



FH Salzburg

Digitale Medien im Jugendmentoring
*Chancen und Grenzen vom Einsatz digitaler Medien in der
Mentoringbeziehung.*

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts in Social Sciences (MA)
am Studiengang Soziale Innovation
an der
FH Salzburg

Eingereicht von ANGELIKA EISL, BA, 1910722003
Betreuer und Erstgutachter MAG (FH) HEIKO BERNER, PHD, MA
Zweitgutachter DR. ELMAR SCHÜLL, MA

Salzburg, am 15.04.2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Weiters versichere ich hiermit, dass ich die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission weder im In- noch im Ausland vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

15.04.2023

.....
Datum

.....
Unterschrift

Zusammenfassung

*Mentoring für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche gilt als effektive Fördermöglichkeit. Voraussetzung für die Förderung positiver Entwicklungsverläufe durch Mentoring ist eine gelungene Mentoringbeziehung, die durch die Rahmenbedingungen von Mentoringprojekten sowie dem Engagement der Mentor*innen positiv gefördert werden kann. Seit der Coronapandemie nehmen digitale Medien fortlaufend eine wichtige Rolle ein. Vor allem Jugendliche nutzen diese sehr häufig, auch für Schul- und Bildungsaufgaben, weshalb die Nutzung digitaler Medien auch für die Beziehungsgestaltung im Jugendmentoring relevant ist.*

Das Ziel der Forschung der vorliegenden Arbeit ist es, zu beantworten, wie digitale Medien sinnvoll für die Mentoringbeziehung genutzt werden können. Dazu wird folgende Forschungsfrage gestellt: Wie wirkt sich die Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoringbeziehung im Jugendmentoring aus?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Studie mit Teilnehmenden des Salzburger Jugend-Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“ geführt. Konkret beschäftigt sich die Studie damit, wie digitale Medien aktuell in der Mentoringbeziehung genutzt werden und welche Auswirkungen diese Nutzung hat. Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Medien sowohl verwendet werden, um online in Kontakt zu sein, als auch zur Unterstützung bei physischen Treffen. Durch gezielten Einsatz im richtigen Ausmaß können digitale Medien erheblich zu einer positiven Mentoringbeziehung beitragen. Daher ist es empfehlenswert, digitale Medien bei der praktischen Durchführung sowie zukünftigen Erhebungen von Jugend-Mentoringprojekten zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter: Jugendmentoring, digitale Medien, Coronapandemie

Abstract

Mentoring for socially disadvantaged children and adolescents is considered an effective support option. A prerequisite for the promotion of positive developmental processes through mentoring is a successful mentoring relationship, which can be positively promoted by the framework conditions of mentoring projects and the commitment of the mentors. Since the corona pandemic, digital media have continuously taken on an important role. Young people in particular use them very frequently, even for school and educational tasks, which is why the use of digital media is also relevant for shaping relationships in youth mentoring.

The aim of the research in this thesis is to answer how digital media can be used meaningfully for the mentoring relationship. Hence, the following research question will be asked: How does the use of digital media affect the mentoring relationship in youth mentoring?

To answer the research question, a qualitative study has been conducted with participants of the Salzburg youth mentoring project "Lernen macht Schule". Specifically, the study deals with how digital media are currently used in mentoring relationships and what effects this use has. The results show that digital media are used both to be in contact online and to support physical meetings. Through targeted use to the right extent, digital media can contribute significantly to a positive mentoring relationship. Therefore, it is recommended to consider digital media in the practical implementation as well as future surveys of youth mentoring projects.

Key words: Youth Mentoring, digital Media, corona pandemic

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Mag. (FH) Heiko Berner, PhD, MA, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die investierte Zeit, die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung meiner Masterarbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ich danke dem ifz Salzburg und meinen Kolleg*innen, für die Unterstützung, die Ressourcen, die ich zur Verfügung hatte und die Zeit, die ihr euch für alle meine Fragen genommen habt.

Ein besonderer Dank gilt allen befragten Teilnehmenden, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Definition Mentoring	3
2.1. Mentoring Konzepte	4
2.1.1. Mentoring, Coaching, Training	4
2.1.2. Formelles Mentoring	5
2.2. Implementierung allgemein	5
3. Youth Mentoring	6
3.1. Effektivität von Mentoring	7
3.2. Wirkung von Youth Mentoring	9
4. Kriterien für gelungenes Mentoring	12
4.1. Mentor*innen	12
4.2. Rahmenbedingungen zur Förderwirkung	14
4.3. Mentees	15
4.4. Matching	16
4.5. Beziehung.....	17
4.5.1. Prozessmodell zur Mentoringbeziehung.....	18
4.5.2. Arten von Beziehungen	18
5. Bedürfnisse von Jugendlichen im Kontext digitale Medien und Bildung	21
5.1. Definition digitale Medien	22
5.2. Sozialisation mit digitalen Medien	23
5.3. Nutzungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen	24
5.4. Soziale Benachteiligung im Bildungssystem	26
5.5. Herausforderungen.....	28

6.	Digitale Medien im Jugendmentoring	28
6.1.	E-Mentoring	28
6.2.	Digitalisierung als soziale Innovation im Bildungsbereich.....	29
6.3.	Digitales Lernen und soziale Benachteiligung	30
6.4.	E-Mentoring im Jugendmentoring	31
7.	Zwischenfazit	33
8.	Das Projekt Lernen macht Schule	38
8.1.	Projektbeschreibung.....	38
8.2.	Ziele	39
8.3.	Vorbereitung und Begleitung der Lernbuddys.....	39
9.	Methodisches Vorgehen	40
9.1.	Rolle der Forscher*in.....	40
9.2.	Qualitative Interviews	41
9.3.	Interviewentwicklung und Durchführung	42
9.4.	Transkription und Anonymisierung.....	43
9.5.	Zusammenfassende Inhaltsanalyse mit Kategorienbildung	44
9.6.	Vorstellung Interviewpartner*innen	45
9.6.1.	Auswahl der Expert*innen	45
9.6.2.	Auswahl der Jugendlichen	46
9.7.	Kategorienbildung.....	47
9.7.1.	Kategorien Mentor*innen	47
9.7.2.	Kategorien Mentees	49
10.	Ergebnisse	50
10.1.	HK 1: Beschreibung der allgemeinen Mentoringbeziehung	50
10.2.	HK2 Nutzung und Zugang von digitalen Medien.....	51

10.3.	HK 3 Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien	52
10.4.	HK 4 Sinnvolle Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem	54
10.4.1.	UK 4.1 online Kontakt	54
10.4.2.	UK 4.2. Physischer Kontakt	55
10.4.3.	UK 4.3. Vor- und Nachteile	56
10.5.	HK 5 Mentoringbeziehung mit Fokus auf digitalen Medien	57
10.5.1.	UK 5.1 Aufbau und Förderung	57
10.5.2.	UK 5.2 Empfehlungen	59
10.5.3.	UK 5.3 Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung	61
10.6.	HK 6 Unterschiede von persönlichem- und online Kontakt.....	62
11.	Schlussfolgerungen Mentor*innen	63
12.	Ergebnisse Mentees	69
12.1.	HK 1 Nutzung und Zugang zu digitalen Medien.....	69
12.1.1.	UK 1.1. privat	69
12.1.2.	UK 1.2. In der Schule	70
12.2.	HK 2 Veränderungen und Herausforderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren	70
12.3.	HK 3 Digitale Medien in der Mentoringbeziehung	71
12.3.1.	UK 3.1. Während Corona	71
12.3.2.	UK 3.2. Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem	71
13.	Schlussfolgerungen Jugendliche	73
14.	Induktive Kategorie: wechselseitige Erwartungen	74
14.1.	Ergebnisse.....	74
14.2.	Schlussfolgerung	76
15.	Diskussion	77
16.	Fazit	83
	Abbildungsverzeichnis	86

Tabellenverzeichnis	86
Literaturverzeichnis	87
Anhang	1
Interviewleitfaden Mentor*innen	1
Interviewleitfaden Mentees	3

1. Einleitung

Besonders sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche bringen vielfältige Herausforderungen und Belastungen in den Lebensraum Schule mit ein. Um diese zu bewältigen, können Mentoringprogramme einen wertvollen Beitrag leisten, in deren Mittelpunkt einzelne Kinder und Jugendlichen stehen, die von Mentor*innen individuell gefördert werden (vgl. Rohlf's, 2012, S. 184). Durch eine positive und vertraute Mentoringbeziehung können Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen unterstützt und gefördert werden (vgl. DuBois u.a. 2011, S.57).

Während der Coronapandemie standen Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung bzw. aus sozial benachteiligten Familien durch Umstellungen auf Distance Learning in der Schule vor besonderen Herausforderungen. Der Zugang zu digitalen Medien sowie fehlende Kenntnisse bei der Nutzung, hatten einen negativen Einfluss auf das Distance Learning. Bei Familien mit Migrationserfahrung spielen zusätzlich begrenzte Sprachkenntnisse eine Rolle. Diese Dimensionen betreffen nicht nur die Schüler*innen, sondern auch die Eltern, da diese aufgrund der Rahmenbedingungen ihre Kinder und Jugendlichen nicht in ausreichendem Ausmaß unterstützen können. Während Corona wurde die Digitalisierung enorm gefördert, die eben genannten Herausforderungen hatten zur Folge, dass sich soziale Benachteiligung im digitalen Raum fortsetzte (vgl. Hüttmann u.a. 2020, S. 11-18). Auch in diesem Zusammenhang leisteten Mentoringprogramme einen wichtigen Beitrag, um sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche bei Herausforderungen im schulischen und sozialen Bereich zu unterstützen, wobei die Teilnehmer*innen ebenfalls mit Herausforderungen durch die Coronapandemie konfrontiert waren. Der Fokus bei solchen Projekten liegt dabei häufig auf Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien, die bei ihrer persönlichen Entwicklung von freiwilligen Mentor*innen in einer 1:1 Betreuung unterstützt werden sollen (vgl. DuBois u.a. 2011, S. 58).

Besonders interessant ist, wie sich Mentoringprojekte in Bezug auf die Gestaltung der Betreuung sowie der Mentoringbeziehung während sowie nach der Coronapandemie entwickelt haben. Ebenfalls relevant ist dabei, wie digitale Medien aktuell im Mentoring verwendet werden und ob diese zu einer positiven Mentoringbeziehung beitragen können. In dieser Masterarbeit sollen diese Fragen anhand Teilnehmer*innen des Salzburger Mentoring Projekts „Lernen macht Schule“ erforscht werden.

Der Fokus liegt dabei auf der Gestaltung von Mentoringbeziehungen im Bereich des „Jugend-Mentoring“ von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. In Bezug auf die Entwicklungen während der Coronapandemie soll geklärt werden, wie die Mentoringbeziehung, zusätzlich zur physischen Betreuung mit digitalen Medien gestaltet werden kann und welche Auswirkungen mögliche Veränderungen in der Betreuung haben. Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

- **Wie wirkt sich die Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoringbeziehung im Jugendmentoring aus?**

Der ursprünglich verwendete Begriff der „digitalen Ressourcen“ wurde nach weiterführender Recherche zum Thema auf „digitale Medien“ abgeändert, da der Begriff „digitale Medien“, im Gegensatz zu „digitalen Ressourcen“, alle relevanten Nutzungsmöglichkeiten für das Forschungsinteresse beinhaltet.

Zur Wirkung von Mentoringbeziehungen auf Kinder und Jugendliche gibt es bereits einige Studien und Literatur z.B. von David DuBois. Auch mit der Gestaltung von Mentoringbeziehungen haben sich in den letzten Jahren einige Autoren wie unter anderem Jean Rhodes, Heidrun Stöger und Albert Ziegler beschäftigt. Die theoretische Grundlage zu den Veränderungen während Corona bietet unter anderem ein Mentoring-Bericht vom ifz Salzburg (vgl. Buchner/Kapferer 2021) über die Herausforderungen während der Coronapandemie der Salzburger Jugendmentoringprojekte. Dabei war auch Digitalisierung ein Thema bzw. eine Herausforderung, vor allem für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen, die auch in der vorliegenden Masterarbeit zum zentralen Forschungsinteresse zählen. Weiters soll in diesem Zusammenhang geklärt werden, wie sozial benachteiligte Jugendliche digitale Medien aktuell nutzen, welche Ressourcen ihnen dafür zur Verfügung stehen und welche Herausforderungen sowie Möglichkeiten damit einhergehen.

Diese soeben genannte und weitere relevante Literatur soll zum Stand der Forschung sowie zur Einbettung in die gesellschaftliche Relevanz genauer betrachtet werden, womit folgende Fragen aus der Literatur beantwortet werden sollen:

- **Welche Effekte hat Jugendmentoring für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien?**
 - **Was können Jugendmentoring Programme bewirken?**
 - **Wie kommt diese Wirkung zustande?**
- **Welche Herausforderungen und Bedürfnisse haben sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in Mentoringprogrammen?**
- **Welche Rolle spielt Digitalisierung im Jugendmentoring?**

Im empirischen Teil der Arbeit liegt der Fokus auf der Beziehungsgestaltung hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien. Im Zuge der Arbeit sollen vor allem folgende Fragen beantwortet werden:

- **Wie verändert sich die Nutzung von digitalen Medien im Jugendmentoring während der letzten Jahre, vor allem durch die Coronapandemie? Wie wirken sich**

mögliche Veränderungen auf die Mentoringbeziehung und die Gestaltung der Betreuung aus?

- **Wie werden digitale Medien aktuell im Jugendmentoring verwendet?**
- **Können digitale Medien die Mentoringbeziehung verbessern? Was braucht es dazu?**

Zur Beantwortung der empirischen Forschungsfragen wurden qualitative Interviews durchgeführt. Diese wurden, zu Form und Aufteilung der Betreuung in physischen und digitalen Settings sowie zum Nutzungsverhalten von digitalen Medien in der Betreuung, mit Teilnehmer*innen des Mentoringprojekts „Lernen macht Schule“ geführt. Dazu wurden auch Expert*innen Interviews mit erfahrenen Mentor*innen aus dem Projekt geführt. Und auch zwei Jugendliche, die als Mentees am Projekt teilnehmen, sind ergänzend zu ihren Erfahrungen interviewt worden. Die Interviews wurden als Fallbeispiele transkribiert und ausgewertet. Eine bewusste Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte, um eine Fallkontrastierung zu ermöglichen. Durch die empirische Erhebung wird darauf aufbauend, die derzeitige Situation dargestellt.

Soziale Innovationen zeichnen sich dadurch aus, dass Herausforderungen, wie die Betreuung sowie der Beziehungsaufbau in Jugendmentoring-Projekten, besser bewältigt werden können, als dies mit früheren Methoden möglich war (vgl. Zapf 1989, S.177). Digitale Medien gelten als technische Innovation, die durch die Anwendung in zwischenmenschlichen Bereichen das soziale Zusammenleben beeinflusst, wodurch soziale Innovationen entstehen können. Notwendig dafür ist der Aufbau von Vertrauen in digitale Medien. Inwieweit dieses Vertrauen bei Jugendlichen und den Mentor*innen vorhanden ist, soll im Zuge dieser Arbeit geklärt werden. Werden digitale Medien im zwischenmenschlichen Bereich von Mentoringbeziehungen für die Gestaltung und Förderung dieser bereits sinnvoll genutzt und können dabei zu einer Verbesserung der Mentoringbeziehung beitragen, kann in diesem Zusammenhang von einer sozialen Innovation gesprochen werden (vgl. Bormann/Truschkat 2020, S. 92ff.).

2. Definition Mentoring

Im geschichtlichen Rückblick geht die Überlieferung des Begriffs Mentoring auf die homerischen Epen zurück. Während sich Odysseus dem Feldzug der Griechen gegen Troja anschloss, übertrug er seinem Freund „Mentor“ die Erziehung seines Sohnes. Dieser übernahm viele Aufgaben, die über jene eines gewöhnlichen Erziehers hinausgingen. So war Mentor auch väterlicher Freund, Ratgeber und Beschützer. In der Moderne wurde der Begriff Mentoring vom Schriftsteller Francois Fenelon pädagogisch erwähnt und allmählich verbreitet (vgl.

Ziegler 2009, S. 8f). Daraus entwickelte sich eine klassische Vorstellung von Mentoring. In dieser klassischen Definition besteht ein Tandem aus jeweils einer älteren, erfahrenen Person mit bestimmten Kompetenzen und Wissen und einer jüngeren, unerfahrenen Person, die davon profitieren kann oder möchte. Der/die Mentor*in begleitet und unterstützt seinen/ihren Schützling. Diese Form von Mentoring wird auch als „Top-down-Mentoring“ bezeichnet (vgl. Höhrer 2014, S. 87).

Mentoring stellt eine pädagogisch sehr effektive Maßnahme dar. Grundsätzlich gibt es viele verschiedene Formen des Mentorings: Daraus resultiert ein sehr heterogenes Forschungsfeld mit unterschiedlichen Definitionen des Mentorings. In dieser Spannbreite findet man persönliche, dyadische Mentoring Beziehungen mit professionellen Mentor*innen bis hin zu ortsversetztem online Mentoring für Gruppen. Daher wird zur Definition von Mentoring ein Idealtypus als Ausgangspunkt gewählt, der im weiteren Verlauf als Basis dienen soll (vgl. Ziegler 2009, S. 8).

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

2.1. Mentoring Konzepte

Nachdem der Begriff Mentoring im vorherigen Kapitel näher betrachtet wurde, soll nun der Begriff des Mentoring gegenüber anderen Konzepten, die ähnliche Inhalte oder Ziele verfolgen, abgegrenzt werden.

2.1.1. Mentoring, Coaching, Training

Methoden wie Coaching, Shadowing oder Patenschaften ähneln in ihren Themen und Zielen teilweise sehr stark dem Mentoring. Da im Grunde jeder diese Begriffe eine andere Bedeutung hat, ist eine genaue Abgrenzung sinnvoll (vgl. Höher 2014, 108f.).

Besonders starke Ähnlichkeit zum Mentoring hat das Coaching, dass in der Fachliteratur zum Teil sogar synonym verwendet wird. Alle Themen, mit denen sich im Coaching befasst wird, können auch im Mentoring vorkommen, weshalb sich methodisch beide sehr ähnlich sind (vgl. ebd. S. 108). Allerdings ist Mentoring integrativer und orientiert sich stärker an den individuellen Bedürfnissen des Mentees als es beim Coaching der Fall ist. Beim Coaching steht des Weiteren vor allem die Leistung in einem bestimmten Kontext (zum Beispiel beruflich) im Vordergrund. Im Gegensatz dazu kann sich Mentoring auf alle relevanten Lebensbereiche beziehen. Im Fokus steht die persönliche Entwicklung. Auch das Training ist mit dem Mentoring

verwandt. Im Vergleich ist Training viel kurzfristiger und stark an einem Ziel orientiert, wie die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten. Beim Training haben die Lernenden sehr geringen Einfluss auf die Wahl der Themen und Methoden. Mentoring ist als Lernform individueller und persönlicher. Die Wahl der Themen und Methoden erfolgt meist gemeinsam im Lerntandem. Grundsätzlich ist Mentoring als Lernform sehr komplex und umfasst verschiedene Formen, die stark vom jeweiligen Kontext, in der das Mentoring eingesetzt wird, abhängen (vgl. Höher 2014, S. 109-113).

2.1.2. Formelles Mentoring

Formelles Mentoring unterscheidet sich zum informellen Mentoring, das auf freiwillige und lose strukturierten Lernbeziehungen beruht, die ausschließlich durch Engagement und Initiative der Beteiligten gestaltet werden. Beim formellen Mentoring wird die Beziehung im Rahmen einer Maßnahme oder eines Programmes durch verschiedene Projektbausteine strukturiert und in eine Programmstruktur eingebunden. Durch eine Projektkoordination werden die Beteiligten zusammengebracht und es gibt ein Begleitprogramm sowie eine Evaluation. Einen formellen Rahmen bekommen diese Art Mentoringbeziehungen häufig durch eine vertragliche Grundlage. Weitere wesentliche Bausteine sind etwa die Auswahl der Teilnehmer*innen sowie das Matching (vgl. Buchner 2015, S. 2; Höher 2014, S. 92-94).

2.2. Implementierung allgemein

Das Matching wird als wesentlicher Erfolgsfaktor für eine gelungenen Mentoringbeziehung betrachtet. Dazu wird häufig ein strukturierter Matching-Prozess herangezogen. Aber auch das Matching auf Basis von Interesse der Beteiligten aneinander ist möglich. Für das Matching der Tandems werden häufig Kriterien wie Gender, Fähigkeiten, Persönlichkeit oder Motivation herangezogen (vgl. Höher 2014 S. 95ff.).

Für die erfolgreiche Implementierung und Evaluierung werden folgende weitere Maßnahmen empfohlen (vgl. ebd.):

- Unterstützung durch die Organisation, wie zum Beispiel Kommunikation, Organisationsstrukturen oder Anerkennungssysteme. Wesentlich ist hierbei, dass die jeweiligen Maßnahmen auch von den Teilnehmenden als Unterstützung gesehen werden.
- Vor Programmstart sollen Programmziele sowie die Zielgruppe definiert werden.
- Die Auswahl der Teilnehmer*innen, wobei etwa die Freiwilligkeit der Beteiligten relevant ist, aber auch dem jeweiligen Projekt angepassten Anforderungen, wie zum Beispiel Erfahrung, Empathie, Kommunikationsfähigkeiten,

- Begleitende Maßnahmen und Trainings werden allgemein als erforderlich wahrgenommen. Diese begleitenden Maßnahmen sind etwa die Kommunikation von Zielen des Programms und der Struktur des Projekts und Begleitung bei Problemen. Beim Training sind die Vorbereitung auf die Mentor*innenrolle und auf einschlägige Themen maßgeblich für das Verständnis des Programms sowie auch die Verbindlichkeit. Vor allem zu Beginn einer neuen Mentoringbeziehung ist die Zielsetzung sowie die Klärung von Rollen und Erwartungen in der Beziehung notwendig. Dabei gilt Vertraulichkeit als essenziell.
- Evaluation ermöglicht die Bewertung des Programms und gibt Aufschluss über die Zielerreichung.
- Des Weiteren sind die Häufigkeiten der Treffen sowie die Dauer des Programms relevant.

3. Youth Mentoring

Das in der vorliegenden Arbeit näher untersuchte Projekt kann zum formellen Youth Mentoring gezählt werden. Formelles Youth Mentoring zeichnet sich, neben den bereits genannten allgemeinen Merkmalen bzw. Maßnahmen, durch eine speziell auf die Zielgruppe der Jugendlichen angepasste Vorgehensweise aus. Der/die Mentor*in ist meistens ein/e nicht erziehungsberechtigte/r Erwachsene/r und nimmt seine/ihre Rolle zwischen Familienangehörigem/r und professionellem/r pädagogischen/r Betreuer*in ein. Durch eine positive, vertraute Mentoringbeziehung können Entwicklungsverläufe von Jugendlichen unterstützt und gefördert werden. Obwohl bei Mentoring häufig von einer Eins-zu-Eins Beziehung gesprochen wird, können ähnliche Effekte auch in einem Kleingruppensetting erzielt werden (vgl. Du Bois u.a. 2011, S. 57).

Kinder und Jugendliche entwickeln sich bis ins frühe Erwachsenenalter, in dem auch die Integration in die Gesellschaft erfolgt. Dazu trägt einerseits der Erwerb kognitiver Fähigkeiten im Zuge der schulischen Bildung bei. Andererseits genauso wichtig ist das informelle Lernen von Werten, Sozialverhalten und der Umgang mit Problemen im täglichen Leben. Diese Lernprozesse der Persönlichkeitsbildung werden auch als Entwicklung von Charaktereigenschaften bezeichnet (vgl. Peron/Baldauf 2014, S. 10).

Informelles Lernen erfolgt bei Kindern hauptsächlich in drei Lebensbereichen, in denen in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Erfahrungen gemacht werden. Diese Lebensbereiche sind die Familie, Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Schule, ...) und Bezugspersonen außerhalb der Familie oder Schule. Bei letzterem Lebensbereich können Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche eingeordnet werden. Im schulischen Lebensbereich wird häufig

hauptsächlich die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten gefördert und weniger das informelle Lernen. Ansprechpartner*innen und Bezugspersonen außerhalb der Schule nehmen daher eine wesentliche Rolle für die Entwicklung von Charaktereigenschaften ein (vgl. Peron/Baldauf 2014, S. 10).

3.1. Effektivität von Mentoring

Für einen ersten Überblick des aktuellen Forschungsstandes werden im folgenden einschlägige Meta-Analysen sowie zusammenfassende Veröffentlichungen näher betrachtet.

Bloom (1984, zitiert nach Stöger S. 2009, S.12) erklärt individuelles Mentoring zum Goldstandard der Pädagogik und des Lernens. Ein gutes Mentoring gilt als hocheffektiv.

In dem Artikel „Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall und Meta-Analysen“ von Heidrun Stöger und Albert Ziegler (2012, S. 132) wird Mentoring als Fördermethode hinsichtlich ihrer Wirkung näher betrachtet. Vor allem geht es Stöger und Ziegler darum, die Forschungsliteratur zur Wirksamkeit von Mentoring aufzuarbeiten. Konkret handelt es sich um Fallstudien, empirische Vergleichsstudien und Metaanalysen von Mentoringprogrammen.

Mittels unterschiedlicher Fallstudien, die bereits ab den 1970ern in der Literatur erschienen, wurde versucht, die Bedeutung von Mentor*innen für die Entwicklung der Mentees zu belegen. Besonders gut konnte dies im Vergleich des Mentorings mit anderen Förder- oder Instruktionmethoden gezeigt werden: Durch Mentoring geförderte Schüler*innen erreichten um einiges bessere Leistungen als die Vergleichsgruppen. Jedoch gibt es Unterschiede in der Wirksamkeit der verschiedenen Mentoringprogramme. Ausschlaggebend dafür ist, wie das Konzept des Mentorings angewendet wird (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S. 134).

Erste Überblicksstudien gab es schon ab den 80er Jahren, deren Aussagekraft aber beschränkt war, da es zu dieser Zeit wenige empirische Studien zur Wirksamkeit von Mentoring gab. Häufig wurde bei den wenigen vorliegenden Studien das Forschungsfeld sehr einseitig betrachtet. So wurden zum Beispiel lediglich die Teilnehmenden über ihre Zufriedenheit befragt, wobei sich die Befragungen oft ausschließlich auf die Mentees fokussierten. Vernachlässigt wurden auf die Programmziele bezogenen Wirksamkeitsprüfungen. Mangelhaft waren zu dieser Zeit auch die Vergleiche mit Kontrollgruppen. Durch Metaanalysen oder auch Überblicksarbeiten ist es möglich, mehrere Mentoringprogramme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu vergleichen (vgl. ebd.).

Im aktuellen Forschungsstand gibt es zahlreiche empirische Studien zu Mentoringprogrammen, womit auch Metaanalysen durchgeführt und die Studien darin in Beziehung gesetzt

wurden. Verglichen werden vor allem Effektstärken zur Wirksamkeit von Mentoringprogrammen und zur Bedeutung unterschiedlicher Variablen, wie zum Beispiel Merkmale der Teilnehmer*innen oder Merkmale des Programms. Dabei stehen je nach Studie verschiedenen Gruppen im Fokus (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S. 134f.).

Einen etwas weiter gefassten Blick auf Mentoringprogramme geben Eby u.a. (2008, S. 1f.), indem sie neben Jugend Mentoring auch akademisches Mentoring und Arbeitsplatz Mentoring analysieren. Mentoringprogramme für Jugendliche werden dabei als Programme eingestuft, in denen ein Erwachsener ein Kind oder einen Jugendlichen bei der persönlichen, emotionalen, kognitiven oder psychischen Entwicklung in dem Setting 1:1 unterstützt. Akademisches Mentoring ist zwischen einem Mentee und einem Lehrkörper, der den Mentee im akademischen Bereich, zum Beispiel bei der Leistung in der Schule, aber auch darüber hinaus, in etwa bei persönlichen Themen unterstützt. Arbeitsplatz Mentoring findet innerhalb einer Organisation statt (manchmal auch organisationsübergreifend) und soll die persönliche sowie berufliche Entwicklung des Mentees fördern. Mentor*innen sind meist Vorgesetzte oder generell Angehörige der jeweiligen Organisation oder Organisationen.

Obwohl es zwischen den genannten Mentoringformen Ähnlichkeiten gibt, unterscheiden sie sich dennoch nennenswert in den jeweiligen Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd. S.4).

In der Metaanalyse von Eby u.a. (2008, S. 6) wurden in 166 Stichproben Personen in Mentoringprogrammen mit Personen, die kein Mentoring erhalten hatten, verglichen. Alle Bereiche betreffend, zeigten sich die größten Effektstärken bei den Mentees durch eine höhere Bereitschaft anderen zu helfen, durch eine positivere Einstellung zur Schule oder Karriere und zu einem besseren Umgang mit Stress.

Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche liegt, werden nun speziell Studien über die Zielgruppe der Jugendlichen in Mentoringprogrammen näher betrachtet.

Du Bois u.a. (2011) untersuchten in einer Metaanalyse 73 unabhängige Evaluierungen von Mentoring-Programmen für Kinder und Jugendliche zwischen 1999 und 2010 hinsichtlich ihrer Wirksamkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass Mentoring die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Bereichen verbessern konnte. Dazu zählen die soziale Entwicklung, Emotionen oder akademische Bereiche. Die verschiedenen Programme zeigen auch, dass es möglich ist, mehrere dieser Bereiche gleichzeitig zu fördern und zu verbessern. Mentoring kann als Interventionsstrategie sowohl zur Förderung als auch zur Prävention sinnvoll sein.

Jedoch sollte darauf hingewiesen werden, dass der durchschnittliche Effekt der Mentoringprogramme zwar positiv, jedoch sehr gering ist. Dies kommt vor allem durch große Varianz zwischen den Programmen zustande. So gibt es immense Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes und der Konsistenz der positiven Mentoring-Effekte (vgl. Buchner 2015, S. 3).

Am effektivsten waren Programme bei Jugendlichen, die schon bestehende Schwierigkeiten hatten oder signifikanten Umweltrisiken ausgesetzt waren. Weiters war eine hohe Übereinstimmung zwischen dem jeweiligen Hintergrund der Mentor*innen (Arbeit oder Bildung) und damit einhergehenden Vorerfahrungen mit den Zielen der Programme förderlich für die Effektivität. Auch wird dem Matching eine wichtige Bedeutung zugesprochen, dass möglichst auch Ähnlichkeiten und gemeinsame Interessen einbeziehen soll, um ein effektives Mentoring zu forcieren. Auch eine umfassende Unterstützung der Mentor*innen bei ihrer Tätigkeit ist ausschlaggebend für den Erfolg von Mentoring Projekten. Die Wirkung hängt demnach stark davon ab, wie Mentor*innen und Mentees ausgewählt und in das Programm miteinbezogen werden. Desweiteren ist die fortlaufende Betreuung vor allem während des Beziehungsaufbaus förderlich (vgl. Du Bois u.a. 2011, S. 58).

Mentoring als Interventionsstrategie zeigte sich als besonders sinnvoll, vor allem dann, wenn Interesse an der Förderung des Mentees in verschiedenen Bereichen besteht. Für eine optimale Funktionalität des Programms sind einige Maßnahmen erstrebenswert. Die Einhaltung von grundlegenden Maßnahmen wie Screening und Ausbildung der Mentor*innen basierend auf Forschungsergebnissen aber auch gesundem Menschenverstand zur Gewährleistung der Programmqualität. Programme sollen sich möglichst laufend weiterentwickeln, durch die Orientierung an aktuellen Evaluierungen sowie Erkenntnissen. Grundsätzlich ist hierzu ein fortlaufender Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft empfehlenswert, um durch neue Erkenntnisse die Wirksamkeit von Jugend-Mentoring als Interventionsstrategie zu verbessern (vgl. Du Bois u.a. 2011, S. 58).

Zusammengefasst konnte Jugendmentoring durch Metastudien mit einer Reihe von positiven Effekten in den verschiedensten Bereichen in Zusammenhang gebracht werden. Diese Bereiche sind Verhalten, Einstellungen, Motivation, soziale Beziehungen, Gesundheit, psychologische Effekte (Identitätsentwicklung, Selbstbild), Emotionsmanagement, psychosoziales Wohlbefinden und auch schulischer Erfolg der Mentees (vgl. Buchner 2015, S. 3).

3.2. Wirkung von Youth Mentoring

Ein von Jean Rhodes (2002, 2005, u.a. 2006) vorgeschlagenes Wirkungsmodell wurde als Grundlage für das im Interesse dieser Arbeit stehende Projekt Lernen macht Schule

herangezogen (vgl. Buchner 2015, S. 3). Dabei wird die Wirkung stark durch die Beziehungsqualität geprägt. Nach Rhodes sind drei wechselseitige Prozesse für die positive Wirkung von Jugend Mentoring verantwortlich.

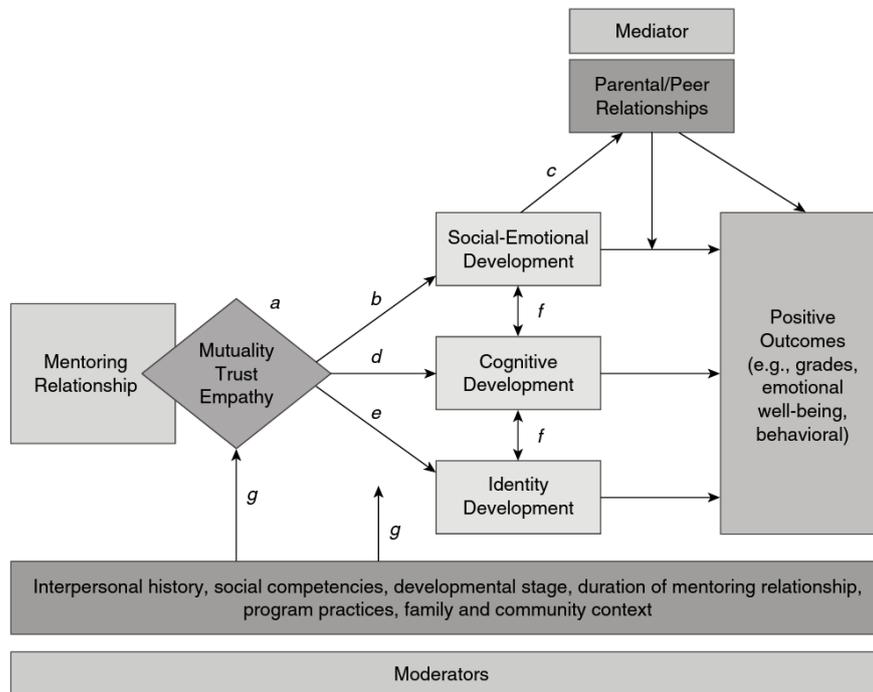


Abb. 1: Wirkungsmodell (Rhodes 2005, S. 32)

Das Modell von Rhodes (Abb. 1) geht davon aus, dass Mentoringbeziehungen positive Ergebnisse für Jugendliche durch verschiedene Prozesse fördern können. Vor allem jene, die sozial-emotionale, kognitive und Identitätsentwicklung stärken. Mentor*innen, die ihre Mentees bei mindestens zwei dieser Bereiche unterstützen erzielen die besten Effekte. Rhodes Modell baut grundlegend darauf auf, dass positive Auswirkungen in einer Mentoringbeziehung nur so stark zu erwarten sind, wie es gelingt eine starke Verbindung zwischen Mentor*in und Mentee aufzubauen. Wichtige Merkmale in der Beziehung sind dabei Gegenseitigkeit, Vertrauen und Empathie (Abb.1/a) (vgl. Rhodes 2005, S. 31).

Grundsätzlich ist eine gelungene Mentoring Beziehung eher möglich, wenn der Mentee sich miteinbringt, indem er seine Gefühle und Selbstwahrnehmung mit dem/der Mentor*in teilt (vgl. Csikszentmihalyi/Rathunde 1998). Jugendliche bringen dabei eine hohe Motivation mit, sich aktiv emotional und kognitiv zu beteiligen. Dies zeigt auf, dass Jugendliche aktiv ihre persönliche Entwicklung und Veränderungen mitgestalten wollen (vgl. Dworkin u.a. 2003, S. 17). Dies bedeutet jedoch weniger, dass jeder Moment voller Tiefgang und Förderung des persönlichen Wachstums sein muss. Es sind viel mehr kleine Fortschritte und Erfolge, die im Verlauf der

Betreuung immer wieder auftreten. Aber auch alltägliche Momente, die von Langeweile, Humor oder sogar Frustration geprägt sind, tragen wesentlich zum Beziehungsaufbau bei (vgl. Rhodes 2005, S. 31).

Ein primärer Einfluss der Mentoring Beziehung auf den Mentee ist die sozial-emotionale Entwicklung. So kann Mentoring die sozialen Beziehungen sowie das emotionale Wohlbefinden der Mentees fördern. (Abb. 1/b) Mentor*innen können die Mentees beim Erweitern ihrer persönlichen Ressourcen unterstützen, unter anderem indem eine Auszeit vom Alltag sowie alltäglichem Stress durch gemeinsame, vergnügliche Aktivitäten ermöglicht wird. Des Weiteren lernen die Mentees negative Erfahrungen anzunehmen und diese als Möglichkeiten zu sehen, um daraus zu lernen. Die Mentor*innen können eine wichtige Rolle als Bezugsperson im Leben der Mentees einnehmen. Das dadurch entstehende Sicherheitsgefühl bei den Mentees bietet eine wesentliche Basis für die Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen. Auch das Abschwächen von Konflikten, die während der Adoleszenz auftreten, ist durch eine enge Mentoring Beziehung möglich. So können positive Erfahrungen mit dem/der Mentor*in in weiterer Folge auch die übrigen sozialen Beziehungen, zum Beispiel mit Eltern, Lehrer*innen oder Peers, positiv beeinflussen (Abb. 1/c). Gab es in der Vergangenheit des Mentees Schwierigkeiten bei der Gestaltung von Beziehungen zu anderen, kann Mentoring dabei unterstützen, dass Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten grundlegend erweitern und in der Lage sind, positive Beziehungen mit anderen zu führen. Bei Kindern und Jugendlichen, die bereits gesunde Beziehungen mit Anderen führen, kann der Umgang mit Schwierigkeiten in alltäglichen Interaktionen durch Mentoring erleichtert werden. Dies wird mit der Förderung von Fähigkeiten bei der Kommunikation und der Regulierung von Emotionen erreicht (vgl. Rhodes u.a. 2006, S. 692; Rhodes 2005, S. 33).

Mentoring Beziehungen können sich auf kognitive Entwicklungsprozesse positiv auswirken. (Abb.1/d) In der Entwicklungstheorie wird breit postuliert, dass soziale Interaktionen eine wichtige Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen. Durch Mentoring können die kognitiven Fähigkeiten des Mentees durch Anleitung und Austausch gestärkt werden. Dies gelingt, indem der Mentee mit neuen und unbekanntem Lernmöglichkeiten konfrontiert und herausgefordert wird. Durch Anleitung kann jeder Moment eine gelungene Lernerfahrung hinsichtlich geografischer Räume, Orte oder Aktivitäten werden und die Motivation zur Weiterentwicklung des Mentees fördern (vgl. ebd.).

Auch die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen kann durch Mentoring unterstützt und gefördert werden (Abb. 1/e). Ausschlaggebend hierfür ist, dass Mentor*innen als Vorbilder oder Fürsprecher*innen fungieren und in ihrer Rolle Anerkennung und

Möglichkeitssinn vermitteln. Wesentlich ist auch, dass die Mentees bei der Formulierung sowie praktischen Umsetzung ihrer Ziele unterstützt werden (vgl. Rhodes u.a. 2006, S. 695).

4. Kriterien für gelungenes Mentoring

Um die Wahrscheinlichkeit von positiven Effekten in Mentoringprogrammen für Jugendliche zu erhöhen, ist es empfehlenswert, dass auf einige Prinzipien geachtet wird. Diese sollten bereits in der Planung miteinbezogen werden (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S.141). In der Metaanalyse von DuBois u.a. (2011) konnte durch die Analyse von „Best Practice Indizes“ aufgezeigt werden, dass die positiven Effekte durch Berücksichtigung möglichst vieler Prinzipien gleichzeitig und umfassend in die Programmplanung und Programmumsetzung miteingebracht werden. Von Stöger und Ziegler (2012, S. 141) werden folgende Prinzipien empfohlen.

Die Laufzeit: Grossmann und Rhodes (2002, S.213ff.) untersuchten die Prädiktoren und Auswirkungen der Dauer von Jugendmentoring Beziehungen. Jugendliche, die sich in Mentoring Beziehungen befanden, die ein Jahr oder länger andauerten, zeigten Verbesserungen bei akademischen, psychosozialen und verhaltensbezogenen Ergebnissen. Bei Beziehungen, die zwischen einem Jahr und drei Monaten dauerten, nahmen die Verbesserungen mit kürzerer Dauer ab. Wurde die Beziehung innerhalb von drei Monaten beendet, traten bei den Jugendlichen teilweise negative Folgen auf, wie ein verminderter Selbstwert und Verschlechterungen in der wahrgenommenen schulischen Kompetenz. Demnach ist eine angemessene Laufzeit wesentlich für den Erfolg von Mentoring Projekten. Da sich die besten Ergebnisse ab einem Jahr Laufzeit zeigten, ist eine Laufzeit von mindestens einem Jahr empfehlenswert.

Sorgfältige Zusammenstellung der Mentoringpaare (vgl. Finkelstein/Poteet 2007, zitiert nach Stöger/Zieger 2012, S. 11). Beim sogenannten „Matching“ können durch verschiedenen Vorgehensweisen Mentoringpaare gebildet werden. (vgl. Kap. Matching)

Casting und Schulung der Mentor*innen (Stöger/Zieger 2011, S. 11)

Förderung der Beziehungsqualität und der Kontakthäufigkeit. Die Beziehungsqualität ist ausschlaggebend für gelungene Mentoringbeziehungen (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S.11; Rhodes 2005, S. 31).

4.1. Mentor*innen

Mentor*innen sind in den meisten Fällen Freiwillige, die sich sozial engagieren wollen (vgl. Brown u.a. 2009). Die erfolgreiche Rekrutierung von geeigneten Mentor*innen für Jugendliche

erfordert klare Strukturen und Strategien. Der Fokus sollte dabei darauf liegen, ob die angehenden Mentor*innen dazu in der Lage sind, effektive Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen und aufrecht zu erhalten (vgl. Stukas/Tanti 2005, S. 245). Wichtige Eigenschaften, die Mentor*innen mitbringen, beziehungsweise im Zuge der Ausbildung erlangen sollten, um gelingende Beziehungen und Vertrauen aufzubauen, sind Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitsempfinden und Zuversicht (vgl. DuBois/Holloway u.a. 2002).

Strategien zur Rekrutierung sollten sich sowohl auf die Eigenschaften zukünftiger Mentor*innen fokussieren, als auch mit den Anforderungen im jeweiligen Mentoringprogramm übereinstimmen, beziehungsweise sich daran orientieren (vgl. Stukas/Tanti 2014, S. 245).

Bei der Auswahl der Mentor*innen spielen vor allem die Ausbildung und berufliche Erfahrung, eine wichtige Rolle. So wurden größere Effekte erzielt, wenn Mentor*innen bereits einen professionellen Hintergrund hatten (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S. 138).

Dazu spielt auch die Motivation der Mentor*innen eine wichtige Rolle und trägt zum Erfolg einer Mentoring Beziehung bei. Karcher u.a. (2005) konnten zeigen, dass vorwiegend altruistisch motivierte Mentor*innen ihre Mentoringbeziehung positiver wahrnehmen. Häufig genannte Gründe für die Motivation sich in einem Mentoringprojekt zu engagieren sind: Etwas zurückgeben oder anderen weiterhelfen zu wollen. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich Freiwillige, deren Motivation hauptsächlich von Eigeninteresse geprägt ist (zum Beispiel etwas dazulernen wollen oder Nutzen für die Karriere), hinsichtlich der positiven Wahrnehmung eher negativ von den altruistisch motivierten Personen. Zum Beispiel nehmen sie zumeist nur kürzer am Mentoring Projekt teil. Allerdings wirkt eine fundierte Ausbildung im Mentoringprogramm ausgleichend für Mentor*innen, die durch Eigeninteresse motiviert sind.

Um eine sinnvolle und dauerhafte Mentoringbeziehung aufzubauen, müssen beide, Mentori*innen und Mentees, hohes Engagement und Motivation aufbringen, um aufkommende Herausforderungen zu bewältigen. Häufig führen falsche Erwartungen an ein Programm, die nicht erfüllt werden können, zu Enttäuschung oder sogar Abbruch. Besonders Mentor*innen, die noch wenig Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen mitbringen, sind davon betroffen. Um dem entgegenzuwirken, ist es notwendig, dass die Anforderungen und Erwartungen gemeinsam mit Mentor*innen bereits vor Beginn der Tätigkeit realistisch abgeklärt werden. Auch die Betreuung während der Laufzeit ist ausschlaggebend für den Erfolg. Durch qualitativ hochwertiges Training und fortlaufende Begleitung kann einer frühzeitigen Beendigung vorgebeugt werden (vgl. Spencer 2007, S. 331-354).

Des Weiteren ist eine sorgsame Beendigung der Beziehung wichtig, worin die Mentor*innen geschult und von der Projektkoordination unterstützt werden sollten. Die Verabschiedung am Ende einer Mentoringbeziehung ist für viele Mentees von großer Bedeutung. Spencer u.a.

(2021, S. 77) konnten mittels einer Studie über die Beendigung von Mentoringbeziehungen zeigen, dass es neben der Ausbildung der Mentor*innen und Begleitung beim Beziehungsaufbau genauso wichtig ist, die Mentor*innen am Ende einer Mentoringbeziehung zu schulen und begleiten. Dabei sollten die verschiedenen Bedürfnisse von allen Beteiligten (Mentees, Familien, Mentor*innen, Projektmitarbeiter*innen) miteinbezogen werden. Um den Abschlussprozess sinnvoll zu gestalten, braucht es klare Programmstandards und Anforderungen hinsichtlich der Beendigung. Die Mentor*innen sollten dahingehend besser ausgebildet und unterstützt werden.

Die Mentor*innen entfalten durch das Engagement in einem Mentoringprogramm ein fundierteres Verständnis für andere Lebenswelten und sammeln Erfahrungen, die mit ihren Aufgaben als Mentor*in einhergehen (vgl. Wieland 2020, S. 242).

4.2. Rahmenbedingungen zur Förderwirkung

Um eine bestmöglichen Förderwirkung zu erzielen, sollte ein Programm entsprechende Rahmenbedingungen ermöglichen. Dazu formuliert Ziegler (2009, S. 13) drei Erfahrungswege der Lerntriade und die Big Four erfolgreich, realisierbarer Lernprozesse.

Wie bereits erwähnt, sind Schulungen für die Mentor*innen essenziell und sollten darauf vorbereiten, alle Formen der Lerntriade anzuwenden und sie möglichst bedürfnisorientiert an die Mentees anzupassen beziehungsweise an die Lebenswelt dieser orientieren zu können. Die drei Elemente der Lerntriade nach Ziegler (2007) sind:

- Modellierung: Mentor*innen können Lerninhalte „modellieren“, indem sie durch bestimmte Handlungen eine Vorbildfunktion einnehmen und Einstellungen, Werte oder Charaktereigenschaften vorleben.
- Instruktion: Das Lernen durch Anweisung der Mentees und Weitergabe von Informationen.
- Persönliche Erfahrung: Mentor*innen können Gelegenheiten für Erfahrungen schaffen. Dies kann zum Beispiel durch Ausstellungen, Bücher, Führungen und vieles mehr erreicht werden.

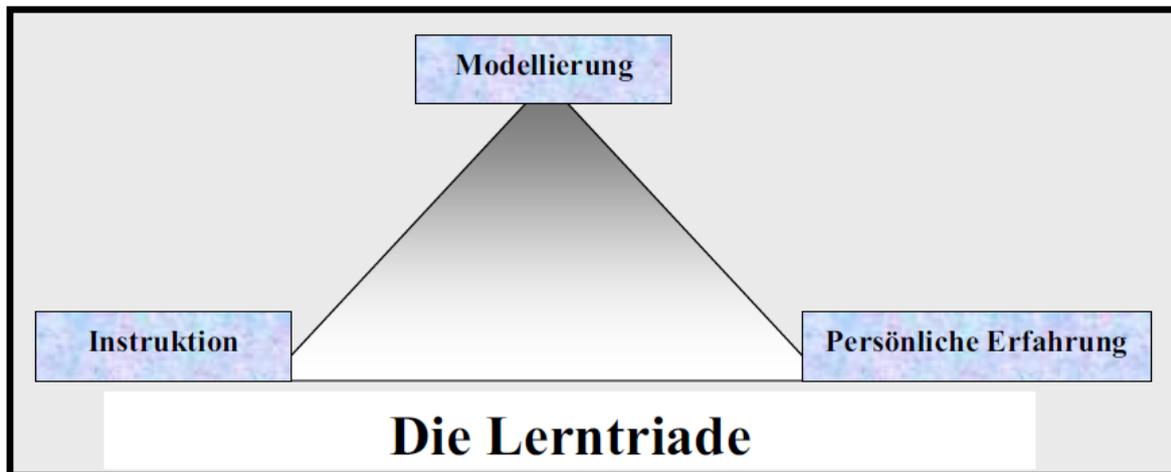


Abb. 2: Die Lerntriade (Ziegler 2009, S. 14)

Die „Big Four“ nach Ziegler (2009) sind vier Aspekte erfolgreichen Lernens und sollten daher in allen Lernprozessen verwirklicht werden. Werden die Mentor*innen bestmöglich auf die Anwendung der Big Four vorbereitet, kann Mentoring effektiver wirken. Die Big Four eines optimalen Lernprozesses sind:

- *Verbesserungsorientiertes Lernen* durch das Formulieren von Verbesserungszielen und forcieren von Lernzuwächsen.
- *Individualisierung* durch Anpassung der Lernschritte auf den Mentee. Dieses Prinzip kann beim Mentoring hervorragend angewendet werden, da sich der/die Mentor*in eins zu eins auf den Mentee konzentrieren kann.
- *Feedback* für den Mentee zur Förderung von Lernfortschritten. Der Mentee soll so laufend über seine Fortschritte informiert werden und erkennen, wo noch Lernbedarf ist.
- *Einübung und Festigung* von erfolgreichen Lernschritten, die durch den/die Mentor*in angeleitet werden müssen.

4.3. Mentees

Mentoring ist für nahezu alle Kinder und Jugendlichen als Fördermaßnahme geeignet.

“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/Holloway et al. 2002, S. 190)

Um die Wahrscheinlichkeit einer positiven Wirkung zu erhöhen, stellten DuBois, Holloway u.a. (2002, S.189) fest, dass Kinder und Jugendliche am meisten von Mentoring profitieren, die einhergehend mit ihrer aktuellen Lebenssituation verletzlich, sozio-ökonomisch benachteiligt oder gefährdet sind. Liegen allerdings multiple, ausgeprägte Probleme vor, kann Mentoring eine Ergänzung darstellen, aber es benötigt in jedem Fall professionelle Betreuung. Diese sollte nicht von Freiwilligen in einem Mentoring Projekt übernommen werden.

Weiters wirkt Mentoring am besten bei Jugendlichen die sowohl umweltbedingte Risikofaktoren, die zum Beispiel die finanzielle oder familiäre Situation betreffen, als auch individuell Risikofaktoren, beispielsweise niedrige Motivation, aufweisen (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S. 139).

Des Weiteren sollten Kinder und Jugendliche in der Lage sein, sich auf erwachsene Bezugspersonen einzulassen und Unterstützung von diesen anzunehmen. Ist dies nicht möglich, was durch verschiedene Erfahrungen oder Lebensumstände beding sein kann, ist Mentoring wenig sinnvoll.

Kinder mit Müttern, die einen niedrigen Wert hinsichtlich Prosozialität haben, profitieren stärker von Mentoringprogrammen. Genauso positiv ist die Wirkung von Kindern, die aus einem bildungsarmen Haushalt stammen. Die positive Wirkung von Mentoring kann in diesem Sinne verstärkt und effektiver werden, wenn es diese, im eigenen Haushalt fehlenden Ressourcen und Anreize zur Verfügung stellt. Die Mentor*innen bringen diese in vielen Fällen mit: Viele sind Studierende oder haben ein Studium abgeschlossen und erzielen sehr hohe Werte im prosozialen Verhalten (vgl. Kosse 2015, S. 78).

Aber auch die Eltern spielen eine wesentliche Rolle: Werden die Eltern in das Programm miteingebunden, können bessere Ergebnisse für die Mentees erzielt werden (vgl. DuBois/ Neville/ Parra/ Pugh 2002, S.49).

Mentoring- Programme sind für jene Kinder und Jugendlichen am gewinnbringendsten, die bei der Aufnahme ins Programm keine bedeutenden, nicht-elterlichen, erwachsenen Bezugspersonen in ihrem Leben haben (vgl. DuBois/ Neville/ Parra/ Pugh 2002).

4.4. Matching

Matching ist das Zusammenbringen von Mentor*in und Mentee, wozu es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, wie man vorgehen kann. Bei manchen Projekten gibt es einen Termin, bei dem sich die Teilnehmenden kennen lernen können und dann beidseitig Wünsche äußern können. Aufgrund dieser Wünsche werden dann von der Projektkoordination Tandems

gebildet. Die gängigere Vorgehensweise ist ein Matching auf Grundlage von Steckbriefen und Vorgesprächen mit den Teilnehmer*innen (vgl. Lorenzen 2017, S. 76).

Beim Matching durch das Programm werden verschiedenen Kriterien herangezogen. Zusammenfassend werden Tandems häufig auf Basis von Ähnlichkeiten hinsichtlich des Geschlechtes, geäußerten Interessen oder auch dem Berufswunsch der Mentees sowie der beruflichen Erfahrung der Mentor*innen, zusammengestellt. Wie die Kriterien jeweils gewichtet werden, hängt von der entsprechenden Ausrichtung und den Zielen des jeweiligen Projektes ab (vgl. ebd. S. 76ff).

4.5. Beziehung

Mentoring ist nur dann wirksam, wenn die Mentor*innen zu Bezugspersonen der Jugendlichen werden. Die Jugendlichen erhalten dadurch Unterstützung bei der Entwicklung wichtiger psychologischer und verhaltensbezogener Fähigkeiten, wie zum Beispiel Selbstwertgefühl (vgl. DuBois/ Neville/ Parra/ Pugh 2002).

Wie auch bereits im Punkt „Wirkung von Youth Mentoring“ beschrieben, ist die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee von zentraler Bedeutung, um positive Effekte zu erzielen. Ausschlaggebend für diese Wirkung sind Häufigkeit der Treffen, Dauer der Beziehung sowie die wahrgenommene Nähe und Vertrautheit in der Mentoring Beziehung (vgl. DuBois u.a. 2002, vgl. Grossmann/Rhodes 2002). Die wahrgenommene Nähe in der Mentoring Beziehung ist dabei der beste Prädiktor für das Ausmaß des erkannten Nutzens, sowie dem Bestand der Beziehung. Das Gefühl der Nähe fördert die Dauer der Beziehung (vgl. Para u.a. 2002, S. 383-384).

“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 make a positive impact on youth.” (Herrera u.a. 2000, S. 28)

Um eine Mentoring Beziehung zu entwickeln, übernimmt der/die Mentor*in die Funktion, gemeinsame Aktivitäten in Absprache mit dem Mentee zu finden und Lernprozesse anzustoßen. Diese sollten möglichst ansprechend, subjektiv wertvoll sowie erfolgversprechend, hinsichtlich der für das Programm und der individuellen Mentoringbeziehung formulierten Ziele, sein. Durch diesen, gemeinsamen Handlungsbezug, entsteht eine Beziehung, die gemeinschaftlich getragen wird (vgl. Selle 2016, S. 143). Außerdem kommt Selle (ebd. S. 139) zu dem Schluss, dass die Vorerfahrungen und Erwartungen aber auch die gemeinsamen Vorhaben und

Erfahrungen von beiden Tandempartner*innen wichtig für das Funktionieren und die Qualität der Beziehung sind.

4.5.1. Prozessmodell zur Mentoringbeziehung

Parra u.a. (2002) analysierten mit einem prozessorientierten Modell, wie sich Beziehungsqualität und Beziehungsdauer sowie Kontakthäufigkeit im Laufe der Mentoring Beziehung wechselseitig beeinflussen. Eine positive Wahrnehmung der Schulung und Unterstützung durch das Programm führen zu einer höheren Wirkung und längeren Beziehungen. Desweiteren unterstützt das Training die Selbstwirksamkeits-Erwartungen der Mentor*innen. Die Selbstwirksamkeits-Erwartung der Mentor*innen vor dem Start der Beziehung steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Gelingen einer Mentoring Beziehung, da diese die Häufigkeit und Intensität der Kontakte im Tandem begünstigt. Durch eine hohe Selbstwirksamkeits-Erwartung können Mentor*innen besser auf Herausforderungen reagieren und dadurch eher Vertrautheit in der Beziehung aufbauen (vgl. Abb.3).

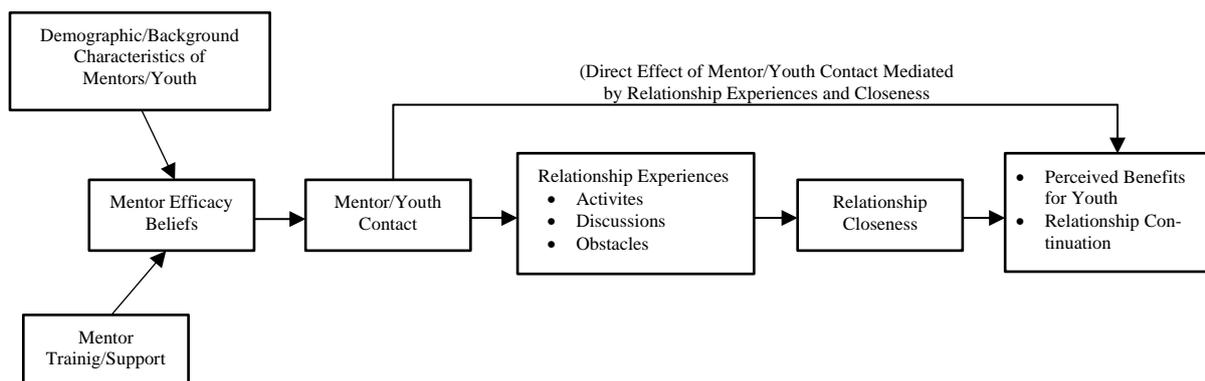


Abb. 3: Prozessmodell (Parra u.a. 2002, S. 368)

Weiters ist die Nähe in der Beziehung wesentlich für eine positive Mentoring Beziehung. Durch ein wahrgenommenes Gefühl der Nähe wird ebenso die Häufigkeit und Intensität der Kontakte gefördert (vgl. ebd.).

4.5.2. Arten von Beziehungen

Es kann zwischen vier verschiedenen Mentoringstilen unterschieden werden: vorschreibend, Laissez-Faire, entwicklungsorientiert und instrumentell. Der vorschreibende und Laissez-Faire Stil gelten dabei als ineffektiv und können daher vernachlässigt werden (vgl. Buchner 2015, S. 12). Der entwicklungsorientierte- und der instrumentelle Mentoringstil werden im Weiteren

näher betrachtet und anschließend in Mentoringtypen entlang möglicher Kernaktivitäten aufgegliedert.

Beziehungsstile sind mehr als Mentoring-Interaktionen, die beziehungs- oder zielorientiert sein können und wesentliche Elemente vom beziehungsorientierten bzw. instrumentellen Beziehungsstil sind. Karcher und Nakkula (2010, S. 16-19) definierten dazu Interaktionen als spezifische Aktivitäten und Unterhaltungen zwischen Mentor*in und Mentee. Je nach Beziehung gibt es vermehrt beziehungsorientierte- oder zielgerichtete Interaktionen, die sich im Laufe der Zeit zu dem jeweiligen Beziehungsstil formen. Beziehungen können mit der Zeit gleichbleiben oder auch variieren.

Beim zielgerichteten Fokus stehen explizit zielorientierte Ergebnisse im Vordergrund, wie zum Beispiel die Verbesserung von schulischer Leistung, von Verhalten oder besserer Beziehung mit Gleichaltrigen. Mentoring ist beim instrumentellen Stil ein Mittel zur Erreichung der formulierten Ziele. Auch bei diesem Ansatz kann, durch Ziele hinsichtlich der Förderung des Charakters oder von Kompetenzen, indirekt das emotionale Wohlbefinden (zum Beispiel Selbstwertgefühl) der Jugendlichen gefördert werden (vgl. ebd.).

Beim beziehungsorientierten Fokus stehen der Aufbau und die Aufrechterhaltung der Beziehung im Mittelpunkt. Dieser Fokus bleibt auch dann bestehen, wenn vom Mentor bewusst Aktivitäten zum Aufbau von Fähigkeiten miteinbezogen werden. Die Stärkung der Beziehungsentwicklung ist hier das primäre Mittel zur Förderung des emotionalen Wohlbefindens der/des Jugendliche*n (vgl. ebd.).

Beide Stile kombinieren dabei zielgerichtete Aktivitäten und Interaktionen, mit Fokus auf den Beziehungsaufbau. Jedoch unterscheiden sie sich in der Reihenfolge. Beim entwicklungsorientierten Beziehungsstil wird sich zu Beginn der Beziehung auf den Beziehungsaufbau konzentriert. Vor allem werden Aktivitäten bevorzugt, die gegenwartsbezogenen, am Wohlbefinden orientiert und vertrauensfördernd sind. Später können dann auch zielorientierte Aktivitäten miteinbezogen werden. Der instrumentelle Stil ist das zeitliche Gegenteil. Die instrumentelle Beziehung beginnt mit einem vereinbarten Ziel oder einem wünschenswerten Ergebnis. Im weiteren Verlauf können dann auch persönlichere, beziehungsorientierte Elemente sowie spontane oder spielerische Elemente dazukommen. Über den gesamten gemeinsamen Verlauf entsteht dadurch gegenseitiger Respekt, der gemeinsames Arbeiten an den Zielen aber auch gegenseitige Freundschaft ermöglicht. Der Beziehungsstil ist nicht durch eine bestimmte Art der Interaktion zu erkennen, sondern durch die Interaktionsschwerpunkte. Durch die Art der Interaktion entsteht ein Muster von Interaktionen, das sich im Laufe der Beziehung entwickelt und den Beziehungsstil offenbart (vgl. ebd.).

Lorenzen (2017, S. 106) beschäftigt sich mit der Ausrichtung der Kernaktivitäten und deren Relation zueinander in der Mentoring Beziehung. Diese Kernaktivitäten wurden hinsichtlich der Ausrichtung der Beziehung näher analysiert. Daraus ergaben sich vier Typen: Freizeit, Lebenshilfe, Nachhilfe und Übergangsmanagement (Abb. 4).

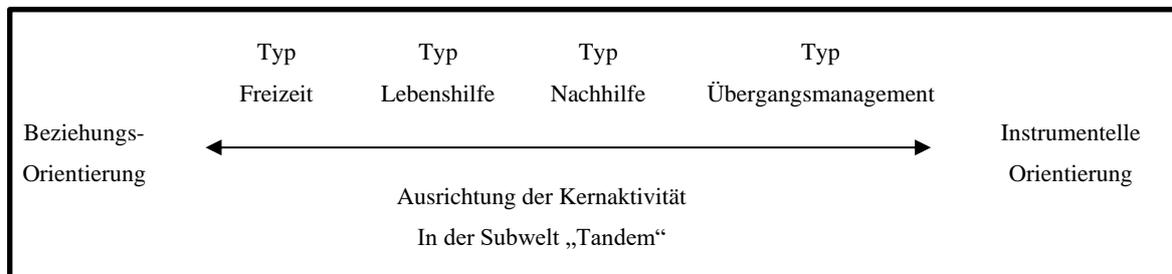


Abb. 4: Mentoringtypen (Lorenzen 2017, S.106)

Der Typ Freizeit sowie der Typ Lebenshilfe können zu den beziehungsorientierten Typen gezählt werden. Wobei der Typ Freizeit am stärksten beziehungsorientiert ist und auch die Typen mit instrumenteller Orientierung beziehungsorientierte Elemente enthalten. Zu den instrumentell orientierten Typen zählen demnach „Typ Nachhilfe“ und „Typ Übergangsmanagement“ (Abb. 4) und haben folgende Inhalt und Ziele (vgl. Lorenzen 2017, S. 110-139).

- Beim Typ Freizeit steht die gemeinsame Freizeitgestaltung im Vordergrund. Ausschlaggebend für das Entstehen dieses Typs ist die Rahmung des Programms. Vor allem in Programmen, die eine ergebnisoffene Beziehungsform vorgeben und in denen das Verbringen gemeinsamer Zeit im Vordergrund steht, entstehen Beziehungen, die dem Typ Freizeit zuzuordnen sind. Der Beziehungsaufbau und die Beziehung selbst stehen hierbei im Fokus. Es werden daher die Ressourcen in die Pflege und Aufrechterhaltung der Beziehung investiert. Die Fähigkeit Beziehungen einzugehen, wird dazu als wesentliche Kompetenz definiert. Im weiteren Verlauf können dadurch vielfältige Lernprozesse entstehen. Da dieser Typ, vor allem im Jugend Mentoring, sehr fragil ist, verändert sich dieser oft im Laufe der Beziehung zu instrumentaleren Ansätzen.
- Der Typ Lebenshilfe ist ebenso offen, ohne vorgegeben Themen in der Beziehung. Auch hier stehen der Beziehungsaufbau und der Erhalt der Beziehung zu Beginn im Fokus. Die durch gemeinsame Freizeit aufgebaute Beziehung, bildet hier die Grundlage für einen zusätzlichen Fokus auf weitere Themen des Mentorings. Dies können alle Themen aus dem Leben der Mentees sein. Das Fundament bildet hierfür das

gemeinsame Gespräch, in dem häufige Themen wie Beziehungsprobleme, Schwierigkeiten mit der Familie, schulische Herausforderungen oder auch politische Themen besprochen werden. Durch eine vertrauensvolle Beziehung wird es möglich auf die Bedürfnisse der Mentees einzugehen.

- Beim Typ Nachhilfe in Mentoring Beziehungen geht es vor allem um schulische Angelegenheiten des Mentees, woran die Handlungen und Interaktionen im Tandem ausgerichtet werden. So stehen die Noten, der Unterrichtsstoff oder Hausaufgaben im Fokus der Betreuung. Durch das gemeinsame Lernen und die Unterstützung soll auch das Sozialverhalten der Mentees positiv gefördert werden. Durch diese Form des Mentorings sollen in weiterer Folge die Übergangschancen in weitere Schulen oder Ausbildungen erhöht werden.
- Der Typ Übergangsmanagement konzentriert sich auf die Situation jugendlicher Mentees mit dem Ziel des erfolgreichen Übergangs von der Mittelschule in eine weiterführende Schule. Ziel von Mentoring Beziehungen dieser Art ist die Entwicklung und Erprobung von Zukunftsentwürfen durch Einblicke in Beruf und Netzwerke. Mentor*innen sind bestenfalls aus dem Beruf oder Studium, das auch die Mentees erreichen wollen.

5. Bedürfnisse von Jugendlichen im Kontext digitale Medien und Bildung

Mentoring ist für Kinder und Jugendliche gleichermaßen geeignet. Jedoch nehmen vor allem bei Jugendlichen Themen wie Freizeit, Zukunft und auch digitale Medien eine wesentlichere Stellung ein, weshalb ab diesem Kapitel der Fokus vermehrt auf Jugendliche ab 12 Jahren rückt. Die Lebenssituation Jugendlicher ist in der aktuellen Zeit mit inkonsistenten sozialen Erwartungen durchzogen. In Bezug auf Freizeit- und Medienverhalten aber auch in Bezug auf Konsum sind Jugendliche in ihrer Rolle schnell erwachsen. Anderen Faktoren des Erwachsenseins, wie Familiengründung oder Erwerbstätigkeit werden hingegen immer später erreicht. Desweiteren gibt es zahlreiche Herausforderungen im Lebensalltag, die Jugendliche bewältigen müssen. So können durch Beziehungsprobleme, Konflikte mit der Familie oder Gleichaltrigen, Zukunftsunsicherheiten oder schulische Schwierigkeiten gewohnte Abläufe oder soziale Beziehungen belastet werden (vgl. Hurrelmann/Harring/Rohlf 2014, S.76).

Aufgrund des Wandels an Bedingungen des Erwachsenwerdens, wird das Lernen von sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen für Jugendliche immer wichtiger. Durch den Erwerb dieser Kompetenzen sind Jugendliche besser in der Lage Herausforderungen sowie Erwartungen zu bewältigen. Besonders wesentlich sind hierbei soziale Kompetenzen durch die Jugendliche in der Lage sind Beziehungen zu gestalten, mit ihren Emotionen besser

umzugehen, aber auch Fähigkeiten im Umgang mit Anderen, etwa im Team zu arbeiten oder zu Kooperieren. Soziale Kompetenzen tragen zu einem positiveren Umgang mit normativen Entwicklungsaufgaben sowie Belastungen und Krisen bei (vgl. ebd.).

5.1. Definition digitale Medien

Digitale Medien sind digitale Werkzeuge und Inhalte (vgl Cossi 2019). Im Gegensatz zu analogen Medien (z.B. Printmedien, VHS-Kassetten, CD, ...) sind digitale Medien in der Lage auf den/die Nutzer*in zu reagieren und mit ihm/ihr zu interagieren (vgl. Leopold 2018, S. 43).

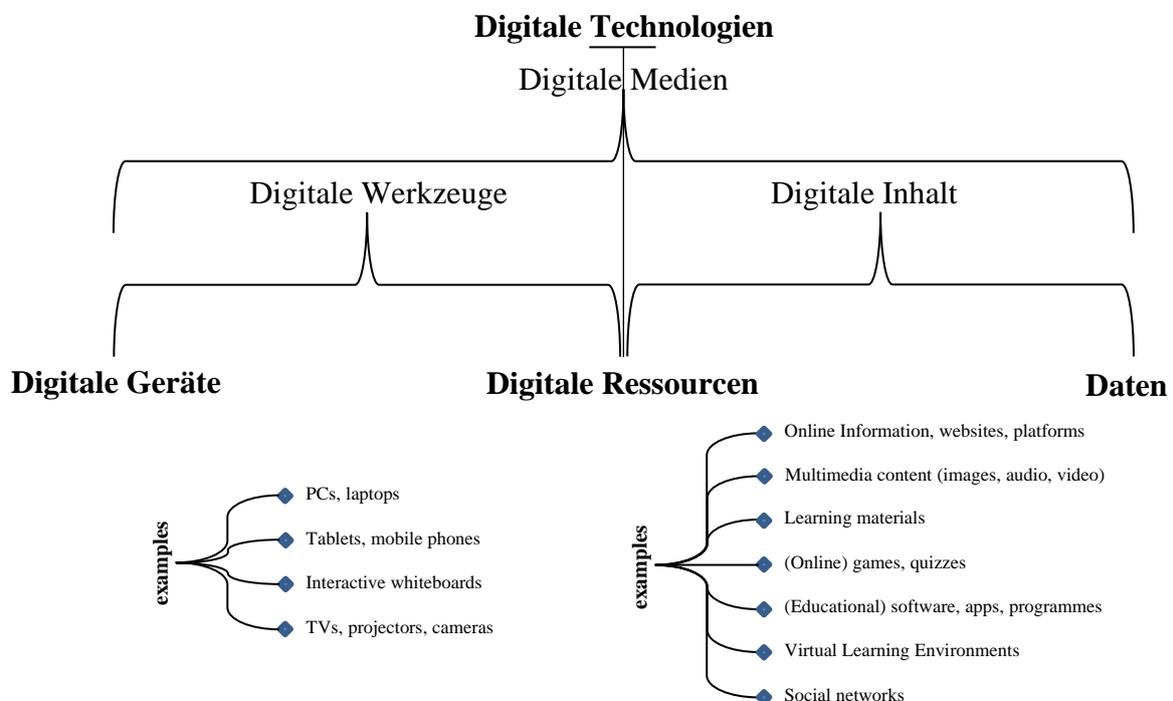


Abb. 5: Begriffsbestimmung digitale Medien (Cossi 2019; vgl. Europäische Kommission 2017)

In der Literatur wird häufig der allgemeinere Begriff Medien verwendet. Im Kontext der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff grundsätzlich auf die soeben definierten digitalen Medien. Dieser Begriff schließt, wie in Abb. 5 dargestellt, digitale Werkzeuge als auch digitale Inhalte ein und deckt somit die Anforderungen für die im Zuge dieser Arbeit bearbeiteten Themen ab.

Soziale Medien sind nach Taddicken und Schmidt (2017, S. 8) ein „*Sammelbegriff für Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen,*

Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen.“

5.2. Sozialisation mit digitalen Medien

Wie Menschen kommunizieren, beziehungsweise sich miteinander austauschen, ist grundsätzlich abhängig von der zugehörigen Kultur und der jeweiligen Zeit. Kommunikationsformen können sich neu bilden, verfestigen und laufend verändern, was vor allem auch mit Medien und Medientechnologien zu tun hat. Viele Jugendliche sind immer am Smartphone zu erreichen, wodurch Praktiken wie das Schreiben eines Zettels bei Abwesenheit immer weniger Gebrauch finden. Neue Medienpraktiken, wie zum Beispiel neue Lernformen und Methoden zur Wissens-Aneignung (Suchsysteme, Netzwerke, Wikipedia, ...) entstehen und etablieren sich. Sozialisationskontexte in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, gelten in der aktuellen Zeit als „mediatisiert“. Allerdings stehen Medien schon seit längerem zur Kommunikation zur Verfügung. Neu ist das hohe Ausmaß der Kommunikation mittels Medien und deren Omnipräsenz (vgl. Hoffmann 2018, S. 681ff.).

In einer Langzeitstudie in der die Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Kinder und Jugendlichen analysiert wurde, begleiteten Paus-Hasebrink u.a. (2022) diese von 2005 bis 2017. Zu den Kernthemen zählte das Aufwachsen in sozial benachteiligten Lebenslagen und die damit einhergehenden Partizipationschancen sowie die Rolle von Medien.

Zur genaueren Einordnung von Sozialisationsprozessen werden von Paus-Hasebrink (2017; 2019) drei analytische Konzepte herangezogen:

- Handlungsoptionen sind faktisch existierende Arrangements der sozialen Lebenslage und bilden den Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen des Individuums.
- Handlungsentwürfe sind Ziele und Pläne. Der daraus resultierende Lebensplan ergibt sich aus den gegebenen Bedingungen in Kombination mit dem „Eigensinn“ des Individuums.
- Handlungskompetenzen benennen die dem Individuum zur Verfügung stehenden Ressourcen (materiell, kulturell und sozial) zur Umsetzung der Lebensentwürfe, die sich in den Handlungspraktiken festgesetzt haben.

Die Handlungskompetenzen eines Kindes oder seiner Eltern hängen eng zusammen mit ihren Handlungsentwürfen und diese mit den Handlungsoptionen im sozialen Milieu, also der sozialen Lage (Paus-Hasebrink u.a. 2022, S. 232).

Die Ergebnisse der Studie von Paus-Hasebrink u.a. (2002, S. 237ff.) zeigten, dass für Kinder bis zum Schulbeginn hauptsächlich der Fernseher eine große Rolle spielte. Die Autoren gehen davon aus, dass dies durch Tablets und Smartphones mittlerweile anders aussehen würde. Ab dem Schulbeginn hatten die Meisten Kinder einen PC und Internet zur Verfügung was vor allem für Online- Computerspiele genutzt wurde.

Als die Kinder ca. 12 Jahre alt waren (Erhebung im Jahr 2012) bekamen Facebook, Chatprogramme sowie YouTube eine wesentliche Bedeutung und wurde von der Hälfte der befragten Kinder verwendet. Dadurch entstanden neue Möglichkeiten für die Kommunikation mit Freund*innen über digitale Medien in der Lebenswelt der Kinder (vgl. ebd.).

Im Jugendalter (Erhebung im Jahr 2014 und 2016) wurde vor allem YouTube intensiv genutzt und YouTuber*innen übernahmen Vorbildfunktionen für die Jugendlichen. Auch die Kommunikation mit Gleichaltrigen gewann an Bedeutung. So wurden zunehmend Social-Media Angebote wie WhatsApp, Facebook, Skype, Instagram oder Snapchat genutzt. Geprägt wurde die Benützung digitaler Medien durch die Verbreitung des Internets und von Smartphones. Es wurden erhebliche finanzielle Ressourcen aufgewendet, um vor allem mit dem Erwerb von Smartphones, aber auch von PCs oder Konsolen Stigmatisierungen zu vermeiden und Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd.).

5.3. Nutzungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen

Beinahe jedem/jeder Jugendliche*r steht ein Smartphone zur Verfügung. Im Jahr 2022 hatten laut JIM-Studie 99% der zwölf bis 19- jährigen ein Smartphone und 97% einen Computer oder Laptop im jeweiligen Haushalt zur Verfügung. Dabei haben 96% ein eigenes Smartphone und drei Viertel der Jugendlichen einen eigenen Computer oder Laptop (vgl. mpf 2022, S. 5ff.). Bei der Shell Jugendstudie (Leven/Wolfert 2019, S. 224) wurden Jugendliche zu ihrem Nutzungsverhalten befragt. Dabei gaben 70% Prozent an für den Hauptzugang zum Internet vor allem das Smartphone zu verwenden. Die restlichen nutzten Laptop, Notebook oder Tablet. Bei Jugendlichen aus unteren Schichten drei viertel das Smartphone als Internetzugang und weniger häufig Laptop, Notebook oder Tablet.

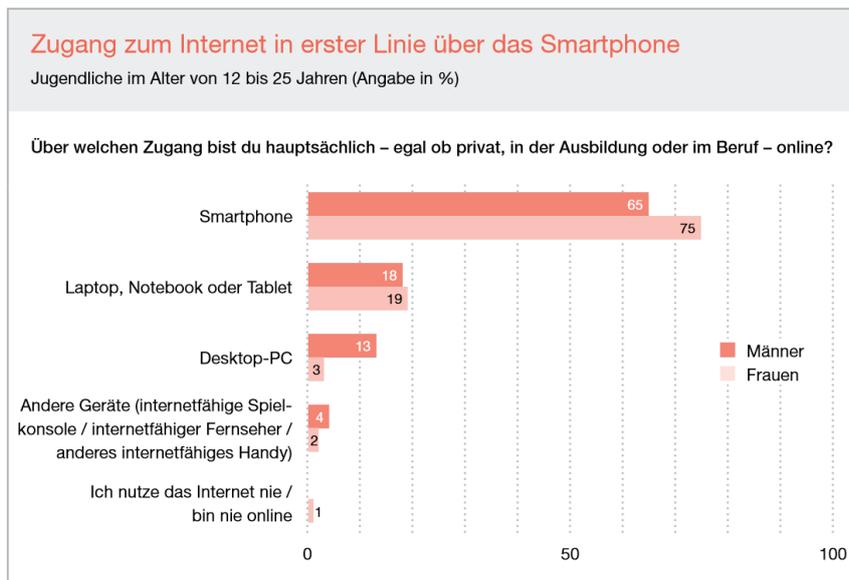


Abb. 6: Zugang zum Internet von Jugendlichen (Leven/Wolfert 2019, S. 225)

Bei Jugendlichen aus unteren Schichten verwenden die meisten (drei Viertel der Befragten) das Smartphone als Internetzugang und weniger häufig Laptop, Notebook oder Tablet. (vgl. ebd.) Hier wird ein Unterschied zwischen sozialen Herkunft sichtbar. Finanziell besser gestellte Haushalte haben meist mehr Zugangsmöglichkeiten zum Internet (vgl. Leven/Schneekloth 2015). Hauptsächlich werden Medien für die Freizeitgestaltung genutzt. In den letzten Jahren (auch durch die Corona-Pandemie) ist auch die Nutzung für Informationen und Bildungszwecke relevanter geworden. Jugendliche haben durch die Sozialisation mit Medien einen selbstverständlichen, intuitiven Umgang mit diesen. Oft haben erwachsene Bezugspersonen wie Lehrende oder Eltern wesentlich schlechtere Medien-Kenntnisse. Dadurch wird es für Eltern häufig schwierig und in vielen Fällen kaum möglich die Mediennutzung ihrer Kinder zu kontrollieren. Je stärker sich Jugendliche von ihren Eltern lösen, desto stärker betrifft die Mediennutzung die Gruppe der Gleichaltrigen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2022, S. 175ff.).

Bei den Aktivitäten, für die das Internet genutzt wird, konnten vier inhaltliche Dimensionen festgestellt werden: Kommunikation, Unterhaltung, Information und Selbstdarstellung. Am häufigsten wird dabei das Internet zur Kommunikation verwendet, wozu auf Messengerdienste wie WhatsApp zurückgegriffen wird. Auch Soziale Netzwerke werden viel von Jugendlichen meist täglich sowohl zur Kommunikation als auch zur Unterhaltung genutzt. Außerdem tragen Videos, Filme, Musik und Spiele zur Unterhaltung im Internet bei. Zur Selbstdarstellung werden vor allem eigenen Fotos, Videos, Blogs und ähnliches im Internet gepostet. Dieser Punkt ist bei den Jugendlichen am schwächsten ausgeprägt. (vgl. Leven/Wolfert 2019, S. 226ff) Bei den am meisten genutzten Apps ist WhatsApp bei allen Jugendlichen weit vorne und bei den

meisten ein fixer Bestandteil im Alltag und wird täglich verwendet. Instagram wird mit zunehmendem Alter wichtiger (vgl. Tab. 1).

Wichtigste Apps Top 5

– bis zu drei Nennungen ohne Antwortvorgabe –

	12–13 Jahre	14–15 Jahre	16–17 Jahre	18–19 Jahre
Rang 1	WhatsApp (74 %)	WhatsApp (79 %)	WhatsApp (80 %)	WhatsApp (83 %)
Rang 2	YouTube & TikTok (jew. 31 %)	TikTok & Instagram (jew. 27 %)	Instagram (33 %)	Instagram (44 %)
Rang 3	YouTube & TikTok (jew. 31 %)	TikTok & Instagram (jew. 27 %)	YouTube & TikTok (jew. 22 %)	YouTube (19 %)
Rang 4	Snapchat (22 %)	YouTube (22 %)	YouTube & TikTok (jew. 22 %)	TikTok (18 %)
Rang 5	Instagram (19 %)	Snapchat (20 %)	Snapchat (17 %)	Snapchat (17 %)

Tab. 1: Meist genutzte Apps von Jugendlichen (mpf 2022, S. 28)

Als Medium für Informationen wird das Internet, zumindest von den Meisten, täglich bis wöchentlich genutzt. Darunter fällt die Suche nach Informationen aber auch die Nutzung zum Lernen, insbesondere für die Schule. So wird zum Beispiel YouTube für Lernvideos und zum besseren Verständnis des Lernstoffes herangezogen. Vor allem Jugendliche aus unteren Schichten nutzten diese Dimension des Internets wesentlich weniger als jene aus obigeren Schichten (vgl. Leven/Wolfert 2019, S.203-231).

5.4. Soziale Benachteiligung im Bildungssystem

Der schulische Erfolg trägt wesentlich zu den beruflichen Chancen bei, hängt aber nach wie vor stark von der Bildung der Eltern ab. So erreichen über die Hälfte der Kinder in Österreich, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, auch einen Universitätsabschluss. Bei Eltern, die einen Pflichtschulabschluss haben, sind es nur 7 %, die einen Universitätsabschluss erreichen (vgl. Statistik Austria 2018). Dieses Beispiel soll zeigen, dass Bildung in Österreich stark vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig ist. Die soziale Herkunft wird in diesem Fall durch die Schulbildung der Eltern abgebildet. Auch Jugendliche aus Familien mit Migrationserfahrung haben niedrigere Chancen einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Dies ergibt sich daraus, dass in Familien mit Migrationserfahrungen häufig das Bildungsniveau

gering ist. Damit einher gehen ungünstige wirtschaftliche Verhältnisse, eine ungünstige Wohnsituation sowie wenig soziale Vernetzung über das eigene Umfeld hinaus (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2022, S. 115ff.).

Soziale Strukturen, die nur schwer aufzubrechen sind, und schlechte soziale Durchlässigkeit gehen einher mit ungleichen Bildungschancen und verhindern, dass sich Schüler*innen vollständig in ihren Potentialen entfalten können. In vielen Mentoringprogrammen werden Kinder und Jugendliche unterstützt, die vom Bildungssystem benachteiligt sind. Am Beispiel des Mentoringprojekts „Rock your Life“, ein 1:1 Mentoring für Hauptschüler*innen in Deutschland, die von Studierenden unterstützt werden, kann gezeigt werden, wie Mentoring die Bildungsgerechtigkeit fördern kann. Benachteiligte Schüler*innen werden in einem individuellen Mentoring-Programm mit Studierenden gematcht und individuell bei Entwicklungsaufgaben gefördert. Indem Studierende mit benachteiligten Schüler*innen zusammengebracht werden, entsteht ein Austausch zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten. Vor allem die Studierenden können ihr Wissen weitergeben und so die Mentees unterstützen. Bei regelmäßigen Treffen werden die Mentees bei der Planung und Gestaltung ihrer Zukunft unterstützt, wodurch neue Chancen und Perspektiven eröffnet werden sollen. Die Aufgaben der Mentor*innen gehen also über die reine Unterstützung beim schulischen Lernen hinaus, indem die Mentees bei persönlichen Themen unterstützt werden. Die Evaluation der teilnehmenden Schüler*innen im oben genannten Projekt zeigt, dass diese sich durch die Teilnahme am Mentoringprogramm mehr mit ihrer Zukunft beschäftigten und über mögliche Bildungswege informierten. Dadurch konnte die Mehrheit passende Möglichkeiten für weitere Ausbildungen finden. Auch bei der Förderung der Kompetenzen zeigten sich Ergebnisse in Bezug auf den eigenen Bildungsweg: Die Jugendlichen trauten sich mehr zu und konnten ihre eigenen Talente besser benennen. (vgl. Gräber/Reschke 2019; Wieland 2020)

Bei Bildungsgerechtigkeit durch Mentoring gibt es allerdings auch einige Kritikpunkte. Vor allem bei der Definition ist anzumerken, dass der Begriff Bildungsgerechtigkeit unscharf ist. Des Weiteren ist die Vermutung im Raum, dass eher Kinder und Jugendlichen von Bildungsgerechtigkeit durch Mentoring profitieren, die bereits bildungsaffin sind, da diese eher an genannten Programmen interessiert sind. Hier wären weitere empirische Untersuchungen notwendig, um bessere Einblicke zu erhalten, welche Gruppen durch Mentoringprogramme erreicht und erfolgreich begleitet werden können. Mit dieser Problematik geht auch einher, dass der Fokus auf den Bildungserfolg sozial benachteiligter Schüler*innen starken Druck auf diese ausüben könnte. Weiters könnte sich durch Mentoring-Programme die institutionalisierte Bildungspolitik weniger in der Verantwortung sehen, da scheinbar dadurch die Bildungsgerechtigkeit erhöht wird. (vgl. Bittlingmayer 2014 S. 216ff.)

5.5. Herausforderungen

Kinder und Jugendliche bringen die unterschiedlichsten Erfahrungen in die Lebenswelt Schule mit ein. Mit diesen Erfahrungen werden Lehrer*innen konfrontiert und auch herausgefordert Schüler*innen individuell nach Persönlichkeit und Leistung zu fördern. In einigen Fällen gehen die Anforderungen von Schüler*innen aber über die Möglichkeiten von Lehrenden hinaus, da diese in größeren Lerngruppen nur bedingt individuell auf die Bedürfnisse eingehen können (vgl. Rohlf's 2012, S. 184). Für diese Kinder und Jugendlichen braucht es zusätzliche, individuelle Inspiration und Förderung außerhalb der Schule. Besonders strukturell benachteiligte Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen.

Strukturelle Benachteiligung bei Kindern und Jugendlichen ist auch auf Eltern zurückzuführen, die geringes Wissen über das Bildungssystem besitzen. Weiters verstärken fehlende Ressourcen, zum Beispiel zeitliche Restriktionen, fehlende Integration, Sprachbarrieren, Krankheit oder anderweitige Zusatzbelastungen strukturelle Benachteiligungen. Für die Eltern ist es selten möglich ihre Kinder individuell zu fördern. Aufgrund von Zugehörigkeiten und Stereotypen haben Kinder und Jugendliche in der Schule oft nicht dieselben Möglichkeiten, um ihre Potenziale zu entfalten. Zur Überwindung eben genannter Hindernisse können Mentor*innen eine gute Möglichkeit, durch individuelle Förderungen, darstellen (vgl. Mackinger u.a. 2014, S. 85f.).

6. Digitale Medien im Jugendmentoring

Digitale Medien sind im Mentoring und im Weiteren auch im Jugendmentoring in unterschiedlichen Bereichen in Verwendung. Im Folgenden wird auf die Bedeutung von digitalen Medien in Form von E-Mentoring sowie bei Mentoring Projekten für sozial benachteiligte Jugendliche näher eingegangen.

6.1. E-Mentoring

E-Mentoring gilt als spezielle Form des Mentoring, dass entweder in Kombination zum Offline-Mentoring aber auch unabhängig davon stattfinden kann. Ebenso wird in der Literatur zwischen asynchroner und synchroner Kommunikation beim E-Mentoring unterschieden. Asynchrone computervermittelte Kommunikation funktioniert, ohne dass eine gleichzeitige Anwesenheit notwendig ist. Zu dieser Form zählen zum Beispiel E-Mails. Bei der synchronen Form sind alle Beteiligten online und tauschen sich im direkten Dialog über Video-, Sprach- oder Textnachrichten aus. Auch dazwischen gibt es zum Beispiel den quasi-Synchronen

Austausch, wie etwa bei raschem Textnachrichten Wechsel (vgl. Stöger 2009, S. 229-231.). In der aktuellen Entwicklung von Messengerdiensten und Kommunikationsapps, bei der die Kommunikationspartner nicht ständig online sind aber dennoch relativ schnell geantwortet werden kann, bewegt sich die Einordnung wohl fließend zwischen den genannten Formen.

E-Mentoring kann vor allem dazu beitragen die Kommunikation zu erleichtern, wenn diese im persönlichen Setting schwer zugänglich wäre. Zu Einschränkungen bei persönlichen Treffen zählen zum Beispiel zeitliche Kapazitäten, örtliche Distanzen oder auch sprachliche Barrieren. Dazu wird es durch E-Mentoring möglich, Lernressourcen zu nutzen, die über das unmittelbare Umfeld hinaus gehen. Gleichzeitig stellt das E-Mentoring die Beteiligten auch vor Herausforderungen. Diese reichen von fehlendem technischen Know-How oder Ressourcen bis hin zu einem geringeren Verpflichtungsgefühl der Teilnehmenden. Neben dem technischen Know-How ist aber auch die Vertrautheit mit der im Internet verwendeten Kommunikation relevant. Besondere Merkmale sind hier die Verwendung von Abkürzungen und Emoticons oder auch eine geringe Bedeutung von Rechtschreibregeln. Bei fehlender Vertrautheit mit dieser Art der Kommunikation, kann sich dies durch Fehlinterpretationen oder Missverständnisse negativ auf die Mentoring Beziehung auswirken (vgl. ebd. S. 231-240).

6.2. Digitalisierung als soziale Innovation im Bildungsbereich

Im Bildungsbereich werden mittlerweile immer mehr Medien eingebunden um sich die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit beim Lernen zu nutzte zu machen. Somit können Medien dazu beitragen, mehr Selbständigkeit sowie Selbstorganisation ins Lernen zu bringen. Digitale Medien gelten als technische Innovationen, die durch die Anwendung in unterschiedlichen zwischenmenschlichen Bereichen das soziale Zusammenleben beeinflussen, wodurch diese auch zu sozialen Innovationen führen können. Technische Innovationen hängen mit sozialen Innovationen also zusammen (Bormann/Truschkat 2020, S. 79). Die Verbreitung von sozialen Innovationen auf Basis von technischen ist allerdings nicht in jedem Fall gegeben und kann sogar verhindert werden. Grund dafür sind Skepsis und Unsicherheit, wodurch sich die Menschen in der Opferrolle von technologischen Wirkungen sehen können (vgl. Allert/Richter 2016, S.2-4). Während der Entstehung und Durchsetzung sozialer Innovationen sind nach Borman und Truschkat (2020, S. 92ff.) verschiedenen Strategien zum Aufbau von Vertrauen notwendig. Mehr Vertrauen in die Nutzung von technischen Innovationen erzeugt zum Beispiel, wenn die Nutzung notwendig erscheint, die Chancen und Risiken durch Wissenschaft und Politik systematisch abgewogen werden, und die Entwicklung von institutionellem Vertrauen besteht.

Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche durch die Sozialisation mit Medien (vgl. Kap. 5.2) schon ein hohes Niveau an Vertrauen in diese mitbringen. Auch Mentor*innen, die in dieser Arbeit beforschen Mentoringprojekte, die in den meisten Fällen junge Erwachsene sind, können hier eingeordnet werden.

6.3. Digitales Lernen und soziale Benachteiligung

Die Corona-Pandemie beeinflusst seit Frühjahr 2020 neben Gesundheits- sowie Wirtschaftssystemen auch den Bildungsbereich. Durch Schulschließungen und damit verbundenem Ersatzunterricht in Form von „Homeschooling“. Familien aus sozioökonomisch schwachen, beziehungsweise bildungsfernen Schichten, waren davon besonders herausgefordert (vgl. Aigner u.a. 2022, S. 449-450).

Soziale Benachteiligung und Unterschiede in der Bildungsgerechtigkeit setzten sich im digitalen fort. Die Digitalisierung wurde während Corona enorm gefördert, aber gerade bei geflüchteten Jugendlichen war der Zugang zu erforderlicher Hardware schwerer als beim überwiegenden Teil der Schüler*innen. Durch die Digitalisierung entsteht eine Verschärfung der Benachteiligung, wodurch geflüchtete Jugendliche von schulischer Bildung weiter ausgeschlossen werden (vgl. Hüttmann u.a. 2020, S. 2f.). Im Ausland geborene Jugendliche haben oftmals signifikant geringere computer- und informationsbezogene Kompetenzen (vgl. Hüttmann u.a. 2020, S. 6/ Eickelmann u.a. 2019).

Hüttmann u.a. (2020, S. 9-26) erhoben in ihrer Studie Aspekte der Verschärfungen von coronabedingten digitalen Ungleichheiten im Kontext Schule. Im Fokus standen dabei geflüchtete Jugendliche und deren Lehrkräfte. Dabei konnte ein Teil der befragten Jugendlichen gut mit den Schuleinschränkungen zurechtkommen, andere hatten grundlegende Schwierigkeiten an digitalen Unterrichtsformen und Aufgaben teilzunehmen. In Bezug auf diese Ungleichheiten ergaben sich vier Dimensionen. 1.) Der technische Zugang zu digitalen Medien, der für digitale Unterrichtsformen vorausgesetzt ist. Darunter fallen Laptop oder Computer und ein stabiler Internetzugang. Diese Voraussetzungen waren bei den befragten Jugendlichen häufig nicht erfüllt. Das Smartphone, das viele Jugendliche besitzen, ist dafür unzureichend. 2.) Die begrenzte Mediennutzungserfahrung, wodurch Schwierigkeiten in der Anwendung entstehen. 3.) Begrenzte Sprachkenntnisse erschwerten die Teilhabe am digitalen Unterricht. Auch die Sprachförderung als Aufgabe der Schule konnte kaum geleistet werden, da die unterrichtliche Betreuung im notwendigen Ausmaß nicht möglich war. 4.) Auch darüber hinaus hatten die Jugendlichen oftmals keine Unterstützung (z.B. in der Familie) zur Bewältigung schulischer

Aufgaben und Zugangsprobleme. Somit ist das personelle Unterstützungssystem die letzte Ungleichheitsdimension.

Diese Exklusionsmechanismen könne aber gemildert oder überwunden werden. Die Kompensation der Benachteiligungsmechanismen gelingt vor allem über nicht digitale Formate und soziale Beziehungen, die alternative Ressourcen zur Verfügung stellen. Wichtig dabei sind Bezugspersonen der Jugendlichen, diese haben eine große Bedeutung für die Erweiterung von Verwirklichungschancen für die Bildungsteilhabe (vgl. ebd.).

In einer qualitativen Studie untersuchten Aigner u.a. (2022, S. 449, 456-468) subjektiv wahrgenommene Herausforderungen des Corona-bedingten „Homeschoolings“ von in Österreich lebenden Familien mit Migrationshintergrund. Dabei konnte festgestellt werden, dass vor allem zur Verfügung stehende Ressourcen, wie Bildung, Einkommen und soziale Netzwerke, einen Einfluss auf die Bewältigungsstrategien der Familien hatten. Bei Familien mit niedrigem Einkommen und geringem Bildungsniveau gelang es teilweise durch die Nutzung sozialer Ressourcen die Krise einigermaßen gut zu bewältigen. Auch Sprachbarrieren von Familien, die erst seit kurzem in Österreich lebten, spielten eine wesentliche Rolle bei der Krisenbewältigung. Hier war die größte Herausforderung, dass die Aufgabenstellungen in der Unterrichtssprache aufgrund der sprachlichen Barriere nicht verstanden wurden und somit die Eltern ihre Kinder kaum unterstützen konnten. Die Schüler*innen hatten bei Fragen schlechtere Möglichkeiten die Lehrperson zu kontaktieren, weshalb Unterstützung von der Familie nötig gewesen wäre.

Familien mit geringem Einkommen und Flüchtlingsfamilien empfanden ihren Wohnraum zu klein und waren nicht in der Lage ausreichend ruhige Plätze zum Lernen zur Verfügung zu stellen. Auch das Fehlen von entsprechenden digitalen Geräten war bei über einem Drittel der Befragten Thema. Hier fehlte es vor allem an finanziellen Mitteln und digitalem Know-how in bildungsfernen Familien. Die Kinder hatten aufgrund fehlender technischer Ausstattung vermehrt Schwierigkeiten am Unterricht teilzunehmen, wodurch eine geringe Teilhabe an Bildung die Folge war. Außerdem hatten die befragten Familien mit veränderten Alltagsroutinen, sozialer Isolation und damit verbundenen gesundheitlichen Themen zu kämpfen. Besonders Jugendliche waren häufig von Schlafproblemen betroffen. Hier wären psychologische Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche sinnvoll (vgl. ebd. S. 456-468).

6.4. E-Mentoring im Jugendmentoring

E-Mentoring für gefährdete Jugendliche ist noch relativ neu, dennoch lässt sich ein gewisses Potenzial erkennen. So kann bei Jugendlichen persönliches Wachstum und Empowerment

unterstützt werden. E-Mentoring erleichtert den Kontakt abseits räumlicher und zeitlicher Einschränkungen. Des Weiteren können Unsicherheiten bezüglich Äußerlichkeiten wie Übergewicht, Behinderungen, stimmlichen Merkmalen, wie Stottern, oder Defiziten bei sozialen Kompetenzen in E-Mentoring Programmen verringert werden. Jugendliche, die über geringe Computer- und Internet-Nutzungskennntnisse verfügen und unzureichende schriftliche Kommunikationsfähigkeiten besitzen, sind durch E-Mentoring eher überfordert und haben daher meist weniger Motivation an einem entsprechenden Programm teilzunehmen (vgl. Shpigelman 2014, S. 270). Grundsätzlich bietet reines E-Mentoring im Jugendmentoring einige Chancen. Auf Basis der Ergebnisse kann angenommen werden, dass E-Mentoring als Ergänzung zum Face to Face Mentoring eine sinnvolle Möglichkeit darstellen kann.

Im Bericht zum „Jugend-Mentoring in der Pandemie“ wurden von Buchner und Kapferer (2021) 11 Jugend-Mentoring Projekte in Salzburg hinsichtlich ihrer Erfahrungen während der Coronapandemie untersucht. Dazu wurden mit den Projektleiter*innen leitfadengestützte Interviews geführt. Die Projekte unterscheiden sich in Zielgruppe und Projektfokus. Erhoben wurde der Umgang mit der Pandemie, die Auswirkungen auf die Zielgruppen, welche Stärken und Schwächen sich in den Projekten zeigten und die Rolle von digitalisierter Betreuung.

Die Mentoringprogramme haben verschiedene Fokusse der Aktivitäten: Bei manchen ist dieser auf zielorientierte oder instrumentelle Unterstützung gerichtet, die vor allem das schulische Lernen und Lernunterstützung betrifft. Einige Projekte sind primär oder ausschließlich auf den Beziehungsaufbau fokussiert und auch Projekte mit Mischformen von ziel- und beziehungsorientierten Elementen sind unter den beforschten Programmen (vgl. Buchner/Kapferer 2021, S. 6).

Während der Pandemie verbrachten Kinder und Jugendliche in den Mentoringprogrammen sehr viel Zeit online (Fernunterricht) und hatten öfters keine Lust mehr ihre/n Mentor*in online zu treffen. Ein fortschreitender Motivationsverlust war gerade bei Kindern zu erkennen, die aufgrund fehlender technischer Ausstattung, schlechter Wohnsituation oder ungünstiger Familiensituation im online Unterrichts den Anschluss verloren. Wichtige Faktoren dafür, ob online Mentoring funktioniert, sind Alter —, wobei junge Kinder eher weniger geeignet sind —, Deutschkenntnisse, Lebensbedingungen, sowie technische und räumliche Ausstattung der Mentees. Auch die Erwartungen an die Mentoringbeziehung waren ausschlaggebend für online Mentoring. Da viele Mentees in den beforschten Programmen kein großes soziales Netz hatten, waren die Mentor*innen oftmals die einzigen Bezugspersonen außerhalb der Familie (vgl. ebd. S. 7-15).

Zielorientierten Projekten mit beispielsweise einem Fokus auf das Lernen, fiel es eher leicht, auf digital umzustellen. Bei Projekten, die den Fokus ihrer Aktivitäten auf eine Mischform aus

schulischem und sozialem Lernen legten, verlagerte sich durch das online Lernen in der Pandemie das schulische Lernen stärker in den Vordergrund. Der Beziehungsgestaltung (bei Projekten mit Fokus auf diese, aber auch bei jenen Projekten mit Mischform) fehlte ohne persönlichen Kontakt und gemeinsame Aktivitäten die Richtung. Besonders betroffen waren davon neue Mentoringbeziehungen. Bei bestehenden Mentoringbeziehungen rücken Beziehungsentwicklung und soziales Lernen eher in den Hintergrund (vgl. ebd. S. 7-15).

Digitalen Kontakt betrachten die meisten Projekte als gute Ergänzung, jedoch können dadurch regelmäßige physische Treffen nicht ersetzt werden, die für den Beziehungsaufbau notwendig sind. Häufig genannte Vorteile sind zeitliche und örtliche Flexibilität. Die meistverwendeten Tools sind WhatsApp, Zoom, MS Teams und Signal. Im schulischen Bereich war es hilfreich, dass die Mentor*innen über ein online Portal der Schule auf die Schulbücher der Mentees zugreifen konnten. Weitere gemeinsame online-Möglichkeiten während der Pandemie waren digitale Aktivitäten wie das Streamen von Filmen in Live-Chats, Lese Apps, Online-Spiele und Ähnliches (vgl. ebd. S. 7-15).

7. Zwischenfazit

Für das Zwischenfazit werden die im theoretischen Teil bearbeiteten Forschungsfragen zusammenführend beantwortet.

Welche Effekte hat Jugendmentoring für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien?

Die Frage nach den Effekten von Jugendmentoring wurde auf zwei Themen aufgeteilt. Zum einen stellte sich die Frage, was Jugendmentoring Programme bewirken können und zum anderen wie diese Wirkung zustande kommt.

Was können Jugendmentoring Programme bewirken?

Wie in Kapitel 2.1. beschrieben, stellt Mentoring eine sehr effektive Maßnahme dar und wird von Ziegler (2009) als „zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee“ beschrieben. Geprägt ist diese von Vertrauen und Wohlwollen und dem Ziel der Förderung des Lernens und der Entwicklung der Mentees.

Die Form des in der vorliegenden Arbeit beforschten Mentorings lässt sich dem formellen Youth Mentoring (vgl. Kapitel 2.3. und 3.) zuordnen. Wesentlich ist beim formellen Mentoring, dass die Mentoringbeziehung im Rahmen eines Programmes strukturiert wird. Formelles Youth

Mentoring zeichnet sich nach DuBois u.a. (2011) zusätzlich dadurch aus, dass es auf die Zielgruppe der Jugendlichen angepasst ist. Die Mentor*innen sind nicht-erziehungsberechtigte Erwachsene, die eine Rolle zwischen Familienangehörigen und professionellen pädagogischen Betreuer*innen einnehmen.

Nach Peron/Baldauf (2014) sind es Lernprozesse der Persönlichkeitsbildung, beziehungsweise das informelle Lernen von Werten, Sozialverhalten und dem Umgang mit Problemen im täglichen Leben, die unter anderem durch Mentoringprogramme gefördert werden können (vgl. Kapitel 3).

Durch positive und vertraute Mentoringbeziehungen werden Entwicklungsverläufe unterstützt und gefördert. Dazu zählen Entwicklungen sozialer Fertigkeiten, des Umgangs mit Emotionen oder in akademischen Bereichen. Weitere Bereiche mit denen Jugendmentoring in Zusammenhang gebracht werden konnte, sind Verhalten, Einstellungen, Motivation, soziale Beziehungen, Gesundheit, psychologische Effekte, psychosoziales Wohlbefinden und schulischer Erfolg.

Nach dem Wirkungsmodell von Rhodes 2002 (vgl. Kap. 3.2) kann Mentoring:

- die sozialen Beziehungen und das emotionale Wohlbefinden des Mentees stärken. Die Mentor*innen können eine wichtige Rolle als Bezugsperson im Leben des Mentees einnehmen, wodurch Sicherheitsgefühl bei den Mentees entsteht und die Basis für die Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen. Durch Förderung von Fähigkeiten der Kommunikation und Regulierung von Emotionen, kann das Führen von positiven Beziehungen mit Anderen gefördert werden.
- kognitive Fähigkeiten durch Anleitung und Austausch stärken.
- die Identitätsentwicklung unterstützen und fördern.

Ausschlaggebend für die positiven Auswirkungen ist das Gelingen des Aufbaus einer starken Verbindung, die geprägt ist von Gegenseitigkeit, Vertrauen und Empathie. Bringt sich der Mentee von sich aus in die Beziehung ein und teilt seine Gefühle und Selbstwahrnehmung, trägt das zum Gelingen einer Beziehung bei (vgl. Kap. 3.2).

Wie kommt diese Wirkung zustande?

Die Anwendung des Konzepts von Mentoring ist ausschlaggebend für die Wirksamkeit des Mentoringprogramms. So ist die Auswahl der Teilnehmer*innen sowie das Matching ein wesentlicher Faktor. Auch die Einbeziehung in das Programm sowie die fortlaufende Betreuung sind ausschlaggebend für die positive Wirkung von Mentoringprogrammen (vgl. Kap. 3).

Stöger und Ziegler (2011, S. 231ff) empfehlen die Einhaltung von möglichst vielen Prinzipien, damit positive Effekte erzielt werden können. Diese Prinzipien sind:

- Laufzeit von mindestens einem Jahr
- Sorgfältige Zusammenstellung der Mentoringpaare
- Casting und Schulung der Mentor*innen
- Förderung der Beziehungsqualität und der Kontakthäufigkeit

Wesentlich ist also die Auswahl und Ausbildung der Mentor*innen und die Auswahl der Mentees, die dann durch das sogenannte Matching zusammengebracht werden. Worauf dabei geachtet werden sollte, wurde in den Kapitel 4.1 bis 4.4 erläutert und soll hier in den zentralen Aussagen zusammengefasst werden.

Die Mentor*innen können durch die Teilnahme an einem Mentoringprogramm Erfahrungen als Mentor*innen sammeln und Verständnis für andere Lebenswelten erhalten. Mentor*innen sind Freiwillige, die sich sozial engagieren wollen. Der Fokus bei der Auswahl der Mentor*innen sollte darauf liegen, ob diese dazu in der Lage sind Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen. Wichtige Eigenschaften dabei sind Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitsempfinden und Zuversicht. Außerdem spielen Ausbildung bzw. beruflicher Hintergrund sowie die Motivation eine Rolle. Besonders altruistisch motivierte Mentor*innen, mit Motiven wie „etwas zurückzugeben“ oder „anderen helfen“, nehmen erfolgreich an Mentoringprogrammen teil. Aber auch die Ausbildung der Mentor*innen ist wesentlich und kann ausgleichend wirken bei wenig vorhandener Erfahrung, oder der Motivation durch Eigeninteresse. Außerdem können durch eine fundierte Ausbildung Erwartungen und Anforderungen an die Tätigkeit realistisch abgeklärt werden und Mentor*innen lernen die Formen der Lerntriade nach Ziegler (2007) anzuwenden. Wesentlich bei der Lerntriade und den Big Four ist die Anpassung von Lerninhalten an die Bedürfnisse des Mentees, um eine bestmögliche Förderwirkung zu erzielen. Dazu ist auch eine fortlaufende Betreuung sinnvoll.

Am effektivsten ist Mentoring bei Jugendlichen die sozio-ökonomisch benachteiligt oder gefährdet sind, aber zu keiner Hochrisikogruppe mit multiplen Belastungen gehören. In letzterem Fall kann Mentoring aber eine Ergänzung darstellen, wenn zusätzlich professionelle Betreuung vorhanden ist (vgl. Kap. 4.3.).

Das Matching ist wesentlich für das Gelingen der Mentoringbeziehung und sollte möglichst gemeinsame Interessen und Ähnlichkeiten miteinbeziehen (vgl. Kap. 3.1).

Wie bereits erwähnt, stellt die Mentoringbeziehung eine wesentliche Grundlage für die positiven Effekte von Mentoring dar. In einer gelungenen Mentoringbeziehung werden die

Mentor*innen zu Bezugspersonen der Mentees. Neben der Kontakthäufigkeit sowie der Beziehungsdauer ist auch die wahrgenommene Nähe und Vertrautheit ausschlaggebend für die positive Wirkung und hat wiederum Auswirkungen auf die Häufigkeit und Intensität des Kontaktes (vgl. Kap. 4.5 und 4.5.1.). Nach Selle (2016) übernehmen dazu die Mentor*innen zum Aufbau der Mentoringbeziehung das Initiieren gemeinsamer Aktivitäten und das Anstoßen von Lernprozessen gemeinsam mit dem Mentee.

Wie in Kapitel 4.5.2. beschrieben, eignen sich sowohl ein beziehungsorientierter als auch instrumenteller Mentoringstil, um eine erfolgreiche Mentoringbeziehung zu gestalten. Entlang dieser Stile wurden vier Mentoringtypen mit unterschiedlichen Kernaktivitäten beschrieben: Freizeit, Lebenshilfe, Nachhilfe, Übergangsmanagement.

Gibt es Bedürfnisse der Kinder im Mentoringprogramm, die sich durch Corona verändert haben? Welche Herausforderungen und Bedürfnisse haben sozial benachteiligte Jugendliche in Mentoringprogrammen?

Kinder und Jugendliche in Mentoringprogrammen sind häufig sozio-ökonomisch benachteiligt und weisen umweltbedingte sowie individuelle Risikofaktoren auf. Ebenso stammen Kinder und Jugendliche in Mentoringprogrammen häufig aus bildungsfernen Haushalten. Wie im Kapitel 4.3. beschrieben, ist Mentoring nahezu für alle Kinder und Jugendlichen geeignet. Allerdings profitieren jene am meisten, welche die soeben genannten Benachteiligungen mit sich bringen, wodurch Mentoring besonders für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche eine sinnvolle Maßnahme darstellt.

Strukturelle Benachteiligung bei Kindern und Jugendlichen ist auf deren Eltern zurückzuführen, die sich durch fehlende Ressourcen, wie zeitliche Restriktion, fehlende Integration und Sprachbarrieren weiter verstärken. Bildung ist stark vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig, weshalb Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung niedrigere Chancen haben, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. In Mentoringprogrammen werden häufig Kinder und Jugendliche unterstützt, die vom Bildungssystem benachteiligt werden. Dabei entsteht ein Austausch zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten und die Mentees werden bei der Planung und Gestaltung ihrer Zukunft unterstützt, wodurch neue Chancen und Perspektiven eröffnet werden können (vgl. Kap. 5.4./5.5.).

Sozialisationskontexte in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen gelten als mediatisiert, was mit einem hohen Ausmaß der Kommunikation mittels Medien einhergeht. Sozial benachteiligte Jugendliche verwenden erhebliche Ressourcen, um mit dem Erwerb von technischer Ausstattung Stigmatisierungen zu vermeiden und Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.2.). Hier spielt vor allem das Smartphone eine wichtige Rolle, da dieses von Jugendlichen am

häufigsten verwendet wird und bei sozial benachteiligten häufig der Hauptzugang zum Internet ist. Die am häufigsten genutzte App ist WhatsApp (vgl. Kap. 5.3.).

Durch die Coronapandemie verstärkten sich Herausforderungen von sozioökonomisch schwachen sowie bildungsfernen Schichten und setzten sich im digitalen Bereich fort. Ressourcen wie Bildung, Einkommen und soziale Netzwerke in der Familie hatten dabei Einfluss auf die Bewältigung der Krise. Durch den fehlenden technologischen Zugang zu digitalen Medien, begrenzte Mediennutzungserfahrung, Sprachbarrieren und ein fehlendes personelles Unterstützungssystem bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen verstärkte sich die Benachteiligung im Bildungssystem (vgl. Kap. 6.3.).

Diese Benachteiligungen können durch alternative Ressourcen wie soziale Beziehungen abgeschwächt werden, worunter auch Mentor*innen fallen, die als Bezugsperson für die Mentees zur Verfügung stehen.

Welche Rolle spielt Digitalisierung im Jugendmentoring?

E-Mentoring gilt als spezielle Form des Mentorings. Es kann entweder in Kombination mit Offline-Mentoring aber auch unabhängig davon stattfinden. Dabei wird zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation unterschieden. E-Mentoring kann die Kommunikation erleichtern, wenn diese im persönlichen Setting durch Einschränkungen schwer zugänglich ist. Dazu können durch E-Mentoring Lernressourcen über das unmittelbare Umfeld hinaus genutzt werden (vgl. Kap. 6.1.).

Durch die Coronapandemie wurde die Digitalisierung stark vorangetrieben, was auch Einfluss auf Jugendliche hatte, die an Mentoringprogrammen teilnahmen. Digitalisierung in Zusammenhang mit schulischem Lernen und Bildung stellte besonders für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, die auch die Zielgruppe von Mentoringprogrammen darstellen, eine große Herausforderung dar (vgl. Kap. 6.3.).

Digitaler Kontakt wird als sinnvolle Ergänzung in Mentoringprogrammen wahrgenommen, bei denen der Aufbau einer Beziehung eine Rolle spielt, da dafür regelmäßige physische Treffen und gemeinsame Aktivitäten wesentlich sind. Während der Kontakteinschränkungen aufgrund der Coronapandemie verwendete Tools waren WhatsApp, Zoom, MS Teams und Signal. Bei online Treffen rückte der Fokus stärker auf schulisches Lernen (vgl. Kap. 6.4.).

Grundsätzlich kann E-Mentoring gefährdete Jugendliche beim persönlichen Wachstum und Empowerment unterstützen. Des Weiteren können Unsicherheiten bezüglich Äußerlichkeiten abgeschwächt werden. Verfügen die betreuten Jugendlichen über unzureichende Kommunikationsfähigkeiten oder Nutzungskennntnisse, ist E-Mentoring eher weniger geeignet (vgl. Kap. 6.4.). Auch weitere Ressourcen wie Zugang zu Technologie oder Unterstützungssysteme

haben Einfluss auf das Gelingen von E-Mentoring. Vor allem dann, wenn das jeweilige Mentoringprogramm einen beziehungsorientierten Fokus und dahingehende Aktivitäten beinhaltet, wird E-Mentoring als Ergänzung zum persönlichen Kontakt bewertet. Bei Mentoringprogrammen mit vorwiegend instrumentellen Zielen und Aktivitäten eignet sich E-Mentoring grundsätzlich gut.

8. Das Projekt Lernen macht Schule

In der vorliegenden Arbeit soll die Frage, wie digitale Medien sinnvoll für die Mentoringbeziehung genutzt werden können anhand von Teilnehmer*innen des Mentoringprojekts „Lernen macht Schule“ in Salzburg empirisch untersucht werden.

8.1. Projektbeschreibung

Im Jahr 2010 wurde an der WU Wien, mit Unterstützung von REWE und Caritas Wien, die Initiative „Lernen macht Schule ins Leben gerufen, um dem Umstand entgegenzuwirken, dass Armut im Elternhaus die Chancen auf Bildung einschränkt. In Lerntandems lernen Studierende und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche mit und voneinander, wodurch Bildung und Integration gefördert werden (vgl. ifz Salzburg intern 2014).

Im Schuljahr 2014/15 wurde „Lernen macht Schule“ vom internationalen Forschungszentrum für soziale und ethische Fragen (ifz) gemeinsam mit dem Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg (ZEA), der Salzburg Ethik Initiative (SEI) und der Caritas Salzburg in Salzburg verankert. Angesiedelt ist das Projekt am ifz, wo es auch wissenschaftlich begleitet wird (vgl. ebd.).

Durch Lernen macht Schule wurde basierend auf den durch die Caritas angebotenen „Lerncafés“, in denen gruppenorientierte Betreuung stattfindet, ein zusätzliches Angebot mit individueller 1:1 Betreuung geschaffen. Somit ist es möglich auf den individuellen Bedarf der Kinder und Jugendlichen besser einzugehen (vgl. ebd.).

Die Rahmenbedingungen orientieren sich in vielen Bereichen am Vorbild „Lernen macht Schule“ in Wien. Die Kinder und Jugendlichen sind zwischen 6 und 18 Jahre alt und kommen aus unterschiedlichen Familien und Lebensverhältnissen. Die Betreuung findet wöchentlich im Ausmaß von 2 bis 3 Stunden statt. Lernen wird im Projekt sehr weit gefasst und umfasst schulisches und soziales Lernen. Beim schulischen Lernen wird im Lerntandem gemeinsam Hausübung gemacht, für Schularbeiten gelernt und die deutsche Sprache geübt. Soziales Lernen

stellt einen wesentlichen Aspekt in der Mentoringbeziehung dar und ist verbunden mit Dasein, Zuhören und dem Aufbau von Vertrauen. Auch gemeinsame Freizeitaktivitäten können in der Betreuung unternommen werden und zum sozialen Lernen beitragen. Möglichst sollte ein Betreuungsverhältnis über ein ganzes Studienjahr oder auch länger aufrechterhalten werden, um eine konstante Beziehung zu gewährleisten. In begründeten Fällen ist die Verkürzung der Betreuung auf ein Semester jedoch möglich (vgl. ebd.).

Jedes Semester startet das Projekt mit einer Einführungsveranstaltung bzw. einer Grundausbildung der Studierenden. Im weiteren Schritt werden passenden Lerntandems zusammengestellt. Das Matching erfolgt möglichst auf Basis ähnlicher Interessen und Hobbies oder aufgrund besonderer Eignung als Rollenvorbild. In Salzburg werden Kinder und Jugendliche aus zwei Mittelschulen (MS Maxglan und MS Parsch) und zwei Volksschulen (VS Lieferung 2 und VS Lehen I+II) betreut (vgl. ebd.).

8.2. Ziele

- Durch den Austausch zwischen Studierenden der Universität Salzburg mit Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien sollen Lernen und Integration gefördert werden (vgl. ifz, Internetquelle).
- Studierenden aus allen Studienrichtungen soll durch die Teilnahme am Projekt mehr Bewusstsein für ihre soziale Verantwortung vermittelt werden (vgl. ebd.). Des Weiteren bietet das Projekt Studierenden die Möglichkeit „*ihre sozialen und pädagogischen Kompetenzen zu erweitern*“ (ifz, Internetquelle).
- Das Mentoringprogramm wird über die Anbindung an die Universität wissenschaftlich begleitet (vgl. ifz Salzburg intern 2014).

8.3. Vorbereitung und Begleitung der Lernbuddys

Wie bereits in Kapitel 8.1. erwähnt, beginnen jedes Semester neue Studierende, die mit einer Grundausbildung auf ihre Tätigkeit als Mentor*innen vorbereitet werden. Die Ausbildung beinhaltet 3 Module: 1) Einführung in die Lernbuddy Tätigkeit: Ziel dabei ist es, dass die Studierenden eine detaillierte Einführung in das Lernbuddy Programm und ihre Aufgaben im Projekt erhalten. 2) Lernen in der Zweitsprache: In diesem Modul sollen Kompetenzen sowie Probleme von Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache aufgezeigt und Fördermöglichkeiten erarbeitet werden. 3) Herausforderungen ehrenamtlicher Arbeit: Ziel ist die

Auseinandersetzung mit der Rolle als ehrenamtliche/r Helfer*in und das Erlernen von Instrumenten zur professionellen Beziehungsgestaltung (vgl. ifz Salzburg/ Eisl, intern 2023).

Im Laufe des Semesters werden die Mentori*innen von erfahrenen Mitarbeiter*innen aus dem sozialpädagogischen Arbeitsbereich beraten, begleitet und supervisiert. Um die Mentoringbeziehungen zu begleiten, werden ca. zwei Mal pro Semester, von Seiten der Projektkoordination gemeinsame, erlebnispädagogische Nachmittage im Lerntandem organisiert (vgl. ifz, Internetquelle).

Im Zuge der Grundausbildung erhalten die Lernbuddys auch Empfehlungen für die „online Betreuung“. Empfohlen wird, sich gemeinsam mit dem Mentee auf Tools zu einigen, die zum Lernen verwendet werden. Namentlich wird dabei auf mögliche Tools wie Skype und Zoom verwiesen, aber auch auf die Kommunikation mittels Smartphones (SMS, Signal oder Telefonie). Aus Gründen der Datensicherheit wird zur Kommunikation über das Handy von Whatsapp abgeraten und Signal empfohlen. Mit den genannten Tools können zum Beispiel Fotos von Aufgabenbeispielen verschickt werden. Ebenso wird erklärt, dass von den Mentees gesendete Fotos mit gelösten Aufgaben mittels Fotobearbeitung korrigiert werden können (vgl. ifz Salzburg/ Eisl, intern 2023).

9. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll das Methodische Vorgehen, das dem empirischen Teil als Grundlage dient dargelegt werden. Folgende Forschungsfragen sollen damit zielführend beantwortet werden:

- **Wie verändert sich die Nutzung von digitalen Medien im Jugendmentoring während der letzten Jahre, vor allem durch die Coronapandemie? Wie wirken sich mögliche Veränderungen auf die Mentoringbeziehung und die Gestaltung der Betreuung aus?**
- **Wie werden digitale Medien aktuell im Jugendmentoring verwendet?**
- **Können digitale Medien die Mentoringbeziehung verbessern? Was braucht es dazu?**

9.1. Rolle der Forscher*in

Der/die Forscher*in ist bei der qualitativen Forschung während des gesamten Prozesses involviert und ein Teil des Feldes. Da dies auch einen Einfluss auf das Forschungsobjekt haben kann, ist es notwendig diesen immer zu reflektieren (vgl. Hug/Poscheschnik 2015, S. 88ff.).

Die Rolle der Forscher*in ist in der vorliegenden Arbeit besonders relevant, da die Verfasserin und Forscherin Angelika Eisl als Projektkoordinatorin, praktisch in dem Projekt „Lernen macht Schule“ tätig ist. Ihre Perspektive ist neben der soziologischen somit auch eine praktische. Im Folgenden reflektiert die Forscherin ihren Einfluss auf das Projekt und geht auf mögliche Interessenskonflikte und deren Vermeidung ein:

Durch die Position der Forscherin können Einblicke und Ergebnisse der Erhebung durch fundiertes Know-How, praxisnahe erschlossen und dargestellt werden. Bei der Durchführung der Interviews war die Rolle der Forscherin in dem Ausmaß von Vorteil, dass die Interviewpartner*innen bereits bekannt waren und so schneller eine vertraute Interviewsituation hergestellt werden konnte. Nach Mayer (2013) ist es bei einem Exper*innen-Interview notwendig, dass der Interviewer mit der Thematik vertraut ist, was in dem konkreten Fall von vorneherein gegeben war. So konnte auf die Antworten der Interviewpartner*innen durch bereits vorhandenes Wissen über die Rahmenbedingungen des Projektes, empathisch sowie fachlich mit dem notwendigen Ausmaß an Nachfragen reagiert werden.

Wie bei Hug und Poscheschnik (2015, S. 88) erwähnt, ist es in diesem Zusammenhang auch notwendig die Rolle als Forscherin hinsichtlich möglicher Abhängigkeitsverhältnisse und Interessenskonflikte zu reflektieren und bei Aussagen der Interviewpartner*innen mitzudenken. Grundsätzlich wird das Abhängigkeitsverhältnis als gering eingeschätzt, da die Forscherin das Projekt organisatorisch leitet, jedoch die laufende Betreuung wie Supervision oder erlebnispädagogische Anleitung von Expert*innen übernommen wird. Durch sorgsame Einleitung und die Klärung von Erwartungen an das Interview werden zusätzlich Interessenskonflikte vermieden.

9.2. Qualitative Interviews

Für die empirische Forschung in der Vorliegenden Arbeit wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt. Durch qualitative Forschung soll die subjektive Lebenswelt eines Individuums näher betrachtet und erforscht werden. Dabei geht es darum, einzelne Fälle in ihrer Individualität zu betrachten. Erst in den weiteren Schritten werden diese Fälle generalisiert. Es sollen neben der Entwicklung von Theorien auch Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis erarbeitet werden. Die Forschung wird offen und kontextorientiert angelegt, wodurch sie flexibel im Ablauf ist und auf einzelne Fälle sowie subjektive Sinnstrukturen reagieren kann (vgl. Hug/Poscheschnik 2015, S. 88ff.).

Zu Beginn des Forschungsvorhabens wurde ein Leitfaden erstellt, mit dem in weiterer Folge Leitfadeninterviews als Exper*innen-Interviews mit den Mentor*innen geführt wurden.

Ergänzend dazu wurden mit Mentees weitere Interviews geführt. Nach Mayer (2013, S. 37) ist ein Leitfadeninterview durch einen Leitfaden mit offenen Fragen charakterisiert, der als Grundlage für das Interview dient. Durch die Anwendung des Leitfadens können die erhobenen Daten besser verglichen werden und haben mehr Struktur. Ein Leitfaden soll zur Orientierung dienen und so gewährleisten, dass alle wesentlichen Aspekte der Forschungsfrage abgedeckt sind.

Das Expert*innen-Interview gilt als besondere Form des Leitfadeninterviews, da der/die Befragte „in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant ist“ und stellvertretend für eine Gruppe in die Forschung miteinbezogen wird (vgl. ebd. S. 38). Die Auswahl der Stichprobe erfolgte vor der Erhebung aufgrund bestimmter Merkmale, die sich aus dem theoretischen Teil sowie Merkmalen ergaben, die zur Beantwortung der Forschungsfrage am sinnvollsten beitragen. Auf die genauen Merkmale wird bei der Vorstellung der Interviewpartner*innen näher eingegangen.

9.3. Interviewentwicklung und Durchführung

Die Erstellung des Leitfadens erfolgte auf Basis der bereits bearbeiteten theoretischen Forschungsfragen (vgl. Kap. 7) und fokussierte sich auf die Beantwortung der empirischen Forschungsfragen sowie auf das Forschungsinteresse. Der Leitfaden unterteilte sich in vier Schwerpunkte, die sich, ausgenommen des ersten Schwerpunktes, grob an den empirischen Forschungsfragen orientierten (vgl. Mayer 2013, S. 43ff.). Dabei wurde ein Leitfaden für die Expert*innen-Interviews mit den Mentor*innen und ein weiterer für die ergänzenden Interviews mit den Mentees erstellt, die sich aber nicht in den Schwerpunkten unterscheiden.

Der erste Schwerpunkt diente zu einem allgemeinen Einstieg und zur ersten Erhebung der Themen und Inhalte der jeweiligen Mentoringbeziehung, damit spätere Aussagen besser eingeordnet werden können. Im 2. Teil ging es um die Veränderung der Nutzung von digitalen Medien während der letzten Jahre und besonders durch die Coronapandemie sowie damit einhergehenden Auswirkung auf die Mentoringbeziehung. Der 3. Schwerpunkt fokussierte sich auf die Auswirkung der Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoringbeziehung. Der 4. Teil widmete sich dem Thema, wie durch digitale Medien die Mentoringbeziehung verbessert werden kann. Hier wurden vor allem übergeordnete Empfehlungen auf Basis der eigenen Erfahrungen erfragt.

In einem Pre-Test wurden Probeinterviews geführt, um den Leitfaden zu testen und problematische Formulierungen erkennen und ausbessern zu können (vgl. Mayer 2013, S. 45f.). Um die Eignung des Leitfadens sicher zu stellen, wurde dieser zuerst mit dem Betreuer dieser

Arbeit besprochen und anschließend wurde die Funktionalität der Fragen, mit einer ehemaligen Teilnehmerin an dem beforschten Mentoring-Projekt, in einem Pre-Test getestet. Daraufhin wurden unklar formulierte Fragen nachbearbeitet und zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendige Vertiefungen ergänzt.

Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen 14. Dezember 2022 und 31. Jänner 2023 durchgeführt. Die Interviews mit den Mentor*innen wurden im Setting 1:1 durchgeführt und dauerten zwischen 50 und 80 Minuten. Die Mentees wurden gemeinsam im Setting 1:2 30 Minuten lang interviewt. Bei den Mentees war zusätzlich eine Mentorin anwesend, da die Mentees sehr aufgeregt waren und sich so wohler fühlten. Die Interviewpartner*innen waren Teilnehmer*innen des Mentoringprojekts „Lernen macht Schule“ und nahmen auf freiwilliger Basis am Interview teil. Wie auch bei Mayer (2013, S. 46) empfohlen, wurden zu Beginn der Interviews die Rahmenbedingungen erläutert und die Anonymisierung der Daten zugesichert. Dazu wurde den Befragten, auf Basis der Vorlage von der FH Salzburg: „Datenschutzinformation und Einwilligungserklärung“, eine Einwilligungserklärung vorgelegt und von den Teilnehmer*innen unterzeichnet.

9.4. Transkription und Anonymisierung

Alle Interviews wurden um die Genauigkeit sowie Unmittelbarkeit zu erhöhen, mittels Audioaufzeichnung aufgenommen und anschließend verschriftlicht. Dadurch konnten die Interviews in entspannter Atmosphäre geführt werden, da als Mitschrift lediglich Stichworte gemacht wurden. Auf eine vorteilhafte Platzierung des Aufnahmegerätes, um die Interviewpartner*innen nicht zu verunsichern, wurde in jedem Fall geachtet (vgl. Kuckartz 2018, S. 165).

Vorab wurden die Transkriptionsregeln festgelegt und anschließend am Computer mit Hilfe der Transkriptionssoftware „easy transcript“ transkribiert. Anschließend wurden die Daten anonymisiert, um Rückschlüsse auf konkrete Personen auszuschließen. Da in den Interviews aufgrund von Namensnennungen eher häufig zu anonymisierende Informationen enthalten sind, erfolgte die Anonymisierung in den Transkripten im Nachhinein. Dabei wurden alle Namen, die im Interview enthalten sind, durch Pseudonyme ersetzt. Diese sind möglichst so gewählt, dass wesentliche Merkmale wie Geschlecht oder Herkunft noch erkennbar sind (vgl. Kuckartz 2018, S. 164, 171ff.). Für Zitationen einzelner Aussagen zur Darstellung der Ergebnisse in dieser Arbeit wurden die Interviewteilnehmer*innen jeweils mit „Person“ (Mentor*innen) oder „Jugendliche“ (Mentees) und einer zugeordneten Nummerierung gekennzeichnet (zum Beispiel Person 1, Jugendliche 2).

9.5. Zusammenfassende Inhaltsanalyse mit Kategorienbildung

Ausgewertet wurde das durch die Leitfadeninterviews generierte Material nach der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Vorgehensweise basiert auf Mayring (2002). Zentral für qualitativen Inhaltsanalysen ist ein Kategoriensystem, dass theoriegeleitet am Material entwickelt wurde. Durch die strukturierte Inhaltsanalyse werden unter festgelegten Ordnungskriterien Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Zentral ist eine möglichst genaue Definition des Kategoriensystems, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Durch konkrete Textstellen als Beispiele sowie Regeln bei Abgrenzungsproblemen wird die Zuordnung zusätzlich gestützt.

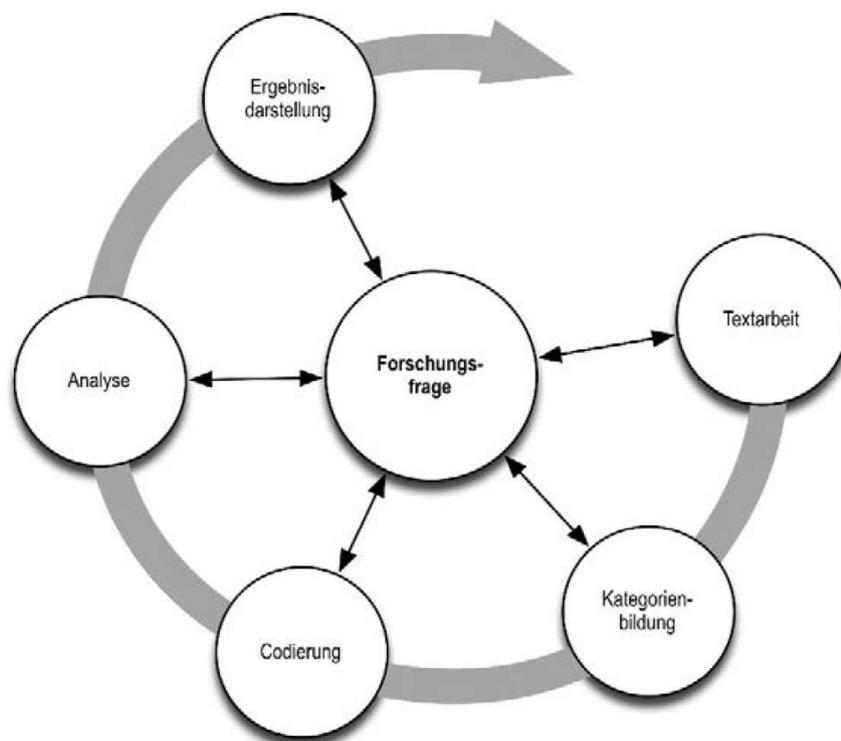


Abb. 7: Ablauf qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz 2018, S. 45)

Unter Berücksichtigung des allgemeinen Ablaufes qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Abb. 7) wurde die Textarbeit nach Mayring (2002) vorgenommen. Die transkribierten Interviews wurden nach erster Überblicksverschaffung im Sinne der Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) aufbereitet und reduziert. Die für die Auswertung der Forschungsfragen relevanten Abschnitte wurden zuerst paraphrasiert und dann generalisiert.

Anschließend wurden, nach der auf Mayring (2002) basierenden strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse, anhand der theoretischen Basis sowie des Leitfadens deduktiv Kategorien gebildet und zur Erprobung dieser, erste Textstellen (Fundstellen) codiert. Im nächsten Schritt wurden die Kategorien überarbeitet und induktiv Kategorien hinzugefügt. Mit dem erarbeiteten Kategoriensystem wurden nun die Textstellen, in den bereits aufgearbeiteten Interview-Transkripten, in denen die Kategorie angesprochen wird, codiert. Diese codierten Textstellen wurden dann im Zuge der Analyse zusammengefasst und in den zugeordneten Kategorien zu Ergebnissen aufbereitet.

9.6. Vorstellung Interviewpartner*innen

Nachfolgend werden nun die Interviewpartner*innen vorgestellt und bestimmten Merkmalen zugeordnet. Es wurden vier Mentor*innen und zwei Mentees aus dem Salzburger Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“ interviewt.

9.6.1. Auswahl der Expert*innen

Zur Beantwortung der, unter Kapitel 9 Genannten empirischen Forschungsfragen wurden 4 Mentor*innen aus dem Salzburger Mentoring-Projekt „Lernen macht Schule“ als Expert*innen interviewt. Ausschlaggebend bei der Auswahl war eine Mindestdauer im Projekt von einem Semester, damit mit dem Mentee bereits eine Beziehung aufgebaut werden konnte und kontinuierlicher Kontakt sowie regelmäßige Treffen im Lerntandem erfolgten, da dies zu den Grundvoraussetzungen einer gelingenden Mentoringbeziehung zählt und von den Mentor*innen selbst gesteuert wird (vgl. Kap. 4). Da die coronabedingten Kontakteinschränkungen im Verlauf der letzten Jahre unterschiedlich ausgeprägt waren, wurden die Mentor*innen so ausgewählt, dass diese zu verschiedenen Zeitpunkten in das Projekt gestartet sind, um so möglichst vielfältige Einblicke zu erhalten. Des Weiteren wurden Mentor*innen ausgewählt, deren Mentee in die für die Forschung relevante Altersgruppe zwischen 12 und 19 Jahren fällt.

Die Mentor*innen sind alle weibliche Studierende. Bei der Auswahl wurde nicht nach Geschlecht unterschieden, da dieses Merkmal für das Forschungsvorhaben keine Relevanz hat. Um Anonymität zu gewährleisten, werden die Befragten lediglich in den für die Auswahl relevanten Merkmalen zugeordnet (vgl. Tab. 2).

Kennzeichnung	Im Projekt seit	Alter Mentee zum Zeitpunkt der Befragung
Person 1	Wintersemester 2021/22	15 Jahre
Person 2	Wintersemester 2020/21	17 Jahre
Person 3	Wintersemester 2021/22	15 Jahre
Person 4	Sommersemester 2021/22	16 Jahre

Tab. 2: Befragte Mentor*innen nach relevanten Auswahlkriterien

Die Befragten waren 21, 24, 26 und 29 Jahre alt und Studierende der Universität Salzburg. Die Studienrichtungen der Interviewpartner*innen sind Recht und Wirtschaft, Lehramt, Politikwissenschaften und Psychologie. Die von ihnen betreuten Mentees sind alle Schüler*innen. Zu Beginn der Betreuung besuchten alle Mentees eine Salzburger Mittelschule. Zum Zeitpunkt der Befragung waren noch zwei Mentees in Mittelschulen und die anderen in einer weiterführenden Schule. Alle Mentees waren zwischen einem und fünf Jahren in Österreich und bringen Migrationserfahrung aus folgenden Ländern mit: Somalia, Kroatien/Bosnien und Tschetschenien.

Die Mentor*innen entscheiden im Zuge ihrer Tätigkeit innerhalb der, vom Projekt vorgegebenen Rahmenbedingungen, über die Form der Betreuung ihres Mentees. Dadurch und aufgrund ihrer Erfahrungen von mindestens einem Semester als Mentor*in sind sie nach der Definition von Mayer (2013) als Expert*innen relevant.

9.6.2. Auswahl der Jugendlichen

Zur Ergänzung der Expert*innen-Interviews wurden zwei weibliche Jugendliche aus dem Projekt „Lernen macht Schule“ befragt. Wie bereits bei den Expert*innen-Interviews beschrieben, wurde auch hier die Zielgruppe auf 12–19-jährige Jugendliche eingegrenzt. Eine weitere Voraussetzung war, dass regelmäßige Treffen, beziehungsweise Kontakt im Lerntandem, stattfinden. Darüber hinaus gab es keine weiteren Einschränkungen, da hier die Freiwilligkeit Vorrang hatte. Aufgrund der Anonymität wird bei den Jugendlichen auf eine Zuordnung verzichtet. Die Jugendlichen waren 15 und 16 Jahre alt und besuchen eine Salzburger Schule. Zu Beginn der Betreuung besuchten beiden eine Salzburger Mittelschule. Beide bringen Migrationserfahrung mit und sind seit weniger als 3 Jahren in Österreich. Von den aktuellen Mentor*innen wurden die befragten Mentees seit einem Semester und einem Jahr betreut. Beide hatten zuvor bereits eine/n Mentor*in, der/die nach Beendigung der Teilnahme am Projekt nachbesetzt wurde.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass Person 4 und die Jugendliche 1 ein Lerntandem bilden. Person 3 betreute die Jugendliche 2 als ihren Mentee. Nach der Beendigung ihrer Tätigkeit als Mentorin wurde die Jugendliche mit einer neuen Mentorin gematcht. Zum Zeitpunkt der Befragung wurde die Jugendliche 2 seit ca. 3 Monaten von ihrer aktuellen Mentorin betreut.

9.7. Kategorienbildung

Wie bereits beschrieben, wurden im Zuge der Auswertung Kategorien gebildet. Die verwendeten Kategoriensysteme werden im Folgenden dargestellt und definiert.

9.7.1. Kategorien Mentor*innen

Das Kategoriensystem der Expert*innen-Interviews mit den Mentor*innen setzt sich wie folgt zusammen:

- HK 1 Beschreibung der allgemeinen Mentoringbeziehung
- HK 2 Nutzung und Zugang zu digitalen Medien im Privaten
- HK 3 Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren im Mentoring
- HK 4 Sinnvolle Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem
 - UK 4.1 online Kontakt
 - UK 4.2 physischer Kontakt
 - UK 4.3 Vor- und Nachteile
- HK 5 Mentoringbeziehung mit Fokus auf digitale Medien
 - UK 5.1 Aufbau und Förderung
 - UK 5.2 Empfehlungen
 - UK 5.3 Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung
- HK 6 Unterschiede von persönlichem- und online Kontakt

Um die jeweiligen Kategorien den Textstellen zuordnen zu können, wurden diese, wie bei Mayring beschrieben, möglichst genau definiert. Um Abgrenzungsprobleme zu vermeiden, wurden jeweils Abschnitte bzw. Schwerpunkte des Leitfadens einer Kategorie zugeordnet.

„*Beschreibung der Mentoringbeziehung*“: darin sollen Angaben zu Themen, sowie die Form der Unterstützung dargestellt werden. Insbesondere die Schwerpunkte schulisches und soziales Lernen, die vom Projekt „Lernen macht Schule“ vorgegeben werden. Von diesen

Schwerpunkten sind weitere Rückschlüsse auf den Mentoringstil (instrumentell oder beziehungsorientiert) sowie auf den jeweiligen Mentoringtyp möglich.

In der Kategorie *„Nutzung und Zugang zu digitalen Medien im Privaten“* werden Angaben zur Nutzung und Verwendung digitaler Medien von Mentor*innen und Mentees dargestellt.

„Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren im Mentoring“: In dieser Kategorie sind Textstellen zugeordnet, die allgemeine Veränderungen im Mentoring im Verlauf der letzten Jahre enthalten. Aussagen dieser Kategorie enthalten keine individuellen Informationen.

„Sinnvolle Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem“. Hier werden sowohl allgemeine Empfehlungen als auch individuelle Angaben zur sinnvollen Nutzung digitaler Medien im Lerntandem zugeordnet. Zur genaueren Darstellung wurde diese Kategorie mit den Unterkategorien online Kontakt, physischer Kontakt sowie Vor- und Nachteile erweitert. Zu den Unterkategorien online Kontakt und physischer Kontakt werden Angaben zu der Nutzung digitaler Medien im jeweiligen Setting eingeordnet. Zu den Vor- und Nachteilen wurden im Zuge der Leitfaden-gestützten Interviews explizite Fragen gestellt.

Die Kategorie *„Mentoringbeziehung mit Fokus auf digitale Medien“* wurde im Laufe der Textarbeit angepasst und mit Unterkategorien induktiv erweitert. Hier werden Angaben zugeordnet, die die individuelle Mentoringbeziehung betreffen.

Dass sich die Beziehungsqualität sehr stark auf die Mentoringbeziehung auswirkt, wurde bereits im theoretischen Teil (vgl. Kap. 4.5) beschrieben. In den Interviews wurde die Einschätzung der Beziehungsqualität erfragt, um Rückschlüsse auf die Nutzung von digitalen Medien und deren Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung zu ermöglichen. Da die Verläufe der Beziehungen (Beziehungsaufbau und -Verlauf) aufgrund der Unterschiedlichen Zeitpunkte des Projektstarts sowie der grundsätzlichen Individualität der Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich verliefen, wurde hier induktiv die Unterkategorie *„Beziehungsaufbau und Beziehungsförderung“* gebildet. In dieser sind Angaben zu Beziehungsaufbau sowie Beziehungsförderung (mit Unterstützung von digitalen Medien) und daraus resultierende Empfehlungen der befragten Expert*innen enthalten. Im Gegensatz zur vorherigen Hauptkategorie geht es hier um konkrete beziehungsfördernde Maßnahmen, die auch von den Befragten initiiert und verwendet wurden.

In der zweiten Subkategorie werden Aussagen zu den Auswirkungen von digitalen Medien auf die Mentoring Beziehungen zugeordnet.

Zur Kategorie *„Unterschiede von persönlichen- und online Kontakt“* werden Antworten auf die zugehörige Frage im Leitfaden eingeordnet sowie auch darüberhinausgehende Angaben, die

an anderen Stellen des Interviews getätigt wurden, und sich explizit auf die Unterscheidung von persönlichen- und online Kontakt beziehen.

9.7.2. Kategorien Mentees

Das Kategoriensystem der ergänzenden Interviews mit den Jugendlichen Mentees setzt sich wie folgt zusammen:

- HK 1 Nutzung und Zugang zu digitalen Medien
 - UK 1.1 Privat
 - UK 1.2 In der Schule
- HK 2 Veränderungen und Herausforderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren
- HK 3 Digitale Medien in der Mentoringbeziehung
 - UK 3.1 Während Corona
 - UK 3.2 Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem

Bei den Interviews mit den jugendlichen Mentees wurden die Kategorien an den Kategorien der Mentor*innen Interviews orientiert gebildet, da die Fragestellungen dieselben Themen beinhalten und die Angaben so besser verglichen werden können.

Die Jugendlichen bringen einen anderen Blickwinkel mit, weshalb sich auch der Fokus der Kategorien verändert. Die Kategorie *„Nutzung und Zugang zu digitalen Medien“* beinhaltet sowohl die Nutzung im privaten als auch in der Schule und die technische Ausstattung. Durch die Sichtweise der Kinder in diesem Bereich können im Weiteren Rückschlüsse und Verknüpfungen gebildet werden, wie digitale Medien in die Mentoringbeziehung miteinbezogen werden können.

Wie sich die Nutzung von digitalen Medien aus Sicht der Jugendlichen in den letzten Jahren veränderte und welche Herausforderungen sich dadurch für die Jugendlichen ergaben, wird in der Kategorie *„Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren“* zusammengefasst. Da bei den Jugendlichen, die am Mentoringprogramm teilnehmen, nicht nur die veränderte Nutzung digitaler Medien im Mentoring relevant ist, sondern in allen Lebensbereichen, bezieht sich diese Kategorie auf diese.

In der Kategorie *„Digitale Medien in der Mentoringbeziehung“* werden alle Aussagen zusammengefasst, die sowohl die Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem als auch die Gestaltung der Mentoringbeziehung betreffen. In den Unterkategorien wird zwischen digitalen Medien in der Mentoringbeziehung während Corona und der aktuellen Nutzung

unterschieden. Diese Kategorie wurde im Vergleich zu den Kategorien bei den Mentor*innen induktiv zusammengefasst, da sie bei den Jugendlichen kaum zu trennen war und auch aus der Perspektive der Kinder nicht unterschieden wurde.

10. Ergebnisse

Nachdem die Methode im vorangegangenen Kapitel dargelegt wurde, folgen nun die daraus resultierenden Ergebnisse. Diese beziehen sich auf die Aussagen der befragten Mentorinnen und sind deskriptiv. Weitere Einordnungen folgen im Anschluss an dieses Kapitel.

10.1. HK 1: Beschreibung der allgemeinen Mentoringbeziehung

Bei der Beschreibung der Mentoringbeziehung waren die befragten Mentor*innen angehalten über die Form und Themen der Betreuung zu sprechen. Bei allen war Deutschlernen, beziehungsweise Deutschförderung mit dem Mentee ein Thema, da alle Kinder Migrationshintergrund haben und bei Betreuungsbeginn zwischen einem und 5 Jahren in Österreich lebten. Aber auch Lernen für die Schule, Förderung von Integration, gemeinsame Freizeitgestaltung und Unterstützung bei Zukunftsthemen, wie die Schulwahl nach der Mittelschule, wurden als Themen genannt.

Der vom Projekt Lernen macht Schule vorgegebenen Fokus auf schulisches und soziales Lernen wurde von allen Befragten berücksichtigt. Bei den Befragten fokussierte sich bei allen die Betreuung zu Beginn stärker auf schulisches Lernen und entwickelte sich im weiteren Verlauf zu einem vermehrten Fokus auf soziales Lernen. Die Gewichtung der beiden Formen war allerdings unterschiedlich ausgeprägt. Ähnlich wie bei Person 1 verliefen auch die anderen Beziehungen in Bezug auf schulisches und soziales Lernen:

Ja also im letzten Jahr haben wir uns mehr auf die Schule konzentriert, da habe ich ihr bei den Hausaufgaben geholfen und da waren wir ein paar Mal in der Bibliothek und ich habe ihr zum Beispiel bei der Vorbereitung für ihre Deutsch-Schularbeit geholfen. Und dieses Jahr ist auf jeden Fall mehr, dass wir so gemeinsam etwas unternehmen, also sprich spazieren gehen oder jetzt zum Christkindlmarkt oder Eislaufen waren wir auch einmal ahm genau. Im Sommer wars dann eher so in den Park gehen und zum Beispiel Minigolf spielen und solche Sachen. Genau, also ich frage sie immer auf was sie Lust hat, und wir machen das dann gemeinsam. (Person 1 #00:04:11-5#)

Im 2. Jahr der Betreuung wechselte der Mentee von der Mittelschule in die Polytechnische Schule und benötigte daraufhin weniger Unterstützung in der Schule, wodurch die gemeinsame Freizeitgestaltung in den Mittelpunkt rückte. In welchem Zeitraum sich die Beziehung

entwickelt ist sehr unterschiedlich und auch auf die Bedürfnisse der Mentees zurückzuführen. Grundsätzlich sind die beforschten Tandems zwischen 6 Monaten und 2 Jahren im Projekt.

Im sozialen Lernen zeigte sich, dass die Mentorinnen hier sowohl Freizeitaktivitäten und gemeinsame Unternehmungen als auch formulierte Ziele einordnen. Als Ziel im sozialen Lernen setzte sich Person 3, den Mentee bei der Integration zu unterstützen und ihn in eine Freundesgruppe zu integrieren: „... Also ich hab gekuckt, aufgrund dessen, weil sie ja keine Freunde hatte. Dass sie eben ein bisschen besser Anschluss findet, da in der Klasse. ...“ (Person 3, #00:28:07-3#). Bei Person 2 waren die Themen in diesem Kontext, die Unterstützung beim Übergang von der Mittelschule in eine weiterführende Schule und Hilfe bei alltäglichen Themen, welche die Bildung unterstützten, wie das Erstellen eines Bibliotheksausweises:

Und dann ist es ganz oft und ganz viel eigentlich darum gegangen, was sie machen möchte, zusätzlich noch, dass sie gern Bücher lesen würde mehr, dann haben wir einen Bibliotheksausweis gemacht, oder dann ist auch bei ihr der Schulwechsel angestanden, da haben wir dann gemeinsam Bewerbungen geschrieben. Wir haben Schulen herausgesucht und halt dann irgendwie geschaut, dass sie einen passenden Platz findet, was sie machen kann. (Person 2, #00:03:02-8#)

Zusammenfassend zeigt sich, dass zu Beginn schulisches Lernen stärker im Fokus steht und im weiteren Verlauf weitere Themen außerhalb der Schule hinzukommen und soziales Lernen stärker in den Vordergrund rückt.

10.2. HK2 Nutzung und Zugang von digitalen Medien

Mentor*innen

Die befragten Mentor*innen besitzen alle ein eigenes Handy (Smartphone) und einen Laptop. Auch zu einem Tablet haben alle Zugang, wobei die Hälfte ein eigenes besitzt und die andere Hälfte sich eines mit Anderen (Familie oder Wohngemeinschaft) teilt. Die technischen Geräte werden sowohl privat als auch für das Studium verwendet. Vor allem Handy und Laptop scheinen selbstverständlich zu sein.

Bei den genutzten Apps wurden vor allem WhatsApp und Instagram genannt. Weitere genutzte Apps sind Signal, Facebook, TikTok, YouTube, Twitter, Snapchat, Webmail und Zoom. Messengerdienste wie WhatsApp oder Signal aber auch Instagram werden nach Angaben der Befragten vor allem zur Kommunikation und zum Kontakthalten mit Freund*innen verwendet. Soziale Medien wie Facebook, TikTok, YouTube und Instagram werden zur Unterhaltung aber auch für Informationen und Nachrichten genutzt.

Person 2 beschreibt dazu ihr Nutzungsverhalten wie folgt:

Und also eigentlich verwende ich super viele digitale Sachen, also ich glaube es gibt kaum was, wofür es keine App gibt und ich habe irgendwie gefühlt alles. (lacht) (I: Ok) Also von bezahlen, über kommunizieren, (..) ja so alltägliche Dinge, irgendwie, ist schon sehr digital alles, muss ich sagen. (Person 2, #00:07:04-2#)

Mentees

Die Mentor*innen erläuterten neben ihren eigenen Zugängen zu digitalen Ressourcen auch den Zugang ihrer betreuten Kinder.

Im Gegensatz zu den Mentor*innen, wird nach Einschätzung von Person 3 der Besitz eines eigenen Handys nicht als selbstverständlich eingestuft: *ja also ich habe ein Smartphone, das ist ja heute selbstverständlich, bei den Kindern nicht immer (Person 3, #00:33:16-2#)*. Trotzdem hatte der Mentee von Person 2 ein eigenes Smartphone zur Verfügung, genauso wie die Mentees von Person 1 und 4. Das betreute Kind von Person 2 hatte ein Handy und auch andere technische Geräte zur Verfügung, allerdings nicht zur alleinigen Nutzung:

„...ich glaub in der Familie hat es einige elektronische Geräte geben und das war eben nicht so das Eigentum für eine Person, sondern die haben sich das geteilt untereinander in der Familie, aber ich glaube mehr unter den Geschwistern.“ (Person 2, #00:08:49-5#)

Gründe aus Sicht von Person 2 waren hierfür sowohl finanzielle, die von einer prekären Wohnsituation und vielen Geschwistern (4 bald 5) verstärkt wurden, als auch strenge elterliche Kontrolle von digitalen Medien. Der Zugang zu weiteren technischen Geräten wird auch von den anderen Befragten als schlecht eingestuft und wurden in der gemeinsamen Zeit nicht oder wenig vom Kind verwendet.

Weiters nutzen die Mentees nach Angaben der Mentor*innen WhatsApp, Instagram und TikTok sowie MS Teams für die Schule. Nähere Informationen wurden von den Mentees erhoben und werden bei den Ergebnissen der Interviews mit den Kindern dargestellt.

10.3. HK 3 Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien

Bei den Angaben zur Kategorie „*Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren im Mentoring*“, wurde vor allem die Digitalisierung bedingt durch die Coronapandemie aufgegriffen und Vergleiche zur aktuellen Situation gezogen.

Die Nutzung von digitalen Medien wurde durch die Coronapandemie sehr viel mehr. Dazu meint Person 2: „*Ich glaube, dass es noch viel, viel mehr geworden ist, da mit, irgendwie, durch Corona auch zwangsweise einige Dinge sich digitalisieren haben müssen*“ (Person 2, #00:11:49-0#). Alle Befragten erwähnen, wie wichtig digitale Medien im Zuge der Coronapandemie geworden sind und eine wichtige Rolle zum Austausch von Informationen einnehmen.

„Ich glaube, dass digitale Medien auf jeden Fall eine große Rolle spielen. Was das Thema angeht, weil man erstens besser Informationen austauschen kann mit den Lernkinder. Weil die Kommunikation vielleicht einfacher geht. Und zum Beispiel, ich glaube, wenn man als Lernbuddy bei so Workshops oder so dabei ist, dann spielen vielleicht solche digitale Medien auch eine große Rolle einfach, weil es da so viele Dinge gibt, wie man die benutzen kann.“ (Person 1, #00:08:42-2#)

Für Person 1 bedeutete die vermehrte Nutzung, mit dem Mentee einfacheren Austausch von Informationen. Auch bei begleitenden Workshops und Supervisionen für die Mentor*innen nehmen digitale Medien seit der Coronapandemie eine wichtige Rolle ein. So können zum Beispiel bei Bedarf Supervisionen online abgehalten werden. Für Person 1 war dies eine wichtige Unterstützung für die Tätigkeit als Mentorin.

Weitere Vorteile, die von 3 der 4 Befragten genannt wurden, sind mehr Flexibilität bei der Kommunikation und kurzfristige Verfügbarkeit bei Fragen oder Terminvereinbarungen. Person 3 ist den Veränderungen gegenüber negativer eingestellt und kritisiert die vermehrte Nutzung bei Jugendlichen in Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Von einer gemeinsamen Unternehmung mit anderen Tandems berichtete sie folgendes:

„Und wenn die dann zu 4 alle im Kreis standen, und jeder glotzt auf diesen blöden Bildschirm also das finde ich, da bricht für mich eine Welt zusammen, weil ich das ganz arg schlimm finde, wenn man sich nicht mehr über was unterhalten kann und ich glaube auch, seh das schon mit großer Sorge, dass da viel kaputt geht. Es führt ja weiter, es hört ja da nicht auf, sondern es geht immer weiter. Und glaube ich nicht, dass es für die soziale Kompetenz der künftigen Generation sehr dienlich ist, muss ich sagen.“ (Person 3, #00:40:24-8#)

Person 2 bringt ein, dass bei voranschreitenden Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien dementsprechende Schulungen für Kinder notwendig sind:

„...ich finde ich es voll wichtig, dass auch jüngere Kinder schon da irgendwie einen gesunden Umgang damit lernen und halt irgendwie, nicht nur versiert, sondern wie man die Dinge dann verwendet, das man sie ideal nutzen kann, sondern auch gleichzeitig, einen verantwortungsbewussten Umgang damit haben.“ (Person 2, #00:13:04-2#)

10.4. HK 4 Sinnvolle Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem

Die Mentor*innen nutzen verschiedene digitale Medien zur Betreuung ihrer Mentees. In den Interviews berichteten sie welche Arten von Nutzung sich am besten bewährten und welche Themen bei den verschiedenen Arten am sinnvollsten waren. Dabei wurde zwischen dem online Kontakt, also jeder Art von Kontakt, die nicht in Präsenz stattfand, und dem physischen Kontakt —Treffen in Präsenz— unterschieden.

10.4.1. UK 4.1 online Kontakt

Die Wahl der Kommunikationsmittel erfolgte dahingehend, dass meist bereits zu Beginn der Betreuung erfragt wurde, welche digitalen Medien die Mentees privat und in der Schule nutzen und diese dann auch in der Mentoringbeziehung verwendet wurden. In der Schule verwendeten die Kinder MS Teams und privat vor allem WhatsApp zur Kommunikation. Die Empfehlungen, von Seiten des Projekts, statt WhatsApp Signal zu verwenden scheiterte bei allen Befragten, da dies für die Mentees zu schwer umsetzbar war.

MS Teams und vereinzelt auch Zoom wurde hauptsächlich während coronabedingten Kontakteinschränkungen verwendet, genauso wie WhatsApp-Videochat. Hier waren sich alle Befragten einig, dass dies eine gute Möglichkeit ist, wenn es nicht anders geht. Diese Form des Kontakts kam außerhalb der coronabedingten Kontakteinschränkungen nurmehr in Ausnahmefällen, wie zum Beispiel vorübergehender örtlicher Distanz oder Krankheit, vor. Bei den Meisten Mentees wurden diese Apps über das Handy genutzt, da alle einen eingeschränkten Zugang zu einem Laptop oder Tablet hatten.

WhatsApp wurde von allen Befragten am häufigsten mit hoher Regelmäßigkeit zur Interaktion mit dem Mentee genutzt. Dabei nutzen alle befragten Mentor*innen WhatsApp zur Terminvereinbarung. In diesem Zusammenhang war auch die Möglichkeit Stundenpläne auszutauschen hilfreich. Bei Person 3 wurde neben den Terminabsprachen im Tandem auch eine WhatsApp-Gruppe mit anderen Mentoring-Paaren erstellt, um gemeinsame Unternehmungen zu planen:

„Und sonst haben wir eben uns über den Chat verabredet, geschrieben wann sie Zeit hat. Also einfach Terminabsprache und ah dann eben in der Gruppe, wo sich dann alle gesehen haben auch noch, um Termine abzusprechen oder um Erinnerungen auszutauschen.“ (Person 3, #00:50:52-4#)

Beim schulischen Lernen wurde WhatsApp verwendet, um dem Mentee weiterführende Aufgaben zu senden. Nach Erledigung der Aufgabe oder auch einer Hausübung von der Schule konnten diese zur Kontrolle an den/die Mentor*in zurückgesendet werden. Grundsätzlich

eignen sich für den online Kontakt, nach Angaben der Befragten, besonders schulische Themen oder Aufgaben, die direkt online bearbeitet werden können.

Des Weiteren wurde WhatsApp von den Mentor*innen genutzt, um mittels Sprachnachrichten genauere Informationen auszutauschen. Um Unterstützung anzubieten und zum Austausch von Fotos von gemeinsamen Unternehmungen, wurde ebenfalls der WhatsApp-Chat verwendet. Auch die Mentees meldeten sich, wenn sie Unterstützung brauchten. Dies war vor allem bei schulischen Themen der Fall. Darüber hinaus meldete sich zum Beispiel der Mentee von Person 2 bei Fragen zum Schulwechsel:

„Also ganz viel dann noch, wo der Schulwechsel, das konkreter geworden ist. Also wo sie dann Unterlagen gebraucht hat und irgendwie unsicher war, wo sie die jetzt bekommt. Und wie man da tun kann.“ (Person 2, #00:24:56-4#)

Bei Person 3 wurden Chatnachrichten aktiv dazu verwendet, dem Mentee vorzuleben wie Anreden und Grußformeln, Groß-Klein Schreibung und Grammatik verwendet werden, als Unterstützung um Deutsch zu lernen:

„...ich habe tatsächlich so versucht es ihr vorzuleben, wie man so Nachrichten schreiben kann, auch letztlich im übertragenen Sinne auch E-Mails. Und habe dann bewusst dann auch liebe Grüße, schöne Grüße, viele Grüße, ich habe das tatsächlich auch eher in einem wie sagt man da, auch versucht ihr Wissen zu vermitteln: was kann ich da als Grußformel verwenden zum Beispiel.“ (Person 3, #00:41:28-1#)

10.4.2. UK 4.2. Physischer Kontakt

Auch bei persönlichen Treffen war das Handy von Mentor*in und Mentee immer dabei und wurde in verschiedenen Situationen verwendet. Dabei wurden sowohl digitale Medien verwendet, die die Mentees bereits verwendeten, aber auch welche, die den Mentees noch nicht so gut bekannt waren und zu einer Lernerfahrung führten.

Aufgrund des Migrationshintergrundes und der Sprachbarriere aller Mentees und dem damit einhergehenden Thema „Deutsch lernen und üben“ in allen Mentoringbeziehungen, wurden dazu regelmäßig Übersetzungssapps und -Webseiten benutzt. Lediglich bei Person 1 war dies nicht notwendig, da sie aufgrund ihrer eigenen Migrationserfahrung dieselben Sprachen wie ihr Mentee sprach. Die am häufigsten genutzte Übersetzungsmöglichkeit war der „Google Übersetzer“. Vor allem bei Person 3 wurde dieser aufgrund der Sprachbarriere sehr häufig verwendet und sie beschreibt, wie dazu das Handy in den Treffen genutzt wurde:

„Also das Handy war omnipräsent, weil aufgrund der sprachlichen Hürde. Weil wir hatten quasi immer Google Übersetzer offen, weil sie am Anfang einfach, es kamen Wörter vor, die sie nicht verstanden hat. Und dann hat sie es also immer in Google Translate eingegeben und dann sich übersetzen lassen.“ (Person 3, #00:50:52-4#)

Person 2 unterstütze ihren Mentee bei dem Übergang von der Mittelschule in eine weiterführende Schule. Dabei wurde zur Recherche nach möglichen Schulen der Laptop der Mentor*in benutzt, da der Mentee keinen eigenen Laptop zur Verfügung hatte. Die recherchierten Informationen wurden dann per Mail an den Mentee gesendet:

„Also wir haben uns Schulen angeschaut und die die interessant geklungen haben, da habe ich dann einfach den Link kopiert und hab ihr das in einer E-Mail dann, während wir gesessen sind, so alles zusammengefasst und dass sie dann das alles zuhause hat und ihrem Papa zeigen kann.“ (Person 2, #00:18:51-7#)

Auch darüber hinaus wurde WhatsApp oder E-Mail bei Person 2 dazu verwendet, die während eines Treffens besprochenen Informationen und Inhalte nochmals zusammenzufassen und durch Senden an den Mentee für beide Verfügbar zu machen:

„...oder dass nochmal kurz zusammengefasst und das auf WhatsApp dann des so noch mal geschickt, das heißt wir haben das dann, (...) anstatt, dass man sich das so noch mal aufschreibt, haben wir das so dann quasi einfach digital noch mal dann gehabt, wo jeder dann einfach noch mal schnell drauf zugreifen kann.“ (Person 2, #00:17:57-2#)

Bereits vor dem eigentlichen Treffen war die Möglichkeit den Standort zu teilen oder bei Verspätungen eine Nachricht zu schicken hilfreich. Gemeinsame Erlebnisse wurden teilweise mit Fotos festgehalten und anschließend über WhatsApp geteilt. Des Weiteren wurde das Handy für Wegbeschreibungen und öffentliche Verkehrsmittel während gemeinsamer Unternehmungen genutzt. Person 1 erzählt, wie während der Treffen das Handy immer dabei ist. Hier wurde es außerdem verwendet, um für dringende Fälle erreichbar zu sein:

„Ähm ja genau (.) also, wenn wir irgendwo hinwollen und wir müssen jetzt irgendeinen Bus suchen oder so, da wird das Handy schon benutzt, das stimmt. Ähm aber ja grundsätzlich (.) und das Handy ist auch dabei einfach, wenn was ist...“ (Person 1, #00:21:01-4#)

10.4.3. UK 4.3. Vor- und Nachteile

Die Nutzung von digitalen Medien wird zum Großteil positiv und als Erleichterung der Mentoring-Tätigkeit eingeschätzt. Als Vorteil wurde von Person 2 die zeitliche Unabhängigkeit, bei Antworten auf Nachrichten genannt:

„...wenn sie sich an irgendeinen Zeitpunkt bei mir gemeldet hat, wo ich totalen Stress gehabt habe oder gerade in der Arbeit war und da irgendwie nicht die Zeit gehabt habe, zum sofortigen Zurückmelden, dann habe ich das einfach ein wenig später gemacht.“ (Person 2, #00:26:40-3#)

Auch die anderen Befragten schätzen digitale Medien als erleichternd ein. Bei Person 4 sind es vor allem organisatorische Angelegenheiten wie Termine vereinbaren oder kurzfristige Informationen, die durch digitale Medien als Erleichterung eingestuft werden.

Bei online Treffen mittel MS Teams, Zoom oder WhatsApp- Video werden folgende Aktivitäten als erleichternd beziehungsweise herausfordernd eingestuft: Für Person 1 ist Nachhilfe mit online Meetings aufgrund von höherer örtlicher Flexibilität eine Erleichterung. Person 3 sieht eine Erleichterung bei informellen online Treffen, während örtlicher Distanz oder Kontakteinschränkungen. Zum Lernen sieht sie allerdings digitale Medien als hinderlich. Gründe hierfür sind fehlendes Equipment und Schulbücher, die nur der Mentee hat. Besonders das Bearbeiten von Übungsblättern am Handybildschirm wird von 2 der Befragten, aufgrund der kleinen Größe, als unpraktisch beurteilt.

Weiters gaben die Mentor*innen an, dass das Einhalten von Grenzen in Bezug auf die Kommunikation über digitale Medien ein Nachteil sein könnte, bei den Befragten war das aber nicht der Fall.

10.5. HK 5 Mentoringbeziehung mit Fokus auf digitalen Medien

Diese Kategorie beschäftigt sich konkret mit der Mentoringbeziehung und wie diese, aus der Perspektive der befragten Mentorinnen, mit digitalen Medien gestaltet und gefördert wurde. Weiteres werden nach Reflexion der Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung, Empfehlungen von den Mentor*innen aufgezeigt. Zur differenzierteren Darstellung werden die Ergebnisse in drei Unterkategorien beschrieben:

10.5.1. UK 5.1 Aufbau und Förderung

Mit Einschränkungen durch Corona

3 der befragten Mentorinnen waren nach wenigen ersten Treffen (und somit mitten im Beziehungsaufbau mit dem Mentee) mit einer coronabedingten Umstellung auf online Betreuung konfrontiert. Lediglich als Person 4 mit der Betreuung ihres Mentees begann, gab es keine coronabedingten Einschränkungen mehr.

Vor allem, wurden die online Treffen als Möglichkeit wahrgenommen, um den Kontakt zum Mentee aufrecht zu erhalten, während physische Treffen nicht möglich waren. Auch die erneute Umstellung, zurück auf physische Treffen, war teilweise herausfordernd. So berichtet Person 1, wie sie das erlebte:

„Und als wir uns dann wieder in Präsenz getroffen haben, war es auf jeden Fall wieder eine Umstellung, auf jeden Fall, man hat sich irgendwie wieder neu kennenlernen müssen. Aber es hat dann eigentlich ziemlich gut funktioniert und eben die digitalen Medien waren eine Option wie wir diesen Kontakt ein bisschen aufrechterhalten konnten, sich austauschen konnten. Damit man sich nicht komplett wieder fremd ist, irgendwie.“ (Person 1 #00:14:20-6#)

Bei online Treffen lag der Fokus stärker auf schulischem Lernen, dennoch wurde versucht auch beziehungsfördernde Elemente einzubringen. Vor allem zu Beginn einer online Einheit wurden persönliche Themen besprochen. Mit den Mentees von Person 1 und 2 funktionierte das sehr gut. Hier gab es auch Einheiten, in denen die Mentees sehr viel Persönliches von sich erzählen wollten. Person 1 unterstützte dies durch gemeinsames Spielen von online Spielen, worauf sie hinzufügt: *„und das hat uns ein bisschen geholfen, dass wir den Kontakt aufrechterhalten“* (Person 1, #00:15:51-0#). Bei Person 3 gestaltete sich die persönliche Ebene im online Setting schwieriger, wofür auch die Sprachbarriere des Mentees verantwortlich war:

„Es ging eher, dass man ihr das bisschen aus der Nasen ziehen musste oder sie ein bisschen auf ähm wirklich konkret ansprechen musste, um da jetzt irgendwas zu erfahren. Sie hat da jetzt nicht persönlich einfach von sich aus losgesprochen.“ (Person 3, #00:54:47-6#)

Besonders hilfreich war die Kamera bei online Treffen, um Mimik und Gestik wahrnehmen zu können.

Allgemeine Beziehungsgestaltung

Darüber hinaus wurde die Mentoringbeziehung durch regelmäßige Treffen und häufigen Kontakt, vor allem während der ersten Monate der Betreuung, aktiv die Verbindung im Tandem gefördert. Besonders bei den ersten persönlichen Kennenlern-Treffen war den Mentor*innen wichtig, den Mentee besser kennenzulernen und Erwartungen abzuklären. Weiters wird erwähnt, dass die Mentor*innen bereits zu Beginn Sympathie durch das Finden von Gemeinsamkeiten herzustellen und dem Mentee gegenüber Offenheit zu zeigen, bemüht waren.

Person 1 und 2 sprechen in diesem Zusammenhang von „check in“, womit regelmäßige Nachrichten gemeint sind, um den Kontakt zu fördern und aufrecht zu erhalten.:

„...und dann habe ich einfach wirklich geschaut, dass ich sie regelmäßig immer frage, wie es ihr geht und dass ich praktisch so einen Check-in mache. Genau dass die gemeinsame Beziehung darunter eben nicht leidet, dass wir jetzt wieder daheim sein müssen und das für eine Zeit alles online ist.“ (Person 1, #00:16:58-1#)

Person zwei erwähnt im Zusammenhang mit Check-in Nachrichten zusätzlich, dass sie dem Mentee signalisieren wollte: „...das(s) sie da auch einfach noch eine zusätzliche Anlaufstelle hat“ (Person 2, #00:24:15-2#).

Die Kommunikation über Textnachrichten mittels Chats wie Whatsapp, wurde zur Förderung des Kontakts verwendet. Dies war sowohl während coronabedingten Kontakteinschränkungen als auch darüber hinaus eine Unterstützung. Der regelmäßige online Kontakt mittels Textnachrichten förderte für 3 der Befragten die Beziehung zum Mentee. Dazu wurde regelmäßig (täglich bis einmal wöchentlich), zusätzlich zu den persönlichen Treffen, mit dem Mentee Kontakt aufgenommen und nach dem Befinden gefragt und Unterstützung angeboten. Person 4 beschreibt, ob die Nutzung von Textnachrichten zum Beziehungsaufbau beigetragen hat:

„Ja, ich glaube schon. Weil ich glaub, wenn man sich online meldet und so nach dem Befinden fragt oder nach Treffen fragt, glaub ich zeigt das ihr, wenn ich mich bei ihr melde, dass sie mir wichtig ist und dass ich, was mit ihr machen möchte. Und wenn ich ihr schreiben kann, dann kann ich eben dafür sorgen, dass wir uns regelmäßig sehen ...“ (Person 4 #00:29:26-7#)

Weiters gibt Person 4 an, dass durch den regelmäßigeren Kontakt mit Unterstützung von digitalen Medien „das Gefühl entsteht, dass wir uns gegenseitig aufeinander verlassen können und dass wir auch zuverlässig zu den Treffen kommen.“ (Person 4 #00:30:45-4#)

Einschätzung der Beziehung

Alle bis auf Person 3 schätzen ihre Mentoringbeziehung, die sich bereits ab dem ersten Treffen aufgebaut hat, wo bereits Sympathie entstanden sei, als sehr vertraut ein. Lediglich Person 3 berichtet von einer eher distanzierten Beziehung zu ihrem Mentee:

„Also es gab jetzt kein Problem. Aber wir waren auch nicht beste Freundinnen, wäre ja auch nicht möglich gewesen. Es war ein Verhältnis wie halt, ich war halt ihre Mentorin und sie war mein Mentee und ich glaube jetzt nicht, dass wenn sie etwas sehr bedrückt hätte, dass sie jetzt da gleich mich anruft. Das glaube ich jetzt.“ (Person 3 #01:02:13-2#)

10.5.2. UK 5.2 Empfehlungen

Die Mentor*innen trafen nach der Reflexion ihrer Mentoringbeziehung Aussagen, was notwendig wäre, um den Einsatz digitaler Medien in der Mentoringbeziehung effizienter nutzen zu können.

Technische Ausstattung der Mentees und Know-How

Bei der technischen Ausstattung war sich der Großteil der Befragten einig, dass den Mentees zu wenig technische Ausstattung zur Verfügung steht. Ein garantierter Zugang zu Handy und Laptop wäre für die Mentoringbeziehung praktisch. Aber auch darüber hinaus wäre der Zugang zu einem funktionsfähigen Laptop oder PC sinnvoll, damit die Jugendlichen Schul- und Bildungsaufgaben besser bearbeiten können. Aufgrund fehlender technischer Ressourcen wurden diese bei vielen Mentees mit dem Handy erledigt, was aus Sicht der Mentor*innen, aufgrund des kleinen Bildschirms und dem Umstand, dass man das Handy immer halten muss, relativ unpraktisch war.

„Es wär auf jeden Fall sehr praktisch gewesen, wenn ich gewusst hätte, dass sie ein eigenes Gerät hat, auf dem ich sie immer verlässlich erreichen kann. Aber das ist ihr einfach nicht zur Verfügung gestanden. Ich glaube, so ein Laptop wäre natürlich dann fein gewesen, dass man dann auf ihrem Laptop gleich die Recherche macht und sich da die E-Mails abspeichert, oder so, und die Links und alles. (.) Aber, dass sie zumindest irgendein Gerät hat, was ihr gehört, und ich weiß, da kann ich sie immer erreichen und ihr die Dinge hinschicken.“ (Person 2, #00:35:37-5#)

Bei der Verwendung von online Tools war bei Person 3 fehlendes Knowhow ein Thema.

„...also sie hatte Teams, aber ich hatte keines Teams und ich hatte da keinen Zugang. Ahm und Skype hatte sie auch nicht. Also es hatte sich einfach auf WhatsApp, das war das Einzige, was ging.“ (Person 3 #01:11:53-3#)

In diesem Zusammenhang wurde von zwei der Befragten der Wunsch nach gemeinsamen Lernplattformen und Tools geäußert, die im Mentoringtandem von beiden genutzt werden können.

Person 4 gibt an, dass WhatsApp oder auch eine andere funktionierende Kommunikationsform grundsätzlich für den Zweck einer Mentoringbeziehung ausreichend ist:

„Aber ich glaub, so um das Grundziel von so einem Lerntandem oder Freundschaftstandem oder was auch immer, zu erfüllen, erweist sich glaub ich WhatsApp oder irgendeine Kommunikationsform schon als hilfreich genug, um einfach eine Beziehung aufzubauen und einfach eine Beziehung zueinander herzustellen. Ich glaube, es kann immer besser werden, aber so WhatsApp an sich oder irgendeine Nachrichten-App ist schon hilfreich genug.“ (Person 4, #00:37:27-1#)

Schulung und Einbindung digitaler Medien

Ein weiteres Thema war die Förderung von digitalen Kompetenzen und die Einbindung ins Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Die Befragten sahen hier vor allem die Schulen in der Verantwortung, um Kompetenzen für den richtigen Umgang mit sozialen Medien zu vermitteln.

Person 1 geht dabei auf die übermäßige Nutzung von sozialen Medien bei Kindern und Jugendlichen ein. Sie ist der Meinung, dass digitale Medien auch viel Potenzial bieten und auch in Zukunft wichtig sein werden. Um eine sichere Nutzung zu gewährleisten, sei es wichtig, Kinder und Jugendliche dahingehend zu bilden.

„...wenn man jetzt ständig nur auf die sozialen Medien ist oder am Handy hängt, das ist halt auch nicht super, aber es gibt da schon viele Vorteile, die wichtig sind und ich finde auch Schulen sollten da vielleicht ein bisschen mehr übernehmen einfach. Das man den Kindern lernt, wie man damit umgeht und ja, wie man es einfach am besten nutzen kann.“ (Person 1, #00:35:44-9#)

Optimale Verteilung von persönlichem und online Kontakt

Bei der Verteilung von persönlichem und online Kontakt gaben alle Mentorinnen an, dass der persönliche Kontakt mindestens 50% oder höher betragen sollte.

10.5.3. Uk 5.3 Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung

Die Nutzung von digitalen Medien wirkte sich nach Einschätzung der Befragten neutral bis sehr positiv aus. Bei Person 2 wird der Kontakt über digitale Medien, vor allem WhatsApp, als ausschlaggebend für das Gelingen der Beziehung eingeschätzt:

„Nicht nur positiv, sondern ich glaub das war ausschlaggebend, dass wir überhaupt eine gute Beziehung zueinander haben können. Weil, (.) wenn, also wenn es wirklich nur einmal oder einmal in einer oder in zwei Wochen getroffen hätten, dann wäre das glaube ich so wenig gewesen, dass wir irgendwie in der kurzen Zeit und mit den langen Abständen dann, gar nicht so die Gute zueinander hätte können und so habe ich schon den Eindruck gehabt, (..) dass wir irgendwie einen besseren Kontakt zueinander haben, wenn wir uns hören. Und das wäre ohne Whatsapp oder Signal gar nicht gegangen.“ (Person 2, #00:29:45-3#)

Neben der Förderung der Kontakthäufigkeit war auch die Regelmäßigkeit des Kontakts und damit einhergehende regelmäßige Treffen zu gewährleisten, ein wichtiger Punkt. Auch die Art, wie die Mentees mit den Mentor*innen über WhatsApp kommunizierten, wurde als Indikator für die Beziehungsqualität genommen. Person 4 beschreibt, wie durch die Verwendung von Smileys Zuneigung ausgedrückt werden kann:

„...wenn wir irgendwie schreiben, würde ich es als positives Feedback werten, wenn da Smileys verwendet werden, die Zuneigung ausdrücken. Also, keine Ahnung, da gibts ja den Smiley mit so Herzchen und wenn die von einer Person verwendet werden, dann ist es schon sozusagen ein Zeichen für ich hab dich gern. Und wenn man so mit den Smileys sich Nachrichten schreibt, hilft es schon, die Beziehung aufrecht zu erhalten, wenn man sich in den Ferien oder halt länger mal nicht sieht. (Person 4, #00:28:24-5#)

Etwas kontroverser wurde das bei Person 3 dargestellt, die bezweifelt, dass durch Smileys oder Bilder soziale Kompetenzen entstehen können und deshalb nicht verwendet wurden. Hier ist allerdings anzumerken, dass bei Person 3 die Beziehung als distanzierter und eher auf instrumentelle Ziele fokussiert eingeordnet wurde. Online-Treffen und auch online Kontakt haben hier die Beziehung nicht verbessert. Dennoch gibt Person 3 an, dass digitale Medien dazu beigetragen haben, dass der Kontakt nicht abbrach oder schlechter wurde. Für die Vereinbarung von Terminen wurde der Kontakt über WhatsApp sogar als erleichternd eingestuft, da der Vorteil der Unmittelbarkeit alternativ kaum herzustellen war.

„Einfach etwas erleichtert. Klar was wäre die Alternative gewesen? Weiß ich gar nicht anrufen. Ok zum Beispiel übers Festnetz dann anrufen, wenn sie gar kein Handy gehabt hätte zum Beispiel. Klar hat es das dann erleichtert, weil es war unmittelbarer, man hat unmittelbarer eine Antwort bekommen. Aber das ganze digitale war nie, Nachrichten schreiben hin und her war jetzt nie auf persönlicher Ebenen im Sinne von, sie erzählt mir was schreibend. Wenn dann haben wir das dann besprochen, wenn wir uns getroffen haben, mündlich. Oder dann, wenn wir uns im Video gesehen haben. Also es war immer dieses sehen war schon ahm ja, wenn man also über persönliches gesprochen hat.“ (Person 3 #01:01:27-9#)

10.6. HK 6 Unterschiede von persönlichem- und online Kontakt

Hier waren sich alle vier Befragten einig, dass der physische Kontakt im Mentoring nicht durch online Kontakt ersetzt werden kann. Hier wird besonders der Beziehungsaufbau hervorgehoben, bei dem der physische Kontakt wichtig ist.

Onlinekontakt wird als weniger persönlich empfunden und Emotionen können schlechter vermittelt werden. Durch den Bildschirm entsteht eine Distanz, wodurch schwierige, persönliche Themen weniger gut besprochen werden können. Werden solche Themen physisch besprochen, ist es einfacher auf den Mentee einzugehen und es ist Körperkontakt, wie freundschaftliche Berührungen oder Umarmungen, möglich. Person 2 berichtete im Zusammenhang mit online Treffen, von persönlichen Themen beim Mentee, die online nicht gut zu händeln gewesen wären:

„...aber wo wir uns getroffen haben, sind halt teilweise auch sehr traurige, private Dinge von ihr rausgekommen im Laufe des Gesprächs und sowas hätte ich jetzt super ungern online gehabt. Weil dann irgendwie auch die Nähe zueinander, also das hätte ich auf keinen Fall gewollt, dass so ein unangenehmes Thema aufkommt und sie jetzt nur am Bildschirm vor mir habe.“ (Person 2, #00:44:17-0#)

Im Zusammenhang mit online Treffen (MS Teams, Zoom, Whatsapp Video) werden technische Probleme genannt, die den Faktor „weniger persönlich“ zusätzlich verstärken.

Technische Probleme können durch schlechte Verbindung den Redefluss stören und auch Sprachbarrieren erschweren online die Kommunikation mehr als in Präsenz.

Außerdem sind gemeinsame Unternehmungen und Erlebnisse, die die Beziehung fördern, für die Befragten wesentlich und nicht zu ersetzen.

Person 4 sieht den persönlichen Kontakt als Grundlage für den online Kontakt: *„Also ich glaub, wenn wir den persönlichen Kontakt nicht hätten, dann würden wir wahrscheinlich auch nicht so wirklich schreiben.“* (Person 4 #00:47:26-6#)

11. Schlussfolgerungen Mentor*innen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus den Interviews mit den Mentor*innen mit der zugrundeliegenden Literatur in Zusammenhang gebracht und interpretativ reflektiert werden. Zu Beginn werden allgemeinere Rückschlüsse dargestellt, worauf im Weiteren konkrete Punkte aufgegriffen, die besondere Relevanz aufweisen.

Bei den in HK 1 erfragten Themen und Inhalten der individuellen Mentoringbeziehung zeigte sich, dass alle betreuten Mentees der Befragten Migrationserfahrung mitbringen und zwischen einem und fünf Jahren in Österreich leben. Die damit einhergehende Sprachförderung war bei allen Mentoringbeziehungen Thema. Weitere Themen waren Lernen für die Schule, Förderung von Integration und Unterstützung bei Zukunftsthemen, wie die Wahl einer weiterführenden Schule nach der Mittelschule.

Die mit Migrationserfahrung einhergehende notwendige Deutschförderung und mangelhafte technische Ressourcen bei den Mentees aller Befragten, sowie in unterschiedlichen Aspekten getätigte Aussagen, wie die notwendige Unterstützung bei Unterlagen zum Schulwechsel, weisen auf fehlende (persönliche und familiäre) Ressourcen und somit eine sozio-ökonomische Benachteiligung hin. Wie im Kapitel 4.3. erläutert, ist Mentoring bei sozio-ökonomisch benachteiligten oder gefährdeten Jugendlichen am effektivsten.

In den Rahmenbedingungen des Projekts „Lernen macht Schule“ wird der Fokus auf schulisches und soziales Lernen vorgegeben (vgl. Kap. 8). Dabei waren beide Fokusse in den Mentoringbeziehungen der Befragten Mentor*innen vertreten. Wobei jeweils zu Beginn der Beziehung schulisches Lernen stärker forciert wurde. Soziales Lernen steht nach der Beschreibung des Projekts (vgl. Kap. 8.1) mit beziehungsfördernden Elementen in Zusammenhang. Diese kamen im fortschreitenden Verlauf der Mentoringbeziehungen immer häufiger vor. In der Literatur (vgl. Kap. 4.5.) werden Unterschiede bezüglich der Mentoringstile und Mentoringtypen beschrieben. Die effektiven Mentoringstile sind der instrumentelle und beziehungsorientierte,

wobei ein instrumenteller Stil eher mit schulischem Lernen in Zusammenhang steht und der beziehungsorientierte Stil mit beziehungsfördernden Elementen, die dem sozialen Lernen zugeordnet werden können.

Bei den Befragten wurden im Zuge des sozialen Lernens auch instrumentelle Ziele, wie die Eingliederung in eine Freundesgruppe oder die Unterstützung bei dem Übergang von der Mittelschule in eine weiterführende Schule, gesetzt. Zur Einordnung der beforschten Mentoringbeziehungen sind bei allen, sowohl beziehungsorientierte als auch instrumentelle Orientierungen feststellbar. Zu Beginn der Betreuungen waren instrumentelle Ziele, die dem Mentoringtyp Nachhilfe zugeordnet werden können, stärker im Fokus. Im weiteren Verlauf der Beziehung kamen vermehrt beziehungsorientierte Elemente und Aktivitäten hinzu was stärker dem Mentoringtyp Lebenshilfe zugeordnet werden. Mit Blick auf die Mentoringtypen nach Lorenzen (2019) bewegen sich die Aktivitäten der untersuchten Mentoringbeziehungen im Bereich zwischen Lebenshilfe und Nachhilfe (vgl. Kap. 4.5.).

Die sehr breit genutzten digitalen Medien bei den Mentorinnen zeigen, dass sie sehr vertraut mit diesen sind und sie aus ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken sind. Auch die Verwendung von digitalen Medien scheint bei den Mentor*innen selbstverständlich. Während der letzten Jahre und im Zusammenhang mit der Coronapandemie (vgl. HK 3) übernahmen digitale Medien eine wichtige Rolle zum Austausch und zur Kommunikation. Obwohl die Nutzung im Zusammenhang mit den Mentees nicht in jedem Fall positiv eingeschätzt wurde, wurde die grundsätzliche Nutzung wegen der Flexibilität bei der Kommunikation und kurzfristiger Verfügbarkeit dennoch als positiv gesehen. Für die Mentor*innen sprechen die örtliche und zeitliche Flexibilität, die auch für Stöger (2009, S. 231-240) wesentliche Vorteile beim E-Mentoring sind, für die Nutzung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung.

Die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber digitalen Medien könnte im Zusammenhang mit dem Alter der Mentor*innen stehen. Da die Befragten alle unter 29 Jahre sind, grenzen sie nah an die Gruppe der Jugendlichen an. Dies hat auch Einfluss auf die Art der Nutzung und wie leicht sich die Mentor*innen auf die Lebenswelt der Jugendlichen einlassen können. Ein Nachteil der Veränderungen in den vergangenen Jahren war laut Aussagen der Mentor*innen, dass sie bei den Mentees oftmals eine sehr exzessive Nutzung feststellten. Sie würden daher das Lehren einer verantwortungsvolleren Nutzung über das Mentoring-Projekt hinaus sinnvoll finden. Durch die vorliegenden Befragungsergebnisse kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass die Mentor*innen eine verantwortungsvolle Nutzung fördern können. Wie in der Literatur (vgl. Kap. 3) beschrieben, kann durch eine gelungenen Mentoringbeziehung, informelles Lernen angestoßen werden. Die Mentor*innen nehmen eine Rolle als Bezugspersonen im Leben der Mentees ein, wodurch soziale und kognitiven Kompetenzen, wozu auch

Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Nutzung digitaler Medien zählen, gefördert werden. Darunter fällt auch der in HK 4 erfragte Einsatz von digitalen Medien, für das Erreichen von Zielen (von den Interviewten wurde hier das Finden von Informationen zum Beispiel für weiterführende Schulen oder die Navigation zu einem Ausflugsort genannt) oder das Lösen von schulischen Herausforderungen (zum Beispiel durch Übersetzungsapp oder dem Versenden von Aufgaben). Die damit erworbenen Kompetenzen fördern die Mentees in ihrer alltäglichen Nutzung digitaler Medien. Des Weiteren nehmen die Mentor*innen eine Vorbildfunktion ein und können auf diese Weise Lerninhalte des Lernens „modellieren“ (vgl. Kap. 3.2.). In diesem Zusammenhang betrifft diese Art der Förderung das informelle Lernen (vgl. Kap. 3), wodurch die Mentees in einem verantwortungsvolleren Umgang mit digitalen Medien, durch die Mentoringbeziehung, gefördert werden können. Dennoch ist es naheliegend, dass vor allem sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in diesem Bereich auch mehr Förderung benötigen und es wichtig ist, das Lehren einer verantwortungsvollen Nutzung und des bewussten Umgangs mit digitalen Medien in weiteren Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (z.B. In der Schule) zu forcieren.

Smartphone

Bei den verwendeten Geräten scheint das Handy eine besonders wichtige Rolle einzunehmen. Dies ergibt sich daraus, dass alle Mentees ein Smartphone mit Internetverbindung zur Verfügung hatten, jedoch wird dies von den Befragten nicht als selbstverständlich eingeschätzt (vgl. HK 2). Andere Geräte wie Laptop oder Tablet hatten die Mentees, nach Angabe der Mentor*innen nicht oder nicht dauerhaft zur Verfügung. Teilweise waren die Geräte nicht voll funktionsfähig. Die Bedeutung des Smartphones als Hauptzugang zum Internet wird auch in der Literatur beschrieben. Bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen ist das Smartphone als Zugang zum Internet umso wichtiger, da diese durch unzureichende technische Ressourcen weniger Zugangsmöglichkeiten zum Internet haben (vgl. Kap. 5.2; 5.3). Dies führte bei den befragten Mentor*innen vor allem während coronabedingten Einschränkungen zu größeren Herausforderungen. Hier wäre es nach Aussagen der Befragten sinnvoll, wenn die Mentees einen garantierten Zugang zu Handy und Laptop oder PC hätten, um Schul- und Bildungsaufgaben besser bewältigen zu können. Für solche ist das Handy aufgrund des kleinen Bildschirms unpraktisch. Durch eine bessere technische Ausstattung wäre es im Weiteren für die Mentor*innen einfacher die Mentees effizienter bei den eben genannten Aufgaben zu unterstützen.

WhatsApp

Das am meisten genutzte Tool war WhatsApp sowohl im Privatleben der Mentor*innen, als auch in der Mentoringbeziehung. Während coronabedingten Kontakteinschränkungen kamen

noch weitere Anwendungen (MS Teams, Zoom) hinzu, jedoch wurde auch hier WhatsApp zur Kommunikation und zum „in Kontakt bleiben“ genutzt. In der laufenden Mentoringbeziehung wurde hauptsächlich WhatsApp für den online Kontakt genutzt (vgl. HK 4). Die Verwendung diente zur Terminvereinbarung der Treffen, zur Unterstützung des schulischen Lernens, dem Austausch von Informationen, dem Anbieten von Unterstützung und zum Austausch gemeinsamer Erinnerungen (Fotos). Besonders hervorgehoben, wurde die Terminvereinbarung über WhatsApp, die sehr viel flexibler und mit höherer Verbindlichkeit stattfinden kann. Auch für instrumentelle Ziele, wie schulisches Lernen, können digitale Medien im Mentoring sinnvoll genutzt werden, um Aufgaben zwischen den Treffen zu versenden und oder zur Kontrolle dieser.

Mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien bei Jugendlichen ist dies nicht überraschend (vgl. Kap. 5.3), da Whatsapp bei Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren bei den verwendeten Apps mit einer Nutzung von über 70% auf Platz 1 ist. Somit war WhatsApp für die Mentees die einfachste Lösung, da die Nutzung der App bereits vertraut war. Auch nach Angaben der Befragten, war dies die sinnvollste Variante. Hier entstanden teilweise Herausforderungen für die Mentor*innen, da von der Projektkoordination aus Sicherheitsgründen von WhatsApp abgeraten wurde und man stattdessen Signal empfahl. Die Nutzung von Signal scheiterte aber aufgrund von fehlendem Know-How, fehlender Sprachkenntnisse und die Aussagen der Befragten deuten auf wenig Motivation der Nutzung seitens der Mentees hin.

Coronapandemie

Während coronabedingten Kontakteinschränkungen wurde neben dem bereits genannten Nutzungsverhalten der WhatsApp Videochat häufig genutzt, um sich online zu treffen. Wie bereits erwähnt, kam dies dadurch zustande, dass die Mentees hauptsächlich mit dem Smartphone arbeiteten und zu diesem am ehesten Zugang hatten. Aber auch andere Tools, wie MS Teams oder Zoom wurden in dieser Zeit verwendet, um sich online zu treffen. Dabei verlagerten sich die Themen während online Treffen stärker auf schulisches Lernen, obwohl auch hierbei Herausforderungen entstanden, zum Beispiel dadurch, dass nur der Mentee die jeweiligen Schulbücher vor sich hatte und der/die Mentor*in nicht. Hier mussten dann Fotos von den entsprechenden Seiten gemacht und versendet werden, was als umständlich beschrieben wurde. Auch im Bericht „Jugend-Mentoring in der Pandemie“ (vgl. Kap. 6.4) kamen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass sich der Fokus beim coronabedingten online Setting stärker auf schulisches Lernen verlagerte.

Teilweise wurden diese Tools von den Mentees mit einem Laptop verwendet, meistens jedoch ebenfalls mit dem Smartphone. Die Teilnahme an online Treffen mit dem Smartphone wird sowohl von den befragten Mentor*innen als auch in der Literatur als unpraktisch eingeschätzt.

Weitere Herausforderungen waren die wahrgenommene Distanz durch das online-Setting und die Sprachbarriere. Drei der vier Befragten mussten kurze Zeit nach dem Kennenlernen des Mentees in den coronabedingten online-Modus wechseln, was eine Herausforderung für den Beziehungsaufbau darstellte. Dies war auch im Jugend-Mentoring Bericht (vgl. Kap. 6.4) Thema, wonach soziales Lernen und Beziehungsentwicklung durch das online-Setting eher in den Hintergrund rückt.

Dennoch wird das coronabedingte Online-setting als Möglichkeit wahrgenommen, um den Kontakt zum Mentee aufrechtzuerhalten. Zusätzlich zum schulischen Lernen wurde versucht auch beziehungsfördernde Elemente miteinzubringen: Zu Beginn der Einheit besprechen von persönlichen Themen oder gemeinsames spielen von online Spielen. Da die coronabedingten Kontakteinschränkungen bei den Befragten nurmehr kurz (ca. 1 bis 2 Monate) andauerten, konnte nach Beendigung dieser, schnell wieder bei physischen Treffen an den Beziehungsaufbau angeknüpft werden.

Mentoringbeziehung

Die gelungene Mentoringbeziehung ist die zentrale Ressource im Jugendmentoring, um Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung fördern zu können. Durch eine positive, vertraute Mentoringbeziehung können Entwicklungsverläufe von Jugendlichen unterstützt und gefördert werden. Demnach ist das Gelingen des Beziehungsaufbaus ausschlaggebend für positive Auswirkungen durch Mentoring. (vgl. Kap. 3; 3.2)

Wie in UK 5.1 dargelegt, funktionierte der Beziehungsaufbau bei den Befragten am ehesten, wenn die Mentor*innen aktiv für regelmäßigen Kontakt sorgten (mindestens 1x wöchentlich) und Nähe und Vertrautheit ab dem ersten Treffen forcieren. Dazu zählt Offenheit gegenüber dem Mentee, durch Fragen zu persönlichen Themen dem Mentee Interesse an ihm zu zeigen und zu signalisieren, dass sich der Mentee jederzeit melden kann. Bei den ersten Treffen wurden Erwartungen abgeklärt und Sympathie durch das Finden von Gemeinsamkeiten hergestellt, wo bereits die erste Basis für eine gelungene Mentoringbeziehung entstand. Dass die Kontakthäufigkeit sowie die wahrgenommene Nähe und Vertrautheit ausschlaggebend für eine gelingende Mentoringbeziehung ist und somit die positiven Wirkungen von Mentoring begünstigt, wurde unter anderem von Parra u.a. dargelegt (siehe Kapitel 4.5.1). Somit wurden die in der Literatur notwendigen Elemente der Beziehung aktiv von den Mentor*innen forciert. Das Matching sollte nach den Empfehlungen der Literatur (vgl. Kap. 3.1; 4.4) möglichst gemeinsame Interessen und Ähnlichkeiten miteinbeziehen. Bei den vorliegenden Ergebnissen zeigt sich, wie die Mentor*innen bereits beim ersten Treffen durch das Finden von Gemeinsamkeiten Sympathie herstellen konnten und somit den Beziehungsaufbau anstießen.

Auffällig ist bei Person 3, dass im Gegensatz zu den anderen Befragten wenig aktive Maßnahmen zur Beziehungsförderung unternommen wurden. In diesem Fall standen vor allem instrumentelle Ziele wie Lernen für die Schule oder Integration in eine Freundesgruppe im Fokus, die auch erreicht wurden. Auch Auswirkungen von digitalen Medien auf die Mentoringbeziehung wurden in diesem Fall sehr neutral eingestuft. In Bezug auf die Literatur kann hier die Beziehung dem Mentoringstil instrumentell zugeordnet werden, mit wenigen beziehungsorientierten Elementen (vgl. Kap. 4.5.2).

Im Vergleich wurden in den Mentoringbeziehungen mit aktiv initiierten beziehungsfördernden Maßnahmen, die Nähe und Vertrautheit in diesen sehr viel höher eingestuft. Wie auch bei den Wirkungen von Jugend Mentoring (vgl. Kap. 3.2) dargelegt, ist Mentoring erfolgreicher für die persönliche Entwicklung des Mentees, je besser die Beziehungsqualität ist.

Zu den beziehungsfördernden Maßnahmen zählten die Befragten, neben den bereits erwähnten, dem Kind das Gefühl zu geben, dass die Mentorin eine zusätzliche Anlaufstelle und Bezugsperson ist bzw. sich das Kind jederzeit melden kann. Nach dem Wirkungsmodell von Rhodes (vgl. Kap. 3.2) entsteht durch das Einnehmen der Rolle als Bezugsperson im Leben des Mentees die Basis für die Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen durch die Mentoringbeziehung. Hierbei wurden von den befragten Mentor*innen digitale Medien wie in HK 5 dargelegt eingesetzt. Speziell wurden hier „Check-in Nachrichten“ erwähnt, womit regelmäßige Nachrichten (über WhatsApp) gemeint sind, um Kontakt und Vertrauen, durch Anbieten von Unterstützung und Fragen nach dem Befinden, zu fördern. Durch diesen zusätzlichen Kontakt (zu physischen Treffen) über WhatsApp konnte die Häufigkeit des Kontakts erhöht werden, was wiederum einen wesentlichen Aspekt gelingender Mentoringbeziehungen darstellt (vgl. Kap. 4). Bei zwei der befragten Mentor*inne wurde der Kontakt über WhatsApp sogar als ausschlaggebend für das Gelingen der Beziehung eingeschätzt und bei den anderen beiden positiv bis neutral.

Bei der Kommunikation über digitale Medien lässt sich durch die Ergebnisse schlussfolgern, dass es wesentlich ist, sich auf die Lebenswelt der Mentees und deren Nutzung digitaler Medien einzulassen. In den Mentoringbeziehungen wurde die Wahl der Tools an die Nutzung der Mentees orientiert. Aber auch bei der Art der Kommunikation war es sinnvoll auf die Mentees einzugehen. Zum Beispiel konnten WhatsApp Nachrichten (wie bei Person 3) auch für instrumentelle Ziele verwendet werden: vorleben wie Nachrichten verfasst werden, korrekte Grammatik, und so weiter. Dies kann eine Möglichkeit für Lernerfahrungen des Mentees sein, jedoch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Mentoringbeziehung durch Annäherung auf die Art der Kommunikation der Mentees sinnvoller gefördert wird. Dazu zählen nach Angaben der Befragten kurze Nachrichten, Bilder und Smileys. In der Literatur beschreibt Stöger (2009) die

Notwendigkeit der Vertrautheit mit der im Internet verwendeten Kommunikation, um die Mentoringbeziehung nicht negativ zu beeinflussen (vgl. Kap. 6.).

Digitale Medien sind in der Mentoringbeziehung wichtig, um den Kontakt aufrecht zu erhalten, wenn Treffen nicht möglich sind, dies war vor allem während coronabedingten Kontakteinschränkungen ein wichtiger Punkt. Allgemein sind digitale Medien zusätzlich zu persönlichen Treffen förderlich, um mit dem Mentee besser in Kontakt bleiben zu können und die Beziehung zu fördern. Hier waren sich alle Befragten einig, dass der physische Kontakt nicht durch online-Kontakt oder Treffen ersetzt werden kann. Gründe hierfür waren, dass persönliche Themen online schlechter besprochen werden können und trösten nicht so gut funktioniert (hier wurde auch Körperkontakt als wichtige Komponente im physischen Kontakt genannt). Außerdem sind gemeinsame Unternehmungen und Erlebnisse wesentlich für die Beziehungsförderung. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch der Mentoring-Bericht von Buchner und Kapferer (2021), wo digitaler Kontakt als sinnvolle Ergänzung in Mentoringprogrammen wahrgenommen wurde, bei denen der Aufbau einer Beziehung eine Rolle spielte, da dafür regelmäßige physische Treffen und gemeinsame Aktivitäten wesentlich sind (vgl. Kap. 6.4.).

12. Ergebnisse Mentees

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Angaben der Mentees und sind deskriptiv. Mögliche Interpretationen und weitere Einordnungen der Ergebnisse folgen im nächsten Kapitel.

12.1. HK 1 Nutzung und Zugang zu digitalen Medien

Diese Kategorie wurde in zwei Unterkategorien aufgeteilt, um zwischen der privaten und schulischen Mediennutzung zu unterscheiden. Die technische Ausstattung fällt dabei in den privaten Bereich, auch wenn diese für die Schule verwendet wird, solange diese nicht von der Schule gestellt wird.

12.1.1. UK 1.1. privat

Beide Befragten besitzen ein eigenes Handy (iPhone) und haben zuhause mindestens ein Tablet und einen Laptop. Die Jugendliche 2 besitzt auch einen eigenen Laptop, der allerdings defekt ist: „Laptop ist fast kaputt“ (Jugendliche 2, #00:09:58-6#). Bei der Frage, welche Ausstattung sie sich wünschen würden, gab nur Person 2 an einen neuen PC zu wollen.

Bei den genutzten Apps antworteten die Jugendlichen sehr intuitiv und zählten ohne lange Denkpausen viele auf. Die von beiden genannten Apps waren WhatsApp, Snapchat, YouTube und Telegram. Weiter Apps von Jugendliche 1 waren Instagram, Twitter, Duolingo, Spotify, TikTok und Telegram. Jugendliche 2 gab zusätzlich zu den gemeinsam genannten an Pinterest und den offline Player für Musik zu nutzen.

WhatsApp wird dabei zur täglichen Kommunikation mit Freund*innen und Familie verwendet. Dabei nutzten die Jugendlichen sowohl Text- als auch Sprachnachrichten und WhatsApp Telefonie. TikTok und YouTube werden zum Ansehen von Videos und zur Unterhaltung verwendet. Die Jugendliche 2 verwendet Telegram für Informationen und Pinterest für Fotos:

„WhatsApp verwende ich (..) ah mit meine Freunde und Familie zu reden, Pinterest einfach für Fotos, Youtube für Spaß und so, Telegram für Informationen so...“ (Jugendliche 2, #00:11:35-8#)

12.1.2. UK 1.2. In der Schule

Jugendlich 1 nutzt die App Duolingo zum Deutsch lernen. In die Schule nehmen beide Jugendlichen das Handy mit und verwenden es manchmal, nach Absprache mit den Lehrer*innen im Unterricht:

„Ich verwende manchmal Handy, wenn ich es brauche, oder ich muss meine Klassenkameraden irgendwelche Fotos schicken. Ich frage Lehrer und dann benutze ich es. Aber so nicht.“ (Jugendliche 2 #00:12:45-1#)

Nach Angabe von der Jugendlichen 2 wird das Handy abgenommen, wenn es ohne Absprache benutzt wird. Das Handy mehr im Unterricht zu nutzen wäre für beide Befragten keine gute Idee, da sie dann am Handy etwas anderes machen würden und weniger lernen: „...Wir machen dann (..) wir lernen dann nicht und sitzen am Handy...“ (Jugendliche 2, #00:13:16-9#)

12.2. HK 2 Veränderungen und Herausforderungen in der Nutzung von digitalen Medien in den letzten Jahren

Bei den Veränderungen während der letzten Jahre bezogen sich die Mentees mit ihren Antworten hauptsächlich auf die Zeit der Coronapandemie und erzählten von den damit einhergehenden Herausforderungen. Dabei hatten beide Befragten große Schwierigkeiten, dem online Unterricht zu folgen, da es herausfordernd war, zuzuhören, auch aufgrund der Sprachbarriere. Ebenfalls erschwerend war, dass beide das Handy für den online Unterricht verwendeten:

„...Aso ich hatte Probleme zu lernen beim Handy. Also online zuhören (..) das war schwierig (..) und ich weiß ich konnte nicht die Sprache...“ (Jugendliche 1, #00:13:46-7#)

Jugendliche 2 erzählt, dass sie zuerst nicht wusste, wie sie mit dem Handy am online Unterricht teilnehmen kann und es wurde ihr dann von der Schule erklärt. Die Folge daraus war, dass Beide ihre Aufgaben nur teilweise, in der von der Schule vorgegebenen Zeit, erledigen konnten.

„...Und aber zu Hause ah wo die Schule zu war es war schwierig, weil ich hatte kein Computer, Laptop ich konnte nicht, das war schwierig. Deswegen habe ich viele Hausaufgaben nicht gemacht.“ #00:16:27-6#

12.3. HK 3 Digitale Medien in der Mentoringbeziehung

Diese Kategorie wurde in die Unterkategorien „Während Corona“ und „Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem“ aufgeteilt. In der Letzten werden auch alle Angaben zur Beziehungsgestaltung in der Mentoringbeziehung eingeordnet, soweit sie nicht speziell mit coronabedingten Einschränkungen zusammenhängen.

12.3.1. UK 3.1. Während Corona

Während coronabedingten Kontakteinschränkungen wurden beide Mentees von ihren Mentor*innen unterstützt. Beide Mentees haben Fotos mit Aufgaben zum Verbessern an diese geschickt: *„Ich glaube ich habe sie Fotos geschickt und sie hat mit mir so geholfen. Sie meinte du hast hier Fehler, du hast hier Fehler und so weiter.“ (Jugendliche 1, #00:18:01-2#)*

Die Jugendliche 1 traf sich mit ihrer Mentorin online und diese hat ihr beim Deutsch lernen geholfen. Die Jugendliche 2 erinnert sich daran, dass sie sich mit ihrer Mentorin zum Reden getroffen hat aber nicht mehr in welchem Setting.

12.3.2. UK 3.2. Nutzung und Themen digitaler Medien im Lerntandem

Persönliche Treffen mit den Mentor*innen finden ungefähr einmal pro Woche statt. Auch online Kontakt findet regelmäßig statt. Jugendliche 2 gibt an einmal pro Woche mit dem Lernbuddy über WhatsApp zu chatten. Jugendliche 1 meldet sich, wenn sie etwas braucht und gibt keine nähere Frequenz an:

„Wenn ich Fragen habe, ich frage sie und ja wenn wir treffen und so weiter wir schreiben uns. Und ja manchmal wir rufen auch zusammen, wenn wir nicht finden.“ (Jugendliche 1, #00:08:10-6#)

Beide Mentees nutzten WhatsApp, um mit ihren Mentor*innen die persönlichen Treffen zu vereinbaren. Dabei wird Ort, Zeit und was sie machen wollen (z.B. für Deutsch Schularbeit lernen) über den Chat besprochen. Jugendliche 1 benutzt auch aktuell das Senden von Fotos von Aufgaben zur Kontrolle: *„Ich schicke sie und sie kontrolliert das und sie schickt mir zurück, was ich falsch habe und so weiter.“* (Jugendliche 1 #00:20:42-7#)

Auch auf persönlicher Ebene werden Chatnachrichten mit den Mentor*innen ausgetauscht. Die Jugendliche 2 erzählt von der Kontaktaufnahme nach den Ferien, die allerdings sehr oberflächlich blieb, da die Jugendliche aufgrund der Sprachbarriere bevorzugte, der Mentorin beim persönlichen Treffen genaueres zu erzählen:

„So wir haben lange nicht geredet und getroffen, weil es Ferien waren und sie hat mir dann gestern geschrieben "ich hoffe dein neues Jahr ist gut angefangen" und so weiter und ja ich hab auch gesagt.“ (Jugendliche 2 #00:24:24-1#)

Des Weiteren wird bei der Jugendlichen 1 und ihrer Mentorin das Senden des Standortes verwendet und telefoniert, wenn sie sich treffen und nicht finden.

Die Jugendliche 1 gibt an, dass sie persönliche Treffen im Vergleich zu online Treffen bevorzugt: *„Äh sie kann gut erklären (..) äh Erklärung geben und ja ... ich verstehe sie immer...“* (Jugendliche 1, #00:15:43-1#)

Bei persönlichen Treffen von der Jugendlichen 1 mit ihrer Mentorin wird das Handy weggelegt und diese erklärt ihr alles und übersetzt. Bei der Jugendlichen 2 wird das Handy bei den Treffen als Übersetzer verwendet, wenn ein schwieriges Wort vorkommt. Benutzt werden hierfür Google Translator und der Übersetzer vom iPhone: *„Übersetzer, wenn sie zum Beispiel schwierige Wort sagt, dann ich übersetze es auf mein Handy.“* (Jugendliche 2#00:22:38-3#)

Bezüglich der Frage, ob sich die Mentees jederzeit bei ihren Lernbuddys melden können, antwortet die Jugendliche 1: *„Ja natürlich auf jeden Fall.“* (Jugendliche 1, #00:21:20-9#) und erwähnt in diesem Zusammenhang: *„Sie ich mag sie“* (Jugendliche 1, #00:22:09-8#). Im Gegensatz dazu ist sich die Jugendliche 2 nicht so sicher, da diese meistens einige Stunden zum Antworten braucht und meist nur nachts antwortet, was jedoch für die Jugendliche in Ordnung ist, da sie sich sehr gerne mit ihrer Mentorin persönlich trifft: *„...mir gefällt es mit ihr so zusammen treffen und so weiter. ...“* (Jugendliche 2, #00:29:06-2#).

13. Schlussfolgerungen Jugendliche

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus den Interviews mit den Jugendlichen Mentees mit der zugrundeliegenden Literatur in Zusammenhang gebracht und interpretativ reflektiert werden.

Die befragten Jugendliche besitzen beide ein Smartphone (iPhone) und nutzen dieses sowohl privat als auch für die Schule. Die weitere technische Ausstattung ist im Vergleich schlechter: Laptops sind zwar vorhanden allerdings nicht funktionsfähig oder gemeinschaftlich genutzt und daher ohne dauerhaften Zugang. Auch bei den Aussagen der Jugendlichen zu ihrem Nutzungsverhalten wurde als erstes WhatsApp genannt. Weitere Apps waren Snapchat, YouTube, Telegram, Instagram und Duolingo. In der Sozialisation mit digitalen Medien ist bei sozial benachteiligten Jugendlichen vor allem der Besitz eines Smartphones wichtig, um Stigmatisierungen zu vermeiden und Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.2). Alle der 5 meistgenutzten Apps (vgl. Kap. 5.4) in den Altersgruppen zwischen 14 und 17 Jahren wurden von den Jugendlichen genannt: WhatsApp, TikTok, Instagram, YouTube und Snapchat.

Besondere Herausforderungen entstanden während coronabedingtem online Unterricht. Die befragten Jugendlichen nahmen daran am Handy teil, was zumindest bei einer Jugendlichen durch fehlendes Know-how zu Beginn schwierig war. Auch das Zuhören fiel den Befragten schwer, was durch die Sprachbarriere verstärkt wurde. Als Folge wurden bei beiden viele Hausübungen nicht gemacht. Mit Blick auf die Literatur waren sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche während Corona besonders herausgefordert. Vor allem aufgrund fehlender Ressourcen war es schwieriger am Unterricht teilzunehmen, wodurch eine geringere Teilhabe an Bildung die Folge war (vgl. Kap 6.3). Gründe hierfür waren nach Hüttmann u.a. (2020) mangelhafter technischer Zugang zu digitalen Medien, begrenzte Mediennutzungserfahrung und begrenzte Sprachkenntnisse, die auch bei den befragten Jugendlichen erkennbar sind. Der letzte Grund, das personelle Unterstützungssystem, kann aus den Aussagen der Jugendlichen nicht abgeleitet werden. Aber durch die Teilnahme am Mentoring-Programm wurde das personelle Unterstützungssystem jedenfalls durch den/die Mentor*in erweitert. Grundsätzlich geht aus der Literatur hervor, dass Exklusionsmechanismen durch Bezugspersonen (worunter auch Mentor*innen fallen) abgeschwächt werden können (vgl. Kap. 6.3). In der Mentoringbeziehung wurden die Befragten während coronabedingten Einschränkungen durch online Treffen, in denen gelernt und geredet wurde, unterstützt. Das Versenden von Aufgaben zur Kontrolle via WhatsApp-Chat erwies sich als besonders hilfreich für die befragten Mentees und wird auch aktuell noch genutzt.

Für den online Kontakt wird WhatsApp aktuell hauptsächlich verwendet. Genutzt wird das Tool zur Terminvereinbarung, zum Vereinbaren von Aktivitäten während der Treffen, zum Senden von Aufgaben als Foto und für kurze persönliche Nachrichten.

Bei persönlichen Treffen werden bei den Befragten Tools zur Orientierung, wie das Versenden des aktuellen Standortes verwendet. Beim schulischen Lernen wird das Handy als Übersetzer verwendet und ist aufgrund der Sprachbarriere für die Mentees nützlich.

Die Jugendlichen treffen sich einmal pro Woche mit ihren Mentor*innen, auch online sind sie ca. einmal pro Woche in Kontakt und melden sich, wenn sie etwas brauchen oder Fragen haben. Durch die Möglichkeit, dass sich die Mentees melden können, wenn sie Fragen haben, wird die Beziehung und auch der Kontakt gefördert. Die Intensität und Häufigkeit des Kontakts ist ein wesentliches Kriterium für die Mentoringbeziehung (vgl. Kap. 4). Allein durch die Möglichkeit sich melden zu können, wenn die Mentees Unterstützung brauchen, kann die Mentoringbeziehung und im weiteren Schritt die persönliche Entwicklung der Mentees positiv beeinflusst werden.

Wie in Kapitel 4.5 dargelegt, ist die Beziehungsqualität wesentlich für eine gelungene Mentoringbeziehung. Die wahrgenommene Nähe und Vertrautheit sind dabei wichtige Prädiktoren. Nach den Angaben der Jugendlichen ist die Nähe und Vertrautheit bei der Jugendlichen 1 sehr hoch, da sie sich jederzeit bei ihrem Mentee melden kann und sagt, dass sie ihre Mentorin mag (vgl. UK 3.2). Die Jugendliche 2 ist sich hingegen nicht sicher, ob sie sich jederzeit melden kann, da sich ihre Mentorin häufig erst nachts meldet. Trotzdem gefallen ihr die gemeinsamen Treffen mit der Mentorin. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Mentoringbeziehung bei der Jugendlichen 2 zum Zeitpunkt der Befragung erst seit ca. 3 Monaten bestand und diese sich noch im Aufbau befand.

14. Induktive Kategorie: wechselseitige Erwartungen

Unter Einbezug aller Interviews wurde erkennbar, dass die befragten Teilnehmer*innen unterschiedliche Äußerungen in Bezug auf die Rolle tätigten, die sie als Mentor*in oder Mentee einnehmen und damit einhergehende mögliche Erwartungen an das Gegenüber. Auf Basis dieser Erkenntnis wurde im Anschluss an die Auswertung eine übergreifende induktive Kategorie mit den eben genannten Inhalten gebildet.

14.1. Ergebnisse

Die Mentoringbeziehung wird von den Mentor*innen mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben. Bei Person 2 und 4 werden dazu die Begriffe Bezugsperson und Freundschaft bzw. freundschaftlich verwendet. Die Mentor*innen sehen sich in ihrer Mentor*innen-Rolle als

Bezugsperson des Mentee und die Mentoringbeziehung wird als Freundschaft wahrgenommen. Person 4 formuliert dies wie folgt, in Bezug auf die Themen und Ziele ihrer Mentoringbeziehung:

„... Ich glaub, es erfüllt glaub ich Spaß für sie, wenn wir was machen. Und eine Bezugsperson zu haben. Also ich weiß gar nicht, ob es eine Funktion erfüllt, oder ob es einfach, wie eine Freundschaft ist, so dass wir uns treffen, wenn wir Lust haben, was zusammen zu machen. ...“ (Person 4, #00:05:14-4#)

In einem anderen Zusammenhang bezeichnet Person 4 das Lerntandem als „Freundschaftstandem“, für dessen Aufbau „WhatsApp oder irgendeine andere Kommunikationsform als hilfreich genug“ eingeschätzt wird (Person 4, #00:37:27-1#).

Auch Person 2 spricht im Zusammenhang mit der Mentoringbeziehung von einem freundschaftlichen Verhältnis. Dabei beschreibt sie aber auch worauf dies basiert:

„... Ich mein, sie war sehr offen mir gegenüber und ich habe ihr auch sehr versucht das Gefühl zu geben, das sie da alles sagen und fragen kann, was sie sich denkt und was ihr am Herzen liegt und hab eigentlich so sehr ein gutes Gefühl gehabt und hab das irgendwie fast als so ein bisschen freundschaftlich irgendwie empfunden. Sie hat immer gefragt, wie es mir geht und was sich so tut. Und halt zurückgefragt, was sich bei ihr tut. Und das war irgendwie sehr sehr nett immer muss ich sagen.“ (Person 2, #00:04:33-5#)

Das Empfinden der freundschaftlichen Beziehung entsteht aufgrund wechselseitiger Offenheit und Interesse am Gegenüber. Dies kommt auch bei Person 4 in ähnlicher Form vor: *„... Wir wissen jetzt nicht alle Fakten übereinander, aber wir lachen viel zusammen und ich glaub, oder ich hoffe sie weiß, dass sie sich öffnen kann, wenn sie irgendwas bedrückt“ (Person 4, #00:27:08-2#)*. Die Mentorin äußert hier mit ihrer Hoffnung, dass sich der Mentee öffnen kann, dass dies für sie ein wesentlicher Aspekt in der Mentoringbeziehung ist. Person 1 hatte den Eindruck, dass sie bereits beim ersten Kennenlernen eine gute Verbindung zum Mentee hatte und sie viele Themen hatten, über die sie sich unterhalten konnten.

Bei Person 3 war die Einschätzung der Beziehung im Vergleich distanzierter. *„... Es war ein Verhältnis wie halt, ich war halt ihre Mentorin und sie war mein Mentee...“ (Person 3, #01:02:13-2#)*. Weiters erklärt Person 3 welche Erwartungen der Mentee aus ihrer Perspektive hatte:

„... Sie hat auch mich jetzt nie gefragt, sie hat auch zum Beispiel lange nicht gewusst das ich da gar kein Geld dafür bekomme. Sie hat gedacht, dass ich dafür bezahlt werde. Dann war sie völlig irritiert und erstaunt, dass das gar nicht der Fall ist. Also ich weiß auch gar nicht, ob ihr das so bewusst war, da daraus eine Beziehungsebene, dass das durchaus gewünscht ist, dass man da eine Beziehungsebene aufbaut. Ich glaube, dass das bei ihr auch gar nicht so ankam, sondern, dass sie mich eher als

Unterstützung in ihrem Schulalltag gesehen hat. Mit der man auch ab und zu was außerhalb der Schule machen kann.“ (Person 3, #01:03:30-9#)

Die Jugendliche 1 spricht im Interview sehr hingebungsvoll von ihrer Mentorin. Als sie erklärt, dass sie eine Übersetzer-App bei den physischen Treffen nicht benötigt: *„Nein sie übersetzt mich. Sie erklärt mir alles“* (#00:19:55-7#) wirkte sie stolz. Dies war auch bemerkbar, als sie von weiteren Unterstützungen berichtet, wie zum Beispiel das hin und her schicken und kontrollieren von Schulaufgaben. Die Jugendliche scheint die Unterstützung durch die Mentor*in als sehr positiv wahrzunehmen und eine sehr vertraute Beziehung aufgebaut zu haben. Das bestätigt sie auch mit dem Zitat: *„Sie ich mag sie“* (#00:22:09-8#). Da Person 4 die Mentorin von der Jugendlichen 1 ist, sind diese Ergebnisse nicht überraschend, aber dennoch aufschlussreich in Bezug auf die Wechselseitigkeit der Beziehung.

Auf die Frage, ob sich die Jugendliche 2 immer bei ihrer Mentorin melden kann, ist sie sich nicht sicher, da sich diese immer mit einiger Verzögerung meldet:

„Ich weiß nicht. Sie schreibt fast immer nur in der Nacht. So ich weiß nicht. Ich weiß nicht, wenn ich ihr schreibe, ob sie schnell antwortet. Zum Beispiel ich hab sie heute in der Früh gesagt, dass ich am Donnerstag Zeit habe. Sie hat es noch nicht gesehen zum Beispiel so. Ja ich hab um acht geschrieben und bis jetzt sie hat noch nicht gesehen.“ (Jugendliche 2 #00:26:17-1#)

Trotzdem gefallen der Jugendlichen 2 die Treffen mit ihrer aktuellen Mentorin: *„mir passt alles, mir gefällt es mit ihr so zusammen treffen und so weiter. Fertig“*. (#00:29:06-2#)

14.2. Schlussfolgerung

Durch die Unstimmigkeiten in der Kommunikation bei der Jugendlichen 2 weisen durch Aussagen wie „sie schreibt immer nur nachts“ oder „bis jetzt hat sie sich noch nicht gemeldet“ ihre Erwartungen an die Kommunikation über das Smartphone nicht mit den der Mentor*in übereinzustimmen. Trotzdem gefallen ihr die Treffen mit der Mentorin. Hier ist auch noch zu erwähnen, dass das Lerntandem zum Zeitpunkt der Befragung erst seit ca. 3 Monaten bestand, was im Vergleich zu den andern Interviewpartner*innen die kürzeste Zeit war. Die Mentoringbeziehung könnte sich also noch weiter entwickeln und sich gegenseitige Erwartungen anpassen. Jugendliche 2 bildete vor der aktuellen Mentoringbeziehung ein Tandem mit Person 3, wo die Beziehung von der Mentorin eher distanzierter eingeschätzt wurde. Die Jugendliche 2 konnte sich kaum mehr daran erinnern. Mit der aktuellen Mentorin ist sie nach eigenen Aussagen zufrieden und möchte auch weitermachen.

Bei den Erwartungen waren gegenseitige Offenheit, wechselseitige Kommunikation und gemeinsame Gesprächsthemen wesentliche Komponenten für eine gelingende Beziehung. Diese Komponenten können durch die online Kommunikation (über WhatsApp) zusätzlich gefördert werden.

Die Mentees müssen in der Lage sein, sich auf die Beziehung einzulassen, damit diese gelingen kann (vgl. Kap. 4.3). Auch die Mentor*innen sollten aktiv beziehungsfördernde Maßnahmen setzen, die bereits im Kapitel 10.5.1 beschrieben wurden, und auch in der Lage dazu sein, effektive Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Wichtige Eigenschaften sind dabei Selbstwirksamkeitsempfinden, Selbstvertrauen und Zuversicht (vgl. Kap. 4.1).

Ihre Erwartungen, sowohl jene an die Rolle als Mentor*in aber auch wechselseitige Erwartungen im Lerntandem, sollten die Mentor*innen mit den Mentees im Zuge des Beziehungsaufbaus abklären. Dies beschreibt auch Selle (2016, S. 143) wonach die Erwartungen und Erfahrungen von beiden Tandempartner*innen wichtig für das Gelingen der Mentoringbeziehung ist. Des Weiteren müssen beide Tandempartner*innen Engagement und Motivation in die Beziehung investieren, um aufkommende Herausforderungen zu bewältigen. In diesem Zusammenhang ist es auch in der Literatur von hoher Relevanz Anforderungen und Erwartungen mit den Mentor*innen realistisch abzuklären (vgl. Kap 4.1).

Außerdem sind die Rahmenbedingungen des Mentoringprogramms wesentlich, die konkret in diesem Beispiel das Matching aufgrund bestimmter Merkmale machen, wie es auch von DuBois (2011, S. 58) empfohlen wird. Bei den vorliegenden Ergebnissen wird erkennbar, wie die Kriterien beim Matching genutzt werden können, um beim Beziehungsaufbau daran anzuknüpfen und durch das Finden von Gemeinsamkeiten und gemeinsamen Gesprächsthemen Sympathie sowie im Weiteren, Vertrauen aufzubauen.

15. Diskussion

Im Folgenden sollen zusammenführend die Ergebnisse durch Verknüpfung der Interviews von Mentor*innen und Mentees dargestellt und die empirischen Forschungsfragen beantwortet werden. Die übergeordnete Forschungsfrage wird dann im Fazit beantwortet. Da Interpretation und Schlussfolgerung der Ergebnisse bereits in den dazugehörigen Kapiteln erfolgten, werden diese nun auf die wesentlichen Aussagen zusammengefasst und ergänzt. Zum Abschluss dieses Kapitels sollen die möglichen Limitationen der vorliegenden Arbeit diskutiert werden.

Wie veränderte sich die Nutzung von digitalen Medien im Jugendmentoring während der letzten Jahre, vor allem durch die Coronapandemie? Wie wirken sich mögliche Veränderungen auf die Mentoringbeziehung und die Gestaltung der Betreuung aus?

Die Nutzung von digitalen Medien nahm vor allem durch die Coronapandemie eine wichtige Rolle zum Austausch von Informationen ein. Dies war auch im Jugendmentoring bemerkbar und während coronabedingten Kontakteinschränkungen waren online Treffen und vermehrte Kommunikation über das Smartphone Ersatz für physische Treffen. Online Treffen mittel MS Teams, Zoom oder WhatsApp-Videochat waren während coronabedingten Kontakteinschränkungen hilfreich, um den Kontakt in der Mentoringbeziehung aufrecht zu erhalten, wurde aber danach hinaus nur mehr in Ausnahmefällen verwendet. Zudem verlagerte sich der Fokus im Online-Setting stärker auf schulisches Lernen und die Beziehungsgestaltung rückte in den Hintergrund. Dennoch wurde von den befragten Mentor*innen versucht, auch bei online Treffen beziehungsfördernde Elemente einzubringen, mit dem Anstoß von Gesprächen zu Beginn und Ende der Einheit sowie dem Spielen von online Spielen (vgl. Kap. 10.3; 10.5.1).

Für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien war die Coronapandemie aufgrund der Schulschließungen und damit einhergehendem Fernunterricht eine große Herausforderung und führte zu einer Verstärkung ihrer Benachteiligung im Bildungssystem (vgl. Kap. 6.3). Dies gilt auch für die Jugendlichen im Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“. So waren Exklusionsmechanismen, wie mangelnde technische Ausstattung, begrenzte Mediennutzungserfahrung in Bezug auf die Teilnahme am online Unterricht und begrenzte Sprachkenntnisse erkennbar. Durch die Teilnahme am Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“ bekamen die Jugendlichen durch den/die Mentor*in eine Bezugsperson zur Verfügung gestellt, mit deren Betreuung mögliche Exklusionsmechanismen abgeschwächt werden können (vgl. Kap. 6.3; 12.2). Besonders herausfordernd für die Betreuung in der Mentoringbeziehung war dabei die Distanz bei online Treffen und die Sprachbarriere. Aber auch Unterlagen, die nur der Mentee in physischer Form hatte, stellten ein Problem bei der Unterstützung im schulischen Lernen dar, weshalb der Wunsch nach gemeinsamen Lernplattformen und Tools geäußert wurde, wo schulische Aufgaben direkt online bearbeitet werden können. Zur Lösung wurden Fotos von Aufgaben per WhatsApp-Chat verschickt, die die Mentor*innen kontrollieren konnten. Diese Form des online Kontakts wurde auch nach den coronabedingten Kontakteinschränkungen beibehalten, um den Mentees Aufgaben zu stellen und gelöste Aufgaben zu kontrollieren, beziehungsweise zu verbessern

Vorteile der Veränderungen in der Nutzung von digitalen Medien sind dabei ein einfacherer Austausch, mehr Flexibilität bei der Kommunikation und kurzfristige Verfügbarkeit bei Fragen oder Terminvereinbarungen. Auch die zeitliche und örtliche Flexibilität ist für die Mentor*innen

ein wesentlicher Vorteil der online Kommunikation. Einhergehend mit den Vorteilen waren auch persönliche Grenzen der Mentor*innen Thema, die in der Grundausbildung auch besprochen wurden, und bei den Befragten keine weiteren Konflikte erzeugten (vgl. Kap. 10.43.).

Da die Nutzung von digitalen Medien im Bildungsbereich während der letzten Jahre zunahm und auch Mentor*innen und Mentees, durch ihre Sozialisation mit digitalen Medien ein hohes Maß an Vertrauen sowie damit einhergehender häufigen Nutzung aufweisen (vgl. Kap. 5.2; 6.2; 6.3), werden digitale Medien auch über coronabedingte Kontakteinschränkungen hinaus in der Mentoringbeziehung verwendet.

Im Vergleich zu den online Treffen stellt die Kommunikation über das Smartphone, die bereits während der Coronapandemie eine wichtige Rolle einnahm, nach wie vor einen nennenswerten Anteil in der Mentoringbeziehung dar.

Wie werden digitale Medien aktuell im Jugendmentoring verwendet?

Die Teilnehmer*innen des Mentoringprojekts „Lernen macht Schule“ verwenden digitale Medien zum online Kontakt als Ergänzung zu den regelmäßigen Treffen sowie auch als Unterstützung während physischer Treffen. Onlinetreffen über Tools wie MS Teams oder WhatsApp-Video können sich die Teilnehmer*innen aktuell nurmehr in Ausnahmesituationen wie gesundheitlichen Gründen oder örtlicher Distanz vorstellen (vgl. Kap. 10.4; 12.3.1).

Grundsätzlich hat es sich bei den Teilnehmenden als sinnvoll erwiesen, sich bei der Wahl der Kommunikationsmittel und Tools am Mentee zu orientieren und sich auf dessen Lebenswelt einzulassen. Dies betrifft auch die Form der Kommunikation (Verwendung von Smileys, verwendete Sprachform). Die Teilnehmenden am Mentoringprojekt treffen sich alle ein bis zwei Wochen physisch im jeweiligen Lerntandem, um gemeinsam zu lernen, etwas zu unternehmen oder einfach Zeit miteinander zu verbringen. Online in Kontakt sind sie jeden Tag, bis einmal die Woche (vgl. Kap. 10.4.1, 12.3.2). Den Ergebnissen zufolge ist der physische Kontakt wesentlich, um den Aufbau und Erhalt der Mentoringbeziehung zu gewährleisten. Besonders persönliche Themen, Körperkontakt, gemeinsame Unternehmungen und Erlebnisse sind wichtige Komponenten bei physischen Treffen, die die Beziehung positiv beeinflussen (vgl. Kap. 10.6).

Digitale Medien werden demnach als Ergänzung genutzt, um die Häufigkeit und Intensität des Kontakts zu fördern, wobei der physische Kontakt die Grundlage dafür ist.

Die von den Teilnehmenden privat sowie auch in der Mentoringbeziehung für den online Kontakt am häufigsten genutzte Anwendung zur Kommunikation ist WhatsApp. Erfolgreich genutzt wird WhatsApp bei den beforschten Teilnehmer*innen (vgl. Kapitel 10.4.1; 12.3.2):

- Zur Terminvereinbarung von Treffen inklusive Ort, Zeit und was gemacht werden soll. Weiters werden Stundenpläne ausgetauscht und gemeinsame Treffen mit anderen Mentoring-Paaren vereinbart.
- Zur Unterstützung des schulischen Lernens wozu Aufgaben versendet und kontrolliert werden.
- Zum Austausch von Informationen (mittels Text- oder Sprachnachrichten), zum Beispiel als Zusammenfassung des letzten Treffens, dem Anbieten von Unterstützung sowie dem Austausch von Fotos.
- Die Mentees melden sich, wenn sie Unterstützung bei schulischen Themen brauchen und bei organisatorischen Fragen (z.B. Schulwechsel).
- Um durch regelmäßige „check-in“ Nachrichten von den Mentor*innen den Kontakt zu fördern, nach dem Befinden zu Fragen und Unterstützung anzubieten.

Bei physischen Treffen werden digitale Medien, wie bereits in Kapitel 10.4.2 und 12.3.2 näher beschrieben, vielseitig verwendet:

- Zum Teilen von Standort und Information bei Verspätung mittels Whatsapp.
- Bei gemeinsamen Unternehmungen werden Tools zur Orientierung mittels Wegbeschreibung oder öffentlichen Verkehrsmitteln genutzt.
- Mit Kamera-Anwendungen am Smartphone werden Fotos als Erinnerungen gemacht.
- Zur online Recherche, zum Beispiel beim Schulwechsel und dem Versenden der recherchierten Links.
- Zum Übersetzen von unklaren Wörtern aufgrund der Sprachbarriere, sowohl beim schulischen als auch sozialen Lernen.

Wie bereits in Kapitel 11 dargelegt, können die Mentor*innen informelle Lernprozesse zum Erlernen von Kompetenzen im verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien anstoßen und somit übermäßiger, verantwortungsloser Nutzung der Mentees entgegenwirken.

Können Digitale Medien die Mentoringbeziehung verbessern? Was braucht es dazu?

Die Mentoringbeziehung ist ausschlaggebend für die positiven Effekte von Mentoring, umso relevanter ist es, diese auch mit digitalen Medien zu fördern. Dazu haben sich von den Mentor*innen aktiv initiierte beziehungsfördernde Maßnahmen sowie das Forcieren von Nähe und Vertrautheit als sinnvoll erwiesen (vgl. Kap. 10.5). Zu diesen zählt das Herstellen von Sympathie durch das Anknüpfen an Gemeinsamkeiten und das Abklären von Erwartungen an die Beziehung ab dem Kennenlernen des jeweiligen Mentee. Die Erwartungen an die Beziehung sollten dabei möglichst sein, dass der/die Mentor*in eine Bezugsperson im Leben des Mentees

wird. Mentoringbeziehungen der Befragten sind dann besonders erfolgreich, wenn diese als freundschaftlich bezeichnet werden (vgl. Kap. 14). Durch die Rollenverteilung von Mentor*in und Mentee ist anzunehmen, dass sich hier keine Freundschaft wie unter Gleichaltrigen entwickeln kann aber dennoch ein freundschaftliches Verhältnis im Zuge der Mentoringbeziehung.

Um Nähe und Vertrauen zu forcieren ist Offenheit und Interesse gegenüber dem Mentee wichtig, wozu wechselseitige Kommunikation und gemeinsame Gesprächsthemen beitragen können. Dazu ist es notwendig, dass sowohl Mentor*in als auch Mentee in der Lage sind, sich auf Beziehungen einzulassen sowie Engagement und Motivation in die Beziehung zu investieren (vgl. Kap. 4.1; 4.3).

Um die Beziehung zu fördern, sollten Kontakt und Treffen möglichst regelmäßig stattfinden. Dabei können digitale Medien hilfreich sein, da durch Nachrichten, zusätzlich zu den Treffen, die Kontakthäufigkeit und somit die Intensität des Kontakts gefördert wird. Durch das Anbieten von Unterstützung und Fragen nach dem Befinden über WhatsApp-Nachrichten stellen sich die Mentor*innen als Ansprechperson zur Verfügung und zeigen Interesse durch Fragen zu persönlichen Themen des Mentee. Auch das Vertrauen ineinander in Bezug auf Verlässlichkeit kann über den zusätzlichen Kontakt gefördert werden, da die regelmäßigen Treffen über diesen Kanal vereinbart werden und die Mentees sich niederschwellig bei dem/der jeweiligen Mentor*in melden können, wenn sie Unterstützung bei schulischen oder persönlichen Themen benötigen, sowie wenn sie Wünsche bezüglich des nächsten Treffens haben (z.B. lernen für Tests oder etwas unternehmen). Außerdem kann dem Mentee so signalisiert werden, dass der/die Mentor*in als Bezugsperson zur Verfügung steht. Bei den befragten Teilnehmer*innen konnte so die Beziehung gefördert werden und der zusätzliche Kontakt über WhatsApp war teilweise ausschlaggebend für das Gelingen der Mentoringbeziehung (vgl. Kap. 10.5.3).

Daraus ergibt sich, dass digitale Medien einen ausschlaggebenden Beitrag für das Gelingen der Mentoringbeziehung leisten können. Ein wichtiger Punkt ist dabei jedoch, dass sich die Mentor*innen bei der Vorbereitung auf ihre Tätigkeit mit ihren Erwartungen an die Tätigkeit auseinandersetzen sollten. Bei der Betreuung des Mentees ist es empfehlenswert dem Mentee mit Offenheit und Selbstwirksamkeitsempfinden gegenüberzutreten sowie wechselseitige Kommunikation zu fördern. Die Mentees sollten so ausgewählt werden, dass sie sich auf die Beziehung einlassen können und Motivation und Engagement dafür aufbringen können. Bei den ersten Treffen sollten wechselseitige Erwartungen im Tandem geklärt, Tools für die Kommunikation besprochen, und an Gemeinsamkeiten (auf denen auch das Matching basiert) angeknüpft werden, um durch gemeinsame Gesprächsthemen den Beziehungsaufbau anzustoßen.

Weiteres ist eine Voraussetzung der erfolgreichen Implementierung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung, dass alle Beteiligten die notwendige technische Ausstattung zur Verfügung haben. Besonders bei den Mentees wäre ein garantierter Zugang zu Handy und Laptop sinnvoll, der allgemein eher unzureichend vorhanden ist. Das Smartphone ist dabei die beste Variante, da zumindest ein geteilter Zugang in allen Fällen vorhanden war und die meisten ein eigenes zur Verfügung hatten. Grundsätzlich benötigt dieser Punkt von den Mentor*innen ein gewisses Maß an Flexibilität, um sich an die Bedingungen der Mentees anzupassen. Ein Einbezug der technischen Ausstattung bei der Auswahl der Mentees ist dabei nicht zielführend, da dies zum Ausschluss von Kindern und Jugendlichen führen würde, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Benachteiligung positiv von der Teilnahme an einem Mentoringprojekt profitieren könnten.

Bei Unterstützung im schulischen Lernen, zum Beispiel mittels des Versendens von Aufgaben mit WhatsApp, wäre es sinnvoll, wenn alle Beteiligten die Unterlagen oder Aufgaben online zur Verfügung hätten und auch direkt bearbeiten können. Hier wurde von den befragten Mentor*innen auch der Wunsch nach gemeinsamen Tools und Lernplattformen geäußert. Aufgrund physischer Schulbücher und Unterlagen wurde das Lernen online in dieser Hinsicht als umständlich eingestuft.

Zusammenfassend können digitale Medien einen ergänzenden Beitrag zu einer gelungenen Mentoringbeziehung leisten, allerdings kann der physische Kontakt dadurch nicht ersetzt werden.

Limitationen

Die vorliegende Arbeit schließt eine Forschungslücke in Bezug auf den aktuellen Einsatz von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung und wie dadurch die Mentoringbeziehung gefördert werden kann. Allerdings sollten einige Limitationen beachtet werden. Die Stichprobe ist relativ klein und bezieht sich auf ein einzelnes Mentoringprojekt. Für einen weiteren Blick und genauere Ergebnisse wären weitere Erhebungen notwendig. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt hauptsächlich auf den Entwicklungen und Lernerfahrungen der Mentees, beziehungsweise sozial benachteiligter Jugendlicher, die an einem Mentoringprojekt teilnehmen. Auch die Nutzung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung wurde mit Fokus auf die Wirkung bei den Mentees erhoben. Hier ist zu erwähnen, dass in weiterer Forschung die Entwicklungen und Lernerfahrungen der Mentor*innen näher betrachtet oder miteinbezogen werden sollten. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Der Blick auf das Thema in dieser Arbeit ist ein soziologischer, verknüpft mit Erfahrungen aus der Praxis. Für weitere Forschungen sollten auch weitere Ansätze mitgedacht werden, die zum

Beispiel aus den Bereichen Pädagogik, Bildungswissenschaften oder Psychologie sein könnten.

16. Fazit

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Forschungsfragen beantwortet wurden, soll nun die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage diese Masterarbeit abschließen und einen Ausblick für die weitere Verwendung aufzeigen.

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die Nutzung digitaler Medien in der Mentoringbeziehung anhand des Salzburger Mentoringprojekts „Lernen macht Schule“ zu erheben und daraus resultierende Ergebnisse für die Praxis zu erarbeiten. Die zentrale Forschungsfrage war dabei: **Wie wirkt sich die Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoringbeziehung im Jugendmentoring aus?**

Um die Forschungsfrage möglichst fundiert beantworten zu können, wurden insgesamt sechs Unterfragen gebildet, die aufgeteilt auf den theoretischen und empirischen Teil beantwortet wurden. Die Ergebnisse der Interviews wurden aufbereitet und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen mit der Literatur in Relation gesetzt. Diese geben Aufschluss darüber, wie digitale Medien im Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“ aktuell genutzt werden, wie diese zur Beziehungsgestaltung beitragen können und welchen Einfluss die Coronapandemie auf mögliche Veränderungen, durch die Nutzung digitaler Medien, in der Mentoringbeziehung hat. Die Beantwortung der untergeordneten Forschungsfragen erfolgte in den Kapiteln 7 und 15.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Jugendmentoring eine wirksame Methode zur Förderung von Kindern und Jugendlichen darstellt. Dabei profitieren besonders sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendlichen durch die Teilnahme an einem Mentoringprojekt. Zu den Herausforderungen während der Coronapandemie wurden Exklusionsmechanismen wie unzureichende technische Ausstattung oder fehlende Sprachkenntnisse aufgezeigt, die auch auf die Mentees im beforschten Mentoringprojekt zutrafen. Durch die Teilnahme an einem Mentoringprojekt können diese Exklusionsmechanismen abgeschwächt werden, in dem die Mentees durch eine zusätzliche Bezugsperson Unterstützung bekommen.

Die Mentoringbeziehung ist wesentlich für die positiven Effekte im Jugendmentoring. Um diese zu fördern, wurden im Kapitel 4 Kriterien beschrieben, die für das Gelingen einer Mentoringbeziehung notwendig sind. Dazu zählen die Laufzeit von mindestens einem Jahr, die sorgfältige Zusammenstellung der Mentoringpaare, Casting und Schulung der Mentor*innen sowie

die Förderung der Beziehungsqualität und Kontakthäufigkeit. Vor allem das Kriterium „Förderung der Beziehungsqualität und der Kontakthäufigkeit“ kann mit der Unterstützung von digitalen Medien erheblich gefördert werden. Dabei erwies sich die Nutzung von WhatsApp als besonders hilfreich. Durch die Nutzung von digitalen Medien für den online Kontakt und auch zur Unterstützung bei physischen Treffen, können die Mentor*innen durch ihre Vorbildfunktion, beziehungsweise durch die Anwendung der Lerntriade nach Ziegler (vgl. Kap. 4.2), Lernprozesse bei den Mentees anstoßen und sie so bei der Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen in der verantwortungsvollen Nutzung von digitalen Medien unterstützen.

Um die positive Wirkung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung zu gewährleisten, ist es notwendig dem Mentee mit Offenheit gegenüberzutreten und sich bei der Wahl sowie der Art der Kommunikation auf die Lebenswelt der Mentees einzulassen.

Weiters sind die Erwartungen der Mentor*innen, die unter anderem im Zuge der Vorbereitung abgeklärt werden sollten, von Bedeutung, damit sie sich auf die Mentoringbeziehung einlassen können. Im weiteren Verlauf der Mentoringbeziehung bilden diese Erwartungen der Mentor*innen nämlich die Basis um mit den Mentees, die wechselseitigen Erwartungen besprechen zu können. Wesentlich dabei ist, dass die Mentor*innen eine Rolle als Bezugsperson im Leben der Mentees einnehmen sollten, um sie bei ihren individuellen Entwicklungsverläufen fördern zu können.

Die Kommunikation über digitale Medien ist dabei ein wesentliches Element, um die Regelmäßigkeit und Intensität des Kontakts in der Mentoringbeziehung zu fördern. Durch kurze, regelmäßige Check-in-Nachrichten der Mentor*innen mittels WhatsApp, bei denen das Anbieten von Unterstützung und Fragen nach dem Befinden des Mentees im Mittelpunkt stehen, wird signalisiert, dass die Mentor*innen als Bezugsperson niederschwellig zur Verfügung stehen. Die Mentees können durch Smileys Gefühle zum Ausdruck bringen sowie durch ihre Antworten auf die Nachrichten ihr Interesse an der Beziehung zeigen, wodurch Nähe und Vertrautheit gefördert werden. Durch Terminabsprachen über WhatsApp entsteht Vertrauen durch Verlässlichkeit in Bezug auf die Einhaltung der vereinbarten Treffen. Auch bei schulischen Themen wie der Korrektur von Schulaufgaben über den WhatsApp-Chat, wird durch die Unterstützung des Mentees sowie die Erhöhung der Häufigkeit und Intensität des Kontakts, die Mentoringbeziehung gefördert. Daraus ergibt sich, dass digitale Medien einen ausschlaggebenden Beitrag zum Gelingen der Mentoringbeziehung leisten können.

Von der Nutzung von WhatsApp in der Mentoringbeziehung wurde seitens der Projektkoordination eher abgeraten und dafür die App Signal empfohlen. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher ein wichtiger Beitrag zur Möglichkeit der Förderung von Mentoringbeziehungen mittels WhatsApp. Somit ergibt sich aus der vorliegenden Arbeit die Empfehlung, sich auch bei den

gesetzten Rahmenbedingungen und Vorgaben des Projekts „Lernen macht Schule“ an die Teilnehmenden anzupassen und diese in Hinblick auf die Nutzung von WhatsApp nochmal zu überdenken. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollten möglichst zur Vorbereitung der Mentor*innen verwendet werden, um klare Anforderungen und Erwartungen an die Tätigkeit zu fördern und diese bei der Nutzung digitaler Medien in der Mentoringbeziehung zu unterstützen.

Digitale Medien werden bereits erfolgreich im Zusammenhang mit E-Mentoring verwendet. Bei Jugendmentoring-Projekten deren Fokus neben schulischem Lernen auch auf soziales Lernen und Beziehungsgestaltung liegt, war die Nutzung digitaler Medien bisher nicht weiter erforscht. Vor allem, wie digitale Medien konkret die Mentoringbeziehung fördern können und wie diese bei physischen Treffen sinnvoll genutzt werden können. Diese Formen der Nutzung entwickelten sich während der letzten Jahre, aber vor allem im Zuge der Coronapandemie erheblich weiter. Auf Basis der in dieser Arbeit vorgenommenen Erhebung wird deutlich, dass die Nutzung digitaler Medien im Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“ bereits verbreitet ist und aktiv zur Beziehungsgestaltung beiträgt. Daher kann in diesem Zusammenhang von einer sozialen Innovation im Projekt „Lernen macht Schule“ gesprochen werden. Es ist auch anzunehmen, dass dies jede Form von Jugend-Mentoringprojekten betrifft, deren Basis physische Treffen mit Fokus auf schulisches und soziales Lernen darstellen. Da allerdings die Mentor*innen im Projekt „Lernen macht Schule“ Studierende unter 30 Jahren sind, treffen die Ergebnisse bei Jugendmentoring-Projekten, deren Mentor*innen zu einer anderen Zielgruppe gehören, unter Umständen nicht zu.

Digitale Medien in der Mentoringbeziehung stellten während der Coronapandemie zum Teil große Herausforderungen dar, vor allem zum Beziehungsaufbau aber auch bei der Beziehungsförderung. Mit der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich vor allem der regelmäßige Kontakt über WhatsApp als wesentliches Element in der Mentoringbeziehung bei Teilnehmer*innen von Lernen macht Schule etabliert hat. Der physische Kontakt ist aber dennoch notwendig und kann durch digitale Medien lediglich ergänzt werden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass durch diese Ergänzung die Mentoringbeziehung resilienter wird und gelegentliche Ausfälle von persönlichen Treffen, wie es bei der Coronapandemie der Fall war, besser bewältigt werden können. Daher ist es empfehlenswert die Nutzung digitaler Medien in der Mentoringbeziehung weiter zu fördern und in weiterführende Forschung einzubinden.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wirkungsmodell (Rhodes 2005, S. 32)	10
Abb. 2: Die Lerntriade (Ziegler 2009, S. 14).....	15
Abb. 3: Prozessmodell (Parra u.a. 2002, S. 368).....	18
Abb. 4: Mentoringtypen (Lorenzen 2017, S.106)	20
Abb. 5: Begriffsbestimmung digitale Medien (Cossi 2019; vgl. Europäische Kommission 2017)	22
Abb. 6: Zugang zum Internet von Jugendlichen (Leven/Wolfert 2019, S. 225)	25
Abb. 7: Ablauf qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz 2018, S. 45)	44

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Meist genutzte Apps von Jugendlichen (mpf 2022, S. 28).....	26
Tab. 2: Befragte Mentor*innen nach relevanten Auswahlkriterien	46

Literaturverzeichnis

- Aigner, A./ Bacher, J./ Hasengruber K./ Pfeiler R./ Nnebedum C. (2022): Familien mit Migrationshintergrund und die Herausforderungen des Corona-bedingten Homeschoolings. Eine Typologie unterschiedlicher Bewältigungsstrategien zwischen innovativem Krisenmanagement und Dysfunktionalität. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, Jg. 62, H. 5, S. 449-470.
- Allert, H., & Richter, C. (2016): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7>, aufgerufen am 16.02.2023
- Bormann, I./ Truschkat, I. (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bittlingmayer Uwe H. (2014): Bildungsgerechtigkeit durch Mentoring? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 34, H. 1, S. 216-219.
- Buchner, Elisabeth (2015): Mentoringprojekt „Lernen macht Schule“: eine Initiative mit Zukunft. Ifz Salzburg. Online verfügbar unter: <https://www.ifz-salzburg.at/schwerpunkte/forschungsprogramm-offene-mitte/lernen-macht-schule/>, aufgerufen am 6.12.2020.
- Buchner, Elisabeth/ Kapferer, Elisabeth (2021): Bericht: Jugend-Mentoring in der Pandemie. Ergebnisse aus der Befragung Salzburger Mentoring-Projekte. Ifz Salzburg. Online verfügbar unter: <https://www.ifz-salzburg.at/thema/lernen-macht-schule/>, abgerufen, am 21.01.2023.
- Brown, R.T./ Daly, B.P./ Leong, F.T.L. (2009): Mentoring in research: A developmental approach. In: Professional Psychology: Research and Practice, Jg. 40, H. 3, S. 306-213.
- Cossi, Giulia (2019): Digitale Medien. Pädagogische Hochschule Schwyz: <https://digital.phsz.ch/Digital/BegriffDigitaleMedien>, aufgerufen am 12.02.2023.
- Csikszentmihalyi, M./ Rathunde, K. (1998): The development of person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In W. Damon/ R. M. Lerner (1998.): Handbook of child psychology. Theoretical models of human development. New York: Wiley, S. 635-684.

- DuBois, D. L./ Holloway, B. E./ Valentine, J. C./ Harris, C. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology, Jg. 30, H. 2, S. 157-197.
- DuBois, D. L./ Neville, H. A./ Parra, G. R./ Pugh Lilly, A. O. (2002): Testing a new model of mentoring. In: New Directions for Youth Development, H. 93, S. 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. In: Psychological Science in the Public Interest, Jg. 12, H. 2, S. 57-91.
- Dworkin, J.B./ Larson, R./ Hansen, D. (2003): Adolescent's Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. In: Journal of Youth & Adolescence, Jg. 32, H. 1, S. 17–27.
- Eby, L. T./ Allen, T. D./ Evans, S. C./ Ng, T./ DuBois, D. (2008): Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. In: Journal of Vocational Behavior, Jg. 72, H. 2, S. 254-267.
- Eickelmann Birgit/ Vahrenhold Jan/ Labusch Amelie (2019): Der Kompetenzbereich „Computational Thinking“: erste Ergebnisse des Zusatzmoduls für Deutschland im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, B u.a. (Hg.): ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission/ Joint Research Center/ Redecker, C./ Punie, Y. (2017): European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu. Online verfügbar unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>, aufgerufen am 12.02.2023.
- Graeber, R. / Reschke, L. (2019): Rock Your Life! – Bildungsgerechtigkeit für alle, In Fallstudien zu akademischen Ausgründungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223–232.
- Grossman, J.B./ Rhodes, J.E. (2002): 'The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships'. In: American journal of community psychology, Jg. 30, H. 2, S. 199–219.
- 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.

- Hoffmann, Dagmar (2018): Kinder, Jugend und Medien. In: Lange, A./ Reiter, H./ Schutter, S/ Steiner, C. (Hg.) (2018): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 681-692.
- Höher, Frederike (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring: Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Dortmund: Springer VS
- Hug, Theo/ Poscheschnik Gerald (2015): Empirisch Forschen. Wien: Huter & Roth.
- Hurrelmann, Klaus/ Harring, Marius/ Rohlf, Carsten (2014): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlf, C./ Harring M./ Palentien C. (Hg.) (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-81.
- Hurrelmann, K./ Quenzel, G. (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hüttmann, Jana/ Fujii, Michi/ Kutscher, Nadia (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogenen Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Medienimpulse, Jg. 58, H. 2, S. 1-30.
- Ifz Salzburg (o.J.): Mentoring-Projekt „Lernen macht Schule“. Online verfügbar unter: <https://www.ifz-salzburg.at/thema/lernen-macht-schule/>, aufgerufen am 27.01.2023.
- Internes Dokument: Ifz Salzburg/ Eisl, Angelika (2023): Herzlich Willkommen im Lernbuddy-Programm! Informationen für Lernbuddys im Sommersemester 2023.
- Internes Dokument: Ifz Salzburg (2014): Lernen macht Schule in Salzburg. Kurzbeschreibung.
- Karcher, M./ Nakkula, M. (2010): Youth mentoring with a balanced, focus, shared purpose, and collaborative interactions. In: *New Directions for Youth Mentoring*, Jg. 126, H., S. 13–32.
- Karcher, M.L./ Nakkula, M.J./Harris, J. (2005): Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. In: *Journal of Primary Prevention*, H. 26, S. 92-110.
- Kosse, F. (2015): Individual Heterogeneities, Social Environment and Life Outcomes. Dissertation, Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.

- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Basel: Beltz Juventa.
- Leopold, Marion (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsorientierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Leven, I./ Schneekloth, U. (2015): Freizeit und Internet: Zwischen klassischem »Offline« und neuem Sozialraum. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 111–151.
- Leven Ingo/ Wolfert Sabine (2019): Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und offline ineinandergreifen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Beltz Verlagsgruppe. Weinheim Basel: Beltz, S. 213-246.
- Lorenzen, J.-M. (2017): Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Mackinger, B./ Jonas, E./ Sittenthaler, S. (2014): Höher und weiter hinaus durch Mentoring-Projekt Sprungbrett. Förderung von Bildungsdurchlässigkeit und Innovation in der LehrerInnenausbildung durch Mentoring. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9, H. 1, S. 84-92.
- Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung, Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mpf-Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf, aufgerufen am 11.02.2022.
- 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, In: Journal of Community Psychology, Jg. 30, H. 4, S. 367-388.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2017): Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hg.): Mediatisierung und

- Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-118.
- Paus-Hasebrink, I. (2019): The role of media within young people's socialization: A theoretical approach. In: Communications, Jg. 44, H. 4, S. 407-426.
- Paus-Hasebrink I./ Kulterer J./ Oberlinger A./ Sinner P. (2022): Medien in der Sozialisation sozial Benachteiligter Heranwachsender – Blick in eine Langzeitstudie (2005 bis 2017) In: Berger F./ Guerrini F./ Bütow B./ Fennes H./ Lauer mann K./ Sting S./ Wächter N. (Hg.): Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Peron, Clara/ Baldauf, Valentina (2014): Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. Social Impact Consulting GmbH. Online verfügbar unter: https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Wirkung/BuD_126_SROI-Analyse_Balu_und_Du_2015.pdf, aufgerufen am 25.01.2023.
- 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, S. 30-44.
- Rhodes, J.E. (2002): Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E./ Spencer, R./ Keller, T./ Liang, B./ Noam, G. (2006): A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. In: Journal of Community Psychology, Jg. 34, H. 6, S. 691-707.
- Rohlf, C. (2012): Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: Die Förderung von Soft Skills. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 7, H. 2, S. 183–196.
- Selle, Ulrich (2016): Patenschaften bei auffälligem Verhalten. Ein Projekt für Risikokinder in der weiterführenden Schule. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- Shpigelman, Carmit-Noa (2014): Electronic Mentoring and Media. In: DuBois, D. L./ Karcher, M. J. (Hg.): Handbook of Youth Mentoring. 2. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 259-272.
- Statistik Austria (2018): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2016/17. Wien: Verlag Österreich GmbH. Online verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017_Ergebnisse_der_AES.pdf, aufgerufen am 11.02.2023.

- Stöger, Heidrun (2009): E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings. In: Stöger, H./ Ziegler, A./ Schimke, D. (Hg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers, S. 7-29.
- Stöger, H./ Ziegler, A. (2012): Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 7, H. 2, S. 131–146.
- Spencer, R. (2007): "It's Not What I Expected" A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationship Failures. In: Journal of Adolescent Research, Jg. 22, H. 4, S. 331-354.
- Spencer, R. u.a. (2021) 'How youth mentoring relationships end and why it matters: a mixed-methods, multi-informant study. In: Annals of the New York Academy of Sciences, Jg. 1483, H. 1, S. 67–79.
- Stukas A. Arthur/ Tanti Chris (2005): Recruiting and Sustaining Volunteer Mentors. In: DuBois, D. L./Karcher, M. J.(Hg.): Handbook of Youth Mentoring. 2. Auflage. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 235-250.
- Taddicken, Monika/ Schmidt, Jan-Hinrik (2017): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Schmidt, Jan-Hinrik/ Taddicken, Monika (Hg.): Handbuch soziale Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 4-22.
- Wieland, Alisa (2020): Rock Your Life! In: Ternès von Hattburg, A./ Schäfer, M.: Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-232.
- Zapf, Wolfgang (1989): Über soziale Innovation. In Soziale Welt, Jg. 40, H. 1/2, S. 170-183.
- Ziegler, A. (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, K. A./ Ziegler, A. (Hg.): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT Verlag, S. 113-138.
- 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, S. 7-29.

Anhang

Interviewleitfaden Mentor*innen

Interviewpartner:

Funktion:

Tel.:

E-Mail

Datum/Uhrzeit:

Einleitende Worte:

Kurze Erklärung zum Hintergrund des betreffenden Interviews

Bedankung für die Teilnahme am Gespräch.

Inhaltliches Ziel: Nutzung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung

Vorgangsweise: Interview anhand eines Leitfadens, da es aber um die eigene Sichtweise geht, gerne erweitern/ergänzen, Aufnahme mit dem Smartphone

Themenbereich	Wie wirkt sich die Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoring Beziehung im Jugendmentoring aus?
Einstiegsfragen: Wie lange bist du schon als Lernbuddy dabei? Name, Alter und Herkunft des Kindes Nutzung von digitalen Medien (dM)	Wie lange bist du schon als Lernbuddy dabei? Welches Kind betreust du? (Name, Alter, Herkunft, Sprache?) Wie sieht die Betreuung von deinem Kind aus? Welche Themen habt ihr? Aufteilung von schulischem und sozialem Lernen Welchen dM nutzt du im Alltag? Welche dM stehen deinem Lernkind zur Verfügung?
Thema "Wie verändert sich die Nutzung von dM durch Corona? Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung?"	1. Wie hat sich die Nutzung dM im Mentoring deiner Meinung nach die letzten Jahre verändert? Wie findest du das? <ul style="list-style-type: none">• Was hat sich während bzw. durch Corona verändert?• Nutzung von dir (Lernbuddys)• Nutzung von deinem Lernkind (Kindern und Jugendlichen) 2. Hat sich diese Veränderung auf eure Mentoringbeziehung ausgewirkt? <ul style="list-style-type: none">• Hättet oder habt ihr im Lerntandem vor oder während Corona dM anders verwendet? Wie findest du das?

<p>Wirkung der Nutzung von dM auf die Mentoringbeziehung?</p>	<p>3. Wenn du jetzt an eure Kommunikation und Treffen im Lerntandem denkst: Wie nutzt ihr dM im Lerntandem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Online-Kontakt</i> • <i>Persönlicher Kontakt</i> <p>4. Worüber sprecht ihr, wenn ihr online in Kontakt seid?</p> <p>5. Ein Vorteil von online Ressourcen ist die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit. Erleichtern diese Faktoren die Interaktion im Lerntandem oder sind sie eher belastend?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche weiteren Vorteile siehst du bei der Nutzung dM im Lerntandem</i> <p>6. Die Häufigkeit und Intensität der Treffen ist wichtig für die Beziehungsqualität. Wie häufig trefft ihr euch persönlich und wie oft seid ihr online in Kontakt?</p> <p>7. Wie würdest du die Nähe und Vertrautheit in euer Beziehung einschätzen? Wurde diese durch den Kontakt über dM verbessert?</p> <p>8. Wurde eure Beziehung durch den Kontakt über dM verbessert?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Haben dM den Beziehungsaufbau unterstützt?</i> • <i>Helfen euch dM, um eure Beziehung zu stärken?</i>
<p>Verbesserung der Mentoringbeziehung durch dM?</p>	<p>9. Gibt es dM, die sich als besonders praktisch oder unpraktisch erwiesen haben und warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bei online Kommunikation</i> • <i>Bei persönlicher Kommunikation</i> • <i>Gibt es dM, die du gerne nutzen würdest aber dein Kind kann diese nicht benutzen? Und warum?</i> <p>10. Was wäre notwendig, um dM sinnvoll für eure Mentoring Beziehung zu nutzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Technisch: Ausstattung und Knowhow, Unterstützung: Schule, Familie der Kinder, Sozialsystem,...</i> • <i>Optimale Verteilung von online und persönlichen Kontakt in Bezug auf Lernen macht Schule</i> • <i>Wurdest du auf die Nutzung von DM vorbereitet im Buddyprogramm? Wurdest du bei der Nutzung begleitet?</i>

	<p>11. Welche Themen eignen sich besonders für den online Kontakt</p> <p>12. Was ist der Unterschied zu persönlichem Kontakt?</p>
Abschluss:	Gibt es sonst noch etwas, dass darüber hinaus relevant ist bzw. du noch sagen möchtest?

Nachbereitung:

Gedächtnisprotokoll zum Rahmen, Was ist sonst aufgefallen?

Interviewleitfaden Mentees

Interviewpartner:

Funktion:

Tel.:

E-Mail

Datum/Uhrzeit:

Einleitende Worte:

Kurze Erklärung zum Hintergrund des betreffenden Interviews

Bedankung für die Teilnahme am Gespräch.

Inhaltliches Ziel: Nutzung von digitalen Medien in der Mentoringbeziehung

Vorgangsweise: Interview anhand eines Leitfadens, da es aber um die eigene Sichtweise geht, gerne erweitern/ergänzen, Aufnahme mit dem Smartphone

Themenbereich	Wie wirkt sich die Nutzung von digitalen Medien auf die Mentoring Beziehung im Jugendmentoring aus?
Einstiegsfragen: Name, Alter und Herkunft des Kindes	<p>Wie heißt du?</p> <p>Wie alt bist du?</p> <p>In welche Schule gehst du?</p> <p>Wo bist du geboren?</p> <p>Wie lange bist du schon in Österreich?</p> <p>Seit wann hast du einen Lernbuddy?</p>
Verbesserung der Mentoringbeziehung durch digitale Medien (dM)?	<p>1. Welche dM habt ihr zuhause? (Bilder zeigen)</p> <p>2. Welche dM gehören dir? (Bilder zeigen)</p> <p>3. Welche dM nutzt du am liebsten? (Bilder zeigen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zum Entspannen, für Unterhaltung</i> • <i>Kommunikation mit Freunden</i> • <i>Kommunikation mit Lernbuddy</i>

	<p>4. Welche dM wünschst du dir/würdest du gerne für dich allein haben? (Bilder zeigen)</p> <p>5. Würdest du einiges davon gerne öfters verwenden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In der Schule</i> • <i>Zum Lernen</i> • <i>Mit deinem Lernbuddy</i>
Thema "Wie verändert sich die Nutzung von dM durch Corona? Auswirkungen auf die Mentoringbeziehung?"	<p>6. Wurde während Corona mehr online gemacht? Wie war das bei dir? Wie fandest du das?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In der Schule</i> • <i>Mit Freunden</i> • <i>Mit deinem Lernbuddy</i> <p>7. Ist das immer noch so oder brauchst du einiges gar nicht mehr?</p>
Wirkung der Nutzung von dM auf die Mentoringbeziehung?	<p>8. Wie oft triffst du dich mit deinem Lernbuddy?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verwendet ihr bei euren Treffen digitale Medien</i> • <i>Wie oft hört ihr voneinander? (online)</i> <p>9. Wie bist du mit deinem Lernbuddy in Kontakt? (Bilder zeigen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bei online Einheiten: Was macht ihr, wenn ihr euch online trefft?</i> • <i>Bei Kommunikation: Wann schreibst du deinem Lernbuddy? (bei Frage, Treffen vereinbaren, zum Plaudern, um Fotos oder Bilder zu zeigen, ...)</i> <p>10. Kannst du dich jederzeit bei deinem Lernbuddy melden, wenn du Fragen hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie oft meldest du dich bei deinem Lernbuddy?</i> • <i>Mit welchen Fragen hast du dich die letzten Male bei deinem Lernbuddy gemeldet? (z.B. Hausaufgaben, nachfrage zum Treffen, ...)</i>
Abschluss:	Gibt es sonst noch etwas, dass darüber hinaus relevant ist bzw. du noch sagen möchtest?

Nachbereitung:

Gedächtnisprotokoll zum Rahmen, Was ist sonst aufgefallen?