



Handbuch Regensburger Mentoring

Peer Support

Maria Bachsteffel
Lena Kirchner
Paulina Lemper
Bernhard Rothauscher
Sonja Rückl
Florian Schalkhaußer
Lisa Scharf
Julius Wolff

Maria Bachsteffel, Lena Kirchner, Paulina Lemper,
Bernhard Rothauscher, Sonja Rückl, Florian Schalkhaußer,
Lisa Scharf, Julius Wolff

Handbuch Regensburger Mentoring

Peer Support



Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte, auch die Übersetzung, des Nachdrucks und der Vervielfältigung der Veröffentlichung, oder Teilen daraus, sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Autoren in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren), mit Ausnahme der in §§53, 54 URG genannten Sonderfälle -, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfacht oder verbreitet werden.

© April 2024

Autoren: Maria Bachsteffel, Lena Kirchner, Paulina Lemper, Bernhard Rothauscher, Sonja Rückl, Florian Schalkhauser, Lisa Scharf, Julius Wolff

Lektorat: Karla Bachhuber-Haller, Petershausen

Druck: WIRmachenDRUCK GmbH, Backnang

Printed in Germany

ISBN 978-3-00-078646-4

Vorwort

Herzlich willkommen zu diesem Übersichtsmanual für das neue am Goethe-Gymnasium Regensburg ins Leben gerufene Mentoring-Projekt! Sie finden im Manual Kapitelbeiträge des gesamten Teams: Bestehend aus den beteiligten Lehrkräften, der Schulpsychologie, den Sozialpädagoginnen, Frau Dr. Julia Fischer, Herrn Prof. Dr. Peter Fischer Lehrstuhlinhaber für Sozial-, Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie an der Universität Regensburg unter Mitwirkung von M.Sc. Julius Wolff und Frau M.Sc. Klara Grünwald und schließlich von Herrn OStD Bernhard Rothauscher als Gesamtleiter und Initiator des Projektes.

Unser Projekt beinhaltet die Vernetzung und die Schulung der zukünftigen Mentorinnen und Mentoren (im Verlauf des Manuals im Sinne der Lesefreundlichkeit als MuM abgekürzt) direkt vor Ort bei vielen regionalen Netzwerkpartnern wie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten, Erziehungsberatung u.v.m.

In dieser Funktion durften wir als Facharztpraxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie mit Sozialpsychiatrie und Psychosomatik unsere fachlichen Expertenbausteine mit Schulungen und Praxisvisite beitragen und auch dieses Vorwort beisteuern. Darüber hinaus begrüßt der erweiterte Vorstand der Regionalgruppe Bayern der im BKJPP (Bundesverband für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie in Deutschland e.V.) organisierten niedergelassenen Fachärztinnen und -fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie dieses Modellprojekt! Auch die Kassenärztliche Vereinigung Bayerns KVB als Vertretung der niedergelassenen Haus- und Fachärztinnen und -ärzte und (Kinder- und Jugend-)Psychotherapeutinnen und -therapeuten begrüßt das Engagement und die Vernetzung durch das Pilotprojekt Mentoring am Goethe-Gymnasium in Regensburg.

Reifezeit mit Herausforderungen

Die Schulzeit ist bekanntlich nicht nur von vielfältigen Schulstoff-Lernphasen beeinflusst, sondern sie wird zweifelsohne prägende Impulse für die persönliche ganzheitliche Entwicklung junger Menschen setzen. Diese Reifezeit unserer Jugendlichen birgt allerdings nicht nur glückliche Momente und ständige „Erfolgsschritte“, sondern sie ist naturgemäß mit größeren und kleineren Herausforderungen und Krisen versehen.

Schülerinnen und Schüler (im Verlauf des Manuals im Sinne der Lesefreundlichkeit als SuS abgekürzt) stehen immer wieder nicht nur vor schulischen Hürden, sondern auch vor persönlichen Entwicklungsschritten wie Neubewertung und Prüfung von Freundschaften, Liebeskummer und grundsätzlich der Suche und Entwicklung der eigenen Identität und Persönlichkeit. Die individuelle Unsicherheit und Verletzlichkeit wird durch eine gesamtgesellschaftliche Unsicherheit durch immanente Themen wie Klimawandel, Terrorismus, kriegerische Auseinandersetzungen (neuerdings mit dem Überfall auf die Ukraine sogar mitten in Europa!), nationalistische Bewegungen und Seuchen wie die Corona-Pandemie verstärkt.

Auch neue kommunikative, gesellschaftliche und individuelle soziale Herausforderungen wie Soziale Medien – leider auch mit Cybermobbingverfahren belastet – machen diese Reifezeit komplex. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen immer mehr die kausale Verbindung von Traumata in Kindheit und Jugend und der höheren Wahrscheinlichkeit

von psychischen und somatischen Erkrankungen sogar im Erwachsenenalter! So tut Prävention und frühe Hilfe zum Erlernen von Ressourcen Not.

Manche Herausforderungen können dabei durch persönliche Ressourcen und tatkräftige Unterstützung im familiären-sozialen Umfeld zweifelsohne gut bewältigt werden. Wie können aber Jugendliche beispielsweise ohne diese familiäre Unterstützungsmöglichkeiten früh erreicht werden oder sich Hilfe suchen?

Manchmal reichen eben die eigenen Kräfte der Jugendlichen und ihr eigenes allgemeines Wissen um Hilfsmöglichkeiten nicht aus und der Blick auf vielleicht auch einfache und naheliegende Lösungen wird durch die eigene energiezehrende Belastung getrübt und in der vielleicht schon eintretenden Einsamkeit und persönlichen beginnenden krisenbedingten Isolation (Stichwort „Tunnelblick“) verhindert! In solchen Fällen kann eine frühe Anlaufstelle in der Schulfamilie – authentisch und unmittelbar aus der Peergroup heraus – angeboten ein rettender Türöffner sein: Sei es in Form eines klärenden ersten buchstäblich auffangenden vertraulich-geschützten Gesprächs oder sogar mit der weiteren Verknüpfung mit fachlich-professioneller Behandlung bei dementsprechend schwerwiegenden Problematiken.

Studienlage zur Belastung von Kindern und Jugendlichen

Aktuelle Studien zeigen unter Jugendlichen eine sich entwickelnde vermehrte Unsicherheit und pessimistischere Grundhaltung gegenüber der Zukunft. Ängste durch und vor Krieg und Pandemien sind deutlich gestiegen und ein gesteigertes Bewusstsein für die eigene Verantwortung in der Gesellschaft kann zu Überforderung und Ohnmachtsgefühlen führen. Dies zeigt sich auch in den angestiegenen ambulanten und stationären psychiatrischen Behandlungszahlen der letzten Jahre.

Eine Studie der TUI-Stiftung befragt junge Menschen in Europa und UK seit 2017, zuletzt 3/2023 in folgenden Ländern: Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich, Spanien, Italien, Griechenland und Polen. Zusammengefasst lässt sich Folgendes feststellen:

„Junge Menschen in Europa werden zunehmend pessimistischer in Bezug auf ihre Zukunft. Wichtigen Einfluss darauf könnten Themen wie etwa der Klimawandel, Wirtschaft, Migration und Sicherheit haben. Aber auch Themen wie soziale Ungleichheit spielen eine Rolle.“ (TUI-Stiftung 2023, S. 6). Während 2017 in Deutschland 64 % die Zukunft positiv (und 29% negativ) beurteilten, antworteten 2023 nur noch 56% mit positiv und 39 % mit negativ. Diese kontinuierliche zunehmende Tendenz zur kritischen Zukunftssicht lässt sich bei jungen Menschen nahezu symmetrisch in den abgefragten europäischen Ländern (u. a. Frankreich, Spanien Italien mit UK) nachweisen (TUI-Stiftung 2023, S. 9).

Diese Entwicklungen und Resultate lassen sich mit weiteren Ergebnissen aus anderen Erhebungen erweitern und vertiefen – siehe Anlagen. In der Berufspraxis können die Lehrkräfte mit speziell ausgebildeten Beratungslehrkräften und Schulpsychologie, Schulberatung, Jugendhilfe, weitere Beratungsangebote (z. B. Essstörungen, Erziehungsberatungen) und letztendlich auch die stationär und ambulant vermehrt in Anspruch genommene Kinder- und Jugendpsychiatrien, niedergelassene Fachärztinnen und -fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie sowie die niedergelassenen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten mehr als bestätigen!

Warum das Regensburger Mentoring-Projekt?

Trotz vorhandener professioneller Unterstützungsangebote fehlt es oft an niederschweligen Hilfen, die direkt von Gleichaltrigen angeboten werden. Das Regensburger Mentoring-Projekt setzt hier an und bietet eine barrierefreie, unmittelbare und direkte Unterstützung durch gleichaltrige MuM im Schulalltag. Kein Problem ist zu klein, um beachtet zu werden, wenn es eine Belastung darstellt. Mentoring hilft dabei, Gedanken zu sortieren, Ressourcen zu finden und den Weg zur Lösung zu ebnet.

Reicht das bisherige Angebot denn nicht aus? Wir haben doch schon so vielfältige Angebote in Gesellschaft und Gesundheitswesen, könnte man jetzt einwerfen! Diese sind auch im europäischen und weltweiten Vergleich recht gut aufgestellt – keine Frage! Allerdings sind diese Angebote „fachlich“ selbstverständlich hoch professionell von ausgebildeten Fachkräften – „Erwachsenen“ realisiert und der Weg dorthin ist in der Regel weit und lange – vom einzelnen Jugendlichen in der Krise im Schulalltag steckend oft erst einmal unerreichbar wirkend! Diese Lücke fängt nun erstmals das intraschulische Mentoring auf – ein neuer erster Schritt und Baustein von der Peergroup für die Peergroup: Ein niederschwelliges beratendes (wohlgemerkt nicht therapeutisches) Unterstützungsangebot durch Gleichaltrige. Die Angebote sollen quasi ineinandergreifen.

Jeder einzelne trägt dazu bei, die Schulfamilie genauso wie externe Fachstellen, ein professionelles Netz anzubieten, das tragen kann. Mentoring hilft dabei, diese Maschen etwas enger zu machen, damit das Netz noch tragfähiger wird und möglichst viele gut aufgefangen werden können, wenn sie wieder Boden unter den Füßen brauchen:

Dein Problem ist nicht zu klein, um nicht beachtet zu werden, wenn es Dich belastet! Lass uns Deine eigenen Gedanken in der Belastung, in Deiner Krise herausfinden und lass uns gemeinsam erarbeiten, welche konkreten Schritte Du zur Selbsthilfe und Hilfe benötigst. (Wann) sollen wir uns wieder zur Beratung treffen und schaffen wir das gemeinsam als Team SuS und MuM? Oder wollen wir unter dem Siegel der Verschwiegenheit beispielsweise für wichtige einzelne Beratungsaspekte den Beratungslehrkräften und oder die Schulpsychologie hinzuziehen? Wollen wir externe Stellen einbeziehen, kennst Du die vielfältigen Angebote für Jugendliche? Worüber machst Du Dir gerade am meisten Sorgen?

Die MuM sind nicht zuletzt mit ihrer Bereitschaft für diese Rolle und Funktion durch die Schulungen und den darin enthaltenen Rollenspielen und Übungen auf diverse mögliche Fragen und Konstellationen eingehend professionell vorbereitet.

Sie sind nicht allein auf sich gestellt und können jederzeit anonym zum Beratungsthema und zu den individuell anfragenden SuS ihr Ausbildungsteam und andere MuM zu Rate ziehen. Im Zweifelsfall kann mit Einverständnis der aufsuchenden SuS das persönliche Beratungsteam jederzeit erweitert werden. Nur im Notfall und bei schweren persönlichen Krisen wäre im schlimmsten Fall ein sofortiges Hinzuziehen ohne Einverständnis der aufsuchenden SuS vorgesehen. So können alle Beteiligten geschützt werden.

Diese Spielregeln gelten im gemeinsam gelebten Schul- und Klassenalltag, sie stellen an sich keine neue Sachlage dar: Der einzige Unterschied besteht im persönlichen ehrenamtlichen diskret-vertraulichem und geschütztem Beratungsangebot und Service ausgewählter und geschulter Mitschülerinnen und Mitschüler verschiedener Altersstufen! Im Idealfall besteht so eine Begleitungsverbindung (im Falle einer weiteren Krise) als „Airbagooption“ auch über längere Zeit und Klassenstufen fort – sie gibt denjenigen SuS, welche die Beratung schon einmal erfolgreich in Anspruch genommen haben, permanent eine Sicherheitsoption – für den „Fall der Fälle“.

Um die Inhalte und Auswirkungen des Projektes auch fachlich-wissenschaftlich abzusichern, zu begleiten und zu dokumentieren, erfolgte eine Kooperation mit dem Lehrstuhl für Sozial-, Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie der Universität Regensburg: Herr Prof. Dr. Peter Fischer und seine wissenschaftlichen Mitarbeitenden entwickelten Fragebögen, schulten die MuM bei Vorlesungen und nehmen auch weiterhin kontinuierlich an Auswertungen und fachliche Impulse gebend aktiv teil.

Wir bauen auch auf eine in der Schulfamilie neu entstehende allgemeine und individuelle Vorbildfunktion, die durch das Ehrenamt ausübenden MuM im Laufe der Zeit entstehen könnte und sich erfreulicherweise auch jetzt schon abzeichnet: Eltern neu ankommender SuS der 5. Klassen äußerten sich 23/24 am Goethe-Gymnasium sehr begeistert – die MuM hatten Projekt und Angebot und sich persönlich in den Klassen am Elternabend vorgestellt:

Dies werfe einen hervorragenden Blick auf das gute Schulklima und die von der ganzen Schulgemeinschaft gelebten Einstellung füreinander da zu sein und sowohl in guten wie auch in schlechten Zeiten, niemanden zu vergessen und Halt und Unterstützung anzubieten! Derartige Vorstellungsrunden dienen neben der persönlichen Kontaktaufnahme auch dem Abbau von möglichen Vorurteilen und Sorgen und ermöglichen ein Einordnen des Projekts für alle Beteiligten.

Ganz besonders erfolgte ebenfalls eine Vorstellung bei allen SuS in allen einzelnen 5. Klassen, auch ein persönlicher Besuch mit Vorstellung der MuM für die „Neuen“, bei deren Schullandheimaufenthalten in der 5. Klasse.

Auch die bestehenden Klassenstufen ab der 5. aufwärts werden über persönliche Kanäle, Aushänge, Internet, Schulfernsehen und „Flüsterpropaganda“ über das auch für sie neue Angebot informiert!

Darüber hinaus war der Andrang bei Bekanntwerden des Projektes zur Bereitschaft für Schulung und Teilnahme als MuM mitzumachen überwältigend. In der ersten Runde konnten somit nicht alle Bewerbenden aufgenommen werden, es musste eine gewisse Vorauswahl durch die pädagogischen Fachkräfte stattfinden. Alle Bewerbenden bekamen dabei neben dem Dank eine individuelle Anerkennung und Rückmeldung – eine erneute Bewerbung für das Amt ist (neben rückgemeldeten Alternativangeboten und Perspektiven in der Schulfamilie) ebenfalls möglich.

Dank / Ausblicke

Das Regensburger Mentoring wurde mit freundlicher Unterstützung des Rotary Clubs RC Regensburg ins Leben gerufen! So konnten z. B. Teambuilding- und cooperate Identity-Maßnahmen wie MuM Sweatshirts, professionelles ansprechendes Layout bei den offiziellen Aushängen mit Teamvorstellung, Sprechzeiten, Inventar für den Besprechungsraum selbst sowie zwei Intensiv-Seminar-Wochenenden (Schulungsmaterial, Verpflegung, Unterkunft) für die auszubildenden MuM finanziert werden und viele externe Referentinnen und Referenten gewonnen und eingebunden werden.

„Das Geheimnis des Vorwärtkommens besteht darin, den ersten Schritt zu tun.“ (Mark Twain)

Die Implementierung des Mentoring-Projekts am Goethe-Gymnasium ist der erste Schritt. Ich wünsche dem Projekt, den engagierten nun ausgebildeten und schon praktizierenden MuM sowie den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen, unter der

Leitung von Herrn Bernhard Rothauscher, die Kraft und Energie für die weitere erfolgreiche Wegstrecke!

Besonderer Dank geht an die Rotarier Regensburg für die großzügige finanzielle Förderung, die das Projekt ermöglichte. Die Universität Regensburg begleitet das Projekt wissenschaftlich, und auch der kinder- und jugendpsychiatrische Fachverband und die KVB bekunden ihre Unterstützung.

Abschließend denke ich an mögliche betroffene belastete SuS, die ihren Mut aufbringen, ihren persönlichen allerersten Schritt auf dem Weg zur Veränderung zu machen und sich durch das Mentoring-Projekt konkrete Hilfe für ihre Sorgen und Nöte zu holen!

Alles Gute dabei!

Dr. med. Florian Schalkhaußer

Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie

Entstehung des Projekts und des Entwicklungsteams

Die zahlreichen Gespräche des Schulleiters des Goethe-Gymnasiums mit Klassen- sowie Schülersprecherinnen und -sprechern offenbarten immer wieder: Oft wissen Gleichaltrige lange vor den Erwachsenen, welche Mitschülerinnen und Mitschüler welche Probleme haben. Dies führte zu der Idee, dieses Wissen zum Wohl der Schulgemeinschaft zu nutzen.

Die zentrale Frage war, ob man den SuS zumuten kann, mit diesem Wissen verantwortungsvoll umzugehen und aktiv dazu beizutragen, Krisen frühzeitig zu erkennen und Hilfestellung zu leisten.

Mitwirkende und Beteiligte am Projekt

Auf der Suche nach professioneller Unterstützung für die Entwicklung eines entsprechenden Ausbildungsprogramms mit dem Namen „Regensburger Mentoring“ fand der Schulleiter, Bernhard Rothauscher, ein engagiertes Team, darunter Lena Kirchner (Schulpsychologin), Paulina Lemper und Sonja Rückl (Schulsozialpädagoginnen), sowie Lisa Scharf (Lehrkraft mit Spezialisierung auf Lerncoaching und Konzentrationsförderung).

Die Universität Regensburg sorgte für wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Peter Fischer und sein Doktoranden-Team M.Sc. Julius Wolff und M.Sc. Klara Grünwald.

Ebenfalls federführend beteiligt waren Fachkräfte aus der Praxis Schalkhaußer (Dr. Med. Florian Schalkhaußer, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie und Maria Bachsteffel, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin) sowie Mitarbeiter der Clermont-Ferrand-Mittelschule (Simone Pronath, Lehrkraft und Ferdinand Scheid, Jugendsozialarbeit an Schulen).

Treibende Kräfte bei der finanziellen Unterstützung waren die Präsidenten des Rotary Clubs RC Regensburg, Prof. Dr. Michael Dowling und Prof. Dr. Wolfgang Schäfers.



v.l.: Ferdinand Scheid, Florian Schalkhaußer, Maria Bachsteffel (hinten), Lena Kirchner, Julius Wolff, Sonja Rückl, Michael Dowling, Bernhard Rothauscher, Lisa Scharf, Simone Pronath, Paulina Lemper, Wolfgang Schäfers, Peter Fischer

Das Erstaunliche an dieser Zusammenarbeit ist die Einigung von Expertinnen und Experten aus diversen Fachbereichen auf eine einheitliche Vorgehensweise. Es scheint zunächst unwahrscheinlich, dass sich ein wissenschaftlicher mit einem praxisorientierten Ansatz in einer Pilotphase harmonisieren lässt. Doch alle Mitwirkenden haben sich aufeinander eingelassen und sich im Streben nach konkreten Ergebnissen optimal ergänzt. Ohne eine klare Zielsetzung wäre das Projekt weder zeitlich noch organisatorisch realisierbar gewesen. Natürlich macht uns diese Herangehensweise auch angreifbar.

Deshalb appellieren wir bereits jetzt an die Nachsicht der Leserschaft bei Meinungsverschiedenheiten, sei es aus wissenschaftlicher oder praktischer Perspektive. Der offene Dialog und die sich ergänzenden Kompetenzen des Teams waren für den Erfolg der Pilotphase entscheidend. Das bedeutet jedoch nicht, dass wir Kritik aus dem Weg gehen möchten. Im Gegenteil, wir sind offen für alle Vorschläge, die uns helfen, das Projekt weiterzuentwickeln. Unsere Überzeugung, dass SuS als MuM das Schulklima positiv verändern können, bleibt bestehen.

Hintergründe für die Veröffentlichung

Während der Ausbildung der ersten MuM am Goethe-Gymnasium fasste das oben genannte Team den Entschluss, die gewonnenen Erfahrungen zu verschriftlichen, nachdem auch andere Schulen Interesse daran geäußert hatten und gerne davon profitieren dürfen. Auch beim Schreibprozess gelang es, die verschiedenen Fachbereiche zu vereinen, sodass wir die Leserschaft vorbeugend darauf aufmerksam machen wollen, dass wir aufgrund

unseres pragmatischen Ansatzes nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Arbeit erfüllen wollen und können.

Vielmehr richtet sich die vorliegende Dokumentation an alle Schulen, die einen Beitrag zur mentalen Gesundheit ihrer SuS leisten wollen. Sie ist ein Erfahrungsbericht, in dem Ausbildungsinhalte bewusst sehr konkret geschildert wurden, damit die Umsetzung an anderen Schulen erleichtert wird. Aus dem Pilotprojekt haben sich umfassende Erkenntnisse ergeben, die in dieser Veröffentlichung dokumentiert sind. Wir werden mit der Durchführung weiterer Ausbildungsrunden, durch Rückmeldungen, Evaluationen, Feedback, Umfragen und Studien die vorliegende Version 1.0 kontinuierlich weiterentwickeln.

Um anderen Schulen die Umsetzung des Mentoring-Projekts noch weiter zu erleichtern, gibt es zusätzlich zu dieser Dokumentation eine darauf abgestimmte Materialmappe, welche komplette Stundenabläufe, Elternbriefe, Fragebögen, Checklisten, PowerPoint-Präsentationen und viele weitere konkrete Materialien und Anregungen beinhaltet. Aufgrund der Tatsache, dass sehr viel Zeit und Know-how in dieser Mappe steckt, wird diese kostenpflichtig sein. Alle Einnahmen, die sich daraus ergeben, werden eins zu eins in die Weiterentwicklung unseres Mentoring-Projekts fließen.

OStD Bernhard Rothauscher

Schulleiter

Gliederung

1.	Bedeutung von psychischer Gesundheit an Schulen	3
1.1	Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen.....	3
1.2	Mentoring als Bestandteil der Schulentwicklung	7
1.3	Welchen Nutzen hat die Schulgemeinschaft von Mentoring?	8
2.	Das Projekt	11
2.1	Was ist Schüler-Mentoring (nicht)?	11
2.2	Wer kann MuM werden?	12
2.3	Bausteine des Konzepts	13
3.	Welche Vorüberlegungen müssen getroffen werden?	17
3.1	Grundhaltung.....	18
3.2	Ressourcenplanung.....	19
3.3	Anpassung des Konzepts an individuelle Schulbedingungen	20
4.	Von der Idee zur Umsetzung	22
4.1	Aufgabenverteilung im Mentoring-Team	23
4.2	Projektvorstellung in der Schulfamilie.....	25
4.3	Wie läuft die Bewerbungsphase ab?	27
4.4	Wie läuft das Auswahlverfahren ab?	31
4.5	Wie ist die Ausbildung aufgebaut?	32
4.6	Wie wird die Umsetzung organisiert?	33
4.7	Der Schritt in die Praxis: Die MuM werden tätig.....	37
4.8	Begleitung durch Supervision und kollegiale Fallberatung	40
4.9	Fortlaufende Evaluationsgespräche	42
5.	Ausbildungsinhalte	42
5.1	Didaktische Überlegungen	43
5.2	Teambuilding.....	44
5.3	Psychologische Grundlagen	47
5.4	Anlaufstellen für psychosoziale Hilfeleistung	49
5.5	Grundhaltung.....	53
5.6	Professionelle Gesprächsführung lehren und lernen.....	57
5.7	Psychopathologie	67
5.8	Rechtliche Grundlagen	69
5.9	Selbst-Bewusstsein.....	71

6. Evaluation	74
7. Resümee und Ausblick.....	79
Quellenverzeichnis.....	81

1. Bedeutung von psychischer Gesundheit an Schulen

Dieses Kapitel gibt einen umfassenden Überblick über die Rolle der psychischen Gesundheit für SuS. Besonders hervorgehoben werden die derzeit negativen Einflüsse auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Psychische Gesundheit ist nicht nur für das Schulklima und die Lernergebnisse wesentlich, sondern auch für das soziale Miteinander, ist somit ein unverzichtbarer Bestandteil der Schulentwicklung. Das Mentoring-Projekt wird als innovative Entwicklungskomponente vorgestellt, die die sozialen und emotionalen Kompetenzen von ausgewählten Lernenden stärkt, damit diese selbst gestärkt werden und anderen Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Problemlagen Unterstützung bieten können. Ziel ist es, die Resilienz und emotionale Intelligenz zu fördern und den langfristigen gesellschaftlichen Nutzen solcher Initiativen zu betonen.

1.1 Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen

Persönliche Erfahrungen eines Schulleiters

Als Schulleiter begegnet man regelmäßig Eltern, die darum bitten, die Schule möge verstärkt über Verhaltensauffälligkeiten von Heranwachsenden aufklären. Sie meinen damit z. B., Schulvermeidung, Magersucht, selbstverletzendes Handeln oder Suchtverhalten. Die sich anschließenden persönlichen Gespräche enthüllen oft die tiefgehende Verzweiflung der Erziehungsberechtigten. Eine Mutter berichtete von Rasierklingen, die sie im Zimmer ihrer Tochter fand – ein alarmierendes Zeichen für Selbstverletzung. Ein Vater erzählte von seinem Sohn, der sich morgens im Wohnzimmer einschließt und die Schule verweigert, und fragte, ob er in solchen Fällen die Polizei rufen sollte. Besonders bewegend war die Geschichte einer Familie, deren mit mehreren Verweisen belasteter Sohn, einst ein Musterbeispiel in Schule und Klavierspiel, sich in einen verschlossenen, konfliktsuchenden Jugendlichen verwandelte. Die Erkenntnis über seinen Drogenkonsum kam zu einem späteren Zeitpunkt als Schock.

Über ihre Eltern spiegeln diese Geschichten die Symptome psychischer Belastung der Kinder wider. Dieses Belastungsempfinden ist in hohem Maß subjektiv, da es von der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung kritischer Lebensereignisse abhängt. Die Sichtweise von Kindern und Jugendlichen ist beeinflusst von der Entwicklungsphase und individuellen Bewältigungsstrategien. Was für sie belastend ist, mag für einen Erwachsenen trivial erscheinen und umgekehrt. Trotz oder gerade wegen dieser subjektiven Natur sollte unsere Gesellschaft die psychischen Belastungen ihrer Heranwachsenden ernst nehmen. Selbst Schulen scheuen oft davor zurück, solche Themen öffentlich zu diskutieren, aus Sorge, es könnte ein negatives Bild auf die Einrichtung werfen.

Das Mentoring-Team am Goethe-Gymnasium möchte aufgrund seiner Erfahrungen in zweierlei Hinsicht Mut machen zu einem offenen Umgang mit diesen Themen: Zum einen haben die Eltern durch das Erkennen und Ansprechen der Probleme bereits einen entscheidenden Schritt getan, um ihren Kindern zu helfen. Zum anderen ist das Mentoring-Projekt innerhalb der Schulgemeinschaft eine wertvolle Brücke zwischen der Welt der Kinder und Jugendlichen und der Welt der Erwachsenen. Es hilft, Kinder und Jugendliche, die psychische Belastungen erfahren, ernst zu nehmen, frühzeitig in ein

stabileres Umfeld zu führen und verhindert so, dass die Lernenden in die turbulenten Gewässer solcher Krisen geraten.

Umfragen und Studien zu psychischen Belastungen der Lernenden

So dramatisch die Einzelschicksale von Familien auch sein mögen, allein die subjektiven Schilderungen von Schulleitungen genügen nicht, um ein umfangreiches Projekt wie das Schüler-Mentoring zu rechtfertigen. Es bedarf einer breiteren empirischen Basis. Tatsächlich bestätigen diverse Studien und Umfragen, dass ein signifikanter Anteil der SuS in Deutschland unter starken psychischen Belastungen leidet. Diese Daten untermauern die Notwendigkeit von gezielten Unterstützungsmaßnahmen, wie dem Regensburger Mentoring-Programm, um die psychische Gesundheit unserer Jugendlichen zu fördern und zu schützen.

Laut dem DAK-Kinder- und Jugendreport aus dem Jahr 2023, bei dem die Daten von über 750.000 Kindern und Jugendlichen einfließen, wurde eine Sonderanalyse zur Krankenhausversorgung psychischer Erkrankungen in der Altersgruppe von 5- bis 17-Jährigen durchgeführt. Im Kern fokussiert diese Analyse Jungen und Mädchen im Alter von 15 bis 17 Jahren, weil Jugendliche dieses Alters vergleichsweise häufig aufgrund psychischer Erkrankungen stationär behandelt werden. Die Analysen zeigen, dass zwar die Anzahl der stationär behandelten psychischen Erkrankungen und Verhaltensstörungen insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zu 2019 um 15% zurückgegangen sind. Die Analysen zeigen aber auch, dass insbesondere Mädchen von psychischen Erkrankungen betroffen sind. Hierzu zählen neben Angststörungen auch Depressionen und Essstörungen. Kernergebnisse verdeutlichen, dass [...] „stationär behandelte Angststörungen bei jugendlichen Mädchen im Jahr 2022 gegenüber 2019 um 35 % gestiegen“ (DAK-Kinder- und Jugendreport 2023) sind. Sie sagen auch, dass „stationär behandelte Essstörungen bei jugendlichen Mädchen im Jahr 2022 gegenüber 2019 um 52 %“ [...] und „bei stationär behandelten Depressionen um 24% gestiegen“ (DAK-Kinder- und Jugendreport 2023) sind. Auch wenn in dieser Studie ein eher überraschender Rückgang der stationären Aufenthalte verzeichnet wurde, verdeutlichen die weiteren Ergebnisse sowie alltäglichen Erfahrungen eine Notwendigkeit, sich vermehrt auch an den Schulen mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Betrachtet man absolute Zahlen, so kann man exemplarisch folgende Meldungen der HBSC (vgl. Health Behaviour in School-aged Children international report 2021/2022) auf sich wirken lassen (siehe Abb. 1).

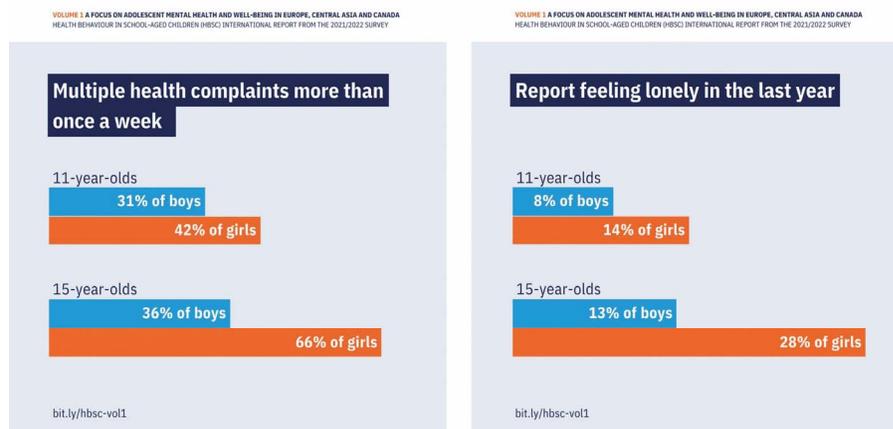
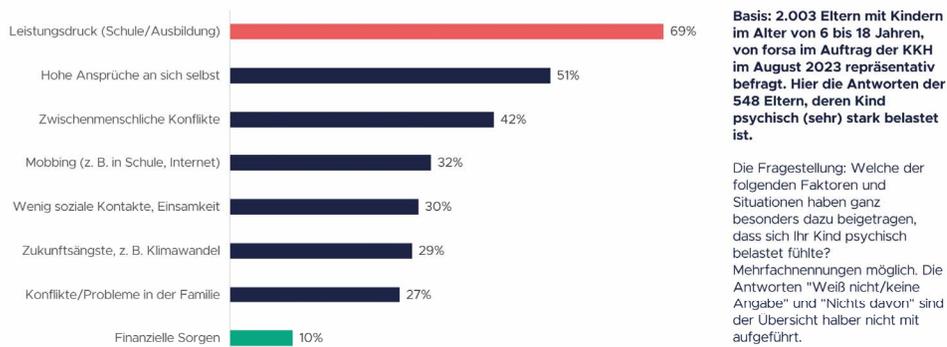


Abb. 1: HBSC Meldung

Die KKH Kaufmännische Krankenkasse (KKH) hat im August 2023 eine forsa-Umfrage in Auftrag gegeben, bei der Eltern von 6- bis 18-jährigen Kindern und Jugendlichen zu psychischen Belastungen ihrer Kinder befragt wurden. Zusätzlich hat die KKH Daten zu psychischen Diagnosen von sechs- bis 18-jährigen Versicherten ausgewertet. Welche Faktoren derzeit zu Belastungen führen, zeigt die nachfolgende Abb. 2 (vgl. Presseerklärung der KKH 2023).

Ursachen für seelische Belastungen bei Kindern und Jugendlichen



KKH

Abb. 2: Belastungsfaktoren nach KKH Daten

Die Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit von Jugendlichen sind vielfältig und ändern sich ständig, beeinflusst durch soziokulturelle Trends, bildungspolitische Entwicklungen, technologischen Fortschritt sowie wirtschaftliche und gesundheitliche Herausforderungen wie die COVID-19-Pandemie.

Zunehmende Belastung bei Leistungsanforderungen

Die zitierte forsa-Umfrage enthüllt eine beunruhigende Realität: Mehr als zwei Drittel der Eltern, deren Kinder unter starker psychischer Belastung leiden, führen dies auf den Leistungsdruck in der Schule oder während der Ausbildung zurück. Zusätzlich gibt die Hälfte der Befragten an, dass der innere Drang ihrer Kinder, sich selbst hohe Ziele zu setzen, eine wesentliche Quelle für seelischen Stress ist. Ohne die Umfrageergebnisse zu sehr strapazieren und vorschnelle Schlüsse ziehen zu wollen: Die veränderten Anforderungen und die manchmal – in beide Richtungen – aus dem Gleichgewicht geratene Einstellung zu Anstrengungen erzeugen psychische Belastungen. Unsere Gesellschaft, die eine Tendenz zur Standardisierung, Test- und Ergebnisorientierung aufweist, tut gut daran, diese Zusammenhänge bei Bildungsthemen mitzudenken.

Digitalisierung und Mediennutzung

Die ständige Erreichbarkeit und der zunehmende Konsum digitaler Medien können erhebliche Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben. Eine der direkten Folgen ist die Störung der Schlafmuster, oft begleitet von einer Informationsüberflutung, die das Wohlbefinden beeinträchtigen kann. Besonders problematisch ist die intensive Nutzung sozialer Medien. Sie fördert soziale Vergleiche und einen damit verbundenen Druck, der laut einigen Studien das Risiko für Depressionen erhöhen kann. Beispielsweise zeigt die Studie „Association of Screen Time and Depression in Adolescence“ (Boers, Elroy; Afzali,

M. A. et. al. 2019) einen deutlichen Zusammenhang (der durchaus wechselseitig verstanden werden kann) zwischen der Bildschirmzeit und dem Auftreten von Depressionen bei Jugendlichen.

Krisen weltweit

Die wachsenden Sorgen um den Klimawandel und die Zukunft unseres Planeten können bei Jugendlichen zu tiefgreifenden Ängsten und psychischem Stress führen. Bewegungen wie „Fridays for Future“ verdeutlichen eindrucksvoll, wie ernst junge Menschen diese globalen Herausforderungen nehmen. Parallel dazu beherrschen die Ereignisse an Kriegsschauplätzen, wie in der Ukraine und im Nahen Osten, die Nachrichten und wirken sich unmittelbar auf das alltägliche Leben aus – sei es durch die Anwesenheit ukrainischer Flüchtlinge in lokalen Unterkünften und Schulen oder durch Demonstrationen auf den Straßen. Kinder und Jugendliche spüren die Überforderung und die intensiven politischen Diskussionen der Erwachsenen. Diese globalen und lokalen Turbulenzen tragen zu einem Klima der Unsicherheit bei, das sich deutlich auf das Wohlbefinden und die psychische Stabilität der jüngeren Generation auswirkt.

Besondere SuS

Nicht wenige SuS zeichnen sich durch Einschränkungen und Besonderheiten aus, über die wir immer bessere wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen. Autismus-Spektrum-Störungen sind ein Beispiel dafür. Neues Wissen darüber macht es möglich, einerseits ein tieferes Verständnis für ihre individuellen Bedürfnisse zu entwickeln und ihnen andererseits eine inklusive, flexible und ausgleichende Lernumgebung bereitzustellen. Ein Mangel an solchen Anpassungen und Unterstützungen kann zu einer Verschärfung von Lernschwierigkeiten, sozialer Isolation und emotionalen Belastungen führen. Gerade bei diesen besonderen SuS können die geschulten MuM einen wesentlichen Beitrag leisten, dass diese in ihrer Andersartigkeit erkannt, angenommen und besser in die Klasse integriert werden.

Einfluss der COVID-19-Pandemie

Die Pandemie hat massive Aus- und Nachwirkungen auf die Lebensweise und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen erzeugt. Untersuchungen wie die COPSY-Studie vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) mit der Universität Konstanz zeigen, dass die psychische Belastung unter Kindern und Jugendlichen während der Pandemie angestiegen ist. Faktoren wie Isolation, Homeschooling und Unsicherheiten haben zu vermehrtem Stress, Angstzuständen und Depressionen beigetragen.

Wenn wir aus der Covid-Pandemie etwas gelernt haben, dann drückt dies die Aussage von Prof. Ravens-Sieberer, Leiterin der COPSY-Studie am besten aus: „Wir müssen jetzt dafür sorgen, dass die Schulen gestärkt werden und sie unterstützen, um die Kinder und Jugendlichen für künftige Krisen resilienter zu machen. Dazu brauchen wir niedrigschwellige, nachhaltige und langfristige Konzepte und Strukturen, um Kinder und Jugendliche mit psychischen Belastungen aufzufangen und ihnen Hilfen anzubieten.“ (vgl. Presseerklärung der KKH 2023).

1.2 Mentoring als Bestandteil der Schulentwicklung

„Wir Eltern freuen uns sehr für unsere Tochter, dass das Goegy ihr diese Chance gegeben hat. Wir freuen uns, dass unsere Kinder an einer Schule sind, an der Bildung mehr ist als nur das Ansammeln von Wissen über die traditionellen Schulfächer.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Um Kinder und Jugendliche resilienter zu machen, bedarf es grundlegender Veränderungen in der Schulentwicklung. Ein dynamischer, mehrdimensionaler Prozess ist erforderlich, um Schulen kontinuierlich an die neuen Erkenntnisse anzupassen. Als ein niedrigschwelliger und nachhaltiger Baustein ist das Mentoring-Programm zu verstehen, das die zwischenmenschliche Komponente der Schulentwicklung betont, einschließlich der Förderung von Empathie, Gemeinschaftssinn und sozialen Kompetenzen. Diese Fähigkeiten sind wichtig für die Bewältigung psychischer Belastungen und werden auch von Betrieben bei der Suche nach qualifizierten Arbeitskräften zunehmend geschätzt.

Mentoring am bayerischen Gymnasium

Am Beispiel des Goethe-Gymnasiums, einem neunjährigen bayerischen Gymnasium in Regensburg, wird deutlich, wie die Ausbildung von SuS zu MuM als tragende Säule der Schulentwicklung implementiert werden kann. Die längere Verweildauer der Lernenden bietet ideale Bedingungen für eine umfassende Mentoring-Ausbildung. Diese ist Grundlage der Dokumentation dieser Schrift. Geplant ist, dass die SuS über Jahre hinweg in ihrer Rolle als MuM wachsen und schließlich bei der Ausbildung ihrer Nachfolger mitwirken.

Mentoring an einer bayerischen Mittelschule

Die Einbindung der Clermont-Ferrand-Mittelschule (CFM) in das Mentoring-Programm hat wertvolle Erkenntnisse geliefert, die für die Weiterentwicklung des Programms von Bedeutung sind (siehe Abb. 3).

Trotz der kürzeren Schulzeit und der früheren Konzentration auf Abschlussprüfungen zeigten die Mittelschülerinnen und -schüler eine beeindruckende Motivation und machten bemerkenswerte Lernfortschritte. Schon während des ersten gemeinsamen Aufenthalts im Schullandheim entstand eine homogene Gruppe, bei der die Schulart keine Rolle spielte. Ein besonders prägnantes Beispiel für die Rückmeldungen an die Auszubildenden ist die Aussage einer Schülerin der 8. Klasse:



Abb. 3: SuS der Clermont-Ferrand-Mittelschule und des Goethe-Gymnasiums bei einem gemeinsamen Ausbildungs-Aufenthalt im Schullandheim

„Ich bin dankbar, mein Gehirn hat in den letzten beiden Tagen ein Update erfahren.“ Allerdings machen die systemischen Unterschiede der Schularten eine Anpassung des Programms bei Inhalt und Ablauf notwendig. Die CFM-SuS, die weniger Nachmittagsstunden zur Verfügung hatten, konnten nur an ausgewählten Modulen teilnehmen. Zudem müssen Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende auch bei Nachfolgeprogrammen eine stärkere Rolle in der Betreuung übernehmen, da die ausgebildeten MuM aufgrund des früheren Schulabschlusses weniger in der Nachfolgeausbildung involviert werden können. Bei einer nachhaltig

schulartübergreifenden Kooperation zwischen Gymnasium und Mittelschule könnte man jedoch auch bei neuen Ausbildungsrunden vermehrt auf erfahrene MuM aus der Schülerschaft zugreifen.

Einladung zum Mitmachen und Unterstützung beim Regensburger Schüler-Mentoring

„Ich wünsche mir, dass mehr Schüler an mehreren Schulen die Möglichkeit haben, die Mentoren-Ausbildung zu machen“ (Mentorin der CFMS)

Die Regensburger Autorengruppe verfolgt zwei Hauptziele: die feste Verankerung des Mentorings in der Schulentwicklung und die Bereitstellung ihrer Erfahrungen für alle Schulen. Wir möchten andere Schulen ermutigen, ähnliche Wege zu beschreiten. Die Einführung eines Mentoring-Systems in Schulen zielt darauf ab, das individuelle Kompetenzniveau der Auszubildenden zu erhöhen und eine positive Atmosphäre in der gesamten Schulgemeinschaft zu fördern. Dadurch werden wichtige Werte wie Solidarität und soziales Engagement gestärkt, die in unserer Gesellschaft unverzichtbar sind. Trotz der Erfolge unseres Pilotprojekts ist es unrealistisch, sofort ein vollständig ausgereiftes Konzept zu erwarten. Deshalb setzen wir weiterhin auf regelmäßige Evaluationen, Feedback-Zyklen, Umfragen und Studien. Wir laden Schulen aller Art ein, sich im Sinne eines Open Source-Projekts am Mentoring-Programm zu beteiligen. Je mehr Schulen teilnehmen, desto effizienter können wir das Programm verbessern und anpassen.

Für Schulen im Raum Regensburg bietet der Rotary Club RC Regensburg eine besondere Unterstützung an. Dieser stellt finanzielle Mittel zur Verfügung, die als Anschubfinanzierung für interessierte Schulen dienen können. Schulen, die einen überzeugenden und prägnanten Projektplan vorlegen, haben die Möglichkeit, Fördergelder zu beantragen, solange der Finanzierungstopf gefüllt ist.

Zudem stellt das Autorinnen- und Autorenteam weitere umfassende Materialien zur Verfügung. Diese Materialien decken verschiedene Ausbildungsmodulare ab und sind eine wertvolle Ressource für Schulen, die das Mentoring-Programm einführen möchten. Eine persönliche Beratung und Begleitung sind damit inbegriffen. Eine dafür erhobene Aufwandsentschädigung fließt unmittelbar in die Weiterentwicklung des Projekts.

1.3 Welchen Nutzen hat die Schulgemeinschaft von Mentoring?

In einer Schulgemeinschaft sind im Wesentlichen drei Personengruppen vereint: SuS, Eltern und Lehrkräfte. Diese haben unterschiedliche Verantwortungen und Einflussmöglichkeiten.

Einfluss der Eltern auf die mentale Gesundheit von Heranwachsenden

Der Einfluss von Eltern auf die mentale Gesundheit ihrer Kinder ist in den meisten Entwicklungsphasen enorm. Ein liebevolles, unterstützendes und stabiles Zuhause bildet die Grundlage für das emotionale Wohlergehen eines Kindes. Eltern, die sich Zeit für ihre Kinder nehmen, auf ihre Bedürfnisse eingehen und ihnen ein Gefühl von Liebe und Sicherheit vermitteln, leisten einen wesentlichen Beitrag zu deren psychischer Gesundheit. Die Bedeutung der Familie für eine gesunde Entwicklung und für die Herausbildung eigener gesundheitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen, der in ihr heranwachsenden Kinder und Jugendlichen, wird auch in einigen Studien hervorgehoben (vgl. Bettge, Susanne 2004). Eltern spielen eine entscheidende Rolle

dabei, ihre Kinder über psychische Gesundheit zu informieren, sie im Umgang mit ihren Emotionen zu unterstützen und sie in der Entwicklung effektiver Bewältigungsstrategien zu begleiten. Sie können wichtige Ressourcen wie Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen und Beratungsangebote bereitstellen, falls ein Kind zusätzliche Hilfe benötigt. Zudem ist es wichtig, dass Eltern gesunde Lebensgewohnheiten vorleben und fördern, einschließlich einer ausgewogenen Ernährung, ausreichendem Schlaf und regelmäßiger körperlicher Betätigung, da diese Faktoren sich positiv auf die mentale Gesundheit auswirken. Indem Eltern positive Verhaltensweisen und emotionale Intelligenz vorleben, geben sie ihren Kindern wertvolle Werkzeuge an die Hand, die diese für ihre eigene emotionale Entwicklung nutzen können. Dieses Engagement der Eltern bildet eine entscheidende Grundlage für Mental Health an Schulen.

Gleichwohl hat der Einfluss des Elternhauses auf die mentale Gesundheit ihrer Kinder seine Grenzen. Die psychische Gesundheit eines Kindes wird nicht nur durch das familiäre Umfeld geprägt, sondern auch durch individuelle Faktoren, wie z. B. die eigene Persönlichkeit. Kinder werden ebenso von externen Einflüssen geprägt, wie dem Druck, der in der Schule oder durch Gleichaltrige entsteht, sowie gesellschaftlichen Normen. In verschiedenen Entwicklungsphasen sehen sich Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Bedürfnissen und Herausforderungen gegenüber, die manchmal außerhalb des Verständnisses oder der Einflussmöglichkeiten der Eltern liegen. Insbesondere wenn ein SuS bereits an psychischen Gesundheitsproblemen leidet, können professionelle Interventionen erforderlich sein, die über die Möglichkeiten der elterlichen Unterstützung hinausgehen. Diese allein können nicht immer die spezifische Unterstützung bieten, die in solchen Fällen benötigt wird. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Phase der Adoleszenz, in der Jugendliche häufig Widerstand gegen elterliche Einflüsse zeigen und ihre Autonomie stärker betonen. Dies kann die direkte Kontrolle und den Einfluss der Eltern auf die Entscheidungen ihrer Kinder einschränken.

Einfluss der Lehrkräfte auf die mentale Gesundheit von Heranwachsenden

Wenn auch nicht mit der Kraft (und Legitimation) der Eltern, so können Lehrkräfte doch eine starke Rolle bei der Förderung der psychischen Gesundheit von SuS spielen. Wie z. B. die Hattie-Studie betont, können Lehrkräfte durch positive Beziehungen zu ihren SuS signifikant zur Verbesserung des Lernumfeldes und zur Entwicklung beitragen. Wird ein unterstützendes Klassenraumklima geschaffen, fördert dies das emotionale Wohlbefinden der SuS. Durch das Lehren sozialer und emotionaler Kompetenzen helfen sie den Lernenden, Fähigkeiten zu entwickeln, die für die Bewältigung von Stress, Beziehungsproblemen und Konflikten essenziell sind. Lehrkräfte sind oft in der Lage, Anzeichen für psychische Probleme bei den Kindern und Jugendlichen zu erkennen, sei es durch Verhaltensänderungen oder Leistungsschwankungen und können diese Lernenden an Schulberaterinnen und Schulberater oder Schulpsychologinnen bzw. -psychologen verweisen. Lehrkräfte spielen auch eine Rolle bei der Prävention von Mobbing und Diskriminierung, indem sie z. B. ein respektvolles und inklusives Klassenzimmerumfeld schaffen. Allerdings sind Lehrkräfte in der Regel nicht dafür ausgebildet, komplexe psychische Probleme zu diagnostizieren oder zu behandeln.

Bei schwerwiegenderen Problemen sind sie gut beraten, professionelle Hilfe zu vermitteln. Zusätzlich sind Lehrkräfte oft durch begrenzte Zeit und Ressourcen eingeschränkt, insbesondere in großen Klassen. Das macht es schwierig, sich intensiv um

die individuellen Bedürfnisse der SuS zu kümmern. Ihr Einfluss ist zudem auf das Klassenzimmer beschränkt, während viele Stressfaktoren und Probleme der SuS außerhalb der Schule liegen. Manchmal stoßen Lehrkräfte auf Widerstand von Lernenden oder Eltern gegen vorgeschlagene Hilfsmaßnahmen. Insgesamt gesehen leisten Lehrkräfte einen wertvollen Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit, doch sie sind letztendlich ein Teil eines größeren Unterstützungssystems., das v. a. die Eltern und Fachleute für psychische Gesundheit umfasst.

Einfluss der MuM auf die mentale Gesundheit von Mitschülerinnen und Mitschülern

Nach diesen Ausführungen zu den Einflussmöglichkeiten von Eltern und Lehrkräften auf die psychische Gesundheit der SuS stellt sich unweigerlich die Frage, welche Rolle den MuM bleibt, um seelische Belastungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zu reduzieren.

Bevor man über die Einflussmöglichkeiten der MuM spricht, ist unbestritten, dass die Ausbildung bei ihnen selbst zur beeindruckenden Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen beiträgt. Mentoring stärkt die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Auszubildenden, indem es ihnen eine aktive Rolle im Schulgeschehen zuweist. Sie erlernen neben Inhalten zu psychologischen Themen wichtige Fähigkeiten wie Empathie, aktives Zuhören, wertschätzende Kommunikation, die nicht nur für ihre persönliche Entwicklung entscheidend sind, sondern auch den Aufbau starker sozialer Beziehungen unterstützen.

Bereits zu diesem Entwicklungsstand des Pilotprojekts zeichnet sich ab, dass die MuM signifikant zum positiven Wandel im schulischen Leben beitragen. Sie bieten einen niedrighwelligen Zugang, der es ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erleichtert, sich zu öffnen und Unterstützung auf Augenhöhe zu erhalten. Besonders in schwierigen Zeiten dienen sie als Plattform für den Austausch von Gefühlen und Erfahrungen mit Gleichaltrigen.

Die Ausbildung befähigt sie, eine entscheidende Rolle bei der Aufklärung und Sensibilisierung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler über Warnsignale psychischer Probleme zu spielen. Sie tragen maßgeblich dazu bei, Stigmatisierung und Vorurteile abzubauen, indem sie aufzeigen, dass es in Ordnung und wichtig ist, bei psychischen Problemen Hilfe zu suchen. Dies wird u. a. durch Informationsveranstaltungen zu Themen wie Stressbewältigung, Angst, Depression und anderen psychischen Gesundheitsproblemen erreicht. Ihre Fähigkeit, auch Eltern für diese Themen zu sensibilisieren und zu gewinnen, zeigt das Beispiel einer Mutter, die nach einem Informationsabend um ein Treffen für ihr Kind mit einem Mentor bat.

Als geschulte Beobachter „in der ersten Reihe“ von Peergroups erkennen MuM oft als erste Veränderungen im Verhalten oder emotionalen Zustand ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie stellen sicher, dass Betroffene rechtzeitig über die notwendige Unterstützung informiert werden und wissen, wo professionelle Hilfe zu finden ist.

MuM initiieren Aktivitäten, die positive soziale Interaktionen unter den SuS fördern. So reduzieren sie soziale Isolation und steigern das allgemeine Wohlbefinden. Überhaupt tragen die MuM mit ihrem hohen Maß an Empathie zu einem unterstützenden und fürsorglichen Schulumfeld bei, das die psychische Gesundheit aller SuS fördert. Das

nimmt auch die Mitverantwortung der SuS am Goethe-Gymnasium mit Anerkennung wahr, berichtet mit Begeisterung bei regionalen Treffen über ihr Projekt und hat auf diesem Weg bereits andere Schulen mit der Idee angesteckt.

Letztendlich leisten die MuM einen Beitrag zur Verbesserung von Lernprozessen, wenn sie ihren Mentees helfen, dem schulischen Leistungsdruck mit positivem Realismus zu begegnen und wenn sie im Bedarfsfall dazu ermutigen, die vorhandenen Unterstützungssysteme einer Schule in Anspruch zu nehmen.

Während die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften weiterhin von entscheidender Bedeutung für die Reduzierung von seelischen Belastungen und die Stärkung des psychischen Wohlbefindens von SuS bleibt, bringt das Schüler-Mentoring-System eine neue wertvolle Komponente in das soziale Netzwerk einer Schule ein. Es erweitert ein unterstützendes und fürsorgliches Schulumfeld, das die Lebensqualität der SuS verbessert. Durch Investitionen in solche Programme wird das Leben der Lernenden, insbesondere der MuM positiv beeinflusst. Familiäre Belastungen werden bewältigbarer. Die Förderung von Wohlbefinden und Glück in unserer Gesellschaft beginnt auch im Klassenzimmer. Ein Mentoring-Programm kann einen entscheidenden Beitrag leisten, um diesen Wandel anzustoßen und zu fördern.

Insgesamt geht es darum, dass sich alle Teile des Netzwerkes eben wirklich als solche verstehen, als Gemeinschaft, in der jeder seine Einflussbereiche hat, um die SuS zu unterstützen: „It takes a village to raise a child.“

2. Das Projekt

Dieses Kapitel stellt das Mentoring inhaltlich sowie in seinen Grundbestandteilen vor. Dabei wird zunächst beschrieben, welche Rolle und welcher Aufgabenbereich den MuM zukommt und dabei eine Abgrenzung von anderen schulischen und außerschulischen Instanzen vorgenommen. Zudem wird darauf eingegangen, an welche SuS sich das Ausbildungsangebot richtet. Abschließend werden die Bausteine, auf die das Projekt grundlegend aufgebaut ist, benannt und beschrieben.

2.1 Was ist Schüler-Mentoring (nicht)?

Das Konzept des Regensburger Schüler-Mentorings basiert auf der Idee, dass ältere oder erfahrenere SuS (MuM) jüngeren oder weniger erfahrenen SuS (Mentees) Unterstützung und Anleitung bieten. Dieser Ansatz ist in der Pädagogik nicht neu und findet derzeit durch vielfältige Mentoring-Programme verstärkt Eingang in die Schulentwicklung. Solche Programme zielen darauf ab, die persönliche und schulische Entwicklung der Mentees zu fördern, während sie gleichzeitig den MuM wertvolle Führungs-, Kommunikations- und Sozialkompetenzen vermitteln. Etablierte Programme mit Streitschlichterinnen und Streitschlichtern, Tutorinnen und Tutoren und Lernbegleitenden zeigen, wie sich Mentoring in einzelnen schulischen Bereichen bewährt hat. Das Regensburger Mentoring-Programm geht einen deutlichen Schritt weiter und verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der kognitive sowie soziale und emotionale Aspekte berücksichtigt. Es fördert ein tieferes Verständnis, in dem Gleichaltrige durch eine fundierte und strukturierte Ausbildung befähigt werden, eine Schlüsselrolle zu spielen.

Kinder und Jugendliche bewegen sich in verschiedenen sozialen und persönlichen Kontexten und oft fühlen sie sich unverstanden. Die herkömmlichen

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner wie Lehrkräfte und Eltern sind nicht immer die ersten Anlaufstellen für vertrauliche Gespräche. Die MuM können idealerweise frühzeitig eingreifen, bevor sich Probleme zu persönlichen Krisen entwickeln. Sie bieten Verständnis und zeigen Lösungswege auf, die von Gleichaltrigen oft leichter akzeptiert werden.

MuM sind Vermittelnde, nicht Ersatz für professionelle Hilfe

Weil diese Sorge vor dem Start unseres Pilotprojekts und bei einigen Präsentationen desselben aufkam, ist eine klare Abgrenzung der Rolle unserer MuM von großer Bedeutung. Die MuM dienen nicht als Ersatz für professionelle psychologische Hilfe, sondern fungieren als wichtige Vermittelnde zu solcher Unterstützung. Ihre Aufgabe ist es, das Bewusstsein für psychische Gesundheitsthemen zu schärfen, soziale Unterstützung innerhalb der Schülergemeinschaft zu fördern und bei Bedarf frühzeitig Hilfsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Eine besonders aussagekräftige Rückmeldung, die nicht oft genug zitiert werden kann, verdeutlicht die Wahrnehmung und das Selbstverständnis der MuM: „Wir merken ohnehin, wenn es unseren Mitschülern nicht gut geht. Jetzt fühlen wir uns nicht mehr hilflos, sondern sind in der Lage, mit solchen Situationen viel besser umzugehen.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums) Dieses Zitat spiegelt die Empowerment-Wirkung wider, die das Mentoring-Programm auf die SuS hat. Es zeigt, wie die Ausbildung ihnen nicht nur Werkzeuge an die Hand gibt, um effektiv zu unterstützen, sondern auch ihr Selbstbewusstsein stärkt, einen positiven Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen.

Die Ausbildung der MuM zielt darauf ab, sie zu befähigen, Anzeichen seelischer Belastung bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu erkennen, diese einordnen und angemessen darauf reagieren zu können. Sie werden geschult, empathisch zuzuhören, erste Anlaufstellen für Hilfe zu kennen und bei Bedarf an die entsprechenden Fachkräfte zu verweisen bzw. die Mentees bei Bedarf auch das erste Mal dorthin zu begleiten. Gleichzeitig wird ihnen bewusst gemacht, dass ihre Rolle Grenzen hat und sie in bestimmten Situationen professionelle Hilfe einbeziehen müssen. Die Erfahrung mit unseren MuM zeigt, dass die SuS sehr professionell in Gesprächen reagieren und in einer angemessenen Art Hilfe hinzuziehen, wenn diese nötig ist. Somit tragen sie entscheidend dazu bei, ein unterstützendes Netzwerk zu schaffen, das die psychische Gesundheit aller SuS fördert und gleichzeitig die Bedeutung professioneller Unterstützung hervorhebt.

2.2 Wer kann MuM werden?

*„Das Thema Ihres Projekts ist nicht einfach, um es zu bearbeiten. Aber dass unsere Tochter und weitere Schüler bereits in ihrem Alter solche Erfahrungen sammeln können, schätze ich persönlich sehr.“
(Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)*

Die SuS, die sich für das Mentoring ausbilden lassen, werden eine neue Instanz an der eigenen Schule mit aufbauen und repräsentieren. Sie investieren viel Zeit in ihre Ausbildung und die spätere Tätigkeit und sind im Schulalltag täglich präsent. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen ein extrem hohes ehrenamtliches Engagement an ihrer Schule zeigen werden, das man kaum genug wertschätzen kann. Der zusätzliche Arbeitsaufwand im Schulalltag ist hoch und fordert von den MuM zeitliche und energetische Kapazitäten, eine hohe intrinsische Motivation, Eigenverantwortung und Resilienz.

Das Lebensalter der Auszubildenden spielt dabei eine wichtige Rolle. Zum einen sollte die Altersstruktur breit genug gefächert sein, um in etwa gleichaltrige Ansprechpersonen für alle Jahrgangsstufen zu gewährleisten. Gleichzeitig sollten die Jugendlichen schon eine gewisse persönliche Reife mitbringen und auch noch mindestens zwei Jahre an der Schule sein, um nach der Ausbildung noch an der Gestaltung und Etablierung des Mentorings mitzuwirken. In der Pilotphase am Goethe-Gymnasium wurden Jugendliche aus den Jahrgangsstufen 7 bis 10 ausgebildet, was sich in mehrerlei Hinsicht als angemessen erwies (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Erfolgreiche MuM

Seitens der SuS ist die womöglich wichtigste Bedingung für eine erfolgreiche Mentoring-Ausbildung die Freiwilligkeit und ein bewusster, begleiteter Entscheidungsprozess über die Teilnahme am Programm. Seitens der Schule und Ausbildungskoordinatoren gilt es, gemeinsam mit den Interessierten sorgfältig zu prüfen, ob die nötigen schulischen, privaten und persönlichen Kapazitäten vorhanden sind oder geschaffen werden können. Außerdem wird von den Auszubildenden bzw. dem Koordinationsteam eine Fremdeinschätzung vorgenommen, die mit in die Auswahl geeigneter SuS einfließt. In Kapitel 4 werden diese und weitere Faktoren, sowie der Bewerbungs- und Auswahlprozess genauer beleuchtet.

2.3 Bausteine des Konzepts

Das Mentoring ist ein umfassendes Konzept, welches weit mehr als die Tätigkeit der MuM nach Abschluss der Ausbildung beinhaltet und beschreibt. Die verschiedenen Projektbausteine, die zu einer erfolgreichen Umsetzung und Etablierung des Mentorings an der Schule beitragen, werden in diesem Kapitel behandelt. Dabei wird auf die Ausbildung selbst, auf mögliche Kooperationen, Supervision als Begleitangebot zur Tätigkeit der MuM, Öffentlichkeitsarbeit sowie auf die Projektbegleitung durch Feedbackgespräche und Evaluation zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Konzepts eingegangen.

Ausbildung

Die Ausbildung der MuM stellt die Grundlage für deren spätere Tätigkeit dar und ist der Kern des Mentoring-Konzepts. Auf die Erstellung eines Ausbildungsplanes mit den Inhalten der Ausbildung und der Vorbereitung der Arbeitsmaterialien und Einheiten wurden nennenswerte personelle und zeitliche Ressourcen verwendet. Ziel der Ausbildung ist es, die für die Tätigkeit notwendigen Kompetenzen durch theoretische und praktische Einheiten bestmöglich zu vermitteln. Als Kernkompetenz des Mentorings wird die professionelle Führung von Gesprächen mit den Mentees durch die MuM erachtet. Es besteht der Anspruch, die Jugendlichen so auszubilden, dass diese auch herausfordernde Gesprächssituationen im Rahmen ihrer Tätigkeit souverän meistern und die Mentees die Inanspruchnahme des Angebots als hilfreich empfinden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss der Ausbildung der MuM nicht nur in der Konzeption, sondern auch in der Umsetzung ein hoher Stellenwert zugesprochen werden. Dies muss sich in der Bereitstellung von Personal für die Ausbildung der Jugendlichen zeigen, bedarf darüber hinaus aber auch der Bereitschaft, Zeiten für die Ausbildung der SuS durch die Befreiung

vom Unterricht zu schaffen sowie des Engagements der Auszubildenden, auch schulfreie Zeiten für die Vermittlung der Inhalte zur Verfügung zu stellen. Die Ausbildung ist in etwa auf ein Jahr ausgelegt, in dem intensiv mit den jungen Menschen gearbeitet wird. Im Kapitel 4.5 wird auf den Aufbau der Ausbildung eingegangen und das Kapitel 5 mit seinen Unterkapiteln widmet sich ausführlich den Ausbildungsinhalten und deren Vermittlung. Konkrete Arbeitsmaterialien sowie fertige Stundenentwürfe können der Materialmappe entnommen werden.

Kooperation

Beim Mentoring handelt es sich um ein Projekt, welches durch die Expertise von Fachpersonal unterschiedlicher Disziplinen enorm profitiert. Neben der inhaltlichen Bereicherung durch das Einbringen von Wissen und Erfahrungen externer Kooperationspartnerinnen und -partner kann das schulinterne Projektteam mit seinen begrenzten zeitlichen und persönlichen Ressourcen durch Unterstützung von außen entlastet werden.

Mögliche Kooperationen variieren je nachdem, welche örtlichen Gegebenheiten im Umfeld der Schule vorliegen sowie von den Kontakten, die hergestellt werden können. Insbesondere hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Einrichtungen des psychosozialen Hilfsnetzes sind lokal ansässige Einrichtungen zu bevorzugen, da die MuM so die Möglichkeit haben, ein Netzwerk kennen zu lernen, auf das sie in ihrer Tätigkeit konkret verweisen können (siehe Abb. 5).



Abb. 5: Die MuM des Goethe-Gymnasiums in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis

Erfreulicherweise durften wir am Goethe-Gymnasium eine große Unterstützungsbereitschaft durch externe Mitwirkende erfahren, sei es in der Übernahme einzelner Lehrinhalte und Übungseinheiten im Rahmen der Ausbildung der MuM, in beratender Funktion in der Erstellung des Konzepts oder in der Übernahme der Projektevaluation durch das Einholen eines umfassenden Feedbacks der Auszubildenden. Im Folgenden werden exemplarisch Kooperationsmöglichkeiten benannt, die für das Projekt als gewinnbringend erachtet werden:

- Zusammenarbeit mit Universitäten, Hochschulen oder Fachakademien, insbesondere dem Lehrstuhl für Sozialpsychologie, Soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaften, z.B. Übernahme begleitender Evaluation, Übernahme von Lehreinheiten, ...
- Zusammenarbeit mit Fachpersonal aus dem Bereich der psychosozialen Hilfen, z.B. Vorstellung der eigenen Einrichtung und Tätigkeit sowie des Hilfsangebots, ggf. in Verknüpfung mit der Übernahme von Ausbildungsinhalten oder Übungseinheiten (vgl. Kapitel 5.5), ...
- Zusammenarbeit mit Psychotherapeutinnen und -therapeuten in Ausbildung, z.B. Supervisionsangebote für die MuM, Angebote von Einzelgesprächen für die MuM zur Selbsterfahrung (vergleichbar mit Lehrtherapiestunden), ...

Als gewinnbringend hat es sich erwiesen, externen Mitwirkenden ausführliche Informationen über das Projekt zur Verfügung zu stellen und den Beitrag außerschulischer Akteurinnen und Akteure zur Ausbildung der jungen Menschen gut abzusprechen, um eine Anknüpfbarkeit an den Wissensstand der SuS und einen Lebensweltbezug zu deren Alltag zu gewährleisten.

Darüber hinaus stellt der Austausch über das Projekt mit Kooperationspartnern eine wertvolle Möglichkeit dar, die Ziele, Inhalte und Methoden des Projekts kritisch zu hinterfragen und Ideen und Anregungen in die Projektgestaltung einfließen zu lassen.

Supervision

Es liegt auf der Hand, dass die jungen Menschen nach Abschluss der Ausbildung mit ihrer Tätigkeit nicht allein gelassen werden dürfen. Eine professionelle Begleitung der MuM muss gewährleistet sein, um Überforderung zu vermeiden, Frustration aufzufangen, die notwendigen Eindrücke für die Weiterentwicklung des Projekts zu erhalten und so die Qualität des Angebots zu sichern. Diese Begleitung findet durch Fachpersonal im Rahmen von Supervision statt. Die Jugendlichen erhalten dabei die Möglichkeit, im Rahmen ihrer Tätigkeit beraten zu werden, das eigene Auftreten im Mentoring zu hinterfragen, Perspektivwechsel herzustellen und ausreichend Distanz zu einer Situation zu gewinnen, um von außen betrachtet auf diese blicken zu können. Supervision kann sowohl im Gruppensetting für die Gesamtgruppe der ausgebildeten MuM als auch im Zweiergespräch zwischen der supervidierenden Fachkraft und einem jungen Menschen stattfinden. Relevant ist in jedem Fall, dass auch das Vorhandensein personeller Ressourcen für die Projektbegleitung durch Supervision bereits von Anfang an in die Projektplanung einbezogen wird. Der konkreten Umsetzung der Supervision widmet sich das Kapitel 4.8 ausführlich.

Öffentlichkeitsarbeit

Damit das Mentoring auf die nötige Offenheit und Unterstützung stößt, um umgesetzt und etabliert werden zu können, bedarf es einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit. Ein Projekt wie dieses kann nur durch den Rückhalt unterschiedlicher externer und innerschulischer Akteurinnen und Akteure getragen werden. Zeit zu investieren, um über das Projekt zu informieren, lohnt sich.

Außerhalb der Schule

Da es sich bei dem Projekt nicht um ein öffentlich gefördertes Programm handelt, ist die finanzielle Förderung des Projekts grundlegend entscheidend dafür, ob dieses überhaupt durchgeführt werden kann. Eine Aufstellung der nötigen finanziellen Ressourcen ist im Kapitel 3.2 zu finden. Auch die personelle Unterstützung durch externes Fachpersonal ist für die Qualität der Ausbildung unentbehrlich.

Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partner aus der Wissenschaft und dem psychosozialen Hilfsnetz stellt einen Mehrwert dar, der nicht zu ersetzen ist. Auf mögliche Kooperationen wurde im vorausgehenden Absatz bereits eingegangen und auch das Kapitel 5.5 geht auf die Relevanz und den Wert der Vernetzung und Kooperation mit Anlaufstellen für psychosoziale Hilfen ein. Um finanzielle oder personelle Unterstützung zu erhalten, muss mit dem Projekt an die Öffentlichkeit gegangen und diese von dem Mehrwert und dem Nutzen des Mentorings überzeugt werden.

Innerhalb der Schulfamilie

Auch innerschulisch muss das Projekt einen Namen und ein Gesicht bekommen, was auch hier die Bekanntmachung durch Öffentlichkeitsarbeit und die klare Befürwortung der Schulleitung voraussetzt. Gerade innerhalb der Schule entstehen sowohl in Bezug auf die Ausbildung der MuM als auch auf deren Tätigkeit immer wieder Interessenskonflikte, beispielsweise durch Terminüberschneidungen oder die Nutzung von Räumlichkeiten. Am Goethe-Gymnasium durften wir erleben, dass das Mentoring in der gesamten Schulfamilie viel Zuspruch und Unterstützung erhielt, was ohne die Bereitstellung von Informationen und die Bewerbung des Projekts auch innerhalb des Kollegiums sicherlich undenkbar gewesen wäre. Damit das Angebot des Mentorings mit der Tätigkeitsaufnahme der MuM auch in Anspruch genommen wird, bedarf es der Bewerbung des Projekts vor der Schülerschaft. Auf die Vorstellung des Projekts an der Schule wird im Kapitel 4.2 sowie 4.6 noch ausführlicher eingegangen.

Branding und Logo

Für das Projekt ist es bedeutsam, einen hohen Wiedererkennungswert zu erlangen und Professionalität zu vermitteln, um damit öffentlichkeitswirksam auftreten zu können. Auch innerhalb der Schulfamilie muss die Identifikation mit dem Projekt und das Vertrauen in dieses gefördert werden. Es empfiehlt sich daher, sich auf das Wording „Mentoring“ festzulegen, und dieses konsequent in Verbindung mit dem Projekt zu nutzen. Dabei findet zeitgleich eine klare Abgrenzung zu anderen Instanzen wie der Streitschlichtung, dem Tutoring oder dem Schulsanitätsdienst statt. Damit das Mentoring neben einem Namen auch ein Bild bekommt, empfiehlt sich die Nutzung des Mentoring-Logos und der in der Materialmappe enthaltenen Vorlagen, Plakate, Flyer und Visitenkarten mit dem Logo und dem entsprechenden Farbschema.

Folgend werden ein paar Beispiele für Materialien genannt, die den Wiedererkennungswert des Mentorings steigern:

- *Logo*: Dieses wird für alle mit dem Mentoring in Verbindung stehenden Materialien genutzt, z.B. im Rahmen der innerschulischen Projektbewerbung, auf der Ausbildungsmappe der Jugendlichen, auf Arbeitsblättern/Handouts und Elternbriefen zum Mentoring, bei der externen Projektbewerbung, in Präsentationen, ...
- *Plakate* in unterschiedlichen Formaten: Diese werden für die Projektbewerbung gedruckt und hängen bei Vorstellungen des Projekts in großem Format aus. Auch Infokästen im Schulhaus werden bestückt und kleinformatige Plakate werden in allen Klassenzimmern ausgehängt. Es wird unterschieden in formelle Plakate zum Informationszweck und einladende Plakate in lockerem Design, beispielsweise mit „Icebreakern“, welche die MuM über sich preisgeben. Die Plakate zeigen das Logo und den Titel des Projekts und sind im Farbschema des Mentorings gestaltet.

- *Flyer und Visitenkarten:* Im bekannten Farbschema gestaltet werden hier knappe Informationen zum Projekt abgedruckt. Die Visitenkarten werden an für die SuS gut zugänglichen Orten wie beispielsweise den Schultoiletten ausgelegt und laden zur Inanspruchnahme des Angebots ein. Auch Lehrkräfte erhalten Visitenkarten, um belastet wirkende SuS auf das Angebot aufmerksam machen zu können.
- *Hoodies/T-Shirts:* Die ausgebildeten MuM erhalten T-Shirts oder Pullover mit dem Mentoring-Logo, welche sie beispielsweise bei Projektvorstellungen, dem Schulsommerfest oder auch im Rahmen von Mentoring-Gesprächen tragen können (siehe Abb. 6). Sie dienen der Identifikation mit dem Projekt und der Kenntlichkeit der ausgebildeten MuM bei größeren Veranstaltungen.
- *Schulwebsite:* Auf der Website der Schule und zusätzlich im Internetauftritt der Schulpsychologin erhielt das Mentoring eine Verlinkung zur Seite des Projekts, auf der das bekannte Farbschema sowie das Logo genutzt werden. Inhaltlich wird auf der Seite der Tätigkeitsbereich des Mentorings beschrieben und darüber hinaus Informationen zur Erreichbarkeit und Kontaktaufnahme bereitgestellt.



Abb. 6: MuM des Goethe-Gymnasiums mit dem Mentoring-Hoodie

Evaluation und Feedback

Insbesondere aufgrund des Pilotcharakters des Mentoring-Projekts wird großer Wert daraufgelegt, den Prozess durch fortlaufende Evaluationen und das Einholen von Feedback zu begleiten. Ziel ist es, das Konzept, die Ausbildung und die Umsetzung des Mentorings im Sinne eines guten Qualitätsmanagements so anpassen und gestalten zu können, dass ein größtmöglicher Gewinn für die MuM sowie die ganze Schulfamilie entsteht. Deshalb müssen immer wieder explizite Möglichkeiten geschaffen werden, um anonym oder persönlich Rückmeldung zu geben. In Kapitel 4.9 wird auf unterschiedliche Formen des Einholens von Feedback eingegangen. Darüber hinaus wurden im Pilotdurchgang am Goethe-Gymnasium wissenschaftliche Mitarbeitende der Universität Regensburg gebeten, das Projekt extern zu begleiten und Feedback der MuM einzuholen. Ziel, Aufbau, Inhalte und Ergebnisse der universitären Evaluation sind in Kapitel 6 ausführlich beschrieben.

3. Welche Vorüberlegungen müssen getroffen werden?

„Trotz unserer anfänglichen Zweifel, ob wir mit begrenzten personellen Ressourcen und den Besonderheiten einer gebundenen Ganztagschule von dem Projekt profitieren können, sind wir zu dem Schluss gekommen, dass das Projekt ein enormer Gewinn insbesondere hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung unserer Schüler und Schülerinnen ist.“ (Ferdinand S., Jugendsozialarbeiter der Clermont-Ferrand-Mittelschule, Amt für Jugend und Familie der Stadt Regensburg)

Die Etablierung des Mentorings als Instanz an der eigenen Schule ist ein umfangreicher, komplexer und tiefgreifender Prozess. Er erfordert personelle, zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen sowie eine engagierte Grundhaltung zum Thema psychische

Gesundheit an Schulen. Auch die Abläufe und Strukturen des schulischen Alltags werden an verschiedenen Stellen durch das Projekt beeinflusst.

Bevor mit den Planungen begonnen wird, sollten die Schulleitung sowie Beteiligte in der Umsetzung bewusst die Grundsatzentscheidung darüber treffen, ob und wie entsprechende Ressourcen freigemacht und dem Projekt eine angemessene Priorität gegeben werden kann, sodass die Ausbildung, Implementierung und Annahme des neuen Angebots am Ende hohe Erfolgsaussichten hat.

Im Folgenden sind die Erfahrungen aus der Pilotphase am Goethe-Gymnasium zu den Themen der Grundhaltung sowie finanzielle und personelle Ressourcen zusammengetragen. Das letzte Unterkapitel ist der Frage gewidmet, wie das Konzept an die Bedingungen und Ressourcen an der eigenen Schule angepasst werden kann.

3.1 Grundhaltung

Die Gespräche des Schulleiters des Goethe-Gymnasiums mit Schüler- sowie Klassensprecherinnen und -sprechern zeigten, dass Gleichaltrige oft früh und vor den Erwachsenen über die Probleme ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler Bescheid wussten. Inspiriert durch diese Erkenntnis und mit Unterstützung des eingangs vorgestellten Teams, wurde ein Ausbildungsprogramm entwickelt. Dieses Programm bestärkt SuS darin, als MuM aktiv zur Verbesserung der psychischen Gesundheit und zur Unterstützung bei Problemen von Mitschülerinnen und Mitschülern beizutragen. Die Erfahrung zeigt: Vertrauen in die Fähigkeiten der SuS fördert ihr Engagement und verbessert das Schulklima merklich.

Ein bezeichnendes Beispiel für diese Haltung zeigt sich darin, dass alle (!) Eltern der rund 180 SuS der neuen fünften Jahrgangsstufe zustimmten, dass die MuM mit ihren Kindern Gespräche über ihr Wohlbefinden führen. Dieser Rückhalt gibt nicht nur den Verantwortlichen, sondern v. a. den MuM einen starken Rückenwind. Zudem unterstreicht die Bereitschaft der Lehrkräfte, die Ausbildung der MuM zu unterstützen und dafür auch Unterrichtsausfall in Kauf zu nehmen, die hohe Wertschätzung der Schule für dieses Engagement.

Besonders beeindruckend an dieser Initiative ist, dass sie kein düsteres Bild von den Problemen zeichnet, mit denen sich die SuS konfrontiert sehen. Es entsteht das Gefühl, dass es eine zusätzliche Gruppe von Fürsorgern, die MuM gibt, die sich um das Wohlbefinden ihrer Mitmenschen kümmert, unabhängig von deren aktueller Lebensphase. Es ist ein Zeichen dafür, dass der Schulgemeinschaft das Wohl aller SuS am Herzen liegt.

Die positive Seite von Herausforderungen – Resilienz

Die Projektgruppe fokussiert sich auch auf das positive Potenzial, das in Belastungssituationen steckt. Anstrengende Momente und Phasen beeinflussen das Verhalten von SuS auf vielfältige Weise – mit sowohl positiven als auch negativen Auswirkungen. Entgegen einer oft negativen Konnotation spielen Belastungen und Stress eine entscheidende Rolle bei der menschlichen Entwicklung. Sie sind wesentliche Faktoren, die Resilienz stärken können, indem sie uns widerstandsfähiger machen und zur Entwicklung adaptiver Bewältigungsstrategien beitragen. In Stressmomenten erleben wir intensive Gefühle, die ein tieferes Verständnis unserer eigenen Emotionen und der Emotionen anderer fördern, somit unsere emotionale Intelligenz bereichern. Diese

Situationen tragen maßgeblich zur Formung unserer Persönlichkeit bei. Sie unterstützen den Aufbau von Selbstkenntnis und Selbstwirksamkeit. Menschen, die erfolgreich mit Stress umgehen, entwickeln oft ein stärkeres Selbstvertrauen und eine größere Unabhängigkeit. Sie lernen, sich anzustrengen, aktiv Unterstützung zu suchen und anzunehmen, Beziehungen aufzubauen und soziale Netzwerke zu nutzen. Ein Beispiel hierfür ist die Fridays-for-Future-Bewegung. Sie zeigt, wie Jugendliche durch gemeinschaftliches Handeln in Krisensituationen Stärke und Solidarität entwickeln.

Am Goethe-Gymnasium wird besonderer Wert daraufgelegt, bei den SuS – v. a. den auszubildenden MuM – eine Bereitschaft zur Interaktion zu fördern. Ziel ist es, stärkere und bedeutungsvollere soziale Bindungen zu ermöglichen. Indem wir das Positive verstärken und das Negative abmildern, tragen wir als Schulgemeinschaft zu einem unterstützenden Umfeld bei. Diesen Leitgedanken verstehen wir als zentrale Motivation für unser Projekt.

3.2 Ressourcenplanung

Das Schüler-Mentoring-Projekt verdient in allen Aspekten professionelle Aufmerksamkeit, einschließlich der benötigten finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen. Für die strukturierte und fundierte Ausbildung der MuM sind adäquate Ressourcen unerlässlich. Bei einem bedachten Projekt- und Changemanagement können diese Ressourcen effizient eingesetzt werden für die Realisierung von Workshops, regelmäßige Treffen, Rollenspiele und die professionelle Supervision durch Fachpersonal.

Personelle Ressourcen

Für nachfolgende Schulen wird der erforderliche Aufwand zwar nicht mit dem unseres Pilotprojekts vergleichbar sein, dennoch wird die Schulleitung für eine erfolgreiche Umsetzung eine angemessene Zahl von Wochenstunden für Personal einpreisen müssen. Am Goethe-Gymnasium bildeten der Schulleiter, zwei Sozialpädagoginnen, die Schulpsychologin und eine federführende Lehrkraft das Kernteam. Sie wurden mit Stunden und finanziellen Zuwendungen sowie mit ausreichend Entscheidungsfreiräumen ausgestattet. Zudem ist eine überzeugte und überzeugende Unterstützung durch die Schulleitung entscheidend, um Akzeptanz in der Schulgemeinschaft herzustellen.

Das Projekt profitierte sehr von der Unterstützung weiterer Akteurinnen und Akteure, darunter Angehörige des Psychologie-Lehrstuhls der Universität Regensburg, außerschulische Fachkräfte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Angehörige von Institutionen wie dem Jugendamt, psychosoziale Hilfestellen und engagierte Eltern. Insgesamt trugen über 50 Personen zum Erfolg des Projekts bei. Die Kooperation mit psychologischen Diensten und lokalen Institutionen schuf eine professionelle Grundlage und sorgte für eine regionale Vernetzung des Programms.

Finanzielle Ressourcen

Die etwa 12 Monate dauernde Ausbildung der MuM beinhaltete Workshops, Besuche bei Kooperationspartnerinnen und -partnern bzw. Hilfseinrichtungen sowie drei dreitägige Schullandheimaufenthalte als Kernstück der Ausbildung. Bereits vor Beginn waren sich die Initiatoren einig, dass für die auszubildenden SuS als Zeichen der Wertschätzung für ihren Einsatz keine Kosten entstehen sollen. Ein Garant dafür war die Unterstützung durch den Rotary Club RC Regensburg, der diese Kosten auf unbürokratische Weise übernommen hat. Ohne diese essenzielle Hilfe wäre ein erheblicher bürokratischer und finanzieller

Mehraufwand entstanden, der die Umsetzung des Projekts deutlich erschwert hätte. Sicherlich könnten Fördervereine von Schulen eine ähnliche Rolle spielen und zumindest für einen Teil der Ausgaben aufkommen.

In der folgenden Kostenaufstellung werden die Ausgaben, die für die Pilotierung, wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation benötigt wurden, ausgespart. Für eine 17-köpfige Ausbildungsgruppe sind folgende Aufwendungen entstanden:

Posten	Ausgaben (gerundet)
Kosten Arbeitsmaterialien (Kopien, Ordner, Plakate etc.)	400€
Referenten (größtenteils kostenfrei, Fahrtkosten)	200€
Schullandheimaufenthalte, inkl. An- und Abfahrt mit dem Bus	3 x 1250€
Verpflegung bei Workshops	200€
Ausstattung des Mentoring-Raums	300€
Hoodies mit Mentoring-Logo	1350€
Gesamt:	6200€

Räumliche Ressourcen

Die Bereitstellung eines eigenen Raumes für das Mentoring-Projekt am Goethe-Gymnasium ist von zentraler Bedeutung für dessen Erfolg und Wirksamkeit. Ist ein Raum festgelegt, kann er sogar bei gemeinschaftlicher, gut abgestimmter Nutzung mit weiteren Gruppen den MuM und ihren Mentees ermöglichen, in einer geschützten und ruhigen Atmosphäre zusammenzukommen. Hier können sensible Themen ohne die Befürchtung von Störungen oder Zuhören Dritter besprochen werden. Ein speziell für das Mentoring vorgesehener Raum dient als sichtbares Zeichen für das Engagement der Schule in der psychischen Gesundheitsförderung und hilft den MuM, sich stärker mit ihrer Rolle zu identifizieren. Der Raum wird zu einem zentralen Treffpunkt für die MuM, was das Gemeinschaftsgefühl unter ihnen stärkt. Durch regelmäßige Treffen in diesem Raum entwickeln die MuM ein starkes Teamgefühl und können sich gegenseitig in ihrer Arbeit unterstützen und motivieren. Ein eigener Raum bietet zudem die Möglichkeit, regelmäßige Workshops und andere Aktivitäten des Mentorings effektiv zu planen und durchzuführen. Der Raum ist auch ein Symbol für das gesamte Mentoring-Programm innerhalb der Schulgemeinschaft. Er macht das Programm für alle SuS, Lehrkräfte und Eltern sichtbar und zugänglich und fördert somit das Bewusstsein und die Akzeptanz des Mentorings an der Schule.

3.3 Anpassung des Konzepts an individuelle Schulbedingungen

Die Anpassung eines Schüler-Mentoring-Konzepts an eine bestimmte Schule hängt von verschiedenen Faktoren ab, die bereits bei der Planung sorgfältig berücksichtigt werden sollten. Exemplarisch werden Überlegungen angeführt, die im Vorfeld innerhalb des Projektteams des Goethe-Gymnasiums angestellt wurden.

Akzeptanz des Vorhabens

Wie alle Schulen ist das Goethe-Gymnasium eine menschenorientierte Schulgemeinschaft. Hier hat das Wohlbefinden der SuS einen hohen Stellenwert. Das lässt eine große Akzeptanz des Schüler-Mentoring-Projekts erwarten.

Strukturelle Gegebenheiten

Jede Schule und insbesondere jede Schulart hat ihre eigenen systemischen Rahmenbedingungen. Die Erfahrungen mit der am Projekt beteiligten Clermont-Ferrand-Mittelschule zeigen, dass Faktoren wie eine kürzere Gesamtdauer der Schulzeit oder eine höhere Bedeutung von Nachmittagsunterricht entscheidende Parameter darstellen, die bei der Planung des Projekts zu berücksichtigen sind.

Personelle Ressourcen

Größere Schulen verfügen über mehr Mittel für Personal. Am Goethe-Gymnasium mit seinen nahezu 1.400 SuS können so leichter personelle Ressourcen für besondere Projekte bereitgestellt werden. An der Schule waren Kolleginnen mit fundierter Expertise, die sich schnell im Team gefunden hatten und sich mit starkem Willen auf ein derartiges Projekt mit offenem Ausgang einließen.

Räumliche Herausforderungen

Am Goethe-Gymnasium herrscht große Raumnot. Deshalb musste durch kreative Lösungen ein geeigneter Raum für das Mentoring gefunden werden.

Netzwerk und Standort

Das Projektteam hat die lokalen Ressourcen und potenziellen Kooperationspartnerinnen und -partner sorgfältig analysiert. Die günstige Lage des Goethe-Gymnasiums mit der Nähe zur Universität und dem Zugang zu einem umfangreichen Netzwerk von unterstützenden Institutionen und Praxen waren Faktoren, die bei der Planung einbezogen wurden. Das Beispiel des Goethe-Gymnasiums zeigt, dass bei Fachleuten eine hohe Bereitschaft zur Mitarbeit an der Ausbildung besteht. Dies deutet darauf hin, dass andere Schulen, die sich bereits auf ein erfolgreich abgeschlossenes Pilotprojekt berufen können, mit einer ähnlichen Offenheit und Unterstützung rechnen können, insbesondere von Eltern, die in diesem Bereich tätig sind.

Rückblickend lohnt es sich, die eigenen spezifischen Bedingungen zu berücksichtigen. Die Anpassung des Konzepts an die eigene Schule ist entscheidend für den Erfolg und sollte mit ausreichender Zeit und Sorgfalt angegangen werden.

Erfahrungen der Clermont-Ferrand-Mittelschule

Hier wird anhand eines kurzen Erfahrungsberichts aus Sicht der projektbegleitenden Fachkräfte der Clermont-Ferrand-Mittelschule exemplarisch dargestellt, wie das Mentoring-Projekt an veränderte Rahmenbedingungen und Strukturen der entsprechenden Schule angepasst werden kann:

Da es sich bei der Clermont-Ferrand-Mittelschule um eine gebundene Ganztagschule handelt, stellte es eine Schwierigkeit dar, die teilnehmenden SuS nachmittags regelmäßig vom Unterricht für Lehr- und Übungseinheiten freizustellen. Es musste daher eine „abgespeckte“ Variante des Mentoring-Projekts durchgeführt werden, bei dem nur vereinzelt Nachmittagstermine wahrgenommen wurden und der Fokus auf den gemeinsamen Schullandheimaufenthalten mit den SuS des Goethe-Gymnasiums lag. Das Mentoring-Projekt wurde an der Clermont-Ferrand-Mittelschule als soziales

Kompetenztraining für die Teilnehmenden betrachtet, wobei offengelassen wurde, ob die ausgebildeten SuS schließlich eine Tätigkeit als MuM aufnehmen werden. Anhand eines Feedbackbogens der Teilnehmenden konnte festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung, Empathie und Gesprächsführung durch das Projekt enorm weiterentwickeln konnten. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den SuS des Goethe-Gymnasiums wurde durch die Jugendlichen als große Bereicherung wahrgenommen. Ein großer Teil der Teilnehmenden meldete rück, gerne auch beratend und unterstützend an der Schule tätig sein zu wollen, solange es sich um alltägliche Problemstellungen und Sorgen handelt, mit denen sich Mitschülerinnen und -schüler an sie wenden. Durch die Anpassung des Projekts an die Möglichkeiten unserer Schule konnten sie trotz der anfänglichen Bedenken enorm von dem Projekt profitieren.

4. Von der Idee zur Umsetzung

„Ab jetzt ist die Umsetzung meiner Meinung nach am wichtigsten. Übung macht schließlich den Meister.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums)

Bis die MuM tatsächlich in ihre Beratungstätigkeiten starten und das Mentoring eine etablierte Instanz an der Schule darstellt, muss mit einer Vorbereitungszeit von ca. 15 Monaten geplant werden. Hier ist der Ablauf von der ersten Idee bis zur Umsetzung und Etablierung des Mentoring zusammengefasst. In den kommenden Unterkapiteln ist jede einzelne Phase ausführlicher beschrieben.

Nachdem die Schulleitung die Durchführung des Projekts beschlossen und entsprechende Ressourcen sichergestellt hat, muss das Gesamtkonzept von einem Projektteam an die eigene Schule angepasst werden. Das Management des Mentoring-Projekts ist eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe, die man nur im Team, mit gut aufeinander abgestimmten Arbeitsweisen, geeigneten Kommunikationswegen und einer klaren Aufgabenverteilung bewältigen kann.

Während der Bekanntmachungsphase werden alle Schulmitglieder über die Initiative informiert, um in der Umsetzung auf Offenheit und Bereitschaft zur Mitgestaltung des neuen, hoffentlich bereicherten Schulalltags zu stoßen. Nach der Bewerbungsphase interessierter SuS schließt die vielschichtige Auswahlphase der Auszubildenden unter Berücksichtigung diverser bedeutungsvoller Faktoren an. Im Anschluss beginnt die in etwa einjährige Ausbildungsphase – eine Zeit intensiver Zusammenarbeit mit den Jugendlichen sowie externem Fachpersonal, um eine hochwertige, praxisnahe Ausbildung und persönliche Begleitung zu gewährleisten.

Nach der Ausbildungszeit werden die MuM in die Umsetzungs- und Etablierungsphase aktiv mit eingebunden. Hier stehen für das Projektteam viele organisatorische Aufgaben an, das Gesprächsangebot wird beworben und erste Kontakte zwischen SuS und MuM entstehen. Es wird auf vielen verschiedenen Ebenen gearbeitet und es sind Organisationsgeschick, Spontaneität und Kreativität gefragt, sowie etwas Geduld, bis das Angebot sich sukzessive im Schulalltag etabliert und genutzt wird.

Mit Beginn der Etablierungsphase wird das Supervisionsangebot für die frisch gebackenen MuM eingerichtet. Anschließend wird mit der fortlaufenden Evaluation zur Qualitätssicherung des Mentorings begonnen, um das Projekt mit den sich verändernden Anforderungen des Schullebens mitwachsen und reifen zu lassen.

4.1 Aufgabenverteilung im Mentoring-Team

„Eines unserer wichtigsten Learnings gleich zu Beginn des Projekts: Eine klare Aufgabenverteilung innerhalb des Teams führt zu einer enormen Arbeitserleichterung.“ (Lisa S., koordinierende Lehrkraft)

Die Einrichtung des Mentoring-Projekts erfordert eine enge Zusammenarbeit mehrerer Personen. Um für einen reibungslosen Ablauf sorgen zu können, ist es wichtig, dass sich von Seiten der Schule ausreichend Personal findet, um das Projekt gemeinschaftlich umzusetzen.

Wie genau sich das Team zusammensetzt, hängt von den personellen Kapazitäten der einzelnen Schulen ab. Da das Goethe-Gymnasium mit 1.400 SuS eine recht große Schule ist, ergab sich die Möglichkeit, neben einer Lehrkraft auch die Schulpsychologin und Sozialpädagoginnen miteinzubinden. Was aber nicht heißt, dass diese Konstellation zwingend notwendig ist.

Schulen, die zukünftig das Mentoring-Projekt durchführen, haben den großen Vorteil, dass der Ausbildungsplan bereits steht und die ausgearbeiteten Module und Materialien in unserer zusätzlichen umfangreichen Materialmappe zur Verfügung stehen und nicht mehr selbst erarbeitet werden müssen. Anhand unserer Kooperationsschule, die Clermont-Ferrand-Mittelschule Regensburg, welche ca. 350 SuS aufweist, war zu sehen, dass das Projekt auch mit weniger Personal zu stemmen ist, auch wenn die zuständige Lehrkraft, die das Mentoring-Projekt gemeinsam mit dem Jugendsozialarbeiter der Schule leitet, angemerkt hat, dass sie das Team zukünftig noch erweitern möchten.

An dieser Stelle möchten wir andere Schulen ermutigen, sich auf die Suche nach Kolleginnen und Kollegen zu machen, die passende Weiterbildungen, Tätigkeiten und Erfahrungen mitbringen, sich auch gerne dem wichtigen Thema „Mental health“ annehmen und dadurch das Mentoring-Projekt gewinnbringend unterstützen können.

Im Mentoring-Team des Goethe-Gymnasiums fungiert die Lehrkraft als Koordinationsstelle des Projekts und ist v. a. für den organisatorischen Teil zuständig, während sich die Schulpsychologin und die beiden Sozialpädagoginnen um den inhaltlichen Teil des Projekts kümmern. Sollten Lehrkräfte im Kollegium sein, die sich gerne mit psychologischen Inhalten auseinandersetzen und fundierte Kenntnisse aufweisen, kann dieser Part natürlich auch von diesen übernommen werden, da das Projekt zusätzlich externe Expertinnen und Experten vorsieht.

Als Leitstelle des Projekts übernimmt die Schulleitung die Fragen zur Finanzierung und die Belehrung der MuM zu rechtlichen Themen, wie z. B. Schweigepflicht und Datenschutz.

Es ist sinnvoll, wöchentlich einen Jour fixe abzuhalten, um alle anstehenden Aufgaben zu besprechen und im Team zu verteilen. Auch regelmäßige Treffen mit den MuM (circa zweimal im Monat), sollten fest eingeplant werden.

Folgende Aufgaben sind innerhalb des Teams aufzuteilen:

Aufgaben gegenüber den MuM

- Weitergabe von Informationen
- Kontaktpflege, regelmäßige Einzelgespräche und Supervisionen
- Hilfestellung bei der Bearbeitung der Anfragen und Organisation der Gesprächstermine

- Mithilfe bei der Koordination der Raumnutzung und Gesprächsanfragen
- Wahrnehmung der Aufsichtspflicht, Befreiungen, Führung von Anwesenheitslisten
- Sicherstellen der benötigten Unterlagen (Gesprächsprotokolle, -abläufe, Leitfäden)
- Vermerk der Mentoring-Tätigkeit im Zeugnis
- Vermittlung von Themenschwerpunkten während der Ausbildung
- Erarbeitung und Abhalten von Rollenspielen und Einüben verschiedener Gesprächstechniken
- Hilfestellungen zum Thema Gesprächsführung
- Durchführung von teambildenden Maßnahmen

Aufgaben gegenüber der Schule

- Organisation des Auswahlverfahrens (Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte)
- Dokumentation des wöchentlichen Jour fixe und der Aufgabenverteilung
- Ansprechpartnerin und -partner für Lehrkräfte
- Befreiungen der Teammitglieder
- Weitergabe von Informationen an die Teammitglieder, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigten und Schulleitung
- Organisation der Zertifizierung
- Vertretung des Projekts innerhalb der Schule bzw. des Kollegiums
- Organisation der Vorträge von externen Expertinnen und Experten und der Schulandheimaufenthalte
- Koordination der Öffentlichkeitsarbeit (Vorstellung am Tag der offenen Tür, Elternabende)
- Organisation der Ausstattung des Mentoring-Raums
- Organisation und Ausarbeitung der Ausbildungsinhalte
- Kontaktpflege mit externen Partnerinnen und -partnern (Psychotherapeutinnen und -therapeuten, Psychologinnen und Psychologen, Trauma Spezialistinnen und -spezialisten usw.)
- Planung und Durchführung regelmäßiger Austauschrunden und Feedbackrunden
- Technische Aufgaben (Einrichtung und Verwaltung eines digitalen Ordners für alle wichtigen Dokumente)
- Erarbeitung von Präsentationsmaterial (Mentoring-Pullis, Plakate, Flyer, Visitenkarten) für die Öffentlichkeitsarbeit

Aufgaben gegenüber anderen Schulen

- Kontaktpflege mit Kooperationsschulen
- Vernetzung und Austausch mit anderen Mentoring-Teams
- Koordination gemeinsamer Termine

Die Materialmappe enthält eine zusätzliche Checkliste zu den wichtigsten Aufgaben mit Anmerkungen, die für eine sinnvolle Verteilung von Wichtigkeit sind.

4.2 Projektvorstellung in der Schulfamilie

„Ich wünsche mir, dass viele Schüler das Mentoring-Projekt kennenlernen und davon profitieren können. An unserer Schule und auch an anderen Schulen.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Damit das Mentoring-Projekt von der gesamten Schulfamilie positiv angenommen wird, ist es empfehlenswert, alle Mitglieder von Beginn an transparent über das Vorhaben, die Ausbildung und spätere Umsetzung zu informieren und sie regelmäßig an den Fortschritten teilhaben zu lassen.

Kollegium

Noch vor dem Start des Mentoring-Projekts ist es wichtig, das Kollegium über das Vorhaben zu unterrichten und bereits eine kleine Auswahl an Ausbildungsinhalten vorzustellen, um die Ernsthaftigkeit des Projekts zu verdeutlichen. Dies kann sowohl schriftlich in Form einer kurzen Infomail geschehen als auch mündlich als Hinweis in einer Pauseninfo oder Lehrerkonferenz. Neben der Tatsache, dass es allgemein förderlich ist, dass die Lehrkräfte dem Projekt offen und positiv gegenüberstehen, hat es noch zwei weitere Gründe, weshalb man diese von Anfang an mit ins Boot holen sollte:

Erstens spielen ihre Fremdeinschätzungen beim Auswahlverfahren (siehe 4.4) eine sehr wichtige Rolle und zweitens ist ihre Akzeptanz beim Fehlen der MuM im Unterricht während der Ausbildung größer, wenn sie wissen, dass in dieser Zeit wertvolle Ausbildungsinhalte vermittelt werden.

Nach der Ausbildung ist es sinnvoll, dass sich die MuM vor den Lehrkräften präsentieren und ihnen z. B. anhand eines Zeitstrahls (siehe Materialmappe) aufzeigen, wie umfangreich und fundiert ihre einjährige Ausbildung war und dass sie dadurch nun in der Lage sind, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Seite zu stehen. Denn nur, wenn die Lehrkräfte von der Qualifikation der MuM überzeugt sind, werden sie die SuS auch dazu animieren, sich bei Problemen an das Mentoring-Team zu wenden.

Schülerschaft

Bereits vor dem Start des Mentoring-Projekts kommt eine große Anzahl an SuS das erste Mal mit diesem in Berührung, indem das Projekt durch das Team (siehe 4.1) in den Klassen 7 bis 10 vorgestellt und auf die Bewerbungsphase aufmerksam gemacht wird (siehe Abb. 7). Wichtig dabei ist, dass gleich zu Beginn darauf hingewiesen wird, dass das Projekt sehr zeitintensiv ist und ein gewisses Maß an mentaler Stärke voraussetzt. Erfahrungsgemäß kommen kurz nach den Vorstellungsrunden noch diverse Fragen bei Interessierten auf, sodass es sinnvoll ist, zwei Sprechzeiten anzugeben, in denen das Team für weitere Auskünfte zur Verfügung steht.

Während der Ausbildung sollen die MuM bereits erste praktische Erfahrungen in der Gesprächsführung sammeln können. Dafür bietet es sich an, dass sie Gespräche mit den Fünftklässlern während ihres Schullandheimaufenthalt führen. Dabei geht es weniger um „Problem-“, sondern eher um Kennenlerngespräche. Der Gedanke dahinter ist, dass dadurch beide Seiten gestärkt daraus hervorgehen können. Die MuM können erste Gesprächstechniken anwenden und ihre Selbstwahrnehmung trainieren und die Fünftklässlerinnen und -klässler haben die



Abb. 7: Präsentationsmaterial für die Bewerbungsphase

Möglichkeit, das Mentoring-Projekt von Anfang an kennenzulernen und auch schon erste Fragen oder Sorgen, die sich an der neuen Schule ergeben haben, anzusprechen. Durch diese zwanglosen Kennenlerngespräche fällt es manchen Kindern sicherlich auch zukünftig leichter, bei Problemen Kontakt zu den MuM aufzunehmen. Wichtig ist, dass die Gespräche auf freiwilliger Basis stattfinden und auch die Erziehungsberechtigten darüber informiert werden.



Abb. 8: Plakat und Visitenkarte für die Öffentlichkeitsarbeit

Nach der Ausbildung stehen die MuM in den Startlöchern und warten auf SuS, denen sie beiseite stehen können. Deshalb ist es wichtig, die komplette Schülerschaft über dieses hilfreiche Angebot zu informieren. Dafür eignen sich ansprechende und aussagekräftige Plakate im Schulhaus und in den Klassenzimmern, sowie Visitenkarten für die Schülerschaft und die Lehrkräfte (siehe Abb. 8). Da ein erster persönlicher Kontakt gleich zu Beginn sehr wichtig für die Annahme des neuen Hilfsangebots ist, verbindet man das Aufhängen und Austeilen am besten mit einer kurzen Präsentationsrunde, bei der jeweils Zweier- oder Dreier-Teams der MuM durch die einzelnen Klassen gehen und das Projekt und sich selbst vorstellen. Dabei ist es v. a. wichtig, auf die Wege der Kontaktaufnahme hinzuweisen.

Aus eigener Erfahrung können wir sagen, dass es sinnvoll ist, die MuM bei den Präsentationsvorbereitungen zu unterstützen, z. B. durch die Methode der Pressekonferenz (siehe 5.9). So ist es z. B. wichtig, darauf zu achten, bezüglich der Altersstruktur und des Geschlechts heterogene Teams zu bilden, um unterschiedliche Schülergruppen anzusprechen sowie die Präsentationsinhalte vorab durchzusprechen, da dies bei den MuM für mehr Sicherheit und Souveränität während der Vorstellungsrunden sorgt. Für manche Lernenden ist es nicht leicht, sich vor eine komplette Klasse – gerade in der Mittelstufe –, in der auch noch Gleichaltrige oder Ältere sitzen, zu stellen und über dieses doch sehr ernste Thema zu sprechen. Denn diese Gesprächssituation ist eine ganz andere als ein Vier-Augen-Gespräch, welches in der Ausbildung im Fokus steht. Aber gerade in solch herausfordernden Aufgaben steckt viel Potenzial für die eigene Weiterentwicklung der MuM.

Erziehungsberechtigte

Noch vor dem Start der Ausbildung, genauer ab dem Zeitpunkt, an dem wir als Mentoring-Team durch die Klassen gehen, um geeignete Teilnehmende für die Mentoring-Ausbildung zu finden, werden die Erziehungsberechtigten über das Vorhaben und die Freiwilligkeit der Teilnahme unterrichtet, damit sich die Familien zuhause gemeinsam beraten können (siehe Abb. 9).

Nach der Ausbildung gibt es viele passende Gelegenheiten, die Erziehungsberechtigten, neben dem schriftlichen Weg, auch persönlich auf das Mentoring-Projekt hinzuweisen. So sind am Goethe-Gymnasium Zweier-Teams an den Klasseneltern-abenden durch die Klassenzimmer gegangen, um die Anwesenden über das Projekt aufzuklären. Darüber hinaus eignen sich Klassenelternsprecherversammlungen genauso wie Übertrittsveranstaltungen dafür,



Abb. 9: Erste Infos zum Mentoring-Projekt an alle Erziehungsberechtigten der Schülerschaft

(zukünftige) Eltern über dieses wertvolle Schulangebot zu informieren und ihnen Visitenkarten als kleine Erinnerungsstütze mitzugeben.

Was die Erziehungsberechtigten unserer MuM betrifft, ist uns deren direktes Feedback sehr wichtig, da das Mentoring-Projekt nicht nur ein äußerst wertvolles Angebot für die Mitschülerinnen und Mitschüler darstellt, sondern auch die Möglichkeit, dass sich die MuM selbst weiterentwickeln und durch die Ausbildung in vielerlei Hinsicht einen Kompetenzzuwachs erreichen. Diesen bemerken gerade auch die Eltern, indem sie diese positive Entwicklung auch im persönlichen Umfeld und im Alltag wahrnehmen:

„Ich empfinde es als Privileg, dass unsere Tochter am Mentoring-Projekt teilnehmen darf. Es wirkt sich so positiv auf ihre persönliche Entwicklung und ihr Wohlbefinden aus, dass es mir leidtut, dass nicht alle Schüler oder zumindest alle Schüler, die sich um einen Platz beworben hatten, von einem solchen Curriculum profitieren können. Es scheint mir so genau die Bedürfnisse und Lebensrealität von Teenagern zu treffen. Das dort gelehrte Wissen und die vermittelten Kompetenzen fördern die persönliche Entwicklung unserer Tochter auf vielen Ebenen.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Schulgemeinschaft

Sicherlich hat jede Schule zusätzlich Möglichkeiten, das Mentoring-Projekt in der Schulgemeinschaft bekannt zu machen. So kann man z. B. eine Präsentation am Tag der offenen Tür planen, einen Artikel für den Jahresbericht oder die Schülerzeitung verfassen sowie einen Beitrag für das Schulfernsehen einplanen und vieles mehr.

4.3 Wie läuft die Bewerbungsphase ab?

„Es ist so schön zu sehen, mit wie viel Engagement uns die Lehrkräfte durch die Fremdeinschätzung zu den Bewerberinnen und Bewerbern unterstützt haben. Dafür sind wir sehr dankbar.“ (Lisa S., koordinierende Lehrkraft)

Nachdem das Projekt innerhalb der Schule vorgestellt wurde, beginnt die Bewerbungsphase. Grundsätzlich sind alle SuS der geeigneten Jahrgangsstufen – im Falle des Goethe-Gymnasiums der Klassen sieben bis zehn – dazu eingeladen, sich für die Teilnahme an dem Projekt zu bewerben. Die vorausgehende Vorstellung des Projekts in den Klassen sowie die angebotenen Sprechstunden zur Beantwortung von Fragen interessierter SuS dienen dazu, vorab bereits dazu anzuregen, sich aufgrund des Umfangs der Ausbildung Gedanken über die Vereinbarkeit des geforderten Engagements mit schulischen und privaten Anforderungen zu machen. Auch auf die nötige Ernsthaftigkeit, Verantwortungsübernahme und emotionale Stabilität, die für die spätere Tätigkeit relevant sind, wird bereits hingewiesen.

Die Bewerbungsphase selbst besteht dann aus mehreren Schritten, welche jeweils terminiert sind. Diese werden im Folgenden beschrieben. Die im Rahmen der Bewerbungsphase nötigen Formulare, Einschätzungsbögen und Arbeitsmaterialien sind in der zusätzlich erhältlichen Materialienmappe enthalten.

Selbsteinschätzung der interessierten SuS

In einem ersten Schritt haben interessierte SuS einen Selbsteinschätzungsbogen auszufüllen (siehe Abb. 10). Diesen erhalten sie in Papierform bei der Projektvorstellung in den Klassen oder in den Sprechstunden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich nachträglich per E-Mail an die Koordinationslehrkraft zu wenden und dort die Zusendung des Bewerbungsbogens zu erbitten.

In der Selbsteinschätzung werden zunächst formelle Daten wie der Name, die besuchte Klasse sowie eine E-Mailadresse erfragt. Um die Bewerbungsunterlagen schneller wieder zuordnen zu können, darf ein Foto der SuS aufgeklebt werden. Anschließend werden die Eigenmotivation sowie die Eignung für die Tätigkeit erfragt. Auch Vorerfahrungen, z. B. als Streitschlichterin oder Streitschlichter können notiert werden.



Abb. 10: Vorlage Bewerbungsfahrer

Die Selbsteinschätzung ist bis zu einem vorgegebenen Datum in das Fach der koordinierenden Lehrkraft zu legen oder z. B. als Scan per E-Mail an diese zu senden. Da die Bewerbung für die Ausbildung für viele Interessierte Überwindung kosten dürfte, ist der Schritt, Interesse zu zeigen und sich für die Teilnahme an dem umfassenden Projekt zu bewerben, anzuerkennen. Eine wertschätzende Rückmeldung an alle Bewerberinnen und Bewerber dient hier als Zeichen der Anerkennung.

Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte

Im Anschluss an die Einreichung der Selbsteinschätzungsbögen werden die sich Bewerbenden per E-Mail kontaktiert und dazu aufgefordert, bis zu einem festgesetzten Termin den Namen von fünf Lehrkräften an die Projektkoordination zu senden. Sollten unter den Bewerbenden SuS sein, die erst kürzlich an die Schule gewechselt haben, empfiehlt es sich, diesen die Möglichkeit zu geben, auch Lehrkräfte ihrer alten Schule zu benennen, sofern zu diesen ein verlässlicher Kontakt hergestellt werden kann. Wichtig ist natürlich, dass die genannten Lehrkräfte die SuS auch einschätzen können, diese also in den letzten Jahren unterrichtet oder in einem Wahlfach betreut haben. Es hat sich herausgestellt, dass sich manche Lehrkräfte nicht zutrauen, eine Fremdeinschätzung zu gewissen SuS abzugeben, da der gemeinsame Unterricht z. B. schon zu lange zurückliegt oder sie der Meinung sind, keine aussagekräftige Einschätzung abgeben zu können. Es kam auch vor, dass einige genannte Lehrkräfte sich zu dieser Zeit gerade in Elternzeit befanden. Deshalb empfiehlt es sich, dass die Bewerbenden fünf Lehrkräfte angeben, um einen gewissen Spielraum zu haben.



Abb. 11: Vorlage Fremdeinschätzung

Letztendlich werden drei der genannten Lehrkräfte beauftragt, eine Fremdeinschätzung zu ihnen abzugeben, von denen sie benannt wurden (siehe Abb. 11). Dazu wird den Lehrkräften ein Anschreiben sowie das auszufüllende Formular zur Fremdeinschätzung unter Angabe eines Rückgabedatums bereitgestellt. Begleitend wird den Lehrkräften angeboten, mit Fragen oder Anliegen, die sich im persönlichen Gespräch besser klären lassen, auf die koordinierende Lehrkraft oder weitere Projektmitglieder zuzugehen. In dem beiliegenden Anschreiben wird die Rolle der MuM noch einmal umrissen und es wird auf die Bedeutung und Gewichtung der

Fremdeinschätzung eingegangen. Darüber hinaus wird erklärt, wie die Auswahl der jeweiligen Lehrkraft zustande gekommen ist. Eine vertrauliche Behandlung der Angaben wird zugesichert und für die wertvolle Mithilfe durch das Ausfüllen der Fremdeinschätzung wird Dankbarkeit zum Ausdruck gebracht. In der Fremdeinschätzung werden Informationen und Einschätzungen zu den folgenden Bereichen erbeten:

- Allgemeine Informationen, u. a. Name und Klasse, Kenntnis außerhalb des Klassenkontexts, Name der Lehrkraft, u.v.m
- Einschätzung im Unterrichts- oder Schulkontext, u. a. Auslastung mit schulischen Anforderungen, Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben im Unterricht, Integration in den Klassenverband, Vermittlung in Konfliktsituationen, u.v.m
- Einschätzung von Eigenschaften, z. B. emotionale Stabilität, Empathie, Offenheit, Zurückhaltung, u.v.m
- Einschätzung in der Rolle als MuM, z. B. Stärken und Eignung für die Tätigkeit, Herausforderungen in der Tätigkeit, Empfehlung unter einer Prozentangabe

Es hat sich herausgestellt, dass gerade die Angabe eines Prozentsatzes, mit dem die Lehrkraft die jeweiligen SuS als geeignet einschätzt, für die Auswahl der MuM sehr ausschlaggebend war.

„Schnuppertag“ zum Einfühlen

Während die angegebenen Lehrkräfte zur Bearbeitung der Fremdeinschätzungen angehalten sind, findet ein „Schnuppertag“ für alle Bewerbenden statt. Dieser dient in erster Linie dazu, den Interessenten einen ersten Eindruck und eine bessere Entscheidungsbasis zu vermitteln, um durch Selbstreflexion noch einmal bewerten zu können, ob das Mentoring-Projekt zur jeweiligen Lebenssituation und zur Persönlichkeit passt (siehe Abb.12). An dem Tag soll kein Leistungsdruck entstehen, weshalb ein „Casting-Charakter“ vermieden werden sollte. Je nach Anzahl der Interessierten empfiehlt es sich, den „Schnuppertag“ mehrfach anzubieten und die Gesamtgruppe der Bewerbenden zu teilen. Den Erfahrungen am Goethe-Gymnasium zufolge wird eine Gruppengröße von 15 bis 25 Teilnehmenden als sinnvoll erachtet.



Abb. 12: Vorlage Ablauf Schnuppertag

Der „Schnuppertag“ wird von Angehörigen des schulinternen Projektteams durchgeführt. Es bietet sich an dem Tag auch die Gelegenheit, sich als gesamtes schulinternes Projektteam bei den interessierten SuS vorzustellen. Für die Veranstaltung sollten mindestens 90 Minuten eingeplant werden. Ein ansprechender Raum sollte reserviert und einladend hergerichtet werden. Das Aufbrechen der starren Anordnung der Tische und Stühle und das Vorbereiten eines Stuhlkreises ist empfehlenswert.

Folgende Inhalte sind Teil des „Schnuppertages“:

- *Begrüßung*: Wertschätzung des Schrittes, sich zu bewerben und Dank für das Interesse und die tollen Selbsteinschätzungsbögen; Vorstellung des Teams; Einblicke in den Ablauf des Treffens sowie Erläuterung, dass der Tag der besseren Selbsteinschätzung darüber dient, ob weiterhin Interesse besteht.
- *Vorstellungsrunde der Interessierten*: Diese kann mit dem Abgleich der Anwesenheiten verbunden werden. Gelistete Teilnehmende werden aufgerufen und gebeten, sich

durch Handheben und Nennen ihrer Jahrgangsstufe zu zeigen. Zeitgleich können Namensschilder geschrieben werden.

- *„Icebreaker“ zum Kennenlernen, z.B. Kennenlern-Bingo:* Ein gemeinsames Spiel dient dazu, die Stimmung zu lockern, miteinander in Kontakt zu kommen und festzustellen, ob man sich in Gesprächen mit bisher unbekanntem SuS wohlfühlt. Für das Kennenlern-Bingo werden Arbeitsblätter vorbereitet, in denen in einem Raster mit 4x4 Feldern je eine Aussage steht. Dies kann z. B. sein: „Ich singe unter der Dusche.“, „Ich mag Regenwetter.“ oder „Ich bin tollpatschig.“. Ziel eines jeden Spielers und einer jeden Spielerin ist es, Mitspielende zu finden, auf die eine Aussage zutrifft, den Namen der jeweiligen Person in dem Feld zu notieren und ein „Bingo“ mit vier unterschiedlichen Namen in einer Reihe zu erhalten (siehe Materialmappe).
- *Informationsteil:* Es wird noch einmal auf die Rolle der MuM eingegangen sowie auf den Aufbau und Umfang der Ausbildung. Auch das Auswahlverfahren wird transparent erläutert. Zudem ist Raum für offene Fragen.
- *Selbsterfahrung im Gespräch:* „Speeddating mit projektbezogenen Fragen“: Spielerisch sollen die jungen Menschen erfahren, wie es ihnen dabei geht, mit unbekanntem SuS ein Gespräch zu führen und Persönliches von sich preiszugeben. Die Jugendlichen sitzen sich in zwei Reihen gegenüber und haben jeweils circa zwei Minuten Zeit, um zu einer vorgegebenen Frage oder einem Satzanfang miteinander ins Gespräch zu kommen. Anschließend rutschen die Teilnehmenden einer Stuhlreihe einen Platz auf. Fragen und Satzanfänge können beispielsweise wie folgt lauten: „Wenn es mir selbst gerade nicht so gut geht, hilft mir...“, „Im Miteinander an meiner Schule ist mir besonders wichtig, dass...“ oder „Ich glaube, dass ich persönlich von der Mentoring-Ausbildung profitieren könnte, weil...“ (siehe auch Kapitel 5.9 in der Tabelle).
- *Selbstreflexion und Erkenntnisgewinn:* Die Jugendlichen werden nun dazu aufgefordert, den Erkenntnisgewinn aus der Veranstaltung auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt festzuhalten und an das Projektteam abzugeben. Auf dem Arbeitsblatt wird Folgendes erfragt:
 - Welche Erkenntnis hast du über dich persönlich (z. B. in Bezug auf deine Motivation für die Ausbildung, deine Stärken, deine Unsicherheiten, ...) gewonnen?
 - Welchen Mehrwert versprichst du dir von dem Einsatz von MuM am Goethe-Gymnasium?
 - Diesen Gedanken möchtest du noch loswerden ...
- *Abschluss:* Dank für die Teilnahme und Offenheit, Information über weitere Schritte

Der Erkenntnisgewinn, der durch die Bewerbenden ausgefüllt wird, dient in erster Linie dazu, sich selbst noch einmal zu hinterfragen und in sich hineinzufühlen, inwiefern die Teilnahme an dem Projekt bewältigbar erscheint.

Insbesondere zurückhaltende SuS haben die Möglichkeit, durch den Schnuppertag zu erahnen, inwieweit sie im Rahmen der Ausbildung und der späteren Tätigkeit ihre Komfortzone verlassen müssten. Sollten Bewerbende feststellen, dass sie sich im Kontakt mit anderen SuS und in der Gesprächsführung mit diesen sehr unwohl fühlen, hilft eine ehrliche Rückmeldung. Nur im Falle dessen, dass sie auf dem Arbeitsblatt notieren, sich die Teilnahme an dem Projekt doch nicht mehr vorstellen zu können, wird dies in die Auswahl der künftigen MuM einbezogen.

4.4 Wie läuft das Auswahlverfahren ab?

„[Unsere Tochter] genießt es sehr im Mentoring-Projekt in einer altersgemischten Gruppe von Gleichgesinnten zu sein. Sie hat dadurch Kontakt zu anderen Jugendlichen, die sich gerne und tiefgründig mit psychologischen und sozialen Strukturen beschäftigen und die verantwortungsvoll ihren Teil dazu beitragen wollen, belastete Mitschüler zu unterstützen.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Nach Abschluss der Bewerbungsphase sollen möglichst geeignete SuS für die Mentoring-Ausbildung ausgewählt werden. Die vorab eingeholten Unterlagen, die dazu als Grundlage dienen, werden dabei vertraulich behandelt und nur innerhalb des schulinternen Ausbildungsteams gesichtet.

Vorauswahl

Um eine Auswahl zu treffen, verschafft sich zunächst jedes in die Ausbildung der SuS involvierte Projektmitglied gesondert einen Überblick über die Bewerbenden und deren Unterlagen und trifft eine persönliche Vorauswahl. Folgende Aspekte sind für die Vorauswahl entscheidend:

Motivationsschreiben mit Selbsteinschätzung:

- die persönliche Motivation, MuM zu werden
- eine eigene Einschätzung zur Eignung und zu individuellen Stärken

Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte:

- zu erwartende Kapazitäten für die umfangreiche Ausbildung und die anschließende Tätigkeit als MuM unter Einbezug der Auslastung mit schulischen Anforderungen sowie bestehendem außerschulischem Engagement
- Eignung aufgrund verantwortungsbewussten, verlässlichen und prosozialen Auftretens sowie aufgrund bestimmter Eigenschaften, u.a. Empathie, emotionale Stabilität, Offenheit
- Wahrnehmung durch Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Integration in den Klassenverband

Besondere Stärken:

- Bedenken und Herausforderungen in Bezug auf die Ausübung der Mentoring-Tätigkeit
- Empfehlung unter Angabe eines Prozentsatzes

Selbstreflexion nach dem „Schnuppertag“:

- eigene Zweifel in Bezug auf das Wohlbefinden in der Ausbildung und der Tätigkeit

Gruppenzusammensetzung

In der getroffenen Vorauswahl wird neben der Einschätzung der Eignung darauf geachtet, dass SuS aus allen für die Ausbildung vorgesehenen Jahrgangsstufen sowie verschiedenen Geschlechtern vertreten sind.

In einem zweiten Schritt wird die durch die einzelnen Mitglieder des schulinternen Ausbildungsteams getroffene Vorauswahl miteinander verglichen. Sodann werden sowohl die vergebenen Stimmen ausgezählt als auch darauf Rücksicht genommen, dass die Zusammensetzung der SuS eine möglichst diverse Gesamtgruppe ergibt.

Diese Aspekte sind bei der Zusammensetzung hinsichtlich der Diversität der Gruppe zu beachten:

- Alter beziehungsweise besuchte Jahrgangsstufe
- Geschlecht
- Soziale und ethnische Herkunft, sofern bekannt

Anzudenken wäre hier auch der Einbezug der Erfahrungen der SuS in Bezug auf gesellschaftspolitische und identitätsbezogene Themen wie beispielsweise religiöse Zugehörigkeit, Zusammenleben mit Familienmitgliedern mit Einschränkungen oder das Aufwachsen in alternativen Familienmodellen.

Am Goethe-Gymnasium fiel die Auswahl der Auszubildenden schwer, da sich viele SuS für das Projekt gemeldet hatten, die sehr geeignet erschienen. Die begrenzte Anzahl an Ausbildungsplätzen erforderte es hier, Bewerbende trotz ihrer Eignung zumindest in einem ersten Ausbildungsdurchgang nicht in das Projekt aufzunehmen.

Bekanntgabe

Nach Abschluss der Auswahl der Auszubildenden werden diese informiert und es wird eine Rückmeldung zur verbindlichen Teilnahme am Mentoring-Projekt unter Angabe einer terminlichen Frist erbeten. Sollten ausgewählte SuS absagen, können weitere Bewerbende über die Aufnahme in das Ausbildungsprogramm informiert und um eine zeitnahe Rückmeldung gebeten werden.

Eine besondere Sensibilität erfordert die Rückmeldung an diejenigen, die nicht für das Projekt ausgewählt wurden. Für viele SuS dürfte es viel Mut und Überwindung gekostet haben, sich für das Projekt zu bewerben und trotz des Risikos einer Ablehnung Persönliches im Bewerbungsprozess preiszugeben. Daher muss der Schritt, sich für die Ausbildung zu bewerben, unabhängig von der Auswahl der künftigen Auszubildenden wertgeschätzt werden. Es darf bei den SuS, die nicht für die Ausbildung ausgewählt werden, nicht der Eindruck entstehen, aufgrund ihrer Persönlichkeit oder der Einschätzung der Lehrkräfte als nicht geeignet oder inkompetent erachtet zu werden.

In unserem Pilot-Durchgang waren weitaus mehr Bewerbungen eingegangen, als Plätze für die Ausbildung vorhanden waren. Es empfiehlt sich daher, auf die Auswahlkriterien zu verweisen und insbesondere die Berücksichtigung einer Diversität innerhalb der Gruppe der ausgewählten SuS zu betonen. Denkbar wäre auch die Durchführung eines gemeinsamen Treffens mit allen Bewerbenden, welches genutzt wird, um Wertschätzung auszudrücken und weitere Projekte und Angebote, bei denen SuS zur psychosozialen Unterstützung junger Menschen ausgebildet werden, vorgestellt und gegebenenfalls zu einer Bewerbung für diese ermutigt werden.

4.5 Wie ist die Ausbildung aufgebaut?

„Eigentlich würde ich über alles gerne noch viel mehr erfahren. Aber ich habe alle Grundlagen, die ich brauche.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums)

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Ausbildungskonzeptes stellen die von den SuS zu erwerbenden Kompetenzen dar. Bei der Erarbeitung der Ausbildungsinhalte muss die Frage danach gestellt werden, welches Wissen, welche Methoden und welche Haltung den MuM mit dem Abschluss ihrer Ausbildung für ihre Tätigkeit vermittelt worden sein müssen.

Im Folgenden werden die Kompetenzen und Themen genannt, an denen sich die Ausbildung inhaltlich sowie in ihren organisatorischen Abläufen orientiert:

- umfassende Gesprächsführungskompetenzen, u. a. Beherrschen von Fragetechniken, Ausdruck von Empathie und Wertschätzung, Einnahme einer unwissend-neugierigen Haltung
- Grundkenntnisse wissenschaftlicher Grundlagen, u. a. Grundlagenwissen der Sozialpsychologie, Einblick in die Psychopathologie
- Überblick über das Netzwerk bestehender Anlaufstellen für psychosoziale Hilfeleistung, u. a. Kennen lokaler Einrichtungen, Wissen über die Zuständigkeiten dieser sowie Erkennen der Grenzen eigener Hilfeleistung
- gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Mentoring-Team, u. a. Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre, Rückmeldung und Annahme konstruktiver Kritik
- Transfer in die Tätigkeit, u. a. Anwendung des Gelernten, Kenntnis der praktischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Mentoring-Tätigkeit, Erkennen und Wahren eigener Grenzen

Zusammengefasst lassen sich die Inhalte fünf Oberthemen zuordnen, deren Trennung rein konzeptioneller Natur ist und dem Überblick dient (siehe Abb. 13). Im Rahmen der Ausbildung bewährt sich die bewusste Verknüpfung und Herstellung von Zusammenhängen zwischen den Themen. Die Inhalte, die unter den jeweiligen Oberthemen zusammengefasst sind, werden in Kapitel 5 differenzierter dargestellt. Dabei wird auch auf die jeweils angestrebten Ziele eingegangen.



4.6 Wie wird die Umsetzung organisiert?

„Man könnte Plakate aufhängen, um auf die Mentoren aufmerksam zu machen und man bräuchte auf jeden Fall ein Mentoren-Zimmer, wo man in Ruhe reden kann.“ (Mentorin der CFMS)

Abb. 13: Die fünf Kerninhalte

Die MuM werden intensiv bei der Konzeption und Planung ihres konkreten Mentoring-Alltags eingebunden. Die Arbeitsweise und die Bedingungen, unter denen die Jugendlichen aktiv werden sollen, müssen gut an deren Lebenswelt angepasst, sowie (schulische) Anforderungen und persönliche Bedürfnisse insoweit berücksichtigt werden, damit die Tätigkeit nachhaltig als umsetzbar und sinnstiftend und der alltägliche Aufgabenbereich als klar und greifbar empfunden wird.

Einige Organisationsaufgaben in der Umsetzungsphase müssen vom Projektteam in Absprache mit der Schulleitung geregelt und bewältigt werden. Außerdem gibt es Anforderungen und Bedürfnisse seitens des Leitungsteams, der Schulleitung, der Lehrkräfte und Verwaltung, die koordiniert werden müssen.

Im Folgenden sind alle Punkte aufgelistet, die in der Pilotphase von uns aufgegriffen und beschlossen wurden. Die Punkte 1-6 sowie 9 sind Themenbereiche, zu denen die Vorstellung der MuM abgefragt wurde – entweder als freies Brainstorming oder nachdem der schulische Rahmen geprüft und alles auf umsetzbare Optionen gefiltert wurde:

1. Bekanntmachung und Öffentlichkeitsarbeit

- *Personengruppen:* Welche verschiedenen Personengruppen in der Schulfamilie sollen informiert werden? Was ist für welche Gruppe wichtig zu wissen?

- *Veranstaltungen*: Auf welchen schulischen Veranstaltungen bietet sich die Vorstellung des Mentoring an? (Schulfest, Elternabend, SMV-Versammlung etc.)
 - *Form*: Auf welche Art und Weise wird Werbung gemacht? (Infostand, Rede, Flyer verteilen, Workshop etc.)
 - *Timing*: Wann ist die Bewerbung des Angebots zeitlich sinnvoll? (Schulferien und Prüfungsphasen beachten etc.)
 - *Branding*: Wählen eines Logos / Symbols / Farbschemas für das Mentoring für einen hohen Wiedererkennungswert und Ausstrahlung von Professionalität
 - *Personelle Ressourcen*: Aufteilung der sich ergebenden Aufgaben aus der Auflistung (siehe 4.1)
- 2. Erreichbarkeit**
- Über welche analogen oder digitalen Kanäle sind die MuM für Mitschülerinnen und Mitschüler erreichbar?
 - Welche technischen Endgeräte stehen zur Verfügung?
 - Sind MuM einzeln/persönlich erreichbar, bzw. werden Anfragen zentral koordiniert?
 - Zu welchen Zeiten / in welchem Umfang stehen die MuM zur Verfügung?
 - Gibt es Termine oder soll kurzfristige Erreichbarkeit in Akutfällen möglich sein?
- 3. Räumlichkeit**
- Wie muss der Raum / die Räume für das Gesprächsangebot beschaffen sein?
 - Welche Ausstattung benötigt der Raum?
- 4. Material**
- Welche Materialien werden gebraucht?
 - Wer kümmert sich um die Beschaffung und ggf. Auffüllen des Bestands?
- 5. Arbeitsumfang und Aufgabenbereiche**
- Wie viele Gespräche kann und möchte ein MuM pro Woche / Monat anbieten?
 - Wie und an wen wird kommuniziert, wenn ein MuM keine weiteren Gespräche annehmen möchte?
 - Gibt es Personen in der Schülerschaft, die ein MuM aus diversen Gründen (s. unter Erfahrungswerte) nicht begleiten kann oder möchte? Gibt es Themen, zu denen ein MuM nicht beraten kann oder will? Wie wird das sichergestellt?
- 6. Supervision, Weiterbildung, Teambuilding**
- Wie sieht die Begleitung der Mentoring-Tätigkeit durch Erwachsene aus?
 - Wann und wie finden Supervision und Evaluationsgespräche statt?
 - Wie kann Vertraulichkeit der Mentoring-Gespräche gewährt werden, falls sowohl organisatorische als auch supervisorische Aufgaben vom Projektteam übernommen werden?
 - Wie kann sich das Schülerteam weiterhin gegenseitig unterstützen und austauschen?
 - Wie wird Weiterentwicklung gesichert und gefördert?
- 7. Datenschutz und Verschwiegenheit**
- Wie wird Datenschutz gewährleistet? In welchem Umfang ist es nötig?
 - Wie und über welche Kanäle können Termine vereinbart oder Anfragen untereinander zugeteilt werden?
 - (Wie) können SuS für ein Gespräch während der Unterrichtszeit befreit werden?
 - Wer ist für die Befreiung der Ratsuchenden und der MuM zuständig?

8. Vernetzung und Weitervermittlung

- Wie ist das Leitungsteam (im Notfall) zu erreichen?
- Welches Prozedere gilt es zu befolgen, wenn ein SuS an eine interne pädagogische Kraft oder an externe Anlaufstellen weitervermittelt werden muss oder möchte?

9. Erstkontakte (vgl. Kapitel 4.7)

- Wie entstehen erste Kontakte?
- Was sind niedrigschwellige Angebote und Aktionen des Kennenlernens für SuS?
- Wie wird Vertrauen aufgebaut?

Erfahrungswerte

Viele der oben genannten Fragen muss jede Schule für sich sehr individuell beantworten. Zu anderen Punkten hier einige Anregungen:

Zur Erreichbarkeit

Trotz (oder gerade wegen) der schier unendlichen Kommunikationsmöglichkeiten, wie Messenger, Cloud und E-Mail, lohnt es sich, einen möglichst eindeutigen, einfachen und bekannten Kommunikationsweg anzubieten. Ist die Schwelle der Kontaktaufnahme zu hoch, kommen die Kinder und Jugendlichen, die sich Hilfe wünschen, vielleicht nie dort an. Im Idealfall wird für digitale Anfragen ein sicheres, verschlüsseltes Programm gewählt, welches die SuS schon aus dem Schulalltag kennen und regelmäßig nutzen. Als analogen Weg haben wir eine Sprechstunde im Mentoring-Raum eingerichtet. Einmal wöchentlich ist der Raum in der Pause von MuM besetzt, welche Anfragen entgegennehmen. Aus den Werbeplakaten, Flyern, der Webseite der Schule etc. sollte die Erreichbarkeit klar hervorgehen. Es können QR-Codes zum genutzten Messenger, eine konkrete E-Mail-Adresse, eine Anleitung zur Kontaktaufnahme etc. präsentiert werden.

Zu den Räumlichkeiten

Wir empfehlen, den MuM mindestens einen festen Raum zur Verfügung zu stellen, wo Gespräche geführt, Arbeitsmaterialien sicher und zentral verstaut werden können, aber auch Sicherheit und ein Ort für Austausch im Team möglich ist. Es wird außerdem ein (digitaler) Belegungsplan für den Raum benötigt, um Terminkollisionen zu vermeiden und eine vertrauliche, ungestörte Atmosphäre in den Mentoring-Gesprächen zu gewährleisten.

Die Atmosphäre eines Raumes beeinflusst die Qualität und Stimmung des zwischenmenschlichen Kontakts. Ein freundlicher, heller Raum und auch dekorative Details heißen willkommen und signalisieren Wertschätzung für die MuM und ihre Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner.

Zum Material

Den MuM erhalten alle nötigen Arbeitsmaterialien. Dazu gehören praktische Dinge wie ausreichend Notizpapier, Stifte, Mappen, verschließbare Schränke (Datenschutz), sowie mindestens ein Endgerät für Planung und Kommunikation.

Im Laufe ihrer Ausbildung kommen die MuM mit Materialien (Spielkarten, Figuren, „Giveaways“ etc.) in Kontakt, die beispielsweise während eines Gesprächs als Unterstützung eingesetzt werden können (siehe Abb. 14). Diese sollten in den Räumen später auch verfügbar sein. Zusätzlich wäre wünschenswert, dass Trinkwasser, Taschentücher, evtl. kleine Snacks und evtl. Weiterbildungsmaterial wie Hefte und Bücher zu relevanten Themen vorliegen. Sinnvoll ist es außerdem, Visitenkarten, Flyer oder Sticker relevanter externer Anlaufstellen vorrätig zu haben.



Abb. 14: Ausstattungsvorschlag der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis

Zum Arbeitsumfang und –bereich

Aus verschiedenen Gründen kann es sinnvoll sein, dass MuM einzelnen Personengruppen keine Unterstützung anbieten (beispielsweise SuS aus der gleichen Klasse, Jahrgangsstufe, Geschwister, etc.) da z. B. Rollenkonflikte entstehen und private Kontakte stark beeinflusst werden können. Die Informationen darüber sollte für die Verantwortlichen der Terminzuteilungen irgendwo gesichert sein, falls die Gesprächsvereinbarung nicht direkt durch den MuM persönlich erfolgt.

Zur Weiterbildung, Supervision und Evaluation

Die Jugendlichen halten sich erfahrungsgemäß mit proaktiven Anfragen und Wünschen bzgl. Reflexion und Austausch zurück. Dennoch kann es für sie sehr wichtig sein, diese Räume angeboten zu bekommen. Es empfiehlt sich, offene Gesprächsrunden, Evaluationsgespräche, Supervisionen und andere Arbeitstreffen im Voraus für das restliche Schuljahr festzulegen. Im Zweifelsfall können Termine kurzgehalten oder bei fehlendem Bedarf abgesagt werden.

Für die Langlebigkeit und Qualität des Projekts ist es unbedingt nötig, die MuM immer wieder in regelmäßigen Abständen zusammen zu bringen, Themen zu sammeln, Arbeitsbedingungen anzupassen, Visionen zu aktualisieren und so Qualität zu sichern.

Zu Datenschutz und Verschwiegenheit

Für junge Menschen kann das Aufsuchen von Hilfsangeboten sehr schambehaftet sein und der Wunsch groß, dass niemand davon erfährt. Wenn SuS einen Gesprächstermin während der Unterrichtszeit vereinbaren, muss sowohl für die Lehrkräfte als ggf. auch für die Verwaltung erkennbar sein, wo das Kind sich befindet. Das kann bedeuten, dass irgendwo ein Vermerk sichtbar wird und die Information über den Termin mehr oder weniger direkt zugänglich ist. Auch wenn solche Vermerke sicher diskret gestaltet und kommuniziert werden können, ist es immer einfacher, ein Gespräch nach der Unterrichtszeit zu vereinbaren.

Zur Weitervermittlung und Vernetzung

Wenn ein MuM sich mit einer Gesprächspartnerin oder einem Gesprächspartner am Rande seines Zuständigkeitsbereichs befindet und eine Weitervermittlung nötig oder sinnvoll erscheint, ist anzuraten, zuerst einen etablierten und im Voraus vereinbarten Weg über das schulinterne Personal zu wählen – insbesondere in akuterer Fällen.

4.7 Der Schritt in die Praxis: Die MuM werden tätig

„Ich hoffe, dass das Projekt gut ankommt, da ich wirklich Lust hätte dieses Amt ernst zu nehmen. Ich freue mich schon auf die vielen neuen Erfahrungen und Gespräche.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Eine Mischung aus Stolz, Vorfreude, Anspannung und letzter Absicherung zeigte sich bei den MuM, als sie zu ihrem ersten Gespräch in ihrer neuen Rolle aufbrachen. Für die Mitglieder des Mentoring-Teams war in nur wenigen Monaten ein Kompetenzgewinn seitens der MuM zu beobachten, der klar aufzeigte, dass diese bereit für die Tätigkeit in der Praxis waren. „Ein unglaublicher Gewinn für die Entwicklung des Kindes“ wurde auch von Elternseite bezüglich der Ausbildung rückgemeldet.

Der erste Schritt: Gesprächsangebote für Fünftklässlerinnen und Fünftklässler einer Klasse

Dem Ausbildungsteam ist es ein Anliegen, den MuM von Anfang an den „Veränderungsdruck“ in einem problemorientierten Gespräch zu nehmen. Somit wurde die Entscheidung getroffen, zunächst ein unverbindliches Kennenlerngespräch mit einer Fünftklässlerin oder einem Fünftklässler zu führen, um das Erlernte auszuprobieren.

Alle SuS einer fünften Klasse wurden während einer Doppelstunde zu einem Einzelgespräch mit einem MuM eingeladen, welches bis zu 30 Minuten dauern durfte. Das Thema des Gesprächs durften die SuS der fünften Klassen selbst wählen. Einige von ihnen hatten bereits zu Hause überlegt, was sie zu diesem Zeitpunkt beschäftigte, und nutzten die Gelegenheit, um beispielsweise über Schwierigkeiten mit Geschwistern, den Umgang mit sozialem Druck in der Klasse oder auch Unsicherheit bzgl. der im Vergleich zur Grundschule schlechteren Noten zu sprechen.

Noch einige Wochen später wurde über Elterngespräche rückgemeldet, dass viele der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler die Gespräche als Zeichen der Wertschätzung und des Interesses an ihnen empfunden hatten und Stolz darauf waren, dass ihnen ein MuM ein „offenes Ohr“ und wertvolle Zeit schenkte. Eine Rückmeldung, die die Wirksamkeit schon bei einer derart kleinen Maßnahme hervorhob.

Vorinformation der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler, denen ein Kennenlerngespräch angeboten wurde

Als sehr zentral erschien eine Aufklärung der fünften Klasse im Vorfeld, in dem auf Möglichkeiten und Grenzen eines Mentoring-Gesprächs hingewiesen wurde. Die SuS der fünften Klassen wurden von ihrer Klassenleitung ermutigt, die vertrauensvollen Gespräche zu nutzen, um Sorgen, Schwierigkeiten und Überlegungen anzusprechen, die mit dem Wechsel an die neue Schule aufkamen.

Die SuS hatten aber selbstverständlich auch die Möglichkeit, einen Einblick zu geben in das, was gut gelang. Es wurde den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern versichert, dass die Inhalte des Gesprächs vertraulich bleiben würden.

Eine weitere Unklarheit bestand bei den SuS hinsichtlich der Abgrenzung der Tätigkeit der MuM zur Tätigkeit der Tutorinnen und Tutoren. Sicherlich wird das Aufgabenfeld der Tutorinnen und Tutoren an den verschiedenen Schulen variieren.

Am Goethe-Gymnasium begleiten diese das Ankommen der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler an der neuen Schule. Somit ergibt sich der folgende Unterschied in der Tätigkeit: während die Tutorinnen und Tutoren die ganze Klasse mit ihren Ideen und Aktionen rund um das Thema der Klassengemeinschaft begleiten, stehen die MuM einem einzelnen SuS nach Terminvereinbarung für ein Gespräch zur Verfügung.

Um Missverständnisse zu vermeiden, ist eine wertschätzende Kommunikation gegenüber der Schulfamilie hinsichtlich der Aufgabenteilung äußerst zentral: jede Schülergruppe hat seine Kompetenz in seinem Aufgabenbereich. Durch das Zusammenwirken beider Gruppen und die Wertschätzung der Arbeit der anderen Gruppe kann der Start an der Schule bestmöglich begleitet werden.

Vorbereitung der MuM

Die MuM erhielten im Vorfeld eine Übersicht über mögliche Themen und wichtige Aspekte (siehe Materialmappe, Abb. 15). Sie diente als Grundlage, um sich in die Situation der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler einzudenken, mögliche Gesprächsthemen zu erkennen aber auch wahrzunehmen, wo größere Schwierigkeiten liegen könnten. Ziel war es, sich bereits im Vorfeld seine eigenen Inselthemen zum „Start an der neuen Schule“ bewusst zu machen und Offenheit und Interesse für die Insel des anderen zu schaffen.

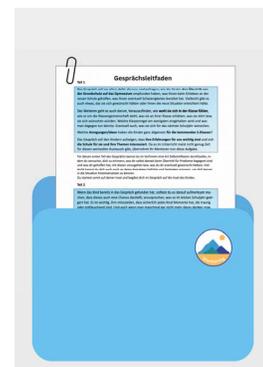


Abb. 15: Vorlage Gesprächsleitfaden

Information der Eltern

In einem kurzen Schreiben wurde den Eltern der fünften Klasse das Projekt sowie die Zielsetzung der Gesprächsangebote für ihre Kinder erklärt. Eltern erhielten die Möglichkeit, schriftlich zu beantragen, dass ihr Kind kein Gesprächsangebot erhält. Durch Transparenz und Aufklärung wurden auch hier mögliche Missverständnisse vermieden. Eltern konnten so die Angebote als Unterstützungsangebote erleben und hatten weniger Grund für Bedenken, die selbstverständlich entstehen können.

Der nächste Schritt: Gesprächsangebote für alle SuS der fünften Klassen des Folgejahrgangs

Um die Erfahrungen, die die MuM in den beschriebenen ersten Gesprächen gemacht hatten, zu nutzen und den in der Schulfamilie neuen SuS und Eltern das Projekt Mentoring von Anfang an vorzustellen, fand zu Schuljahresbeginn eine groß angelegte Gesprächsaktion statt: Alle SuS der fünften Klassen wurden im Schullandheim zu einem Gespräch mit einem MuM eingeladen (siehe Abb. 16). Ein buntes Treiben entstand, die MuM



Abb. 16: MuM nach erfolgreichen Kennenlerngesprächen

schwärmten zu kleinen Spaziergängen mit den SuS aus, suchten sich ruhige Ecken für ein vertrauliches Gespräch, fanden ganz beiläufig neben Waldaktivitäten ins Gespräch und zogen sich immer wieder zurück, um Notizen über den Gesprächsverlauf zu machen. Durch die große Anzahl an Gesprächen, die jeder MuM hier führte, konnte ein erhebliches Maß an Sicherheit gewonnen werden. „Am Anfang war ich noch aufgeregt, aber bald habe ich gemerkt, dass es mir gut gelingt, ins Gespräch zu finden“ war nur eine der Rückmeldungen, die seitens der MuM nach dem Tag im Schullandheim kamen. Selbstverständlich kamen auch Erfahrungen hinzu, die sich auf Fünftklässlerinnen und Fünftklässler bezogen, die schwerer ins Gespräch fanden und sich bei dem Angebot unwohl fühlten. Eine Ermutigung, diese Situation zum Einüben des Spiegelns zu nutzen („Dir ist das Gespräch etwas unangenehm?“) und ein Bewusstmachen, dass die Kennenlerngespräche ein anderes Setting als Beratungsgespräche darstellen, schien nötig. Ganz zentral zeigte sich auch hier, dass sich die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler deutlich offener auf die Gespräche einließen, wenn eine Klassenlehrkraft sie zuvor ausführlich informiert hatte.

Terminvereinbarung in der Mentoring-Pause

Nach der erfolgreichen Bewältigung der Kennenlerngespräche hatten die MuM sich nochmals deutlich mehr mit ihrer neuen Rolle auseinandergesetzt. Auch wenn es nicht leichtfiel, sich gegenüber ähnlich alten SuS als ausgebildete Beraterin oder ausgebildeter Berater zu zeigen, gelang Stück für Stück eine zunehmende Identifizierung mit der Rolle und ein Gefühl der Sicherheit, Beratungsgespräche führen zu können. Diese Veränderung erleichterte die Öffentlichkeitsarbeit in der Schule, die dem Beginn der Mentoring-Pause vorausging.

Sobald die Plakate hängen und die MuM alle Klassen für eine kurze Vorstellung besucht haben, ist an einem festgelegten Tag pro Woche ein MuM-Team zur Vereinbarung eines Mentoring-Termins vor Ort (siehe Abb. 17). Das spontane Reagieren auf die ersten Nachfragen scheint dabei herausfordernd. So muss für eine reibungslose Terminvereinbarung der Raumplan mit den zu dieser Zeit zur Verfügung stehenden MuM abgeglichen, der Ablauf des Gesprächs erklärt sowie eine Erreichbarkeit vereinbart werden. Die in der Materialmappe enthaltene Checkliste zur Terminvereinbarung fasst alle wesentlichen Inhalte zusammen und bietet den für die Pause eingeteilten MuM genügend Sicherheit.



Abb. 17:
Terminvereinbarung

Allgemein ist am Goethe-Gymnasium festgelegt, dass zwischen der Terminvereinbarung und dem Termin mindestens zwei Tage liegen sollten, wenn der Termin während der Unterrichtszeit liegt. Dies erleichtert die Organisation und bietet zu dieser Zeit unterrichtenden Lehrkräften die Chance, wenn nötig eine Bitte um Verschiebung des Termins zu formulieren. Es braucht Vertrauen auf beiden Seiten, damit eine Bereitschaft entsteht, Unterricht für einzelne SuS ausfallen zu lassen, da das Gesprächsbedürfnis auf anderer Seite so hoch ist. Eine weitere Vorgabe ist, dass maximal zwei SuS für ein Gespräch befreit werden können. Es kann zu Situationen kommen, in denen mehrere SuS ein Anliegen formulieren. Insbesondere bei gruppendynamischen Prozessen gibt es eine Vielzahl an Beteiligten, die in der Regel allerdings nicht das gleiche Anliegen teilen. Um jedem Einzelnen gerecht werden zu können, erscheint ein Gespräch mit weniger SuS sinnvoller.

Gesprächsleitfaden sowie Dokumentationshilfe für das Erstgespräch

Findet der Termin für das Erstgespräch statt, gilt es, ein Anliegen zu eruieren, das im Rahmen des Mentoring-Gesprächs erreichbar erscheint. Häufig fällt es auch den Ratsuchenden schwer, ein konkretes Anliegen festzulegen. Der Beratungsprozess beginnt mit dem Klären und dem Formulieren dessen, was durch die Gespräche verändert werden kann und soll.

Die Kopiervorlage zum Erstgespräch, welche bereits im Rahmen der Rollenspiele genutzt wurde, kann eine Orientierungshilfe bei der Vorbereitung auf das Gespräch sein (siehe Materialmappe). Letztlich bleibt ein Großteil des Gesprächs im Vorfeld offen – Vertrauen in die eigene Kompetenz, spontan reagieren zu können, ist ebenso nötig wie die Sicherheit, dass der Verlauf auch gelingen wird, wenn kleinere „Fehler“ passieren dürfen.

Zu professionellen Gesprächen gehört auch das Dokumentieren des Gesagten sowie dessen, was nicht explizit angesprochen wurde, aber ein Thema werden könnte. Bereits bei den Kennenlerngesprächen übten die SuS die Verschriftlichung der Gespräche. Das Niederschreiben wirkt auf die Jugendlichen zunächst ungewohnt – das Gefühl, sich die Inhalte auch ohne Verschriftlichung dieser merken zu können, kann entstehen. Letztlich bietet die Dokumentation eine Möglichkeit zur Reflexion über das Gespräch und Überprüfung, ob Themen offengeblieben sind. Eindrücke können festgehalten werden, Überlegungen bzgl. der weiteren Begleitung entstehen. Diese Notizen dienen als wertvolle Grundlage für die Folgegespräche, aber auch für mögliche Gespräche, die zu einem deutlich späteren Zeitpunkt stattfinden können.

4.8 Begleitung durch Supervision und kollegiale Fallberatung

„Ich habe Angst, dass ich der Aufgabe (noch) nicht gewachsen bin“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Insbesondere, da die MuM schon früh in Situationen kommen, die für sie selbst schwer einzuordnen sind, ist eine Begleitung ihrer Tätigkeit durch Supervisionsangebote oder ähnlich gelagerte Angebote wie die kollegiale Fallberatung nötig (siehe Abb. 18).

Supervision ist „v. a. ein Reflexionsinstrument im Hinblick auf die Bedingungen und Gegebenheiten der Arbeit“ (Neumann-Wirsig, H. 2023, S. 12). Als Qualitätssicherungsinstrument nutzt Supervision den „Supervisanden, weil sie sich wirksamer und erfolgreicher in ihrer Arbeit mit den Klienten erleben, der Organisation, weil sich die Arbeit verbessern kann, und nicht zuletzt den Klienten, die ein kompetenteres und kooperatives Gegenüber erleben können“ (Neumann-Wirsig, H. 2023, S. 13) Ziel ist es bei beiden Angeboten, dass sich die MuM



Abb. 18: Differenzierung nach dem Grad der Beeinflussbarkeit im Rahmen einer supervisorischen Sitzung

wirksamer und erfolgreicher in ihrer Arbeit erleben. Ganz nebenbei gewinnen die MuM an eigener Professionalität und können dem Gegenüber ein noch kompetenteres Gegenüber sein. Auch verständliche Selbstzweifel, die im Rahmen von Evaluierungen durchklangen, bieten sich als Supervisionsthemen an und können hier als „natürlich“ und „legitim“ erlebt

werden. Denn MuM zu sein heißt keineswegs, selbst nicht manchmal belastet und überfordert sein zu dürfen.

Was kann Supervision bewirken?

- Schaffen von Entlastung
- Ermöglichen neuer Zugänge für verändertes Verhalten
- Stärkung der eigenen Fähigkeit und Kompetenz
- Erhöhung der Selbstwirksamkeit

Ein erstes Angebot zur Klärung aktueller Fragestellungen bietet sich nach den ersten Gesprächen mit den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern an. Erfahrungsgemäß entsteht eine Vielzahl an Themen, die die MuM ganz beiläufig erwähnen. Voll Neugier und Freude erleben sie ein neues Format, das ihnen erlebbar macht, wie wichtig die Reflexion mit anderen MuM ist, um seine eigene Professionalität steigern zu können. Die Konzentration auf eine einzige Fragestellung vermittelt dabei Wertschätzung, Entschleunigung und Vertrauen innerhalb der Gruppe.

Sollte es einer Schule nicht möglich sein, den SuS eine ausgebildete Supervisorin oder einen ausgebildeten Supervisor für ihre Themen zur Seite zu stellen (vgl. 2.3. Kooperationsmöglichkeiten), kann geprüft werden, ob eine kollegiale Beratung angeboten werden kann. Von dieser profitieren nicht nur Lehrkräfte, sie ist auch durchaus für SuS ein wirkungsvolles Format. Bei dieser Methode können die SuS Klarheit bzgl. des eigenen Anliegens erhalten und im Austausch mit den anderen MuM neue Sichtweisen und denkbare Schritte erarbeiten.

Sicherlich ist es eine organisatorische Herausforderung, Supervision oder Fallberatung regelmäßig anzubieten. Ausgebildete Supervisoren sind oft teuer und nicht für die Arbeit mit Jugendlichen geschult. Eine Schwierigkeit bei Angeboten, die von dem Ausbildungsteam abgehalten werden, stellt die Tatsache dar, dass die Inhalte der Mentoring-Gespräche vertraulich bleiben sollen. So wird jede Schule einen eigenen Weg finden müssen, wie sie mit der Frage umgehen, dass die SuS eine Begleitung bei ihren Fällen benötigen, dabei aber die Anonymität des hilfesuchenden SuS gewahrt bleiben muss. Ein denkbarer Ansatz kann es sein, dass alle Aufgaben, die organisatorischer Natur sind (Hilfe bei Entschuldigung der SuS ...) über die koordinierende Lehrkraft laufen, womit die selbst in der Beratung tätigen Ausbilder weniger Vorinformationen haben, mit denen sie die Fragestellung einem SuS zuordnen können. Sobald aber reguläre Mentoring-Gespräche stattfinden, wird eine andere Lösung nötig sein.

Das innere Dilemma bzgl. der Wahrung der Vertraulichkeit trotz Austausch im Rahmen der supervisorischen Angebote zeigen auch die folgenden Fragen unserer MuM:

- Breche ich meine Schweigepflicht, wenn ich mich, ohne den Namen des SuS zu nennen, mit einem MuM austausche?
- Kann ich mir eine Rückmeldung eines anderen MuM holen, wenn ich Unterstützung benötige?
- Ist es in Ordnung, sich von den Ausbildern ein Feedback einzuholen, wenn diese dadurch Informationen aus den Gesprächen erhalten?

Letztlich müssen diese Fragen von jeder Schule selbst beantwortet werden. Da die Zusammenarbeit im Team, das Erkennen eigener Hindernisse sowie das Lernen von den

anderen MuM Faktoren darstellen, die zur eigenen Professionalisierung beitragen, wurde im Rahmen dieser Ausbildung zu einem überlegten, an einen einzelnen MuM gerichteten Austausch ermutigt. Zentral war dabei, dass der Name des Mentees geschützt blieb.

4.9 Fortlaufende Evaluationsgespräche

„Die Einzelgespräche mit den Mentorinnen und Mentoren liegen mir sehr am Herzen.“ (Lisa S., koordinierende Lehrkraft)

Neben der schriftlichen Evaluierung am Ende der Schullandheimaufenthalte sowie dem schriftlichen Feedback durch die Universität werden jedem MuM auch Einzelgespräche zu Beginn und zum Ende der Ausbildung angeboten. Diese Gespräche sollen die Möglichkeit geben, den Überlegungen, Wünschen und Befürchtungen der MuM Gehör zu schenken. Ganz nebenbei erleben auch die MuM das Setting eines Einzelgesprächs, können für sich prüfen, welche Themen sie leicht ansprechen, welche ihnen schwerer fallen.

Einige SuS brachten im Rahmen unserer Gespräche auch den Mut auf, eigene biographische Anteile zu beschreiben. Es wurde von schwierigen Gesprächen mit Freunden berichtet, bei denen eine stark erhöhte Belastung spürbar war und sie selbst den Wunsch erlebten, sich durch die Ausbildung sicherer zu fühlen, wie sie damit umgehen sollten. Eine wertvolle Rückmeldung waren auch Schilderungen, die sich auf die Gesprächsführungsmethoden bezogen. So erzählten manche MuM, bereits im Alltag oder im Gespräch mit Peers die eine oder andere Methode ausprobiert zu haben – ein Zeichen, dass die Inhalte begriffen und in den Alltag integriert werden konnten.

5. Ausbildungsinhalte

„Ich habe Wissen erlangt, von dem ich keine Ahnung hatte, dass es existiert.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

In den folgenden Kapiteln sind die Inhalte der einjährigen Ausbildung näher beschrieben. Nach Abschluss der Ausbildung sollten die angehenden MuM in der Lage sein, eine professionelle Gesprächsführung und Begleitung für Hilfesuchende anzubieten und sich damit sicher fühlen. Außerdem sollten sie dann mit den geschaffenen schulischen Strukturen und Rahmenbedingungen vertraut sein, um eigenständig Gesprächstermine organisieren und durchführen zu können. Nicht zuletzt ist auch Ziel der Ausbildung, dass die Jugendlichen zu einer gut vernetzten, vertrauten Gruppe heranwachsen und sich als gegenseitige Unterstützende im Beratungsalltag verstehen. Auch sollte ein zuverlässiger und vertrauensvoller Kontakt zu erwachsenen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in der Schule etabliert sein. Im Idealfall begleiten diese Ansprechpersonen die Ausbildung bereits und sind somit automatisch Teil des Mentoring-Teams.

Zunächst werden einige Überlegungen zur Didaktik und Aufbereitung der Inhalte vorgeschaltet, welche möglichst so gewählt werden, dass das erworbene Wissen tatsächlich zu Handlungsfähigkeit führt und als anwendbar erfahren wird. Die weiteren Kapitel zu den Ausbildungsinhalten beginnen jeweils mit einer Erklärung zur Relevanz des Ausbildungsmoduls für das Mentoring und anschließend werden die wichtigsten Inhalte und die Lernziele des jeweiligen (Teil-) Moduls beschrieben.

5.1 Didaktische Überlegungen

„Der Transport des Referentenwissens scheint sehr schülergerecht stattzufinden und ist äußerst breit aufgestellt.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Die Ausbildung zum MuM bereitet auf eine praktische Tätigkeit im intensiven zwischenmenschlichen Kontakt vor. Daher kann sich eine sinnvolle Didaktik von geläufigen Methoden aus dem Schulunterricht unterscheiden, wo die Lehre, je nach Schulform, stärker auf einen theoretischen Wissenserwerb und kognitive (Transfer-) Leistungen abzielt.

Die angehenden MuM benötigen die Theorie als Orientierung und Grundlage für ihr Arbeiten, v. a. brauchen sie Zeit und einen geeigneten Rahmen, um praktische Fähigkeiten zu trainieren. Demnach wird eine Didaktik benötigt, die Theorie und Praxis möglichst intuitiv verbindet und ein Lernen durch Erfahrung und möglichst viel persönlichen Bezug bietet. Diese Art des Lernens und Wachsens kann den Auszubildenden sukzessive mehr Sicherheit in der Gesprächsführung geben.

Grundsätzlich gibt es verschiedene Wege, Theorie und Erfahrung miteinander zu verknüpfen und Reflexion und Transfer anzuregen. Je nach zu vermittelndem Inhalt kann es sinnvoll sein, mit einem Vortrag zu beginnen und im Anschluss daran eine Übung anzuleiten. In anderen Fällen kann eine praktische Einheit, die ohne Vorwissen erfahren wird, als Reflexionsgrundlage dienen, um theoretisches Wissen darin einzubetten. Als generell wertvoll für die Verinnerlichung hat sich erwiesen, an so vielen Stellen wie möglich nach Bezügen zu den individuellen Lebenswelten der Auszubildenden zu suchen.

Für die Vermittlung, Vertiefung und Wiederholung der Inhalte wurden am Goethe-Gymnasium folgende Formate gewählt:

- Vorträge von Fachpersonal
- Fragerunden
- Reflexionsgespräche
- Übungen zur Selbsterfahrung
- Kleingruppenarbeit und Bildung von Expertengruppen
- Plena in der Gesamtgruppe
- Rollenspiele

Die Ausbildungsmodule wurden in verschiedenen Veranstaltungsformen angeboten:

- (Nachmittags-) Termine an der eigenen Schule
- Exkursionen in verschiedene Einrichtungen und Besuch des dort tätigen Fachpersonals
- Schullandheimaufenthalte

Ein großer Schwerpunkt liegt auf den Rollenspielen. Die Auszubildenden können in dieser Übung in einem geschützten Rahmen ausführlich üben und ausprobieren, was sie gelernt haben und erfahren sich selbst im Kontakt mit dem Gegenüber, in der Rolle des hilfesuchenden Mentees, sowie in der des MuM. Die Gesprächstechniken und auch die Grundhaltung, die die professionelle Gesprächsführung prägen, können sich anfangs ungewohnt und „gekünstelt“ anfühlen. Umso wichtiger ist es, den Jugendlichen viel Übungsmöglichkeit und Zeit zur Verinnerlichung zu geben, sodass ein professioneller und ebenso authentischer Kontakt entstehen kann.

Im Verlauf der Ausbildung zeigte sich, dass gerade das Eintauchen in die Rolle und Gefühlswelt der Hilfesuchenden für ein tieferes Verständnis auf vielen Ebenen sorgte. Anzudenken wäre für zukünftige Jahrgänge sogar, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, professionelles Coaching, vergleichbar mit einer Lehrtherapie, in Anspruch zu nehmen. In diesem Rahmen könnten sie sich intensiv mit ihren eigenen Prozessen und v. a. ihren Erfahrungen in der Position der Hilfesuchenden auseinandersetzen, was insbesondere die eigene Resilienz und Empathiefähigkeit unterstützen könnte. Ob in der eigenen Region entsprechende Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner (etwa ein Ausbildungsinstitut für Kinder- und Jugendpsychotherapie) gewonnen werden könnten, muss natürlich individuell geprüft werden und ist sicher ein ambitioniertes Vorhaben, das sich aber möglicherweise sehr lohnt.

Auch der Kontakt mit dem schulinternen Projektteam kann, insofern die Teammitglieder damit bewusst umgehen, schon ein positives Lernfeld für zwischenmenschliche Interaktion auf Basis einer annehmenden, empathischen und offenen Grundhaltung sein. Sowohl bewusst als auch unbewusst erleben die MuM in ihrer Ausbildung die Erwachsenen im Umgang mit Problemen und Irritationen – beispielsweise, mit welcher Haltung sie auf Unpünktlichkeit, Störungen o.ä. reagieren.

5.2 Teambuilding

*„Unsere Gruppe ist über die Zeit sehr gut zusammengewachsen und durch die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Mentoren konnte man sie sehr gut kennenlernen und neue Dinge von ihnen lernen.“
(Mentor des Goethe-Gymnasiums)*

Die gesamte Ausbildung über ist durch das schulinterne Projektteam besonders Wert darauf zu legen, die Auszubildenden dabei zu begleiten, sich aufeinander einzulassen und zu einer vertrauten, sich unterstützenden Gruppe zusammen zu wachsen. In diesem Kapitel wird zunächst auf die Relevanz einer positiven Gruppendynamik eingegangen. Anschließend wird formuliert, welche Ziele in Bezug auf das Miteinander der Auszubildenden verfolgt werden und es werden Methoden, die der Erreichung dieser Ziele dienen sollen, exemplarisch benannt.

Relevanz



Abb. 19: Spiel „Namensduell“ im Schullandheim

Für die Durchführung der Ausbildung ist es bedeutend, dass die SuS sich innerhalb der Gruppe wohl und sicher fühlen. So erst entsteht eine gute Lernatmosphäre, die neugieriges Nachfragen und Ausprobieren ermöglicht. Sich in Übungen und Rollenspielen zu versuchen, erfordert ein Umfeld, in dem keine Angst vor Verurteilung oder Gesichtsverlust vorhanden ist (siehe Abb. 19). „Ich hab mich aufgehoben gefühlt und fand, dass sich unsere Gruppe sehr schön entwickelt hat“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums), war eine der vielen positiven Rückmeldungen bezüglich des Gruppenzusammenhalts, die das Ausbildungsteam erhielt. Ein anderer Mentor meldete rück, „Wir waren ein sehr gutes Team und man hat sich ernst genommen gefühlt“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums). Darüber hinaus sollen die SuS lernen, sich gegenseitig

konstruktiv Kritik zu geben und wertschätzend die Lernerfolge der Mitauszubildenden zu benennen. Mit dem Abschluss der Ausbildung und der Aufnahme der Mentoring-Tätigkeit sollen die SuS sich gegenseitig als Unterstützung in schwierigen Beratungssituationen wahrnehmen und ein gut vernetztes, vertrautes Team entstanden sein, in dem auch Gruppensupervisionen mit der ehrlichen und offenen Aussprache von Schwierigkeiten und Unsicherheiten möglich sind.

Lernziele

Folgende Ziele werden durch das Teambuilding in der Mentoring-Ausbildung verfolgt:

- sich sicher und wohlfühlen in der Gruppe
- sich aufeinander einlassen
- einen lockeren Umgang miteinander haben
- voneinander lernen
- bereit sein, Persönliches preiszugeben
- eine positive Fehlerkultur leben
- ein ehrliches, wohlwollendes und konstruktives Feedback geben
- die Gruppe als Netzwerk vertrauensvoller Unterstützung und Beratung wahrnehmen

Förderung der Gemeinschaft im Ausbildungskontext

„Sehr schön war auch die Kooperation mit der Clermont-Ferrand-Mittelschule; so konnte unsere Tochter bemerken, dass die Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Mittelschülern entgegen allen Vorurteilen weit geringer sind als die gemeinsamen Probleme in der Pubertät.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Um ein positives und vertrautes Miteinander zu fördern, werden im Verlauf der Ausbildung zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, um spielerisch miteinander in Kontakt zu kommen. Darüber hinaus wird immer wieder die Einladung oder auch die Aufforderung ausgesprochen, Übungen und Rollenspiele mit MuM durchzuführen, die nicht dem eigenen Freundeskreis angehören und andere Jahrgangsstufen besuchen.

Im Laufe des ersten Ausbildungsjahrgangs wurde die Erfahrung gemacht, dass Rollenspiele oft eher einen Ernstcharakter hatten, also es den MuM leichter zu fallen schien, sich in den Kontext eines Mentoring-Gesprächs hineinzusetzen, wenn sie nicht exklusiv in einer Gruppe von Freunden durchgeführt wurden. Darüber hinaus wird auch bewusst immer wieder eine sich einschleichende feste Sitzordnung aufgebrochen und eine Durchmischung der Gesamtgruppe eingefordert. Dies muss besonders im Blick behalten werden, wenn eine Kooperation mit einer anderen Schule stattfindet. Wir konnten in der Zusammenarbeit mit der Clermont-Ferrand-Mittelschule, mit der wir gemeinsam Teile der Ausbildung der SuS beschritten, beobachten, dass es für einige Auszubildende anfangs viel Überwindung kostete, sich auf bislang fremde oder gar die andere Schule besuchende Auszubildende einzulassen. Zeitgleich erachten wir es aber als enorm wertvoll, wenn die Auszubildenden sich bereits während der Ausbildung immer wieder überwinden müssen, sich auf unbekannte SuS einzulassen.

Im künftigen Mentoring wird es die Regel sein, mit bislang unbekanntem Hilfesuchenden in Kontakt zu sein und sich auf diese einzulassen zu müssen. Im Verlauf der Ausbildung war zunehmend mehr Selbstverständlichkeit im Miteinander zwischen SuS des Goethe-Gymnasiums und der Clermont-Ferrand-Schule zu beobachten.

Zuletzt bietet auch gemeinsam verbrachte Freizeit gerade im Rahmen der Schullandheimaufenthalte zahlreiche Gelegenheiten für die jungen Menschen, locker miteinander in Kontakt zu kommen, gemeinsame Interessen zu entdecken und Erlebnisse miteinander zu teilen, die den Zusammenhalt fördern.

Konkrete Übungen und Methoden

Insbesondere Auftaktveranstaltungen der Ausbildung, die dem Kennenlernen und in Kontakt Kommen dienen sowie die Aufenthalte im Schullandheim bieten sich an, um den Fokus explizit auf das Miteinander zu richten. Wie viel Zeit auf das Teambuilding verwendet werden kann, muss jeweils abhängig von der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit und den zu vermittelnden Ausbildungsinhalten abgewogen werden. Auch die Aufmerksamkeitsspanne und Aufnahmefähigkeit der MuM spielt eine Rolle. Spiele und Kontaktübungen können als Auflockerungsübung zwischen den arbeitsintensiven Ausbildungseinheiten dienen (siehe Abb. 20). Die Methoden und Übungen, die ein Miteinander unter den MuM spielerisch fördern, sind zahlreich. Es besteht hier viel Freiheit, für die Zielgruppe geeignete Methoden und Übungen aus dem Repertoire des Projektteams zu nutzen.



Abb. 20:
Spielanleitungen

Im Folgenden werden einige Methoden (die z. T. auch in der Materialmappe enthalten sind) genannt und zwei davon exemplarisch kurz erläutert:

- Spiele und Übungen zum Kennenlernen, z. B.: „Alle, die...“, „Kennenlern-Bingo“, „Namensduell“, „Zwei Wahrheiten, eine Lüge“, „Partnerportrait“, ... (enthalten in Materialmappe)
- bewegte Auflockerungsübungen, z. B. mit musikalischer Begleitung (im Schullandheim beispielsweise als Morgen-Ritual)
- Body-Percussion
- „Speed-Dating“ mit auf die Ausbildung bezogenen Fragen, (enthalten in Materialmappe)
- Kontaktübungen, z. B. „blind führen“ (enthalten in Materialmappe)
- Laufspiele, z. B. „Chinesisch Knobeln“, „Drachenschwanzfangen“ (enthalten in Materialmappe), ...
- kooperative Spiele und Aufgaben, z. B. „Säuresee“, „Flugzeugabsturz“, „Blinder Inselbewohner“, „Flussüberquerung“ (enthalten in Materialmappe), ...
- erlebnispädagogische Aktionen, z. B. Floßbau und -fahrt, Begehen eines Niedrig- oder Hochseilparcours, Wanderungen, Lagerfeuerabende, ...

Zusammenfassung

Um eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der sich die jungen Menschen wohl fühlen, wird großer Wert auf eine positive Fehlerkultur und ein wertschätzendes Miteinander gelegt. Deshalb wird dem Teambuilding im Rahmen der Ausbildung Platz eingeräumt und immer wieder dazu ermutigt, bestehende Gruppen aufzubrechen und sich auf weniger bekannte Auszubildende einzulassen. Am Ende der Ausbildung sollen die jungen Menschen gut miteinander vernetzt sein und sich gegenseitig als Ratgebende in ihrer Mentoring-

Tätigkeit wahrnehmen. Zur expliziten Förderung des Miteinanders können zahlreiche Methoden Anwendung finden.

5.3 Psychologische Grundlagen

„Ich glaube, in der Psychologie gibt es keine Punkte, die unwichtig sind. Das Fachgebiet ist so umfangreich, dass man nie genug Wissen haben kann. Zudem ist jeder Mensch individuell mit individuellen Problemen, für die es kein genaues Rezept gibt.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums)

Was ist Psychologie?

Die Psychologie, als Wissenschaft des Erlebens und Verhaltens, umfasst die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit biologischen, emotionalen, persönlichen und sozialen Prozessen und Reizen, die menschlichen Emotionen, Kognitionen und menschlichem Verhalten unterliegen. Psychologisches Wissen findet in diversen Bereichen Anwendung, so z. B. bei dem Verständnis und der Behandlung geistiger, emotionaler, körperlicher und sozialer Funktionsstörungen oder dem Verständnis und der Verbesserung des Verhaltens in verschiedenen Bereichen menschlicher Aktivität (z. B. Schule, Arbeitsplatz) und sozialer Interaktion (vgl. APA Dictionary of Psychology).

Um ein differenzierteres Verständnis für das Verhalten und Erleben ihrer Mentees zu entwickeln, lernen die MuM in ihrer Ausbildung die drei Hauptelemente der Psyche zu unterscheiden:

- *Kognition*: Die Kognition beschreibt mentale Prozesse und bezieht sich auf alle Formen des Wissens und des Bewusstseins, wie z. B. Wahrnehmen, Begreifen, Erinnern, Argumentieren, Beurteilen, Vorstellen und Problemlösen.
- *Emotion*: Emotionen sind komplexe Reaktionen und Reaktionsmuster auf bestimmte Ereignisse oder Situationen, die sowohl psychologische als auch physiologische Komponenten beinhalten. Emotionen sind der Versuch, mit persönlich bedeutsamen Angelegenheiten oder Ereignissen umzugehen. Emotionen sind in der Regel mit Gefühlen verbunden, unterscheiden sich aber von diesen durch eine offene oder implizite Auseinandersetzung mit der Welt.
- *Verhalten*: Das bezieht sich auf alle beobachtbaren Handlungen oder Reaktionen einer Person auf äußere oder innere Reize, einschließlich objektiv beobachtbarer Aktivitäten, introspektiv beobachtbarer Aktivitäten (siehe verdecktes Verhalten) und unbewusster Prozesse.

Ein positiver Ansatz zur Psychologie betont ein positives Menschenbild und glaubt an das Potenzial zur Selbstverwirklichung und persönlichen Entwicklung und wird als ein wichtiger Aspekt in der Grundhaltung und Tätigkeit der MuM (vgl. Kapitel 5.5) vermittelt.

1. Kognition:

- *Lernsystem Mensch*: Der Mensch wird als ein komplexes Lernsystem betrachtet, bei dem Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen und andere Einflussfaktoren die Art und Weise beeinflussen, wie wir die Welt wahrnehmen, interpretieren und in ihr handeln. Im Rahmen menschlicher Kognition stellt unser Lernsystem eine dynamische Einheit dar, die konstant von den Erfahrungen und Erlebnissen beeinflusst wird, denen wir begegnen. Die Häufigkeit und Wiederholung von

Erfahrungen spielen eine entscheidende Rolle beim Lernen. Wenn wir uns regelmäßig bestimmten Reizen aussetzen, werden die neuronalen Verbindungen, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind, gestärkt, was die effiziente Kodierung und den Abruf von Informationen erleichtert. Dieser iterative Lernprozess festigt nicht nur vorhandenes Wissen, sondern bereitet das kognitive System auch auf zukünftige Begegnungen vor. Wichtig ist, dass die Auswirkungen dieser neurokognitiven Anpassungsfähigkeit über das bloße Auswendiglernen hinausgehen. Sie bewirkt eine tiefgreifende Veränderung unserer Wahrnehmungsmechanismen und verbessert unsere Fähigkeit, Muster zu erkennen, Assoziationen herzustellen und subtile Nuancen in unserer Umgebung zu erfassen. Diese erhöhte kognitive Flexibilität spiegelt das komplizierte Zusammenspiel zwischen neuronalen Strukturen und dem Reichtum an Erfahrungen wider, die sie prägen. Das menschliche Lernsystem fasst eine Vielzahl komplexer neurokognitiver Prozesse zusammen, die simultan ablaufen. Es ist ein Prozess, bei dem Erfahrungen unsere neuronale Architektur auf komplizierte Weise formen und die Art und Weise beeinflussen, wie wir die Welt wahrnehmen und interpretieren.

- *Menschliche Wahrnehmung:*
 - *Kognitive Verzerrungen (Bias):* Menschen neigen dazu, Informationen auf bestimmte Weisen zu verarbeiten, die von objektiven Realitäten abweichen können. Beispiele für kognitive Verzerrungen sind Bestätigungsfehler oder selektive Wahrnehmung.
 - *Filter:* Unsere Wahrnehmung wird durch Filter beeinflusst, die durch unsere Erfahrungen, Überzeugungen und kulturellen Hintergründe geprägt sind.

Die SuS, die am Mentoring-Projekt teilnehmen, bringen eine ganze Reihe von Erfahrungen und Überzeugungen mit. Diese können in einigen Fällen als Filter oder Bias wirken und einen positiven, aber auch negativen Einfluss auf die Mentoring-Tätigkeit darstellen. Es ist wichtig, diese Filter und Biases zu erkennen und zu thematisieren. Wir geben unseren MuM Werkzeuge an die Hand, mit denen sie ihre eigenen Vorurteile überwinden können, und fördern ein Umfeld, in dem ein offener Dialog über Perspektiven, Erfahrungen und mögliche Vorurteile gefördert wird. Ein wichtiger Aspekt im Rahmen der Mentoring Ausbildung ist die Förderung von Empathie und Selbstbewusstsein. Indem sie ihre eigenen psychologischen Filter verstehen, können junge MuM eine erhöhte Sensibilität für die möglichen Auswirkungen ihrer Vorurteile auf die Mentoring-Beziehung entwickeln. Diese Selbsterkenntnis ist die Grundlage für die Wahrung von Fairness und Gerechtigkeit.

2. Emotionen:

- *Definition:* Emotionen sind komplexe psychophysiologische Zustände, die durch subjektive Gefühle, physiologische Reaktionen und bestimmte Verhaltensweisen gekennzeichnet sind.
- *Basisemotionen:* Einige grundlegende Emotionen, die als angeboren gelten, sind beispielsweise Freude, Traurigkeit, Wut, Furcht, Überraschung und Ekel.

Zu Beginn der Mentoring - Ausbildung bringen die SuS womöglich ein ganzes Spektrum von Emotionen mit, die ihre Wahrnehmung und Reaktionen prägen. Die Anerkennung der Bedeutung dieser emotionalen Dimension ist immens wichtig. Als MuM können ihre Erfahrungen zu emotionalen Voreingenommenheiten beitragen, die ihre Fähigkeit zu vorurteilsfreier Beratung beeinträchtigen. Die Anerkennung und der Umgang mit der emotionalen Subjektivität sind von zentraler Bedeutung. Wir geben jungen MuM Werkzeuge an die Hand, mit denen sie sich auf dem emotionalen Terrain zurechtfinden können, und fördern den Dialog über Emotionen. Die Förderung von Empathie und emotionaler Selbstwahrnehmung steht im Mittelpunkt unserer Ausbildung, um die Fähigkeit zu verbessern, die emotionale Dynamik von Mentoring-Beziehungen zu bewältigen. Ein Training der emotionalen Intelligenz ist für die Wirksamkeit des Programms unerlässlich. Durch erhöhtes emotionales Bewusstsein, Einfühlungsvermögen und kontinuierliche Weiterbildung strebt das Mentoring danach, ein emotional intelligentes Umfeld zu schaffen, in dem unterstützende Beratung gedeiht und emotionales Wachstum zu einer gemeinsamen Erfahrung für MuM und Mentees gleichermaßen wird.

3. Umgang mit psychologischen Erkenntnissen

Es ist von entscheidender Bedeutung, psychologisches Wissen in der schulischen Umgebung verantwortungsbewusst einzusetzen. Dies kann in verschiedenen Zusammenhängen geschehen, darunter die persönliche Entwicklung der SuS, das Bildungssystem, schulische Praktiken und soziale Dynamiken innerhalb der Schule. Ein bewusster Umgang mit psychologischem Wissen in der Schule erfordert ethisches Handeln, Empathie und die Berücksichtigung der Vielfalt der schulischen Erfahrungen der SuS. Hierbei spielen Emotionen, individuelle WahrnehmungsfILTER, Vorurteile und subjektive Einschätzungen eine bedeutende Rolle. Ein vertieftes Verständnis für diese psychologischen Aspekte kann dazu beitragen, schulische Interaktionen gerechter zu gestalten und positive Veränderungen auf schulischer Ebene zu fördern.

5.4 Anlaufstellen für psychosoziale Hilfeleistung

„Zu hundert Prozent sicher und immer eine Idee zu haben ist, denke ich, nicht möglich, da sich das Gespräch immer in irgendeine Richtung entwickelt, mit der man vielleicht nicht rechnet. Ich habe aber definitiv eine Idee, wohin ich mich wenden kann und wo ich nachschauen kann, wenn Fragen aufkommen.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums)

Im Rahmen der Ausbildung muss großer Wert daraufgelegt werden, dass die künftigen MuM sich mit Anlaufstellen für psychosoziale Hilfeleistung auseinandersetzen und Kenntnis über die vorhandenen Hilfsangebote, die Jugendlichen und deren Familien zur Verfügung stehen, erlangen. In diesem Kapitel wird die Relevanz einer guten Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren des psychosozialen Hilfsnetzes erläutert, diesbezüglich bestehende Lernziele für die Ausbildung der jungen Menschen formuliert und es werden exemplarisch Inhalte und Anlaufstellen benannt, die die jungen Menschen im Laufe der Ausbildung kennenlernen sollen. Darüber hinaus werden einige themenspezifische didaktische Überlegungen angeführt.

Relevanz

In diesem Kapitel geht es um das Erlernen eines Rasters an professionellen externen Hilfsangeboten und deren Ausrichtung und praktische Funktion. Es geht nicht darum, dass unsere MuM per se stets und sofort auf externe Anbieterinnen und Anbieter verweisen –

im Gegenteil –, sondern um das tiefere Verständnis im für uns alle oft undurchdringlich erscheinenden „Dschungel der Möglichkeiten“. Daraus entsteht dann für die MuM ein weiterer wichtiger Baustein für die eigene innere Sicherheit bei der Beratung. Zu Beginn der Ausbildung haben einige der SuS Sorgen geäußert, im Rahmen des Mentoring aufkommende Themen nicht bewältigen zu können. Deshalb ist es grundlegend von Bedeutung, mit den jungen Menschen auch die Grenzen ihrer Hilfeleistung zu erörtern und dadurch Druck zu nehmen und Misserfolgserlebnisse zu vermeiden. Den MuM muss klar sein, dass durch die Gesprächsführung im Rahmen des Mentorings nicht jedes Problem gelöst werden kann und dieser Anspruch auch nicht bestehen darf. Die ausgebildeten SuS können Hilfesuchende jedoch dabei begleiten, ggf. durch Fachpersonal angebotene weiterführende Hilfen außerhalb des Mentorings in Anspruch zu nehmen. Eine Grundkenntnis über die Angebotsstruktur psychosozialer Hilfen, an die verwiesen werden kann, ist daher essenziell.

Lernziele

- Die MuM erkennen die Grenzen ihres Hilfsangebots und können an ausgebildetes Fachpersonal abgeben.
- Die MuM kennen ein breit gefächertes Hilfsangebot inklusive schulinterner, regionaler, überregionaler und Online-Anlaufstellen.
- Die MuM kennen die Zuständigkeitsbereiche der jeweiligen Einrichtungen, können diese voneinander abgrenzen und Hilfesuchende bei Bedarf an die geeignete Anlaufstelle verweisen.
- Durch die Bereitstellung von Informationen und eigenen Eindrücken können die MuM Ängste und Hemmungen der Hilfesuchenden abbauen und zur Inanspruchnahme professioneller Hilfen ermutigen.
- Die MuM wissen, an welche schulinternen Anlaufstellen sie sich wenden können, wenn Unterstützungsbedarf besteht.

Inhalte und Anlaufstellen

Da sich das Hilfsangebot des Mentorings nicht auf bestimmte, vorab festgelegte Themen beschränkt oder spezialisiert, ist es hilfreich, wenn ein möglichst breites Spektrum von Hilfsangeboten mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten kennengelernt wird.

Folgende Fragen sollten durch die Auseinandersetzung mit dem bestehenden psychosozialen Hilfsnetz geklärt werden:

- An wen kann ich mich als MuM wenden, wenn ich im Rahmen der Tätigkeit Rat oder Supervision benötige?
- Wessen Unterstützung kann hinzugezogen werden, wenn Hilfesuchende in ihrer Klasse Schwierigkeiten haben oder gemobbt werden?
- Welche Anlaufstellen gibt es zur Unterstützung bei Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten oder der Konzentration?
- Wer ist die richtige Anlaufstelle für innerfamiliäre Schwierigkeiten?
- Wo erhalten Hilfesuchende professionellen Rat zu spezifischen Themen wie Sucht, Erkrankung, sexueller Identität, Erziehungsfragen?

- Wie geht man mit akuter Fremd- und Selbstgefährdung um und wen kontaktiert man im Fall der Fälle?
- Wohin verweise ich eine hilfeschende Person, die sich therapeutische Unterstützung wünscht?
- An wen können Hilfesuchende sich wenden, wenn sie über eine medikamentöse Unterstützung bei psychopathologischen Erkrankungen nachdenken?
- Wie ist bei Kindeswohlgefährdung vorzugehen, wer kann hinzugezogen werden?

Das Kennenlernen von Anlaufstellen aus folgenden Bereichen ist dazu anzudenken:

Schulintern:

- Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrkräfte, Schulleitung, Lerncoaching

Lokal / regional:

- *Jugendhilfe:* Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsbeistandschaft, Integrationshilfe, Schulbegleitung, stationäre Hilfen, Inobhutnahmestellen
- *Beratungsstellen:* Sucht-/ Drogenberatung, Beratungsstellen für Essstörungen, Familien-/ Erziehungsberatung, z. B. pro familia
- Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie niedergelassene KJP-Praxen
- Kinder- und Jugendpsychotherapie
- Medizinische/ Fachärztliche Versorgung
- Traumahilfe

Überregional und digital:

- Krisentelefon, z. B. Hoffnungsfunken, Nummer gegen Kummer
- Digitale Beratung, z. B. Krisenchat
- Kinder- und Jugendnotdienst

Sinnvoll ist es sicherlich, begleitend zur Tätigkeit der MuM, beispielsweise im Rahmen von Supervision oder Evaluation abzustimmen, mit welchen Themen sich Hilfesuchende häufig an das Mentoring-Angebot wenden und ob die Anlaufstellen psychosozialer Hilfen, die in der Ausbildung vorgestellt wurden, diese Themen abdecken, sofern weiterführende Hilfsangebote nötig sind.



Abb. 21: zu Besuch in der Beratungsstelle

Auf verbleibenden Bedarf kann sodann eingegangen werden und weitere Anlaufstellen kennengelernt und ggf. besucht werden (siehe Abb. 21).

Didaktische Überlegungen

Es erwies sich im Rahmen der Ausbildung als besonders eindrucksvoll, wenn in den Anlaufstellen Tätige persönlich mit den jungen Auszubildenden ins Gespräch kamen und ihre Einrichtung vorstellten. Die SuS zeigten dabei großes Interesse und stellten zahlreiche, auch in die Tiefe gehende Fragen. Durch einen Besuch der Anlaufstellen konnte ein noch konkreteres Bild geschaffen werden. Die Auszubildenden meldeten in Feedbackgesprächen mehrfach zurück, dass das persönliche Kennenlernen von Anlaufstellen aus dem psychosozialen Hilfsnetz durch einen Besuch vor Ort dazu führe, dass diese ihnen gut im Gedächtnis blieben und sie auch künftig eher Hilfesuchende an diese Anlaufstellen verweisen würden. Zu wissen, wie es dort aussieht und wie dort gearbeitet wird, sei hilfreich, um auch bei den Hilfesuchenden durch konkrete Informationen zur Anlaufstelle Hemmungen abzubauen. In der Ausbildungspraxis wurde häufig die Vorstellung einer Einrichtung durch dort tätiges Personal mit einem thematischen Input, der für die Ausbildung der MuM relevant erschien, verknüpft. So verknüpfte beispielsweise eine in der psychologischen Beratungsstelle tätige Psychologin die Vorstellung der Einrichtung mit einem Input zum Thema Resilienz. Zwei Mitarbeitende der Hoffnungsfunken thematisierten neben Einblicken in ihre Tätigkeit auch die notwendige Abgrenzung und Psychohygiene und führten Übungen dazu mit den Jugendlichen durch.

Damit das psychosoziale Hilfsnetz bei den Auszubildenden präsent bleibt, sollte während der Ausbildungseinheiten immer wieder gemeinsam wiederholt werden, welche Anlaufstellen bereits kennengelernt wurden und wo deren Zuständigkeiten liegen. Dies lässt sich beispielsweise gut mit Fallbeispielen und Rollenspielen einüben. Hier können die werdenden MuM immer wieder überlegen, welche Themen sie „alleine“ mit den Hilfesuchenden bearbeiten können und wo der Verweis auf Fachpersonal und weiterführende Hilfsangebote ergänzend nötig oder sinnvoll ist. Eine Besprechung im Plenum empfiehlt sich, auch um immer wieder zu verdeutlichen, dass es im Rahmen des Mentoring bedeutsam ist, sich eigene Grenzen einzugestehen und die Vernetzung mit bestehenden Hilfsangeboten zu nutzen. Voraussetzung ist hier die Bereitschaft der Hilfesuchenden, weitere Hilfen in Anspruch zu nehmen. Auch der Ausnahmefall, bei dem weiterführende Hilfen auch ohne die Freiwilligkeit der Hilfesuchenden hinzugezogen werden müssen, sollte thematisiert werden. Dies ist bei angekündigtem selbst- oder fremdgefährdendem Verhalten der Fall. Insbesondere bei derart herausfordernden Fällen, die nicht die Regel sind, ist es notwendig, dass die jungen Menschen wissen, an wen sie sich in ihrer Tätigkeit als MuM jederzeit schnell und vertraulich an der Schule wenden können, um subjektiv entlastet zu werden und um rasch eine ganzheitliche Hilfe im erweiterten Team anbieten zu können.

Die ersten praktischen Erfahrungen zeigen, dass es den MuM gut gelingt, das Wissen in diesem Bereich anzuwenden. So schilderte ein MuM, im konkreten Fall die Kontaktaufnahme mit Telefonberatung empfohlen zu haben, während ein anderer MuM einen SuS bei der Terminvereinbarung an der Beratungsstelle unterstützen wollte.

Zusammenfassung

Im Rahmen der Ausbildung lernen die jungen Menschen zahlreiche Anlaufstellen für psychosoziale Hilfeleistungen kennen und lernen, diese in deren Zuständigkeit zu unterscheiden. Durch das Wissen, dass es eine Vielzahl professioneller Hilfsangebote über

das Mentoring hinausgibt, werden die MuM in ihrer Tätigkeit entlastet. Durch Übungen und Rollenspiele entwickeln die Auszubildenden ein Gespür dafür, wo die Grenzen der eigenen Hilfeleistung liegen und wo der Verweis auf weiterführende Hilfsangebote ergänzend oder ersetzend sinnvoll ist.

5.5 Grundhaltung

„Ich habe gelernt, dass hinter dem meisten häufiger auftretenden Fehlverhalten ein Grund steckt und dass die Person fast nie daran schuld ist.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Ist es nicht Ziel einer Ausbildung, am Ende mehr Wissen zu haben, kompetenter zu sein und Sachverhalte schneller zu begreifen? Ist es nicht logische Konsequenz, dass auch die MuM die Ausbildung mit der Erwartung, von Anfang an ihr Wissen in einer Vielzahl von Gebieten zu erweitern, beginnen? Den Anspruch haben, zügig Gesprächstechniken zu erwerben, um am Ende in Mentoring-Gesprächen schnell Probleme erkennen und passende Lösungen bieten zu können?

Ist es dann nicht ein Widerspruch in sich, dass ein Großteil der Ausbildung darauf abzielt, eine unwissende Grundhaltung einzunehmen? Eigene Erfahrungen zum Umgang mit Problemen als eigene Strategien zu erleben, die aber für einen anderen SuS eventuell gar nicht passend sein können?

Unwissende Grundhaltung zur Entschleunigung in Gesprächen

„Es geht nicht immer um Schnelligkeit. Manchmal ist Geduld und Ruhe der Schlüssel!“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Aus Sicht der Auszubildenden hat die Begleitung und Förderung einer geeigneten Grundhaltung höchste Relevanz bei dem Mentoring. Gelingt es, die MuM darin zu bekräftigen, nicht als all- (oder vielwissende) Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auftreten zu müssen, sondern das Vertrauen zu haben, dem Gegenüber mit einem offenen Ohr bereits eine gute Ansprechpartnerin oder ein guter Ansprechpartner zu sein, kann eine Entschleunigung auf beiden Seiten stattfinden. Diese vermittelt dem Mentee das Gefühl, als Person angenommen und wertgeschätzt zu werden und ermutigt, aus eigener Kraft nach möglicher Veränderung zu suchen. Zeitgleich entlastet sie den MuM erheblich, der sich sicherlich auch für diese Ausbildung angemeldet hat, da er Hilfe leisten und für andere SuS da sein möchte. Immer wieder ist bei Gesprächen der Wunsch, schnell eine passende Lösung anbieten zu wollen, spürbar. Es ist Aufgabe der Auszubildenden, den MuM diesen „Lösungsdruck“ zu nehmen und sie darin zu bekräftigen, dass ihre Kompetenz in einer ruhigen, lösungsoffenen Haltung liegt. Letztlich hilft diese Haltung auch, die Erwartungen bzgl. der eigenen Wirksamkeit realistisch zu halten, um keinen zu hohen Anspruch an sich und seine Gespräche zu haben.



Abb. 22: Das Modell der eigenen „Insel“ nach Vera F. Birkenbihl

Haltungsschulung im Rahmen des Projekts

Der oben beschriebene Prozess, bei dem im Zuge der Professionalisierung eine neue Haltung eingenommen wird, konnte im Ausbildungsjahr am Goethe-Gymnasium von den Auszubildenden mit Freude beobachtet werden. Mit dem Infragestellen eigener Erfahrungen, dem Verlangsamen, dem Innehalten bei der „Insel“ des

MuM (siehe Abb. 22) beginnt ein Prozess, der schleichend zu einem Kompetenzgefühl auf Seiten der MuM führt – und dies, obwohl im Rahmen der Ausbildung dem Wunsch, zu einer Vielzahl an möglichen Beratungsanlässe Wissen zu erwerben, sicherlich nicht voll nachgekommen werden kann. Die MuM gewinnen nach und nach an Sicherheit, als gute, wertschätzende Zuhörende erst einmal für den Gegenüber da sein zu können, ohne den Druck zu haben, passende Ratschläge geben zu müssen. Ausgehend von ihrer eigenen Insel haben viele MuM selbst beschrieben, Problemgespräche als wohltuend zu erleben, wenn der Gegenüber zuhört, das Thema und die Belastung versteht, aber nicht vorschnell Ratschläge gibt.

Eine mögliche Umsetzungsidee zur Haltungsschulung

„Ich habe sehr viel über Gefühle gelernt und wie man sich in eine Person hineinversetzt.“ (Mentorin der CFMS)



Abb. 23: Perspektivwechsel durch Beschreibung der eigenen Insel, der Insel des Gegenübers sowie der Meta-Perspektive

Die Frage, wie eine passende Haltung geschult werden kann, nahm bei der Konzeption der Ausbildungsinhalte viel Raum ein. Wie können die MuM auf diesem Weg von ihren Auszubildenden begleitet werden? Wie können sie angeleitet werden, sich in den Rollenspielen Zeit zum Verstehen zu nehmen, ohne zu schnell zu dem Gefühl zu kommen, das Problem erkannt zu haben und eine mögliche Vereinbarung formulieren zu können?

Es empfiehlt sich bereits zu Beginn der Ausbildung das Inselmodell von Vera F.

Birkenbihl (vgl. https://www.youtube.com/watch?v=UD_APAWafXY; letzter Zugriff: 25. 03. 2024) einzuführen und es zunächst auf die eigene Person zu übertragen. Welche Erfahrungen haben die MuM geprägt, welche Hoffnungen und Ängste hat er? Durch die Visualisierung der Inseln am Boden des Raumes wird den MuM ein Bild geboten, mit dem im Ausbildungsverlauf der Perspektivwechsel geschult werden kann. Im Raum kann die Perspektive des MuM eingenommen werden und erlebt werden, wie dieser mit seinen Vorerfahrungen und Gefühlen (von der Mentoren-Insel aus) auf die Situation des Gegenübers blickt (auf die Insel des Hilfesuchenden, siehe Abb. 23).

Das folgende Beispiel dient der Übertragung der genannten Inhalte auf eine mögliche Situation, mit der sich ein SuS an einen MuM wendet:

Max hat viele schlechte Noten in diesem Schuljahr, obwohl er laut eigener Aussage viel lernt, seine Hausaufgaben regelmäßig macht und selbst nachts noch etwas für die Schule tut. Vermutlich hat Max schon in diversen Situationen, in denen sein Problem Thema war, jede Menge Ratschläge von Menschen bekommen, die sicherlich sehr gut gemeint waren. „Fang früher mit dem Lernen an!“, „Beginne mit dem Wichtigsten!“ oder „Lerne vor dem Schlafen nicht mehr!“ sind nur eine kleine Auswahl an häufig angebotenen Hilfestellungen. Leo führt als Mentor das Gespräch. Er selbst hat funktionierende Lernstrategien, will aber vielmehr verstehen, wo bei Max das Problem liegt. Das Mentoring-Gespräch wird für Max eine wohltuende Erfahrung, denn er erlebt, dass Leo versteht, wie schwer er es gerade hat und wie anstrengend es ist, trotz all der Misserfolge nicht die Motivation zu verlieren. Durch das Gefühl, angenommen zu werden, lässt sich Max schließlich darauf ein, gemeinsam zu überlegen, was er braucht, um wieder Kraft zu schöpfen.

Würdigung der bereits vorhandenen Grundhaltung anderen Menschen gegenüber

Sicherlich beginnt die Haltungsschulung bei den MuM nicht im Rahmen der Ausbildung. Vielmehr können die Ausbilder an das anknüpfen, was in den Familien und Freundeskreisen der MuM ohnehin schon vermittelt und teilweise auch im regulären Unterricht aufgegriffen worden ist. Durch ein Bewusstmachen dieser „Inhalte“ auf der Insel des MuM kann die Kompetenz, die sie im Laufe ihres Lebens bereits erworben haben, in vollem und ehrlichem Maße wertgeschätzt werden. Es ist schnell zu bemerken, dass die Auszubildenden bereits ein hohes Maß an Sozialkompetenz und Einfühlungsvermögen mitbringen. Inselinhalte wie: „Es ist mir wichtig, für andere Menschen da zu sein.“, „Ich will Menschen helfen, die Probleme haben.“ und „Ich habe selbst schon Erfahrungen gesammelt in schwierigen Momenten.“ haben sicher auch zur Bewerbung für das Mentoring-Programm geführt. Sie wird im Rahmen der Ausbildung bewusst gemacht, rund um die eigene Insel visualisiert und ergänzt mit ersten Einstellungsänderungen wie: „Ich darf mir Zeit nehmen, die Situation meines Gesprächspartners zu verstehen.“, „Ich muss die richtige Lösung nicht bieten, ich unterstütze bei der Suche nach einer Lösung.“ und „Ich kann das Problem des Gegenübers nicht abnehmen, ich kann aber Hilfe anbieten, damit der SuS es besser bewältigen kann.“.

Zusammenstellung weiterer möglicher Umsetzungsideen zur Haltungsschulung

Zusammenfassend werden konkrete Ausbildungsinhalte aufgezeigt, die dazu beitragen, in Gesprächen eine unwissende, interessierte und dem Gegenüber zugewandte Haltung einzunehmen:

1. Selbstreflexion

- Welche Persönlichkeit bringe ich mit?
- Wie gehe ich mit Problemen um?
- Was hat mir geholfen, als ich ein Problem hatte? Was war für mich schwierig?
- Wie beeinflusst mich meine Persönlichkeit und meine Art des Problemlösens bei den Mentoring-Gesprächen?
- Worauf muss ich achten, wenn ich ein Mentoring-Gespräch mit einem SuS habe, der mir sehr ähnlich ist?
- Worauf muss ich achten, wenn ich ein Mentoring-Gespräch mit einem SuS habe, die ganz anders ist als ich?

2. Rollenspiele (Beispiele und Anleitung zur Durchführung siehe Materialmappe, siehe Abb. 24):

In der Rolle des MuM:

- Auf Entschleunigung achten
- Die Wahrnehmung der Situation mehrfach durch Nachfragen überprüfen
- Rollenspiele zunächst vor dem Zeitpunkt der Lösungsfindung enden lassen, um einer Tendenz, zu schnell eine Lösung zu formulieren, entgegenzuwirken



Abb. 24: Rollenspiel mit einer Mentorin, einer Mentee sowie einem Beobachter

In der Rolle des Beobachtenden:

- Während des Rollenspiels auf Verhaltensweisen seitens des MuM achten, die dem Gegenüber eine professionelle Haltung vermitteln

In der Rolle des Mentees:

- Rückmeldung geben, was das Gefühl vermittelt hat, die Situation verstehen zu wollen
- Rückmeldung geben, was das Gefühl vermittelt hat, als Person angenommen zu werden

Anleitung zum Perspektivwechsel:

- Welche Inhalte wurden auf der Insel des Gegenübers genannt?
- Welche waren zu erkennen, obwohl sie nicht explizit angesprochen wurden?
- Welche Themen bleiben für mich unklar?
- Wo bestehen Schnittmengen zwischen unseren Inseln, wo keine?
- Wie erlebe ich das Problem des Gegenübers aufgrund meiner Vorerfahrungen?
- Welche Themen sind aus einer Meta-Ebene zu erkennen?

Wissensvermittlung:

- Das Inselmodell nach Vera F. Birkenbihl (vgl. https://www.youtube.com/watch?v=UD_APAWafXY; letzter Zugriff: 25. 03. 2024)
- Die drei Grundprinzipien der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers (2004)
- Die SuS dabei bekräftigen, die Haltung so in das eigene Verhaltensrepertoire zu integrieren, dass sie zur eigenen Person passt und „echt“ bleibt.

Auswirkung des eigenen Umgangs mit den MuM und innerhalb des Mentoring-Teams:

- Die Vielfalt der Persönlichkeiten in der Gruppe der MuM als Bereicherung wahrnehmen
- Die Unterschiedlichkeit bei den Auszubildenden kritisch reflektieren (Wo liegen Schnittmengen? Wo Unterschiede?); diese als Bereicherung für die Ausbildung erleben
- Wertschätzende Rückmeldungen bei schnellen Lösungsversuchen: „Das Problem ist schwer auszuhalten“; „Es ist dir wichtig, dein Gegenüber darin zu unterstützen, aus der Krise rauszukommen.“; „Du willst dein Gegenüber nicht enttäuschen.“; „Es ist dir wichtig, dass dein Gegenüber das Gespräch als gewinnbringend erlebt.“

Zusammenfassung

Mit der Schulung der geeigneten Haltung wurde eine Lebensanschauung aufgegriffen, die bei vielen Jugendlichen ohnehin ihren Werten entspricht. Durch die Modellwirkung der Ausbilderinnen und Ausbilder, die oben genannten praktischen Übungen, Anleitungen zur Selbstreflexion sowie reduzierten Wissensvermittlungen konnte ein Überprüfen von dem, was selbstverständlich erschien, begleitet werden: der Haltung. „Aus Haltung folgt Verhalten“ schreibt Lubienetzki (Lubienetzki, U., Schüler-Lubienetzki, H. 2020, S. 16) und fasst damit zusammen, warum die Einnahme der geeigneten Haltung wesentliches Lernziel bei der Ausbildung ist.

5.6 Professionelle Gesprächsführung lehren und lernen

„Durch die Ausbildung habe ich erfahren, wie hilfreich die einzelnen Gesprächsführungstaktiken, die wir gelernt haben, sind und wie gut sie funktionieren.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Obwohl die künftigen MuM keineswegs als „kleine Psychologen“ an der Schule tätig sein sollen, ähnelt ihr Aufgabenbereich durchaus dem der Menschen in beratenden Berufen. Die MuM kommen in Kontakt mit anderen SuS, indem sie ein offenes Ohr bieten und Gespräche angenehm und hilfreich führen. Dabei ist es Teil der Ausbildung, eine Form der Gesprächsführung zu finden, die zu dem jugendlichen MuM passt, sich authentisch anfühlt, sich aber zeitgleich auch von alltäglichen Gesprächen unterscheidet. Die bewusste Gesprächsführung ist ein wesentliches Ausbildungsziel, das nur durch eine Vielzahl an praktischen Übungen erreicht werden kann.



Abb. 25: Visualisierung der wesentlichen Inhalte bei der Schulung der Gesprächsführung

Vermittelt wird zusätzlich zur praktischen Übung Wissen zu gesprächsförderlichen Verhaltensweisen, zur Wirkung der Körpersprache, der einladenden Formulierung von Fragen und der Anwendung des aktiven Zuhörens (siehe Abb. 25). Es wird aber auch auf die theoretischen Hintergründe von Carl Rogers (2004), Friedmann Schulz von Thun (2010) und Paul Watzlawick (2011) eingegangen.

Die theoretischen Inhalte zur professionellen Gesprächsführung sind stets als Angebote zu verstehen, die die MuM in ihr eigenes Repertoire mit aufnehmen können, aber nicht müssen. Die MuM prüfen selbst, was sich für sie passend anfühlt, werden aber auch ermutigt, neue Verhaltensweisen auszuprobieren. So bleiben sie „echt“, zeigen sich aber auch empathisch und wertschätzend.

Perspektivwechsel: das Gespräch suchen – ein großer Schritt

Bevor die MuM die Rolle des Zuhörenden übernehmen können, ist ein Einfühlen in die Situation des Mentees unbedingt nötig. Die Mentoring-Gespräche werden größtenteils von SuS genutzt, denen es zum Gesprächszeitpunkt nicht gut geht. Sie erleben eine Situation als ungewöhnlich belastend und schwer zu bewältigen. Nicht selten wird diese ohnehin schon schwierige Zeit noch erschwert durch den Eindruck, einer Situation „nicht gewachsen“ zu sein, die andere Jugendliche in ihren Augen viel leichter meistern würden. Das Gefühl von Scham und dem Wunsch, die eigene Verletzlichkeit nach außen nicht sichtbar zu machen, entsteht.

Wenn nun in dieser Situation ein Gesprächstermin vereinbart wird, bedeutet dies zeitgleich, sich selbst und seinem Gegenüber die eigene Verletzlichkeit und Verzweiflung zu zeigen. Wie groß der Schritt zur Inanspruchnahme von Hilfe ist, kann man sich gut vorstellen. Immer wieder sind der Mut und die Veränderungsbereitschaft beeindruckend, die SuS in diesen Lebenslagen zu der Entscheidung bewegen, auf Personen im helfenden Bereich zuzugehen.

Diese Vorüberlegungen lassen den MuM seiner Gesprächspartnerin oder seinem Gesprächspartner voller Anerkennung und Würdigung gegenüberreten. Die daraus

folgende „Begegnung auf Augenhöhe“ wird möglich und dient als Türöffner. Scham kann dem Gegenüber genommen werden. Vielmehr wird der Mentee als bewundernswert stark erlebt, da er für sich und sein Problem Verantwortung übernimmt. Ein offenes Gespräch kann nun beginnen.

Die Rolle des MuM: Was wirkt gesprächsförderlich?

Mit Überlegungen zu den Aspekten, die als Türöffner für ein Gespräch zu sehen sind, beginnt die Ausbildungseinheit zur professionellen Gesprächsführung. Dabei kam am Goethe-Gymnasium folgende Liste an Hilfestellungen zustande, die die SuS selbst in Gesprächen als wohltuend empfinden würden:

- Sicherheit, dass Themen vertraulich behandelt werden
- Sympathie
- gemütliche Umgebung
- wirkliches Zuhören
- Kontakt auf Augenhöhe
- Sicherheit, dass das Gespräch geführt wird, man sich nicht um Gesprächsfluss kümmern muss
- Gefühl, mit den Problemen ernst genommen zu werden
- Gefühl, dass das Problem berechtigt ist
- Ausreden lassen
- Gefühl, kleine Schritte gehen zu dürfen
- das Problem auch einfach loswerden zu können, ohne Antwort oder Rückmeldung

Diese Sammlung ermutigt die MuM nochmals, keine allwissenden Ratgebenden sein zu müssen. All die genannten Aspekte scheinen machbar. Im Austausch kann herausgearbeitet werden, dass der erlebte Wunsch, dem Mentee schnell eine Lösung bieten zu wollen, eher ein eigenes Bedürfnis ist. Ziel muss es also werden, die eigenen Themen in Gesprächen zu erkennen, ihnen aber im Beratungsgespräch selbst wenig Raum zu geben. Die Konzentration darf hier vollständig auf das Gegenüber gewandt werden. Andere Themen können im Rahmen der Supervision bearbeitet werden.

Übungen zum Alltagsgespräch im Vergleich zum professionellen Gespräch

Alltäglich tauschen wir uns mit unseren Mitmenschen aus und kommunizieren miteinander. Ohne besondere Konzentration gelingt es uns, ein Gespräch am Laufen zu halten und miteinander zu einem wohltuenden Austausch zu kommen. Ein Gespräch zu führen, scheint leicht zu gelingen.

Aber wie kann ein professionelles Gespräch geführt werden? Worin besteht der Unterschied?

Dies probieren die SuS aus, indem sie zunächst ein alltägliches Gespräch zum letzten Wochenende führen (siehe Abb. 26), diesem im Anschluss ein professionelles Gespräch gegenüberstellen. Folgende Unterschiede konnten bei dieser Übung festgestellt werden:



Abb. 26: Alltägliches Gespräch vs. Beratungsgespräch

- Weniger Abschweifen vom Thema, weniger scherzen
- Ausreden lassen
- Zustimmung über Körpersprache ausdrücken
- strukturierter, geleitet durch Fragen des MuM
- weniger Themenwechsel
- überlegtere Aussagen
- Fokus auf Gefühle
- Versuch, die Situation zu verstehen
- hoher Gesprächsanteil bei der hilfeschuchenden Person
- Gefühl, „richtige“ Fragen stellen zu müssen

Zudem wird überlegt, welches Verhalten eines MuM als hinderlich erlebt werden würde. Folgende Zusammenstellung fasst die Überlegungen zusammen:

- Bagatellisieren: „Das wird schon wieder!“
- Moralisieren: „Das tut man aber nicht!“
- viele Ratschläge geben
- den anderen warnen: „Pass auf, dass ...“
- Kritisieren: „Ich finde es nicht richtig, ...“
- Interpretieren, psychologisieren
- Thema plötzlich wechseln
- Blickkontakt beenden

Der Aspekt der Gesprächsführung kann nochmals mit einer Übung vertieft werden, bei der die MuM erleben, wie es sich anfühlt, geführt zu werden (siehe Abb. 27). Es wirkt entlastend, wenn dem Gegenüber das Vertrauen geschenkt werden kann, angemessen geführt zu werden. Trauen sich die MuM auch im Mentoring-Gespräch, eine angenehme Führung zu übernehmen, kann sich der Mentee auf seine eigenen Themen konzentrieren.



Abb. 27: Übung zum „Führen“

Übungen zur Körpersprache

Die zentrale Bedeutung der Körpersprache ist unumstritten. Damit trägt auch diese wesentlich zu einer professionellen Gesprächsführung bei. Wird zunächst in dieser Ausbildungseinheit auf verbale Botschaften verzichtet, kann der Fokus auf körpersprachliche Signale gerichtet werden: Welche Haltung wirkt zugewandt? Interessiert? Welche auffordernd? Welche ablehnend?



Abb. 28: Übung zur Wirkung der Körpersprache des Gegenübers

Im Zweierteam können unterschiedliche Haltungen ausprobiert und Rückmeldung gegeben werden (siehe Abb. 28). Gesprochen wird während dieser Übung nicht. Der Fokus liegt lediglich auf dem Wechselspiel zwischen einer anfänglichen Körperhaltung und der Reaktion des Gegenübers auf diese Haltung. Die MuM sind dabei dazu eingeladen, alle

körperschaftlichen Botschaften etwas überspitzt darzustellen, damit diese zu einer entsprechenden Reaktion auffordern. Zum Ende der Ausbildung wird die Wirkung der Körpersprache nochmals aufgegriffen. Besonders lehrreich ist dabei das Verfilmen eines Rollenspiels, das im Anschluss nochmals ohne Ton wiedergegeben wird: Was lässt die Körpersprache in verschiedenen Momenten vermuten? Was signalisiert Offenheit und Zugewandtheit?

Neues Wissen erwerben

Im Ausbildungsverlauf erscheint es immer wieder zentral, abzuwägen, wie viel Wissensvermittlung nötig ist, damit die MuM Kompetenz im Rahmen der Gesprächsführung erwerben. Themen wie „geeignete Fragen stellen lernen“, „aktives Zuhören und Spiegeln“ sowie „das Vier-Botschaften-Modell von Schulz von Thun (2010)“, die Axiome von Watzlawick (2011) sowie die Visualisierung anhand eines Eisbergs bilden eine gute Basis für Gespräche. Des Weiteren bieten Wahrnehmungsphänomene (vgl. 5.3.) die Möglichkeit, im Beratungsverlauf auch Perspektiven gemeinsam in Frage zu stellen und so zu neuen Lösungsansätzen zu gelangen. Letztlich bildet die Wissensvermittlung die Grundlage für Rollenspiele, in denen die neuen Ansätze ausprobiert werden können. Den größten Kompetenzgewinn beschreiben die MuM selbst, durch die Rollenspiele erlebt zu haben. Somit sollten diese immer Schwerpunkt der Ausbildung bleiben.

Geeignete Fragen stellen lernen

In den Rollenspielen kommen die MuM immer wieder an den Punkt, sich gefordert zu fühlen. Einige beschreiben den Anspruch an sich, das Gespräch am Laufen halten zu müssen. Dabei wird es als anstrengend erlebt, eine Vielzahl an Fragen zu stellen, die das Gegenüber zu ehrlichen Antworten ermutigen.

Welche typischen „Fallen“ gilt es hier zu vermeiden?

- Geschlossene Fragen: „Du zockst gerne?“
- Lange Erklärungen zu Fragen
- Suggestivfragen: „Du magst doch bestimmt noch einen Termin vereinbaren?“
- Doppelfragen: „Fiel es dir leicht oder war es schwer, darüber zu reden?“
- Dem Befragten wird ein Problem unterstellt

Ist der Gesprächsanteil des MuM deutlich höher als der des Mentees, kann es hilfreich sein, die Fragetechnik nochmals einzuüben. Eine Überprüfung dessen, wer wie viel Kraft aufbringt, um eine Lösung zu erzielen, ist häufig auch in Therapie und Beratung nötig. Diese Empfehlung lässt sich auch auf die Mentoring-Gespräche übertragen. Aber wie können Fragen so formuliert werden, dass die Hauptarbeit beim Mentee bleibt?

- *Offene Fragen* spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die Frage: „Was führt dich heute zu mir?“ gibt dem Gegenüber den Auftrag, seine Situation so genau wie möglich zu schildern. Der MuM kann sich dabei auf das Zuhören und korrekte Verstehen des Gesagten konzentrieren.
- *Fragen nach Ausnahmen* helfen, den Blick vom Problem auf die Stärken zu richten. Roman Hoch (der mit seinen „400 Fragen für systemische Therapie und Beratung“ ein Kartenset zu den wichtigsten Beratungsthemen zusammengestellt hat) empfiehlt

Fragen wie: „Welche Ausnahmen gab es in der Vergangenheit?“ oder „Wie könnten sich diese wiederholen lassen?“ (Hoch, R. 2016).

- *Zirkuläre Fragen* lassen das Problem aus der Sicht einer anderen Person betrachten: „Was würde dir dein bester Freund raten?“
- *Fragen nach Ressourcen* ermöglichen die Wahrnehmung von dem, was funktioniert: „Was möchtest du in deinem Leben genauso beibehalten, wie es jetzt ist?“
- *Fragen auf der Zeitachse* helfen, Wege klarer festzulegen: „Was soll sich am Ende des Mentorings verändert haben?“ und „Was würde auch in Zukunft so bleiben wie bisher?“
- *Fragen nach der Startenergie*: „Wenn du deine momentane Lebensenergie mal anschaust, wie viel möchtest du in einen guten Start investieren?“
- *Fragen nach dem Engagement in der Schule*: „Für welche Art Engagement schätzen dich deine Mitschülerinnen und Mitschüler am meisten?“; „Was war dein größter Erfolg in der Schule?“
- *Skalierungsfragen* eignen sich, um Veränderungen deutlich zu machen. Sie zeigen positive Entwicklungen auf und motivieren, neue Sichtweisen einzunehmen. Dabei können „Bodenanker“ (Zahlen auf Karton) zur Hilfe genommen werden, auf die sich die Hilfesuchenden stellen können. „Auf einer Skala von 1 bis 10, bei der 1 bedeutet, dass du gerade mal eine winzig kleine Wahrscheinlichkeit siehst, genug Motivation zu finden, und 10 bedeutet, dass du dich aktiv um eine neue Perspektive kümmerst: „Wo befindest du dich heute auf dieser Skala?“, „Was würde dir helfen, um einen Punkt höher zu kommen?“ und „Woran würdest du merken, dass du auf der 9 angekommen bist?“

Wenn Fragen zum Nachdenken anregen und Ruhe entsteht, können neue Erkenntnisse gewonnen werden. Pausen im Gespräch dürfen ausgehalten werden. Sie sind sehr wirkungsvoll, würdigen das Geschilderte und geben beiden Seiten die Gelegenheit, genauer zu überlegen.

Im Rahmen der Ausbildung werden Fragetechniken immer wieder in den Rollenspielen eingeübt. Insbesondere bei der Fragetechnik ist eine Gelassenheit und eine „Fehler-toleranz bei den MuM zu fördern. Um die eigene Fragetechnik weiterentwickeln zu können, müssen viele Fragen gestellt werden, die nicht als zielführend erlebt wurden. „Gehen Sie Risiken ein, machen Sie Ihre Fehler! Sie lernen daraus unendlich viel“ (Kindl-Beilfuß, Carmen 2015, S. 23), schreibt Carmen Kindl-Beilfuß in ihrem bekannten Ratgeber „Fragen können wie Küsse schmecken“ (Kindl-Beilfuß, Carmen 2015).

Ziel bei der Schulung von Fragetechniken ist bei den MuM primär eine Entlastung, die ihnen durch einen erhöhten Redeanteil des Gegenübers im Gespräch Zeit gibt, auf andere Aspekte zu achten. Wesentlicher Schritt ist dabei das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Fragen geeignet formulieren zu können.

Aktives Zuhören und Spiegeln

„Sehr berührend und auch privat für die Familie gewinnbringend finde ich, dass meine Tochter immer öfter Gesprächsstrategien einsetzt, die zu einem aktiven konstruktiven Zuhören führen.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Schon das beliebte Kinderspiel „Stille Post“ zeigt, dass bei der Weitergabe von Informationen Fehler entstehen und wesentliche Bestandteile verloren gehen können. Die Frage, was getan werden kann, um unserer Fähigkeit, zuzuhören, zu verbessern, drängt sich dabei auf. Zunächst scheint es offensichtlich, dass zentrale Aussagen mit eigenen Worten zusammengefasst und bei Unsicherheiten geklärt werden müssen. Zudem geht es darum, die Gefühle und Bedürfnisse des anderen zu verstehen und widerzuspiegeln. Kommt ein SuS mit verschränkten Armen und ausweichendem Blick, ist es unumgänglich, diese nonverbalen Botschaften zu spiegeln. Rückmeldungen wie: „Du möchtest hier gerade nicht sein!“ oder „Es kostet dich viel Überwindung, zu diesem Gespräch zu kommen.“ können dabei hilfreich sein.

Wird die Aufmerksamkeit vollständig auf das Gegenüber gerichtet, kann von „aktivem Zuhören“ gesprochen werden. Es werden alle Signale des Gegenübers bewusst aufgenommen. Sowohl eine verbale Zusammenfassung dessen, was man verstanden hatte als auch des emotionalen Kerns der Aussage sind dabei nötig.

Im Rahmen der Mentoring-Ausbildung bekommen die SuS viele Gelegenheiten, häufige Problemlagen von Kindern und Jugendlichen kennenzulernen und sich in diese hineinzusetzen. Stets steht dabei das aktive Zuhören als Königsdisziplin im Vordergrund.

Bevor diese Technik aber in komplexeren Situationen angewandt werden kann, sollte sie isoliert einstudiert werden. Themen aus der Lebenswelt der SuS bieten sich an, um das neu erworbene Wissen auszuprobieren. So kann das aktive Zuhören ausprobiert werden, während das Gegenüber über die Angelegenheit spricht, über die sie sich zuletzt sehr ärgerte. Die SuS dürfen auch ermutigt werden, diese Technik in ihren Alltagsgesprächen auszuprobieren.

Wenn sie in verschiedenen, auch konfliktreichen Situationen ihren Eltern oder Freunden mit aktivem Zuhören begegnen, bietet sich die Möglichkeit, neue Aspekte ihrer Beziehung kennenzulernen. Durch häufiges Üben kann das aktive Zuhören immer mehr in Rollenspielen angewandt werden und in das eigene Verhaltensrepertoire übergehen.

Das Vier-Botschaften-Modell von Schulz von Thun, die Axiome von Watzlawick sowie das Eisberg-Modell

Wird das Vier-Botschaften-Modell von Schulz von Thun (2010) verstanden, kann misslungene Kommunikation leichter eingeordnet werden. Dieses Wissen ist einerseits in der Kommunikation zwischen MuM und Mentee hilfreich, es kann aber auch dazu dienen, Gesprächsinhalte des Hilfesuchenden besser deuten zu können. Wird beispielsweise berichtet, dass die Eltern immer wieder darauf hinweisen, dass der Sohn ja nie zu Hause sei, können Botschaften auf allen Ebenen geprüft und damit eine erweiterte Sicht auf die Situation ermöglicht werden.

In diesen Kontext sind die Axiome von Watzlawick (2011) einzuordnen. Kommt beispielsweise ein SuS schweigend und lediglich auf Aufforderung einer anderen Person

zu den MuM, können sie die Botschaft des Schweigens herausarbeiten und durch Spiegeln dem Gegenüber als mögliche Interpretation zur eigenen Überprüfung anbieten.

Das Bild des Eisbergs dient der Visualisierung dessen, dass nur ein kleiner Teil der Botschaft sichtbar kommuniziert wird. Der Großteil wird versteckt zum Ausdruck gebracht und muss herausgearbeitet werden. Die Beschäftigung mit diesen Theorien verdeutlicht die Notwendigkeit der MuM, Unausgesprochenes zu beachten, um mehr Informationen zur Insel des Gegenübers zu erhalten. Mögliche Deutungen sind allerdings durch Spiegeln und Rückmeldung des Gegenübers erst zu überprüfen.

Wahrnehmungsfehler

Täglich sammeln wir im Miteinander eine Vielzahl an Informationen, die wir mit anderen Menschen teilen oder weiterverarbeiten. Dabei liegt der Tatsache die Überzeugung zu Grunde, dass die eigene Wahrnehmung der Situation richtig ist. Dabei zeigt das bekannte und beliebte Video zum „unsichtbaren Gorilla“ (Simons, 2011), dass wir selbst die auffälligsten Dinge übersehen, wenn wir uns auf andere Aspekte konzentrieren. Durch welche „Brille“ wir die Welt sehen, wird beeinflusst von unserer Vorerfahrung, unseren Fähigkeiten und einer Vielzahl anderer Faktoren (siehe Abb. 29). Effekte wie der Primacy-Effekt, der Halo-Effekt sowie die selbsterfüllende Prophezeiung verdeutlichen, wie wichtig die Erkenntnis ist, dass unser eigenes Urteil fehleranfällig ist. So kann auch die belastende Schilderung eines Ratsuchenden auf eine fehlerhafte Interpretation einer Situation zurückgehen, die durch seine Vorerfahrungen zustande kam.



Abb. 29: Brillen zum Einüben der veränderten Sichtweise je nachdem, durch welche „Gläser“ man blickt

Das Wissen über diese Wahrnehmungsfehler ermöglicht den MuM, im Rahmen der Mentoring-Gespräche neue Perspektiven auszuprobieren und Coaching-Tools wie Tüten, Steinchen und Schatzkisten zur Wahrnehmungsschulung zu nutzen (siehe Materialmappe).

Zusätzliche Perspektiven und die Meta-Ebene

Ausgehend von dem „Ich auf meiner Insel“ zusammen mit den Glaubenssätzen, die hier relevant sind, kann auf das „Du auf deiner Insel“ geblickt werden. Von einer Meta-Ebene aus wird überprüft, welche Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen und welche Wege im Verlauf des Mentorings durch die Meta-Ebene sichtbar werden und genutzt werden können.



Abb. 30: Karten zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Perspektiven

Der Perspektivwechsel wird im Laufe der Ausbildung immer wieder eingeübt. Die Inseln werden regelmäßig bei den Fallbeispielen am Boden ausgelegt, sie laden zu einem Wechsel der Sichtweisen ein und schulen eine bewusste Wahrnehmung, wann welche Perspektive eingenommen wird (siehe Abb. 30). Wird aus der Sicht des Betroffenen erzählt oder aus der Sicht möglicher Mitschülerinnen und Mitschüler? Wie sieht die Situation eigentlich von oben betrachtet aus? Was ist aus der Vogelperspektive (der Meta-Perspektive) zu beobachten?

Rollenspiele anleiten

„Die Rollenspiele haben am meisten Spaß gemacht und auch am meisten zur praktischen Erfahrung beigetragen. Anderswo kann man nicht lernen, wie es ist Gespräche über mentale Gesundheit etc. zu führen.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Die oben genannten Inhalte werden über die Schullandheimaufenthalte verteilt vermittelt und in Rollenspielen eingeübt. Bei den Rollenspielen wird stets die Rolle des MuM, die des Mentees sowie des Beobachtenden vergeben. Dabei zeigt sich, dass Rollenspiele Überwindung kosten – und das nicht ohne Grund. Äußerst flexibles und spontanes Reagieren auf das, was vom Gegenüber kommt, ist ebenso gefragt wie das Vertrauen in das Verhalten des Gegenübers, das ein erfolgreiches Abschließen der Übung ermöglicht.

Damit Rollenspiele als Möglichkeit, die eigene Kompetenz zu erweitern und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu schöpfen, erlebt werden können, ist eine Anleitung durch die Ausbildenden sowie ein konsequentes Einfordern der Einhaltung der Schritte unbedingt nötig (Anleitung siehe Materialmappe). Wird der für den SuS in der MuM-Rolle machbare Schwierigkeitsgrad bereits in der Vorbereitung festgelegt, auf die Einhaltung dieses Schwierigkeitsgrades während der Durchführung zuverlässig geachtet und bei den Feedbackgesprächen förderliche Rückmeldung gegeben, kann Vertrauen in die eigene Fähigkeit entstehen. Durch die Möglichkeit, nach dem ersten Durchgang nochmals in einem weiteren Durchgang eine rückgemeldete Verhaltensweise auszuprobieren, kann der Rollenspieler die Einheit mit dem Gefühl abschließen, etwas Neues gelernt und sein Verhaltensrepertoire erweitert zu haben.

Insbesondere bei den Rollenspielen ist also Präsenz und Bestimmtheit seitens der Ausbildenden gefragt. Fordern die Ausbildenden ein, dass die Schritte beim Rollenspiel beachtet werden, wird den Rollenspielenden ein geschützter Raum geboten, in dem Situationen erfolgreich zu Ende gebracht werden können.

Ablauf der Gespräche üben

Auch wenn die zu vermittelnden Inhalte umfangreich erscheinen und schnell einen großen Anteil der Ausbildungszeit einnehmen, ist eine Verknüpfung mit praktischen Übungen und Rollenspielen zentral für den Kompetenzerwerb bei den MuM. Die Rollenspiele sind in den Schullandheimaufenthalten in entspannter Atmosphäre möglich, können im Plenum gezeigt oder in der Kleingruppe ausprobiert werden. Nicht zu vergessen ist, dass der Gewinn in der Regel dann am größten ist, wenn die Hürde zuvor hoch war (z. B. Rollenspiel im Plenum mit anschließender Feedbackrunde). Insbesondere zu Beginn der praktischen Übungen bietet sich es an, dass in der Beratung tätiges Personal selbst in die Rolle des MuM schlüpft und so für die Jugendlichen sichtbar wird mit der eigenen Art, Gespräche zu führen. Jedes Rollenspiel, das mit einer Positiverfahrung abgeschlossen wird, lädt dazu ein, sich weiter in dieser Rolle auszuprobieren und immer mehr mit der Rolle des MuM zu identifizieren.

Das Erstgespräch

Die Gespräche sind allgemein in verschiedene Phasen unterteilt. Diese dienen als Strukturbeispiel, können aber auch modifiziert werden. Die Kopiervorlage zum Erstgespräch (siehe Materialmappe) gibt Beispiele für Formulierungen, die hilfreich sein können. Nach einer Würdigung des Schrittes, das Gespräch in Anspruch genommen zu haben und einer Erklärung zur Rolle des MuM findet eine genauere Problembeschreibung statt. In dieser Phase kommt dem Spiegeln sowie dem aktiven Zuhören eine besondere Bedeutung zu. Der Blick wird im Gespräch auch auf die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes gerichtet. Abschließend wird geklärt, welchen Auftrag der Mentee an den MuM hat und die Möglichkeiten der Begleitung geprüft. Da es SuS teils schwerfällt, ein konkretes Anliegen zu formulieren, kann die Frage hilfreich sein, an welcher Veränderung er zu einem späteren Zeitpunkt erkennen würde, dass das Mentoring hilfreich war. Die Zielvereinbarung sollte zur Erleichterung der späteren Mentoring-Sitzungen so konkret wie möglich sein, Ziele so erreichbar wie möglich formuliert werden. Roman Hoch schlägt folgende Fragen vor, die sich gut auf das Mentoring übertragen lassen (Hoch, R. 2016):

- Wer hat einen Auftrag?
- Will meine Klientin oder mein Klient überhaupt selbst etwas von mir?
- Wie viele Sitzungen sollen es sein?
- Wer hat keinen Auftrag?
- Welche Schritte sind bereits gegangen?
- Welche Lösungen möchten Sie minimal erreichen? / Welche maximal?

Wenn Jugendliche wenig Hoffnung auf Veränderung haben, ist es durchaus auch als möglicher Schritt anzusehen, aus der Phase des „Ich kann nichts verändern.“ hinein in die Phase „Ich will etwas verändern.“ oder „Wie kann ich etwas verändern.“ zu kommen. Das Bewusstwerden, dass Veränderungen nicht gleich nötig sind, kann Druck nehmen und Hoffnung bieten. Wenn vereinbart ist, ob und wenn ja mit welchem Auftrag die MuM ihren Mentee in weiteren Gesprächen begleiten sollen, ist das Erstgespräch (siehe Abb. 31) abgeschlossen.

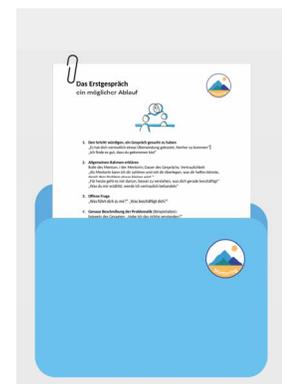


Abb. 31: Leitfaden für das Erstgespräch

Die Weiterführung der Gespräche

Noch während der Ausbildungsphase wird den MuM die Möglichkeit geboten, so genannte „Kennenlerngespräche“ mit den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern zu führen. In diesen ist ein Ausprobieren verschiedener Techniken möglich, ohne dass ein Auftrag an sie gerichtet wird. Dennoch ergeben sich bereits hier erfahrungsgemäß Themen, bei denen sich einzelne SuS weitere Begleitung wünschen. Wissen zum Vorgehen bei einer längerfristigen Begleitung ist nun gefragt.

Prinzipiell erleben es die Mentees bereits als sehr wertschätzend und wohltuend, überhaupt die Möglichkeit zum Gespräch zu haben. Macht es nicht schon einen großen Unterschied, von einem älteren SuS ernst genommen und verstanden zu werden? Dennoch besteht die Kompetenz der MuM nicht in einem offenen Gespräch, sondern darin, dass in den Folgegesprächen der im Erstgespräch gegebene Auftrag im Mittelpunkt steht. Zur Erreichung dieses Auftrags werden kleine mögliche Ziele festgelegt. Auch Hoch

weist darauf hin, dass kleine Schritte für denkbar, große Veränderungen eher für unmöglich gehalten werden (vgl. Hoch, R. 2016). Im Rahmen der Begleitung der MuM wird immer wieder geprüft, ob die Aufträge auch erreichbar sind und ob Ziele – zur beidseitigen Entlastung – erreichbarer formuliert werden können. Hoch definiert diese als „Würdigung der Schwere der aktuellen Situation“ (Hoch, R. 2016) und erklärt, dass kleine Schritte dem Gegenüber mehr Sicherheit geben (vgl. Hoch, R. 2016).

Für MuM, die gerne Probleme in „Fähigkeiten“ verwandeln möchten, bietet sich das „Ich schaffs“-Programm von Ben Furman an (vgl. Furman, B. 2021). Es ist eine Methode, mit der Kinder Schwierigkeiten positiv und konstruktiv überwinden können, indem sie neue Fähigkeiten erlernen. Es besteht aus 15 aufeinanderfolgenden Schritten, die den MuM eine gute Struktur bieten und die Begleitung planbar machen. Das Programm lernen die MuM im Rahmen der Ausbildung kennen und können anhand eines Fallbeispiels ausprobieren, wie sie Folgetreffen damit gestalten würden.

Alternativ benennt Horst Conen in seinem Artikel „Das kann ich, das will ich“ folgende fünf Schritte, die bei der Begleitung Struktur geben können (vgl. Conen, H. 2021):

- Schritt 1: Benennung der Ist-Situation: „Wo stehe ich?“
- Schritt 2: Bewusstmachung von Blockaden: „Was hält mich zurück?“
- Schritt 3: Klärung von Potenzialen: „Was sind meine Stärken?“
- Schritt 4: Suche nach Gegenentwürfen: „Was könnte ich alles leben?“
- Schritt 5: Bestimmung des nächsten Kurses: „Was sind meine nächsten Schritte?“

Im Mentoring-Raum werden zudem einige Hefte aus der Reihe der „Ratgeber“ des Hogrefe-Verlags zur Verfügung gestellt, welche sich an Betroffene, Eltern, Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher richten und neben Hintergründen zu den Schwierigkeiten auch Handlungsmöglichkeiten für Betroffene erklären (siehe weiterführende Literatur). Aus diesen können die MuM Ideen für die Verlaufsplanung entnehmen, wenn beispielsweise ängstliches oder grenzüberschreitendes Verhalten beobachtbar ist, dieses aber nicht im Störungsbereich liegt.

Sicherheit in Gesprächen gewinnen

Je mehr Möglichkeit die MuM zum Üben der professionellen Gesprächsführung haben, desto mehr Sicherheit können sie gewinnen. Im hier vorliegenden Ausbildungsprogramm findet Übung mit fiktiven Kontexten im Rollenspiel sowohl in den Schullandheimen als auch bei zusätzlichen Nachmittagsterminen statt. Zudem werden die bereits beschriebenen Kennenlerngespräche mit den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern geführt. Somit führen die MuM bald bis zu zehn Erstgespräche, in denen sie sich ausprobieren und Sicherheit gewinnen können. Nicht selten berichten die MuM auch, einzelne Methoden im privaten Umfeld angewandt zu haben. Durch Feedbackrunden im Plenum, Einzelgespräche sowie Supervisionsangebote kann dabei punktuell darauf eingegangen werden, wo Stärken der einzelnen MuM in der Gesprächsführung liegen und wo Hemmungen bestehen. Eher beiläufig erwähnen die MuM die Themen, die sie als persönliche Themen erkannt haben: „Ich möchte nicht zu sehr in die Privatsphäre eines anderen Schülers eindringen.“, „Gelingt es mir, dass die Schüler sich mir gegenüber öffnen?“ sowie „Spürbare Ablehnung und Ausweichen bei den Kennenlerngesprächen erlebte ich als sehr frustrierend.“ sind nur einige Beispiele von Themen, die im Rahmen der

Professionalisierung geklärt werden können und durch die angeleitete Bearbeitung zu einem enormen Kompetenzgewinn beitragen.

Sich zu verschiedenen Beratungsanlässen selbstständig informieren

Immer wieder ist bei den MuM ein großes Interesse an psychologischer Diagnostik, Abweichungen vom regulären Entwicklungsverlauf, einzelnen Störungsbildern sowie den Methoden der therapeutischen Begleitung spürbar. Auch wenn punktuell in der Ausbildung auf diese eingegangen wird, werden die Jugendlichen bei den Gesprächen auf Themen und Überlegungen stoßen, die im Rahmen der Ausbildung nicht aufgegriffen werden können. Selbstverständlich stehen die Auszubildenden hier beratend zur Seite. Dennoch ist es auch Ziel der Ausbildung, die MuM mit zuverlässigen Quellen vertraut zu machen, die sie nutzen können, wenn sie sich selbstständig informieren möchten. Weitere Informationen können dem Kapitel 5.7 zur Psychopathologie entnommen werden.

Eigene Grenzen kennen

In Einzelfällen werden die Jugendlichen in ihren Gesprächen mit Themen in Kontakt kommen, die nicht mehr in ihrem Zuständigkeitsbereich liegen. Dazu zählen u. a. suizidale Äußerungen, Kindeswohlgefährdungen und Hinweise auf Straftaten. Bereits bei Konzeption und Beginn der Ausbildung stellte diese Frage den kritischsten Punkt dar, denn der Schutz der MuM vor Überforderung und zu großer Verantwortung muss durch die Auszubildenden gewährleistet sein können.

Ziel dieses Projekts ist es, die MuM zu sensibilisieren, Themen zu erkennen, bei denen sie selbst an ihre Grenze kommen. Zudem sollen sie geschult werden, wie sie sich in diesen Situationen richtig verhalten können. Dabei wird schnell klar, dass viele Jugendliche bereits Gespräche mit Freunden oder anderen Gleichaltrigen geführt hatten, in denen sich diese ihnen anvertraut hatten. Letztlich gab die Ausbildung ihnen nun die Gelegenheit, sich mit Fachpersonal über geeignete Verhaltensweisen auszutauschen und Wege zur Weitervermittlung besser kennenzulernen. So erklärt ein MuM nach Rückfragen bzgl. geeigneten Verhaltensweisen bei Selbstverletzungen eines Freundes, nun sehr viel klarer einschätzen zu können, welches Verhalten seinerseits hilfreich, welches aber auch aufrechterhaltend wirke.

Diese Erkenntnis relativiert aus unserer Sicht das Argument gegen eine Ausbildung von Jugendlichen. Sie verdeutlicht vielmehr die Notwendigkeit, Jugendliche zu ermutigen, mit Erwachsenen im helfenden System in Kontakt zu treten, wenn sie in derartige Überforderungssituationen geraten. Durch die Ausbildung kann dabei eine vertraute Basis zu den MuM aufgebaut werden. Diese ermöglicht es, sich frühzeitig über Themen auszutauschen, die unter den Jugendlichen bereits besprochen werden, und andere Hilfestellen zu kontaktieren, wenn nötig.

5.7 Psychopathologie

„Mich interessiert mit am meisten, welche psychischen Krankheiten es gibt, was vielleicht typisch für Menschen ist, die diese Krankheit haben und wo man im Umgang mit den Personen aufpassen muss uns achtgeben sollte, weil es vielleicht Situationen gibt, auf die sie sensibler reagieren.“ (Mentor des Goethe-Gymnasiums)

Während die Bezeichnungen verschiedener psychischer Erkrankungen den Jugendlichen in der Regel vertraut sind, fällt es ihnen häufig schwer, zu erkennen, wann bestimmte Verhaltens- oder Denkweisen für eine psychische Störung sprechen. Hier bietet die

Psychopathologie Antworten. Unter Psychopathologie versteht man die Lehre über seelische Leiden (Dorsch Lexikon der Psychologie). Für die MuM ist ein Grundwissen sowie eine aufgeklärte und offene Grundhaltung zu häufig vorkommenden psychischen Erkrankungen und Störungsbildern in erster Linie von Bedeutung, um ...

- die Themen und Situationen, welche Mitschülerinnen und Mitschüler ihnen möglicherweise im Gespräch beschreiben, besser einordnen und gewissermaßen bewerten zu können,
- klare Grenzen um ihren Aufgabenbereich ziehen und kompetent weitervermitteln zu können,
- Vorurteilen, Schamgefühlen oder Angst vor psychischen Störungen mit Offenheit und Souveränität entgegenzuwirken,
- und das breite und komplexe Spektrum zwischen „krank“ und „gesund“ differenzierter betrachten zu können.

“Psychische Belastung”

Jede Beeinträchtigung der Befindlichkeit und Stimmung einer Person, die bei dieser einen **Leidensdruck** erzeugt und durch die **Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten** der Person eingeschränkt werden. *Hobmair, S.193*

“Psychische Störung”

Erhebliche **Abweichung** des Erlebens und Verhaltens von der Norm. Diese bestehen über einen **längeren Zeitraum** und erzeugen einen **hohen Leidensdruck**. Es kommt zu einer **enormen Beeinträchtigung** für den Betroffenen und/oder sein Umfeld. *Hobmair, S. 457*

Abb. 32: Unterscheidung Psychische Belastung versus Psychische Störung

Das Angebot der MuM sollte sich in erster Linie an Jugendliche richten, welche psychisch belastet, aber prinzipiell gesund oder zusätzlich therapeutisch oder medizinisch unterstützt sind (siehe Abb. 32). Den Unterschied zwischen einer psychischen Belastung und einer Störung bzw. Erkrankung zu kennen, kann eine wichtige Rolle spielen bei der Entscheidung, ob die Begleitung eines Kindes im Rahmen des

Mentoring möglich, sinnvoll und tragbar ist. SuS können im Verdachtsfall leichter weitervermittelt werden. Womöglich können die MuM einen Beitrag leisten, dass Jugendliche sich früher über psychische Erkrankungen informieren oder sich untersuchen lassen. Jedoch sollen und können sie keinesfalls Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet werden und müssen vom Diagnostizieren absehen.

In der Ausbildung liegt der Fokus der oben beschriebenen Unterscheidung. Bei der Bearbeitung von Rollenspielen wird zudem auf den unter Kindern und Jugendlichen zunehmend verbreiteten psychischen Erkrankungen wie Depressionen und depressive Verstimmungen, Angst-, Anpassungs-, Aufmerksamkeits- sowie Essstörungen und Suchterkrankungen eingegangen.

Auch einige seltenere Erkrankungen, wie die Schizophrenie, das Borderline-Syndrom, die Dissoziative Identitätsstörung und akute psychotische Zustände wie die Dissoziation werden insoweit behandelt, dass Mythen und Vorurteile reduziert und persönliche Interessen zum Thema weiterverfolgt werden können. Die Suizidalität wird intensiver beleuchtet. Hierbei liegt der Fokus auf dem Erarbeiten wichtiger Handlungsschritte für Psychohygiene bzw. Eigenschutz und den Schutz der gefährdeten Person in Notsituationen, sowie den Umgang mit Äußerungen von Suizidgedanken und –vorhaben.

Im Sinne der Prävention sowie der Empathieförderung für Betroffene sind auch die Hintergründe zur Entstehung psychischer Erkrankungen und die Aufklärung über risikoe erhöhende- und mildernde Faktoren von großer Bedeutung. Nicht nur, aber insbesondere bei der Betrachtung der psychischen Verfassung einer Person, ist es wichtig,

auch Grundwissen über Stress und seine psychischen Auswirkungen zu vermitteln. Durch das Kennenlernen der Hintergründe wird deutlich, dass die Entwicklung einer psychischen Erkrankung grundsätzlich bei allen Menschen möglich und die Auslöser vielfältig sind.

Durch die Auseinandersetzung mit der oben beschriebenen Unterscheidung, wird oft deutlich, dass sich die meisten Menschen auf einem Spektrum zwischen krank, belastet und gesund befinden. Durch Positionierung entlang eines „Kontinuums“ am Boden, welches von einem „gesunden“ über „belasteten“ bis zu „gestörten“ Entwicklungsverlauf reichte, drückten die MuM ihre Einschätzung verschiedener Fallbeispiele aus. Die Fallbeispiele können der Materialmappe entnommen werden. Im Anschluss an diese Übertragung bekamen die MuM genügend Zeit, um sich bzgl. einer psychischen Erkrankung weitergehend zu informieren. Als konkrete Hilfen für die eigene Sicherheit, die Begleitung, Unterstützung und ggf. Weitervermittlung von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, haben die MuM in diesem Schritt einige Quellen und Tools an die Hand bekommen, die es ihnen erleichtern, bei Unsicherheiten oder Fragen an weitere Informationen zu gelangen. Denn letztlich wird es weder möglich noch nötig sein, die MuM mit Wissen zu allen psychischen Störungen zu versorgen. Ziel der Ausbildung war es vielmehr, die MuM zu sensibilisieren, ab wann zusätzliche Hilfe nötig ist und den MuM vertrauenswürdige Quellen an die Hand zu geben, die sie bei Begleitung von Jugendlichen nutzen könnten.

Beispielsweise bietet die Webseite meinkompass (<https://meinkompass.org/de/>, letzter Aufruf: 12.03.2024) wissenschaftlich geprüfte Informationen zu Merkmalen, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten von psychischen Erkrankungen an. Der Kanal „psychologeek“ von funk (<https://www.funk.net/>, letzter Aufruf: 12.03.2024) hat sich ebenfalls der Aufklärung über psychische Störungsbilder gewidmet und bietet sowohl den Hilfeleistenden sowie auch Hilfesuchenden eine wertvolle und niedrigschwellige Möglichkeit zur Information – auch über weiterführende Handlungsschritte.

Die Psychopathologie und zugehörige Fallbeispiele sind für die Auszubildenden oft keine leichte Kost. Es liegt daher nahe, sich zu fragen, ob so junge Menschen mit den behandelten Themen womöglich überfordert werden. Sicherlich ist es hilfreich, sich gerade bei diesen Themen um Sensibilität und eine sehr gute didaktische Aufarbeitung zu bemühen sowie Möglichkeiten zur Nachbereitung anzubieten. Die Erfahrung am Goethe-Gymnasium lehrte uns, dass die Jugendlichen diese Themen spannend finden, das Hintergrundwissen dankend annehmen und sich durch die Auseinandersetzung mit ernstesten Situationen gestärkt fühlen. Ein Zitat einer Auszubildenden möchten wir an dieser Stelle teilen.

*„Wir werden sowieso mit diesen Themen konfrontiert. Wir haben teilweise Freunde oder Familie, denen es so oder ähnlich geht. Jetzt wissen wir wenigstens, wie wir damit umgehen können.“
(Mentorin des Goethe-Gymnasiums)*

5.8 Rechtliche Grundlagen

Schulrechtliche Quellen sind für „Außenstehende“ nur schwer zu überblicken und in ihrer Bedeutung einzuordnen, insbesondere bei so speziellen Fragestellungen wie der Meldepflicht besonderer Ereignisse. In diesem Kapitel wird eine grundlegende Betrachtung des schulrechtlichen Rahmens für MuM vorgenommen und die praktische Bedeutung bei ihrer Tätigkeit herausgestellt.

Relevanz

Vor dem aktiven Einsatz steht für alle am Projekt Beteiligten v. a. eine wichtige Frage im Raum: „In welchen Situationen ist es angebracht oder gar erforderlich, dass MuM intervenieren oder Informationen weitergeben?“ Die schulrechtlich relevanten Gesetze, Verordnungen und Schreiben äußern sich dazu nicht explizit. So ist es entscheidend, die wenigen Stellen zu finden und im Sinne dieses neuartigen Projekts zu interpretieren.

Lernziele

Die Lernziele für die MuM im Kontext des Schulrechts sind v. a. praxisorientiert:

- Kenntnis der relevanten schulrechtlichen Dokumente und deren Auffindbarkeit
- Verständnis der menschlichen Intentionen hinter den schulrechtlichen Vorschriften anhand konkreter Fälle
- Bewusstsein darüber, dass SuS generell nicht zur Meldung von Vorfällen verpflichtet sind
- Wissen um den korrekten Umgang mit rechtlich problematisch einzuordnenden Gesprächsthemen
- Verständnis der Meldepflicht des Schulpersonals gegenüber der Schulleitung in bestimmten Situationen
- Kenntnis der besonderen rechtlichen Stellung von Beratungslehrkräften und Schulpsychologinnen und -psychologen sowie der Funktion des Jugendamtes
- Fähigkeit zur rechtlichen Einordnung von Fallbeispielen, die einzelne spezifische Aufgabenbereiche der MuM widerspiegeln

Inhaltliche und didaktische Überlegungen

In dem Kapitel wird der Fokus auf die Verantwortlichkeit der MuM gelegt, insbesondere bei der Konfrontation mit rechtlich heikel einzuordnenden Situationen. Den MuM soll das rechtliche Wissen und die Kompetenz vermittelt werden, um in ihrer Funktion angemessen reagieren zu können. Beispielsweise im Umgang mit Vorfällen wie dem Versand jugendgefährdender Inhalte über soziale Netzwerke, Cyber-Mobbing oder Drogenkonsum müssen MuM wissen, wann ein Gespräch zu beenden ist und wie sie ihre Mentees über rechtliche Konsequenzen aufklären können. Hierbei wird die Bedeutung der richtigen Kommunikation und des Abwägens von Handlungsweisen unterstrichen, um die Mentees nicht nur zu schützen, sondern auch zu befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln. So können die MuM ihre Mentees aufklären, wenn sie strafrechtlich problematische Vorgänge schildern. Wenn sich während eines Gesprächs Kenntnisse von Straftaten anbahnen, wird den MuM ein Abbruch und / oder Hinweis auf Rücksprache mit dem Betreuungsteam empfohlen. Der Mentee könne sich in diesem Fall an seine Eltern (und diese an die Polizei) oder an Vertrauenspersonen an der Schule wenden.

Zusammenfassung

In der Gesamtschau wird klar, dass ein Grundverständnis des Schulrechts für die MuM unerlässlich ist. Dieses Wissen entlastet sie von der Sorge um die Weitergabe von Informationen, da SuS keine generelle Meldepflicht haben. Gleichzeitig gibt es den MuM die Sicherheit, in Konfliktsituationen richtig zu handeln, insbesondere wenn es darum geht, bei Bedarf ein Gespräch abubrechen und / oder geeignete Schritte einzuleiten.

5.9 Selbst-Bewusstsein

„[Meine Tochter] wusste nur, dass das Thema sie interessiert, sie wusste über sich selbst nicht, dass es eine ihrer Stärken ist. Nun weiß sie es. Sie hat so viel über sich selbst gelernt. Sie hat durch das Mentoring-Projekt erfahren, dass sie etwas zu geben hat. Das geht viel tiefer als alles, was ich jemals zu ihr sagen könnte.“ (Mutter von einer Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

In den vorausgehenden Kapiteln wurde bereits mehrfach die Bedeutung der Selbsterfahrung für das Mentoring betont. Dieses Kapitel beschäftigt sich explizit mit unterschiedlichen Facetten eines bewussten Umgangs mit der eigenen Person im Rahmen des Mentorings. Hier werden Aspekte der Selbstreflexion, der Bildung eines Selbstvertrauens in der Mentoring-Tätigkeit, der Achtung individueller Grenzen sowie der Psychohygiene aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Relevanz thematisiert. Anschließend werden Lernziele formuliert, die in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person angestrebt werden, und inhaltliche und didaktische Überlegungen geteilt.

Relevanz

Selbstreflexion spielt für das Mentoring bereits eine Rolle, noch bevor die Ausbildung der SuS überhaupt begonnen hat. Bereits im Rahmen der Bewerbung werden die jungen Menschen dazu angehalten, ihre Motivation für die Ausbildung und die spätere Tätigkeit zu reflektieren und zu benennen. In einem Schnuppertreffen mit allen Bewerberinnen und Bewerbern, welches noch vor der Auswahl der Auszubildenden stattfindet, werden erste Kontaktübungen durchgeführt und darum gebeten, sich über das eigene Wohlbefinden im Kontakt mit mehr oder weniger unbekanntem Mitschülerinnen und Mitschülern bewusst zu werden (vgl. Kapitel 4.3). Denn Interaktion mit anderen ist schließlich weder im Rahmen der Ausbildung noch im Mentoring selbst wegzudenken.

Im Sinne einer Qualitätssicherung liegt es auf der Hand, dass die Lernerfolge der jungen Menschen im Rahmen der Ausbildung wiederholt reflektiert werden müssen. Über gegenseitiges Feedback hinaus sind die Auszubildenden angehalten, insbesondere im Anschluss an Übungen und Rollenspiele beispielsweise ihre Gesprächsführung im Allgemeinen aber auch ihr Auftreten, ihre Körperhaltung, wie sie Empathie und Wertschätzung zum Ausdruck bringen und vieles mehr selbst zu reflektieren.

Aufgrund des häufig sehr selbstkritischen Umgangs mit den eigenen Fähigkeiten müssen die jungen Menschen hier immer wieder besonders zur Anerkennung ihrer Fortschritte ermutigt werden. Dies dient auch der Entwicklung eines Selbstbewusstseins und -vertrauens, welches die Jugendlichen in ihrer Rolle als MuM bestätigen soll. Hier geht es keinesfalls darum, sich für überlegen oder allwissend zu halten, sondern vielmehr darum, sich der Rolle gewachsen und darin wohlfühlen. Ein Teilnehmer der Ausbildung formulierte: *„der Mut an mir selbst zu arbeiten, hat mir persönlich davor gefehlt und jetzt am Schluss bin ich so weit gekommen, dass ich tatsächlich stolz auf mich selbst bin“* (Mentor des Goethe-Gymnasiums).

Ein Projekt, welches der mentalen Gesundheit an der Schule dienen soll, muss sich zwangsläufig auch mit dem Schutz der Psyche der künftig tätigen MuM auseinandersetzen und das Schlagwort „Psychohygiene“ darf nicht außer Acht gelassen werden. Daher ist es bedeutend, die jungen Menschen während der Ausbildung dabei zu unterstützen, ihre Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren. Möglicherweise gibt es Themen, welche die künftigen MuM im Rahmen ihrer Tätigkeit an persönliche Grenzen bringen würden. Eigene Erfahrungen können dafür ursächlich sein, weshalb sich auch

Biographiearbeit in der Ausbildung anbietet. Eine Ermutigung dazu, sich über individuelle Grenzen frühzeitig Gedanken zu machen und ein Bewusstsein zu erlangen, kann helfen, um künftige Überforderungserlebnisse und Frustration zu vermeiden und auch die mentale Gesundheit der MuM zu erhalten. Psychohygiene, Abgrenzungsstrategien und der generelle Umgang mit belastenden Situationen und Informationen müssen darüber hinaus Ausbildungsinhalt sein. Auch das Wissen darüber, wo die Jugendlichen im Rahmen ihrer Tätigkeit Unterstützung erhalten, entlastet diese in ihrer Funktion.

Lernziele

Folgende Lernziele lassen sich für die erfolgreiche Ausbildung der MuM ableiten:

- Sie reflektieren ihre Motivation.
- Sie hinterfragen ihr Auftreten und ihre Haltung im Rahmen des Mentoring kritisch.
- Sie erkennen ihren Lernerfolg an.
- Sie fühlen sich ihrer Aufgabe gewachsen.
- Sie kennen ihre persönlichen Grenzen und achten darauf, dass diese nicht überschritten werden.
- Sie haben Abgrenzungsstrategien erlernt.
- Sie wissen, wo sie ggf. Hilfe erhalten und fordern diese ein.

Inhaltliche und didaktische Überlegungen

Im Folgenden werden exemplarisch Inhalte und Methoden benannt, die zur Anregung der Auseinandersetzung mit der eigenen Person dienen sollen. Dies wird tabellarisch unter Nennung des jeweils angestrebten Ziels und knappen Ausführungen zu einer möglichen Methode zum Erreichen dieses Ziels dargestellt.

Angestrebtes Ziel	Methode
Selbsteinschätzung der Eignung für das Mentoring-Programm	„Speed-Dating“ mit auf das Mentoring bezogenen Fragen oder Satzanfängen im Rahmen eines Vortreffens mit allen Bewerbenden: Diese sitzen sich in zwei Stuhlreihen als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gegenüber. Es wird eine Frage oder ein Satzanfang vorgegeben, über den sie sich austauschen sollen. Nach jeder Frage rutschen die Teilnehmenden einer Stuhlreihe einen Platz auf, sodass neue Gesprächspaare entstehen. Fragen oder Satzanfänge können beispielsweise lauten: „Im Gespräch mit fremden Personen bin ich...“ oder „Aus meiner Sicht sollten MuM folgende Eigenschaften mitbringen: ...“ (siehe Materialmappe).
Anerkennung eigener Lernerfolge	Angeleitete Reflexion nach Rollenspielen mit der Frage an die Person in der Mentoring-Rolle, welche Verhaltensweisen oder Handlungen gut waren und künftig beibehalten werden sollen. Dabei liegt der Fokus bewusst auf Aspekten, die gelungen sind.
Förderung des Selbstbewusstseins	Rückmeldung einzelner Zitate aus den Fremdeinschätzungen: Bei einem ersten Treffen der ausgewählten MuM erhalten die Jugendlichen persönliche Kärtchen mit ausgewählten Zitaten aus den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte. Die Zitate beziehen sich auf die

	Stärken, Ressourcen und die Eignung der MuM für das Mentoring. Die Zitate werden in anonymisierter Form, also ohne Preisgabe der jeweiligen Lehrkraft, weitergegeben.
Förderung des Selbstbewusstseins	Durchführung einer „Pressekonferenz“ gegen Ende der Ausbildung als Rollenspiel: Drei oder vier MuM nehmen die Rolle der Pressesprecherinnen und -sprecher ein und sitzen den übrigen Auszubildenden, die das Publikum bilden, gegenüber. Eine Person übernimmt die Moderation der Pressekonferenz. Aus dem Publikum werden Fragen an die Pressesprecherinnen und -sprecher gerichtet, die von diesen beantwortet werden. Fragen können beispielweise lauten: „Welche Kompetenzen habt ihr durch die Ausbildung erworben?“ oder „Mit welchen Anliegen dürfen SuS nun zu euch kommen?“. Die MuM benennen im Rahmen der Übung ihre Lernerfolge und den Mehrwert ihrer Arbeit selbst.
Schaffen eines Bewusstseins für eigene (Lebens-) Erfahrungen	Biographiearbeit z. B. mit einem „Spaziergang durch die Zeiten“: Die Auszubildenden gehen paarweise auf einen Spaziergang, bei dem jeweils eine Person spricht und die andere Person aufmerksam zuhört, ohne das Gesagte zu kommentieren. Die sprechende Person nimmt sich zuerst drei Minuten Zeit, um nachzudenken, anschließend jeweils drei Minuten um über die Vergangenheit mit den bisherigen Entwicklungen, die Gegenwart mit dem, was aktuell beschäftigt und die Zukunft mit Entwicklungsplänen zu erzählen. Danach findet ein Rollenwechsel statt.
Erkennen und Anerkennen individueller Grenzen	Benennung von Ausschlussgruppen und „Tabuthemen“ für die künftige Mentoring-Tätigkeit: Die Auszubildenden nehmen sich bewusst Zeit, um eigene Grenzen in ihrer Mentoring-Tätigkeit festzulegen. In einer Liste wird festgehalten, mit welcher Gruppen individuell nicht gearbeitet werden soll (z. B. Mitschülerinnen oder Mitschüler der eigenen Klasse oder der Klassen, die von Geschwistern besucht werden). Auch Themen, die – sofern sie bereits vor der Zuteilung eines MuM bekannt sind – ausgeschlossen werden sollen, können benannt werden.

Bei der tabellarischen Darstellung handelt es sich um eine geringe Auswahl von Inhalten und Methoden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Schulung eines bewussten und achtsamen Umgangs mit sich selbst. Über die explizite Thematisierung hinaus muss eine wohlwollende Haltung gegenüber sich selbst und der Gesamtgruppe der Auszubildenden, die Anerkennung von Erfolgen und die Achtung eigener Grenzen und derer der anderen im Rahmen der Weiterbildung eine Grundhaltung sein, die den jungen Menschen vorgelebt wird.

„Ich habe gelernt, mich selbst und meine mentale Gesundheit mehr ernst zu nehmen und sie besser zu verstehen.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit der Haltung und dem eigenen Auftreten in der Rolle der MuM werden von Beginn der Ausbildung an bis zu deren Abschluss und darüber hinaus explizit durch die Anregung zu Selbstreflexion und implizit durch das Vorleben durch die Auszubildenden gefördert. Durch das Bestärken der Auszubildenden in ihren Lernerfolgen wird das Vertrauen der jungen Menschen in ihre Fähigkeiten gefestigt und die Jugendlichen werden dazu ermutigt, durch ihre Tätigkeit in der Rolle als MuM einen positiven Beitrag zum psychischen Wohlergehen der Schulfamilie zu leisten. Zeitgleich wird der Schutz der mentalen Gesundheit der Helfenden in den Fokus gestellt und es wird zur Achtung persönlicher Grenzen aufgerufen. Darüber hinaus werden den jungen Menschen Strategien zur Aufrechterhaltung der Psychohygiene und der Abgrenzung von belastenden Situationen an die Hand gegeben und Anlaufstellen für persönlichen Rat und Unterstützung zur Verfügung gestellt.

Das Wohlergehen, ein Mindestmaß an Selbstvertrauen und die mentale Gesundheit der MuM sind Grundvoraussetzung für einen positiven Effekt des Mentorings auf die Schulfamilie und daher in der Begleitung der Jugendlichen essenzielle Bestandteile.

6. Evaluation

Um ein ganzheitliches Feedback der Ausbildung gewährleisten zu können, werden sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze in den Feedbackprozess inkludiert. Dies hat einerseits den Vorteil statistisch signifikante Unterschiede vor und nach der Ausbildung festzustellen (quantitativer Ansatz). Andererseits gibt dies den SuS anhand offener, qualitativer Fragen die Möglichkeit, Ängste und Befürchtungen zu teilen. Das gibt den Verantwortlichen des Projektes die Möglichkeit, das Mentoring-Programm gezielt auf gewünschte Inhalte anzupassen und die SuS bestmöglich auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung beinhaltet zwei Messzeitpunkte. Vor Beginn der Ausbildung soll ein Ist-Zustand an inhaltlichem Wissen festgestellt werden, der als Referenzgröße für die Messbarmachung von subjektivem und objektivem Wissen dient.

Objektives Wissen umfasst Inhalte bzgl. möglicher Anlaufstationen für Probleme, Wissen über Aufgabenbereiche der MuM oder klare Abgrenzungen, die die eigene Kompetenz überschreiten. Subjektives Wissen ist breiter gefasst und umfasst subjektive Eignung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stigmatisierung, Empathie und emotionale Kompetenz, sowie die Motivation zu helfen. Der zweite Messzeitpunkt erfasst den Erkenntnisgewinn nach Absolvierung der Trainingsinhalte und fragt die vergleichbaren Inhalte des ersten Messzeitpunktes ab. Die Antworten beider Messzeitpunkte werden im Rahmen der Feedback Evaluation verglichen.

Da es sich bei der Etablierung des Mentorings am Goethe-Gymnasium um ein Pilotprojekt handelt, war es unerlässlich, dieses durch einen wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Universität Regensburg begleiten zu lassen. Die Daten werden deindividualisiert ausgewertet. Es wird kein Rückschluss über Veränderungen auf Individualebene gezogen. Das primäre Interesse ist die Messbarmachung des ganzheitlichen Fortschritts, den die SuS in ihrer Ausbildung gemacht haben, und dessen Prozess wir begleiten, evaluieren und messbar machen wollen.

Offene Punkte, die noch diskutiert werden sollten:

- Zuordnung der Vorher-/ Nachher-Ergebnisse mittels deindividualisierter Codes
- Stichprobe
- Beschreibung der Auswertungsmethode
- Modalitäten der Erhebung wie SoSci Survey?
- Detaillierte Auswertung der offenen Fragen adressieren?

Übersicht der Konstrukte

		Items & Beispielitems
Wissensfragen	1. Welche Aussage(n) trifft/ treffen auf einen professionell arbeitenden MuM zu?	Sie / Er muss sich alle Fragen vor dem Gespräch gut überlegt haben.
		Sie / Er kann der Ratsuchenden / dem Ratsuchenden auch dann helfen, wenn sie / er selbst das Problem nie hatte.
		Sie / Er muss das Thema, um das es geht, möglichst schnell einordnen können.
		Sie / Er muss gute Ratschläge geben können.
		Sie / Er darf sich mit anderen Menschen darüber austauschen, wie der Ratsuchenden / dem Ratsuchenden am besten geholfen werden kann.
	2. Welche außerschulischen Anlaufstellen würdest du empfehlen, wenn:	Jemand von ständigem Streit der Eltern erzählt: _____
		Jemand glaubt, eine Depression zu haben und wissen möchte, ob das so ist: _____
		Jemand auf keinen Fall zu einer Anlaufstelle gehen möchte, weil sie / er Angst hat, dass es jemand erfährt, sie / er aber dennoch über das Problem sprechen möchte: _____
	3. Was ist ein anderes Wort für Resilienz?	Widerstandsfähigkeit
		Rückfragen
Depression		
Ergebnisse		
Selbsteinschätzung	Subjektive Eignung	Ich glaube, ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern durch das Mentoring-Programm helfen.

	Soziale Kompetenz	Ich kann gut mit schwierigen sozialen Situationen umgehen.
	Stigmatisierung	Ich habe keine Vorurteile gegenüber Personen mit psychischen Erkrankungen und Problemen.
	Empathie	Ich verstehe die Gefühle anderer und achte auf deren Bedürfnisse.
	Emotionale Kompetenz	Wenn ich wütend bin, weiß ich, wie ich mich selbst wieder beruhigen kann.
	Motivation zu helfen	Ich freue mich darauf, meinen Mitschülerinnen und Mitschüler durch das Projekt bei ihren Problemen zu helfen.
Offene Fragen	Positive Inhalte	Wenn du an deine Zeit während der Ausbildung denkst, was hat dir am meisten Spaß gemacht?
	Erwartungen	Welche Erwartungen hattest du vor der Ausbildung an deine Zeit während der Ausbildung und deine Tätigkeit als MuM?
	Lernziele	Was hast du für dich aus der Ausbildung mitgenommen?
	Befürchtungen	Hast du Befürchtungen oder Sorgen für deine bevorstehende Zeit als MuM, die du mitteilen möchtest?

Zentrale Ergebnisse des Feedbacks

Es lässt sich über alle erhobenen Konstrukte ein messbarer Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten feststellen (siehe Tabelle 1). Das beinhaltet sowohl objektives Wissen über die Tätigkeiten, die auf die MentorInnen zukommen werden, als auch „Soft-Skills“, die subjektive Einschätzung der SuS bzgl. der eigenen Fähigkeiten, die sich messbar verbessert haben. Letztere beinhalten die subjektive Eignung, die soziale Kompetenz, Bewusstsein über eigene Stigmata, subjektive Fähigkeit zur Empathie und die emotionale Kompetenz, sowie eine subjektiv höhere Wahrnehmung als hilfsbereiter Mensch. Nachfolgend wird näher auf die entsprechenden Vergleiche der Mittelwerte vor und nach der Ausbildung eingegangen.

Domain	Items	Vor der Ausbildung	Nach der Ausbildung
Wissensfragen	Tätigkeitsbereiche MuM	2.8	4.7
	Resilienz	3.5	4
Konstrukte	Subjektive Eignung	3.4	4.1
	Soziale Kompetenz	3.7	4.1

	Stigmatisierung	4.1	4.8
	Empathie	4.3	4.5
	Emotionale Kompetenz	3.9	4.3
Motivation zu helfen	Beschreibung als hilfsbereit	4.3	4.6
	Motivation im Rahmen des Projekts zu helfen	4.9	4.9
	Motivation sich selbst zu helfen	4.0	3.8

Tabelle 1: Mittelwertsvergleiche vor und nach dem Training

Der erste Teil des Feedbacks beinhaltet die Wissensfragen über Aufgabenbereiche der Tätigkeit als MuM, mögliche Anlaufstellen bei entsprechenden Problemen und das fachliche Wissen über Resilienz. Die mittlere Anzahl richtiger Antworten stieg von 2.8/5 (vor der Ausbildung) auf 4.7/5 (nach der Ausbildung). Alle Teilnehmenden konnten in den offenen Antwortformaten (nach der Ausbildung) korrekte Antworten bzgl. möglicher Anlaufstellen geben. Das Fachwissen über Resilienz steigt im Mittel von 3.5/4 richtigen Antworten auf 4/4 richtigen Antworten.

Der zweite Teil beinhaltet eine Auswahl an Konstrukten, die, für die Tätigkeit der MuM relevante, Fähigkeiten abfragen. Die subjektive Eignung verbessert sich von 3.7/ 5 (vor der Ausbildung) auf 4.2/ 5 (nach der Ausbildung). Die soziale Kompetenz verbessert sich von 3.7 auf 4.1. Die Stigmatisierung verbesserte sich von 4.1 auf 4.9 (inhaltliche Interpretation: je höher der Score, desto geringer die Vorurteile gegenüber bspw. psychischen Erkrankungen). Die selbst eingeschätzte Empathie steigt von 4.2 auf 4.5. (Unter Berücksichtigung, dass sowieso von Natur aus empathische MuM ausgewählt wurden, ist der Effekt „verhältnismäßig“ gering). Die emotionale Kompetenz steigt von 3.9 auf 4.3. Zusammenfassend lassen sich in allen Softskills messbare Unterschiede feststellen.

Die MuM haben also nicht nur einen objektiven Wissenszuwachs, sondern haben im Rahmen der Ausbildungen durch die entsprechenden Übungen ihre Softskills verfeinert. Sie sind im Mittel sozial kompetenter, empathischer, fühlen sich geeigneter für die Tätigkeit und weisen eine höhere emotionale und soziale Kompetenz auf, als vor der Ausbildung.

Erfreulicherweise verändert sich auch die Motivation am Mentoring-Programm teilzunehmen durch die Ausbildung. Nach der Ausbildung beschreiben sich die MuM im Mittel als hilfsbereiter 4.3 auf 4.7. Die generelle (sowieso sehr hohe) Motivation stagniert bei 4.9/ 5 über beide Messzeitpunkte. Die MuM sind also nach der Ausbildung weiterhin maximal motiviert anderen zu helfen. Erfreulicherweise sinkt die Motivation sich mit der Ausbildung selbst helfen zu wollen von 4 auf 3.8.

Der dritte Teil beinhaltet Feedback im offenen Antwortformat. Thematisiert wird welche Erwartungen an das Coaching gestellt und erfüllt wurden, welche Bedenken die MuM nach der Ausbildung aber vor Beginn ihrer Tätigkeit haben, wie der Gruppenzusammenhalt während der Ausbildung wahrgenommen wurde und welche Inhalte sie explizit positiv oder negativ bewerten. Positiv bemerkt wurden die aufgeschlossenen Gruppen, der Kontext des Schullandheims für die Workshops (für einen absoluten Fokus ohne Ablenkungen), tolle Aufgaben, neue Freundschaften, sich neues Wissen (über andere und

sich selbst) anzueignen und die steile Lernkurve aus beispielsweise den Rollenspielen. Die Erwartungen wurden mehrheitlich erfüllt. Einige Bedenken wurden geäußert, dass man sich nie komplett auf Anwendungssituationen vorbereiten kann und die Sorge, nicht zu wissen, wie man im Ernstfall reagieren soll. Explizit negative Inhalte wurden nicht genannt.

Zusammenfassung

Zusammenfassend führte das Training zu positiven Veränderungen in verschiedenen Bereichen. Das Programm verbesserte ihr Verständnis und ihre Kompetenz in Bezug auf die Mentoring-Tätigkeit erheblich und führte zu einem objektiven und subjektiven Wissenszuwachs. Die Konstrukte sind insofern dependent, weil der objektiv messbare Wissenszuwachs natürlich auch maßgeblich einen positiven Einfluss auf die subjektive Eignung, den Abbau von Stigmata und Vorurteilen oder anderen „soft skills“ aufweist. Die Erkenntnis über die eigene Lernkurve, die Sensibilisierung für diverse Inhalte und das gesteigerte subjektive Kompetenzerleben wirken sich ebenfalls positiv auf die Motivation zu helfen aus.

Der positive Zuwachs in allen Bereichen weist auf ein erfolgreiches Training, das sowohl auf inhaltlicher als auch auf emotionaler Ebene Wirkung zeigt. Es lässt sich anhand der beschriebenen Ergebnisse fundiert eine sehr positive Bilanz über die Ausbildung ziehen. Insbesondere für den ersten Durchlauf der Ausbildung lässt sich die positive Veränderung in allen Konstrukten als durchschlagender Erfolg der Ausbildung und des Projektes beschreiben.

7. Resümee und Ausblick

„Den Mut an sich selbst zu arbeiten, hat mir persönlich davor gefehlt und jetzt am Schluss bin ich so weit gekommen, dass ich tatsächlich stolz auf mich selbst bin.“ (Mentorin des Goethe-Gymnasiums)

Aus der Vision eines Schulleiters ist ein bemerkenswertes Projekt entstanden, getragen



Abb. 33: SuS der Clermont-Ferrand-Mittelschule und des Goethe-Gymnasiums mit ihren Ausbildenden

von einem Team, das mit Hingabe und Fachwissen ein beispielloses Schüler-MuM-System ins Leben gerufen hat (siehe Abb. 33). Schon die erste Entwicklungs- und Durchführungsrunde übertraf alle Erwartungen. Das Projektteam ist deshalb fest überzeugt, dass dieses System das Potenzial hat, die psychische Gesundheit junger Menschen an Schulen wesentlich zu verbessern. Mit der Hoffnung, dass die Gesellschaft der mentalen Gesundheit unserer Jugend noch mehr Platz einräumt, setzt das Regensburger Team auf eine wachsende Gemeinschaft aus weiteren Schulen, Fachexpertinnen und -experten, Wissenschaft, Sponsoren, Politik und überzeugten Unterstützenden, die das Projekt trägt und fördert. In Regensburg soll zukünftig das Engagement weitergehen, u. a. durch eine wissenschaftlich begleitete Evaluation, die Mitwirkung der MuM bei der Ausbildung neuer Generationen und der Begleitung anderer Schulen. Vielleicht haben Sie Lust, unsere Vision einer Kulturveränderung zu teilen, die der psychischen Gesundheit von jungen Menschen den ihr gebührenden Platz in unserer Gesellschaft einräumt. Wir freuen uns über jeden Kontakt. Der beste Weg, eine gute Zukunft vorherzusagen, ist, unsere Kinder stark zu machen.

Quellenverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (2023): Einstellungen und Sorgen junger Menschen. PDF zum Download. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/2023_Einstellungen_und_Sorgen_junger_Menschen.pdf
- Bettge, S. (2004): *Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung*. p. 22 und 23, Dissertation. Heidelberg: Springer Verlag.
- Birkenbihl, V. F. (2013): *Kommunikationstraining: Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. München: mvgverlag.
- Boers, E.; Afzali, M. A.; et. al. (2019): *Association of Screen Time and Depression in Adolescence*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31305878/> letzter Aufruf: 12.02.2024.
- Bühning, P. (2021): *Kinder und Jugendliche in der Coronapandemie: Die Probleme setzen sich fort*. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/222524/Kinder-und-Jugendliche-in-der-Coronapandemie-Die-Probleme-setzen-sich-fort>. letzter Zugriff: 13. 03. 2024.
- Conen, H. (2021): *Das kann ich, das will ich: dieses fünf-Schritte-Programm hilft, Veränderungen anzunehmen und selbst zu gestalten*. In: *Psychologie heute compact*. Weinheim: Beltz Verlag, Nr. 72.
- Cosma, A.; Abdrakhmanova, S.; et. al. (2023): *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada, Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey, Volume 1*.
- Furman, B. (2021): *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Health Behaviour in School-aged Children international report (2021/2022): X-Post (ehemals Twitter) von HBSC Study vom 10. Oktober 2023: https://twitter.com/HBSCStudy/status/1711606375778812315?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1711606375778812315%7Ctwgr%5E99cd58e7cdd286f2e3a51365482d120e10f66ce7%7Ctwcon%5E51_&ref_url=https%3A%2F%2Fhbsc.org%2Fpublications%2Freports%2Fa-focus-on-adolescent-mental-health-and-well-being-in-europe-central-asia-and-canada%2F; letzter Aufruf: 06.01.2024
- Health Behaviour in School-aged Children international report (2021/2022): X-Post (ehemals Twitter) von HBSC Study vom 10. Oktober 2023: HBSC Study auf X: „🚨 Raising the Alarm: At age 15, two-thirds of girls report experiencing multiple health complaints. This can't be ignored. It's high time we act! 📢 <https://t.co/NxAIVXJxoH> <https://t.co/9gv7TXTm1b>“ / X (twitter.com); ; letzter Aufruf: 06.01.2024
- Health Behaviour in School-aged Children international report (2021/2022): X-Post (ehemals Twitter) von HBSC Study vom 10. Oktober 2023, https://twitter.com/HBSCStudy/status/1711606373258006743?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1711606373258006743%7Ctwgr%5E99cd58e7cdd286f2e3a51365482d120e10f66ce7%7Ctwcon%5E51_&ref_url=https%3A%2F%2Fhbsc.org%2Fpublications%2Freports%2Fa-focus-on-adolescent-mental-health-and-well-being-in-europe-central-asia-and-canada%2F; letzter Aufruf: 06.01.2024
- Health Behaviour in School-aged Children international report (2021/2022): HBSC Study auf Twitter: X: „🧘 Feeling alone: Almost twice as many 15-year-olds report feeling lonely compared to their 11-year-old counterparts. Let's create spaces where all young voices are heard + validated. 📢 <https://t.co/NxAIVXJxoH> <https://t.co/usATXaf3JV>“ / X (twitter.com) letzter Aufruf: 06. 01. 2024
- Haase, S. (2020): *Stress dich nicht: das 6-Wochen-Programm: Denkweise verändern und Stress in positive Energie umwandeln*. Stuttgart: Trias Verlag.
- Hobmair, H. (2013): *Psychologie*. Braunschweig: Bildungsvlag EINS.
- Hoch, R. (2016): *400 Fragen für systemische Therapie und Beratung: von Auftragsklärung bis Möglichkeitskonstruktion*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jugendstudie TUI-Stiftung (2023): <https://www.tui-stiftung.de/unsere-projekte/junges-europa-die-jugendstudie-der-tui-stiftung/jugendstudie-2023/> letzter Zugriff: 13. 03. 2024.
- Kindl-Beilfuß, C. (2015): *Fragen können wie Küsse schmecken: Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Klinger-König, J.; Erhard, A.; et. al. (2024): *Kindheitstraumata und somatische sowie psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter*. In: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/237425/Kindheitstraumata-und-somatische-sowie-psychische-Erkrankungen-im-Erwachsenenalter>. Letzter Zugriff: 13. 03. 2024.

Lubienetzki, U.; Schüler-Lubienetzki, H. (2020): *Lass uns miteinander sprechen: Psychologie der erfolgreichen Gesprächsführung*. Heidelberg: Springer Verlag.

Neumann-Wirsig, H. (2023): *Lösungsorientierte Supervisions-Tools*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Petermann, F.; Döpfner, M.; Götz-Dorten, A. (2016): *Ratgeber aggressives und oppositionelles Verhalten bei Kindern: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Presserklärung der KKH Kaufmännische Krankenkasse (2023). In: <https://www.kkh.de/presse/pressemeldungen/pkpsycheschueler>; und https://www.kkh.de/content/dam/kkh/presse/bilder-grafiken/pressekonferenzen/PKPsycheSchueler/KKH_forsa_Ursachen%20psychische%20Belastung.png. Letzter Aufruf: 06.01.2024.

Rogers, C. (2004): *Therapeut und Klient - Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Rohr, D. Haim, O. et. al. (2023): *Gelingende Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Schulz von Thun, F. (2010): *Miteinander reden, Band 1: Störungen und Klärungen - Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 48. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Simons, D.J.; Chabris, C.F. (2011): *Der unsichtbare Gorilla - wie unser Gehirn sich täuschen lässt*. München: Piper Verlag.

Watzlawick, P.; Bevin, J. H.; Jackson, D. D. (2011): *Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. Auflage. Freiburg im Breisgau: Hans Huber Verlag.

Witte, J.; Zeitler, A.; Diekmannshemke, J. (2023): *DAK-KINDER-UND JUGENDREPORT. Sonderanalyse für die Jahre 2018 -2022, Stationäre Behandlung psychischer Erkrankungen*. <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/psychische-erkrankungen-bei-jugendlichen-bleiben-auf-hohem-niveau-2635310.html#/>; letzter Zugriff: 13. 02. 2024

Weiterführende Literatur

Büch, H.; Döpfner, M.; Petermann, U. (2015): *Ratgeber Soziale Ängste und Leistungsängste: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Döpfner, M.; Frölich, J.; Metternich-Kaizmann, T. W. (2019): *Ratgeber ADHS: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher zu Aufmerksamkeitsdefizit / Hyperaktivitätsstörung*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Fricke-Oerkermann, L.; Frölich, J.; Lehmkühl, G.; Wiater, A. (2006): *Ratgeber Schlafstörungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Funcke, A. (2020): *Spielend lernen. Wie Sie mit Spielen Kompetenzen lebendig und interessant vermitteln*. Freiburg: Haufe-Lexware.

Grasmann, D.; Legenbauer, T.; Holtmann, M. (2018): *Wütend, traurig und gereizt: Informationen zur Emotionsregulation für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Gunter Groen, W.; Ihle, M.; Ahle, E.; Petermann, F. (2012): *Ratgeber Traurigkeit, Rückzug, Depression: Informationen für Betroffene, Eltern und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

In-Albon, T. et. al. (2015): *Ratgeber Selbstverletzendes Verhalten: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

Schmidt, T. (2019): *Kommunikationstrainings erfolgreich leiten: der Seminarfahrplan*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH

Walter, D.; Döpfner M. (2021): *Ratgeber Schulvermeidung: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen*. Göttingen: hogrefe-Verlag.

>> Ein Übersichtsmanual für ein neu ins Leben gerufenes Mentoring-Projekt, bei dem Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden, niederschwellige Hilfen für Gleichaltrige anzubieten und damit einen Beitrag zu ihrer mentalen Gesundheit zu leisten <<

„Ich bin dankbar, mein Gehirn hat in den letzten beiden Tagen ein Update erfahren.“

Mentorin der Clermont-Ferrand-Mittelschule

„Ich empfinde es als Privileg, dass unsere Tochter am Mentoring-Projekt teilnehmen darf. Es wirkt sich so positiv auf ihre persönliche Entwicklung und ihr Wohlbefinden aus, dass es mir leidtut, dass nicht alle Schüler oder zumindest alle Schüler, die sich um einen Platz beworben hatten, von einem solchen Curriculum profitieren können. Es scheint mir so genau die Bedürfnisse und Lebensrealität von Teenagern zu treffen. Das dort gelehrt Wissen und die vermittelten Kompetenzen fördern die persönliche Entwicklung meiner Tochter auf vielen Ebenen.“

Mutter einer Mentorin

„Wir werden sowieso mit diesen Themen konfrontiert. Wir haben teilweise Freunde oder Familie, denen es so oder ähnlich geht. Jetzt wissen wir wenigstens, wie wir damit umgehen können.“

Mentorin des Goethe-Gymnasiums

„Den Mut an sich selbst zu arbeiten, hat mir persönlich davor gefehlt und jetzt am Schluss bin ich so weit gekommen, dass ich tatsächlich stolz auf mich selbst bin.“

Mentor des Goethe-Gymnasiums

„Auch die Kassenärztliche Vereinigung Bayerns KVB als Vertretung der niedergelassenen Haus- und Fachärztinnen und -ärzte und (Kinder- und Jugend-)Psychotherapeutinnen und -therapeuten begrüßt das Engagement und die Vernetzung durch das Pilotprojekt Mentoring am Goethe-Gymnasium in Regensburg.“

Florian Schalkhaußer, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und - psychotherapie

Das Projekt wird finanziell unterstützt durch den Rotary Club RC Regensburg



www.regensburger-mentoring.de

ISBN 978-3-00-078646-4



Unser Mentoring-Team

am Goethe-Gymnasium

<p>Bernhard Rothauscher Schulleiter Projektleiter</p> 	<p>Lisa Scharf Lehrkraft Koordinatorin</p> 
 <p>Paulina Lemper Schulsozialpädagogin</p> 	<p>Lena Kirchner Schulpsychologin</p> 
 <p>Sonja Rückl Schulsozialpädagogin</p> 	