

Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich

Diana Raufelder, Angela Ittel



Diana Raufelder



Angela Ittel

Zusammenfassung

Mentoring-Programme im schulischen Kontext sind in Deutschland nach wie vor eher selten, auch wenn sie im Zuge reformatorischer Ansätze der Lehrerbildung mehr und mehr zum Einsatz kommen und auch im Bereich der schulischen Berufsorientierung sich zunehmender Beliebtheit erfreuen. Auch finden wir in der schulischen Praxis vielerorts „verstecktes“ oder informelles Mentoring, zum Beispiel zwischen älteren und jüngeren Lehrerkollegen/-innen, die den Einstieg der Lehranfänger/-innen in den Berufsweg und -alltag begleiten und optimieren sollen. Relativ selten werden standardisierte und strukturierte Programme, die zudem fest in der Schulkultur etabliert sind, genutzt. Im Folgenden werden wir verschiedene nationale und internationale Mentoring-Ansätze für Lehrer/-innen und Schüler/-innen vor- bzw. gegenüberstellen und die zentralen Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Mentoring in der Schule zusammenfassend darstellen. Abschließend werden darauf aufbauend mögliche Implikationen für die Förderung einer Mentoring-Kultur an deutschen Schulen diskutiert.

Schlagworte: Mentoring, Schule, Peer-Mentoring, Lehrerbildung

Mentoring in School – a Review. Theoretical and practical implications for teachers and students based on an international comparison

Abstract

Although mentoring-programmes are still rarely implemented in German schools, the demand to make use of standardized mentoring programmes in a school setting is growing. However, there are a number of “hidden” or informal mentoring processes that can be observed in this setting, for example between new and established teachers with the goal to facilitate the transition into the teaching profession. In the following we will describe different mentoring approaches for teachers and students, developed in Germany and internationally and will present central empirical results concerning these approaches. Based on these results we will discuss possible implications for the promotion of a mentoring culture in German schools.

Keywords: mentoring, school, peer-mentoring, teacher education

1 Einleitung

Im internationalen Vergleich sind Mentoring-Programme an deutschen Schule eher selten vorhanden und empirisch – wenn überhaupt – kaum untersucht (vgl. *Abs* 2005; *Fried* 2003). Dabei zeigen diverse internationale Untersuchungen (vgl. *Wang/Odell* 2002) zu Mentoring-Programmen in der Schule (Adult-Student-Mentoring, Peer-Mentoring), dass diese sich positiv auf die schulische Entwicklung (Leistung, akademisches Selbstkonzept), als auch auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen auswirken (Selbstwert, Selbstkonzept, Freundschaft). Mentoring wird häufig immer noch mit der Suche nach Rat eines/einer (jungen) Unerfahrenen bei einem/einer (älteren) Experten/-in als „apprenticeship model“ (Lehrmeister-Modell/Ausbildungs-Ansatz) definiert (vgl. *Halai* 2006). Neuere Definitionen von Mentoring betonen jedoch die Wechselseitigkeit und Komplexität der Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee, das heißt, die ursprünglich enthaltenen hierarchischen Strukturen werden mehr und mehr aufgehoben (vgl. *Halai* 2006; *Wang/Odell* 2007). Im Zuge dieser Transformation haben sich schulische Mentoring-Programme und wissenschaftliche Begleitstudien entwickelt, in denen Mentoringprozesse zwischen Personen auf gleicher Hierarchieebene, zum Beispiel Schüler/-innen, gegenseitig als Mentoren/-innen fungieren (Peer-Mentoring), oder auch außerschulische und nicht-familiale Erwachsene als Mentoren/-innen in der Schule eingesetzt werden (Adult-Student-Mentoring). Während derartige Programme in Deutschland bisher eher selten zu finden sind, haben diese Programme im englischsprachigen Raum bereits eine gewisse Tradition: sie wurden dort vielerorts bereits in den 70er und 80er Jahren eingeführt und gehören dort heute häufig schon zum Schulalltag. Im Folgenden werden wir Mentoring-Ansätze sowohl für Lehrer/-innen als auch für Schüler/-innen unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstandes vor- bzw. gegenüberstellen, kritisch erörtern und daraus resultierende Implikationen für die deutsche Schullandschaft abschließend diskutieren.

2 Mentoring in der Lehrerbildung

Was Mentoring von anderen Beratungsformen (z.B. Coaching, Supervision) unterscheidet, ist die Zielsetzung, *beide* oder *alle* involvierten Personen (Mentor/-in *und* Mentee) in ihrer persönlichen Weiterentwicklung zu unterstützen (vgl. *Finn* 1993). Dabei sind die Ziele des Mentorings so vielfältig wie die Ziele und Anliegen der Gesprächspartner/-innen, die sich in der Mentoring-Situation befinden. In der pädagogischen und schulischen Praxis, explizit in der Lehrerausbildung, wird Mentoring als Instrument der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung des Lehrpersonals verstanden (vgl. *Fischer u.a.* 2008). Durch den regelmäßigen Austausch kann nicht nur die Zusammenarbeit und das Gemeinschaftsgefühl des Lehrerkollegiums und vor allem zwischen Berufseinsteigern/-innen und berufserfahrenen Lehrern/-innen intensiviert werden, sondern auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Institution aller Beteiligten gesteigert werden. Mentoring-Prozesse werden dabei dem jeweiligen Kontext, den Zielsetzungen und Bedürfnissen der beteiligten Personen angepasst. Tabelle 1 zeigt im Überblick verschiedene mögliche Formen der Lehrer-Mentor-Mentee-Beziehung mit ihren jeweiligen Kontexten und Zielen.

Tab. 1 Formen der Lehrer-Mentor-Mentee-Beziehung in Anlehnung an *Fischer/van Andel* 2002

| Mentor | Mentee | Situation | Main Purpose |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|
| School teacher | Student teacher | <i>Pre-service</i> shortterm practicum or one-year practicum | Learn how to teach from a model-teacher |
| Experienced school teacher | Novice teacher | Beginning at school: <i>introduction phase</i> | Develop basic teaching competencies |
| Teacher of subject matter | Teacher of subject matter | <i>In-service</i> : school based/internal cooperative partnership; team model | Reflection, problem solving, curriculum developing |
| Expert teacher (coach, supervisor) | Teacher | <i>In-service</i> : external partnership | Improve and extent teaching competencies |
| Headteacher | Teacher | <i>In-service</i> : external partnership | Staff development, develop leadership qualifications; career promotion |

Die Tabelle verdeutlicht, dass Mentoring in jeder Phase der Lehrerbildung sinnvoll eingesetzt werden kann. Die Lehrerausbildungsphase erfährt in Deutschland diesbezüglich die meiste Beachtung. Wang/Odell (2002) haben hierfür drei spezifische Phasen identifiziert und Niggli (2003) konzipierte das 3-Wege-Modell des Mentorings (vgl. 2.3). Während in der Ausbildungsphase noch das Lernen am Modell vorrangig ist, geht es im weiteren Verlauf der Lehrkarriere vor allem um die Entwicklung und den Ausbau der Lehrfähigkeiten und Kompetenzen, aber auch um Teambildung und die Schaffung einer Win-Win-Situation für Mentor und Mentee (vgl. Tab. 1).

Die allgemeinen Funktionen und Ziele des Mentorings in der Lehrerbildung werden im Folgenden im Detail beschrieben.

2.1 Funktionen und Ziele des Mentorings in der Lehrerbildung

Wenn Mentoring in der Lehrerausbildung eingesetzt wird, dann stehen die persönlichen Ziele und Entwicklungsprozesse des Mentees/der Mentee im Vordergrund. Darüber hinaus will Mentoring in der Schule grundsätzlich Lehrer/-innen emotional und handlungsanleitend unterstützen, von der Berufspraxis erfahrener Kollegen/-innen profitieren, den Zugang zu berufspraktischem Wissen gewährleisten, die Kooperation zwischen Lehrern/-innen begünstigen, die Kommunikation und die professionelle Interaktion innerhalb der Schule optimieren, Lehrer/-innen für Veränderung des Lehrens und Lernens sensibilisieren und das Schulklima verbessern (vgl. *Fischer/van Andel* 2002, *Fischer* 2008).

Um diese Ziele zu erreichen, gilt es langfristig die Frage zu klären, wie Mentoring integrativer Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses werden kann und als Instrument des Qualitätsmanagements und der Personalentwicklung Einsatz findet, schließlich bietet es diesbezüglich allerhand Vorteile: so können die am Mentoring-Programm Beteiligten in geschützten „Räumen“ ihre Anliegen besprechen, alle Beteiligten sind innerhalb der Schule gleichermaßen „betroffen“, teilen also das kontextinterne Wissen, und der persönliche Entwicklungsprozess aller Beteiligten kann gleichzeitig institutionell begleitet und

unterstützt werden. Mentoring ist eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit, neue Wege in der Gestaltung von Schule und Unterricht und im zwischenmenschlichen Umgang aufzuzeigen. Es hat den wesentlichen Vorteil, strukturelle Maßnahmen und persönliche Faktoren auf eine breite Basis zu stellen und alle an Schule Beteiligten gleichermaßen verantwortlich einzubinden. Zur Wirksamkeit dieser Programme liegen international eine Vielzahl an empirischen Arbeiten vor (vgl. *DuBois u.a.* 2002; *IES* 2009), im deutschsprachigen Raum dagegen finden sich bislang kaum Evaluationsstudien hierzu.

2.2 Phasen und Formen des Mentoring im Lehrerberuf

Wang/Odell (2002) haben mittels einer umfangreichen Literaturstudie von mehr als 240 Artikeln, in denen sie Studien, Trainingsmodelle und Beschreibungen von Mentoren/-innen in Schulen aus angelsächsischen Ländern berücksichtigt haben, drei unterschiedliche Vorgehensweisen bzw. Phasen zum Mentorieren in der Berufsantrittsphase herausgearbeitet (vgl. *Fischer* 2008). Diese Phasen sind nicht als strikt getrennte Einheiten zu verstehen, vielmehr können sie als dynamisches Entwicklungsmodell eines Mentorenprozesses verstanden werden:

1. Phase: „Ausbildungs-Ansatz“

Das situierte Lernverhältnis von Mentor/-in und Mentee wird im Ausbildungs-Ansatz (apprenticeship approach) vor allem durch die Vermittlung von methodischen Anregungen und Verfahren und Techniken der Klassenführung und der Unterrichtspraxis geprägt, die als basale praktische Fertigkeiten der jungen Lehrkraft übernommen werden. Der Mentor/ die Mentorin fungiert in erster Linie als technischer Unterstützer und Anleiter.

2. Phase: „Humanistischer Ansatz“

Im humanistischen Ansatz (humanistic approach) wird die Rolle des Mentors/der Mentorin als Berater, Förderer und/oder auch Coach definiert, d.h. er bzw. sie steht dem/der Mentee persönlich unterstützend gegenüber mit dem Ziel, eine warme Atmosphäre zu schaffen, in der positives Feedback, kollegiale Solidarität und der Mentor/ die Mentorin als Rollenmodell für gute Unterrichtspraxis im Mittelpunkt der Beziehung stehen.

3. Phase: „Kritisch-konstruktiver Ansatz“

Im kritisch-konstruktiven Ansatz wird die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten fokussiert. Voraussetzung dafür ist die Förderung einer reflektierenden und experimentellen Haltung zum Lernen. Der Mentor/ die Mentorin fungiert als Motivator und Partner für Veränderungen, der bzw. die die gesamte professionelle Entwicklung des Lehrerberufs im Blick hat.

Entscheidend für das Gelingen einer Mentoren-Beziehung in jeder dieser Phasen ist die persönliche Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee, die zu Beginn der Konstituierung durch emotionale Unterstützung begleitet sein sollte, um dem Mentee die Annahme seiner Rolle als Lehrkraft zu erleichtern (vgl. *McIntyre/Hagger* 1996). Des Weiteren sind pragmatische Anleitungen und methodische Unterstützung zentral, weil dadurch eine gewisse Sicherheit gewonnen wird, auf deren Basis gemeinsam Handlungsroutrinen optimiert und aber auch deren Veränderung entwickelt werden können.

Auch *Niggli* (2003, 2005) hat ein Drei-Wege-Modell des Mentorierens konzipiert, das drei Gesprächsebenen unterscheidet: Ebene 1 fokussiert das Verhalten des Mentees,

d.h. Rückmeldungen des Mentors konzentrieren sich auf das konkret wahrnehmbare Unterrichtsverhalten, sozusagen als erweiterndes Praxisgespräch. Auf Ebene 2 steht die Einstellung im Mittelpunkt der Rückmeldung, d.h. das reflexive Praxisgespräch dient der Klärung des Hintergrundwissens. Das Eingehen auf das berufliche Selbst durch personenbezogenes Coaching dient dagegen der Ebene 3, dem Ausbau der Kompetenzen. Zusammenfassend hält *Niggli (2005)* dementsprechend fest, dass Mentorinnen und Mentoren die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen unterstützen können, indem sie die Ausbildungsinhalte durch Feedback konkretisieren, durch Reflexion ausdifferenzieren und durch Coaching begleiten (vgl. *Ittel/Raufelder 2009*).

Mentoring (Einzel- aber auch Gruppen-Mentoring) kann auch in der späteren Phase bzw. für die Weiterbildung im Lehrberuf ein wirkungsvolles Instrument zur persönlichen und professionellen Entwicklung sein, auch wenn es gegenwärtig – im deutschsprachigen Raum – vor allem in der Lehrerausbildungsphase eingesetzt wird. Es sind aber erste Trends zu verzeichnen, insofern Mentoring, das der Personalentwicklung und Karriereförderung der Mentees dient, zunehmend auch im deutschsprachigen Raum in der Lehrerweiterbildung eingesetzt wird. So gibt es verschiedene Programme zur Berufspersonalisierung, die es sich beispielsweise zum Ziel gesetzt haben, die schulische Karriere von Frauen und deren Übernahme von Führungspositionen zu unterstützen (vgl. *Höppel u.a. 2009*).

Berufserfahrene Lehrer/-innen können aber auch in ganz anderer Weise von Mentoring profitieren, wenn beispielsweise Themen und Inhalte fokussiert werden, die über den Alltag in der Schulklasse hinausgehen, den Schulalltag aber zunehmend dominieren: z.B. empfundenes oder erlebtes Mobbing, Diskriminierung, Stressbewältigung, Gesundheits- und Burnout-Prävention, Schulklima, Entwicklung von Schulprogrammen, professionalisierte Arbeitsweisen im Team, Förderung der professionalisierten Berufsorientierung, Integration von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, Umgang mit Eltern, Projektarbeit, Umgang mit Evaluationsergebnissen, verbesserte Wahrnehmung und Platzierung der Schule im lokalen Umfeld (vgl. *Ittel/Raufelder 2009; Ittel/Wakenhut 2010*).

2.3 Institutionelle Rahmenbedingungen für Mentoring in der Lehrerbildung

Unabhängig der verschiedenen Phasen und Formen des Mentorings, sind es auch die institutionellen Rahmenbedingungen, die über Erfolg und Scheitern des Mentorings entscheiden (*Herrera 1999*). So beruht der Erfolg des Mentorings zwar in erster Linie auf der Entdeckung und Nutzung von individuellen Ressourcen, aber auch auf der Struktur des Umfelds, die eine solide Grundlage für eine dauerhafte Implementierung von Veränderung darstellt. Es lassen sich verschiedene institutionelle Bedingungsfaktoren unterscheiden, die zum Gelingen des Mentoringprozesses in der Schule beitragen können:

(1) „Der Entscheidungsfaktor“

Wenn sich die Institution Schule und ihre Lehrer/-innen dazu entschließen, Mentoring in ihrer Schulkultur zu integrieren, dann müssen alle Beteiligten die Bereitschaft und das Ziel verfolgen, pädagogische und persönliche Prozesse im pädagogischen Alltag offen zu legen.

(2) „Der Zeit- und Geldfaktor“

Vor allem der Zeitfaktor, der für Mentoring-Programme investiert (Beteiligten-Ebene) und zur Verfügung gestellt (Institutions-/Verwaltungs-Ebene) wird, spielt eine bedeutende Rolle

im schulischen Kontext. Es gilt für die Koordination des Mentoring-Programms zuständige Lehrer/-innen zu wählen, denen von Seiten der Schulebene entsprechende Zeitkontingente zur Verfügung gestellt werden müssen. Auf der Verwaltungsebene müssen feste Ansprechpartner/-innen benannt werden, die die Prozesse zentral und langfristig steuern können. Des Weiteren müssen regelmäßige Trainings durchgeführt werden, um den Wert des Mentorings als Professionalisierungsprozess und spezielle Rahmen- und Prozessbedingungen zu vermitteln und die Beteiligten zu schulen (vgl. *Orland 2001; Stanulis/Russell 2000*)

(3) „Der Entwicklungsfaktor“

Mentoring-Prozesse in Bildungsinstitutionen dauerhaft zu implementieren ist erstrebenswert, weil dadurch althergebrachte Denkmuster aller Beteiligten modifiziert und eine nachhaltige Befähigung zu kooperativer und verantwortungsbewusster Gestaltung von Schulkultur erreicht werden können. Unterschiedliche Erfahrungshintergründe des zunehmend heterogenen Lehrkörpers (vgl. *Bastian 2006; von der Groeben 2003*) können so berücksichtigt und genutzt werden, was bislang – wenn überhaupt – nur selten geschieht (vgl. *Hargreaves/Fullan 2000*). Auf europäischer Ebene gibt es zwar die Initiative Mentoring in Teacher Education (MINT), welche im Rahmen des Sokrates Programms der Europäischen Union gegründet wurde, die bisher jedoch noch nicht länderübergreifend organisiert und verbreitet ist (vgl. *Fischer u.a. 2008*). Auf der Internetseite der Initiative MINT (www.mint-mentor.net) finden sich zahlreiche Informationen und Materialien, Evaluationsbögen und Praxisbeispiele aus verschiedenen europäischen Ländern zum Thema Mentoring in der Schule.

2.4 Kompetenzanforderungen an Mentoren/-innen

Die verschiedenen Funktionen und Ziele (vgl. 2.1) von Mentoring setzen auch verschiedene Kompetenzen des Mentors/ der Mentorin voraus. Ein guter Mentor/ eine gute Mentorin fungiert nicht nur als Modell-Lehrer/-in, der/die in der Lage ist, Lehrsituationen zu praktizieren, analysieren und Inhalte zu reflektieren. Ein guter Mentor/ eine gute Mentorin muss auch in der Lage sein, den Mentoring-Prozess an sich und seine Erfolge bzw. Nicht-Erfolge zu erkennen, zu reflektieren und ggf. Änderungen vorzunehmen (vgl. *Fischer/van Andel 2002; Fischer 2008*).

Für die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee ist von zentraler Bedeutung, dass beide Beteiligten sich als kompetente und respektwürdige Personen verstehen (vgl. *Awaya u.a. 2003; Stanulis/Russell 2000*). Der/die Mentor/-in soll den/die Mentee befähigen, seine/ihre Anliegen selbstständig zu lösen und umzusetzen. Voraussetzung dafür ist, dass Mentoren/-innen sich selbst als Lehrausbilder/-in verstehen, ihr Handlungswissen reflektieren, ihre Reflexionen den angehenden Lehrern/-innen mitteilen, eigene berufliche Werte und Einstellungen entwickeln, die Kompetenz entwickeln, Unterricht und Lehrerhandeln zu analysieren, sich auf akademische Ziele und Inhalte der Lehrerbildung beziehen und mittels guter Unterrichtspraktiken ein Vorbild/Beispiel sind für die Integration von Theorie und Praxis (vgl. *Fischer 2010*).

Zu ihren Aufgaben zählt des Weiteren die angehenden Lehrer/-innen bzw. jüngeren Kollegen/-innen in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern, ihnen das Hineinwachsen in den Lehrerberuf durch forschende Auseinandersetzung zu ermöglichen, die offene Reflexion ihrer Praxiserfahrungen anzuregen und sie bei der Entwicklung des eigenen Lehrerprofils zu unterstützen. Eine gegenseitige Abhängigkeit gilt es zu vermeiden.

Studien haben gezeigt, dass angehende Lehrer/-innen sehr von Mentoring-Prozessen profitieren (vgl. *Odell/Huling* 2000), aber auch die Mentoren/-innen profitieren von einer Mentoren-Beziehung und der Erfahrung mit der Rolle als Mentor/-in (vgl. *David* 2000; *Holloway* 2001; *Resta* u.a. 1997).

Um einen erfolgreichen Mentoring-Prozess zu gewährleisten sind nach *Klement/Teml* (1996) folgende Aufgaben und Kompetenzen zentral:

(1) Die Kompetenz der *Kooperation* bezieht sich nicht nur auf die Mentor-Mentee-Beziehung, sondern muss auch im weiteren schulischen Kontext verstanden werden, d.h. Kollegen/-innen, Schulverwaltung, Führungsebene und außerschulische Einrichtungen müssen im Mentoring-Prozess mit berücksichtigt werden. Gemeinsame Treffen und Zielsetzungen sind diesbezüglich unverzichtbar.

(2) Mit Hilfe des *Kriterienbezugs* sollen erste Schwerpunkte und zentrale Themen definiert werden, die der Mentee/ die Mentee in seiner/ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung erreichen möchte.

(3) Der Erfolg der Mentor-Mentee-Beziehung wird auch durch zeitliche *Kontinuität* geprägt, schließlich gilt es den Entwicklungsprozess in kleinen Schritten über einen längeren Zeitraum hinweg zu ermöglichen.

(4) Damit Mentoring in der Schule „überlebt“ und von allen Beteiligten wahr und ernst genommen wird, darf der *Kontext* Schule dabei natürlich nicht außer Acht gelassen werden, d.h. Lehrpläne, institutionelle und organisatorische Regeln und Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Mentoring-Programme in der Lehrerbildung in Aufbau und Zielsetzung – je nach Berufsphase – sehr stark unterscheiden können (vgl. Tab. 1). Sie kommen – wie bereits erwähnt – im deutschsprachigen Raum bislang vor allem in der ersten Phase der Lehrerbildung – der Lehrerausbildung – zum Einsatz, wobei die Unterstützung des Mentees dabei im Vordergrund steht. In der Lehrerweiterbildung verstehen sich Mentor und Mentee mehr und mehr als gleichberechtigt, insofern beide von der Beziehung als Kooperation profitieren sollen. Für das Gelingen einer Etablierung von Mentoring-Programmen in Schulen sind die institutionellen Rahmenbedingungen nicht zu unterschätzen (vgl. *Herrera* 1999). Erst wenn die Schulleitung den Rahmen zur Verfügung stellt, in dem solche Programme realisiert werden können, kann daraus auch ein Instrument zur Qualitätsverbesserung und -sicherung für Lehrende und damit auch für die Schule selbst werden. Grundsätzlich ist es wichtig, dass sowohl Mentor als auch Mentee sich selbst, ihr Handeln aber auch die Beziehung zueinander kritisch reflektieren, schließlich wachsen wir nicht nur an unseren Erfolgen, sondern vor allem auch an unseren Misserfolgen (vgl. *Fischer/van Andel* 2002, *Fischer* 2008).

In der zweiten Hälfte dieses Artikels richten wir unseren Blick auf Mentoring für Schüler/-innen, das im englischsprachigen Raum bereits eine lange Tradition aufzuweisen hat, im deutschsprachigen Raum aber noch ziemlich unbekannt ist.

3 Mentoring für Schüler/-innen

Grundsätzlich kann man Mentoring für Schüler/-innen in zwei Kategorien gliedern: da wären zum einen die vor allem in den USA weit verbreiteten Mentoring-Programme, in denen den Schüler-Mentees ein außerschulischer nicht-elterlicher Erwachsener als Mentor/-in zur Seite gestellt wird und zum anderen Mentoring-Programme, in denen Peers den Schüler-Mentees als Mentor/-in zur Seite gestellt werden (vgl. *Rhodes/Grossman/Resch* 2000).

Welche Auswirkungen diese Schüler-Mentoring-Programme auf die Entwicklung in Kindheit und Jugend haben und wie verschiedene Programme konzipiert sind, soll nachfolgend an Hand von Ergebnissen empirischer Evaluationsstudien (vgl. u.a. *DuBois* u.a. 2002; *IES* 2009) und Beispielen aus der Praxis verdeutlicht werden.

3.1 Der Einfluss von Adult-Mentoring auf die Entwicklung in Kindheit und Jugend

Die meisten Schüler-Mentoring-Programme im englischsprachigen Raum (z.B. Big Brothers Big Sisters) arbeiten mit so genannten freiwilligen Mentoren/-innen, d.h. Erwachsenen, die sich neben ihrem eigentlichen nichtschulischen Beruf ehrenamtlich engagieren und Kindern und Jugendlichen als Mentor/-in zur Seite stehen, die eine bestehende Versetzung nicht schaffen, schlechte Noten schreiben und/oder nicht in der Schul- und Klassengemeinschaft integriert sind (vgl. *Campbell-Whatley/Algozzine/Obiakier* 1997; *Dondero* 1997; *Levine/Nidiffer* 1996; *Reglin* 1998; *Rogers/Taylor* 1997). Im Gegensatz zu Lehrer-Mentoring-Programmen, von denen Mentor und Mentee gleichermaßen profitieren sollten, steht die Entwicklung des Schülers/ der Schülerin (Mentee) hier explizit im Fokus. Allerdings berichten viele ehrenamtliche Mentoren/-innen ebenfalls von positiven (Neben-)Effekten, die sie durch ihre freiwillige Mentorentätigkeit erlebt haben (vgl. *Herrera* 1999), die aber meist nicht explizit als Ziel eines Schülerprogramms genannt werden. In den USA sind insgesamt etwa fünf Millionen Schüler/-innen in schul- und gemeinschafts-basierten freiwilligen Mentoring-Programmen involviert (vgl. *Mc Learn* u.a. 1999; *Rhodes/Grossman/Resch* 2000).

Evaluationsstudien dieser freiwilligen Mentoring-Programme zeigen, dass Jugendliche auf vielen Ebenen profitieren: bessere akademische Leistungen (bessere Noten, Versetzung, Qualifizierung für weiterführende Schulen), bessere Beziehungen zu Peers, Eltern und Geschwistern, positivere Selbst-Konzepte und ein Rückgang delinquenten Verhaltens bei zuvor auffälligen Schüler/-innen sowie reduzierter Substanzmissbrauch sind die Folge (vgl. *Rhodes/Grossman/Resch* 2000). Eine Evaluationsstudie des Big Brothers Big Sisters Programms konnte zudem zeigen, dass Jugendliche, die an Mentoring-Programmen teilgenommen haben, im Gegensatz zu ihren nicht-mentorierten Altersgenossen/-innen von verbesserten Eltern- und Peer-Beziehungen berichten (vgl. *Grossman/Tierney* 1998). In einer Untersuchung von *Rhodes/Gossman/Resch* (2000) konnte zudem gezeigt werden, dass die durch Mentoring-Programme verbesserte Wahrnehmung der Eltern-Beziehungen ein wichtiger Mediator für Veränderungen in der akademischen/schulischen Anpassung Jugendlicher ist. Voraussetzung für eine positive Veränderung des Selbstwerts der Kinder und Jugendlichen in Mentoring-Programmen ist die zeitliche Dauer und Kontinuität. Während bei Kindern und Jugendlichen, die seit zwölf Monaten

oder länger Teil einer Mentoring-Beziehung sind, ein Zuwachs im Selbstwert zu verzeichnen ist, wirken sich kürzere Mentoring-Beziehungen gar nicht bzw. negativ auf das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen aus (vgl. *Rhodes/Grossman/Resch* 2000). Untersuchungen haben gezeigt, dass ein hoher Selbstwert präventiv in Bezug auf Risiko-Gesundheitsverhalten von Jugendlichen wirkt. Zudem zeigen Ergebnisse, dass ein hoher Selbstwert in Zusammenhang mit hoher schulischer Anpassung, sportlicher und physischer Aktivität, der Entwicklung von wirkungsvollen Coping-Strategien und der Fähigkeit, sich Peer Pressure zu widersetzen, steht (vgl. *Brooks* 1992; *Lawrence* 1985; *Youngs* 1993).

Wichtige Aspekte, die mit dem Erfolg des Mentoring in Zusammenhang stehen, sind neben der Dauer der Beziehung auch das Alter der Jugendlichen, deren Lebensumstände sowie die Qualität der Mentoring-Beziehung (vgl. *Rhodes* u.a. 2006, s. auch *Stöger/Ziegler* in diesem Heft). *Rhodes* (2002, 2005) konnte zeigen, dass Mentoring Jugendliche auf drei in Wechselbeziehungen stehenden Entwicklungsebenen beeinflusst:

- (1) Durch die Förderung und Verbesserung der sozialen Beziehungen und des emotionalen Wohlbefindens der Jugendlichen wird die sozio-emotionale Entwicklung der Jugendlichen unterstützt.
- (2) Die kognitiven Entwicklungen und Fähigkeiten der Jugendlichen werden mittels Anleitung durch den Mentor/die Mentorin und den gegenseitigen Austausch gefördert.
- (3) Die Identitätsentwicklung des Mentees wird positiv gefördert, insofern der Mentor/die Mentorin als Rollenmodell und Anwalt des Jugendlichen fungiert.

Rhodes u.a. (2006) haben Mediator- und Moderator-Prozesse der Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee in Bezug auf den Erfolg von Mentoring an Hand bisheriger Forschungsergebnisse analysiert. Sie konnten zusammenfassend festhalten, dass ältere Jugendliche (13-16-Jährige) eher dazu neigen, eine Mentoring-Beziehung früher zu beenden als jüngere Jugendliche (10-12-Jährige), dabei ist die Dauer der Beziehung für das Gelingen des Mentorings von entscheidender Bedeutung (s.o.). Für die Praxis bedeutet dieses Ergebnis, dass Mentoring-Programme bereits in der frühen Phase der Adoleszenz implementiert werden sollten, um den Effekt dieser Programme zu maximieren.

Auch die Qualität der Mentoring-Beziehung ist entscheidend. So zeigen sich die meisten positiven Effekte (wenig empfundene Einsamkeit und hohes Selbstwertgefühl; bessere Noten; schulische Integration; Identitätsfindung), wenn die Mentoring-Beziehung von den Schülern/-innen als unterstützend, nah, engagiert, authentisch, ermutigend, bedeutend und beständig erlebt wird (vgl. *Rhodes* u.a. 2006).

Obgleich es vor allem im anglo-amerikanischen Bereich bereits viele Studien zu Effekten des Schüler-Mentoring gibt, bleiben viele Fragen und Zusammenhänge zur Art und Qualität der Beziehung in Bezug auf die Wirksamkeit von Mentoring im Detail bislang unbeantwortet (vgl. *Rhodes* u.a. 2006). Dementsprechend resümieren die Autoren/-innen abschließend: „As youth mentoring programs assume an increasingly important role in our society, we need to improve our understanding of the ways in which they work – and do not work. With a deeper understanding of the mentoring process, we can use programs more effectively to capitalize on the potential to influence a range of developmental outcomes positively.“ (*Rhodes* u.a. 2006, p. 703).

3.2 Peer-Mentoring in der Schule

Peer-Mentoring unterscheidet sich von Adult-Mentoring-Programmen vor allem durch die Aufhebung der hierarchischen Beziehungsstruktur zwischen Kind und Erwachsenem. Die Hoffnung ist, dass die Peer-Beziehung eher von Vertrauen, Authentizität und Identifizierungsprozessen begleitet wird, als die Erwachsenen-Kind-Beziehung. Gerade in der Adoleszenz rückt die Bedeutung der Peers in den Vordergrund, was den Austausch zwischen Peers im Sinne einer Mentoring Beziehung unterstreicht (vgl. *Brown* 1990; *Brown/Theobald* 1999; *Cook/Deng/Morgano* 2007; *Fend* 1998; *Savin-Williams/Berndt* 1990).

Im Zuge der Diskussion um die Verbesserung und Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Kontext, die präventiv und interventiv gegen Gewalt wirken sollen, werden auch in Deutschland zunehmend Projekte an Schulen initiiert, in denen Schüler/-innen bewusst als Mentoren/-innen im Sinne der Peergroup-Education eingesetzt werden¹. Peergroup-Education dient der Informationsvermittlung oder dem Anbieten von Rollenvorbildern, um gezielte Informationen zu vermitteln oder bestimmte Verhaltensweisen zu fördern. Mittels Peergroup-Education sollen Teilnehmer/-innen dazu befähigt werden, mit sie betreffenden Problemen umgehen zu können (vgl. *Brander* u.a. 2004). Die Mentoren/-innen (Peer Educator) sind den Schüler/-innen in einigen Bereichen sehr ähnlich, sei es z.B. hinsichtlich Alter, sexueller Orientierung oder Geschlecht (vgl. *Brammer/Walker* 1995). Peergroup-Education und Peer-Mentoring werden auch unter dem Begriff Peer-Involvement oder Peer Assisted Learning gefasst. Charakteristisches Merkmal dieser Ansätze ist der Einsatz von Peers („Hierarchisch Gleichgestellte“) als „Träger personalkommunikativer Botschaften“ (vgl. *Appel* 2001). Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt: z.B. Peermotoren/-innen als Streitschlichter/-innen, Nachhilfelehrer/-innen, Orientierungshelfer/-innen (zum Beispiel beim Schulübergang oder im Zuge der Berufsorientierungsphase), Anti-Mobbing-Aktivist/-innen und Anti-Gewalt-Aktivist/-innen (vgl. *Sheehan* u.a. 1999).

Peer Assisted Learning zeichnet sich nach *Topping/Ehly* (2001) insbesondere dadurch aus, dass Schüler/-innen Hilfe von Peers erfahren, die bewusst andere im Lernen unterstützen und so selbst erfahren, dass der professionelle Unterricht ergänzt (nicht ersetzt) wird, dass allen Beteiligten in einem oder mehreren vorher definierten Bereichen Fortschritte gewährleistet werden sollen. Hilfe steht für alle auf gleicher Grundlage zur Verfügung, weil Lehrer/-innen mit einem erweiterten Rollenverständnis den Prozess begleiten und organisieren können. Indem die einzigartigen Qualitäten der Peer-Interaktion berücksichtigt und genutzt werden, kann Unterricht optimiert und die individuelle Förderung (inklusive des Verantwortungsbewusstseins) der Schüler/-innen fokussiert werden (vgl. *Mastropieri* u.a. 2007; *Topping/Ehly* 1998, 2001).

Nicht nur der Peer Mentee profitiert dabei in Bezug auf seine persönliche und soziale Entwicklung, sondern auch der Peer Mentor/ die Mentorin, durch die verantwortungsvollen Aufgaben, die sozialen Kompetenzen, wie z.B. Empathie, zu schulen. *Dennison* (2000) nennt dies das Win-Win-Mentoring, um die positiven Effekte für Peer Mentor und Peer Mentee zu verdeutlichen.

Neben der Unterstützung und der Ermutigung in Bezug auf Schularbeiten berichten Studien als Auswirkungen auf Mentees in Peer-Mentoring-Programmen wachsendes Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, mehr positive Beteiligung am schulischen Leben und die Fähigkeit, sich schwierigen Situation, wie z.B. Mobbing, Gewalt, Außenseiterum, zu stellen (vgl. *Phelps* u.a. 1987; *Topping* 2003).

Im Detail auf die verschiedenen Peer-Mentoring-Programme einzugehen, würde den Rahmen dieses Artikels übersteigen. Von viel größerer Bedeutung als die Aufzählung einzelner Programme ist die grundsätzliche Möglichkeit Peer-Mentoring-Programme im Zuge schulreformatorischer Neuerungen in der Schulkultur langfristig zu etablieren. Gerade die Win-Win-Situation (vgl. *Dennison* 2000) des Peer-Mentorings birgt präventive und interventive Aspekte sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene, weil durch die bewusste Unterstützung der Peer-Kultur positive Effekte auf das Klassenklima, das Schulklima, das individuelle Wohlbefinden, die Identifikation mit der Klasse/Schule und die allgemeine Schulzufriedenheit zu erwarten sind. Zudem werden die Schüler/-innen gleichzeitig in ihren sozialen Kompetenzen gefordert/gefördert und geschult, was nicht nur dem Schulklima, sondern auch der Unterrichtsatmosphäre und der Verbesserung der Lehr-/Lernsituation zugute kommt (vgl. *Raufelder* 2007). Entgegen kurzfristiger Einzelmaßnahmen und -programme, obliegt Peer-Mentoring die Chance einer langfristigen und grundlegenden Veränderung, sowohl auf der individuellen als auch auf institutioneller Ebene. Oft erweist es sich als hilfreich, wenn in der ersten Phase der Etablierung von Mentoring-Programmen geschulte externe Trainer/-innen, Coachs oder Berater/-innen den Prozess begleiten. Weiterer positiver Nebeneffekt ist die Tatsache, dass solche schulinternen festen Mentoring-Programme kostengünstig und zeitsparend sind. Metaanalysen von *Rohrbeck* u.a. (2003) sowie von *Ginsburg-Block/Rohrbeck/Fantuzzo* (2006) zeigen, dass Peer-Tutoren-Programme sehr wirksam in der Vermittlung von Lerninhalten sind und gleichzeitig ein günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen. Eine grundsätzliche Mentoring-Kultur in Schulen könnte sowohl auf der Lehrer- als auch auf der Schüler-Ebene verwirklicht werden und damit ein Gemeinschaftsgefühl suggerieren, dass die Beteiligten (Schüler/-innen *und* Lehrer/-innen) motiviert, an der Schul- und Unterrichtsentwicklung aktiv mitzuwirken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schüler-Mentoring-Programme im internationalen Vergleich immer noch sehr selten im deutschen Schulalltag integriert sind. Zwar gibt es Streitschlichter-Programme und Soziale-Kompetenz-Programme, die sich wachsender Beliebtheit erfreuen und vor allem als Interventionsprogramme gegen Gewalt in der Schule fungieren (vgl. *Wahl* 2009), aber selten Konzepte, die der Mentoring-Konzeption folgen. Dabei zeigen die Ergebnisse zahlreicher Evaluationsstudien die positiven kurz- und langfristigen Effekte von Schüler-Mentoring, die zum einen Aspekte des Selbst begünstigen, aber auch in Hinblick auf akademischen Erfolg nicht von der Hand zu weisen sind. Zudem kommen diese Mentoring-Programme auch dem allgemeinen Schulklima zugute und wirken präventiv in Hinblick auf delinquentes Verhalten und Substanzmissbrauch.

4 Ausblick

Wenn sich Schulen zunehmend als lernende und innovative Organisationen verstehen und etablieren müssen, so gilt es die eigenen Strukturen und Angebote stetig zu hinterfragen und an die Lernbedürfnisse der Schüler/-innen anzupassen. Viele Schulen fühlen sich mit dieser Aufgabe bislang allein gelassen und überfordert. Mentoring kann als Instrument verstanden werden, mit Hilfe dessen Schulen neue Wege beschreiten können, sowohl im Sinne von Lehrer-Mentoring-Programmen, als auch im Sinne von Adult-Stu-

dent- aber auch Peer-Mentoring-Programmen. Dabei können Mentoring-Programme mehr als die persönliche Entwicklung von Mentor/-in und Mentee begünstigen, sei es in Hinblick auf berufliche/schulische Leistungen, soziale Kompetenzen und sozio-emotionale Entwicklung, denn Mentoring kann auch bei Prozessen zur Professionalisierung und zum Qualitätsmanagement erfolgreich eingesetzt werden.

Für die Einführung und die erfolgreiche Etablierung von Mentoring-Programmen in der Schule ist es hilfreich, zunächst auf die Hilfe externer Berater, Trainer oder Coachs zurückzugreifen, die die Programme zuerst in Hinblick auf die schulinternen Bedürfnisse und Strukturen formieren. Dazu zählt die Bestandsaufnahme von Seiten der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, aber auch die Absprache mit der Schulleitung, die den institutionellen Rahmen zur Verwirklichung des Programms zur Verfügung stellt. Gemeinsam mit der Schule werden dann Inhalte, Funktionen und Ziele definiert, die daraufhin in einer ersten Anlaufphase praktisch erprobt werden. Auch hier sollte der Schule zunächst ein externer Berater zur Seite stehen, der Fragen beantworten und Feedback zur Durchführung des Mentoring geben kann. Im weiteren Verlauf sollte sich der externe Berater dann nach und nach zurückziehen, schließlich gilt es Mentoring in seiner Selbständigkeit zu etablieren. Wie die Ergebnisse der internationalen Evaluationsstudien zeigen, wirken Mentoring-Programme als präventive Maßnahmen umso besser, je früher Kinder mit solchen Programmen vertraut gemacht wurden. Auch Lehrer/-innen berichten über positive Effekte sowohl als Mentor als auch als Mentee. Warum also nicht Mentoring-Programme bereits in Grundschulen und als festen Bestandteil der Lehrerbildung etablieren?

Dieser Artikel hat in einem ersten Überblick die vielfältigen und flexiblen Dimensionen und positiven Auswirkungen von Mentoring im schulischen Kontext thematisiert, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Mentoring erfolgreich in Schulen integriert werden kann. Denn so viel ist sicher: Die Möglichkeiten zur Anwendung von Mentoring Programmen in der Schule sind noch lange nicht ausgeschöpft und vor allem noch nicht systematisch erforscht.

Anmerkung

- 1 Zur Übersicht von Programmen und Trainings zur Förderung Sozialer Kompetenzen und Gewalt- und Präventionsmaßnahmen siehe *Ittel/Raufelder* 2009. Peer-Tutoren-Programme sind stärker auf akademische Unterstützung und die Vermittlung von Lerninhalten fokussiert als Mentoring-Programme, die die ganzheitliche Entwicklung des Schülers berücksichtigen.

Literatur

- Abs, H. J.* (2005): LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 4, S. 21-31.
- Appel, E.* (2001): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie. – FU Berlin (Dissertation).
- Awaya, A./McEwan, H./Heyler, D./Linsky, S./Lum, D./Wakukawa, P.* (2003): Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 45-56.
- Bastian, J.* (2006): Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität. *Pädagogik*, 58, 7-8, S. 37.
- Brammer S./Walker S.* (1995): *East London and the City Health Promotion*. – London.
- Branter, P./Gomes, R./Taylor, M.* (2004): *Domino. A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, antisemitism and intolerance* (3rd Edition). – Strasbourg.
- Brooks, B. B.* (1992): Self-esteem through the school years: is normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinical North America*, 39, pp. 537-549.

- Brown, B. B. (1990): Peer groups and peer cultures. In: *Feldman, S.S./Elliott, G.R.* (Eds.): *At the Threshold*. – Cambridge, pp. 171-196.
- Brown, B. B./Theobald, W. (1999): How peers matter: A research synthesis of peer influences on adolescent pregnancy. In: *Bearman, P./Brückner, H./Brown, B. B./Theobald, W./Philliber, S.* (Eds.): *Peer potential: Making the most of how teens influence each other*. – Washington, pp. 27-80.
- Campbell-Whatley, G. D./Algozzine, B./Obiakor, F. (1997): Using Mentoring to Improve Academic Programming for African American Male Youths With Mild Disabilities. *School Counselor*, 44, pp. 362-367.
- Cook, T. D./Deng, Y./Morgano, E. (2007): Friendship influences during early adolescence: the special role of friends' grade point average. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 2, pp. 325-356.
- David, T. (2000): Programs in practice: Teacher mentoring – benefits all around. *Kappa Delta Pi Record*, 36, 3, pp.134-136.
- Dennison, S. (2000): A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 3, pp. 161-174.
- Dondero, G. M. (1997): Mentors: beacons to hope. *Adolescence*, 32, pp. 881-886.
- DuBois, D. L./Holloway, B./Valentine, J. C./Cooper, H. (2002): Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 2, pp. 157-197.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. – Bern.
- Finn, R. (1993): Mentoring – the effective route to school-based development. In: *Green, H.* (Ed.) (1993): *The School Management Handbook*. – London, pp. 62-88.
- Fischer, D./van Andel, L. (2002): Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland.
- Fischer, D./van Andel, L./Cain, T./Žarkovič-Adlešič, B./van Lakerveld, J. (Eds.) (2008): *Improving school-based mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. – Münster.
- Fischer, D. (2008): *Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. Schulverwaltung Spezial*, 1.
- Fischer, D. (2010): Features and perspectives of mentoring in teacher education results from reviewing. Online verfügbar unter: <http://www.mint-mentor.net>, Stand: 31.08.2010.
- Fried, L. (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. *Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. Die Deutsche Schule*, 7, Beiheft, S. 7-31.
- Ginsburg-Block, M./Rohrbeck, C./Fantuzzo, J. W. (2006): A meta-analytic review of the social, emotional and behavioral outcomes of Peer Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, pp. 732-749.
- Groeben von der, A. (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. *Chance und Herausforderung. Pädagogik*, 55, 9, S. 6-9.
- Grossmann, J. B./Tierney, J. P. (1998): Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers/Big Sisters. *Evaluation Review*, 22, pp. 403-426.
- Halai, A. (2006): Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 700-710.
- Hargreaves, A./Fullan, M. (2000): Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39, 1, pp. 50-56.
- Herrera, C. (1999): *School-based mentoring: A first look into its potential*. – Philadelphia.
- Höppel, D./Braun, C./Füger, H./Peschel, L. (2009): Vergleiche von Mentoringprogrammen zur Frauenförderung in verschiedenen nationalen und institutionellen Kontexten. In: *Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D.* (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. – Lengerich, S. 287-304.
- Holloway, J. (2001): The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58, 8, pp. 85-86.
- IES (*Institute of Education Science*) (2009): *Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. (NCEE 2009-4047)*. – Washington, DC (National Center for Education).
- Itel, A./Raufelder, D. (2009): *Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung*. In: *Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D.* (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. – Lengerich, S. 193-206.
- Itel, A./Wakenhut, R. (2010): „Schulen im Gespräch“ – Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation. *Schulverwaltung Spezial*, 3, S. 3-56.

- Klement, K./Teml, H.* (1996): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen. – Innsbruck/Wien.
- Lawrence, D.* (1985): Improving self-esteem and reading. *Educational Research*, 29, pp. 194-200.
- Levine, A./Nidiffer, J.* (1996): Beating the odds: How the poor get to college. – San Francisco.
- Mastropieri, M. A./Scruggs, T. E./Berkeley, S. L.* (2007): Peers helping peers. *Educational Leadership*, 64, pp. 54-58.
- McIntyre, D./Hagger, H.* (1996): Mentors in schools. Developing the profession of teaching. – London.
- McLearn, K. T./Colasanto, D./Schoen, C./Shapiro, M. Y.* (1999): Mentoring matters: A national survey of adults mentoring young people. In: *Grossman, J. B.* (Ed.): *Contemporary Issues in Mentoring*. – Philadelphia, pp. 66-83.
- Niggli, A.* (2003): Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 4, S. 8-16.
- Niggli, A.* (2005): Unterrichtsbesprechung im Mentoring. – Oberentfelden.
- Odell, S. J./Huling L.* (2000): Quality mentoring for novice teachers. Joint publication. – Washington.
- Orland, L.* (2001): Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 75-88.
- Phelps, B./Quintero, M./Striefel, S./Killoran, J.* (1987): A review of procedures and issues in preschool peer tutoring and buddy systems. In: *Striefel, S.* u.a. (Eds.): *Grouping Handicapped and Non-Handicapped Children in Mainstream Settings. The Functional Mainstreaming for Success (FMS) Project. Final Report-Part 3*; see EC 201 748.
- Raufelder, D.* (2007): Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess – eine Ethnographie. – Marburg.
- Reglin, G.* (1998): Mentoring Students at Risk: An underutilized alternatives education strategy for K-12 teachers. – Springfield.
- Resta, V./Huling, L./White, S./Matschek, D.* (1997): A year to grow on. *Journal of Staff Development*, 18, 1, pp. 43-45.
- Rhodes, J. E.* (2002): Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth. – Cambridge.
- Rhodes, J. E.* (2005): A model of youth mentoring. In: *DuBois, D. L./Karcher, M. J.* (Eds.): *Handbook of youth mentoring*. – Thousand Oaks, pp. 30-43.
- Rhodes, J. E./Grossman, J. B./Resch, N.* (2000): Agents of Change: Pathways through which Mentoring Relationships Influence Adolescents' Academic Adjustment. *Child Development*, 71, 6, pp. 1662-1671.
- Rhodes, J. E./Spencer, R./Keller, T. E./Liang, B./Noam, G.* (2006): A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of Community Psychology*, 34, 6, pp. 691-707.
- Rogers, A. M./Taylor, A. S.* (1997): Intergenerational Mentoring: A Viable Strategy for Meeting the Needs of Vulnerable Youth. *Journal of Gerontological Social Work*, 28, pp. 125-140.
- Rohrbeck, C. A./Fantuzzo, J. W./Ginsburg-Block, M. D./Miller, T. R.* (2003): Peer-assisted learning interventions with elementary school students: a meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 240-257.
- Savin-Williams, R. C./Berndt, T.* (1990): Friendship and peer relations. In: *Feldmann, S./Elliot, G. R.* (Eds.): *At the threshold*. – Cambridge, pp. 277-307.
- Sheehan, K./DiCara, J. A./LeBailly, S./Kaufner Christoffel, K.* (1999): Adapting the Gang Model: Peer Mentoring for Violence Prevention. *Pediatrics*, 104, 1, pp. 50-54.
- Stanulis, R. N./Russell, D.* (2000): „Jumping in“: trust and communication in Mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 65-80.
- Topping, K. J./Ehly, S. W.* (1998): Introduction to peer-assisted-learning. In: *Topping, K./Ehly, S.* (Eds.): *Peer-assisted learning*. – New Jersey, pp. 1-24.
- Topping, K. J./Ehly, S. W.* (2001): Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12, pp. 113-132.
- Topping, K. J.* (2003): Peer assisted learning for inclusion. *Literacy Today*, 36, pp. 22-23.
- Wahl, K.* (2009): *Aggression und Gewalt*. – Heidelberg.
- Wang, J./Odell, S. J.* (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education* 23, 4, pp. 473-489.
- Wang, J./Odell, S. J.* (2002): Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- Youngs, B. B.* (1993): Self-esteem in the School: more than a feel-good Movement. *NASSP Bulletin*, 76, pp. 59-66.