

***Prävention im Grundschulalter geht auf die
Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein***

von

**Hildegard Müller-Kohlenberg
Michael Szczesny**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Starke Jugend – Starke Zukunft
Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages
Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach 2008, Seite 107-125

ISBN 3936999457 (Printausgabe)
ISBN 978-3936999457 (E-Book)

Hildegard Müller-Kohlenberg / Michael Szczesny

Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein

Warum "Balu und Du" weder ein Trainingsprogramm noch eine Therapie ist

Im Alter von 6 – 10 Jahren lassen sich Fehlentwicklungen – die in der Jugend oft krass in Erscheinung treten – zunächst nur erahnen, vermuten, befürchten. Primäre Prävention sollte deshalb ein breites Repertoire von Themen und Maßnahmen bereithalten, um flexibel auf defizitäre Situationen eingehen zu können. Dabei müssen die Bedürfnisse des Kindes – seine Interessen, Wünsche, seine (verborgenen) Talente und Probleme – jeweils individuell im Mittelpunkt stehen. Wenn die Hilfe früh ansetzt, können Vorläuferanzeichen bzw. Prädiktoren einer prekären Entwicklung, die sich oft erst versteckt andeuten, in alltäglichen Situationen undramatisch aufgegriffen werden. Durch informelles Lernen können die soziale Kompetenz, das Selbstkonzept und die Alltagskompetenz der Kinder gefördert werden.

Der Name des Mentorenprojekts "Balu und Du" erinnert an das unvergessene „Dschungelbuch“, in dem der große gemütliche Bär dem kleinen verirrt Menschenkind den Weg in die Zivilisation zeigt.

Was ist und was will "Balu und Du"?

Zunächst eine knappe Beschreibung der Arbeitsweise: "Balu und Du" ist ein ehrenamtliches Mentorenprojekt, das Grundschulkindern, die besondere Unterstützung auf der Schwelle zum Jugendalter benötigen, Hilfe geben möchte. Junge MentorInnen (die „Balus“; 18 – 30 Jahre) begleiten jeweils ein Kind (das „Mogli“, 6 – 10 Jahre) ein Jahr lang. Die Kinder werden von ihren LehrerInnen für das Projekt vorgeschlagen. Es gibt kein streng definiertes Auswahlkriterium, vielmehr werden die Lehrkräfte gebeten, die Kinder auszuwählen, um die sie sich „Sorgen machen“. Das können unterschiedlichste Gründe sein: Vernachlässigung zuhause, Isolation in der Kindergruppe, Konzentrationsschwächen, Mobber oder Mobbingopfer, aggressives Verhalten, geringe Förderung durch die Familie – allgemein gesagt: ungünstige Entwicklungsaussichten.

Die „Balus“ treffen sich mit ihrem „Moglis“ einmal in der Woche (für 2 – 3 Stunden) und gestalten die Treffen spielerisch, nur in seltenen Ausnahmen im Sinne einer Hausaufgabenhilfe. Um die Wünsche und Interessen der „Moglis“ aufgreifen zu können, muss allerdings eine kleine Durststrecke als Lernphase auf beiden Seiten einkalkuliert werden: Viele Kinder lernen erst allmählich, welche „Interessen“ es jenseits des Bildschirms geben könnte; die MentorInnen sind herausgefordert, die Probleme, Schwächen und Stärken der Kinder zu erkennen. So bildet sich in Laufe von etwa 6 bis 8 Wochen eine sehr persönlich geprägte Beziehung und Interaktion zwischen den beiden heraus.

„Balus“ sind junge Erwachsene, die sich meistens selbst noch in der Ausbildung befinden, so dass das Projekt in das Curriculum einer Bildungseinrichtung integriert ist. Die „Balus“ treffen sich ihrerseits während des Projektjahres in einem regelmäßigen Seminar und werden dort im Sinne von Fallanalyse, Supervision und praktischer Beratung begleitet. Sie schreiben wöchentlich Tagebücher – neben anderen Instrumenten eine wichtige Grundlage für die Evaluation.

Theoretische Orientierung

1) Informelles Lernen:

Informell Gelerntes ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für ertragreiches Lernen in der Schule, sondern prägt die gesamte Persönlichkeit mit ihren Interessen und Werthaltungen, ihren Vorlieben und Einstellungen (Dohmen 2001¹). Informelles Lernen ist anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen. Werden die sich bietenden Gelegenheiten für das informelle Lernen im Vorschulalter aber nicht ausgeschöpft, so haben Kinder beim Schuleintritt ein Lernhandicap, durch das ihre Entwicklung, ihre soziale Akzeptanz und ihr Selbstkonzept empfindlich gestört werden können. Obwohl dem informellen Lernen die Systematik fehlt, die einen Lehrplan in der Schule auszeichnet, stellt es ein wichtiges Fundament dar für Lernen in der Schule.

Über quantitative Anteile des informell Gelernten im Verhältnis zum formell Gelernten kann z.Zt. nur spekuliert werden. In verschiedenen Studien wird der Anteil des informellen Lernens je nach Alter der Lernenden auf bis 70% oder gar 80% geschätzt (Dohmen 2001; QUEM-Report 1999²). Das ist eine grobe Schätzung, der keine wirklich empirisch-exakten Daten zugrunde liegen³.

Da die Chancen zum informellen Lernen ungleich verteilt sind, sind die unterschiedlichen Bildungserfolge, die zu einem erheblichen Teil von der Familienkultur abhängig sind, auch Ausdruck eines unterschiedlichen Zugangs zum informellen Lernen. Diese Basiskompetenzen werden in der PISA-Studie als „protektive Faktoren und aktive Ressourcen“⁴ im Prozess der weiteren Lebensgestaltung angesehen.

Beim informellen Lernen im Mentoren- oder Patenschaftsprojekt "Balu und Du" handelt es sich vorwiegend um einen Ausgleich von Versäumtem und um eine „Nacherziehung“. Den „Moglis“ mangelt es oftmals nicht nur an sozialen Kompetenzen, sondern häufig auch an

¹ Dohmen, Günther (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. In: Reihe BMBF PUBLIK, Bonn 2001; Neuweg, G.H. (2000): Mehr lernen als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 197 – 217.

² OECD (1999). Learning opportunities for adults, Paris 1977; Livingstone, D.W., Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report Heft 60, Berlin, S. 65 – 91.

³ Der UNESCO-Bericht (Faure, E. u.a.) von 1972/73 wird zwar öfters als Beleg für quantitative Angaben herangezogen, dort finden sich jedoch keine diesbezüglichen genauen Angaben.

⁴ Deutsches PISA-Konsortium (2001). J. Baumert u.a. (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 32f, 400.

grundlegenden Basis- und Alltagskompetenzen, die prosoziales Verhalten in der weiteren Entwicklung begünstigen.

Das Projekt versucht mit dem unspezifischen Auswahlkriterium „Kinder, um die Sie sich Sorgen machen“ die höchst unterschiedlichen defizitären Situationen, in denen sich Kinder befinden können, zu erreichen. Denn frühe Versäumnisse beim informellen Lernen können sich vielgestaltig auswirken – als allgemeine Scheu, als Inaktivität, als Selbstunter- oder überschätzung, als antisoziales Verhalten, als Sprachlosigkeit, als fehlende Sensibilität.... Diese Entwicklungsdefizite werden als Vorläuferanzeichen bzw. Prädiktoren für drohende weitere Fehlentwicklungen aufgefasst. Sie sollten möglichst früh und wirksam ausgeglichen werden.

Da sich informelles Lernen bevorzugt an Modellen und Vorbildern vollzieht, beeinflussen die Personen des unmittelbaren sozialen Umfelds die Qualität der Lernprozesse. Sind diese unzulänglich, antisozial oder anderweitig deviant, werden die Weichen für die Entwicklung der Kinder früh in eine unerwünschte Richtung gestellt. Seit Bandura in den 60er Jahren seine Untersuchungen über das Modelllernen (eine Komponente des informellen Lernens beim mentoring) für die Erklärung aggressiven Verhaltens veröffentlichte⁵, wurde der Blick auf die emotionale Akzeptanz des Modells durch den Nachahmer und auf die Frage der „Belohnung“ aggressiven Verhaltens gerichtet. Für die Prävention von Aggression heißt das: Das Umlernen oder Verlernen des als prädiaktiv identifizierten Verhaltens wird mit Hilfe eines Modells, das mit positiven Gefühlen besetzt ist, erleichtert.

Die Lernsituationen, die Lernanlässe, die Verhaltensmodelle und natürlich die Erfolgserlebnisse sind im Projekt „Balu und Du“ positiv emotional gefärbt. Auf diese Weise können die ersten Anzeichen von Devianz aufgegriffen und bearbeitet werden. Ziel ist der Erwerb von Basiskompetenzen, die als Haltungen und Fähigkeiten den weiteren Entwicklungsprozess steuern – wie z.B. Lernfreude und Neugier, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Zeiteinteilung, Initiative, Impulskontrolle, Kooperationsbereitschaft, Geduld, Selbstbeherrschung oder auch schlicht die Fähigkeit, einen small-talk zu führen.

2) *Mentoring:*

Für ein Mentorenprojekt müssen Kinder soweit „abgenabelt“ sein, dass sie angstfrei und mit Gewinn einem bis dahin fremden Menschen begegnen können. Bei verunsicherten Kindern tritt diese Reife eher später ein, zwangsweise aber mit Schulbeginn. Die Grundschuljahre sind dann die Zeitspanne, in der die Kompetenzunterschiede der Kinder deutlicher hervortreten als dies in der Vorschulzeit der Fall ist⁶. Um diese Mängel im Grundschulalter auszugleichen,

⁵ Bandura, A. (1961) u.a. Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models. In: J. of Abnormal and Social Psych. 64, S. 535ff.

⁶ Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2002). Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: späte Folgen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 30 (1), 5 – 19.

sind die klassischen schulbezogenen Zusatzaktivitäten (Hausaufgabenhilfe, Zusatzarbeiten, Gruppenaktivitäten) nicht immer ausreichend.

Die Mentorenfunktion umfasst über den Schulbezug hinaus verschiedene Aspekte, wie z.B. den der Normenvermittlung, der Unterstützung, der Erweiterung der Lebens- und Erfahrungswelt, der gemeinsamen Reflektion und den des genannten Modelllernens – all dies im Rahmen des informellen Lernens. Da die Begleitung aber nur auf ein Jahr ausgelegt ist, und nur einige Stunden pro Woche beträgt, stellt sich die Frage, ob Mentorinnen und Mentoren Mängel im frühkindlichen familiären Umfeld überhaupt ausgleichen können.

Emmy Werner (1990)⁷ stellte in ihrer bekannten Längsschnittstudie zum Thema Risiko und Resilienz bei Kindern aus hochbelasteten Milieus fest, dass die weniger verhaltensauffälligen Kinder diese Belastungen durch Unterstützung aus dem informellen Umfeld kompensieren konnten. Sie schreibt, dass die Kinder „zumindest eine Person in ihrem Leben hatten, die sie bedingungslos akzeptierte, ungeachtet ihrer Eigenarten des Temperaments, physischer Attraktivität oder ihres Intelligenzgrades“⁸. Ähnliche Ergebnisse wurden zuvor auch im Spektrum psychiatrischer Forschung ermittelt⁹. Den unterstützenden Personen – teils Verwandten, teils externen aber nahestehenden Menschen – war es meist nicht möglich, die widrigen Umstände aus dem Leben der Kinder zu eliminieren. Ihre Rolle bestand in ihrer Funktion als Modell und Bezugsperson – für alternatives Problemlösungsverhalten wie Kooperation, Ausdauer, Zuversicht.

Der besondere Vorteil eines Mentorenprojekts ist die persönliche Beziehung im Verhältnis „eins zu eins“. Die wöchentlichen Treffen sind in der Wahrnehmung des Kindes nicht durch das Thema „Lernen“ bestimmt, sondern durch „Spiel“ und „Freizeit“. Ein junger Mensch, z.B. ein Student oder eine Studentin, hat als „Balu“ in diesem Kontext beste Aussichten ein – im Sinne Banduras – „gefühlsmäßig akzeptiertes“ Modell zu werden. Außerdem ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zum Erlernen von Alltagskompetenzen, zur Erweiterung des kindlichen Erfahrungshorizonts, zum Nachdenken über Beobachtungen und zur realistischen Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen.

3) Freundschaft:

Das Konstrukt „Freundschaft“ wird im Rahmen eines institutionalisierten Projekts eher mit Zurückhaltung verwendet – wenn überhaupt. Überlegung zu Nähe und Distanz, zu

⁷ Werner, E.E. u. Smith R.S. (1982). Vulnerable but Invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York. Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In: Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. (Hg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge, N.Y: Cambridge University Press., S. 97 – 116. Werner, E.E., Bierman, J.S. & French, F.E. (1971). The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten. Honolulu: University of Hawaii Press.

⁸ Werner, E.E. (1990) a.a.O., S. 112f.

⁹ Kauffmann, C., Grunebaum, L., Cohler, B. & Gamer (1979). Superkids: Competent children of psychotic mothers. In: American Journal of Psychiatry, 136, S. 1398 ff. Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: British Journal of Psychiatry, 147, S. 598 ff. Tress, W. (1986). Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen. Göttingen.

Übertragung und Gegenübertragung, zum Vertrags- und Arbeitsverhältnis einer Therapie werden assoziiert. Insbesondere im Denk- und Handlungsrahmen der klinischen Psychologie wird „Freundschaft“ als unangemessen betrachtet. Führt dieser Begriff nicht in die Irre? Lässt er Erwartungen bei den Kindern entstehen, die nicht eingelöst werden können?

Wenn im Mentorenprojekt "Balu und Du" gleichwohl der Begriff „Freundschaft“ nicht tabuisiert, sondern sogar offensiv verwendet wird, so hängt dies mit den besonderen Rahmenbedingungen zusammen, die das Projekt charakterisieren: "Balu und Du" arbeitet nicht therapeutisch, nicht klinisch, ist nicht auf eine Beratungssituation (Sprechstunde) beschränkt, sondern versteht sich pädagogisch; und es ist angesiedelt im Alltag der Kinder. Die Mentorinnen und Mentoren agieren als begleitende und unterstützende Person. Das Dschungelbuch von Kipling (besser noch in der Verfilmung von Disney) ist nicht nur Namensgeber für das Projekt, die freundschaftliche Beziehung zwischen den Protagonisten ist tatsächlich Modell für das ungleiche Freundschaftspaar. Es gibt in der Literatur und im alltäglichen Leben nicht viele Modelle dieser Art.

Die Zielsetzung des informellen Lernens bringt es mit sich, dass die persönliche Beziehung sich in der unmittelbaren Alltagsumgebung abspielt, in der Küche (der MentorInnen), auf dem nächstgelegenen Spielplatz, im Supermarkt, im Bus, im Schwimmbad. Und die Mentorenbeziehung besteht – wie erwähnt – im Verhältnis „eins zu eins“. Wollte man freundschaftliche Gefühle verbannen, so hätte das etwas Künstliches, das die Beziehung zwischen den beiden synthetisch und unecht machen würde. Freundschaft entsteht in einer solchen Situation fast unvermeidlich, und – wie sich zeigt – auf beiden Seiten.

Aber wird sie Bestand haben? Ist das Ende des Projekts ein traumatischer Schnitt für das Kind? Die Evaluation zeigt, dass in etwas mehr als der Hälfte der Fälle die Beziehung fortbesteht. Allerdings finden die Treffen nicht mehr zu festen Zeiten statt, sondern wenn die beiden Lust dazu haben sich zu treffen – oder wenn in Krisenzeiten ein großer Freund gebraucht wird.

Ergebnisse: Die Effektbündel des Präventionsprogramms

Als primäre (selektive) Prävention bietet das Mentorenprogramm „Balu und Du“ ein „Breitband-Spektrum“ unterschiedlicher Hilfen und Förderung an. Entsprechend der weiten, nicht-fokussierten Zielsetzung des Programms und der multifaktoriellen Verursachung¹⁰ von Entwicklungsstörungen muss deshalb auch die Evaluation methodisch einen vieldimensionalen Ansatz wählen.

Die 24 mit der OSKAR-Skala erhobenen Items wurden zu fünf Verhaltens- und Erlebens-Clustern zusammengefasst:

¹⁰ Lösel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In: D. P. Farrington & J.W. Coid (Eds.) Early prevention of adult antisocial behaviour, Cambridge, University Press, p. 130 ff.

- 1) Basiskompetenzen, Alltagskompetenzen
- 2) Prosoziale Einstellungen vs. Aggression und Gewaltneigung
- 3) Stimmungslage, Selbstkonzept und Aktivitätsniveau
- 4) Integration
- 5) Verbale Entwicklung

Diese Systematisierung basiert auf pädagogisch begründeten Erwartungen. Es werden damit hypothesenartig die Fragenkomplexe benannt, die an das Programm (bzw. an die Entwicklung der teilnehmenden Kinder) gestellt werden. Für die Evaluation stellten diese fünf Themencluster selbstverständlich den relevanten Bezugsrahmen dar, innerhalb dessen die Operationalisierung in einzelne Dimensionen erfolgte.

Die Wirkungen des Programms (Effekte, Effektstärken) wurden durch den Vergleich von Datensätzen berechnet, die entweder in einer Gegenüberstellung „vorher/nachher“ gewonnen wurden und/oder im Kontrast zu einer Kontrollgruppe¹¹. Sofern die Effektstärken über dem Wert von $d = 0.2$ liegen, gelten diese Effekte als nachweisbar, von mittleren Effekten spricht man ab $d = 0.5$; von hohen Effektstärken ab $d = 0.8$.

Das Projekt "Balu und Du" wurde mit quantitativen und qualitativen Methoden evaluiert. Folgende Instrumente erbrachten *quantitative* Daten:

- a) Einstufung auf einer 5-stufigen Skala durch Lehrer und Lehrerinnen der „Moglis“ (OSKAR-Skalen)
- b) Einstufung auf einer 5-stufigen Skala durch die Eltern der „Moglis“
- c) Durchführung des standardisierten Tests EAS¹² (von Petermann und Petermann) zu Beginn und am Ende des Projekts

Grundlagen für die Evaluation mit *qualitativen* Methoden waren: Interviews mit LehrerInnen¹³, Eltern¹⁴ und „Moglis“ (nach Abschluss der Projektphase)¹⁵. Ferner wurden die wöchentlichen Eintragungen der Tagebücher von „Balus“ herangezogen (1854 Tagebucheintragungen), um die „Wirkfaktoren“ zu ermitteln¹⁶. Damit wird der Frage nachgegangen,

¹¹ Bei der Effektstärkenberechnung ergeben größere Stichproben keine belastbareren Ergebnisse. Um sicher zu gehen, dass ein großer Effekt auf einem α -Fehler-Niveau von 5% signifikant ist, sollte die Stichprobengröße etwa $N=50$ betragen. Eine größere Stichprobe erhöht die Exaktheit der Messung nicht. Vgl. Bortz, J. & Döring, N. (2003). Forschungsmethoden und Evaluation, 3. Auflage, Berlin u.a., 612f. Zur Absicherung haben wir zusätzlich Daten einer weiteren Kohorte erhoben und berechnet. Die Ergebnisse waren sehr ähnlich (hatten allerdings eine größere Streuung).

¹² Petermann, F. & Petermann U. (2000). EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.

¹³ Szczesny, M. (2007). Interviews mit Lehrerinnen, die Kinder als „Moglis“ für "Balu und Du" vorgeschlagen haben. (unveröffentlichtes Manuskript, Osnabrück).

¹⁴ Schmelter, K. (2005). Evaluation des Projekts "Balu und Du" aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder (unveröffentlichte Magisterarbeit, Osnabrück).

¹⁵ Schomborg, N. (2005). Evaluation des Präventionsprojekts "Balu und Du" – die Sicht der ehemals teilnehmenden Kinder (unveröffentlichte Magisterarbeit, Osnabrück).

¹⁶ Esch, D. (2007). Wirkfaktoren im Präventionsprojekt "Balu und Du" – Auswertung der Tagebücher von MentorInnen (unveröffentlichtes Manuskript, Köln).

welche Ereignisse, Gespräche, Lernsituationen es wahrscheinlich machen, dass die ermittelten Effekte des Programms eintreten.

Die fünf Cluster bzw. Effektbündel, in denen deutliche Veränderungen erzielt wurden, setzen sich aus je 3 bis 8 Dimensionen bzw. Items zusammen

1) Basiskompetenzen, Alltagskompetenzen:

Dieses Cluster umfasst das breiteste Spektrum, nämlich 8 einzelnen Items. Die hier ermittelten Kompetenzzuwächse werden als grundlegend für eine erfolgreiche Schullaufbahn sowie für allgemeine Lebenskompetenz angesehen. Defizite auf diesen Gebieten können zu einer sich fortsetzenden Entwicklungsbeeinträchtigung führen – die entsprechend einer Vektorkonstellation – zunehmende Probleme bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben mit sich bringen

• **Unterrichtsbeteiligung:**

Diese Dimension lässt – wenn die Beteiligung unzureichend ist – zumindest drei Interpretationen zu. Erstens: das Kind beteiligt sich nicht, weil es über Antworten oder weiterführende Fragen nicht verfügt; zweitens: es ist uninteressiert oder beschäftigt sich mit anderen Dingen; drittens: es ist ängstlich und traut sich nicht. Mit einer einfachen Frage an die LehrerInnen kann nicht entschieden werden, welcher Faktor zu mangelnder Unterrichtsbeteiligung führt. Aber da es sich zeigt, dass die Beteiligung besser wird im Laufe des Projektjahrs, ist dies auf jeden Fall eine günstige Entwicklung. Die Kinder entwickeln sich aus der eher negativen Zone in den Bereich des Durchschnitts. Die „Moglis“ beteiligen sich also nach Ende des Projektjahrs wie der Durchschnitt ihrer MitschülerInnen (Effektstärke $d = 0.50$). Die Frage nach der ursprünglichen Beeinträchtigung hat sich damit weitgehend erledigt.

• **Wie werden Hefte und Schreibmappen geführt?**

Man mag darüber streiten, ob dies eine besonders relevante Dimension im Präventionsgeschehen ist. Wir betrachten dieses Item als Indikator dafür, wie der kindliche Alltag bewältigt wird. Eine Schultasche, die einen Bodensatz von zerknüllten Papieren enthält, in die nie ein Erwachsener zuhause hineinschaut, ist keine gute Unterstützung für Lernfortschritte – auch nicht dafür, dass „Mogli“ den Überblick über Fächer und Hausaufgaben behält. Im Laufe des Projektjahres stellten die LehrerInnen hier erhebliche Verbesserungen fest. Die „Balus“ halfen den Kindern dabei, den Zugriff auf das Lernmaterial zu organisieren, sie fanden z.B. Zettel der LehrerIn mit wichtigen Hinweisen, und die Mappen wurden in einigen Fällen je nach Fach unterschiedlich mit Stickern beklebt (Effektstärke $d = 0.62$).

• **Alltagskompetenzen:**

Diese Frage ist in die Evaluation aufgenommen worden, weil sich schon in den ersten Kohorten von "Balu und Du" zeigte, dass die „Moglis“ häufig Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihres kindlichen Alltags haben: Busfahren, ein Rezept lesen, Zeitgefühl, mit einem Stadtplan umgehen, Umgang mit Geld... Die LehrerInnen teilten in den begleitenden

Interviews allerdings mit, dass ihnen diese Probleme weder so deutlich bekannt waren, noch dass sie die Fortschritte einigermaßen exakt feststellen konnten. Das ist aufgrund des Arbeitsfeldes, das auf die Schule konzentriert ist, auch nicht zu erwarten. (Effektstärke $d = 0.44$).

- Schriftliche Ausdrucksfähigkeit:

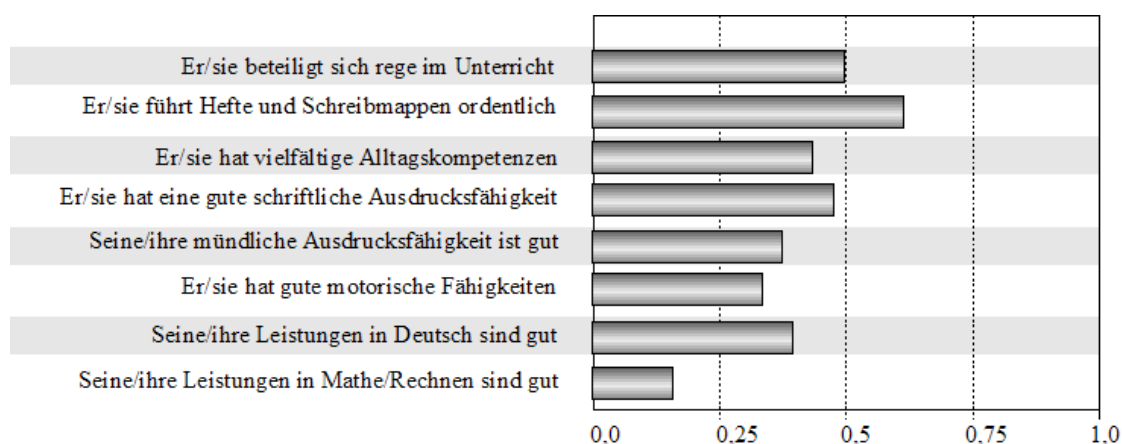
Dieses Item wird durch die befragten LehrerInnen zu Beginn ziemlich negativ beantwortet. Es ist eines der beiden Items, mit den ungünstigsten Ausgangswerten. Aber der Wert verbessert sich deutlich – wenn auch nicht auf einen Wert, der in den Augen der LehrerInnen dem Durchschnitt der Lerngruppe entspricht (Effektstärke $d = 0.48$).

- Mündliche Ausdrucksfähigkeit:

Hier ist der Ausgangswert zu Beginn des Projektjahres etwas günstiger als bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Dass die „Moglis“ etwas dazulernen, ist jedoch nicht ganz so evident, wie im Fall der schriftlichen Fähigkeiten. Ein Ergebnis, das überraschend ist, weil bei der Mentorenbeziehung gerade die mündliche Kommunikation stark im Mittelpunkt steht. Aber Überraschungen sind in der Evaluation keine Seltenheit. Gerade deshalb verlässt man sich nicht auf subjektive Gewissheiten. Die Evaluation kann davor bewahren, dass man Erwartungen mit Ergebnissen verwechselt (Effektstärke $d = 0.38$).

- Motorische Fähigkeiten:

Der Ausgangswert für die „Moglis“ lag aus Sicht der LehrerInnen etwa beim Mittelwert der Skala. Anders als die Wahrnehmung vieler „Balus“, die von recht „bewegungsfaulen“ und leicht ermüdbaren Kindern berichteten, stuften die LehrerInnen diese Basiskompetenz günstiger ein. Einen Zuwachs an motorischen Fähigkeiten attestierten die befragten LehrerInnen zwar, aber der Effekt fiel gering aus. Da bei den Treffen von „Balus“ und „Moglis“ häufig von sportlichen Spielen berichtet wird, liegt dieser Befund unterhalb der Erwartung (Effektstärke $d = 0.34$).



Effektstärken im Cluster „Basiskompetenzen, Alltagskompetenzen“ $d = 0,16$ bis $0,62$

2) Prosoziale Einstellungen vs. Aggression und Gewaltneigung

Pädagogische Prävention wird nicht selten in erster Linie als Verhinderung gewalttätigen Handelns betrachtet. Wie sich in diesem Cluster von Items zeigt, ist jedoch im Grundschulalter weniger die direkte Arbeit an manifestem aggressivem Verhalten erforderlich bzw. möglich, sondern wichtiger ist der Aufbau von prosozialen Verhaltensweisen durch informelles Lernen. Im Bereich „Aggression“ und „Gewalt“ spielt das Erkennen von Prädiktoren und Vorläuferanzeichen eine gewichtige Rolle. In der Praxis des informellen Lernens heißt das vor allem, Hinweise auf antisoziale Einstellungen zu erkennen, ggfs. zu thematisieren und Hilfen zu deren Überwindung anzubieten.

- **Gewaltneigung:**

Obwohl Kinder ins Projekt "Balu und Du" vorgeschlagen wurden, weil sich die LehrerInnen um sie „Sorgen machen“, war deren Einstufung bezüglich der Aggression bzw. Gewaltneigung bereits zu Beginn des Projekts eher durchschnittlich. Und die Kinder haben sich nach Ansicht der LehrerInnen in dieser Hinsicht auch nicht allzu sehr verändert (Effektstärke $d = 0,24$).

Hier handelt es sich wiederum um einen erwartungskonträren Befund. (Das Ergebnis wird auch durch die Kontrolluntersuchung mit dem Aggressionstest „EAS“ bestätigt; vgl. Abschnitt „Besonderheiten der Gewaltprävention“). Die Evaluation von "Balu und Du" legt demnach nahe, dass im Grundschulalter *nicht* an manifester Gewaltreduzierung gearbeitet werden muss bzw. kann. Es geht vielmehr um die Vorläuferanzeichen (Prädiktoren) von späterer Fehlentwicklung. Statt der Fokussierung auf Gewaltsituationen (Konflikttraining) ist der Akzent auf den Aufbau von sozialem Verhalten und Sensibilität zu setzen. In den vielen kleinen (unsensationellen) Situationen des Alltags kann und soll informelles Lernen dieser Art stattfinden.

- **Konfliktbewältigungskompetenz**

Eine geringe Gewaltbereitschaft im Grundschulalter ist nicht gleichzusetzen mit guter Konfliktkompetenz. Im Gegenteil: Den „Moglis“ wurden zu Beginn des Projekts in dieser Hinsicht durch ihre LehrerInnen auffallend geringe Fähigkeiten zugestanden.

Die nachweislich starke Verbesserung in dieser Dimension darf als eine der wichtigsten und bedeutsamsten Einflüsse des Präventionsprojekts "Balu und Du" angesehen werden. Das aus 3 Gründen: Erstens ist aus präventionstheoretischer Sicht der gekonnte Umgang mit Konflikten des Alltags eine wichtige Grundlage zur Vermeidung von späteren aggressiven Formen der Auseinandersetzung und der Gewaltanwendung (im Jugendalter). Zweitens hatten gerade hier die „Moglis“ ungünstigste Ausgangswerte. Es war also erforderlich, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu verbessern. Drittens haben die LehrerInnen in ihrer externen Beurteilung angegeben, dass sich die Fähigkeit, Konflikte kompetent zu bewältigen besonders und spürbar verbessert habe. Es zeigen sich hohe Effektstärken ($d = 0.95$).

- Verbale Aggression:

In dieser Dimension stuften die LehrerInnen die „Moglis“ zunächst auf der Mitte der Skala ein. Wenn man glaubt, kleine Kratzbürsten und Fieslinge ins Projekt vorgeschlagen zu bekommen, so hat sich diese Vermutung nicht bestätigt. Und weil der Ausgangswert bereits eher durchschnittlich war, zeigten sich auch nur geringe Verbesserungen (Effektstärke $d = 0,21$). Die Aufgabe der „Balus“ bestand nicht primär darin an verbaler Aggression zu arbeiten, sondern darin, dass überhaupt Dialoge geführt werden konnten.

- Bereitschaft zur Annahme von Kritik:

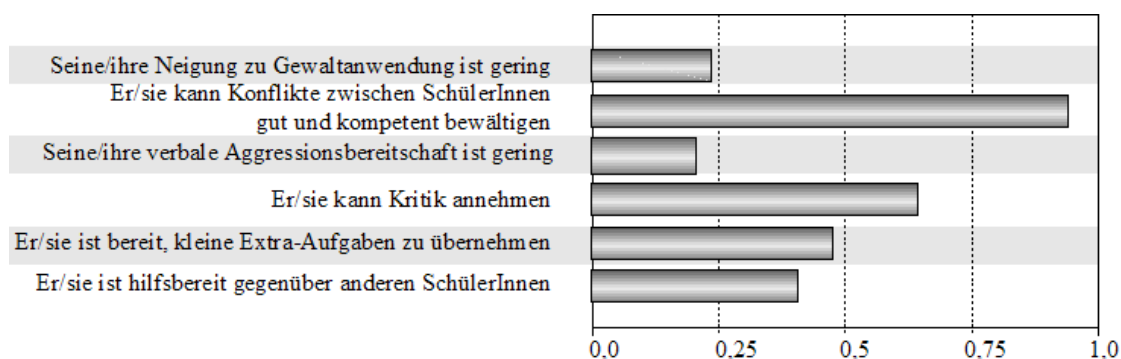
Diese Dimension fragt danach, inwieweit die Kinder eine allgemein oppositionelle Haltung einnehmen. Kritik annehmen bedeutet, einen argumentativen Stil zu praktizieren, einen Perspektivwechsel vollziehen zu können, nachdenklich zu sein. Das sind Basis-kompetenzen, die für eine sozial kompetente Lebensführung erheblich sind. Die LehrerInnen stellen im Lauf des Projekts einen Zuwachs dieser Einstellung fest (Effektstärke $d = 0,65$). Noch deutlicher sehen es die Eltern: Die „Moglis“ lernen aus Sicht der Eltern Kritik anzunehmen, es gibt insofern weniger Streit in den Familien. (Effektstärke $d = 0,84$).

- Annahme von Extra-Aufgaben:

Diese Einstellung ist – wie auch die folgende Frage nach der Hilfsbereitschaft – als Indikator für prosoziales Verhalten zu betrachten. Die Ausgangswerte der „Moglis“ liegen aus Sicht der LehrerInnen eher im negativen Bereich und verbessern sich während des Projektzeitraums sichtbar (Effektstärke $d = 0,48$).

- Hilfsbereitschaft:

Ähnliches gilt für die Hilfsbereitschaft der „Moglis“. Zwar ist ihre prosoziale Einstellung gegenüber andern SchülerInnen ausgeprägter als gegenüber den eher anonymen „Extra-Aufgaben“, aber auch hier zeigt sich eine weitere Verbesserung (Effektstärke $d = 0,41$).



Effektstärken im Cluster „Prosoziale Einstellungen vs. Aggression und Gewaltneigung“ – $d = 0,21$ bis $0,65$

3) Stimmungslage, Selbstkonzept und Aktivitätsniveau

Mit dieser Gruppe von Items wurden Dimensionen abgefragt, die sich auf Wohlbefinden und Strukturiertheit der kindlichen Persönlichkeit beziehen.

Ein realistisches Selbstkonzept, aktive und konzentrierte Haltung, eine positive Grundstimmung erleichtern die Bewältigung der schulischen und außerschulischen Anforderungen. Für das Präventionsgeschehen eine wichtige Grundlage.

- Grundstimmung:

Die Frage nach der Grundstimmung ist deshalb wichtig, weil es ein deprimiertes Kind in vielen Fällen schwer hat, an altersgemäßen Aktivitäten teilzuhaben. Negative Grundstimmung ist oft mit einer ablehnenden „Kein-Bock-Haltung“ verbunden, mit Isolation und Rückzug. Die Ausgangslage ist (aus Sicht der LehrerInnen) eine eher leicht negative Stimmung

Die Teilnahme am Projekt bewirkt im Schnitt eine Hebung der Grundstimmung, wenn auch nur von geringer Effektstärke ($d = 0,27$).

- Konzentration:

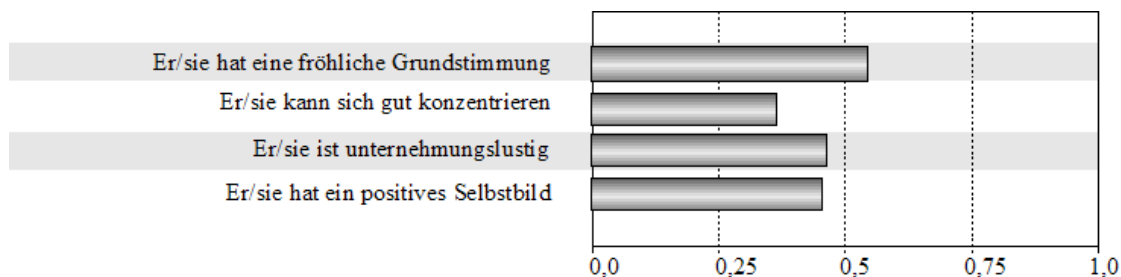
Die Dimension der Konzentrationsfähigkeit ist ein weiteres Beispiel dafür, dass Ergebnisse von Erwartungen abweichen können. Auf dem Hintergrund der Diskussion um hormonelle bzw. genetische Ursachen von ADHS oder ADS war nicht zu erwarten, dass eine Begegnung zwischen „Mogli“ und „Balu“ (einmal in der Woche) hierbei eine spürbare Veränderung bewirkt. Aus Sicht der LehrerInnen hat sich jedoch die Konzentrationsfähigkeit der Kinder erkennbar gesteigert. Der Wert liegt am Ende des Projektjahres ziemlich genau im Mittelwertbereich; am Anfang sah es deutlich ungünstiger aus (Effektstärke $d = 0,37$) Für die Eltern der „Moglis“ ist diese Wandlung der Kinder noch deutlicher wahrnehmbar: In Ihren Augen ist die verbesserte Fähigkeit zur Konzentration *die überzeugendste Leistung des Projekts*. Die Unterschiede zwischen vorher und nachher werden durch die Eltern als sehr relevant betrachtet (Effektstärke $d = 0,92$).

- Unternehmungslust:

Das Gegenteil eines unternehmungslustigen Kindes wäre apathisch, zurückgezogen, uninteressiert. Allerdings: die Kinder, die für das Projekt vorgeschlagen wurden, lagen hier zu Beginn des Projekts bereits eher im Mittelfeld und legten im Laufe des Jahres auch nur geringfügig zu. Die LehrerInnen nahmen zwar Fortschritte wahr (Effektstärke $d = 0,47$), aber die Eltern bescheinigten deutlicher, dass ihr Kind unternehmungslustiger geworden sei (Effektstärke $d = 0,54$).

- Selbstbild:

In der Präventionsdebatte gelten die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Verbesserung des Selbstbildes als zentrale Aufgaben. (Was auch im Thema des 12. Deutschen Präventionstags zum Ausdruck kommt: Starke Jugend - Starke Zukunft). In unserer Untersuchung stellt sich diese Dimension jedoch *nicht* als zentral heraus. Weder leiden die Kinder (aus Sicht der LehrerInnen) unter einem deutlich negativen Selbstbild, noch wird dieses durch das Projekt "Balu und Du" beträchtlich verbessert (Effektstärke $d = 0,46$). Die Feststellung eines keineswegs auffällig negativen Selbstbildes bei Kindern (und Jugendlichen), die aus pädagogischer Sicht als schwierig und/oder mit ungünstiger Prognose eingestuft werden, hat sich mehrfach empirisch erwiesen¹⁷



Effektstärken im Cluster „Stimmungslage und Aktivitätsniveau“ $d = 0,37$ bis $0,55$

4) Integration

Die Frage nach Integration – nach deren Ausgangswerten und Verbesserungen – bezieht sich im Präventionsprogramm "Balu und Du" nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund. Zwar haben nicht wenige der Kinder aus Zuwandererfamilien Probleme damit, durch freundschaftliches Geplauder Teil der Kindergruppe oder Klassengemeinschaft zu werden, es betrifft diese aber nicht allein. Deshalb war es eine wichtige Frage an das Projekt, ob es gelingt, marginalisierte Kinder zu integrieren. Schließlich war nicht ohne weiteres auszuschließen, dass die Bindung an einen jungen Erwachsenen – den „Balu“ – unerwünschterweise zu einer Entfremdung von den Mitschülern führen könnte. Diese Befürchtung traf jedoch, wie die nächste Grafik zeigt, nicht ein.

Das Cluster besteht nur aus 3 Dimensionen, deren Veränderungen allerdings eine sehr hohe Ausprägung zeigen. Gerade die Integration in die Pausengruppe und in die soziale Umgebung gelingt im Projekt "Balu und Du" ausgesprochen gut.

¹⁷ Melzer, W. und Ehninger, F. (2002). Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (B44, S. 38 – 46). Die Autoren ermittelten eine Schülergruppe „mit durchschnittlichen Noten, einem sehr negativen Sozialverhalten und einem gleichzeitig starken Selbstbewusstsein“ (S. 42), vgl. auch: Melzer, W. (2007), Gewalt in der Schule – Untersuchungen zu Schikane und Mobbing. (Ergebnisse der HBSC-Studie; mündl. Vortrag auf dem 12. Dtsch. Präventionstag in Wiesbaden, 18./19.6.2007) Eigene (noch unveröffentlichte) Studie (2007). Vergleich des Selbstbilds von „Moglis“ mit „Normschülern“. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich zwischen den Kindergruppen keine signifikanten Differenzen zeigen. Allerdings überschätzen sich die „Sorgenkinder“ deutlich, wenn sie mit der Einschätzung ihrer LehrerInnen verglichen werden. (Urbanczyk, A.; Grisanti, C. & Müller-Kohlenberg, H.).

- Pausenintegration:

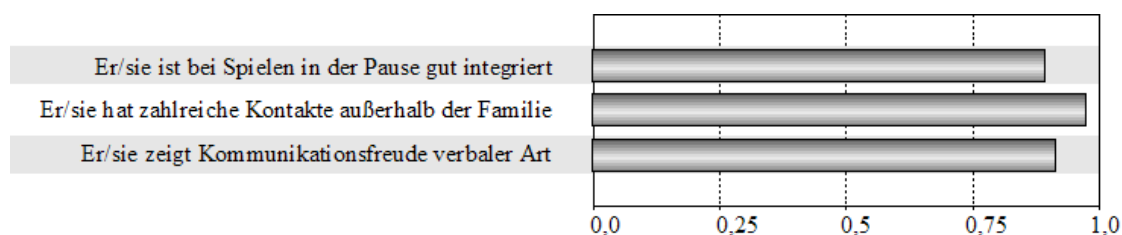
Nicht selten sind unsere „Moglis“ zu Beginn des Projekts Außenseiter. Eine Randposition im sozialen Feld kann zu weiterem Rückzug mit all seinen fatalen Konsequenzen führen: Die dialogischen Kompetenzen werden nicht entwickelt, die vielleicht schon geringen sozialen Fähigkeiten entwickeln sich nicht in der Kindergruppe weiter. Früher wurden Einzelgänger vielleicht Leseratten. Heute ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie zu viel Zeit am Bildschirm verbringen – mit den bekannten negativen Folgen. Diese Dimension wird durch die Teilnahme am Projekt "Balu und Du" sehr positiv beeinflusst. Am Ende des Projektjahres sind die „Moglis“ meistens gut integriert. Wie wir aus Interviews mit LehrerInnen wissen, hängt das auch damit zusammen, dass die Kinder etwas zu erzählen haben, dass sie für andere „interessant“ geworden sind. (Effekstärke $d = 0,90$).

- Kontakte zum sozialen Umfeld (außerhalb der Familie):

Diese Dimension wurde in die Evaluation aufgenommen, weil sich zeigte, dass zahlreiche „Moglis“ kaum aus ihren eigenen 4 Wänden herauskommen. Wenn dies verbunden ist mit kulturellen und sozialen Normen, die für ein erfolgreiches Leben wenig förderlich sind (z.B. unfreundliche Kommunikation, knappe Dialoge im Befehlston, ausschließlich nicht-deutsche Muttersprache, viel Zeit vor dem Bildschirm ...) so ist es wünschenswert, dass diese Kinder auch andere Umgangsformen und Lebensstile kennen lernen. Gerade dieser Aspekt ist es, der die größte Veränderung unter den 24 untersuchten Dimensionen erbringt. Aus Sicht der LehrerInnen haben die Kinder Anschluss gefunden an Freunde und Bekannte außerhalb der Familie. Wir halten das für einen wichtigen Indikator für Integration. Die Kinder sind aus ihren mentalen Ghettos herausgekommen. So kann das Leben in einer Parallelwelt schon im Kindesalter vermieden werden (Effektstärke $d = 0,98$).

- Verbale Kommunikationsfreude:

Kommunikationsfreude ist ein Feld, das aus Perspektive der Prävention eine wichtige Funktion hat. Wer nicht gern redet, seine Sicht der Dinge nicht einbringt, nicht im small-talk dabei ist oder nicht fragen und antworten will bzw. kann, der oder die ist leicht Außenseiter – und statt zu reden wird dann u.U. anderweitig kurzer Prozess gemacht. Miteinander reden bedeutet soziale Kontakte anzuknüpfen oder zu pflegen und darauf aufbauend soziale Kompetenzen zu erlangen. Die überaus positive Entwicklung dieser Fähigkeit kann man deshalb als wichtigen Beitrag zum Gelingen der Prävention betrachten (Effektstärke $d = 0,92$).



Effektstärken im Cluster „Integration“. $d = 0,90$ bis $0,98$

5) Verbale Entwicklung

Bezogen auf die verbale Entwicklung können wir auf einen Vergleich zwischen Kindern, die am Programm teilgenommen haben („Moglis“) und einer Kontrollgruppe verweisen (d. h. Kinder gleichen Alters und mit ähnlichen Problemen - an anderen Schulen - die nicht am Programm "Balu und Du" teilgenommen haben). Zwar haben sich erwartungsgemäß auch die Kinder der Kontrollgruppe verbessert, es ist aber erkennbar, dass in allen genannten Bereichen die „Moglis“ besser beurteilt wurden.

- **Unterrichtsbeteiligung:**

Die Kontrollgruppenkinder steigerten sich bei der Unterrichtsbeteiligung nur unwesentlich; das Maß liegt unterhalb „geringer Effekte“. Die „Moglis“ zeigen (knapp) mittlere Effekte.

- **Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit:**

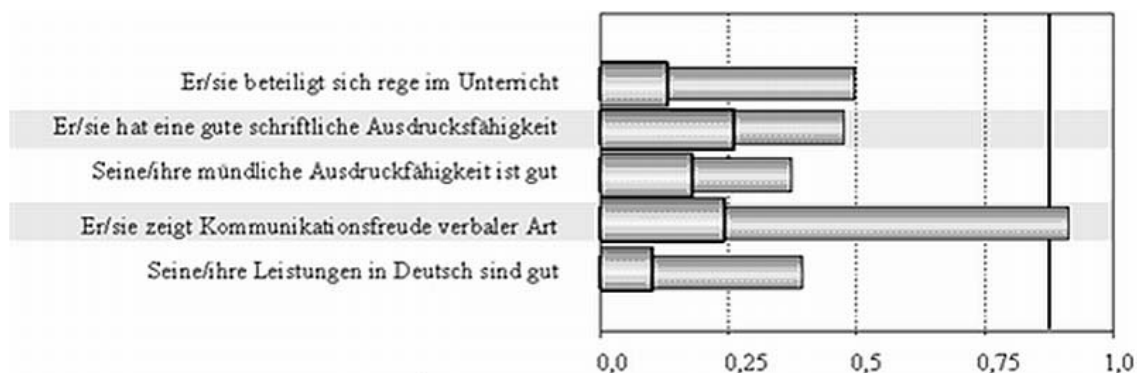
Der Zuwachs ist in diesen Dimensionen bei den „Moglis“ etwas höher als bei den Kontrollgruppenkindern.

- **Verbale Kommunikationsfreude:**

Der Zuwachs an Freude beim verbalen Kommunizieren ist bei den „Moglis“ sehr ausgeprägt (wie bereits im vorangegangenen Abschnitt „Integration“ dargestellt). Hier ist ein deutlicher Unterschied zur Kontrollgruppe festzustellen.

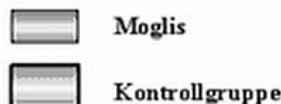
- **Leistungen in Deutsch:**

Zwar ist die Effektstärke bei den Leistungen im Fach Deutsch nicht sehr hoch ($d = 0,40$), im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe liegt der Wert aber erkennbar darüber.



Oskar Vergleich Mogli/Kontrollgruppe

Effektstärken der Mittelwertdifferenzen
(vor dem Projekt und nach einem Jahr)
N=51



6) Vier abgefragte Dimensionen erbrachten keine nennenswerten Ergebnisse

Folgende Fragen an die LehrerInnen ergaben entweder keine nachweisbaren Effekte oder sind nicht im Sinne einer Projektwirkung interpretierbar.

- Schulbesuch:

Die Frage nach dem regelmäßigen Schulbesuch erwies sich als unerheblich. Bereits zu Beginn des Projektjahres gingen die „Moglis“ aus Sicht ihrer LehrerInnen recht regelmäßig zu Schule. Eine Verbesserung konnte wegen des ceiling-effects kaum eintreten (Effektstärke $d = 0,27$).

- Mitarbeit der Eltern in der Schule:

Die Eltern der „Moglis“ waren aus Sicht der LehrerInnen in durchschnittlichem Maße zu Mitarbeit in der Schule bereit. Nach Ablauf des Projektjahres hatte sich die Einstellung etwas verbessert ($d = 0,15$). Diese Veränderung kann allerdings nur als indirekte Wirkung der Mentorentätigkeit verstanden werden. Die „Balus“ arbeiteten nicht mit den Eltern. Es kommt aber vor, dass in dem Dreiergespann „Balu“ – LehrerIn – Eltern die (telefonische) Kommunikation etwas aktiviert wird, so dass Hemmschwellen abgebaut werden.

Das Item wurde ursprünglich als Kontrollfrage in die OSKAR-Skala aufgenommen, um zu erfahren, ob von Seiten der LehrerInnen eine allgemeine Tendenz zur (wohlwollenden) positiven Beurteilung des Projekts besteht.

- Ruhiges Verhalten im Unterricht:

Dieses Item scheint sich als Skalenwert zu neutralisieren. Man muss davon ausgehen, dass einige „Moglis“ zu ruhig waren, andere dagegen zu unruhig. Wenn sich in beiden Fällen eine Annäherung an das gewünschte Verhalten vollzogen hätte, wäre ein Mittelwert entstanden (und damit letztendlich auch eine Effektstärke), der gegen Null strebt. (Tatsächliche Effektstärke $d = 0,14$)

- Leistungen in Mathematik/Rechnen:

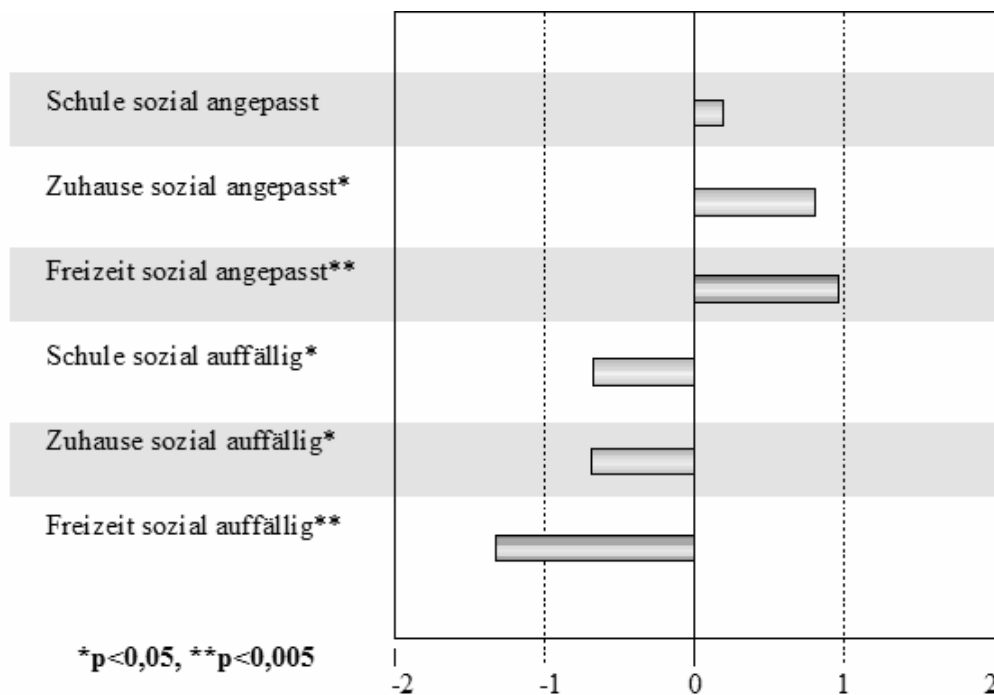
Das Projekt "Balu und Du" hat auf diesem Feld keine erwähnenswerten Effekte erbracht ($d = 0,16$)

Besonderheiten der Gewaltprävention

Da Prävention im Kinder- und Jugendalter häufig das besondere Augenmerk auf „Gewalt“-Prävention legt, wurde die Evaluation in dieser Dimension zusätzlich durch ein weiteres Instrument ergänzt. Dies geschah auch aufgrund der Tatsache, dass die in den OSKAR-Skalen ermittelten Aggressionswerte erwartungskonträr niedrig ausfielen und sich im Lauf des Projektjahrs nicht allzu deutlich verbesserten.

Die „Moglis“ füllten zu Beginn und zu Ende des Projektjahres den EAS („Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“, von Petermann & Petermann) aus. Es handelt sich dabei – anders als bei den OSKAR-Skalen – um einen standardisierten Test.

Es zeigte sich wiederum, dass die Aggressionsneigung der Kinder (wie dies auch in den OSKAR-Skalen zutage trat) bereits zu Beginn des Projekts eher unterdurchschnittlich ist¹⁸. Gleichwohl hat das sozial angepasste Verhalten im Verlauf des Jahres zugenommen und das antisoziale Verhalten abgenommen.

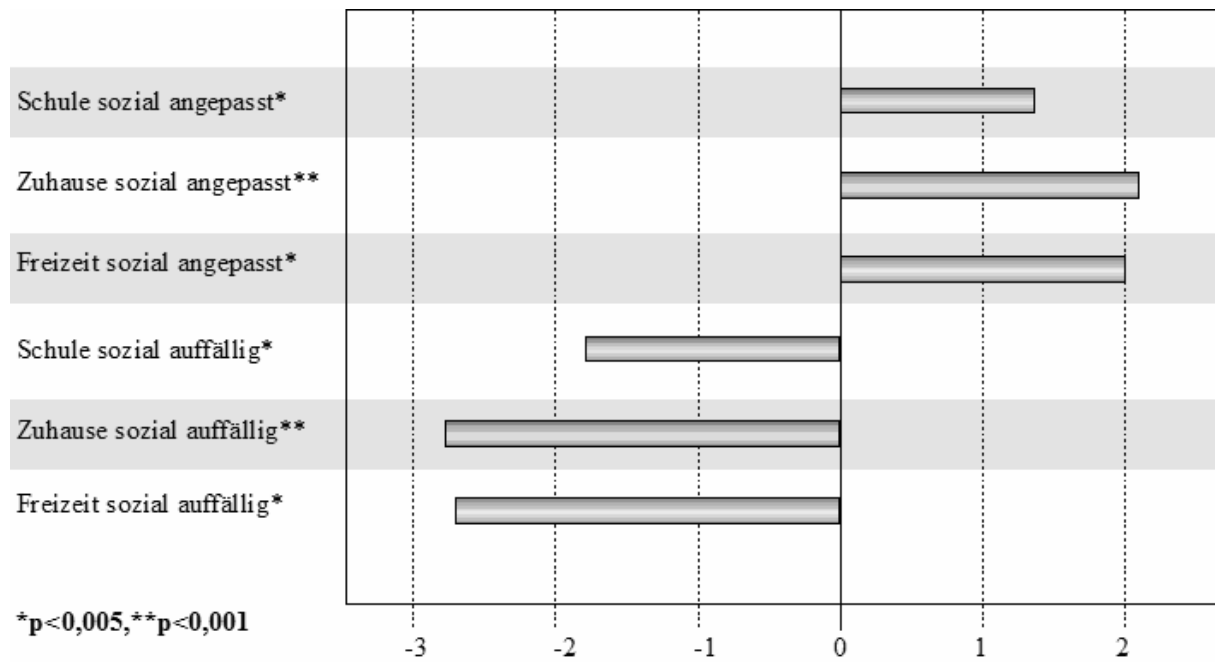


Zunahme von sozial angepasstem Verhalten (oberer Teil der Grafik) und Abnahme von sozial auffälligem Verhalten (unterer Teil) nach dem EAS-Test. (Mittelwertveränderungen zu Beginn und nach Beendigung des Projektjahres) N = 51

Die Veränderungen sind im Freizeitbereich am größten. Dies entspricht der Erwartung, da die „Balu-Mogli“-Gespanne im Wesentlichen Freizeitaktivitäten unternahmen. Der Transfer in das Feld von Familie und Schule ist weniger ausgeprägt.

Diejenigen Kinder, die ungünstige, d.h. hohe Aggressionswerte zu Beginn des Projektjahres zeigten, profitierten wesentlich mehr von der Mentorenbeziehung. Die Grafik zeigt, dass die Balken (Mittelwertsdifferenzen vorher/nachher) größer sind.

¹⁸ Der Test ist allerdings für ältere Kinder normiert (ab 9 Jahren).



Veränderung des Sozialverhaltens bei Kindern mit höherem Aggressionspotenzial (N = 26)
Aggressivere Kinder verändern sich stärker in die gewünschte Richtung

Aus pädagogischer Sicht wäre es nicht wünschenswert, dass Kinder mit niedrigen Aggressionswerten (die beispielsweise scheu oder schüchtern sind), dieses Aggressionspotenzial weiter verringern. Deshalb wurde in der Evaluation auch diese Gruppe gesondert betrachtet (N = 23). Es zeigte sich, dass sich keine signifikanten Veränderungen ergaben; allerdings nahm das sozial auffällige Verhalten in der Freizeit weiter ab.

Die Wirkfaktoren

Wenn ein Präventionsprogramm bei 24 geprüften Verhaltensdimensionen (OSKAR-Skalen) 19 mal erkennbare Effekte in die gewünschte Richtung aufweist – davon 4 mal „hohe Effektstärken“ – sollte man Überlegungen anschließen, wie diese Ergebnisse zustande kommen.

Darüber können die Tagebücher der „Balus“ Aufschluss geben. Die MentorInnen schreiben wöchentlich per e-mail Berichte an die Projektleitung über den Verlauf der Treffen: was haben die beiden unternommen? Was ist gelungen ist? Wo gab es Schwierigkeiten oder Hindernisse? Was hat „Mogli“ Neues erfahren? u.ä. Diese Texte enthalten viele Anregungen für die Fortentwicklung des Projekts "Balu und Du" und sind natürlich auch nützlich für die Evaluation.

Hinweise auf den Gehalt der Treffen, die Dialoge, die Aktivitäten und Erlebnisse, bei denen das informelle Lernen stattgefunden hat, gibt eine Zusammenstellung dessen, worüber die „Balus“ in ihren Tagebüchern quantitativ am meisten berichten¹⁹.

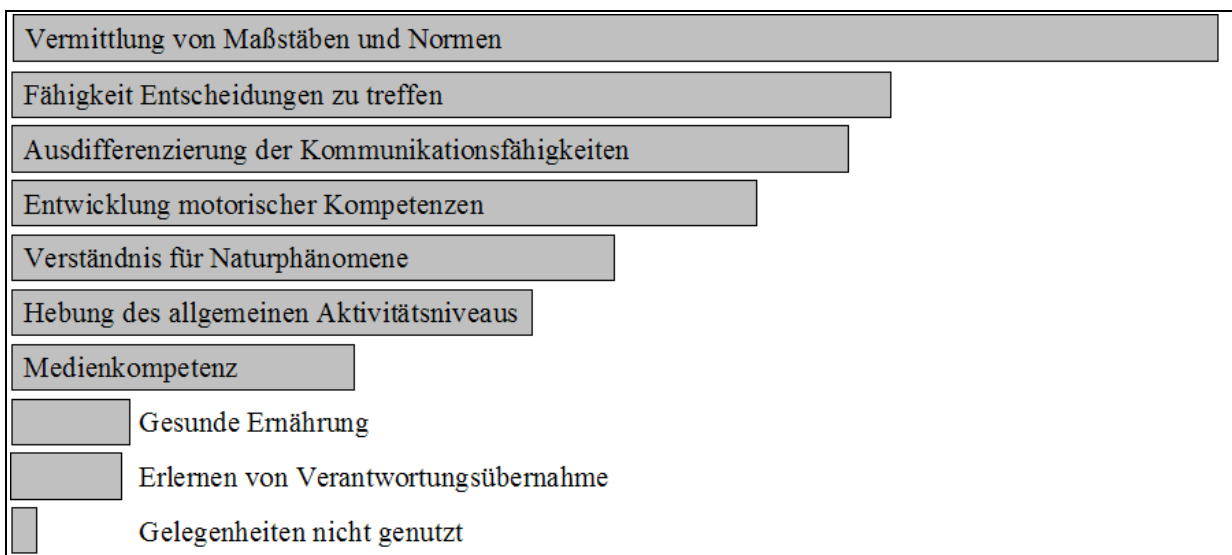
¹⁹ Esch, D. (2007). vgl. Fn. 16.

Den breitesten Raum nehmen die Berichte über die Erörterungen von Normen, Werten und Maßstäben ein. Diese Gespräche zwischen „Mogli“ und „Balu“ haben ihren Anlass in alltäglichen Begebenheiten, etwa wenn die kulturelle Vielfalt von Straßenpassanten in der Innenstadt auffällt und thematisiert wird, oder wenn die beiden feststellen, dass sie unterschiedliche Musik bevorzugen.

Bereits an zweiter Stelle zeigte sich die „Arbeit“ am Phänomen des Entscheidens. Vielen „Moglis“ fällt es zu Beginn des Projektjahres schwer, eine Entscheidung in alltäglichen Dingen zu treffen. „Weiß nicht“ – oder „ist egal“ sind Antworten, die die „Balus“ oft auf simple Fragen hören, wenn es z.B. darum geht, wie die Pizza belegt werden soll.

Es folgen (in der Reihenfolge der Häufigkeit, mit der das Thema im Tagebuch angesprochen wird): Ausdifferenzierung der verbalen Kommunikation, Entwicklung motorischer Kompetenzen, Verständnis für Naturphänomene, Hebung des allgemeinen Aktivitätsniveaus, Medienkompetenz, gesunde Ernährung, Verantwortungsübernahme.

Die Häufigkeit des Auftretens dieser Themen sollte nicht verwechselt werden mit hoher Wirksamkeit; eher handelt es sich dabei um ein schwieriges pädagogisches Feld, das es zu bestellen gilt. Am Beispiel der Kompetenz zur „mündlichen Ausdrucksfähigkeit“ lässt sich das zeigen: In den Tagebüchern erscheint dieses Thema an dritter Stelle, die Effektstärke ist – trotz der offensichtlichen Bemühungen der „Balus“ – nur $d = 0,38$! Aber die Freude an verbaler Kommunikation wurde deutlich gesteigert ($d = 0,92$).



Informelles Lernen: Codierung der Eintragungen aus 1854 Tagebüchern

Nachhaltigkeit und Kostenrechnung

Die Effektstärken des Mentorenprojekts "Balu und Du" sind ermutigend²⁰. In einigen Dimensionen überschreiten sie die Effektstärken professioneller Therapieprogramme, die durchschnittlich bei $d = 0.85$ liegen²¹.

Aber gerade bei einem Präventionsprogramm stellt sich die Frage, ob und wie lange die Veränderungen stabil sind. Hier sind Längsschnittuntersuchungen gefragt.

Die pädagogische und psychologische Erkenntnis, dass es vor allem frühe Weichenstellungen sind, die den weiteren Lebenslauf positiv (oder negativ) beeinflussen, dürften auch hier zum Tragen kommen und somit einen individuellen und auch gesellschaftlichen Gewinn durch die positive Beeinflussung eines Mentors bzw. einer Mentorin erwarten lassen.

Lässt sich eine derartige Erwartung in Heller und Pfennig abschätzen?

Die mit Recht bekannt gewordene Perry Preschool Study²² aus den USA hat über einen Zeitraum von 40 Jahren die Kosten eines Vorschulprogramms mit den öffentlichen und privaten Ersparnissen verglichen. Dieser „return on investment“ hat über die engen Fachkreise hinaus Aufmerksamkeit erregt: Jeder investierte Dollar hat 17,07 Dollar Gewinn erbracht (12,90 Dollar für die öffentliche Hand und 4,17 Dollar für die TeilnehmerInnen persönlich). Diese Rechnung lässt sich aus verschiedenen Gründen nicht ohne weiteres auf "Balu und Du" übertragen:

- Das Perry Preschool Programm ist ein Vorschulprogramm; "Balu und Du" ist ein Grundschulprojekt.
- Der Hauptposten bei den Ersparnissen aufgrund des Perry Preschool Programms entfiel auf geringere Gefängnisstrafen der Teilnehmer im Vergleich zu einer Kontrollgruppe (hier bietet sich in Deutschland glücklicherweise nur ein geringeres Sparpotenzial an).
- Die Kosten pro Monat und Kind beliefen sich im Perry Preschool Programm auf 630 Dollar. Die „Moglis“ bei "Balu und Du" kosten im Monat 110 Dollar (75 Euro).

Da sich bei "Balu und Du" trotz der sehr geringen Kosten vielversprechende Wirkungen nachweisen lassen, könnte sich eine längerfristige Beobachtung des weiteren Lebenslaufs der „Moglis“ und des „return on investment“ lohnen.

²⁰ Vgl. Lösel, F., Plankensteiner, B.(2005). Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder. (Campbell Collaboration on Crime and Justice; CCJG-Review), Hrsg. v. Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, Bonn.

²¹ Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F.:(19943). Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen, Bern usw. S. 48.

²² Schweinhart, L.J.; J. Montie, Z. Xiang, W. S. Barnett, C. R. Belfield & M. Nores: Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool Study through age 40 (monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14) Ypsilanti, Mi - Zusammenfassung unter: <http://www.highscope.org/productDetail.asp?intProductID=2164>

Inhalt

Vorwort	1
I. Praxisbeispiele und Projektevaluationen	
<i>Hartmut Balsler / Cornelia Girod / Carlo Schulz</i> Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule – Elternhaus	5
<i>Herbert Cartus / Conni Dinges / Silke Müller</i> „Kinder stark machen“	21
<i>Dirk Friedrichs</i> Teambildung zwischen Polizei, Schule und Jugendhilfe	35
<i>Michael Hamschmidt</i> Gesundheit und Prävention in Schulen	41
<i>Nina Heinrichs / Jens Gnisa</i> Das Projekt „Modellregion für Erziehung Recklinghausen“	57
<i>Lothar Kannenberg</i> Was bedeuten Rituale für Jugendliche? Die Methode Lothar Kannenberg	67
<i>Helmut Lockenvitz / Sabine Spies / Christian Oerthel</i> „PrinZ – Prinzip Zukunft“: Ein präventives Modell der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	81
<i>Andrea Michel</i> Resilienz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund	95
<i>Hildegard Müller-Kohlenberg / Michael Szczesny</i> Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein	107
II. Forschungsberichte und Kongressgutachten	
<i>Friedrich Lösel</i> Prävention von Aggression und Delinquenz in der Entwicklung junger Menschen.....	129
<i>Christian Lüders / Bernd Holthusen</i> Gewalt als Lernchance – Jugendliche und Gewaltprävention	153
<i>Manuel Eisner / Denis Ribeaud</i> Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung	173
<i>Wolfgang Melzer / Andrea Kruse</i> Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie und pädagogische Handlungsmöglichkeiten.....	193
<i>Ferdinand Sutterlüty</i> Was ist eine Gewaltkarriere?	207
<i>Wiebke Steffen</i> Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden	233

III. Überblick zum 12. Deutschen Präventionstag

<i>Erich Marks</i>	
Der 12. Deutsche Präventionstag 2007 im Überblick	275
<i>Nadine Bals</i>	
Evaluation der Kinder- und Jugenduni 2007 anlässlich des 12. Deutschen Präventionstages	285
<i>Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner</i>	
Wiesbadener Erklärung des 12. Deutschen Präventionstages	317
Die Autoren	323