



Verena Kofler

Die „Stärkung der Bildungsmotivation“ als SMARTes Wirkungsziel im Mentoring-Programm The Nightingale, Wien

110 – Herausforderungen und Mehrwert von Praxisforschung zur Wirkungsorientierung in der Sozialwirtschaft

Abstract

Die Steigerung der Bildungsmotivation von teilnehmenden Kindern ist eines von sechs Zielen des Mentoring-Programmes The Nightingale in Wien. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie dieser Vorsatz als spezifisches, messbares, akzeptiertes, realistisches und terminiertes Ziel formuliert werden kann, sodass die Wirkung des Mentorings an mehreren Zeitpunkten feststellbar und vergleichbar wird. Es wurden elaborierte Instrumente ausgewählt, um Veränderungen in der Bildungsmotivation messen zu können. Das Fünf-Faktoren-Modell misst intendierte Wirkung nicht primär an Folgen einer gesteigerten Bildungsmotivation – etwa an besserem Schulerfolg. Vielmehr kann damit die Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen erhoben werden, von denen bekannt ist, dass sie mit Bildungsmotivation und schulischem Erfolg korrelieren. Nichtintendierte Wirkungen werden als Veränderungen jener Persönlichkeitsmerkmale aufgefasst, die keine Korrelation mit Bildungsmotivation aufweisen. Zur Ergänzung dieses Bildes kann die Einschätzung zum schulischen Erfolg anhand des Measurement Guidance Toolkit abgefragt werden. Der Beitrag erörtert Vorteile und Herausforderungen des gewählten Ansatzes.

Keywords:

Mentoring; SMART-Ziel; Wirkung bei Kindern; Double-Difference-Methode; Bildungsmotivation

Einführung und Problemstellung

Mentoring-Programme wie das hier vorgestellte Programm „The Nightingale“ werden immer wieder eingesetzt, um Kinder und Jugendliche zu begleiten oder zu unterstützen. The Nightingale ist ein Mentoring-Programm zwischen Kindern und Studierenden, das an der Universität Malmö nach Vorbild des israelischen Programms „Perach“ entwickelt wurde. Das Mentoring-Programm wird seit 2007 in mehreren europäischen Städten ausgeführt, darunter Linz (vgl. Lönroth 2007: 13). Seit 2010 wird The Nightingale auch in Wien angeboten und von den Kinderfreunden Wien in der Abteilung „Gemeinsam – Initiative Interkulturelle Arbeit“ ausgeführt (vgl. Leeb 2014). Das Konzept ist in Form von Tandemsettings

1

zwischen Kindern aus bildungsfernen Familien (Mentees) und Studierenden aller Studienrichtungen (MentorInnen) aufgebaut. In Wien befinden sich die zwei teilnehmenden Schulen im zweiten Bezirk, im Jahrgang 2015/16 nahmen 37 Tandems teil. Volksschulkinder im Alter zwischen 8-10 Jahren werden in das Programm eingeladen, wenn sie von den Lehrenden als schüchtern und wenig selbstbewusst wahrgenommen werden, Förderbedarf im Deutsch-Spracherwerb haben, erst kurz in Österreich oder an der Schule sind, aus schwierigen Familienverhältnissen kommen, oder die Familie zu wenig Förderressourcen hat (vgl. Leeb 2014: 14). Im Zeitraum von neun Monaten verbringt ein/e MentorIn einmal wöchentlich Zeit mit einem Kind und unternimmt mit diesem Ausflüge in Bildungseinrichtungen, Freizeitaktivitäten oder unterstützt in schulischen Belangen. Dabei steht der/die MentorIn dem Kind als Bildungs-Vorbild zur Seite und kann mit Aufmerksamkeit, Förderung und Forderung dem Kind mitgeben, dass es sich selbst etwas zutrauen kann. Das Tandem erhält Einblicke in die jeweils andere Welt, das Kind erweitert seine Fähigkeiten und stärkt sein Selbstbewusstsein, was sich unter anderem in der schulischen Leistung widerspiegeln kann (vgl. Leeb 2014: 6).

Die Projektleitung von The Nightingale Wien hat sechs (Wirkungs-)Ziele für Mentees formuliert (vgl. Leeb 2016). Eines dieser Ziele ist es, die „Bildungsmotivation [zu] stärken durch den Kontakt mit einer Studentin, die den in Österreich höchsten Bildungsabschluss anstrebt“ (ebd.). Anhand dieser Formulierung ist jedoch nicht festgelegt, wie die Wirkung des Zieles gemessen oder verglichen werden kann.

Es lässt sich somit die Frage stellen, wie festgestellt werden kann, dass die Teilnahme als Mentee bei „The Nightingale“ Einfluss auf die (Stärkung der) Bildungsmotivation hat. Unter Verwendung welcher Forschungsdesigns, welcher Methoden und welcher Instrumente können langfristige Wirkungen bestmöglich nachvollzogen werden?

Die folgende Skizzierung zur Wirkungsmessung ist ein Vorschlag aus Sicht der Forschung, die insbesondere versucht, das Wirkungsziel auf Basis sozialwissenschaftlichen bzw. psychologischen Wissens zu fassen und grenzt sich damit von anderen Formen der Wirkungsorientierung ab¹: „Wenn es um Wirksamkeit sozialer Arbeit geht, macht es nur bedingt Sinn, primär an managerielle Steuerung oder an ‚wirksame Programme‘ zu denken, die die Praxis anleiten sollen. Eine sinnvolle Alternative besteht darin, Wirksamkeit von Professionalität in den Mittelpunkt [zu] rücken“ (Ziegler 2010: 197).

Wahl von Forschungsdesign und Erhebungsmethode

Eine quantitative Wirkungsanalyse erfordert idealerweise den Vergleich von Ziel- und Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe. Dabei ist zunächst die Wahl eines Forschungsdesigns von zentraler Bedeutung. Plé (2015: 28 ff.) stellt eine Übersicht über unterschiedliche Forschungsdesigns vor, beginnend mit dem experimentellen Design, dem er die höchste Reliabilität attestiert. Dieses basiert auf einer randomisierten Kontrollgruppenbildung und kann nicht verwendet werden, da Mentees nicht per Zufall ausgewählt, sondern aufgrund bestimmter Kriterien von den Lehrpersonen für das Programm vorgeschlagen werden. Was sich anbietet, ist das zweitplatzierte Quasi-Experiment, da hier keine randomisierte Kontrollgruppe, sondern eine statistisch gebildete Vergleichsgruppe erforderlich ist. Diese soll eine zur Zielgruppe ähnliche Merkmalsverteilung aufweisen (Plé 2015: 29).

¹ Ein solcher forschungsbasierter Ansatz kann jedoch von Stakeholdern (Projektleitung, LehrerInnen, Fördergeber) unterschiedlich bewertet werden. Im Rahmen einer vorzulegenden Masterarbeit, zu der dieser Beitrag ein Teilergebnis darstellt, soll der Ansatz gemeinsam reflektiert bzw. auf dessen Anwendbarkeit hin geprüft werden.

Zum Vergleich von Ziel- und Vergleichsgruppe eignet sich die „Double-Difference-Methode“ (Caspari und Barbu 2008: 8). Dabei werden Wirkungen in beiden Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben und verglichen. Die Wirkung ergibt sich dann aus der zeitlichen Veränderung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Plé 2015: 28). Im konkreten Fall soll es drei Messzeitpunkte geben, wovon der erste vor der Teilnahme des Mentees am Programm liegt, der zweite unmittelbar nach Beendigung des Programms und der dritte erst deutlich später.

Das vorgestellte Verfahren kann nur durchgeführt werden, wenn die Wirkungsziele als messbare Größen operationalisiert worden sind. Welche darüber hinausgehenden Anforderungen an die Konzeption von Wirkungszielen zu stellen sind, zeigen die SMART-Kriterien bei Kurz und Kubek (2015: 30).

SMART-Ziele

Wirkungsziele sind Basis für die Indikatorenbestimmung, auf die eine Wirkungslogik aufgebaut werden kann. Die Ziele des Programmes müssen operationalisierbar sein, damit entsprechende Daten erhoben und analysiert werden können (vgl. Kurz und Kubek 2013: 7).

Das Ziel „Bildungsmotivation stärken [...]“ (Leeb 2016) lässt sich als solches schwer überprüfen und muss daher konkretisiert werden. Um die Wirkung überprüfen und vergleichen zu können, benötigt es Zielformulierung nach SMART-Kriterien, demnach Ziele, die spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminierbar sind. Spezifische Ziele sind in ihrer Formulierung möglichst eindeutig. Mit messbar ist gemeint, dass festgestellt werden kann, ob eine Wirkung eingetreten ist oder nicht, während akzeptiert einen Konsens unter den Stakeholdern bezüglich der Wirkungsziele bezeichnet. Realistisch bezieht sich auf die Möglichkeit der Zielerreichung und terminierbar bedeutet eine Festlegung, bis wann das Wirkungsziel einzutreten hat (vgl. Kurz und Kubek 2013: 30).

Im Folgenden soll ein solches SMART-Ziel schrittweise erarbeitet werden.

Fünf-Faktoren-Modell

Dieser Abschnitt erörtert die Messbarkeit des Wirkungsziels gesteigerter Bildungsmotivation, wobei zwei Nebenaspekte besonders beachtet werden: das möglichst frühe Erkennen einer Wirkung einerseits und die Erhebung nichtintendierter Wirkungen andererseits.

Bildungsmotivation als persönliche Einstellung ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann nur aufgrund der damit verbundenen Folgen oder Ursachen (bzw. korrelierenden Variablen) abgeschätzt werden. Klassische Bildungs-Indikatoren, etwa die Angabe der höchsten erreichten Schulstufe sind für die Erkennung von Änderungen hinsichtlich Bildungsmotivation auf individueller Ebene nicht geeignet, weil sie zum einen undifferenziert sind, zum anderen nur in großen zeitlichen Abständen Veränderungen anzeigen. Zum Zeitpunkt eines etwaigen Aufstiegs in der Schulstufe kann eine Erhöhung der Bildungsmotivation schon Jahre zurückliegen. Schulnoten könnten eine Veränderung ggf. frühzeitiger messen, sind aber ebenfalls nicht in der Lage, einen Wandel vor dem tatsächlichen Eintritt des schulischen Erfolgs, der Verbesserung der Noten, zu erkennen. In diesem Beitrag wird angenommen, dass sich eine gesteigerte Bildungsmotivation weit vor dem Erreichen besserer Noten oder Übertritt in eine höhere Schulstufe manifestiert, und als eine Veränderung der Persönlichkeit aufgefasst werden kann. Anhand einer Literaturrecherche wurde nach Instrumenten gesucht, die eine solche Messung der Persönlichkeitsveränderung ermöglichen. Das im Folgenden vorgestellte Fünf-Faktoren-Modell ist ein Instrument aus der Psychologie und wurde ausgewählt, weil es als robust, valide und reliabel gilt sowie bereits in zahlreichen, teilweise internationalen Studien angewandt wurde (vgl. Rammstedt 2014: 35).

Die einzelnen Elemente des Fünf-Faktoren-Modells (FFM oder Big-Five-Model) repräsentieren die wichtigsten Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen, womit das FFM eines der prominentesten Modelle zur Persönlichkeitsbeschreibung darstellt (Bleidorn und Ostendorf 2009: 160). Das Modell entstand nach lexikalischem Ansatz².

Die Entstehungsgeschichte des Modells beginnt im deutschsprachigen Raum in den 1930er Jahren, wurde aber erst durch die Umsetzung in die englische Sprache durch Tupes und Christal in den 1960ern bekannt (vgl. Goldberg 1992: 26 und Digman 1990: 418). Die fünf Faktoren blieben seither dieselben, wurden aber immer wieder weiterentwickelt.

Seit den 1990er Jahren besteht breites Interesse, das FFM bei Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Es wurde festgestellt, dass die fünf Faktoren auch für Kinder und Jugendliche gültig sind und es konnten bereits Zusammenhänge mit der Schulleistung nachgewiesen werden (vgl. Bleidorn und Ostendorf 2009: 160 ff.). Bleidorn und Ostendorf (2009) entwickelten einen deutschsprachigen FFM-Fragebogen speziell für Kinder und Jugendliche. Basis dafür war das Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC) nach Mervielde und De Fruyt (1999), ein Instrument, welches anhand eines empirischen Forschungsprojektes gebildet wurde: Ausgehend von 9.000 freien Elternbeschreibungen der Persönlichkeit ihres Kindes wurden in einem lexikalischen Ansatz Items entwickelt, die möglichst gut verständlich und leicht zu bearbeiten sind. Im Alter zwischen 6 bis 12 Jahren kann das HiPIC im Fremdbeurteilungsverfahren angewandt werden (beispielsweise von Eltern oder Lehrenden), 12 bis 17-jährige können dieselben Items im Selbstbericht bearbeiten (vgl. Bleidorn und Ostendorf 2009: 160 ff.). Der Fragebogen besteht dabei aus 14 Skalen mit jeweils einem Item. Bei Bleidorn und Ostendorf gibt es keine Angaben zur Durchführungszeit, vergleichbare Tests (wie der BFI-10, bestehend aus 10 Items mit der Ratingskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) geben eine Bearbeitungszeit von unter einer Minute an (vgl. Rammstedt 2014: 35 f.).

Die fünf Faktoren des Modells sind:

- **Neurotizismus** (Emotionale Stabilität): Beinhaltet die Skalen Ängstlichkeit ("Macht sich schnell Sorgen über etwas") und Selbstvertrauen ("Zweifelt an sich selbst").
- **Extraversion**: Enthalten sind hier die Skalen Energie ("Ist ständig in Bewegung"), Expressivität ("Behält Gedanken und Gefühle für sich", negativ gepolt), Optimismus ("Sieht die Dinge von der sonnigen Seite") und Schüchternheit ("Knüpft schwer Kontakt").
- **Imagination (Offenheit)**: Dieser Faktor kombiniert mehrere Faktoren aus vorherigen FFM-Modellen (Intellekt und Offenheit) und beinhaltet Kreativität ("Hat originelle Einfälle"), Intellekt ("Braucht Zeit um etwas zu verstehen", negativ gepolt) und Neugierde ("Lernt gerne etwas dazu").
- **Gutmütigkeit**: Der ursprüngliche Faktor Verträglichkeit wurde weiterentwickelt und besteht nun aus Altruismus ("Nimmt Rücksicht auf andere"), Dominanz ("Spielt den Boss"), Egozentrismus ("Kann nur schwer mit anderen teilen"), Entgegenkommen ("Hält sich nicht an Vereinbarungen") und Reizbarkeit ("Gerät schnell mit jemandem in Streit").
- **Gewissenhaftigkeit**: Der letzte Faktor besteht aus Konzentration, Beharrlichkeit ("Hält durch, bis das Ziel erreicht ist"), Ordentlichkeit und Leistungsmotivation ("Will in allem herausragen") (Bleidorn und Ostendorf 2009: 162).

² Der lexikalische Ansatz im Zusammenhang mit dem FFM beruht auf der Annahme, dass „sich wichtige persönlichkeitsbeschreibende Wörter (meist Adjektive) in einem Wortschatz einer Sprache niedergeschlagen haben [...] und durch Analyse natürlicher Sprache Erkenntnisse über die Struktur von Persönlichkeit gewonnen werden können“ (Rauthmann 2016).

Offenheit (bei Bleidorn und Ostendorf Imagination genannt) und Gewissenhaftigkeit korrelieren mit schulischem Erfolg, während dies für Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus nicht zutrifft oder umstritten ist (vgl. ETS 2012: 1 ff.). Unter der Annahme, dass Bildungsmotivation eine Voraussetzung von Bildungserfolg ist, können daher Offenheit/Imagination und Gewissenhaftigkeit als Indikatoren für Bildungsmotivation herangezogen werden. In diesem Sinn kann Bildungsmotivation als hohe Ausprägung von Imagination und gleichzeitig hohe Ausprägung von Gewissenhaftigkeit definiert werden.

Unter der Voraussetzung, dass eine Veränderung der Bildungsmotivation sich zuallererst in einer Persönlichkeitsveränderung zeigt, ist die Anwendung des Fünf-Faktoren-Modells geeignet, die intendierte Wirkung möglichst frühzeitig zu erkennen, was gegenüber folgeorientierten Erhebungsinstrumenten vorteilhaft ist. Ein weiterer Vorteil ergibt sich aus der beanspruchten Vollständigkeit aller Persönlichkeitsdimensionen des Fünf-Faktoren-Modells. Diese macht es möglich, sämtliche nicht-intendierten Wirkungen in Bezug auf die Persönlichkeit, d.h. die Veränderung jener Persönlichkeitsmerkmale, die keine Korrelation mit Bildungsmotivation aufweisen, zu erfassen. Vor dem Hintergrund, dass nicht-intendierte Wirkungen gerade bei quantitativen Wirkungsanalysen oft eine besondere Herausforderung darzustellen scheinen, ist dieser Umstand ein wichtiger Grund zur Wahl des Fünf-Faktoren-Modells.

Das FFM kann somit Persönlichkeitsveränderungen darstellen, die mit der Veränderung der Bildungsmotivation korrelieren. Es ist jedoch nicht in der Lage, die Folgen einer veränderten Bildungsmotivation aufzuzeigen. Das FFM soll daher mit ausgewählten Items des Measurement Guidance Toolkit ergänzt werden. Dieses Instrument kann mehrheitlich auf die Folgen gesteigerter Bildungsmotivation bezogen werden und unterstreicht den Aspekt der Langfristigkeit. Zugleich ist es auf Mentoring-Programme zugeschnitten.

Measurement Guidance Toolkit

Das „Measurement Guidance Toolkit“ wurde 2016 vom Office of Juvenile Justice and Delinquency Preventions (National Mentoring Resource Center – NMRC) innerhalb eines Teams von namhaften Mentoring-ExpertInnen erstellt. Das Toolkit beinhaltet sechs Felder, in denen Mentoring-Programme laut NMRC die größte Wirkung zeigen. Für die jeweiligen Kategorien wurden spezifische mögliche Outcomes beschrieben und erklärt, wie diese gemessen werden können. Die Fragen und Skalen wurden vom NMRC Research Board auf die Bedürfnisse von Mentoring-Programmen hin ausgewählt und sind auf ihre Validität und Reliabilität getestet (vgl. Bowers et al. 2016c). Im Feld „academics“ werden drei Outcomes beschrieben: „academic performance“ (Schulleistung), „growth mindset for intelligence“ (Wachstumsorientierung bez. Intelligenz) und „school connectedness“ (Verbundenheit zur Schule) (Bowers et al. 2016c). Für die genannten Outcomes werden folgende Fragen vorgeschlagen:

a) Schulleistung:

Die Schulleistung wird anhand von Zeugnissen oder – sind diese nicht vorhanden/zugänglich – anhand der Erinnerung bzw. der eigenen Einschätzung der SchülerInnen aufgenommen. Die Eigeneinschätzung wird für vier Fächer vorgeschlagen (im Amerikanischen sind dies: „math, english, social studies, science“). Dieses Vorgehen ist für 8 bis 18-jährige möglich (vgl. Bowers et al. 2016a). Für die Wirkungsanalyse von „The Nightingale“ sind drei Messzeitpunkte vorgesehen, welche alle innerhalb dieser Altersbandbreite liegen.

b) Wachstumsorientierung bezüglich der Intelligenz:

Das „growth mindset for intelligence“ ist ein an Carol Dwecks Mindset-Test angelehntes und für Mentoring-Programme adaptiertes Instrument. Inhalt der Fragen ist, ob man sich vorstellen kann, dass sich die eigene Intelligenz verändern (erhöhen) kann. Es handelt sich daher um einen Indikator für die Veränderung der Einstellung und der Motivation (Beispielfrage: „I don't think I personally can do much to increase my intelligence“) (Bowers et al. 2016b). Die Fragen sind ab 12 (bis 19) Jahren im Selbstbericht möglich und im vorliegenden Fall an zwei Messpunkten einsetzbar. Für den ersten Messzeitpunkt (vor der Teilnahme am Programm) könnten die Fragen im Fremdbbericht bearbeitet werden werden.

c) Verbundenheit zur Schule:

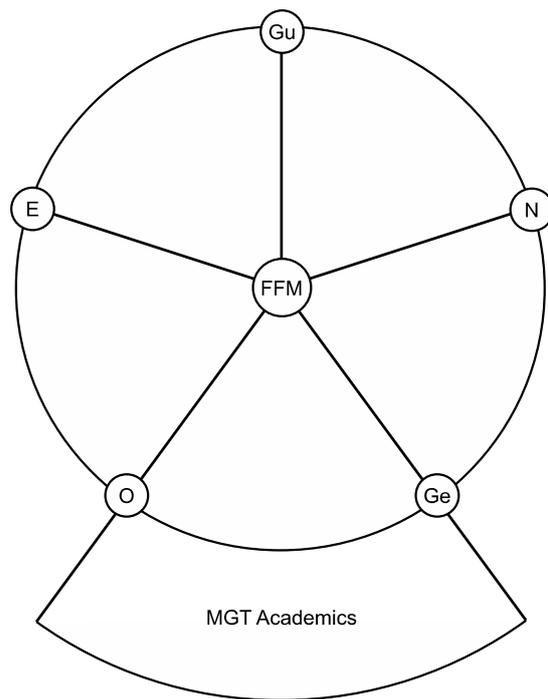
Dabei wird gemessen, wie engagiert ein/e SchülerIn in der Schule ist, wie erfolgreich er/sie sich fühlt und wie viel Spaß es ihm/ihr macht. Die Fragen werden von den Mentees beantwortet und beinhalten Faktoren, wie „I work hard at school“ oder „I enjoy being at school“. Die Faktoren verändern sich am häufigsten durch Mentoring. Der Fragenkatalog richtet sich an 11-18-jährige (vgl. Bowers et al. 2016d) und ist damit ebenfalls erst nach dem Programm im Selbstbericht möglich. Auch hier ergibt sich die Möglichkeit, die Fragen zum ersten Messzeitpunkt im Fremdbbericht einschätzen zu lassen.

Das MGT ist eine Zusammenfassung der bewährtesten Instrumente im Mentoring. In Ergänzung zum FFM kann das MGT verschiedene Folgeaspekte erhöhter Bildungsmotivation differenzieren. Als nachteilig ist zu erachten, dass die einzelnen Instrumente altersspezifisch und nicht zu jedem Messzeitpunkt einsetzbar sind. Überdies gibt es keine deutsche Übersetzung, was die Frage der korrekten Adaption mit sich bringt.

Conclusio

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage, wie sich die Teilnahme als Mentee bei „The Nightingale“ auf die (Stärkung der) Bildungsmotivation auswirkt, soll eine Zusammenführung und überblicksmäßige Darstellung des skizzierten Forschungsdesigns, der Methode und Instrumente erfolgen.

In einem Quasi-Experiment-Design werden Ziel- und Vergleichsgruppe an drei Zeitpunkten befragt, um die Aussagen anhand der Double-Difference-Methode auszuwerten. Die Dimension „Bildungsmotivation“ besteht aus fünf Items für intendierte Wirkungen und drei Items für nicht-intendierte Wirkungen (siehe Abbildung 1).



Intendierte Wirkungen (Outcomes)

Fünf-Faktoren-Modell (FFM):

- O – Offenheit (Imagination)
- Ge – Gewissenhaftigkeit

Measurement Guidance Toolkit (MGT)

„academics“, bestehend aus:

- Noten
- Verbundenheit zur Schule
- Wachstumsorientierung/Intelligenz

Nicht-intendierte Wirkungen

Fünf-Faktoren-Modell:

- E – Extraversion
- N – Neurotizismus
- Gu – Gutmütigkeit

Abbildung 1: Instrumente zur Messung der Bildungsmotivation in Kreisdarstellung der fünf Faktoren des FFM sowie Ergänzung durch das MGT (eigene Darstellung).

Die Berechnung der Outcomes gemäß Double-Difference-Methode (siehe Abbildung 2) stellt sicher, dass bereits für den ersten Messpunkt, d.h. vor der Teilnahme am Programm, unterschiedliche Voraussetzungen der Ziel- und Vergleichsgruppe berücksichtigt werden.

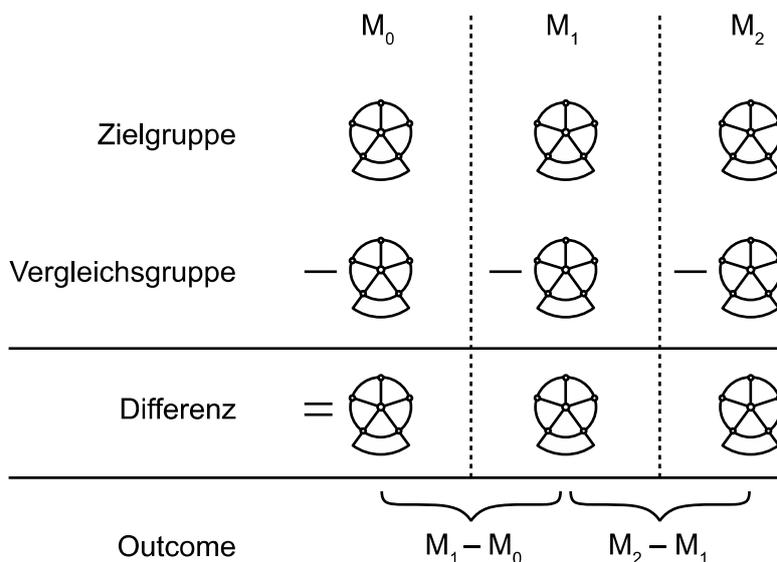


Abbildung 2: Berechnung der Outcomes anhand der Double-Difference-Methode (eigene Darstellung).

Die Unterschiede zwischen Ziel- und Vergleichsgruppe werden als Differenz zwischen Messpunkt M_2 und Messpunkt M_1 bzw. Messpunkt M_1 und Messpunkt M_0 berechnet und stellen den eigentlichen Outcome dar, der stets über sämtliche Items erhoben wird. Ebenso wird mit den nicht-intendierten Wirkungen verfahren. **Eine intendierte Wirkung ist eingetreten, wenn das teilnehmende Kind eine Steigerung in der Dimension "Bildungsmotivation" in den jeweiligen Items (bzw. einer Senkung bei Negativ-Polung) je Messpunkt erfährt.**

Aufgrund der Anwendung von FFM und MGT sind die ersten beiden der SMART-Kriterien erfüllt (spezifisch und messbar). Das dritte Kriterium (akzeptiert) soll sich idealerweise bereits auf das SMART-Ziel selbst beziehen und somit auch die spezifische Art der Messung (das Forschungsdesign) zur Disposition stellen. Es ist notwendig, gemeinsam mit den Stakeholdern einen Konsens zur Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit des vorgeschlagenen Forschungsdesigns zu erarbeiten. Die mögliche Zielerreichung als viertes Kriterium (realistisch) ist auf Seiten der Messinstrumente dadurch gegeben, dass sowohl FFM und MGT in anderen Kontexten und mit Kindern als Zielgruppe entsprechende Wirkungen zeigen konnten.

Bezüglich des fünften Kriteriums, der Terminierbarkeit besteht wohl die größte Unsicherheit. Zum einen ist noch offen, was als langfristige Wirkungen gelten soll und wie lange eine mögliche Zielerreichung dauern kann. Zum anderen ist in diesem Zusammenhang das (zunehmende) Alter der Zielgruppe (8–10 Jahren bis in die Adoleszenz) zu berücksichtigen, was sich direkt auf die Anwendbarkeit der Messinstrumente und deren Ausgestaltung auswirkt. Als Ausweichmöglichkeit bei Nichtanwendbarkeit bei zu jungen Kindern kann auf die Möglichkeit des Fremdberichtes ausgewichen werden.

Herausforderungen

Die Formulierung von SMART-Zielen stellt die Basis für die Nachvollziehbarkeit ihrer Wirkung und die Messbarkeit sowie Vergleichbarkeit dar. Gleichzeitig birgt dies im sozialen und sozialpädagogischen Bereich einige Herausforderungen. Die Planung und Ausführung einer Wirkungsanalyse ist aufwendig und ressourcenintensiv – Ressourcen, die gerade kleinen Projekten mit Fördercharakter oft nicht zur Verfügung stehen. Gleichzeitig aber werden Angaben zur Wirksamkeit immer öfter von Stakeholdern gefordert.

Dabei stellt sich eben nicht nur die Frage, wie Ziele operationalisiert werden können, sondern auch, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird. Soll es beispielsweise Mindestwerte geben, die erreicht werden sollen damit eine Wirkung als eingetreten gilt und wenn ja, wer legt diese fest? Wie soll damit umgegangen werden, wenn ein Kind die gewünschte Veränderung nicht oder nicht im erwarteten Ausmaß aufweisen kann? Gerade hier besteht die Gefahr, dass sich Creaming-Effekte einstellen, die jedenfalls vermieden werden sollen.

Der Fokus auf Langfristigkeit bringt weitere praktische Herausforderungen mit sich – wie lange bleibt der Kontakt zwischen den Tandems nach Ende des Programmes aufrechterhalten? Wie kann sichergestellt werden, dass mit allen TeilnehmerInnen der Ziel- und der Vergleichsgruppe der Kontakt mehrere Jahre nach offiziellem Programmende erneut hergestellt werden kann? Zugleich: Welche juristischen Herausforderungen stellen sich bezüglich der Befragung von Kindern und Jugendlichen?

Weiters muss das SMART-Ziel und die Datenerfassung so gestaltet sein, dass sie für die MitarbeiterInnen verständlich ist und auch in bereits bestehende Prozesse integriert werden kann.

Literaturverzeichnis

Bleidorn, Wiebke/Ostendorf, Fritz (2009): Ein Big Five-Inventar für Kinder und Jugendliche. In: Diagnostica 55 (3), 160–173.

Bowers, Ed/DuBois David L./Elledge, Chris/Hawkins, Stephanie/Herrera, Carla/Neblett, Enrique/Alem, Fasika (2016a): Academic performance. Unter Mitarbeit von Michael Garringer und Mandy Howard. Hg. v. National Mentoring Resource Center Research Board. Washington D.C. <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/toolkit/item/267-academic-performance.html>, (9.2.2017)

Bowers, Ed/DuBois David L./Elledge, Chris/Hawkins, Stephanie/Herrera, Carla/Neblett, Enrique/Alem, Fasika (2016b): Growth mindset for intelligence. Unter Mitarbeit von Michael Garringer und Mandy Howard. Hg. v. National Mentoring Resource Center Research Board. Washington D.C. <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/toolkit/item/268-growth-mindset-for-intelligence.html>, (9.02.2017)

Bowers, Ed/DuBois David L./Elledge, Chris/Hawkins, Stephanie/Herrera, Carla/Neblett, Enrique/Alem, Fasika (2016c): Measurement Guidance Toolkit for Mentoring Programs. Unter Mitarbeit von Michael Garringer und Mandy Howard. Hg. v. National Mentoring Resource Center Research Board. Washington D.C. <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/toolkit/item/239-toolkit.html>, (9.02.2017).

Bowers, Ed/DuBois David L./Elledge, Chris/Hawkins, Stephanie/Herrera, Carla/Neblett, Enrique/Alem, Fasika (2016d): School connectedness. Unter Mitarbeit von Michael Garringer und Mandy Howard. Hg. v. National Mentoring Resource Center Research Board. Washington D.C. <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/toolkit/item/269-school-connectedness.html>, (9.02.2017).

Caspari, Alexandra/Barbu, Ragnhild (2008): Wirkungsevaluierungen – Zum Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für die Evaluierung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Evaluation Working Papers. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Digman, John M. (1990): Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. In: Annual Review of Psychology (41), 417–440.

Educational Testing Service (2012): Relationship between Big Five and Academic and Workforce Outcomes. https://www.ets.org/s/workforce_readiness/pdf/21334_big_5.pdf, (9.2.2017)

Goldberg, Lewis R. (1992): The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. In: Psychological Assessment 4 (1), 26–42.

Kurz, Bettina/Kubek, Doreen (2013): Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle die Gutes noch besser tun wollen: mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen & Beispielen. Unter Mitarbeit von Stefan Schultze. 1. Auflage. Berlin: PHINEO gAG. <http://www.phineo.org/fuer-organisationen/kursbuch-wirkung>, (9.2.2017)

Leeb, Günther (2016): Du kannst die Welt eines Kindes retten! Als Mentor/in eines/einer Schüler/in...
Wien: Österreichische Kinderfreunde.

Leeb, Günther (2014): "Nightingale": Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. Programm 2014. Hg. v. Österreichische Kinderfreunde. Initiative Interkulturelle Arbeit - gemeinsam. Wien.

Lönroth, Carina Sild (2007): The Nightingale scheme - A Song For The Heart. Training reports 2/2007. Holmbergs i Malmö AB: Malmö University.

Mervielde, Ivan/De Fruyt, Filip (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HIPIC). In: Mervielde, Ivan; Deary, Ian; De Fruyt, Filip; Ostendorf, Fritz (Hg.): Personality Psychology in Europe. Proceedings of the Eighth European Conference on Personality Psychology. Tilburg: Tilburg University Press. 107–127.

Plé, Bernhard (2015): Wirkungsanalysen und ihre Forschungsdesigns: Kritische Gegenüberstellung ihrer konzeptionellen und methodischen Herangehensweisen im Hinblick auf mögliche Komplementaritäten und Anwendungen für die Beratungswissenschaften. In: Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften 2. Jahrgang, 25–38.

Rammstedt Beatrice (2014) BFI-10 – Big Five Inventory 10. In: Kemper, Christoph J.; Abele A. E.; Brähler, Elmar; Zenger, Markus: Psychologische und sozialwissenschaftliche Kurzskalen: Standardisierte Erhebungsinstrumente für Wissenschaft und Praxis. Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft: Berlin.

Rauthmann John (2016) Lexikalischer Ansatz. Dorsch Lexikon der Psychologie.
<https://portal.hogrefe.com/dorsch/lexikalischer-ansatz/> (9.2.2017)

Ziegler, Holger (2011) Wirkungsorientierung als Herausforderung der Profession. In: Macsenaere, Michael/Hiller, Stephan/Fischer, Klaus (Hg.): Outcome in der Jugendhilfe gemessen. Freiburg im Breisgau. Lambertus: 193-197