

### Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills

Rohlfs, Carsten

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rohlfs, C. (2012). Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(2), 183-196. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-389913>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills

*Carsten Rohlfs*



Carsten Rohlfs

### **Zusammenfassung**

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl zumeist außerschulisch initiiertes Schülerhilfe-Projekte etabliert, die den Anforderungen und Belastungen insbesondere sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler mit Formen des Mentoring begegnen möchten. Im Mittelpunkt dieser Initiativen stehen stets einzelne Kinder bzw. Jugendliche, die im Rahmen einer intensiven Eins-zu-Eins-Betreuung durch externe Mentoren – vorwiegend Studierende des Faches Erziehungswissenschaft – gefördert werden sollen. Die entstehenden Beziehungen berühren notwendig auch eine emotionale Ebene und somit indirekt die Entwicklung der Soft Skills von Heranwachsenden. Der Beitrag konkretisiert zunächst die Idee des Mentoring und versucht im Anschluss, den noch immer recht konturlosen Soft-Skills-Begriff zu einer stärkeren Differenzierung zu führen. Vor diesem Hintergrund wird eine Auswahl von Schülerhilfe-Projekten vorgestellt und die Frage diskutiert, inwiefern die darin verwandten Formen des Mentoring für die Förderung überfachlicher Kompetenzen geeignet erscheinen.

*Schlagerworte:* Mentoring, Schule, Soft Skills

*Competency development by mentoring in school: support of soft skills*

### **Abstract**

Since the mid 1990s, a variety of extracurricular after school tutoring programs have been established to meet the needs and demands of socially disadvantaged students through mentoring. The main focus of these initiatives has been on the support of individual children and adolescents in one-to-one mentoring programmes with outside mentors, with a particular focus on mentoring for students interested in becoming science teachers. Relationships that have resulted from extracurricular mentoring programs possess an inherently emotional character, and have thus indirectly expanded students' soft skills. This article defines the idea of mentoring concretely and tries to better define the still quite ambiguous term, "soft skills". Against this background, a selection of student assistance projects is presented and the question of the extent to which these forms of mentoring appear suitable to reinforce the social, emotional and communicative competencies of children and adolescents is discussed.

*Keywords:* mentoring, school, soft skills

## 1 Einleitung

Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben sich in den letzten Jahrzehnten in ungeahntem Tempo und in bis dato unbekannter Qualität verändert – Veränderungen, welche die Heranwachsenden selbst, aber auch die Institution Schule vor zahlreiche neue Herausforderungen stellen, Chancen und Risiken mit sich bringen: Der Wandel von Familie, die fortschreitende Mediatisierung, eine veränderte Erziehungskultur verbunden mit deutlich erweiterten Freiheitsräumen, zunehmender Individualisierung und Selbständigkeit und demgegenüber eine längere finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus und damit in gewisser Weise Unselbständigkeit, ein verstärktes Belastungserleben durch soziale Benachteiligung, ein veränderter Lebensraum, die Verschulung und Pädagogisierung von Freizeit oder die Erfahrung von Heterogenität unterschiedlichster Art stellen nur einige Schlaglichter dar, mit denen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute nur ausschnitthaft und selektiv beschrieben werden können (vgl. *Hurrelmann 2008*). Kinder und Jugendliche wachsen in unterschiedlichsten Welten auf und bringen die dort gemachten Erfahrungen auch in die Lebenswelt Schule ein – positive ebenso wie negative, vielfältige in jedem Fall. Entsprechend sehen sich auch die Lehrerinnen und Lehrer mit einer Vielzahl von Anforderungen an ihre Profession, an ihre Rolle im Lern- und Lebensraum Schule konfrontiert, welche die Grenze der Belastbarkeit zuweilen deutlich überschreiten. Damit einher geht die oftmals nur eingeschränkte Wirksamkeit von Fördermaßnahmen, insbesondere dann, wenn individuelle Betreuung notwendig erscheint, diese angesichts der Größe der Lerngruppe jedoch nicht in wünschenswertem Maße möglich ist.

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl zumeist außerschulisch initiiertes Schülerhilfe-Projekte etabliert, die den skizzierten Herausforderungen und Belastungen insbesondere für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Formen des Mentoring begegnen möchten. Im Mittelpunkt dieser Initiativen stehen stets einzelne Kinder bzw. einzelne Jugendliche, die – mit ihren individuellen Stärken und Schwächen – im Rahmen einer intensiven Eins-zu-Eins-Betreuung durch externe Mentoren gefördert werden sollen. Stets berühren die dadurch entstehenden Beziehungen notwendig auch eine emotionale Ebene und somit indirekt die Entwicklung der Soft Skills von Heranwachsenden. In einigen Projekten steht die Förderung solcher sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen explizit im Mittelpunkt. Der folgende Beitrag konkretisiert zunächst die Idee des Mentoring und versucht im Anschluss, den noch immer recht konturlosen Soft-Skills-Begriff zu einer stärkeren Differenzierung zu führen. Vor diesem Hintergrund wird eine Auswahl von Schülerhilfe-Projekten vorgestellt und die Frage diskutiert, inwiefern die darin verwandten Formen des Mentoring für die Förderung überfachlicher Kompetenzen geeignet erscheinen.

## 2 Mentoring

„Mentoring basiert auf einer individuellen Zweierbeziehung: Eine ältere, erfahrene Person (Mentorin oder Mentor) unterstützt die Entwicklung [...] einer jüngeren, weniger erfahrenen Person (Mentee) [...]. Die Mentorin bzw. der Mentor ist im besten Sinne eine

beratende Person, zu deren Schlüsselfunktionen u.a. Coaching, Ratgeben, Unterstützung [...] gehören. Es handelt sich um eine verbindliche Beziehung, die idealerweise formalisiert und durch ein qualifizierendes Rahmenprogramm begleitet werden sollte“ (Wulf 2002, S. 5). Bereits im achten Jahrhundert v. Chr. wird der Begriff des Mentors in Homers Odyssee im Sinne eines Lehrers und Ziehvaters geprägt. Ein scheinbar moderner Terminus, dessen Wurzeln bis in die griechische Antike reichen. Heute wird Mentoring, so scheint es, insbesondere als innovatives Instrument zur Nachwuchsförderung in der Personalentwicklung eingesetzt.

In den USA etwa ist diese Methode weit verbreitet, in der Bundesrepublik Deutschland wird dem Mentoring-Konzept von Unternehmen und Organisationen erst in jüngster Zeit zunehmend Bedeutung beigemessen und die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten dieser Strategie zur Förderung der persönlichen und beruflichen Entwicklung für verschiedene Zielgruppen wertgeschätzt (vgl. ebd.). Interessanterweise wurde das Potenzial des Mentoring für die Förderung insbesondere von Kindern im Grundschulalter in schulischen und außerschulischen Kontexten bereits zu Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erkannt (vgl. etwa Garlichs 2000, 2007, 2008). Die Zahl entsprechender Initiativen – oft, wie unten darzustellen, auch bezeichnet als Patenschafts- oder Schülerhilfeprojekte – nimmt seither stetig zu. Es wird die Notwendigkeit einer intensiven und individuellen Betreuung und Begleitung insbesondere sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher erkannt, die in dieser Form im Schulalltag unter den allzu oft bestehenden Bedingungen nicht leistbar erscheint.

„Mentoring ist eine freiwillige und persönliche Beziehung, die sich je nach beteiligten Personen entwickelt. Jede Mentoringbeziehung ist unterschiedlich und kann verschiedene Teilaspekte abdecken. Dabei legen der Mentor und sein Mentee die Schwerpunkte ihrer Beziehung fest“ (Faix 2000, S. 43). Die Eins-zu-Eins-Betreuung als individuumbezogenes Angebot ist die häufigste Form des Mentoring, allerdings sind auch in den Schülerhilfe-Projekten Varianten des Team-Mentoring zu finden, in denen Kinder in Kleingruppen begleitet werden. Der Mentoring-Prozess kann themenorientiert oder inhaltlich offen gestaltet werden und dabei in besonderen Fällen entweder ein gemeinsames Merkmal von Mentor und Mentee voraussetzen (bspw. denselben Migrationshintergrund, dasselbe Geschlecht etc.) oder aber auch einen Unterschied, einen Gegensatz in den Blick nehmen (Cross-Mentoring). Und auch wenn ein Schüler-Mentoring stets freiwilligen Charakter haben sollte, entsteht es gewöhnlich nicht zufällig, sondern im Rahmen einer Projektinitiative, basiert entsprechend auf organisierten Kontakten und vereint unterschiedliche Dimensionen: „die des Modelllernens, der Unterstützung, der Normvermittlung, der Erweiterung der Lebens- und Erfahrungswelt und der gemeinsamen Reflexion – all dies im Rahmen des informellen Lernens“ (Esch/Szczesny/Müller-Kohlenberg 2007, S. 8). Die regelmäßigen Treffen zwischen Mentor und Mentee sollten dabei stets in vertrauter Umgebung, nicht in speziellen und künstlichen Trainings- oder Behandlungsräumen stattfinden, um in ungezwungener Atmosphäre eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, in welcher der Mentor als Modell und Unterstützung wirken kann (vgl. ebd., S. 9).

Bei positivem Verlauf ist ein Mentoring für alle Beteiligten gewinnbringend: sowohl für den Mentor, den Mentee als auch für die beteiligten Institutionen und Organisationen. Für den Mentee eröffnet es die Möglichkeit, die eigenen Stärken und Schwächen, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, aber auch für andere sichtbar zu machen. Es eröffnet Räume zur Stärkung des Selbstbewusstseins, Entfaltung von

Durchsetzungsvermögen, Klärung individueller Ziele und insgesamt zur persönlichen Weiterentwicklung. Die psychosoziale Entwicklung ist also ebenso Ziel eines Mentoring-Programms wie die Vermittlung und Anwendung von praktischem Handwerkszeug (vgl. *Wulf* 2002, S. 11f.).

Eine Mentoring-Initiative für Kinder und Jugendliche ermöglicht demnach die Förderung sowohl fachlicher als auch überfachlicher (sozialer, emotionaler und kommunikativer) Kompetenzen, sie ermöglicht eine Entwicklung im schulischen Kontext (aber nicht allein dort) notwendiger Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eng damit verbunden der Persönlichkeit. Was aber ist genau gemeint, wenn im Rahmen einer Mentoringbeziehung die Förderung überfachlicher Kompetenzen, sog. Soft Skills, in den Fokus gerückt wird?

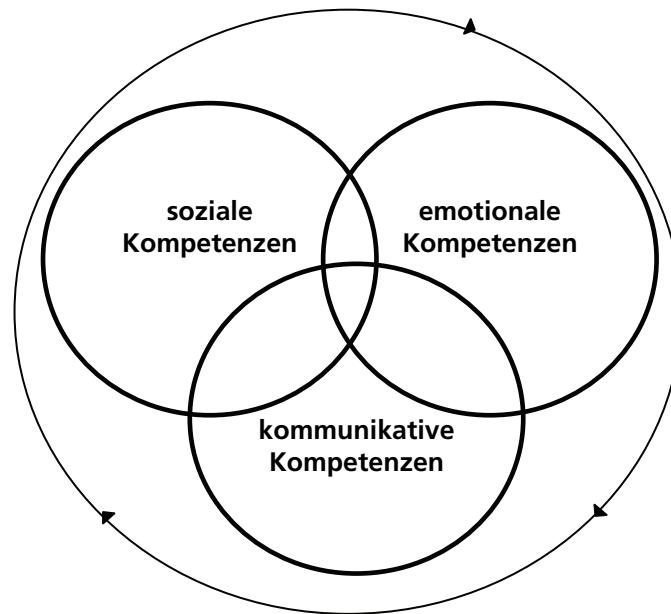
### 3 Soft Skills

Bildung ist in aller Munde, Kompetenzen und ihre Entwicklung werden kontrovers diskutiert, und hier lassen sich zwei unterschiedliche Diskurse erkennen: Der eine stellt vor allem auf die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen, die Hard Skills, ab und erfährt insbesondere seit den ernüchternden und breit rezipierten Ergebnissen der PISA-Studien (vgl. etwa *Baumert* u.a. 2001) eine bemerkenswerte Bedeutungszunahme. Überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erscheinen hier, wenn überhaupt, als Nebenkategorien – und in der zugehörigen Forschung als „Nebenprodukte“ aus Untersuchungen im schulischen Kontext mit leistungsbezogenen Fragestellungen“ (*Harazd/Schürer* 2006, S. 208). Der andere Diskurs konzentriert sich demgegenüber vielmehr auf die sog. Soft Skills, auf die überfachlichen Kompetenzen, und hier zumeist auf die Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarkts an die Schulabsolventinnen und -absolventen – wie etwa an die Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, emotionale Belastbarkeit, (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit, um nur einige der oft als „weiche Kompetenzen“ bezeichneten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nennen, an die, so heißt es, in einer veränderten Arbeitswelt erhöhte Ansprüche gestellt werden. Hier rücken gegenwärtig vor allem Defizite – etwa von Auszubildenden – in den Blickpunkt insbesondere der medialen Berichterstattung wie bspw. die mangelnde Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsbereitschaft, eine nicht vorhandene Ausdrucksfähigkeit, Unpünktlichkeit, fehlende Motivation, unzureichende Teamfähigkeit etc. Dabei erscheint der Diskurs um die Soft Skills allerdings noch immer als eine Diskussion von Sekundärkompetenzen und in der ihm zugemessenen Relevanz dem Diskurs um Fachkompetenzen nachrangig. In einer sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft, in der auch fachliche Kompetenzen und allgemeines Wissen einem steten Wandel unterliegen und „weiche Kompetenzen“ von weit beständigerem Charakter zu sein scheinen (vgl. *Franke* 2008), mutet dies jedoch als eine riskante Schwerpunktsetzung an.

Eine Begründung für diese unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen mag neben der großen Attraktivität, welche die ernüchternden Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen in internationalen Vergleichsstudien für die Forschung und die öffentliche Diskussion durchaus besitzen, in der Konturlosigkeit des zwar viel vernommenen, inhaltlich jedoch oft verschwommenen „soft skills-talk“ (*Reichenbach* 2008) liegen. Um also einen differenzierteren Zugang zu dem weiten Feld der überfachlichen Kompetenzen zu eröffnen, haben *Rohlfs, Harring* und *Palentien* (2008) hier eine

Unterscheidung zwischen sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen vorgenommen, die sich am sinnvollsten in einem dynamischen Modell beschreiben lässt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Überfachliche Kompetenzen – ein dynamisches Modell

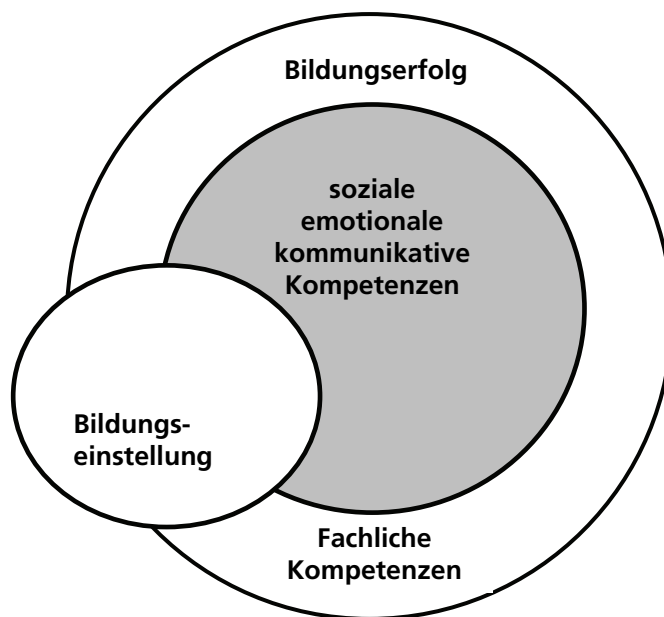


Quelle: Eigene Darstellung

Der Begriff der *sozialen Kompetenz* bezieht sich dabei – und dies allein erscheint schon verschwommen genug – auf eine gesellschaftlich wie individuell erwünschte, positive Gestaltung von Sozialkontakten und Beziehungen. Ein sozial kompetentes Verhalten im Umgang mit anderen Menschen umfasst dabei sowohl kognitive Dimensionen, wie das Wissen über bestimmte Verhaltensregeln und Konventionen, als auch konkrete Handlungskomponenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten im zwischenmenschlichen Umgang und berührt schließlich auch die affektive Ebene der Interaktion (vgl. *Kanning 2005; Oerter 2002*). Hier schließt der Terminus der *emotionalen Kompetenz* an und konkretisiert sich in einem Lernprozess, in dessen Rahmen sich die persönliche Fähigkeit, sowohl mit den eigenen als auch den Gefühlen anderer umgehen zu können, mehr und mehr entwickelt (vgl. *Dreher/Dreher 1985; Friedlmeier 1999; Havighurst 1972*). Emotionale Kompetenz impliziert also, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“ (*Petermann/Wiedebusch 2003, S. 11*). Die *kommunikative Kompetenz* ist damit eng verbunden; unter dieser versteht *Ganser (2005)* „sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung, persönliche(r)[n] Umgang innerhalb von Partnerschaft und sozialen Beziehungen“. Hier schließt sich der Kreis zur Sozialkompetenz. Im Fokus aber stehen in diesem Kontext die bewusste und kompetente Teilhabe an Kommunikations- und Interaktionsprozessen – auch zunehmend interkultureller Art (vgl. et-

wa Luchtenberg 1999) – sowie deren mögliche Steuerung – eben durch eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz.

Abb. 2: Bildungseinstellung, Kompetenzentwicklung und Bildungserfolg



Quelle: Eigene Darstellung

Die Termini sind also eng verkoppelt, weisen deutliche Schnittmengen auf und können je nach Verwendungszusammenhang und Bedeutungsmoment eine Subkategorie des oder der jeweils anderen darstellen. Es ist somit insbesondere eine Frage der Perspektive, der Fokussierung, ob nun primär soziale, emotionale oder kommunikative Dimensionen des Soft Skills-Begriffes in den Blick genommen werden. Konsens besteht darin, dass überfachliche Kompetenzen dieser Art für das gemeinsame Leben und Lernen im Kontext Schule, das soziale Klima innerhalb der Klassen, innerhalb der Schule, die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen und nicht zuletzt für den Bildungserfolg von großer Bedeutung sind (vgl. z.B. Blair 2002; Eisenberg/Fabes 1999; Raver 2002). Denn zahlreiche Studien – bspw. von Petermann/Wiedebusch 2003; Pieper 1999; Schubarth u.a. 1996; Tillmann u.a. 2000 – zeigen, dass eine Förderung überfachlicher Kompetenzen zu einer Verbesserung auch fachlicher Leistungen führen kann. Von großer Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang die Einstellung zur Bildung, die als eine Art Mediator fungiert, d.h. ein vermittelndes Bindeglied zwischen fachlicher und überfachlicher Kompetenz sowie dem Bildungserfolg darstellen kann (vgl. Abb. 2; Rohlfs 2011).

Es ist ein bemerkenswertes Charakteristikum der zumeist von Universitäten initiierten Schülerhilfe-Projekte, die mit Mentoring-Konzepten oftmals unter Einbezug von Lehramtsstudierenden arbeiten, dass die beschriebenen Ebenen hier untrennbar miteinander verknüpft werden, da Kompetenzentwicklung dabei in Beziehungen eingebettet wird. Im Folgenden eine Auswahl aktueller Mentoring-Projekte für Schülerinnen und Schüler im Überblick.

#### 4 Mentoring-Projekte für Schülerinnen und Schüler zur Förderung von Soft-Skills

Als eines der ersten Mentoring-Projekte für Schülerinnen und Schüler wurde im Jahre 1993 an der Universität Kassel das *Kasseler Schülerhilfeprojekt* initiiert. Das Projekt wendet sich primär an Kinder im Grundschulalter, die aus Sicht der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers in ihrer Familie einen Mangel an Zuwendung, Aufmerksamkeit und Förderung erfahren. Diese Kinder werden von Studierenden der Universität Kassel für den Zeitraum von mindestens einem Jahr intensiv begleitet und betreut mit dem – bewusst sehr offen formulierten – Ziel, für das Kind förderliche Bedingungen zu schaffen, wozu deutlich auch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, die Persönlichkeitsentwicklung, gezählt wird (vgl. *Garlichs* 2000, 2007, 2008): „Bei manchen Kindern überlagern Lebensprobleme die Lernprobleme. Dann muss den Lebensproblemen zunächst Beachtung geschenkt werden, um sie für das Lernen [...] frei zu machen. Im üblichen Unterricht wird darauf im Allgemeinen allerdings wenig Rücksicht genommen. [...] Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung müssen ausbalanciert werden“ (*Garlichs* 2008, S. 314).

Eine Vielzahl der in der Folge entstandenen Initiativen orientiert sich am Kasseler Schülerhilfeprojekt wie etwa das Hamburger Projekt *Kinderpatenschaften (KIPA)* und das *Essener Schülerhilfeprojekt* mit einer gezielten Begleitung und Förderung von Grundschulkindern aus einkommensarmen und bildungsfernen Milieus. Studierende übernehmen im Essener Projekt für den Zeitraum von einem Jahr die Patenschaft für jeweils ein Kind mit dem wiederum sehr offen gehaltenen Ziel, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor und Mentee aufzubauen und auf dieser Grundlage entwicklungsförderliche Bedingungen herzustellen – nicht zuletzt für die Stärkung von Soft Skills, wie die Projektinitiatoren vor allem aus bindungstheoretischer Perspektive (vgl. etwa *Bowlby* 1980) begründen (vgl. *Maas* 2007; *Steins/Maas* 2008; *Wallrabenstein* 2002): „Im Schülerhilfeprojekt wird gerade die Fähigkeit, eine Beziehung verlässlich zu gestalten hervorgehoben, sie ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Teilnahme an der Arbeit. Bindungstheoretisch betrachtet ist das Erleben von Verlässlichkeit aus der Perspektive des Kindes eine wichtige Voraussetzung für das Entstehen einer vertrauensvollen und sicheren Beziehung. Solche Beziehung ist eine wichtige Determinante des Entstehens von Selbstvertrauen. Hier setzt das Projekt an einem wirksamen psychologischen Prozess an, dem Erleben von Verlässlichkeit als Grundlage für die Herausbildung einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur. Die Studierenden sind nur eingeschränkt wichtige Bezugspersonen für die Kinder. Dies mag die positive Beziehungserfahrung in ihrer Bedeutung für die Summe der Erfahrungen schwächen. Allerdings ist davon auszugehen, dass in vielen Fällen die Summe der positiven gemachten Erfahrungen mit den Studierenden beträchtlich ist und zu einer Grundlage für eine positive Exploration der Welt beiträgt“ (*Steins/Maas* 2008, S. 346).

Auch im Rahmen des Mitte der 1990er Jahre an der Universität Bielefeld entstandenen Projektes *Schule für alle* begleiten und betreuen Studierende – in der Regel für die Dauer eines Jahres – jeweils ein sozial benachteiligtes Kind zumeist mit dem primären Ziel, der Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs präventiv vorzubeugen. Damit sollen die Chancen für sozial benachteiligte Kinder, in der Regelschule zu verbleiben, erhöht, die Bildungschancen vergrößert und



gleichzeitig Stigmatisierungsprozesse, die mit der Einweisung in die Förderschule einhergehen, vermieden werden. Es ist dabei ein unbedingt notwendiges Ziel, auch auf der Ebene der überfachlichen Kompetenzen Fortschritte zu erzielen (vgl. *Kottmann* 2002, 2007, 2008): „Die Kinder erhalten regelmäßige und intensive Unterstützung. Die Erfahrung, dass eine erwachsene Person sich verlässlich und kontinuierlich für sie und ihre schulischen Belange interessiert, kann sie in ihren Leistungen und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, aber auch in ihrem Selbstkonzept positiv beeinflussen und ihre generelle Lernmotivation aber auch ihre Selbständigkeit und Lernorganisation verbessern“ (*Kottmann* 2008, S. 360).

Das *Schülerhilfeprojekt Halle* eröffnet ebenfalls benachteiligten Kindern ein universitäres und Schule ergänzendes Bildungsangebot. Im Zentrum dieses im Jahre 2002 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ins Leben gerufenen und langfristig angelegten Projektes steht die konkrete Förderung einerseits fachlicher Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Deutsch und andererseits des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Im Unterschied zu den meisten übrigen Projekten sind es hier Teams von Studierenden des Lehramtes an Sonderschulen und Grundschulen, die gemeinsam im Praxisfeld der Grundschule eine Kleingruppe von Kindern betreuen und einen „Ort des sozialen Lernens“ (*Geiling/Sasse* 2008) gestalten (vgl. ebd., 2007). „Das von uns ursprünglich konzipierte, wöchentliche Angebot der Lern-Spiel-Stunden wurde von den Projektteilnehmern in Eigeninitiative vielfach in den Freizeitbereich hinein ausgeweitet, nicht zuletzt auch als Reaktion auf Schwierigkeiten der Kinder im sozialen Miteinander. [...] Die spielerischen und handlungsbetonten Lernangebote sind aber gleichsam darauf angelegt, Selbstbewusstsein und Lernfreude der Kinder zu stärken, Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sozial kompetentes Verhalten heraus zu fordern und zu bekräftigen. [...] Die Kinder bringen all ihre Freuden und Sorgen, ihre Erfolge und Enttäuschungen aus den unterschiedlichen Lebensbereichen mit in die Lern-Spiel-Gruppe. Förderdidaktische Programme sind nur dann Erfolg versprechend, wenn sie sorgsam diese emotionalen und sozialen Bedingungen gemeinsamen Lernens mit in den Blick nehmen. Die Lern-Spiel-Stunden sind deshalb sowohl als ein Ort des sozialen, emotionalen Lernens als auch des kognitiven Lernens der Kinder konzipiert“ (*Geiling/Sasse* 2008, S. 333ff.).

Das Projekt „Balu und Du“ wurde im Jahre 2002 von der Universität Osnabrück gemeinsam mit dem Diözesan-Caritasverband Köln ins Leben gerufen und konnte seither an über 20 Standorten in Deutschland und Österreich durchgeführt werden. In diesem Mentoring-Projekt begleiten und fördern junge Erwachsene („Balus“) – u.a. Studierende – über den Zeitraum eines Jahres benachteiligte Kinder im Grundschulalter („Moglis“) mit dem Ziel, mit ihnen gemeinsam Räume für neue Erfahrungen und außerschulische Lernanregungen zu erschließen, ihre Lernfreude zu wecken und ihnen somit die Chance für eine positive Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen. Die Stärkung überfachlicher Kompetenzen steht hier deutlich im Mittelpunkt, denn es handelt sich vorwiegend um ein Präventionsprogramm zur Vermeidung von Devianz, Desintegration und Gewalt im Jugendalter (vgl. *Esch/Szczesny/Müller-Kohlenberg* 2007; *Esch* u.a. 2007).

Auch das im Jahre 2006 von der Universität Bremen initiierte Projekt *Diagnose, Förderung, Ausbildung (DINA)* stellt schließlich die Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen explizit in den Fokus. Studierende des Faches Erziehungswissenschaft werden in Kooperation mit Schulen des Landes Bremen zu Mentoren insbesondere für solche Schülerinnen und Schüler ausgebildet, für die hier ein besonderer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Nach einer Hospitationsphase, in welcher die Studie-

renden einen ersten Eindruck von der Schule, den beteiligten Lerngruppen, den Lehrerinnen und Lehrern und den zu begleitenden Schülerinnen und Schülern in der Lebens- und Lernwelt Schule erhalten, beginnt das eigentliche Mentoring mit dem sog. Matching, in dessen Rahmen sich Studierende und Schülerinnen und Schüler zu Tandems zusammenfinden. Die Kinder und Jugendlichen wurden von ihren Lehrerinnen und Lehrern zwar für das Programm vorgeschlagen, ihre Teilnahme ist aber unbedingt freiwilliger Art. Im Anschluss an die Zusammenführung der Teams beschäftigen sich die Studierenden gezielt mit ihren Mentees, unterstützen diese vormittags im Unterricht und begleiten sie auch nachmittags, helfen etwa bei den Hausaufgaben. Hierdurch soll ein intensiver und verbindlicher Kontakt entstehen, durch den die Kinder und Jugendlichen die Studierenden langfristig als zuverlässige und vertrauensvolle Bezugspersonen ernst nehmen. Vor diesem Hintergrund konkretisieren Mentoren und Mentees gemeinsam Intensität, Umfang und Form des Mentorings und halten ihre Vereinbarungen vertraglich fest, um die Verbindlichkeit der Maßnahme für alle Beteiligten zu verdeutlichen.

Im Rahmen der darauf folgenden Begleit- und Förderphase wird zunächst an den zuvor diagnostizierten Stärken der Kinder und Jugendlichen angeknüpft, um die Schülerinnen und Schüler nicht mit einer Defizitorientierung zusätzlich zu belasten, sondern vielmehr eine positive Beziehungsatmosphäre zu schaffen, in welcher dann auch individuelle Probleme gemeinsam in den Blick genommen werden können. Der schulische Kontext wird hierbei ebenso berücksichtigt wie der außerschulische. Die Studierenden begleiten die Kinder und Jugendlichen also bspw. in die Familie, lassen sich das Wohnumfeld und Lieblingsorte zeigen, lernen Freundinnen und Freunde kennen, begleiten Vereinsaktivitäten und initiieren stets auch außergewöhnliche Aktivitäten wie den Besuch eines Zoos, des Kinos, der Kinder-Uni etc. Neben der gemeinsamen Beschäftigung mit individuell abgestimmten Instrumenten zur Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen bspw. im Rahmen des Konfliktmanagements, der Empathiefähigkeit oder Emotionssteuerung sind also insbesondere diese ganzheitliche Begleitung, die gemeinsamen Erlebnisse, die Erfahrung einer verlässlichen Beziehung, die Erfahrung von Unterstützung, von „Empowerment“ zur Stärkung von Autonomie und Selbständigkeit in verschiedensten Bereichen und damit das Erleben eines positiven Modells für die Gestaltung von sozialen Beziehungen, die bedeutsamsten und wirkungsvollsten Momente für eine Kompetenz-Bildung in diesem Kontext (vgl. *Rohlf's* 2008).

## 5 Diskussion und Fazit

Die vorgestellte Auswahl gegenwärtig durchgeführter Schülerhilfe-Projekte zeigt zum einen sehr deutlich, dass eine Förderung fachlicher Kompetenzen ohne die (Weiter-)Entwicklung von Soft Skills weder sinnvoll, noch möglich ist und dass zum anderen das Prinzip des Mentorings, der Patenschaften, ein sehr geeignetes Konzept zur Förderung der sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen sowohl von Kindern als auch Jugendlichen darstellt. Dies liegt vor allem darin begründet, dass ein erfolgreiches Mentoring auf dem bemerkenswerten Engagement der Mentoren für ihre Mentees, für die Mentoring-Beziehung gründet: „Gerade soziales Lernen ist an personale Bezüge gebunden“ (*Esch* u.a. 2007). Die Kinder und Jugendlichen erleben hier ein in vielerlei Hinsicht positives Vorbild. Sie erleben die Bereicherung des Alltags durch jemanden, der ihnen

wirkliche Beachtung schenkt, der sie ernst nimmt, der sich um sie kümmert, der sie unterstützt, der an ihnen interessiert ist, der ihnen vertraut und dem auch sie vertrauen können. Diese Erfahrung ist für viele Heranwachsende von besonderem Wert, und das Einlassen auf die Beziehung zu dem Mentor, das Erleben gegenseitiger Wertschätzung, Anerkennung, aber auch Kritik und die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens ist sowohl die Voraussetzung für das gemeinsame Arbeiten als auch zugleich ein erster Erfolg in der Förderung von Soft Skills, ein erster und bedeutsamer Schritt auf dem Weg persönlicher Weiterentwicklung.

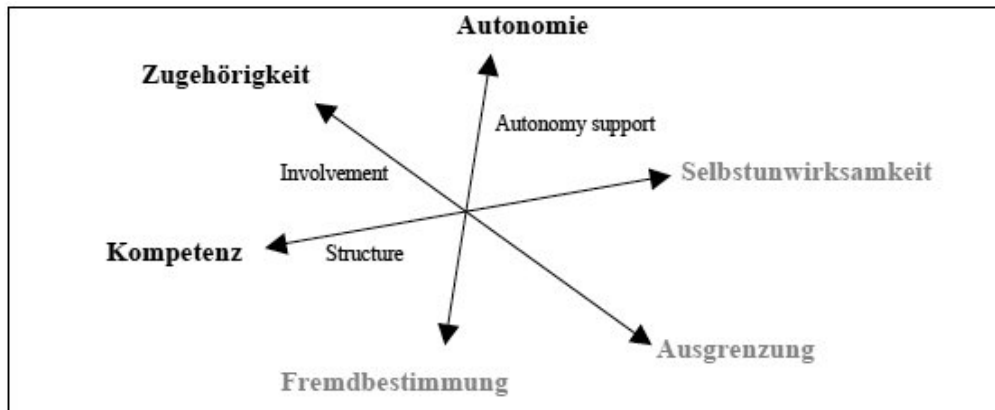
So wird der Mentor zu einer Art therapeutischem Begleiter „am Schnittpunkt pädagogischer, schulisch-kognitiver und psychotherapeutischer Betreuung, wobei ihm eine Mittlerfunktion zwischen diesen drei Bereichen zukommt. Er stellt als erwachsener Freund des Kindes eine hilfreiche Bezugsperson dar, die zwischen der schulischen Realität, der äußeren und inneren Realität des Kindes vermittelt, und bietet verlässliche, freundliche, beschützende Qualitäten. [...] Diese korrigierende und haltgebende Beziehungserfahrung hat besonders für jene Kinder eine besondere Bedeutung, die durch ihre Lebensumstände in ihrer Entwicklung bisher kaum stützende Begleitung erfahren haben“ (Schaukal-Kappus 2004, S. 54).

Das Potenzial des Mentoring zeigt sich in diesem Zusammenhang auch vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach *Deci* und *Ryan*, auf die zu rekurrieren an dieser Stelle aus psychologischer Perspektive sinnvoll erscheint. Die Theorie richtet ihren Fokus auf drei angeborene menschliche Grundbedürfnisse – „primary psychological needs“ (*Deci/Ryan* 1991, S. 243) –, deren Befriedigung eine entscheidende Voraussetzung für die Entstehung intrinsischer Motivation und somit für ein nachhaltiges Lernen insgesamt darstellt:

1. das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit (competence);
2. das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung (autonomy);
3. das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness) (vgl. *Deci/Ryan* 1991, S. 243; *Deci/Ryan* 1993, S. 229).

Nach *Deci* und *Ryan* hat der Mensch also erstens die angeborene motivationale Tendenz, sich als wirkungsvoll, effektiv, funktionierend und kompetent zu erleben (vgl. *Deci/Ryan* 1993, S. 229): „The need for competence encompasses people’s strivings to control outcomes and to experience effectance; in other words, to understand the instrumentalities that lead to desired outcomes and to be able to reliably effect those instrumentalities“ (*Deci/Ryan* 1991, S. 243). Zweitens hat der Mensch das Bedürfnis, sich als persönlich autonom, initiativ und selbstbestimmt handelnd zu erfahren (vgl. *Deci/Ryan* 1993, S. 229): „The need for autonomy (or self-determination) encompasses people’s strivings to be agentic, to feel like the ‚origin‘ (*deCharms* 1968) of their actions, and to have a voice or input in determining their own behaviour“ (*Deci/Ryan* 1991, S. 243). Und drittens hat der Mensch die angeborene motivationale Tendenz, sich in einem sozialen Milieu eingebunden und akzeptiert zu fühlen, sich um andere zu kümmern, Zugehörigkeit und Anerkennung zu erfahren (vgl. *Deci/Ryan* 1993, S. 229): „The need for social relatedness encompasses person’s strivings to relate to and care for others, to feel that those others are relating authentically to one’s self, and to feel a satisfying and coherent involvement with the social world more generally“ (*Deci/Ryan* 1991, S. 243).

Abb. 3: Das Spannungsfeld der psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1991, 1993)



Quelle: Rohlf's 2011

In einer Mentoring-Beziehung findet die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse überaus günstige Rahmenbedingungen. Durch unmittelbare, persönliche positive Rückmeldungen und Strukturierungshilfen (structure) kann sich der Mentee als kompetent erleben, er erfährt sich als autonom handelnd, wenn der Mentor ihm somit Sicherheit und Stärke verleiht und ihm Räume für selbständiges Handeln eröffnet (autonomy support), und er spürt ein Gefühl der Zugehörigkeit, wenn die Mentoring-Konstellation geprägt ist von Zugewandtheit (involvement). Gewiss aber ersetzt diese Form von Zugehörigkeit nicht die soziale Eingebundenheit etwa im Klassenverband, und auch ein anderer Aspekt darf in diesem Kontext nicht außer Acht gelassen werden – jener, dass die Verbindung zwischen Mentor und Mentee einen besonderen Charakter hat: den Charakter einer zeitlich limitierten Patenschaft. Dies gilt es, für alle Beteiligten transparent zu machen und stets zu reflektieren. Es gilt für die pädagogisch Handelnden, sich zu „begrenzen“ (Helsper 1995, S. 26) und dennoch – oder gerade deswegen – eine der Beziehung entsprechende Nähe zu ermöglichen. Entscheidend hierfür ist die „Verlässlichkeit, die Orientierung an Gerechtigkeit und einer einführenden Fürsorge, die zugleich um ihre Grenzen weiß. Ergebnis ist Vertrauen, das über ungewisse und prekäre pädagogische Handlungen erzeugt und erneuert werden muß“ (ebd.). Auf diese Weise kann ein Mentoring gelingen, das letztendlich nicht zu Enttäuschungen führt, sondern vielmehr die Chance für eine besondere Art der Förderung und Stärkung auch von Kindern und Jugendlichen eröffnet.

Aber auch die Mentoren profitieren hiervon, indem sie ein Kind bzw. einen Jugendlichen, aber auch sich selbst über einen längeren Zeitraum in einem intensiven, aber sowohl zeitlich als auch emotional notwendig begrenzten Einzelbetreuungsarrangement erleben und den Heranwachsenden in seinen schulischen und außerschulischen Lebenswelten, in seiner Ganzheitlichkeit (unter unbedingter Respektierung der Privatsphäre und Grenzen aller Beteiligten), aber auch Widersprüchlichkeit kennenlernen. Eine Chance, die sich im späteren Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers in dieser Form vermutlich nicht wieder ergeben wird, gleichzeitig aber eine für das Verständnis von Kindern, Kindheit und Jugend sowie des pädagogischen Handlungsfeldes Schule überaus bereichernde

Erfahrung darstellt. Für die universitäre Lehrerbildung eröffnet sich hier zudem ein interessantes Praxisfeld – für die teilnehmenden Schulen nicht zuletzt ein zusätzliches und wirksames Unterstützungsangebot, getragen insbesondere vom Engagement der involvierten Studierenden.

Die positive Darstellung all dieser Chancen und möglichen Erträge von außerschulisch initiierten Mentoring-Programmen darf jedoch den Blick nicht darauf verstellen, dass in der *Notwendigkeit*, dass Schule sich solcher und ähnlicher Instrumente oftmals bedienen muss, um individuelle Förderung leisten zu können, ein deutlicher Reformbedarf von Schule und Unterricht offenbar wird. Es ist pointiert formuliert ein Paradoxon, dass es wünschenswert wäre, dass der Bedarf an elaborierten Schülerhilfe-Projekten dieser Art geringer wäre, womit ihnen nicht Qualität und Nutzen abgesprochen werden soll – im Gegenteil: Es stimmt nachdenklich, wenn eine mögliche Kostenneutralität zu ihrem entscheidenden Qualitätsmerkmal wird oder wenn Mentoring-Initiativen von den Schulen – das zeigen Erfahrungsberichte aus den Projekten – als kurzfristige Notfall-Programme angefragt werden. Sie funktionieren jedoch nicht als Erste-Hilfe-Maßnahme, sondern basieren auf kontinuierlicher Zusammenarbeit (vgl. *Faix* 2000, S. 11). Denn nur so kann der Spagat zwischen „pädagogischer, schulisch-kognitiver und psychotherapeutischer Betreuung“ (*Schaukal-Kappus* 2004, S. 54) gelingen, und eine Vielzahl der gegenwärtig durchgeführten Schülerhilfe-Projekte zeigt hier bemerkenswerte Erfolge. Denn diese Projekte eröffnen auf ihre charakteristische Weise Handlungs-, Erfahrungs- und Entwicklungsräume für Schülerinnen und Schüler, Studierende, Universitäten und Schulen: in Zeiten einer zunehmenden Diskussion um integrierte Bildungslandschaften, in denen unterschiedliche pädagogische Professionen über die Schulmauern hinaus kooperieren, ein wertvoller Beitrag.

## Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen
- Blair, C.* (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, pp. 111-127.
- Bowlby, J.* (1980): Attachment and loss: Vol. 3. Loss. – New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (1991): A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In: *Dienstbier, R. A.* (Ed.): Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation, 1990. – Lincoln, pp. 237-288.
- Deci, E. L./Ryan, R. M.* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 2, S. 223-238.
- Dreher, E./Dreher, M.* (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: *Liepmann, D./Stiksrud, A.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. – Göttingen u. a., S. 56-70.
- Eisenberg, N./Fabes, R.* (1999): Emotion, emotion-related regulation and quality of socioemotional functioning. In: *Baltes, P. B./Tamis-LeMonda, C.* (Eds.): Child psychology: A handbook of contemporary issues. – Philadelphia, pp. 318-335.
- Esch, D./Müller-Kohlenberg, H./Siebolds, M./Szczesny, M.* (2007): Balu und Du. Ein Mentorenprojekt für benachteiligte Kinder im Grundschulalter. In: *Heinzel, F./Garlich, A./Pietsch, S.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 132-144.
- Esch, D./Szczesny, M./Müller-Kohlenberg, H.* (2007): Balu und Du. Ein Präventionsprogramm zur Vermeidung von Devianz, Desintegration und Gewalt im Jugendalter. Projektbeschreibung. Online verfügbar.

- bar unter: <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/lehrende/mueller-kohlenberg/sozial-paedagogik/baluunddu07.pdf>, Stand: 11.03.2006.
- Faix, T.* (2000): Mentoring. – Neukirchen-Vluyn.
- Franke, A.* (2008): Arbeitsmarktcompetenzen im sozialen Wandel. In: *Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 169-190.
- Friedlmeier, W.* (1999): Emotionsregulation in der Kindheit. In: *Friedlmeier, W./Holodynski, M.* (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. – Heidelberg, S. 197-218.
- Ganser, B.* (2005): Kooperative Sozialformen im Unterricht. Ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung. – Erlangen, Nürnberg (Dissertation).
- Garlichs, A.* (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kassler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung. – Donauwörth.
- Garlichs, A.* (2007): Auf dem Weg zum Kasseler Schülerhilfeprojekt. In: *Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 21-31.
- Garlichs, A.* (2008): Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung im Kasseler Schülerhilfeprojekt. In: *Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 307-325.
- Geiling, U./Sasse, A.* (2007): Bildungsförderung benachteiligter Kinder im Grundschulalter durch Studierende. In: *Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 62-74.
- Geiling, U./Sasse, A.* (2008): Das Haller Schülerhilfeprojekt als Ort des sozialen Lernens. In: *Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 327-339.
- Harazd, B./Schürer, S.* (2006): Veränderung der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: *Schründer-Lenzen, A.* (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration – Schulleistung – Emotionalität. – Wiesbaden, S. 208-222.
- Havighurst, R. J.* (1972): Developmental tasks and education. – New York.
- Helsper, W.* (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: *Krüger, H.-H./Helsper, W.* (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 15-35.
- Hurrelmann, K.* (2008): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In: *Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 53-67.
- Kanning, U. P.* (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. – Göttingen u.a.
- Kottmann, B.* (2000): „Schule für alle“ als Reformprojekt der Lehrerbildung: Studierende leisten Einzelhilfe bei benachteiligten Kindern. In: *Kottmann, B./Miller, S./Pein, B.* (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität Bielefeld. Dokumentation des Symposiums „Die Zukunft liegt in der Lehrerbildung“ im November 1999. – Aachen, S. 97-108.
- Kottmann, B.* (2002): Pädagogische Einzelfallarbeit von Studierenden mit benachteiligten Kindern: das Projekt „Schule für alle“. In: *Kottmann, B./Miller, S./Standop, J.* (Hrsg.): Leben lernen – Wie verändert sich Schule? Ostfriesische Hochschultage 16.-17. November 2000. Tagungsbericht für die Praxis. – Oldenburg (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), S. 133-146.
- Kottmann, B.* (2007): Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. Prävention von Selektion und Förderung benachteiligter Kinder durch Studierende. In: *Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 32-42.
- Kottmann, B.* (2008): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: *Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 353-362.
- Luchtenberg, S.* (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. – Opladen.
- Maas, M.* (2007): Das Essener Schülerhilfeprojekt. In: *Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 43-61.

- Oerter, R.* (2002): Kindheit. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. – Weinheim, S. 209-255.
- Petermann, F./Wiedebusch, S.* (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. – Göttingen u. a.
- Pieper, E.* (1999): Eine für alle? Eine empirische Studie zur differenziellen Wirkung einer Kompetenzförderung bei Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status. – Bielefeld (Dissertation).
- Raver, C.* (2002): Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, pp. 3-18.
- Reichenbach, R.* (2008): Soft Skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: *Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 35-52.
- Rohlfs, C.* (2008): Kompetenzentwicklung. Zur Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen durch Mentoring. In: *Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 289-306.
- Rohlfs, C.* (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. – Wiesbaden.
- Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden.
- Schaikal-Kappus, H.* (2004): Therapeutische Begleiter. In: *Garlichs, A.* (Hrsg.): Lernbegleitung und Partnerschaften. – Kassel (Universität Kassel), S. 50-55.
- Schubarth, W.* u.a. (Hrsg.) (1996): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. – Opladen.
- Steins, G.* (2004): Das Essener Schülerhilfeprojekt. Pädagogisches Konzept. Online verfügbar unter: <http://www.uni-essen.de/fb2gst/kinderschutzbund.doc>, Stand: 15.02.2006.
- Steins, G./Maas, M.* (2008): Zur Förderung sozialer Kompetenzen – eine bindungstheoretische Reflexion des Essener Schülerhilfeprojektes. In: *Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C.* (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. – Wiesbaden, S. 341-351.
- Tillmann, K.-J. u.a.* (2000): Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim/München.
- Wallrabenstein, W.* (2002): Grundlegende Überlegungen zur Initiierung eines Projektes Kinderpatenschaften. Online verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kipa/KIPATeil1>. PDF, Stand: 11.03.2006.
- Wulf, M.* (2002): Mentoring – Eine Anleitung zum Doing. Beiträge aus der Forschung. Bd. 129. – Dortmund (Landesinstitut Sozialforschungsstelle).