

Balu und Du

Ein Mentorenprojekt für benachteiligte Kinder im Grundschulalter

Bei „Balu und Du“ handelt es sich um ein Mentorenprogramm für risikogefährdete Grundschülerinnen und -schüler (an den Orten Osnabrück und Köln), die von Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen werden und durch die persönliche Betreuung junger Erwachsener, teilweise Studierende, in ihrer Entwicklung gefördert werden sollen. Der Beitrag schildert das Konzept, begleitende Veranstaltungen und die Infrastruktur sowie die mögliche Integration ins Sozialpädagogik- bzw. Lehrerstudium.

Für ein Mentorengespann – bestehend aus einem Grundschulkind und einem jungen Erwachsenen – gibt es kaum Vorbilder im Alltag. Das ist kein Lehrer-Schüler-Verhältnis, keine Geschwisterkonstellation, keine gewöhnliche Freundschaft. Allerdings gibt es in der Literatur die Beschreibung einer freundschaftlich-belehrenden Beziehung, die uns als Vorbild dienen kann: *Balu und Mogli* im „Dschungelbuch“ von Kipling: *Balu*, der Bär, beschützt den kleinen verlorenen Jungen *Mogli* im Dschungel, zeigt ihm, wie es zugeht im Leben und führt ihn schließlich ins Menschenendorf, in die Zivilisation...

1. Welche Wünsche und Erwartungen verbinden wir mit dem Projekt „Balu und Du“?

Mit dem Mentorenprogramm „Balu und Du“ soll benachteiligten Grundschulkindern – ähnlich wie *Mogli* im Dschungelbuch – der Start ins Leben erleichtert werden. Kinder, die uns wegen unterschiedlicher Problemlagen von den

Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen werden, erhalten auf freiwilliger Basis die persönliche Betreuung durch einen jungen Erwachsenen. Dieser „große Freund“, der sog. *Balu*, trifft das Kind, den *Mogli*, ca. ein Jahr lang einmal die Woche für einige Stunden, um es in seiner Entwicklung zu fördern.

Die Gründe für die Aufnahme in das Mentorenprogramm sind unterschiedlicher Natur; z.T. sind die Kinder oft alleine und ihre Beschäftigung am Nachmittag ist auf Fernsehen und Playstation beschränkt, manchmal liegen bestimmte Begabungen brach, einige Kinder werden gemobbt und benötigen mehr Selbstvertrauen, in anderen Fällen sind Probleme aufgrund von Migration auszugleichen. Kinder, deren Entwicklungspotential nicht ausgeschöpft ist, fallen nicht immer sofort auf. Zwar sind einige von ihnen zapellig oder schrill und ziehen deshalb die Aufmerksamkeit auf sich, andere dagegen sind zurückgezogen, interesselos, apathisch, ablehnend oder mutlos. Ziel des Projekts ist es, einer Entwicklung entgegenzuwirken, die sich später im Jugendalter als Devianz in ihren vielfältigeren Formen zeigen könnte: Gewaltbereitschaft, Schulschwänzen und Schulverweigerung, Alkohol- und Drogenkonsum, Inaktivität, Teenagerschwangerschaften, Selbstaggression oder Viktimisierung. Jede dieser Beziehungen gestaltet sich anders – entsprechend den Interessen oder der individuellen Lage des Kindes.

2. Zur organisatorischen Basis

Das Projekt hatte ursprünglich zwei Standorte. Es ist von der Universität Osnabrück (Fachgebiet Sozialpädagogik) und dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln gegründet worden. Die jungen Freiwilligen sind entweder Studierende oder sie werden über weiterführende Schulen, Kirchengemeinden und Freiwilligenagenturen gewonnen. Die Stiftung Jugendmarke förderte das Projekt bis März 2005. Danach (bis Ende 2006) wurde es von „entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ unterstützt. Mentorinnen und Mentoren sowie Kinder sind haftpflicht- und unfallversichert. Lehrerinnen und Lehrer wissen üblicherweise sehr genau, welche Schülerin-

nen oder Schüler eine persönliche Betreuung gebrauchen könnten. Deshalb fragen wir sie (und die Schulleitung), ob sie uns Kinder für das Programm „Balu und Du“ vorschlagen möchten. Der Bedarf ist vor allem in Schulen groß, die in Stadtteilen mit hoher Zuwanderungsquote oder in sozialen Brennpunkten liegen. Die Lehrkräfte schildern den Eltern das Angebot und die Vorteile, die für die Kinder darin liegen. Eine Zustimmung der Eltern kommt meistens – aber nicht immer – zustande. Bei Ablehnung kann diese Art des Hilfsangebotes nicht greifen.

mit ihren Interessen und Werthaltungen, ihren Vorlieben und Haltungen. Informelles Lernen findet vor, während und nach den Jahren des Schulbesuchs statt (Dohmen 1999, 2001; Neuweg 2000).

Dem informellen Lernen fehlt jedoch die Systematik, die ein Lehrplan oder Curriculum in der Schule auszeichnet. Informelles Lernen ist anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen. Diese Lernform stellt aber als Vermittler grundlegender Lebens- oder Basiskompetenzen ein wichtiges Fundament dar für das systematische Lernen. Oder aber – im Falle des Fehlens dieser Basis – haben Kinder beim Schuleintritt und in der weiteren Schullaufbahn ein schwerwiegendes Lernhandicap.

Die Chancen zum informellen Lernen sind ungleich verteilt. Die großen Differenzen im Bildungserfolg 15-Jähriger, die uns PISA so deutlich vor Augen geführt hat, sind z.T. Ausdruck des unterschiedlichen Zugangs zum informellen Lernen. Einige Vorschulkinder haben ein Kinderzimmer mit Bilderbüchern, Malstiften und Legosteinen – andere (das haben wir in unserem Mentorenprogramm tatsächlich so erlebt) haben außer einem Fernsehgerät absolut nichts zum Spielen und kaum Gelegenheit zum Gespräch.

Informelles Lernen ist auf informelle Anregungen angewiesen und darauf, dass Personen mit Lernvorsprung die Lernchancen im Alltag erkennen und erklärend beim Schopfe packen. Im Idealfall sind das die Eltern, die Kinder an ihren eigenen Erfahrungen teilnehmen lassen und nicht müde werden, die Was- und Warum-Fragen ihrer Kinder zu beantworten. Es sind auch die zahlreichen unauffälligen Lernorte des Alltags, die täglichen Herausforderungen irgendwas zu bewältigen, was man (noch) nicht kann, die Erfahrungsräume in Stadt und Natur, das Lernen an mehr oder minder vorbildlichen Modellen, die die Lernlandschaft des informellen Lernens bilden und zur Ausformung von grundlegenden Kompetenzen beitragen.

Was soll man sich unter solchen Basiskompetenzen vorstellen? Gemeint sind Haltungen wie z.B. Lernfreude und Neugier, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Zeiteinteilung, Initiative, Kooperationsbereitschaft, Geduld, Selbstbeherrschung oder auch die Fähigkeit, einen Smalltalk zu führen. Hierzu ein Beispiel: Die Fähigkeit ein kleines Gespräch zu führen, mag als Selbstverständlichkeit gelten beim Schuleintritt. Wir haben aber Kinder kennen gelernt, die ihre Freizeit fast ausschließlich vorm Fernseher verbringen und insofern einen Menschen in ihrer Umgebung (Eltern, Lehrerinnen und Lehrer) wie Fernseher behandeln: Er quatscht die ganze Zeit, erwartet keine Reaktion, keine Antwort – Interaktion (die Pausen verlangt, Fragen und Antworten, Blickkontakt) wird so nicht gelernt.

Elterliche Weigerung oder Inkompetenz zu angemessener Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse stellen einen erheblichen Risikofaktor für eine positive Entwicklung dar – zumindest ist zu befürchten, dass Kinder unter diesen Umständen ihre Potenziale nicht voll entfalten können.

Auf der anderen Seite nehmen seelische Gesundheit, Vertrauen, Aktivität, Optimismus unter günstigen Bedingungen hier ihren Anfang. Die Gelegenheit zum frühen informellen Lernen ist eng verknüpft mit Bedingungen, wie sie die Bindungstheorie analysiert. Der Aufbau von Basiskompetenzen benötigt Bindungssicherheit, da sich Explorationsverhalten (d.h. Neugier, Neues Ausprobieren und Erkunden) am besten im Schutz sicherer persönlicher Bezüge entwickelt (Grossman 1977; Fremmer-Bombik/Grossman 1993; Grossman/Grossmann/Becker-Stoll u.a. 2003).

5. Kann ein Mentorenprogramm fehlende Basiskompetenzen ausgleichen?

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Kinder, die seit ihrer Geburt unter psychosozialer Risikobelastung aufwachsen (u.a. weil ihnen eine ungestörte Bindung zu einer Bezugsperson unmöglich gemacht wird), nicht nur Störungen ihrer emotionalen Entwicklung zeigen, sondern auch im Grundschulalter hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungen im Vergleich zu einer unbelasteten Gruppe zurückliegen (Laucht/Esler/Schmidt 2000, S. 236ff).

Zugleich zeigt sich aber auch eine große Varianz in der Entwicklung (d.h. im Durchschnitt sind die kognitiven Leistungen zwar schlechter, aber sehr unterschiedlich ausgeprägt). Unterschiedliche Entwicklungsverläufe erklären sich durch das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren (Egeland 2002; Grossmann/Grossmann/Becker-Stoll u.a. 2003; Scheithauer/Petermann 1999).

Vor allem eine Chronifizierung der ungünstigen und belastenden Faktoren hat negative Auswirkungen. Wenn aber Menschen zur Verfügung stehen, die den Kindern helfen können, den Stress aufzufangen, der z.B. durch den Ausfall elterlicher Versorgung entsteht, so können die Folgen gemildert werden. Es genügt oft ein einziger Mensch zur Stabilisierung eines gefährdeten Kindes.

Emmy Werner (1990), Verfasserin einer der bekanntesten Längsschnittstudien zum Thema Risiko und Resilienz, untersuchte Kinder aus hochbelasteten Milieus: Sie betrachtete diejenigen, die keine oder nur geringe Beeinträchtigungen ihrer Entwicklung erlitten mit denjenigen, die auffällig und problematisch wurden. Bei näherer Betrachtung der Schutzfaktoren zeigte sich,

dass die weniger beeinträchtigten Kinder die Belastungen durch Unterstützung aus dem informellen Umfeld kompensieren konnten. Sie schreibt, dass diese „zumindest eine Person in ihrem Leben hatten, die sie bedingungslos akzeptierte, ungeachtet ihrer Eigenarten des Temperaments, physischer Attraktivität oder ihres Intelligenzgrades“ (Werner 1990, S. 112f; vgl. auch: Werner/Biermann/French 1971; Werner/Smith 1992). Ähnliche Ergebnisse wurden auch aus dem Spektrum psychiatrischer Forschung ermittelt (Kauffman/Grunebaum/Cohler/Gamer 1979; Rutter 1985). Den unterstützenden Personen – teils Verwandte, teils externe aber nahestehende Menschen – war es meist nicht möglich, die widrigen Umstände aus dem Leben der Kinder zu eliminieren, sie konnten aber helfen, Herausforderungen zu meistern und das Selbstvertrauen zu stärken. Sie gaben Wärme und Fürsorge, pflegten eine angemessene Kommunikation, zeigten Selbsthilfe-Strategien auf und bedeuteten vor allem im Leben der Kinder Zuverlässigkeit. Ihre Rolle bestand zu einem erheblichen Teil in ihrer Funktion als Modell für alternatives Problemlösungsverhalten wie Kooperation, Ausdauer, Zuversicht.

Können Mentorinnen oder Mentoren Mängel im frühkindlichen familiären Umfeld ausgleichen? Die relevante externe Bezugsperson wurde zwar häufig in der frühen Kindheit identifiziert (z.B. Großmutter), aber auch in späteren Jahren, bis hin zur Adoleszenz, wird die Bedeutung stabilisierender Bezugspersonen – wie Mentorinnen oder Mentoren – für Kinder und Jugendliche in Risikosituationen betont (Petermann/Kusch/Niebank 1998). Für Mentorenprogramme, die häufig erst in der mittleren Kindheit oder der Jugend einsetzen, ist es ermutigend zu wissen, dass die frühkindlichen Erfahrungen nicht deterministisch den weiteren Lebensverlauf bestimmen, sondern dass immer wieder Möglichkeiten bestehen, belastende und gefährdende Situationen zu kompensieren. Die Bindungsforschung hat Spielräume für spätere Korrekturen frühkindlicher Versäumnisse entdeckt (Zimmermann 1995).

Gerade soziales Lernen ist an personale Bezüge gebunden. Dass das Lehren von Regeln als alleinige Grundlegung für den sozialen Umgang ungeeignet ist, hat schon Pestalozzi im Stanser Brief ausgeführt. Er erwartete von den Kindern keine Verhaltensänderung durch belehrende Worte, „sondern durch die allseitige Besorgung des Kindes und durch die Gefühle und Kräfte, die durch diese allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden“ (Pestalozzi 1963, S. 11). Weder Pestalozzi noch die Mentorinnen und Mentoren haben es mit Kleinkindern zu tun; an die Zeit der frühkindlichen Bemutterung wird vielmehr angeknüpft und in Phasen dichten Kontaktes werden Lernprozesse stimuliert, die eigentlich schon längst hätten stattfinden sollen.

6. Wie ist „Balu und Du“ ins Studium integriert? Eine Darstellung aus studentischer Sicht

Die Freiwilligen des Mentorenprogramms „Balu und Du“ am Standort Osna-brück sind Studierende – egal welcher Fachrichtung; größtenteils sind es jedoch Pädagogen. Parallel dazu nehmen auch in Köln beim Diözesancaritasverband und an anderen Orten Freiwillige an dem Programm teil. An der Universität erstreckt sich „Balu und Du“ über zwei Semester. Währenddessen findet einmal die Woche ein begleitendes Seminar zu dem Projekt statt. Dort berichten die *Balus* von ihrem Treffen mit ihrem *Mogli*; die Studierenden haben die Möglichkeit, hier Probleme zu besprechen und zu diskutieren. Das Treffen mit den *Moglis* wird zusätzlich in Tagebucheinträgen festgehalten, mit besonderer Beachtung des informellen Lernens. Bei den wöchentlichen Treffen ist es beiden selbst überlassen wann, wo und wie lange diese ablaufen. *Balu* und *Mogli* überlegen zusammen, was sie unternehmen wollen. Etwaige finanzielle Auslagen werden erstattet.

Im Vergleich zu anderen Seminarangeboten der Universität gestaltet sich „Balu und Du“ sehr umfassend: Die Seminare, das Treffen selber und die Tagebucheinträge fordern mehr Zeitaufwand als andere Seminare. Aber gerade weil das Projekt mit sehr viel Praxis verbunden ist und das Erlernte angewandt werden kann, lockt es viele Studierende. Diese bekommen somit die Möglichkeit, Kinder direkt zu beobachten und zu betreuen. Das wöchentliche gemeinsame Treffen der *Balus* unter fachlicher Leitung ermöglicht eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit den verschiedenartigen Situationen und dem Verhalten der Kinder, sowie einen Austausch mit den anderen *Balus*. Das Seminar findet in Kleingruppen zu unterschiedlichen Zeiten statt. Man kann sich einen Termin aussuchen, der in den Stundenplan passt. So hat jede Gruppe „ihren“ eigenen Termin. Die Veranstaltung ist somit also nicht so überfüllt wie andere Seminare. Dies ist als positiv zu bewerten, denn jeder kommt mal zum Zuge und man behält den Überblick. Die Entwicklung der Kinder ist also auch den anderen Gruppenmitgliedern vertraut.

Neben der Praxiserfahrung bekommen die Studierenden zusätzlich einen Leistungsnachweis im Bereich der Sozialpädagogik, den sie sich für ihr Studium anrechnen lassen können. Außerdem erhalten sie im Anschluss ein Zertifikat, aus dem die ehrenamtliche Tätigkeit hervorgeht (denn die investierte Zeit geht über den Rahmen üblicher Seminare hinaus). Die begleitenden Seminare werden zu den Semesterwochenstunden dazu gezählt.

„Ich studiere Erziehungswissenschaft und Soziologie auf Magister im 3. Semester – daher war meine persönliche Motivation vor allem die Praxiserfahrung. Ich habe großes Interesse am Beobachten und an der Beschäftigung mit Kindern und wollte einen Einblick in pädagogische Konfliktbewältigungen bekommen – nicht nur im theoretischen Sinne; vor allem im Hinblick auf den späteren Beruf. Durch die Praxis des Projektes ergibt sich eine konkrete Beteiligung mit einem benachteiligten Kind, dem ich eine Stütze sein möchte. Außerdem denke ich, dass es wichtig ist, auch mal hinter die Fassaden der Familienverhältnisse solcher Kinder zu schauen. Nebenbei wird mein Verantwortungsgedühl gestärkt und die eigene Kreativität durch die gemeinsame Gestaltung der Freizeit herausgefordert.“

Abschließend bleibt zu den zwei Semestern im Mentorenprogramm „Balu und Du“ zu sagen, dass sich auf jeden Fall eine freundschaftliche Beziehung zwischen mir und meinem Mogli entwickelt hat. Jedesmal wenn ich ihn abgeholt habe, sah ich in ein freudiges Gesicht, was mich selbst ebenfalls zufriedenstellte. Rückblickend konnte ich, wenn oft auch nur kleine, Erfolge im informellen Lernen meines Moglis erkennen (Er kann z.B. Termine besser einhalten, kann mit einem Stadtplan umgehen, führt mit mir auch mal ein längeres Gespräch, hat Vorurteile gegenüber Kindern mit anderem ethnischen Hintergrund abgebaut, kommt überhaupt mit andern Kindern besser klar). Auch Krisensituationen bewältigten wir gemeinsam.

Die Tagebucheinträge, die Treffen mit dem Mogli und die gemeinsamen Seminare mit anderen Balus ermöglichen mir eine Selbstreflexion meines eigenen Handelns. Daraus resultierte eine Persönlichkeitsentwicklung meinerseits, geprägt durch die Verantwortung und eben die intensive Auseinandersetzung mit meinem Mogli. Unsere Beziehung wurde immer inniger und vertrauensvoller, so dass wir unsere gewonnene Freundschaft in Zukunft auf jeden Fall aufrechterhalten wollen.“ (Martina, Balu)

7. Evaluationsergebnisse des Projekts „Balu und Du“

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Evaluation des Mentorenprogramms „Balu und Du“ präsentiert. Neben anderen Erhebungsmethoden – beispielsweise diagnostischen Einschätzungen der Aggressivität der Kinder und Bewertungsskalen für die Sozialkompetenz der Mentorinnen und Mentoren – wurden in der Evaluation bislang hauptsächlich Einschätzungen der Entwicklung durch Lehrerinnen und Lehrer, deren SchülerInnen und Schüler am Projekt teilgenommen haben, berücksichtigt. Die hier referierten Ergebnisse beruhen auf Daten von 49 Kindern:

Abbildung 1: Wirkungen des Programms „Balu und Du“ nach einem Jahr dargestellt in Effektstärken

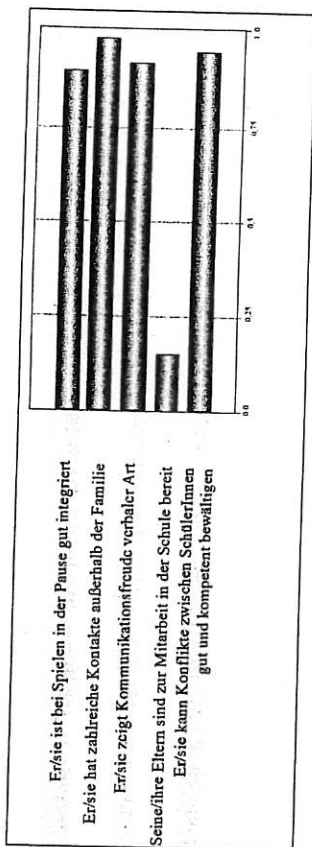


Abbildung 1 zeigt die aus unserer Sicht wichtigsten und deutlichsten Effekte. Zunächst fällt auf, dass sich zwar bei den fünf erfragten Items im Laufe des Jahres Verbesserungen ergeben haben, dass eine Veränderung der Kooperationsbereitschaft der Eltern aber sehr gering ausfällt. Dies war auch nicht anders zu erwarten (da wir mit den Eltern nicht gearbeitet haben). Dieses Ergebnis ist als Kontrolle zu interpretieren, die die Validität der Lehrerinnen/Lehrer-Antworten verdeutlicht.

Von besonderem Interesse für die Evaluation des Programms sind die Teile, in welchen sich ein starker Effekt beobachten lässt. Als starke Effekte werden gewöhnlich Effektstärken über 0.8 bezeichnet. Dieser Wert wird in vier Dimensionen überschritten. Der stärkste Effekt mit 0.96 zeigt sich beim Zuwachs von „Kontakten außerhalb der Familien“. Darauf folgt die Steigerung der Kompetenz „Konflikte zwischen SchülerInnen bewältigen“ zu können. Ebenfalls starke Effekte hat das Programm auf die Verbesserung der „Integration in der Pause“ und die „verbale Kommunikationsfreude“.

Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass das Programm hauptsächlich der Integration der Kinder und der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen zugute kommt. Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass das Programm „Balu und Du“ sein Hauptanliegen – Kinder, die aufgrund von Indikatoren wie Desintegration und Kommunikationsarmut als besonders devianzgefährdet gelten, zu fördern – erreicht hat und in diesen Bereichen effektive Verbesserungen erzielt werden.

8. Weitere Pläne: Welche Infrastruktur muss gesichert sein?

Wir können vorerst nicht identifizieren, durch welche Wirkfaktoren die Erfolge des Projekts erreicht wurden. Es handelt sich um ein komplexes Bündel von Einflussgrößen, in denen sowohl persönliche Faktoren der Beteiligten und die unmittelbare zwischenmenschliche Beziehung eine Rolle spielen wie auch eine standardisierte Infrastruktur.

Letzteres – die Infrastruktur – ist ein essentieller Bestandteil des Programms „Balu und Du“ und muss in allen Gruppen sicher gestellt sein. Es handelt sich um folgende Komponenten:

- Regelmäßige Treffen der *Balus* in einer Gruppe, die nicht mehr als 12-14 Mentorinnen und Mentoren umfassen sollte.
- Bei diesen Sitzungen muss sicher gestellt sein, dass die Erfahrungen der vergangenen Woche besprochen, diskutiert und ggf. in Einzelgesprächen vertieft behandelt werden können.
- Regelmäßige Tagebucheinträge per E-Mail an die Projektleitung, damit aktuelle Probleme erkannt werden können und damit die wöchentliche Sitzung vorbereitet werden kann. Die Tagebücher dienen ebenfalls als Grundlage für die Evaluation.
- Kontakt mit den Schulen bzw. Lehrerinnen/Lehrern und Schulleiterinnen/-leitern. Verbindungen zu „Kooperationsschulen“ sind einerseits wichtig, um gefährdete Kinder erreichen zu können, andererseits um die Entwicklung durch gelegentliche Kontakte zu begleiten. Ferner Rückmeldung an die Schulleitungen: Welches Kind wird von wem betreut?
- Psychosoziale Tests zu Beginn und zu Ende des Projekts; weniger zur Individualdiagnose als vielmehr zur Feststellung von Gruppenveränderungen als Evaluation der Maßnahme.
- Vergleich der Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe.
- Materialsammlungen zur Bereicherung und Unterstützung der Treffen zwischen *Balus* und *Moglis*: Spielsachen, Sportgeräte, Lernmaterialien, Listen mit den Öffnungszeiten der Schwimmbäder, Museen usw., Pläne mit Angaben zu öffentlichen Tischtennisplatten, Bolzplätzen, Literatur für die *Balus* zu Fragen der kindlichen Entwicklung u.a.
- Ein Begleitseminar (Kasustik, Supervision und zu pädagogischen Themen der mittleren Kindheit).
- Den *Balus* wird nach Abschluss des Jahres ein Zertifikat über die ehrenamtliche Tätigkeit ausgestellt werden (für die Treffen mit *Mogli*). Sofern die Aktivität in den Studiengang integriert ist (s.o.), werden auch ein „Schein“ oder Credit-Points vergeben werden (für die Teilnahme am Seminar).

- Kostenerstattung für Ausgaben während der Treffen.
- Sog. *Memos* als Erinnerungstüpfen für häufig wiederkehrende Probleme wie z.B. die Gefahren des Internets, Hygieneprobleme, Sprachförderung u.a.
- Versicherungsschutz durch Haftpflicht- und Unfallversicherung für alle Projektbeteiligten.

Diese Anforderungen an ein qualitativ vertretbares Programm müssen auch bei jeder Ausweitung an einem neuen Standort berücksichtigt werden. Als wichtigster Wirkfaktor gilt jedoch die engagierte, freundschaftliche Zuwendung der *Balus* zu ihren *Moglis*.

Literatur

- Dohmen, Günther (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: *Psychologie heute*. 26. Jg., Heft 10, S. 46 - 51.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. BMBWF (Hrsg.). Bonn.
- Egeland, Byron (2002): Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. Implikationen für Prävention und Intervention. In: Brisch, Karl H. u.a. (Hrsg.): *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart, S. 305ff.
- Fremmer-Bombik, Elisabeth/Grossmann, Klaus E. (1993): Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Frühe Schädigungen – späte Folgen?* Paderborn, S. 83-110.
- Grossmann, Klaus E. (1977): Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkinds. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 23. Jg., Heft 6, S. 867-876.
- Grossmann, Klaus E. u.a. (2003). Internalisierung unterschiedlicher kindlicher Bindungserfahrungen und ihre klinische Relevanz. In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern, S. 1153-1194.
- Kauffman, C. u.a. (1979): Superkids: Competent children of psychotic mothers. In: *American Journal of Psychiatry*. 136, S. 1398 ff.
- Kipling, Rudyard (2004): *Das Dschungelbuch*. 2. Aufl., Hamburg.
- Laucht, Manfred/Esner, Günther/Schmidt, Martin H. (2000): Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. In: *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*. 29. Jg., Heft 4, S. 236 ff.
- Neuweg, Georg H. (2000): Mehr lernen als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*. 28. Jg., Heft 3, S. 197-217.
- Pestalozzi, Johann H. (1963): *Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans*. Ausgabe „Kleine Pädagogische Schriften“. Bd. 6, 8. Aufl., Weinheim.
- Petermann, Franz/Kusch, Michael/Niebank, Kay (1998): *Entwicklungspsychopathologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 221.
- Rutter, Michael (1985): Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: *British Journal of Psychiatry*. 147, S. 598 ff.

Scheithauer, Herbert/Petermann, Franz (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung. 8. Jg., Heft 1, S. 3 ff.

Werner, Emmy E. (1990): Protective factors and individual resilience. In: Meisels, Samuel J./Shonkoff, Jach P. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge; New York, S. 97-116.

Werner, Emmy E./Bierman, J. S./French, F. E. (1971): The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten. Honolulu.

Zimmermann, Peter (1995): Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, S. 203 ff.

Sponsoren (Auswahl):

Eigenmittel der Universität Osnabrück und des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V.; Stiftung Jugendmarke (bis 03.2005); Bundesprogramm: „entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ (bis 12.2006); Aktion Lichtblicke (in NRW); Bundesaktion „Bürger initiieren Nachhaltigkeit“ (bis 09.2006); Lantz-Dyckmans-Stiftung (01.2007); WMS hilft e.V. (in Osnabrück).

Preise:

Deutscher Förderpreis Kriminalprävention, 2005 (Stiftung Kriminalprävention, Münster); Prädikat familienfreundlich für den Standort Langenfeld, 2005; LeapFrog Learning Award, 2005 („Bestes Programm Förderkreis Neue Lernwege“); Preis der Gemeinschaftsstiftung im Bistum Münster für den Standort Ibbenbüren, 2006; Landessieger des Integrationswettbewerbs der Stiftung Bürger für Bürger, 2007 (NRW).

¹ Diesbezüglich liegen von den anderen Projekten keine Angaben vor, obwohl uns bekannt ist, dass auch von anderen Projekten Drittmittel eingeworben worden sind.

**LERNBEGLEITUNG
UND PATENSCHAFTEN**
Reflexive Fallarbeit in der universitären
Lehrerbildung

herausgegeben von
Friederike Heinzel
Ariane Garlichs
Susanne Pietsch

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007

KLINKHARDT