

Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg – Essen  
Standort Essen

# Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen?

Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die  
verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts zu  
stärken?

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor/-in der Philosophie (Dr. phil.)  
vorgelegt von  
Ina Langenkamp

Tag der mündlichen Prüfung:  
17.11.2016

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Gisela Steins  
(Universität Duisburg-Essen)

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Angela Utermann  
(Universität Duisburg-Essen)



## **Danksagung**

Ich möchte mich ganz herzlich bei Frau Prof. Dr. Gisela Steins für ihre langjährige Unterstützung bedanken. Vielen Dank für den konstruktiven Austausch über mein Promotionsvorhaben. Sie hat immer an mich geglaubt und mich auf dem Weg zur Dissertation in allen Bereichen und Lebenslagen unterstützt.

Ich möchte mich auch bei Prof. Dr. Angela Utermann bedanken, die sich bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begutachten.

Vielen Dank an meine Eltern, die mir über die lange Zeit immer zur Seite standen, mich unterstützten, an mich glaubten und motivierende Worte gefunden haben, wenn es nötig war.

Danke an Stefan Guthoff, Luisa Bartmann und Jessica Chuchrak, die mich immer unterstützten und stets ein offenes Ohr für meine Gedanken rund um dieses Projekt hatten.

Ganz herzlichen Dank an Maria Guthoff und Bernhard Elsemann, die mir jederzeit halfen und immer erreichbar waren.

Zuletzt bedanke ich mich ganz herzlich bei Anke Stevens und Jörg Sammerl, die mir mit kritischen Fragen und konstruktiven Anmerkungen einen weiteren Blickwinkel auf meine Arbeit gegeben haben. Vielen Dank für eure Mühe!

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einführung in das Thema .....</b>	<b>14</b>
<b>2 Das Essener Schülerhilfeprojekt .....</b>	<b>17</b>
2.1 Patenschaftsprojekte außerhalb der Stadt Essen.....	18
2.2 Betreuung der Studenten/-innen .....	18
2.3 Implementierung des Projektes in die universitäre Lehre .....	19
2.4 Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind als Herausforderung .....	20
2.5 Handlungsindikationen für die Studierenden .....	24
2.6 Zusammenfassung.....	25
<b>3 Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern.....</b>	<b>26</b>
3.1 Überblick über Definitionen des Selbstkonzeptes.....	26
3.2 Hauptströmungen der Selbstkonzeptforschung.....	31
3.2.1 Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der differenziellen Forschung .....	31
3.2.2 Differenzielle Forschung - Selbstkonzept und Leistung .....	32
3.2.3 Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der prozessorientierten Forschung ..	33
3.2.4 Prozessorientierte Forschung – Selbstkonzept und Leistung .....	34
<b>4 Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) .....</b>	<b>34</b>
4.1 Shavelson et al. (1976) – Sieben Merkmale des Selbstkonzeptes .....	35
4.2 Komponenten des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. (1976) .....	38
<b>5 Das akademische Selbstkonzept.....</b>	<b>39</b>
5.1 Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter.....	40
5.2 Entwicklungsverlauf des akademischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter.....	42
5.3 Soziale und dimensionale Vergleiche.....	44
5.3.1 Big-Fish-Little-Pond-Effekt.....	44
5.3.2 Referenzrahmenmodelle .....	45
5.3.4 Zusammenspiel dimensionaler und sozialer Vergleiche .....	46
5.4 Möglichkeiten der Förderung des akademischen Selbstkonzeptes durch Grundschullehrer/innen.....	47

<b>6 Das nicht-akademische Selbstkonzept .....</b>	<b>50</b>
6.1 Die soziale Dimension des Selbstkonzeptes .....	50
6.1.2 Erkenntnisse aus der Erziehungsstilforschung .....	53
6.1.3 Erziehungsstile nach Baumrind .....	54
6.1.4 Erziehungsstile nach Maccoby .....	58
6.1.5 Erziehungsstile nach Schmidtchen .....	59
6.1.6 Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Erziehungsstilen und dem Gesundheitszustand von Jugendlichen .....	62
6.1.7 Zusammenfassung .....	65
6.2 Die emotionale Dimension des Selbstkonzeptes .....	68
6.3 Grundlagen der traditionellen Bindungstheorie.....	69
6.3.1 Internale Arbeitsmodelle .....	72
6.3.2 Explorationsverhalten .....	74
6.4 Die Fremde Situation nach Mary Ainsworth (1978) .....	75
6.4.1 Sequenzen .....	76
6.5 Kategorisierung des Bindungsverhaltens .....	78
6.6 Kritische Rezension der traditionellen Bindungstheorie .....	82
6.7 Erziehungsstile und Bindung .....	85
6.8 Bindung und kognitive Entwicklung .....	85
6.9 Relevanz der theoretischen Grundlage für die Fragestellung .....	87
6.9.1 Einfluss vorhandener Bindungsmuster auf die Entwicklung neuer Beziehungen .....	88
6.9.2 Bindung im Kontext des Essener Schülerhilfeprojektes .....	90
6.9.3 Einflussmöglichkeiten von Grundschullehrer/-innen zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu Schülern/-innen.....	91
6.10 Zusammenfassung.....	95
 <b>7 Die physische Dimension des Selbstkonzeptes .....</b>	 <b>98</b>
7.1 Entwicklung eines Körperselbst im Säuglingsalter.....	98
7.2 Zur Bedeutung des äußeren Selbst für Kinder im Grundschulalter .....	100
7.3 Zur Bedeutung von Diskrepanzen .....	102
7.4 Akzeptanz des eigenen Körpers – Wahrgenommene Akzeptanz durch das Umfeld .....	105
7.5 Zur Interaktionsgestaltung erwachsener Bezugspersonen zur Stärkung des physischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter.....	105
7.6 Zusammenfassung.....	108

<b>8 Entwicklung und Ausdifferenzierung der Fragestellung .....</b>	<b>110</b>
<b>II Empirie .....</b>	<b>114</b>
<b>9 Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>114</b>
9.1 Rekrutierung der Teilnehmer/-innen.....	114
9.1.1 Stichprobe der interviewten Kinder.....	115
9.1.2 Stichprobe der interviewten Studenten/-innen .....	116
9.2 Setting und Durchführung der Interviews mit den Kindern.....	119
9.3 Setting und Durchführung der Interviews – Paten/-innen.....	120
9.4 Methode der Datengewinnung: Entwicklung des Leitfadeninterviews.....	120
9.4.1 Leitfaden für die Befragung der Kinder .....	121
9.4.2 Leitfaden für die Befragung der Paten/-innen .....	123
9.5 Design der Untersuchung.....	125
<b>10 Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>127</b>
10.1 Datenaufbereitung - Entwicklung eines Kategoriensystems .....	127
10.1.1 Initiierende Textarbeit.....	129
10.1.2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien .....	129
10.1.3 Erster Codierprozess.....	130
10.1.4 Zweiter Codierungsprozess.....	131
10.1.5 Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.....	131
<b>11 Ergebnisse zur Stichprobe der Paten/-innen.....</b>	<b>132</b>
<b>12 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“ .....</b>	<b>133</b>
12.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“ .....	134
12.1.1 Aussagen von Paten/-innen, die sich drei- bzw. viermal äußerten.....	134
12.1.2 Zusammenfassung.....	138
12.2 Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.....	139
12.3 Intrinsische und extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.....	139
12.3.1 Zusammenfassung.....	141
12.4 Intrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt .....	142
12.4.1 Beziehungsarbeit/Intensive Beschäftigung mit einem Kind als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.....	142

12.4.2 Beweis eigener Fähigkeiten als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.....	144
12.4.3 Identifikation mit dem Projekt durch persönlichen Hintergrund als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt .....	145
12.4.4 Identifikation mit dem Projekt durch eine ansprechende Präsentation in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Projektteilnahme .....	146
12.4.5 Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.....	147
12.4.6 Zusammenfassung .....	148
12.5 Extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt .....	148
12.5.1 Zusammenfassung .....	149
12.6 Gesamtdarstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“ .....	150

**13 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“ ..... 150**

13.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“ .....	151
13.1.1 Zusammenfassung .....	166
13.2 Auswertung der Kategorie „Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes“ .....	167
13.3 Erwartungen an die äußeren Rahmenbedingungen des Projektes .....	167
13.3.1 Zusammenfassung .....	169
13.4 Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes .....	170
13.4.1 Keine konkreten Erwartungen .....	170
13.4.2 Zusammenfassung .....	171
13.4.3 Vermittlung von Regeln .....	171
13.4.4 Zusammenfassung .....	172
13.4.5 Beziehungsarbeit .....	173
13.4.6 Zusammenfassung .....	176
13.4.7 Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung .....	177
13.4.8 Zusammenfassung .....	179
13.4.9 Ermöglichen einer erlebnisreichen Zeit.....	180
13.4.10 Zusammenfassung .....	186
13.5 Ängste der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes .....	187

13.5.1 Zusammenfassung.....	191
13.6 Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes .....	191
13.6.1 Keine großen Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder.....	191
13.6.2 Negative Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder.....	193
13.6.3 Zusammenfassung.....	194
13.6.4 Erwartungen an positive Reaktionen des Kindes.....	195
13.6.5 Zusammenfassung.....	196
13.7 Dialog mit dem Kind über dessen Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes.....	196
13.7.1 Klärung des Ablaufs des Schülerhilfeprojektes.....	197
13.7.2 Zusammenfassung.....	201
13.7.3 Abstimmung von Aktivitäten.....	202
13.7.4 Zusammenfassung.....	205
13.7.5 Keine Vorstellungen seitens des Kindes im Vorfeld des Projektes.....	206
13.7.6 Zusammenfassung.....	210
13.7.7 Konkrete Vorschläge seitens des Kindes in Bezug auf die Gestaltung der Treffen.....	211
13.7.8 Zusammenfassung.....	214
13.7.9 Fokus des Kindes liegt auf kostspieligen Dingen.....	215
13.7.10 Zusammenfassung.....	221
13.8 Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes“.....	222
<b>14 Entwicklung der Kinder während des Schülerhilfeprojektes.....</b>	<b>224</b>
<b>15 Familiäre Situation des Kindes Luis – Falldarstellung.....</b>	<b>225</b>
15.1 Zusammenfassung.....	245
<b>16 Darstellung der familiären Situation von Kindern.....</b>	<b>247</b>
16.1 Unsichere Familienverhältnisse.....	247
16.1.1 Sven.....	248
16.1.2 Timur.....	249
16.1.3 Celina.....	249
16.1.4 Hakim.....	250
16.1.5 Nadine.....	250
16.1.6 Annika.....	251
16.1.7 Nadja.....	251



16.1.8 Susanne .....	251
16.1.9 Samir.....	252
16.1.10 Tom.....	252
16.1.11 Kai.....	253
16.1.12 Rabea .....	253
16.1.13 Zusammenfassung .....	254

**17 Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft .....254**

17.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“ .....	255
17.1.1 Zusammenfassung .....	261
17.2 Positive Beeinflussung der Patenschaft durch die Eltern des Kindes .....	262
17.2.2 Zusammenfassung .....	266
17.3 Gleichgültiges Verhalten der Eltern gegenüber der Patenschaft.....	266
17.4 Negativer Einfluss der Eltern bzw. der familiären Situation auf die Patenschaft	266
17.4.1 Zusammenfassung .....	279

**18 Beeinflussung des elterlichen Verhaltens durch die Paten/-innen im Rahmen des Schülerhilfeprojektes .....280**

18.1 Positive Beeinflussung des Verhaltens der Eltern durch Paten/-innen.....	280
18.1.1 Positiver Einfluss auf die Freizeitgestaltung des Kindes .....	281
18.1.2 Zusammenfassung .....	285
18.1.3 Positive Veränderung im Umgang mit dem Kind .....	285
18.1.4 Zusammenfassung .....	289
18.1.5 Annehmen von Unterstützungsangeboten des Jugendamtes .....	290
18.1.6 Zusammenfassung .....	292
18.1.7 Positive Beeinflussung der Schulwahl .....	292
18.2 Keine Verhaltensänderung der Eltern.....	293
18.2.1 Zusammenfassung .....	295
18.3 Paten/-innen thematisieren Missstände in der Familie nicht .....	295
18.3.1 Zusammenfassung .....	298
18.4 Gesamtzusammenfassung.....	299

<b>19 Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen.....</b>	<b>299</b>
19.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen“ .....	300
19.1.1 Zusammenfassung .....	307
19.2 Positive Entwicklung der Kinder im emotionalen Bereich bedingt durch die Patenschaft.....	308
19.2.1 Positive Auswirkung emotionaler Veränderungen auf das Sozialverhalten und den schulischen Bereich .....	309
19.3 Positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten .....	324
19.3.1 Zusammenfassung .....	341
19.4 Kein direkter Zusammenhang zwischen positiver emotionaler Entwicklung und positiver Entwicklung im Sozialverhalten.....	342
19.4.1 Zusammenfassung .....	347
19.5 Gesamtzusammenfassung.....	348
<b>20 Entwicklungsförderliche Aspekte in der Patenschaft.....</b>	<b>349</b>
20.1 Direkter Dialog mit dem Kind als entwicklungsförderlicher Aspekt.....	350
20.1.2 Zusammenfassung .....	356
20.2 Zuverlässigkeit als entwicklungsförderlicher Aspekt .....	356
20.2.1 Zusammenfassung .....	360
20.3 Alleinige Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderlicher Aspekt .....	360
20.3.1 Zusammenfassung .....	363
20.4 Stärkung des Kindes als entwicklungsförderlicher Aspekt .....	363
20.4.1 Zusammenfassung .....	365
20.5 Vertrauen als entwicklungsförderlicher Aspekt .....	365
20.5.1 Zusammenfassung .....	366
20.6 Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderlicher Aspekt .....	367
20.6.1 Zusammenfassung .....	368
20.7 Sonstige Faktoren als entwicklungsförderliche Aspekte .....	369
20.7.1 Zusammenfassung .....	373
<b>21 Ergebnisse zur Stichprobe der Kinder .....</b>	<b>373</b>
<b>22 Erinnerungen der Kinder an die Patenschaft .....</b>	<b>374</b>
22.1 Auswertung der Aussagen zum Thema „Erinnerung an die Patin“ .....	376
22.1.2 Zusammenfassung .....	379

<b>23 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“</b> .....	<b>379</b>
23.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“ .....	380
23.2 Auswertung der Aussagen der Kinder ohne Kontakt zur Patin nach dem offiziellen Projektende.....	386
23.2.1 Zusammenfassung.....	394
23.3 Auswertung der Aussagen der Kinder mit Kontakt nach dem offiziellen Projektende.....	394
23.3.1 Zusammenfassung.....	402
23.4 Patin hält den Kontakt zum Kind aufrecht.....	402
23.4.1 Zusammenfassung.....	408
<b>24 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beziehung zwischen Patin und Kind“</b>	<b>408</b>
<b>25 Offenheit der Kinder gegenüber der Patin</b> .....	<b>409</b>
25.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zum Thema „Offenheit gegenüber der Patin“ ...	410
25.2 Kinder vertrauten ihrer Patin belastende Situationen an.....	412
25.2.2 Zusammenfassung.....	415
25.3 Kinder hätten ihrer Patin in belastende Situationen anvertraut .....	415
25.3.1 Zusammenfassung.....	417
25.4 Kinder vertrauten ihrer Patin zuweilen oder nie belastende Situationen an .....	417
25.4.1 Zusammenfassung.....	419
<b>26 Einschätzung der Patin als Einflussfaktor für das Anvertrauen von Problemen...</b>	<b>419</b>
26.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Einfluss der Beziehung zwischen Patin und Kind auf das Anvertrauen von Problemen“ .....	420
26.2 Zuverlässigkeit als Voraussetzung für Offenheit des Kindes .....	421
26.2.1 Zusammenfassung.....	426
26.3 Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für Offenheit des Kindes .....	426
26.3.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für die Offenheit des Kindes“ .....	427
26.4 Auswertung der Aussagen zu den positiven Eigenschaften der Patin bzw. positiven Erlebnissen .....	429
26.4.1 Zusammenfassung.....	434

26.5 Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für Offenheit des Kindes.....	435
26.5.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“ .....	435
26.5.2 Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten .....	436
26.5.3 Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten.....	438
26.5.4 Zusammenfassung.....	438
26.6 Gesamtzusammenfassung.....	439
<b>27 Einstellungen der Eltern zum Schülerhilfeprojekt aus Kindersicht .....</b>	<b>439</b>
27.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“ .....	440
27.2 Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin bzw. dem Projekt.....	444
27.2.1 Zusammenfassung.....	448
<b>28 Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin.....</b>	<b>448</b>
28.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin“ .....	449
28.2 Anregungen aus dem Projekt die nach dem offiziellen Projektende weiter befolgt werden .....	453
28.3 Anregungen der Patin nach dem offiziellen Projektende .....	458
28.4 Kind befolgt Ratschläge der Patin für die Dauer des Projektes.....	459
28.5 Kein Lernzuwachs durch Anregungen der Patin.....	460
28.6 Großer Lernzuwachs ohne konkrete Benennung .....	460
28.7 Zusammenfassung.....	462
<b>29 Hilfen in schulischen Belangen .....</b>	<b>462</b>
29.1 Zusammenfassung.....	467
<b>30 Neue Erlebnisse mit der Patin .....</b>	<b>467</b>
30.1 Zusammenfassung.....	471
<b>31 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Andenken“ .....</b>	<b>471</b>
31.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Andenken“ .....	472
31.2 Erstellung eines Andenkens.....	473

31.2.1 Zusammenfassung.....	478
31.3 Häufigkeit des Ansehens der Andenken.....	479
31.3.1 Zusammenfassung.....	483
31.4 Gedanken der Kinder beim Ansehen des Andenkens .....	483
31.4.1 Zusammenfassung.....	488
<b>32 Die Patenschaft zwischen Annika und Lina – dargestellt aus Sicht des Kindes und der Patin.....</b>	<b>488</b>
32.1 Zusammenfassung.....	492
<b>33 Diskussion .....</b>	<b>493</b>
33.1 Die Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung .....	493
33.2 Methodische Reflexion .....	500
33.3 Implikationen für die Grundschule .....	501
33.3.1 Aufmerksamkeit und Zuwendung als positive Entwicklungsfaktoren .....	502
33.3.2 Neue Erfahrungen (Schwerpunkt Beziehungsaspekt) als positive Entwicklungsfaktoren .....	504
33.3.3 Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung als positive Entwicklungsfaktoren....	505
33.3.4 Zusammenfassung.....	506
33.4 Ausblick .....	506
<b>34 Zusammenfassung.....</b>	<b>508</b>
<b>35 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>508</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>521</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>521</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>534</b>

## 1 Einführung in das Thema

Luis, neun Jahre alt, lebt mit seinen zwei älteren Geschwistern bei seiner Mutter. Kontakt zum Vater, welcher gleichzeitig sein Onkel ist, besteht regelmäßig. Die nach dem Computerspiel World of Warcraft süchtige Mutter schläft meist bis in die Mittagsstunden und unternimmt nichts mit ihren Söhnen. Die Kinder dürfen aus Sorge der Mutter nicht außerhalb der Wohnung spielen. Sie behandelt Luis schlechter als seine Geschwister, da er hübscher ist und es ihrer Auffassung nach leichter in seinem Leben haben wird. Nach einem Umzug und dem damit verbundenen Schulwechsel veränderte sich Luis Verhalten zum Negativen.

Annika, neun Jahre alt, hat fünf Geschwister und lebt mit zwei älteren Halbgeschwistern bei ihrer Mutter in einem rein muslimischen Kontext. Der Vater verstarb als Annika neun Jahre alt war. Die ältere Schwester zog aufgrund von Konflikten mit der Mutter aus; zwei ältere Brüder verbüßen Jugendstrafen. Es fanden zahlreiche Umzüge und Schulwechsel statt. Die Erfahrungswelt Annikas beschränkt sich auf die jeweilige Wohngegend. Unternehmungen finden nicht statt.

Aus den kurzen Fallbeschreibungen von Annika und Luis, die während meiner Arbeit zum Thema werden, geht hervor, dass soziale Benachteiligung viele Facetten haben kann. Es kommen viele Faktoren zusammen, die sich gegenseitig ungünstig bedingen. Ein wichtiger Punkt ist, dass soziale Beziehungen häufig durch negative Interaktionsmuster gekennzeichnet sind. Im Fall von Luis macht sich der Einfluss der Mutter und die Interaktion mit dem Jungen durch eine negative Beeinflussung des Selbstkonzepts des Kindes bemerkbar. Auch im Falle Annikas haben die Interaktionen mit der Mutter und den älteren Geschwistern negative Auswirkungen. Wie im weiteren Verlauf meiner Arbeit dargestellt wird, gerät das Mädchen im späteren Alter selbst mit dem Gesetz in Konflikt.

Kinder, die in solch negativen Entwicklungsspiralen verbleiben, haben schlechtere Chancen, ihre Zukunft erfolgreich zu gestalten, als Kinder aus unbelasteten Familienkontexten. Eine Möglichkeit der Förderung stellt das Essener Schülerhilfeprojekt dar.

Die eben kurz beschriebenen Kinder wurden von ihrem/-n Klassenlehrer/-innen für das Essener Schülerhilfeprojekt vorgeschlagen. Die Kinder erhielten die

Chance, über einen Zeitraum von einem Jahr und mindestens 40 Treffen mit einer Dauer von mindestens zwei Stunden (Richtwert) Zeit mit einem/-r Studenten/-in zu verbringen. Das Ziel der Patenschaften sollte sein, eine vertrauensvolle Beziehung sowie entwicklungsförderliche Bedingungen für die Kinder herzustellen. Steins (2011) ging in einer Evaluation über drei Schuljahre (2008-2011) hinweg mittels eines retrospektiven Fragebogens zu 23 Aspekten der Patenschaft der Frage nach, ob es messbare Wirkungen der Patenschaften gibt. Die Klassenlehrer/-innen füllten 40 Fragebögen zu Kindern der Interventionsgruppe und zu 23 Kindern einer Kontrollgruppe, d.h. Kinder mit ähnlich sozialem Hintergrund, die nicht an dem Patenschaftsprojekt teilnahmen in Bezug auf zwei Zeitpunkte, zum Beginn und zum Ende der Patenschaft, aus. Insgesamt 53 Studenten/-innen füllten den Fragebogen bezüglich ihrer Wahrnehmung auf das Patenkind komplett aus. Es wurden Diskrepanzwerte für eine Übersicht über die geschätzte Entwicklung der Kinder gebildet. Interessant ist, dass der Wert der Kinder, deren Entwicklung sich nach einem Jahr verschlechtert hat, in der Kontrollgruppe mehr als doppelt so hoch ist (34,8%) wie der der Kinder, die am Projekt teilgenommen haben (15%). Umgekehrt ist festzustellen, dass die Entwicklung der Kinder, die eine Patenschaft eingegangen sind, signifikant positiver (80%) eingeschätzt wird als der der Kinder der Kontrollgruppe (60,9%). Auch wenn die Motivation der Kinder nicht als gestiegen eingeschätzt wird, werden Parameter wie Zufriedenheit, soziale Integration, die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie die schulische Leistung als besser eingeschätzt, wobei der Effekt für die Leistung der Kinder in der Schule am Stärksten ist.

Es ist eine hohe Korrelation zwischen der Einschätzung der Paten/-innen und den Lehrer/-innen festzustellen, was auf ein valides Verfahren hinweist. Aus Sicht der Kinder bereitet ihnen die Schule zum Ende der Patenschaft mehr Freude als zu Beginn (Verbesserung um fast eine Note). So könnten sich die besseren schulischen Leistungen erklären. Die Kinder werden durch das Jahr in der Patenschaft fleißiger und anstrengungsbereiter. Sie können sich so ihrer Entwicklungsaufgabe, Anstrengungsbereitschaft und Fleiß zu entwickeln, widmen (Steins (2011) verweist hier auf Erikson (1963)). Zudem sind aus Einzelfallschilderungen zahlreiche positive Effekte auf die individuelle Entwicklung der Kinder festzustellen.

Ungeklärt ist jedoch, ob die eben genannte vertrauensvolle Beziehung, die sich im Idealfall zwischen Kindern und Paten/-innen entwickelt, wirkt oder ob sich die Tatsache, dass die Kinder neue Anregungen bekommen, positiv auf die Entwicklung auswirkt (Steins 2011). Eventuell sind es auch andere, uns bislang unbekannte Faktoren, die eine positive Entwicklung begünstigen.

In diesem Kontext möchte ich im Rahmen meiner Arbeit folgenden Fragen nachgehen:

Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen? Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts zu stärken?

In meiner Arbeit nehme ich also nicht den Output des Projektes in den Fokus, sondern die Prozesse, die möglicherweise zu einer positiven Entwicklung der Kinder geführt haben. Ich habe mich für eine qualitative Untersuchung mittels Interviews entschieden, um zu verstehen, was in der Arbeit mit den Patenkindern gewirkt hat. So erhoffe ich mir Erkenntnisse für meine Arbeit als Grundschullehrerin, da eine Grundschullehrerin einen langen Zeitraum des Tages mit den Kindern ihrer Klasse verbringt, auch wenn es sich nicht um solch eine exklusive Zuwendung wie im Schülerhilfeprojekt handeln kann.

Zentrale Erkenntnisse des Theorieteils sind bedeutende Aspekte, die in die Fragestellung eingegangen sind. Erwachsene Bezugspersonen haben Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder; aus diesem Grund stelle ich die verschiedenen Erziehungsstile mit ihren möglichen Auswirkungen für die kindliche Entwicklung dar, sowie Möglichkeiten, das akademische, soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept eines Kindes zu stärken. Auch wirkt sich die Bindung eines Kindes zu erwachsenen Bezugspersonen auf die Entwicklung aus. Aus diesem Grund finden bindungstheoretische Erkenntnisse im Kontext des emotionalen Selbstkonzeptes eine besondere Beachtung. Das Ziel meiner Arbeit liegt demnach darin herauszufinden, welche Faktoren im Umgang mit Kindern zu einer positiven Entwicklung führen können. Vor diesem Hintergrund habe ich meine Arbeit wie folgt aufgebaut:

Im Theorieteil führe ich zunächst mit einer detaillierten Beschreibung des Schülerhilfeprojektes in die Thematik ein. Es folgen Erkenntnisse aus der Erziehungsstilforschung sowie Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern. Dann gehe ich konkret auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung



der Fragestellung ein. Auf diese Aspekte folgt der empirische Teil meiner Arbeit, beginnend mit der Beschreibung meines methodischen Vorgehens, gefolgt von der Ergebnisdarstellung meiner Interviews mit den Paten/-innen. Ich habe die Paten/-innen zu verschiedenen Aspekten der Patenschaft befragt und bin insbesondere auf die Entwicklung der Kinder eingegangen. Voraussetzung war, dass die Paten/-innen das Schülerhilfeprojekt seit mindestens einem Jahr beendet hatten.

Desweiteren habe ich die Kinder zu ihren Empfindungen während der Zeit im Schülerhilfeprojekt befragt. Voraussetzung war auch hier, dass das offizielle Projektende mindestens ein Jahr lang zurück lag. Dann stelle ich eine Patenschaft dar, bei dem ich das Glück hatte, sowohl die Patin als auch das Kind interviewen zu können und so beide Sichtweisen miteinander in Bezug setzen konnte. Nach einer Diskussion der Ergebnisse erläutere ich die Bedeutung der Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung und reflektiere mein methodisches Vorgehen. Abschließend ist es interessant zu sehen, welche Implikationen sich für die Arbeit in der Grundschule als auch für die Ausbildung zukünftiger Paten/-innen ergeben.

## **2 Das Essener Schülerhilfeprojekt**

Ein Ansatz, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist das in der Einleitung genannte Essener Schülerhilfeprojekt, welches ich nun genauer erläutern möchte. Das Essener Schülerhilfeprojekt existiert seit dem Jahre 2003 und es wurden seitdem circa 300 Patenschaften erfolgreich abgeschlossen. Zurzeit nehmen drei Essener Grundschulen (zwei staatliche Grundschulen und eine Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung) an dem Projekt teil. Die Klassenlehrer/-innen schlagen Kinder ihrer Klasse begründet für die Teilnahme am Projekt vor. Die Studenten/-innen entscheiden nach einer Hospitationsphase, mit welchem Kind sie eine Patenschaft eingehen möchten.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sich die Kinder nicht stigmatisiert fühlen, wenn sie für eine Patenschaft ausgesucht werden. Im Gegenteil, eine/n „eigene/n“ Studenten/-in zu haben, wird als Ehre empfunden, welche die Kinder mit Stolz erfüllt.

## **2.1 Patenschaftsprojekte außerhalb der Stadt Essen**

In der Tat haben in Deutschland nicht viele Kinder die Chance, in den Genuss einer solch exklusiven Betreuung zu kommen, die sich durch den besonderen Wert der Beziehungen, die in dem Projekt entstehen können, auszeichnet. Maas (2007a) stellt dar, dass in Deutschland wenige Projekte existieren, in welchen eine freundschaftliche Beziehung zwischen Kindern und Paten/-innen ermöglicht wird. Er nennt in diesem Kontext das unter anderem in Berlin stattfindende Projekt „Big Friends für Youngsters“, kurz „Biffy“ und das Osnabrücker Projekt „Balu und Du“. Aus diesem Projekt sind Methoden zur Dokumentation und zur Auswertung der Daten adaptiert worden. Lenkt man den Blick in die USA, ist das Projekt „Big Brother und Big Sister“ zu erwähnen. Maas (2007b) verweist hier auf Gränzer (2003) und stellt heraus, dass in den Vereinigten Staaten etwa jede/-r zehnte Bürger/-in als Pate/-in fungiert. Für die Kinder im Schülerhilfeprojekt ist diese exklusive Betreuung, die volle Konzentration und Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson für sich alleine zu haben zunächst neu, ungewohnt, zum Teil stärkend und eventuell verunsichernd. So stehen die Paten/-innen vor verschiedenen Herausforderungen.

## **2.2 Betreuung der Studenten/-innen**

Die Studenten/-innen werden im Unterschied zu dem amerikanischen Konzept, welches in Deutschland im Jahre 2014 eingestellt wurde, mit ihrer verantwortungsvollen Aufgabe nicht alleine gelassen. Sie bekommen Unterstützung durch eine, in die Thematik einführende, halbtägige Informationsveranstaltung zu Beginn des Projektes, in der sie sich einen Überblick über theoretische Modelle und Ergebnisse empirischer Forschung zu verschiedenen Themen, wie Erziehungsstilen oder Vertrauen, verschaffen können. Zudem nehmen die Studenten/-innen verpflichtend an 14-tägigen Kleingruppenveranstaltungen teil. Zu Beginn des Projektes wurde eine regelmäßige Teilnahme gewünscht. Allerdings definierten die Teilnehmer/-innen Regelmäßigkeit unterschiedlich, sodass nun ein dreimaliges Fehlen ohne Attest, danach mit ärztlichem Attest toleriert wird. Zusätzliche Coachings, die in der Anfangsphase des Projektes angeboten wurden, finden in dieser Form nicht mehr statt. Die Kleingruppenarbeit ist immer stärker professionalisiert worden

und die Coachings wurden nunmehr als überflüssig empfunden. Relevante Problematiken sind nach dem Empfinden der Studenten/-innen bereits in der Kleingruppe ausreichend analysiert worden. Die Größe der Kleingruppen umfasst sechs bis acht Personen und je nach Bedarf haben die Studenten/-innen die Möglichkeit, sich telefonisch, per E-Mail, SMS oder Messenger oder in ganz dringenden Fällen in Einzelgesprächen im Anschluss an die Treffen Rat und Betreuung von der Kleingruppenleiterin zu holen. Dies ist insbesondere in den Fällen, bei denen eine Kindeswohlgefährdung augenscheinlich wird, von größter Bedeutung. Die Studierenden können sich dem Rückhalt und der Unterstützung der Projektleitung sicher sein. Es kommt vor, dass das Jugendamt eingeschaltet werden muss und Zustände deutlich werden, die ohne das Projekt eventuell unbemerkt geblieben wären ( Maas 2007a).

### **2.3 Implementierung des Projektes in die universitäre Lehre**

Das Projekt wurde nicht nur in Bezug auf die Kleingruppensitzungen kontinuierlich weiterentwickelt, sondern auch immer weiter in die Strukturen der universitären Lehre implementiert. So können Lehramtsstudierende mittlerweile ein Zertifikat des Landes Nordrhein - Westfalen für ihr ehrenamtliches Engagement bekommen. Zudem besteht immer die Möglichkeit, eine Qualifikationsarbeit über das Projekt zu schreiben. Studierende anderer Studiengänge (soziale Arbeit/Erziehungswissenschaften) können einen für ihr Studium relevanten Schein erwerben. Für Lehramtsstudierende stehen somit zumeist intrinsische Motivationsgründe im Vordergrund, wohingegen für Studierende der sozialen Arbeit oder Erziehungswissenschaften (Teilnahme jetzt nicht mehr möglich) auch extrinsische Gründe eine Rolle spielen können (siehe auch Kapitel 12 - Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt).

Zudem fand in der Kooperation mit den Patenschulen eine zunehmende Professionalisierung statt; ein Grund, warum weitere interessierte Grundschulen nicht in das Projekt aufgenommen werden ist, dass den Schulen die verantwortungsvolle Aufgabe zukommt zu entscheiden, welche Patenschaften verantwortbar sind. So wird eine Überforderung der Studierenden vermieden.

Dennoch entwickelt sich das Projekt kontinuierlich weiter und unterliegt einer dynamischen Entwicklung. Ein Ansatzpunkt für die Zukunft wäre, die Arbeit weiter zu vernetzen und stärker mit Schule und Familien zusammenzuarbeiten. Hier

muss ein Weg gefunden werden, der nicht als Übervorteilung oder Bevormundung empfunden wird; in keinem Fall darf ein Gefühl von Konkurrenz zwischen den Familien und den Studierenden entstehen (Maas, Steins 2011a).

#### **2.4 Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind als Herausforderung**

Die Studenten/-innen sehen sich also mit der herausfordernden Aufgabe konfrontiert, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Patenkindern aufzubauen. Diese wird als Voraussetzung verstanden, um entwicklungsförderliche Bedingungen herstellen zu können. Bei dieser Aufgabe machen die Paten/-innen Erfahrungen mit diversen Spannungsfeldern in ihrer Erziehungsarbeit, die von Maas (2007b) ausführlich dargestellt werden. Um diese Konflikte zu lösen, ist die Zeit in den Kleingruppen eine große Hilfe.

So stehen die Studierenden vor der Situation, ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu ihrem Patenkind zu gewinnen. Auf der einen Seite ist emotionale Nähe wichtig, um dem Ziel, entwicklungsförderliche Bedingungen für das Kind herzustellen, näher zu kommen. Auf der anderen Seite sind Grenzen in der Patenschaft bedeutsam, sodass es notwendig werden kann, sich als Pate/-in von den Bedürfnissen, Wünschen oder gar Forderungen des Kindes zu distanzieren. Zudem ist es eine zum Teil herausfordernde Aufgabe, ein beispielsweise eher zurückhaltendes Kind mit dem eigenen Bedürfnis nach Zuwendung oder Nähe nicht zu überrumpeln oder gar zu überfordern.

Ein großes Thema in den Kleingruppensitzungen betrifft die Balance zwischen gut geplanten Treffen und der Fähigkeit, spontanen Ideen der Kinder zu folgen und demnach von den eigenen Planungen abzuweichen. Diese Problematik wird auch in meinem Ergebnisteil deutlich. Die Studierenden machen die Erfahrung, dass perfekt geplante Treffen zuweilen nicht die erhoffte Begeisterung der Kinder mit sich bringen.

In diesem Kontext ist auch das Spannungsfeld von Regression und Progression zu verorten. Einerseits ist es Aufgabe der Studierenden, dem Kind eine Erweiterung seines Erfahrungshorizontes durch neue Erlebnisse und Aktivitäten zu ermöglichen und so psychisches Wachstum möglich werden zu lassen. Andererseits ist ebenso ein geschützter Rahmen, durch dessen Rituale und

wiederkehrende Gegebenheiten ein Gefühl von Ruhe und Geborgenheit vermittelt wird, ein elementarer Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen den Paten/-innen und den Kindern. Die Kinder dürfen durch gemeinsame Aktivitäten nicht überfordert werden, sollten jedoch die Möglichkeit bekommen, neue Erfahrungen zu sammeln. Dies gestaltet sich in der Praxis nicht durchweg einfach; einige Kinder möchten immer wieder Bekanntes unternehmen und haben Schwierigkeiten, neue Erfahrungen zuzulassen. Dieses Verhalten führt häufig zu einem Gefühl von Enttäuschung bei den Studenten/-innen. Konflikte, die aus der Beziehung zu dem Kind resultieren, zählen zu den häufigsten Beratungsthemen der Kleingruppensitzungen. Somit scheint die Arbeit an dem Beziehungsaufbau zu dem Kind eine große Herausforderung für die Paten/-innen darzustellen.

Zudem stellt sich in den Gesprächen mit den Studenten/-innen heraus, dass sich im Verhalten und in Äußerungen der Patenkinder möglicherweise Aspekte des studentischen Selbst widerspiegeln. Bildlich gesprochen bekommen die Paten/-innen einen Spiegel vorgehalten, in welchem sie auch ungeliebter Aspekte ihres Selbst gewahr werden. Umso bedeutender ist es deshalb, dass die Reflexion der Geschehnisse im professionalisierten Kontext der Kleingruppe stattfindet (Maas 2007b).

In allen Phasen der Patenschaft können ganz eigene Schwierigkeiten auftreten oder besondere Erfahrungen gemacht werden. Gerade zu Beginn der Patenschaft steht auf der einen Seite die Hospitation, auf der anderen Seite die ersten Treffen. Kinder, die sich nicht äußern möchten und auf Fragen der Studenten/-innen häufig mit Achselzucken oder der Aussage „Ich weiß nicht“ antworten, stellen eine besondere Herausforderung an die Studenten/-innen dar. Die Studierenden haben ihrerseits ihre eigene Biographie, ihren sozialen Hintergrund und Bedürfnisse, die sie mit in die Patenschaft bringen. Häufig treten die Paten/-innen erstmalig mit Kindern einer anderen sozialen Gesellschaftsgruppe in Kontakt. Es ist besonderes Fingerspitzengefühl für die Planung der ersten gemeinsamen Unternehmungen gefragt. Auch müssen zum Teil geschlechtsspezifische Problematiken überwunden werden. Manchen Jungen fällt es nicht leicht, sich auf eine neue weibliche Bezugsperson einzulassen.

Im Hinblick auf das soziale Umfeld des Kindes sehen sich die Studierenden zum Teil ebenfalls vor Herausforderungen gestellt. Paten/-innen mussten die Erfahrungen machen, dass durch massives Misstrauen auf Elternseite der Aufbau

einer vertrauensvollen Beziehung erschwert, wenn nicht gar anfänglich verhindert wurde. Das komplette Gegenteil kann jedoch auch schwierig sein. Ich denke hier an Eltern, die Studenten/-innen als Ratgeber/-innen für ihre eigenen Problematiken verstehen und häufig Zeit beispielsweise in Form von gemeinsamen Abendessen fordern. Eltern geben sich zum Teil in materieller Hinsicht fordernd und vermitteln den Kindern, dass die Studenten/-innen über Geld verfügen und materielle Wünsche ohne weiteres geäußert, sogar eingefordert werden können.

Aber nicht nur die Eltern des Kindes, auch Geschwister oder Spielkameraden/-innen können hemmend wirken. Eventuell entsteht Neid, welches das Kind zu spüren bekommt, oder die Spielkameraden/-innen erscheinen schlichtweg attraktiver. Zuweilen wurde gewünscht, dass Geschwister oder befreundete Kinder an den Treffen teilnehmen; das kann zunächst eine Art Brücke sein, um das Vertrauen des Kindes zu erlangen. Jedoch entwickelt sich nachhaltiges Vertrauen am Besten durch Treffen zu zweit. Auch machten die Paten/-innen die Erfahrung, dass das Schauen der Lieblingssendung zuweilen interessanter und bedeutsamer erschien, als gemeinsame Unternehmungen. Somit stehen Medien teilweise auch in Konkurrenz zu den vereinbarten Treffen.

Trotz aller Aspekte, die zu bedenken sind, konnte in fast allen Patenschaften ein eventuelles anfängliches Misstrauen überwunden werden. Dies wird auch in einer von Steins (2011) durchgeführten Elternbefragung mittels Fragebogen deutlich. Die zehn befragten Eltern äußerten sich durchweg positiv über das Projekt.

Zur Hälfte des Patenschaftsprojektes stehen die Paten/-innen vor der Herausforderung, das einmal aufgebaute Vertrauen aufrecht zu erhalten und dem häufig von den Paten/-innen verspürten Druck, etwas Neues bieten zu müssen, standzuhalten. Zuweilen ist von einer Art Stillstand oder Monotonie die Rede; Beziehungen sind allerdings nur dann tragfähig, wenn diese von beiden Seiten, d.h. vom Kind und den Paten/-innen als Bereicherung empfunden werden. Zudem zeigt sich in der Mitte des Projektes meist die wahre Persönlichkeit des Kindes. Die Zeiten von Zurückhaltung sind vorbei und die Kinder gehen aufgrund des gewonnenen Vertrauens aus sich heraus. An dieser Stelle ist es zuweilen nötig, dass den Kindern Grenzen gesetzt werden. Um Grenzen zu setzen, müssen die Studenten/-innen jedoch überzeugt sein, dass das, was sie verlangen, richtig ist. Oftmals besteht Unsicherheit darüber, was richtig ist und was nicht, weshalb die

Kinder nicht direkt reagieren oder die Grenzen nicht annehmen. Hier ist das Kleingruppentreffen hilfreich, da die Paten/-innen wissen, dass die Patenschaft ohne große Konsequenzen von Seiten des Kindes beendet werden kann. Jede neu gesetzte Grenze kann demnach die Gefahr mit sich bringen, die Fortführung der Patenschaft so zu gefährden, dass sie abgebrochen wird (Maas 2007b).

Gegen Ende der Patenschaft gilt es den Abschied zu gestalten. Das Ende der Treffen im Rahmen des Schülerhilfeprojektes ist von Anfang an klar und zeitlich abzusehen. Dies wird zuweilen von Außenstehenden als kritisch gesehen, da eine Beziehung aufgebaut wurde und nun das offizielle Ende des Schülerhilfeprojektes nach einem Jahr mit 40 Treffen ansteht. Allerdings werden die Kinder auf das Ende vorbereitet und nicht überrascht. So liegt es im Ermessen der Paten/-innen, ob und wie sie beispielsweise zu besonderen Terminen wie Weihnachten oder dem Geburtstag des Patenkindes den Kontakt aufrecht erhalten möchten. Auch ist es gängig, dass die Studenten/-innen ihren Patenkindern beim Abschied einen adressierten und frankierten Briefumschlag schenken, damit das Kind die Möglichkeit bekommt, sich eigenständig zu melden. Häufig wird ein Abschiedsgeschenk übergeben oder es wurden im Laufe der Zeit Tagebücher über die Treffen erstellt, so dass ein Andenken (siehe auch Kapitel 31 Andenken) über die gemeinsame Zeit bleibt.

Das gemeinschaftliche Erstellen eines Tagebuches über die Treffen stellt auch eine sinnvolle Methode dar, um den Kindern das zeitliche Fortschreiten des Projektes deutlich werden zu lassen. Dies stellt eine große Herausforderung aufgrund des anderen Zeitgefühls von Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen dar (ebd.).

Trotz aller Professionalisierung des Abschieds wäre es in Einzelfällen schwerlich zu verantworten, dass der Kontakt gänzlich abgebrochen wird. Kinder, deren Erfahrungsschatz von Unzuverlässigkeit und endenden Beziehungen geprägt wurde, werden durch das Erfahren von Zuverlässigkeit gestärkt und das Weiterführen des Kontaktes ist von elementarer Bedeutung (siehe insbesondere die Aussagen Erikas zu ihrem Patenkind Rabea).

Zudem werden die Grenzen der Möglichkeiten pädagogischen Einflusses deutlich. Die Kinder sind weiterhin in ihrem gewohnten Umfeld und müssen nun eventuell auf neu kennengelernte Aktivitäten wie Kinobesuche, Besuche des Schwimmbades etc. aufgrund finanzieller Möglichkeiten der Eltern oder aus

anderen Gründen verzichten. Dennoch konnten die Kinder aufgrund neuer Erfahrungen ihren Horizont erweitern und fühlen sich eventuell motiviert, selbst aktiv zu werden, um Unternehmungen dieser Art zukünftig realisieren zu können. Ganz wichtig ist jedoch, dass die Paten/-innen auch im Rahmen der Kleingruppensitzungen dafür sensibilisiert werden, dass eine Aneinanderreihung kostspieliger Unternehmungen nicht das Ziel des Projektes sein kann. Vielmehr sollte im Fokus stehen, den Kindern Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in ihrer Umgebung zu zeigen, die auch selbstständig wahrgenommen werden können. So ist es ein wichtiges Ziel in jeder pädagogischen Arbeit, sich selbst überflüssig zu machen (ebd.).

Diesen Aspekt sollten sich die Studenten/-innen vor Augen halten, die in einer Fragebogenerhebung von Maas (2007a) angegeben haben, am Ende der Patenschaft von dem Gefühl beschlichen zu sein, das Kind alleine zu lassen (42% der 37 Befragten gaben dies an). Im Idealfall sind die Kinder nachdem sie den Abschied verarbeitet haben, reifer, unabhängiger und freier.

## **2.5 Handlungsindikationen für die Studierenden**

Maas (2011) ging der Frage nach, durch welche Faktoren im Schülerhilfeprojekt das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt werden kann. Wie bereits beschrieben, empfinden die Kinder es als Ehre, sich einmal in der Woche exklusiv mit einem/-r Studenten/-in zu treffen. Somit ist das Setting des Projektes an sich schon ein stärkender Faktor, da nicht viele Kinder in den Genuss dieser exklusiven Zuwendung kommen. Auch bedeuten die Treffen im Vorfeld meist Vorfreude bei den Kindern. Die Kinder haben oftmals die Gelegenheit, neue Erfahrungen zu sammeln, die ihren Horizont erweitern. Dies bringt den Vorteil, dass die Kinder mehr zu erzählen haben, wodurch das Selbstbewusstsein positiv beeinflusst werden kann. Außerdem können die Kinder durch neue Erfahrungen an Selbstsicherheit gewinnen, da sie den Umgang mit Unbekanntem lernen. Die Wahrscheinlichkeit steigt, auch in Zukunft weniger unbekannte Situationen zu erleben.

Bedeutsam für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ist außerdem, dass die Kinder von den Studierenden so angenommen werden, wie sie sind. Das heißt, es sollte eine Grundbereitschaft vorhanden sein, das Kind zu akzeptieren, wie es ist und sich für seine Belange zu interessieren und darauf einzulassen.



Hierzu gehört es auch, kleine Erfolge und Leistungen der Kinder anzuerkennen. Tätigkeiten, bei denen Anstrengungen unternommen werden und noch nicht auf einem fortgeschrittenen Stadium sind (Maas (2011) nennt hier beispielsweise die rudimentären Schwimmversuche seines Patenkindes Kevin) sollten positiv umgedeutet werden um so das Kind eventuell motivieren, weitere Anstrengungen zum Erlernen der Tätigkeit zu unternehmen. Hierzu gehört es auch der Situation angemessen, detailliert und konkret zu loben und dem Kind seinen eigenen Fortschritt bewusst zu machen.

Leistungsvergleiche zu anderen Kindern sollten zunächst eine untergeordnete Rolle spielen. Dazu gehört auch, den Fähigkeiten des Kindes Vertrauen zu schenken und somit einen Vertrauensvorschuss zu gewähren.

Bei der Auswahl der wöchentlichen Unternehmungen ist es wichtig, dass die Paten/-innen bereit sind, flexibel zu reagieren und im Bedarfsfall von eigenen Vorstellungen abzuweichen. Um die Selbstwahrnehmung des Kindes zu schulen, bietet es sich an, zwei oder drei Aktivitäten vorzuschlagen und dem Kind die Entscheidung zu überlassen oder eigene Ideen zur Gestaltung der Treffen einzubringen. Auch ist eine Prioritätenliste der Aktivitäten denkbar, die gemeinsam mit dem Kind entwickelt wird. Um ein gutes Selbstvertrauen entwickeln zu können, ist eine differenzierte Wahrnehmung seiner Selbst unabdingbar und kann so geschult werden (ebd.).

## **2.6 Zusammenfassung**

Kinder, die von ihren Klassenlehrern/-innen der Patenschulen für das Schülerhilfeprojekt vorgeschlagen werden, empfinden dies nicht als Stigmatisierung, sondern freuen sich, sich einmal in der Woche mit einem/-r Studenten/-in verabreden zu können. Im Gegensatz zu den USA, wo im Durchschnitt jeder zehnte Erwachsene als Pate/-in aktiv ist, kommt in Deutschland nur wenigen Kindern diese exklusive Art der Zuwendung zu Gute.

Die Studenten/-innen stehen vor der herausfordernden Aufgabe, entwicklungsförderliche Bedingungen, sowie eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufzubauen. In jeder Phase der Patenschaft stehen andere Aspekte, die es zu bewältigen gilt, im Fokus. Zudem erkennen die Paten/-innen Grenzen pädagogischen Einflusses. Mit diesen Herausforderungen, Einflüssen und eventuell auch Ängsten werden die Studierenden nicht alleine gelassen.

Im Rahmen von 14-tägigen Kleingruppentreffen bekommen die Paten/-innen Unterstützung in einem professionalisierten Rahmen und werden so während der Projektzeit individuell betreut und begleitet. Das Projekt unterliegt einer dynamischen Entwicklung und wird aufgrund neuer Einflüsse und Gegebenheiten stetig weiterentwickelt.

### **3 Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern**

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt, wie bereits beschrieben, auf der Fragestellung, wie erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen können und ob das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet ist, die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzeptes zu stärken.

Zu meinem Verständnis von entwicklungsförderlichen Bedingungen gehört es auch, positiv auf das Selbstkonzept der Kinder einzuwirken. Somit möchte ich in diesem Kapitel darstellen, welche Möglichkeiten sich den Studenten/-innen im Rahmen des Schülerhilfeprojektes bieten, das Selbstkonzept ihrer Patenkinder positiv zu beeinflussen. Um hierzu Aussagen treffen zu können, werde ich in diesem Kapitel einen Überblick über mögliche Definitionen des Selbstkonzeptes geben und anschließend die beiden Hauptströmungen in der Selbstkonzeptforschung – die differentielle und prozessorientierte Forschung – näher beschreiben. Anschließend stelle ich das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) näher da und gehe näher auf die einzelnen Teilselbstkonzepte ein; abschließend zeige ich Wege auf, wie erwachsene Bezugspersonen die einzelnen Teilselbstkonzepte positiv beeinflussen können.

#### **3.1 Überblick über Definitionen des Selbstkonzeptes**

Sowohl in der pädagogischen, als auch in der psychologischen Forschung gibt es aktuell eine Vielzahl von wissenschaftlichen Arbeiten zu dem Konstrukt des Selbstkonzeptes. Blicken wir zunächst auf die Anfänge der Forschung über das Selbst zurück: William James unterschied zwischen zwei Komponenten des Selbst, dem "I" (Selbst als Subjekt) und dem "Me" (Selbst als Objekt). Nach James sind zudem das materielle Selbst, das soziale Selbst, das spirituelle Selbst und "The pure Ego" (James 1981, S.28) bedeutende Bestandteile des Selbst.

Rosenberg (1979) legte den Fokus seiner Arbeiten nicht auf das Selbst als Subjekt, sondern auf das Selbst als Objekt und somit auf das Selbstkonzept. So definiert Rosenberg (1979) das Selbstkonzept als "[...] the totality of the individuals thoughts and feelings having reference to himself as an object." (ebd., S.7). In diesem Sinne beschreibt Rosenberg (ebd.) das Selbstkonzept als Objekt von Beobachtungen und Vorstellungen eines Individuums und den damit verknüpften Emotionen in Bezug auf sich selbst als Objekt. Sinnbildlich gesprochen steht das Individuum als externer Beobachter außerhalb von sich selbst. Die Selbstanschauung des Individuums steht im Mittelpunkt. Zudem beschreibt er das Selbstkonzept als lediglich einen kleinen Teil der Persönlichkeit und als einen noch viel kleineren Part der gesamten Person (ebd.).

Neben dieser doch recht unspezifischen Definition des Selbstkonzeptes unterscheidet Rosenberg zwischen drei Regionen des Selbstkonzeptes: Dem "extant self-concept" (ebd., S.9), welches beschreibt, wie sich ein Individuum selbst sieht, dem "desired self" (ebd., S.9), welches aussagt, wie sich ein Individuum gerne selbst sehen würde und dem "presenting self" (ebd., S.9). Das "presenting self" (ebd., S.9) ist dafür verantwortlich, wie sich ein Individuum anderen Personen gegenüber zeigt und verhält.

Shavelson et al. (1976) beschäftigen sich ebenfalls mit dem Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und dem Einfluss anderer Personen. Bevor ich diesen Aspekt vertiefe, möchte ich zunächst die Auffassungen von Shavelson et al. (1976) das Selbstkonzept betreffend allgemeiner erläutern. So geben die Autoren zu bedenken, dass vorhandene Definitionen des Selbstkonzeptes zum Teil nicht präzise seien und je nach Studie variieren können. Hieraus ergibt sich die nächste Schwierigkeit: Wissenschaftler/-innen entwickeln vielmals eigene Messinstrumente für ihre Studien, womit die Vergleichbarkeit sowie die Generalisierbarkeit von Ergebnissen nicht ohne Weiteres möglich ist. Dennoch überschneiden sich viele Definitionen des Selbstkonzeptes. Indem diese Gemeinsamkeiten zusammengefügt und erweitert werden, ist es dennoch möglich, eine der aktuellen Forschung entsprechende Definition des Selbstkonzepts zu generieren. Nach Shavelson et al. (1976, S.411) ist dies die folgende: "In very broad terms, self-concept is a person's perception of himself." Das Selbstkonzept ist demnach die Auffassung einer Person über sich selbst, wobei es über eine beschreibende und eine beurteilende Seite verfügt. Bei der

beschreibenden Komponente treffen Personen eine Aussage über sich selbst, wie beispielsweise „Ich bin traurig.“. Bei der beurteilenden Komponente trifft ein Individuum Aussagen über eigene Leistungen, beispielsweise: „Ich bin gut in Leichtathletik.“ (Marsh, Shavelson 1985).

Die Auffassung einer Person über sich selbst wird insbesondere durch Erfahrungen mit der Umwelt und dem Individuum nahe stehenden Personen beeinflusst. Bezogen auf unser Schülerhilfeprojekt bedeutet dies, dass die Studenten/-innen, welche im Verlauf des Projektes wahrscheinlich zu immer bedeutsameren Bezugspersonen der Kinder werden (Kapitel 25), einen großen Einfluss auf die Auffassung der Kinder über sich selbst nehmen können. Außerdem haben die Paten/-innen die Möglichkeit, den Kindern positive Erfahrungen zu ermöglichen, welche sich wiederum förderlich auf deren Selbstkonzept auswirken können.

Die Autoren gehen davon aus, dass das Konstrukt des Selbstkonzeptes bedeutsam ist, um vorherzusagen und erklären zu können, wie sich ein Mensch verhält. An dieser Stelle lässt sich eine Art Kreislauf erkennen: "One`s perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself." (Shavelson et al. 1976, S.411). So beeinflussen die Erkenntnisse eines Menschen über sich selbst die Art und Weise zu handeln, wobei die Handlungen wiederum beeinflussen, wie sich jemand selbst sieht. Diese Faktoren sind wichtige Bestandteile bei dem Versuch, das Selbstkonzept zu definieren und stehen so im Fokus der aktuellen Forschung. Um das Selbstkonzept detaillierter zu erfassen, als es mit der zuvor genannten groben Definition möglich ist, stellten die Autoren das Selbstkonzept mit Hilfe eines hierarchisch geordneten Modells dar und gehen zudem auf sieben Merkmale des Selbstkonzeptes ein, welche der besseren Übersicht halber in Kapitel 4.1 genauer beschrieben werden.

Markus und Wurf (1987) thematisieren, inwiefern Umwelteinflüsse auf das Selbstkonzept wirken. Nach Markus und Wurf (1987) spiegelt das Selbstkonzept nicht nur das aktuelle Verhalten wieder, vielmehr reguliert es dieses. Aus diesem Grund sehen die Autorinnen das Selbstkonzept als beweglich an. Sie betonen den Aspekt, dass das Selbstkonzept nicht starr und unbeweglich ist, sondern dynamischer Natur, welches sich aufgrund von Erfahrungen ändern kann. "There is not a fixed or static self, but only a current self-concept constructed from one`s

social experience.” (ebd., S.306). Somit sprechen Markus und Wurf (1987) nicht von dem einen, bestimmten Selbstkonzept, sondern gehen davon aus, dass nicht alle Identitäten, die Teil des Selbstkonzeptes sind, zu jeder Zeit verfügbar sind.

Das aktuelle Selbstkonzept wird aufgrund der sozialen Erfahrungen eines Individuums konstruiert und im Folgenden “working self“ (Markus & Wurf 1987, S.306) genannt. Es antwortet auf die Herausforderungen der Umwelt. Das Verhalten eines Individuums ist von diversen Faktoren abhängig. So wird sich der Einfluss des Selbstkonzeptes nicht immer in direkten Handlungen zeigen. Vielmehr können beispielsweise Stimmungsschwankungen oder Schwankungen bezogen darauf, auf welche Aspekte des Selbstkonzeptes zugegriffen wird und welche dominant sind, die Folge sein. Zudem wird beeinflusst, wie sich ein Mensch seiner Umwelt präsentiert oder seine eigene Situation interpretiert.

Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass das “working self-concept“ über ein, ich nenne es Herzstück, verfügt, welches relativ unempfindlich für Änderungen sozialer Umstände des Individuums scheint. Es bildet den Kern des Selbstkonzeptes, welches nicht so leicht veränderbar ist, jedoch eingebettet ist in zeitweilige Selbstkonzepte, die fest an die aktuell herrschenden Umstände gebunden sind. Exemplarisch nennen Markus und Wurf (1987) Untersuchungen, welche die Formbarkeit des Selbst verdeutlichen sollen. So gehen sie davon aus, dass gewisse Manipulationen in der experimentellen Situation beeinflussen können, welche Teile des Selbstkonzeptes im jeweiligen Moment zugänglich sind. Haben Testpersonen Fragen zur Extroversion beantwortet, schätzten sich die Testpersonen extrovertierter ein, als Personen, die Fragen zur Introversion beantwortet hatten.

Markus und Wurf (1987) verweisen in diesem Zusammenhang auch auf eine Studie von Fazio et al. (1981). In dieser Studie wurden nach einem einleitenden Gespräch Interviews mit 42 Studenten/-innen durchgeführt, in denen die Fragen entweder auf Extroversion oder Introversion abgestimmt waren. Anschließend wurden die Studenten/-innen in einem Warteraum unbemerkt beobachtet. Eine andere in dem Warteraum anwesende Person notierte unbemerkt von den Probanden Dinge wie den gewählten Sitzabstand oder das Beginnen einer Konversation. In diesem Zusammenhang wird auch von einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung gesprochen, da sich Verhaltensweisen auch nach dem manipulierten Interview in der eben beschriebenen Wartesituation zeigten. ”In

effect, the target person has become the person, the perciever expected. “ (ebd., S.240).

In diesem Zusammenhang weisen Combs, Soper und Courson (1963) auf den Unterschied zwischen dem Selbstkonzept und dem “self-report“ (ebd. S.494) hin. Der “self-report“ präsentiert, was ein Individuum über sich selbst aussagt und wird von dem Selbstkonzept eines Menschen beeinflusst. Es wird dennoch nicht identisch mit diesem sein. Inwiefern sich der “self-report“ dem Selbstkonzept annähert, hängt von verschiedenen Faktoren ab: Der Klarheit der Bewusstheit des Individuums, der Möglichkeit sich auszudrücken, dem Willen zu kooperieren, der sozialen Akzeptanz und der Einschätzung der Situation. Ist diese angemessen und frei von Druck?

Aus diesem Grund schätzen die Autorinnen den “self-report“ nicht als angemessen ein, um das Selbstkonzept zu messen, auch wenn viele Studien zum Selbstkonzept auf diesen basieren. Sie sehen den “self-report“ als eine Möglichkeit, um Rückschlüsse auf das Selbstkonzept einer Person zu ziehen. Diese sollten jedoch durch Beobachtungen von speziell geschulten Personen des Individuums in verschiedenen Situationen Ergänzung finden. Sie nennen dies “[...] the use of the observer as instrument.“ (ebd., S.495).

Abschließend ist zu sagen, dass ein positives Selbstkonzept in vielen Bereichen der Psychologie als wünschenswert postuliert wird. Überdies stellt es eines der bedeutendsten Konstrukte in den Sozialwissenschaften dar. Aber auch im Bereich der Bildung wird die Stärkung des Selbstkonzeptes weltweit als ein zentrales Ziel angesehen, denn ein Individuum wird an jeder Station seines Lebens größere Erfolge erzielen, wenn es sich sicher fühlt, bei dem, was es tut und über eine positive Einstellung gegenüber sich Selbst verfügt (Marsh 2005).

Diesem Aspekt tragen auch die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012) Rechnung. So soll dem Kind durch angemessene Lernarrangements in einer Atmosphäre, die angstfrei ist, die Möglichkeit gegeben werden, Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und Stärke zu entwickeln. Zudem soll die Lernfreude der Kinder nicht nur erhalten, sondern gefördert werden. Durch die stetige Anerkennung von Leistungen soll den Kindern eine realistische Beurteilung der eigenen Leistung ermöglicht und das Vertrauen, Leistungen erbringen zu können, gestärkt werden. Durch positive Leistungserfahrungen in Einzelarbeit oder im

Klassenverband erlangen die Kinder Selbstvertrauen und können so ein größeres Selbstbewusstsein entwickeln (ebd.).

### **3.2 Hauptströmungen der Selbstkonzeptforschung**

Um ein umfassendes Bild über die aktuelle Selbstkonzeptforschung zu bekommen, ist es sinnvoll, die zwei Hauptströmungen der Selbstkonzeptforschung genauer zu erläutern und deren Schwerpunkte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede kurz darzustellen. So kann das Selbstkonzept aus einer differenziellen oder einer prozessorientierten Forschungsrichtung betrachtet werden. Beide Forschungsrichtungen beschreibe ich näher.

#### **3.2.1 Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der differenziellen Forschung**

Betrachtet man das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der differenziellen Forschung, liegt der Fokus auf „[...] der Aufklärung interindividueller Unterschiede. Es wird untersucht, wie sich Personen unterscheiden, wie Merkmalsunterschiede (z.B. im Bereich des Selbstkonzepts) entstehen, d.h. wie sie durch äußere und innere Faktoren verändert und beeinflusst werden, und wie sich diese Unterschiede auf andere Merkmale (z.B. das Leistungsverhalten) in der Schule auswirken.“ (Krapp 1997, S.327).

In diesem Forschungsstrang ist die genaue Erfassung der Unterschiede zwischen den Individuen bedeutsam. Konkret bedeutet dies, dass folgenden Fragen nachgegangen wird: Wie unterscheiden sich einzelne Personen voneinander? Wie entstehen Merkmalsunterschiede im Bereich des Selbstkonzeptes? Durch welche Faktoren werden diese wie verändert? Wie wirken sich diese Unterschiede auf andere Merkmale, wie beispielsweise die Leistungen in der Schule aus?

Diese Fragen sollen aufgrund empirischer Verfahren Klärung finden, d.h. es werden Messungen mit Versuchspersonen aus bestimmten Gruppen wiederholt und die Ergebnisse in Beziehung gesetzt; Varianzanteile sollen aufgeklärt werden.

Doch betrachten wir zunächst, welcher theoretische Ansatz der differenziellen Forschung genau zu Grunde liegt. Das Selbstkonzept besteht aus verschiedenen Komponenten, die als relativ stabile Merkmale der Persönlichkeit verstanden werden. Es handelt sich um eine kognitive Betrachtung, d.h. Faktoren wie die Selbstzufriedenheit oder das Selbstwertgefühl werden weitestgehend nicht berücksichtigt. Es finden verstärkt Aspekte Berücksichtigung, die durch Befragungen gewonnen werden können. Es werden unbewusste Prozesse und Faktoren, die Einfluss auf das Verhalten nehmen, kaum berücksichtigt. Mit Blick auf empirische Untersuchungen wird deutlich, dass zum einen Selbstkonzepte, die nur für einen Bereich spezifisch sind, zum anderen auch Selbstkonzepte, die verschiedene Bereiche übergreifen, d.h. generalisierte Selbstkonzepte, Beachtung finden (Krapp 1997).

Um den Zusammenhang von Lernprozessen in der Schule und dem Selbstkonzept darzustellen, ist das Modell nach Shavelson et al. (1976) als das populärste zu nennen. Es geht von einer hierarchischen Gliederung der einzelnen Komponenten aus und findet in Kapitel 4 eine differenzierte Betrachtung. Das Modell ist klar gegliedert und strukturiert. Ein weiterer Pluspunkt stellt dessen empirische Überprüfbarkeit dar (Hellmich 2011).

### **3.2.2 Differenzielle Forschung - Selbstkonzept und Leistung**

In dem Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung stellt sich die Frage, welche Kausalrichtung - von Leistung zum Selbstkonzept - oder vom Selbstkonzept zur Leistung - zu Grunde zu legen ist. Umfassende Studien konnten diese Frage nicht abschließend klären, sowohl für die eine als auch für die andere Richtung gibt es Argumente. Der "skill-development-approach" (Krapp 1997, S.330) sagt aus, dass sich aufgrund gehäufte Erfahrungen mit Anforderungen an die eigenen Leistungen das Selbstkonzept entwickelt, wobei der "self-enhancement-approach" (ebd.) davon ausgeht, dass bereits im Selbstkonzept verankerte Komponenten wie beispielsweise Einstellungen und Haltungen, Einfluss auf die individuelle Leistung nehmen.



### **3.2.3 Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der prozessorientierten Forschung**

„Das zentrale Anliegen der (allgemeinen) prozessorientierten Forschung ist die Aufklärung von Abläufen, Entwicklungen und funktionalen bzw. kausalen Beziehungen. Sie ist [...] an der Analyse genereller Prinzipien der Verhaltenssteuerung und der individuellen Entwicklung auf einer Mikroebene [interessiert].“ (Krapp 1997, S.331)

Aus diesem Grund sind theoretische Modelle in der prozessorientierten Forschung umfassend und vielschichtig. Ihnen liegt das Ziel zugrunde, Relationen und Faktoren präzise darzustellen. Im Gegensatz zu der differenziellen Forschung liegt für die prozessorientierte Forschung keine eindeutige Definition vor, da sowohl Zusammenhänge untersucht werden, die in einer aktuellen Situation nachweisbar sind, als auch Studien, die auf einen längeren Zeitraum angelegt sind, für diese Forschung Bedeutung haben (ebd.).

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Selbstkonzepte veränderlicher, dynamischer Natur und keine starren Konstrukte sind. So werden vergangene Erfahrungen durch das Selbstkonzept reflektiert. Ebenso nimmt es Einfluss auf das aktuelle und zukünftige Verhalten eines Individuums, wobei es auch hier Subkulturen gibt. So wird von einem „[...] globalen Selbstkonzept [...]“ (Hellmich 2011, S.26.) ausgegangen, welchem Subschemata zu Grunde liegen.

Kontextabhängig werden unterschiedliche Komponenten verfügbar. Diese werden als “working self“ (ebd.) bezeichnet, welche Einfluss auf das Verhalten eines Individuums nehmen und darauf, wie Situationen beurteilt werden. Das eben benannte globale Selbstkonzept erhält eine Rückmeldung vom “working self“ (ebd.).

Zudem wird in diesem Forschungsansatz nicht zwischen dem „Selbst als Agent“ und dem „Selbst-Bild“ unterschieden. Schon James (1981, S.28) unterschied zwischen dem “I“ und “Me“ (siehe Kapitel 3.1) und postuliert, dass das „Selbst als Agent“ sowie die „Seele“ nicht von wissenschaftlicher Relevanz sei (ebd.).

Diese Auffassung wurde lange Zeit von einem Großteil der Wissenschaft geteilt, was sich nach Krapp (1997) aufgrund der kognitiven Wende im Bereich der Psychologie änderte, „[...] insbesondere durch die Erkenntnis der modernen Gedächtnisforschung, dass die Repräsentationssysteme lebender Organismen nicht als passive Speicher begriffen werden dürfen, sondern als aktive, das

Verhalten kontrollierende Komponenten des informationsverarbeitenden Systems.“ (ebd. S.332 f.).

### **3.2.4 Prozessorientierte Forschung – Selbstkonzept und Leistung**

Betrachten wir den Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und Leistung aus prozessorientierter Perspektive, wird hier von einem Zusammenspiel beider Komponenten, welches dynamisch ist, ausgegangen. Die Prozesse, die beim Erbringen von Leistung ablaufen, werden analysiert. Zudem wird das Augenmerk darauf gelenkt, inwiefern einzelne Komponenten des Selbstkonzeptes, beispielsweise die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bzw. Begabungen, Einfluss auf den Lernprozess eines Individuums nehmen. So ist die Einschätzung des eigenen Könnens auch für emotionale Komponenten bedeutend. Individuen mit einer positiven Selbsteinschätzung werden von positiveren Emotionen bei Handlungen, die eine Leistung fordern, begleitet, als Individuen mit negativer Selbsteinschätzung (Krapp 1997).

### **4 Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)**

Wie zuvor beschrieben, ist das hierarchisch gegliederte Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) das in der pädagogisch-psychologischen Forschung am häufigsten genutzte Modell, um Lernprozesse im schulischen Bereich und Selbstkonzepte in Beziehung zueinander zu setzen. So wird davon ausgegangen, dass bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen eines Individuums Resultate erzielen, die nicht nur erkannt, sondern auch gedeutet werden und somit das jeweils spezifische Teilselbstkonzept beeinflussen und möglicherweise verändern. Das Wissen über sich selbst wird hierarchisch aufgebaut dargestellt (Hellmich 2011). Betrachten wir dieses Modell nun näher.

Shavelson et al. (1976) weisen darauf hin, dass in den meisten Arbeiten zu diesem Themengebiet eine Unterscheidung zwischen dem “self-concept“ und dem “inferred self-concept“ vorgenommen wird, wobei letzteres die Attributionen anderer Personen zu dem Selbstkonzept eines Menschen beschreibt und das “self-concept“ die Selbstwahrnehmung eines Menschen darstellt. Die Autoren legen ihren Fokus auf das “self-concept“ und beschreiben ausgehend von diesem Verständnis sieben Aspekte, welche entscheidend für eine mögliche Definition

des Konstruktes sind. Diese Aspekte seien kurz genannt und im Folgenden ausführlicher dargestellt. So kann das Selbstkonzept als

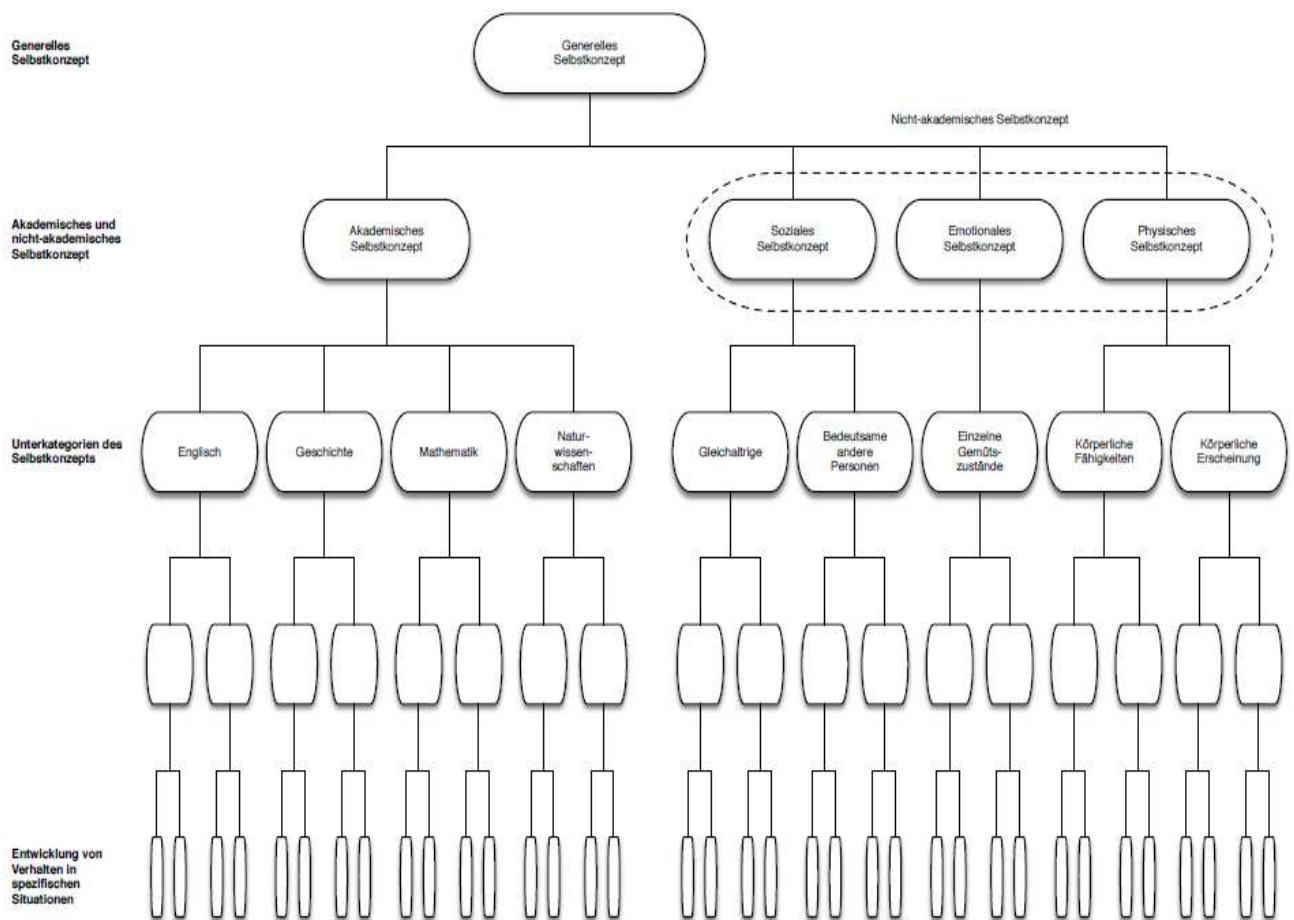
- organisiert,
- facettenreich,
- hierarchisch,
- beständig,
- entwicklungsorientiert,
- bewertend und
- differenzierbar beschrieben werden.

#### **4.1 Shavelson et al. (1976) – Sieben Merkmale des Selbstkonzeptes**

Betrachten wir den ersten Aspekt, die Organisation des Selbstkonzeptes. Jeder Mensch sammelt vielfältige Erfahrungen, die grundlegend für die Selbstwahrnehmung sind. Um die Komplexität der Erfahrungen zu reduzieren, werden sie in Kategorien eingeteilt, die zu einem bestimmten Grad die Kultur, in der ein Mensch lebt, widerspiegeln. Durch diese Kategorien werden die Erfahrungen bedeutsam und strukturiert.

Da ein Mensch aufgrund seiner Erfahrungen nicht lediglich eine, sondern viele verschiedene Kategorien zu verschiedenen Bereichen bildet, ist davon auszugehen, dass das Selbstkonzept über verschiedene Facetten verfügt.

Das zweite Merkmal nach Shavelson et al. (1976) stellt den Facettenreichtum des Selbstkonzeptes dar. Hieraus ergibt sich das dritte Merkmal: Die Hierarchie innerhalb des Selbstkonzeptes. Bevor ich diese näher erläutere, möchte ich der besseren Übersicht halber auf eine von Shavelson et al. (1976) mögliche graphische Darstellung der hierarchischen Organisation des Selbstkonzeptes verweisen:



**Abbildung 1: Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et. al (1976)**

Wie Abbildung 1, welche Ähnlichkeiten zu der Darstellung von Vernon (1950) aufweist, zu entnehmen ist, stehen am Ende der Hierarchie individuelle Erfahrungen in verschiedenen Situationen und an der Spitze der Hierarchie ein generelles Selbstkonzept, in welchem sich generelle Annahmen eines Individuums über die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Vorlieben und Überzeugungen finden (Hellmich 2011). Es gliedert sich in ein "academic self-concept" und in ein "non-academic self-concept". Auf den unteren Ebenen, von Shavelson et al. (1976, S.413) als "subareas of self-concept" bezeichnet, finden die eben genannten Teilselbstkonzepte weitere Unterteilungen. So unterteilt sich das "academic self - concept" in verschiedene Fächer und einzelne Faktoren, diese Fächer betreffend. Das "non-academic self-concept" umfasst drei Untergruppen von Selbstkonzepten, welche ihrerseits wiederum untergliedert sind. Dies sind das "social self-concept", das "emotional self-concept" sowie das

“physical self - concept“, auf welche ich im sechsten Kapitel näher eingehen werde.

Als vierte Komponente des Selbstkonzeptes ist die Stabilität zu nennen. Konkret bedeutet dies, dass viele situationsspezifische Erfahrungen, die im Gegensatz zu dem generellen Selbstkonzept stehen, notwendig sind, um das Selbstkonzept zu verändern. Allerdings ist das Selbstkonzept auf der unteren Ebene der Hierarchie instabiler. Es verändert sich mit sich ändernden Situationen, wobei diese Veränderungen durch Konzeptualisierungen auf höheren Ebenen abgemildert werden. Dennoch ist das Selbstkonzept einer Entwicklung unterzogen, womit der nächste Aspekt (entwicklungsorientiert) genannt ist.

So unterscheiden Kleinkinder zunächst nicht zwischen sich und der Umwelt. Eine Differenzierung tritt durch einen wachsenden Erfahrungsschatz der Kinder ein. Ihr Selbstkonzept ist zunächst unspezifisch, allgemein und von konkreten Situationen abhängig. Fangen die Kinder an, Konzepte zu bilden, bilden sie diese auch, um verschiedene Situationen zu kategorisieren. Allerdings integrieren Kleinkinder die einzelnen Teile von Erfahrungen noch nicht in einen übergreifenden Rahmen des Selbstkonzeptes. Mit steigendem Alter und damit verbundenem höheren Erfahrungsschatz wird das Selbstkonzept differenzierter. Sobald das Kind die einzelnen Teile dieses koordiniert und in ein übergeordnetes Selbstkonzept integriert, kann von einem facettenreichen, strukturierten Selbstkonzept gesprochen werden.

Zudem hat das Selbstkonzept einen bewertenden Charakter. Der Mensch entwickelt eine Vorstellung von sich selbst in bestimmten Situationen; allerdings ist mit dieser Vorstellung auch immer eine Bewertung von sich selbst verbunden. Interessant ist, dass diese Einschätzungen gegen allgemein geltende Standards oder die von anderen, bedeutsamen Personen getätigt werden können. Zudem werden Bewertungen beispielsweise je nach voran gegangenen Erfahrungen oder der Kultur unterschiedlich in ihrer Bedeutung gewichtet. In diesem Zusammenhang scheint es mir bedeutsam darauf hinzuweisen, dass nach Shavelson et al. (1976) in der Literatur die Begriffe “self-esteem“ und “self-concept“ nicht klar voneinander abgegrenzt sind und zum Teil wechselhaft verwendet werden.

Kommen wir zum letzten der sieben Merkmale des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. (1976), wonach sich das Selbstkonzept eines Menschen von

anderen Konstrukten, mit welchen es in der Theorie verwandt ist, unterscheiden lässt. Ein Beispiel: Das Selbstkonzept wird von Erfahrungen beeinflusst. So ist die Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und Verhalten in einer bestimmten Situation um so ausgeprägter, je stärker es mit bestimmten Situationen in Verbindung steht. Lenken wir den Fokus auf das akademische Selbstkonzept, ist es wahrscheinlich, dass geistige Fähigkeiten stärker mit Erfolgen beispielsweise im schulischen Bereich verknüpft sind, als mit sozialen oder körperlichen Fähigkeiten. So wäre ein Selbstkonzept, das von guten Fähigkeiten in den Naturwissenschaften ausgeht, stärker mit Erfolgen in diesem Fach verbunden als z.B. mit Erfolgen in sprachlichen Bereichen.

#### **4.2 Komponenten des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. (1976)**

Wie im letzten Kapitel beschrieben und in Abbildung 1 dargestellt, gliedert sich das Selbstkonzept in dem Modell nach Shavelson et al. (1976) auf verschiedenen Ebenen zunächst in ein generelles Selbstkonzept, das aus einem akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept besteht. Das nicht-akademische Selbstkonzept setzt sich wiederum aus einem sozialen, einem emotionalen und einem physischen Selbstkonzept zusammen. Es lässt sich ebenso wie das akademische Selbstkonzept auf den sogenannten "subareas of self-concept" (ebd., S.413) weiter unterteilen.

Im Folgenden erläutere ich das akademische Selbstkonzept und die Unterkategorien des nicht-akademischen Selbstkonzepts näher, beginnend mit dem akademischen Selbstkonzept. In diesem Kontext werde ich ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter legen, um die Funktionsweise und Auswirkungen der einzelnen Teilselbstkonzepte darzustellen, mit der Zielsetzung in einem nächsten Schritt Möglichkeiten der Förderung des Selbstkonzeptes von Kindern in negativen Entwicklungsspiralen durch erwachsene Bezugspersonen darzustellen.

## 5 Das akademische Selbstkonzept

Die Stärkung des akademischen Selbstkonzeptes steht eindeutig nicht im Fokus des Schülerhilfeprojektes. Da ich in meiner Arbeit darlegen möchte, wie erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen können, möchte ich dennoch das akademische Selbstkonzept nicht außer Acht lassen und diesen thematischen Exkurs vornehmen. Grundschullehrer/-innen stellen für Kinder eine bedeutsame Bezugsperson dar, mit der sie viel Zeit des Tages verbringen. So können die Lehrer/-innen einen großen Einfluss auf die Entwicklung des einzelnen Kindes nehmen.

Das akademische Selbstkonzept untergliedert sich (siehe Abbildung 1) in der Darstellung nach Shavelson et al. (1976) auf einer unteren Ebene in die verschiedenen Fächer wie beispielsweise Englisch, Geschichte, Mathematik oder Naturwissenschaften und teilt sich in einer weiteren Ebene in bestimmte Bereiche innerhalb eines Fachs auf. Hellmich (2011) definiert das akademische Selbstkonzept, auch Fähigkeitsselbstkonzept genannt und im Folgenden synonym verwandt<sup>1</sup>, wie folgt: „Unter Fähigkeitsselbstkonzept verstehen wir die *Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten*. Dies schließt Vorstellungen über Höhe, Struktur und Stabilität der eigenen Fähigkeiten ein.“ (Hellmich 2011, S.49).

Der Autor weist darauf hin, dass „[...] affektiv-evaluative Bewertungen der eigenen Fähigkeiten“ (Hellmich 2011, S.49) nicht unter dem Fähigkeitsselbstkonzept verstanden werden; sie werden dem Selbstwert zugeordnet. Hellmich (2011) sieht den Vorteil in der Abgrenzung der beiden Bereiche, dass Verhalten deutlicher vorher gesagt werden kann und der theoretische Bereich klarer strukturiert ist. Demzufolge trennt sich seine zugrunde gelegte Definition des Selbstkonzepts von anderen Autoren ab, die die „[...] affektiv-evaluativen Bewertungen der eigenen Fähigkeiten“ (Hellmich 2011, S.49) als elementaren Teil des Selbstkonzeptes ansehen.

Auch Dickhäuser et al. (2002) nehmen eine klare Abgrenzung zwischen diesen Komponenten vor und definieren das Fähigkeitsselbstkonzept wie folgt: „Das

---

<sup>1</sup> Mit der synonymen Verwendungen der beiden Begriffe folge ich der verwendeten Begrifflichkeit von Dickhäuser et al. (2002) und grenze mich so beispielsweise von Schick (2012) ab, die das akademische Selbstkonzept als Repräsentant für Leistungen im schulischen Bereich, in den einzelnen Unterrichtsfächern, sieht und unter dem Begabungsselbstkonzept eine globale Vorstellung, d.h. nicht ausschließlich auf den schulischen Bereich, bezogene Vorstellung intellektueller Leistungen versteht (ebd.).

akademische Fähigkeitsselbstkonzept kann [...] als Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen [...] definiert werden.“ (ebd. S.394). Wie diese Definition deutlich zeigt, stehen für die Autoren kognitive Repräsentationen im Zentrum des Fähigkeitsselbstkonzeptes, weshalb sie folgerichtig affektive Bewertungen ausschließen, da diese eben nicht hauptsächlich kognitiv sind. Die affektive Komponente wird von den Autoren dem Selbstwert zugeordnet; durch die Begrenzung auf die kognitive Komponente in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist somit eine deutliche Trennung, wie zuvor von Hellmich (2011) angesprochen, möglich. Zudem weist Dickhäuser (2006) darauf hin, dass das Fähigkeitsselbstkonzept auch Lernprozesse eines Individuums entweder erschweren oder begünstigen kann. Ich folge in meiner Arbeit dieser Auffassung und werde das Fähigkeitsselbstkonzept unter Ausschluss der affektiven Seite besprechen.

## **5.1 Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter**

Betrachten wir nun also das akademische Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern im Grundschulalter. Nach Hellmich (2011) nehmen hauptsächlich zwei Aspekte Einfluss auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes. Zum einen sind dies die Erfahrungen, die ein/-e Schüler/-in in Bezug auf die eigenen Leistungen gesammelt hat, zum anderen sind es Mitteilungen (direkt oder indirekt) über die eigenen Fähigkeiten von für das Individuum bedeutsamen Bezugspersonen.

Als Beispiel für eine indirekte Leistungsrückmeldung nennt Filipp (2006) beispielsweise das Lob der Lehrkraft für das Lösen einer vergleichsweise einfachen Aufgabe, für welche andere Kinder kein Lob erhalten. Auch könnte eine von der Lehrkraft angebotene Hilfestellung, um welche das Kind nicht gebeten hat, ein Indikator für eine indirekte Leistungsmittlung sein.

Auch in einem binnendifferenzierten Unterricht findet eine indirekte Leistungsmittlung statt. Die Lehrkraft weist den Schülern/-innen in den meisten Fällen Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu. Wird einem Kind eine leichte Aufgabe zugewiesen, kann es davon ausgehen, dass der/die Lehrer/-in seine Fähigkeiten in diesem Bereich nicht für ausgeprägt hält und weitere Übungen notwendig sind. Bei der Zuweisung einer als schwierig deklarierten



Aufgabe teilt die Lehrperson indirekt mit, dass das Fähigkeitsniveau des Kindes als hoch eingestuft wird (ebd.).

Unter einer direkten Leistungsmittelung, welche sowohl von Lehrern/-innen als auch Eltern gegeben werden, sind „[...] explizite Aussagen über die Fähigkeit[en] eines Kindes[...]“ (Hellmich 2011, S.58) zu verstehen, die auch allgemeiner Natur sein können. Jerusalem (1983) weist darauf hin, dass auch Geschwister oder Mitschüler/-innen direkte Aussagen zu Leistungen eines Kindes treffen können. Nun hängt es von der Gewichtung der einzelnen Urteile ab, inwiefern sich diese direkten Äußerungen über die eigenen Fähigkeiten auf das jeweilige Fähigkeitsselbstkonzept auswirken. Es kommt zunächst zu einer subjektiven Informationsverarbeitung.

Allerdings können nach Hellmich (2011) auch direkte Mitteilungen über eine Leistung eine indirekte Komponente enthalten. Um dies zu verdeutlichen, legen wir folgende Aussage zugrunde: „Du hast dich sehr angestrengt!“ Abhängig von dem Alter des Kindes und der jeweiligen Situation, kann diese Aussage unterschiedlich aufgefasst werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Kinder erst „[...] im Laufe der Grundschulzeit lernen [...] [,] zwischen der Bedeutung von Fähigkeit und Anstrengung für Leistung zu unterscheiden.“ (Hellmich 2011, S.59). Ein Kind, das ein erstes Schuljahr besucht, freut sich über obige Aussage und versteht diese als Zuschreibung einer hohen Fähigkeit seitens des/der Lehrers/-in, wohingegen ein Kind des vierten Schuljahres Zweifel an der Fähigkeitszuschreibung der Lehrkraft hegen und aufgrund des Augenmerks der Anstrengung eher an eine geringere Fähigkeitszuschreibung glauben könnte (ebd.).

Betrachten wir nun den eingangs zweiten von Hellmich (2011) genannten Aspekt – die Erfahrungen mit der eigenen Leistung. Ein Kind kann sowohl positive als auch negative Erfahrungen in Bezug auf die eigene Leistung sammeln, geprägt von Erfolg oder Misserfolg zum Beispiel bei der Lösung einer ihm gestellten Aufgabe und den damit verbundenen Rückmeldungen der Lehrperson. Diese Informationen müssen von dem Individuum verarbeitet werden. Unterschiedliche Variablen nehmen eine vermittelnde Position ein, die darüber entscheiden, ob und in welcher Art und Weise Rückschlüsse auf eigene Fähigkeiten aus den erbrachten Leistungen gezogen werden. Solche Variablen können Vergleiche (soziale oder dimensionale) sein. Referenzrahmenmodelle sind bedeutsam.

Diese Komponenten werde ich näher erläutern, nachdem ich zum besseren Verständnis zunächst den Entwicklungsverlauf des akademischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter dargestellt habe.

## **5.2 Entwicklungsverlauf des akademischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter**

Um zu verstehen, welche Komponenten für die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes im Grundschulalter relevant sind, möchte ich eine Studie von Helmke (1999) (LOGIC-Projekt) näher vorstellen. Diese Studie nimmt das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept in den Fokus und lässt das generelle Selbstkonzept sowie nicht-akademische Teile des Selbstkonzeptes unberücksichtigt. Gegenstand der Studie sind 179 Grundschul Kinder, deren Daten ein Jahr vor Schulbeginn bis zur 6. Klasse jährlich erhoben wurden (bzw. in dem Jahr vor Schulbeginn halbjährlich und in der 6. Klasse ebenfalls halbjährlich) und nach der gemeinsamen Grundschulzeit, in Bayern nach der 4. Klasse, entweder eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchten. Grundlage für die Interviews mit den Kindern waren der jeweiligen Klassenstufe angepasste Fragen<sup>2</sup>. Zudem wurden für die Datenerhebung Einschätzungen der Lehrer/-innen und die offiziellen Noten ab dem 2. Halbjahr der 2. Klasse herangezogen. Betrachten wir nun die siebenjährige Entwicklungskurve des akademischen Selbstkonzeptes, wobei sowohl die individuellen Faktoren der kindlichen Entwicklung als auch schulische Faktoren Berücksichtigung finden müssen.

Das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder steigt nach dem Kindergarten und hat seinen Höhepunkt zu Beginn der ersten Klasse. Als mögliche Gründe hierfür nennt Helmke (1999), dass während des ersten Schulhalbjahres nicht die Leistungen der Kinder im Vordergrund stehen, sondern die Vermittlung sozialer Regeln und die Integration eines jeden Kindes in die Klassengemeinschaft. Der Fokus liegt noch nicht auf sozialen Vergleichen. Rückmeldungen zu erbrachten Leistungen sind meist positiver Art, was den Kindern allen Anlass gibt, sich selbst als sehr fähig einzuschätzen. Dem kann ich aus eigener Erfahrung aus der

---

<sup>2</sup> Beispielsweise wurden die Kinder aufgefordert, eine eigene Spielfigur auf einem Spielplan zu postieren und die eigenen Fähigkeiten im Fach Mathematik einzuschätzen. Es waren bereits Figuren auf dem Spielfeld zu sehen. Die oberste Figur stand für sehr gute Leistungen im Fach Mathematik, die unterste für schlechte. Das Kind konnte nun entscheiden, wo es seine Figur, sprich sich selbst, in Bezug auf die Leistungen im Fach Mathematik einordnen würde (Helmke 1999).

Unterrichtspraxis zustimmen. Im weiteren Verlauf ihrer Grundschulzeit lernen die Kinder, leistungsbezogene Rückmeldungen realistisch einzuschätzen. Soziale Vergleiche gewinnen an Bedeutung. So verwundert es nicht, dass sich das Fähigkeitsselbstkonzept von der überaus positiven Einschätzung zu Beginn des ersten Schuljahres zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten entwickelt und somit abnimmt.

Zu Beginn des dritten Schuljahres ist eine leichte Steigerung der Einschätzung des Fähigkeitsselbstkonzepts zu verzeichnen. Das könnte durch den Umstand begründet sein, dass alle Kinder dieser Studie nach den ersten beiden Grundschuljahren einen Klassenlehrer/-innenwechsel erfuhren und die neue Lehrkraft sich nun zunächst ein Bild von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder verschaffen musste. Möglicherweise agierten die Lehrer/-innen zunächst zurückhaltender, hielten sich mit negativem Feedback zurück und vermieden negative soziale Vergleiche. Zudem trat in dieser Phase ähnlich wie zu Beginn des ersten Schuljahres erneut die Vermittlung von Regeln des täglichen Zusammenseins sowie sozialer Normen in den Vordergrund (ebd.).

Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser Studie ist, dass das Selbstkonzept mit Motivationsvariablen korrelierte, nicht jedoch mit Faktoren wie der Beliebtheit bei peers oder der eigenen sozialen Akzeptanz im Klassenraum. Diese sollten dennoch nicht bei der Interpretation von Ergebnissen außer Acht gelassen werden. Deutlich wurde jedoch, dass Kinder mit einem geringeren Fähigkeitsselbstkonzept auch eine geringere Aktivität zeigten, eine niedrigere Motivation zum Lernen hatten und auch das generelle Selbstwertgefühl als geringer einzuschätzen war.

Abschließend stelle ich die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes der Kinder nach dem vierten Schuljahr dar. Kinder, die eine Hauptschule besuchten, verfügten am Ende der Klasse sechs über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als Kinder, die das Gymnasium besuchten. Wie ist dies zu erklären? Die Antwort liegt in sozialen Vergleichen begründet. Nachdem die Kinder auf die für sie neue Schulform wechselten, verglichen sie sich mit der nun neu entstandenen Referenzgruppe, der neuen Klassengemeinschaft und weniger mit der kompletten Altersgruppe. Hier kann von dem sogenannten "Big-Fish-Little-Pond-Effekt" gesprochen werden, der im nächsten Abschnitt eine ausführlichere Darstellung findet (Marsh 2005).

### **5.3 Soziale und dimensionale Vergleiche**

Wie Kinder ihre eigenen akademischen Fähigkeiten beurteilen, hängt auch von Vergleichen ab. Demnach möchte ich, wie zuvor angekündigt, den "Big-Fish-little-Pond-Effekt" beschreiben, bei welchem die Leistung der Mitschüler/-innen als zentrale Vergleichskomponente dient. Bei einem dimensional Vergleich hingegen stellt die eigenen Leistung die wichtigste Referenz des Vergleichs dar. Die erbrachte Leistung in Fach Y dient dazu, Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit in Fach X zu ziehen. Auf diesen Sachverhalt gehe ich unter dem Punkt Referenzrahmenmodelle ein. In einem nächsten Schritt werde ich das Zusammenspiel von sozialen Vergleichen und dimensional Vergleichen darstellen.

#### **5.3.1 Big-Fish-Little-Pond-Effekt**

In dem Modell, welches den "Big-Fish-Little-Pond-Effect" kurz BFLPE, beschreibt, stellt Marsh (2005) die Hypothese auf, dass Schüler/-innen ihre eigenen akademischen Fähigkeiten mit denen ihrer Klassenkameraden/-innen vergleichen. Das Ergebnis dieses sozialen Vergleiches stellt eine Grundlage dar, um ein eigenes akademisches Selbstkonzept zu bilden. Dieser soziale Vergleich kann entweder positiver oder negativer Art sein und folglich zu einem positiven oder negativen Selbstkonzept führen. Vergleichen sich ähnlich begabte Schüler/-innen mit Klassenkameraden/-innen, hängt es von deren Fähigkeiten ab, ob der Vergleich positiv oder negativ ausfällt.

Konkret bedeutet dies, dass die Schüler/-innen eher niedrigere akademische Selbstkonzepte ausbilden werden, wenn sie sich mit erfolgreicheren Schüler/-innen vergleichen und umgekehrt positivere akademische Selbstkonzepte ausbilden, wenn sie sich mit leistungsschwächeren Personen vergleichen. Dies gilt auch für die Schulform. Besucht ein/-e durchschnittliche/-r Schüler/-in eine Schule, bei der das durchschnittliche Leistungsniveau der Mitschüler/-innen als hoch anzusehen ist und ihre akademischen Fähigkeiten unter denen der anderen liegen, wird die Einschätzung der eigenen Fähigkeit niedriger ausfallen, als wenn die gleichen Schüler/-innen eine Schule besuchen würden, bei der ein niedrigeres Leistungsniveau herrscht. Das eigene Fähigkeitsselbstkonzept wird durch diesen

sozialen Vergleich höher eingestuft werden. Es wird von einem Kontrasteffekt gesprochen.

Zusammenfassend gesagt, wird das Fähigkeitsselbstkonzept nicht ausschließlich von den eigenen Leistungen geprägt, sondern in bedeutsamen Maße aus dem sozialen Vergleich mit den Leistungen von Personen oder Gruppen (Leistungsniveau der jeweils besuchten Schule) mit denen sich ein Individuum vergleicht und kann bei gleich begabten Schülern/-innen mit dem Vergleich einer leistungsstärkeren Gruppe zu einer negativen Ausprägung des eigenen Fähigkeitsselbstkonzeptes führen.

Im Bezug auf das generelle Selbstkonzept oder das Selbstwertgefühl können lediglich kleine oder gar keine negativen Effekte des BFLPE gemessen werden; der Effekt ist für diese Teile des Selbstkonzeptes nicht relevant (ebd.).<sup>3</sup>

### **5.3.2 Referenzrahmenmodelle**

Nach Dickhäuser (2006) ist sich die aktuelle Forschung im Bereich der Fähigkeitsselbstkonzepten in zwei Punkten einig: Zum einen nimmt die zuvor erbrachte Leistung eines Individuums Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept, zum anderen wird das Fähigkeitsselbstkonzept Einfluss auf die zukünftigen Leistungen einer Person nehmen. Der erste Ansatz wird als "skill development-Ansatz" (ebd. S.6) bezeichnet, der zweite als "self-enhancement Ansatz" (ebd.). Filipp (2006) erachtet es als empirisch bewiesen, dass die Leistung das Fähigkeitsselbstkonzept in höherem Maße beeinflusst, als das Fähigkeitsselbstkonzept die Leistung.

Doch wie genau wirken erbrachte Leistungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept? Grundlage für einen Erklärungsansatz bieten sogenannte Referenzrahmenmodelle, wie beispielsweise das von Marsh (1986). Ausgegangen wird von der Annahme, dass Vergleiche um Rückschlüsse auf die eigene Leistungsfähigkeit zu ziehen, entweder sozialer oder dimensionaler Art sein können. Bei einem sozialen Vergleich dient die Leistung der Mitschüler/-innen als zentrale Vergleichskomponente (siehe BFLPE). Bei einem dimensionalen Vergleich stellt die eigene Leistung die wichtigste Referenz des

---

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang sei der Vollständigkeit halber auch der "Basking in reflected glory" (Filipp 2006, S.68) Effekt genannt. Unter diesem Effekt ist zu verstehen, dass eine als sehr leistungsstark einzustufende Vergleichsgruppe auch positive Effekte auf folgende Leistungen eines/-r Schülers/-in haben kann. Es handelt sich um sogenannte Assimilationseffekte (ebd.).

Vergleiches dar und die erbrachte Leistung im Fach Y dient dazu, Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit in Fach X zu ziehen. Hier werden Kontrasteffekte bedeutsam.

Ist die Leistung in Fach Y höher einzustufen als in Fach X, so kommt es folglich zu einem geringeren Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Fach. Ist die Leistung besser, kommt es zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept. So prägen sich Fähigkeitsselbstkonzepte auf die eigenen Fächer bezogen aus und können sich deutlich voneinander unterscheiden (Dickhäuser 2006).

Zusammenfassend gesagt bedeutet dies, dass von einem „dimensionalen Abwärtsvergleich“ (Dickhäuser, Seidler, Kölzer, 2005, S.97) gesprochen wird, wenn eine selbst erbrachte Leistung in Fach X mit Leistungen im Fach Y, die schlechter als die in Fach X ausfallen, kontrastiert wird und es daraufhin zu einem Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts in Bereich X kommt. Umgekehrt würde ein sogenannter „dimensionaler Aufwärtsvergleich“ (ebd.) zu einem Sinken des Fähigkeitsselbstkonzeptes im Bereich X führen.

#### **5.3.4 Zusammenspiel dimensionaler und sozialer Vergleiche**

Betrachten wir nun das “Internal/External Frame of Reference Model“ nach Marsh (1986). Dieses Modell beschreibt das Verhältnis von Selbstkonzepten im mathematischen und sprachlichen Bereich und geht davon aus, dass ein Zusammenspiel von sozialen und dimensionalen Vergleichen für die Entstehung des Fähigkeitsselbstkonzeptes (Dickhäuser 2006) verantwortlich ist.

Marsh (1986) nennt folgendes Beispiel: Die Entstehung eines relativ hohen Selbstkonzeptes im mathematischen Bereich ist umso wahrscheinlicher, wenn auf der einen Seite die Leistungen verglichen mit den Klassenkameraden/-innen als hoch einzuschätzen sind und auf der anderen Seite die Leistungen höher sind als die eigenen erbrachten Leistungen im sprachlichen Bereich. Bei dem Vergleich mit der peer-group spricht man von einem äußeren Vergleich; beim Vergleich mit den eigenen Leistungen von einem inneren Vergleich. Verfügt ein/-e Schüler/-in jedoch über geringere Leistungen in beiden Bereichen als der Durchschnitt der Klasse, jedoch über höhere mathematische Fähigkeiten verglichen zu den eigenen Leistungen in anderen Fächern, hängt es davon ab, welcher Vergleich höher gewichtet wird. So kann der/die Schüler/-in durchaus über ein durchschnittliches, wenn nicht gar höheres Fähigkeitsselbstkonzept im

mathematischen Bereich verfügen. Demnach kann der innere Vergleich der eigenen Fähigkeiten entweder im mathematischen oder sprachlichen Bereich zu einem höheren Selbstkonzept führen. Es wird von einer negativen Korrelation der sprachlichen und mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepte als Folge dieses Vergleiches gesprochen. Eine positive Korrelation entsteht durch den äußeren Vergleich (ebd.).

Laut Dickhäuser (2006) gleichen sich beide aus und es kommt zu einer beinahe Nullkorrelation (Marsh 1986). Demnach ist eine weitere Erkenntnis dieser Studie, dass mathematische und sprachliche Selbstkonzepte fast nicht miteinander korrelieren, die Leistungen jedoch schon. Aufgrund dessen muss der Teilbereich des akademischen Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) aus einem aktuelleren Stand der Forschung überdacht werden. Marsh (1986) argumentiert aufgrund der Befunde für drei Faktoren auf der zweiten Ebene des Modells: Dem nicht-akademischen Selbstkonzept, dem sprachlich- akademischen Selbstkonzept und dem mathematisch-akademischen Selbstkonzept. So werden das sprachliche und mathematische Selbstkonzept getrennt voneinander betrachtet und als „[...] zwei voneinander deutlich abgrenzbare, bereichsspezifische Selbstkonzepte[...]“ (Hellmich 2011, S.25) gesehen. Fähigkeitsselbstkonzepte in diesen beiden Bereichen sind, wie zuvor beschrieben, unabhängig voneinander, auch wenn die Leistungen sehr wohl korrelieren.

#### **5.4 Möglichkeiten der Förderung des akademischen Selbstkonzeptes durch Grundschullehrer/innen**

Betrachten wir nun aufgrund der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse, welche Möglichkeiten es im Alltag eines/-r Grundschullehrers/-in gibt, entwicklungsförderliche Bedingungen im Bezug auf das akademische Selbstkonzept eines Kindes herzustellen. In meinem Alltag als Grundschullehrerin habe ich vielfach die Erfahrungen machen können, welche belastenden Effekte ein negatives (akademisches) Selbstkonzept für die Kinder mit sich bringen kann und wie schnell Kinder in eine negative Entwicklungsspirale geraten können. Dann dominiert oftmals das Gefühl, Aufgaben nicht bewältigen zu können, was wiederum zu einer geringen Frustrationstoleranz führt und oft mit einer begrenzten Motivation, sich an schwierig erscheinenden Aufgaben zu versuchen, einhergeht. Das führt wiederum zu einer hohen Unzufriedenheit des Kindes.

Bei dem Bemühen, das kindliche (akademische) Selbstkonzept positiv zu beeinflussen, dürfen folgende Faktoren nicht außer Acht gelassen werden, um zu verstehen, warum erste Interventionen zunächst ohne offensichtlichen Erfolg bleiben können:

Wie vorangehend bereits näher beschrieben, unterliegt das Selbstkonzept eines Menschen einer gewissen Stabilität. Aus diesem Grund sind zahlreiche situationsspezifische Erfahrungen, die von dem generellen Selbstkonzept abweichen notwendig, um dieses nachhaltig zu verändern. Auf der untersten Hierarchieebene ist das Selbstkonzept instabiler. Konkret bedeutet dies, dass es sich mit sich verändernden Situationen ebenfalls verändern kann. Diese Veränderungen werden auf höheren Ebenen abgemildert. Dennoch entwickelt sich das Selbstkonzept eines Menschen und es wird deutlich, dass eine Vielzahl von Erfahrungen notwendig sind, um dieses zu verändern. So müssen positive Erfahrungen über einen längeren Zeitraum gegeben sein.

Filipp (2006) verweist darauf, dass von außen intendierte, positive Beeinflussungen des Selbstkonzeptes auch in der alltäglichen Lebenswelt eines Menschen auftreten müssen, um Wirkung zu zeigen. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, als Lehrer/-in eng mit den Eltern des Kindes zusammenzuarbeiten und ihren Blick auf positive Aspekte und Leistungen des Kindes zu lenken, um eine mögliche Defizitorientierung zu minimieren.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, um das akademische Selbstkonzept eines Kindes zu stärken, ist die Auffassung darüber, warum eine Leistung erbracht bzw. nicht erbracht werden konnte. Dresel und Ziegler (2006) entwickelten ein computerbasiertes Trainingsprogramm, mit dessen Hilfe das akademische Selbstkonzept nachhaltig aufgewertet werden sollte. An dieser Stelle werde ich die daraus gewonnenen Erkenntnisse kurz darlegen und in den Alltag eines/-r Grundschullehrers/-in transferieren. Die Annahme eines Menschen, ob seine eigenen Fähigkeiten veränderlich oder feststehend sind, haben einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation eines Menschen. Betrachtet ein Individuum die eigenen Fähigkeiten als veränderbar, verfügt es über eine sogenannte „[...] flexible Fähigkeitstheorie [...]“ (ebd. S. 50) und wird Erfolge und Misserfolge eher mit eigener Anstrengung bzw. niedriger Anstrengung begründen. So sei es nach den Autoren entwicklungsförderlich, die eigenen Erfolge bzw.



Misserfolge als Folge von Anstrengung oder eben wenig Anstrengung zu sehen und zunächst nicht in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, als Lehrer/-in zu vermeiden, die Ursache eines Erfolgs oder Misserfolgs auf die Fähigkeiten der Kinder zu beschränken. Vielmehr sollte die Anstrengung eines Kindes gewürdigt und hervor gehoben werden; zu einem späteren Zeitpunkt können die individuellen Fähigkeiten gelobt werden, um die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes positiv zu beeinflussen.

Verfolgen wir den Aspekt der Fähigkeitszuschreibungen seitens der Lehrer/-innen weiter, wird eine zuvor dargelegte Annahme Hellmichs (2011) bedeutsam. Er geht davon aus, dass sowohl indirekte als auch direkte Fähigkeitszuschreibungen im Bezug auf die Leistung eines Kindes elementar für die positive bzw. negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes sind.

Zur Erinnerung: Indirekte Mitteilungen über die Leistungen eines Kindes können unter anderem von dem Kind nicht erfragte Hilfestellungen seitens der Lehrkraft, das Lob für eine vergleichsweise leicht zu bearbeitende Aufgabe, für dessen Lösung andere Klassenkameraden/-innen kein Lob erfahren sein oder in einem binnendifferenzierten Unterricht die Einteilung der zu bearbeitenden Aufgaben in verschiedene Schwierigkeitsgrade und die Zuweisung, welche Kinder welche Aufgaben bearbeiten sollen.

Direkte Aussagen seitens der Lehrer/-innen wie beispielsweise „Du hast dich sehr angestrengt“, werden nach Hellmich (2011) von Kindern der ersten Klasse meist freudig als Lob interpretiert; in höheren Klassenstufen wurde diese Aussage von den Kindern zum Teil kritisch hinterfragt und nicht als uneingeschränktes Lob verstanden.

Diese Aspekte sollten stärker in das Bewusstsein der Lehrer/-innen dringen, um die Ausprägung eines negativen Fähigkeitsselbstkonzeptes zu vermeiden. Nach Helmke (1999) ist ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept ursächlich für eine geringere Aktivität der Kinder, eine niedrigere Motivation zum Lernen generell im Vergleich zu Kindern mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept und kann zu einem geringeren allgemeinen Selbstkonzept führen.

Welche Schlüsse kann ich als Grundschullehrer/-in nun für meinen Unterrichtsalltag und den Umgang mit meinen Grundschulkindern ziehen? Zunächst ist es unabdingbar, sich die mögliche Wirkung von indirekten und direkten Rückmeldungen zu verdeutlichen und ins Gedächtnis zu rufen. Was

bewirke ich bei den Kindern, wenn ich einen Stationenbetrieb in leichte, mittelschwere und schwer zu bearbeitende Aufgaben einteile? Kann ich als Lehrer/-in diese Einteilung sinnvoll treffen? Meiner Ansicht nach wäre es aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse ratsam, darauf zu verzichten und dem Kind so keine geringeren Fähigkeiten als den anderen Kindern zuzuschreiben, wenn ich es für eine als leicht deklarierte Aufgabe einteile. Eine sinnvolle Alternative sind handlungsorientierte Aufgaben unter Bereitstellung verschiedener Hilfsmittel zur selbstständigen Lösung.

Es ist ebenfalls eine gute Möglichkeit in höheren Klassenstufen der Grundschule zu thematisieren, wie Rückmeldungen bezüglich der Anstrengungsbereitschaft gemeint sind, da die zuvor dargelegte Studie nach Helmke (1999) zeigt, dass Kinder nicht von Beginn der Schulzeit zwischen Anstrengung und Fähigkeit in Bezug auf Leistung unterscheiden können, sondern sich dieses Verständnis erst im Laufe ihrer Grundschulzeit entwickelt. Fatal wäre, wenn das Kind Aussagen zu seiner Anstrengungsbereitschaft als Zweifel an seinen Fähigkeiten verstehen und diese negativ interpretieren würde, da es nach Dresel und Ziegler (2006) entwicklungsförderlicher ist, eigene Erfolge bzw. Misserfolge auf hohe bzw. geringere Anstrengung zurückzuführen als auf die eigenen Fähigkeiten.

## **6 Das nicht-akademische Selbstkonzept**

Nachdem ich soeben das akademische Selbstkonzept ausführlich dargestellt habe, lenke ich jetzt den Blick auf die Komponenten des nicht-akademischen Selbstkonzeptes, beginnend mit der sozialen Dimension des Selbstkonzeptes, gefolgt von der emotionalen Dimension. Abschließend erläutere ich die physische Dimension des Selbstkonzeptes und gehe der Frage nach, wie erwachsene Bezugspersonen die verschiedenen Komponenten des nicht-akademischen Selbstkonzeptes stärken können.

### **6.1 Die soziale Dimension des Selbstkonzeptes**

Nach Shavelson et al. (1976) ist das soziale Selbstkonzept ein Teil des nicht-akademischen Selbstkonzeptes und wird von peers sowie bedeutsamen anderen Personen in dem Umfeld des Kindes beeinflusst. Stellen wir uns die Frage, welche wichtigen Bezugspersonen ein Kind im Grundschulalter neben

gleichaltrigen Kindern hat, so sind dies hauptsächlich die Eltern, die Familie sowie der/die Lehrer/-in.

Zunächst werde ich den Fokus auf Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern legen. Zwar sind peers auch relevant für die Entwicklung des sozialen Selbstkonzeptes, allerdings stehen im Fokus des Schülerhilfeprojektes erwachsene Bezugspersonen. Aus diesem Grund zeige ich anhand von Forschungsergebnissen, dass sich das soziale Selbstkonzept durch die Interaktion mit anderen festigt.

Durch meine Arbeit als Grundschullehrerin komme ich tagtäglich mit verschiedenen Kindern und deren kindlichen Persönlichkeiten in Kontakt. Ich habe durch meinen Beruf die Chance, die Kinder und deren Verhalten in verschiedenen Konflikt- und Anforderungssituationen oder im freien Spiel mit gleichaltrigen Kindern über mehrere Stunden am Tag zu erleben und zu beobachten. Es ist erstaunlich, welch unterschiedliches Verhalten die Kinder in ähnlichen Situationen zeigen. Zudem reagieren die Kinder ganz unterschiedlich auf im Schulalltag entstehende Herausforderungen.

Exemplarisch möchte ich hier die Bewältigung von Konflikten sowie mögliches Verhalten bei einer bevorstehenden Lernzielkontrolle aufzeigen. Die Reaktionen habe ich in allen Klassenstufen wahrnehmen können. Fangen wir mit dieser letzten Thematik an.

Eine Lernzielkontrolle wird mehrere Tage im Vorfeld angekündigt. Die Kinder können sich darauf vorbereiten. Es kommt zu spontanen Äußerungen wie: „Das schaffe ich!“, „Super, wenn ich wieder eine Eins schreibe, bekomme ich das neue Spielzeug“, aber auch zu Ausrufen wie „Oh nein! Das kann ich nicht!“, „Das schaffe ich nie!“, „Wenn das schlecht wird, bekomme ich Ärger!“ etc. Andere Kinder hingegen reagieren scheinbar emotionslos auf meine Ankündigung. Ist der Tag der Lernzielkontrolle gekommen, sind einige Kinder nervös, andere in freudiger Erwartung, ihr Können zu beweisen und wieder andere Kinder verhalten sich wiederum äußerlich emotionslos.

Während der Lernzielkontrolle ist zu beobachten, dass einige Kinder eifrig die ihnen gestellten Aufgaben bearbeiten, andere Kinder sich an ihren Tischnachbarn orientieren wollen und wenige Kinder nicht mit der Arbeit beginnen und zuweilen auch durch meine Unterstützung nicht zur Lösung der Aufgaben zu bewegen sind, da sie diese ihres Erachtens nach nicht bewältigen können. Oftmals äußern

die Kinder, das sie keine Lust haben, die Aufgabe zu lösen oder die Anforderung zu leicht oder zu schwer ist. Dieses letzte Verhalten ist an eine große Frustration gekoppelt.

Hier zeigt sich, dass die Kinder unterschiedliche Voraussetzungen, für sie herausfordernde Situationen zu lösen, mitbringen und in verschiedenster Weise von ihrem Umfeld und der elterlichen Erziehung im heimischen Bereich geprägt wurden. So sind manche Kinder voller Selbstvertrauen und Zuversicht, die Situation bewältigen zu können. Andere Kinder reagieren äußerlich emotionslos und wiederum andere Kinder reagieren frustriert und mit wenig Anstrengungsbereitschaft. Betrachten wir die zweite von mir angeführte Situation, die Konfliktbewältigung.

Kommt es zu Konflikten, löse ich diese ritualisiert im Gespräch mit den Kindern. Ein Ritual zur Konfliktbewältigung, das ich in meiner Klasse einmal wöchentlich abhalte und deren Strukturen auch zur Lösung akuter Konflikte genutzt werden können, ist die Lob- und Wunschrunde. In diesem Rahmen können sich die Kinder gegenseitig für Verhalten loben oder Wünsche äußern, welches Verhalten geändert werden sollte. Wichtig ist hier die direkte Ansprache des Kindes, z.B. „Katja, ich wünsche mir von dir, dass du mich beim Aufstellen nicht mehr schubst.“ Katja hat die Möglichkeit, einen sachbezogenen Gegenwunsch zu äußern, der ihr Verhalten begründet, z.B. „Und ich wünsche mir von dir, Leonie, dass du dich nicht immer vordrängelst.“ Die Kinder einigen sich, dass Leonie nicht mehr drängelt und Katja nicht mehr schubst. In der darauffolgenden Woche wird geprüft, ob eines der beiden oder beide Mädchen ihr Verhalten geändert und somit ein Lob verdient haben.

Hier sind die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder beachtlich. Manche Kinder können ihre Anliegen bereits verbalisieren und Kritik offen annehmen und ihr Verhalten reflektieren. Wiederum andere Kinder reagieren gar nicht auf Wünsche und äußern sich nicht, oder reagieren ablehnend und fühlen sich persönlich angegriffen. Ich begleite die Kinder auf ihrem langen Weg, mit konstruktiver Kritik angemessen umzugehen.

Diese Situationen aus dem Schulalltag verdeutlichen, dass die Kinder bei Schuleintritt durch eine Vielzahl von äußeren Einflüssen unterschiedlicher Art geprägt worden sind. Hier sind die Einflüsse der Eltern und die Bedingungen sowie das Umfeld, in denen die Kinder aufwachsen, bedeutend. Die Beziehungen

bzw. Interaktionen zwischen den Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen sind wichtig.

Zunächst nehme ich die Rolle der Eltern und die Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern in den Blick. Es ist interessant, die verschiedenen Erziehungsstile sowie die Auswirkungen derer auf das kindliche Verhalten und dessen Entwicklung näher zu betrachten. Zudem sind das Verhalten und die Erziehung der Eltern auch für die Entwicklung des sozialen Selbstkonzeptes bedeutsam. Hier gilt es zu klären, welche Faktoren Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes nehmen und wie sich dieses wiederum auf das Verhalten des Kindes auswirkt.

Es gibt zahlreiche Literatur zu diesen Themenkomplexen. Ich weise an dieser Stelle jedoch ausdrücklich darauf hin, dass nicht die detaillierte Darstellung der theoretischen Landschaft der Fokus meiner Arbeit ist. Vielmehr findet der zugespitzte theoretische Blickwinkel praktische Anwendung. So zielt die Kernfrage meiner Arbeit auf folgenden Aspekt: Wie können erwachsene Bezugspersonen die Beziehung zu Kindern so gestalten, dass sie entwicklungsförderlich ist?

### **6.1.2 Erkenntnisse aus der Erziehungsstilforschung**

In der Erziehungsstilforschung gibt es keine einheitliche Definition von Erziehungsstilen. Vielmehr muss zwischen einer eindimensionalen Klassifizierung und einer Klassifizierung mit mehreren Komponenten unterschieden werden. Schmidtchen (1997) weist auf Forschungsergebnisse hin, aus denen hervorgeht, dass mit einer eindimensionalen Klassifizierung von Erziehungsstilen keine zuverlässigen Angaben über die Folgen von Erziehung gewonnen werden können. Schmidtchen (1993) begründet dies in der Varianz von z.B. Strenge oder Milde. So verweist er auf zwei elementare Komponenten eines jeden Erziehungsstils: Die emotionale Komponente und die normative Komponente.

Für Schmidtchen (1993, 1997) sind die Unterschiede in den Erziehungsstilen durch die Forderungen, welche Eltern an ihre Kinder stellen oder nicht stellen und dem Grad an Unterstützung auf emotionaler Ebene, die den Kindern durch ihre Eltern zu teil wird, zu begründen. Durch eine gelungene Kombination dieser beiden Aspekte können Kinder zu aktiven Persönlichkeiten, die zu eigenen Handlungen fähig sind, erzogen werden (Schmidtchen 1997). Aufgrund dieser

Komponenten beschreibt Schmidtchen vier Erziehungsstile näher, welche in Kapitel 6.1.5 dargestellt werden.

Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972) sehen den Erziehungsstil als eine Komponente des familiären Einflusses auf das Kind, der in wechselseitiger Beziehung zu diesen steht. Sie verweisen auf Schwierigkeiten, die bei der Erziehungsstilforschung, wenn dieser unabhängig von anderen Aspekten familiärer Einflüsse in den Fokus genommen wird, auftreten: So muss zunächst zwischen Erziehungshaltungen bzw. Erziehungsvorstellungen oder Normen und Erziehungspraktiken unterschieden werden, welche eine wechselseitige Wirkung aufeinander haben. Die Haltungen zum Thema Erziehung beziehen sich auf die Vorstellungen der Eltern, diese Thematik betreffend. Erziehungspraktiken umfassen konkrete Handlungen, z.B. das Kind mit Medienverböten im Falle von Fehlverhalten zu bestrafen. In Bezug auf die Erziehungshaltungen ist es bedeutend, zwischen den Einstellungen, welche die Eltern eigenen Aussagen zu Folge vertreten und den Empfindungen der Kinder zu unterscheiden.

Des Weiteren hängt es von diversen äußeren Einflüssen, wie beispielsweise der Kultur oder der Struktur der Familie, aber auch der kindlichen Persönlichkeit ab, inwiefern der praktizierte Erziehungsstil Einfluss auf das Verhalten des Kindes nimmt. Aus diesem Grund sollten vor der in Beziehungsetzung eines kindlichen Verhaltens zu einem Merkmal des Erziehungsstil weitere Variablen geprüft werden. So können sowohl der Erziehungsstil, als auch das kindliche Verhalten von einem weiteren Faktor, wie z.B. der Anzahl der Geschwister oder der generellen Atmosphäre in der Familie bedingt sein.

Aufgrund dieser beschriebenen Aspekte gehen Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972) davon aus, dass die Theorien zur Erziehungsstilforschung lediglich einen kleinen Bereich dieses komplexen Themengebiets widerspiegeln können.

### **6.1.3 Erziehungsstile nach Baumrind**

Diana Baumrind (1989) führte drei verschiedene Studien durch, die erste im Jahre 1959, mit Kindern im Vorschulalter in einem Kindergarten in Kalifornien. Ich stelle den Aufbau dieser Studien kurz dar und konzentriere mich auf die Ausführung der Ergebnisse. Wichtig ist festzustellen, dass die untersuchten Familien von Baumrind (1975) als weiß, kultiviert und gebildet beschrieben wurden. Sie

gehörten der Mittelklasse an. Die Eltern waren auf ihre Kinder konzentriert und wurden zudem als vernünftig und nicht traditionell beschrieben.

Die Daten wurden durch intensive, strukturierte Interviews und Beobachtungen, sowohl im Labor, als auch durch Besuche im heimischen Umfeld der Familien, Beobachtungen der Kinder im Kindergarten, sowie durch standardisierte Tests erhoben (Baumrind 1989; Baumrind 1975).

In einer ersten Pilotstudie mit 32 Familien, die aus einer größeren Stichprobe nach Beobachtungen über einen längeren Zeitraum ausgewählt wurden, beschrieb Baumrind (1989) drei Prototypen elterlichen Verhaltens: Den autoritären, den autoritativen sowie den permissiven Erziehungsstil.

In einer zweiten Studie mit 95 Familien wurden die Daten nach Geschlecht ausgewertet. In der dritten und umfangreichsten der drei Studien mit 134 Kindern wurden die gewonnenen Daten mit Hilfe typologischer Analysen ausgewertet. Im Gegensatz zu der Pilotstudie, in welcher zunächst die kindlichen Verhaltensmuster betrachtet und folgend mit dem Verhalten der Eltern in Verbindung gebracht wurden, sind in dieser dritten Studie Klassifizierungen anhand des elterlichen Verhaltens vorgenommen worden.

Wie eingangs beschrieben, stellte Baumrind (1975) in ihrer Pilotstudie drei Muster der Kindererziehung fest. Auf der einen Seite nennt Baumrind (ebd.) den autoritären und den autoritativen Erziehungsstil, bei denen die elterliche Kontrolle stark ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite steht der permissive Erziehungsstil, bei welchem keine strenge Kontrolle seitens der Eltern ausgeführt wird. Diese drei Muster elterlichen Verhaltens wurden aus ihren Studien empirisch abgeleitet. Jedoch nennt Baumrind (ebd.) noch einen Erziehungsstil, der im Gegensatz zu den drei anderen nicht empirisch belegt wurde, jedoch der Vollständigkeit halber kurz erwähnt werden soll. Der non-conforming Erziehungsstil verzichtet wie der permissive auf strenge elterliche Kontrolle und wurde ursprünglich als Variante des permissiven Erziehungsstils gesehen. Diese Eltern zeigten sich aktiver als Eltern, die einen permissiven Erziehungsstil ausübten und kontrollierten die Kinder stärker, auch wenn sie sich dennoch relativ unkontrollierend im Gegensatz zu Eltern der beiden anderen Erziehungsstile verhielten.

Betrachten wir die einzelnen Erziehungsstile und deren Auswirkungen auf das kindliche Verhalten differenzierter und beginnen mit den beiden Erziehungsstilen, die durch hohe Kontrolle seitens der Eltern gekennzeichnet sind.

Eltern, die einen autoritären Erziehungsstil praktizieren, kontrollieren das kindliche Verhalten stark (Baumrind 1971, 1989). Das bedeutet konkret, dass diese Eltern zum einen nicht mit dem Kind über dessen Ansichten in Austausch treten, da das Kind die Ansichten der Eltern als richtig akzeptieren und nicht hinterfragen sollte. Zum anderen setzen diese Eltern strafende bzw. konsequente erzieherische Maßnahmen ein, um eigene Ansichten oder Handlungen des Kindes zu unterdrücken, wenn diese von den elterlichen Vorstellungen akzeptabler Verhaltensweisen abweichen. Für autoritär erziehende Eltern stellt Gehorsam eine Tugend dar, die von dem Kind erfüllt werden sollte. So handeln diese Eltern strafend und konsequent, wenn das Kind gegen diese Tugend verstößt.

Autoritäre Eltern schränken so die Eigenständigkeit des heranwachsenden Kindes ein. Die Kinder übernehmen Aufgaben im Haushalt. Damit sollen sie vor allem Respekt vor der Arbeit entwickeln. Zudem verfolgen die Eltern konventionelle Werte. Hierzu gehören unter anderem der Respekt vor Autoritäten oder der Erhalt von traditionellen Strukturen.

Baumrind (1971) stellte fest, dass Kinder, die einen autoritären Erziehungsstil erfuhren, im Vergleich zu den anderen Kindern sowohl unzufriedener, als auch introvertierter gegenüber anderen Menschen waren. Zudem zeigten sie sich gegenüber anderen Personen gegenüber misstrauischer als Kinder, die mit einem anderen Erziehungsstil aufwuchsen. Auch hatte die einschränkende Ausübung von Macht und deren Ausübung, um zum Teil unnötige Forderungen durchzusetzen, nach Baumrind (1989) negative Effekte auf die emotionale Stabilität von Mädchen. Mädchen zeigten sich wesentlich abhängiger von ihren Eltern und wenig dominant. Jungen wirkten relativ feindlich im Gegensatz zu Kindern, die einen anderen Erziehungsstil erfuhren.

Eltern, die einen autoritativen Erziehungsstil verfolgen, kennzeichnen sich nach Baumrind (1989) durch die Anwendung von Kontrolle, wenn die kindlichen Ansichten von denen der Eltern differieren. Diese Eltern setzen ihre Einstellungen gegenüber den Kindern durch, nehmen jedoch die Ansichten der Kinder wahr. Im Gegensatz zu den autoritär erziehenden Eltern befürworteten diese das Gespräch mit dem Kind und erklären eigene Ansichten. Sie hören dem Kind zu und sind im Gegensatz zu dem autoritären Erziehungsstil offen für die Ansichten des Kindes. Baumrind (1971) bezeichnet diese Kombination aus elterlicher Kontrolle und der zeitgleichen Unterstützung des Kindes als besonders gelungen. So überrascht es



nicht, dass diese Kinder im Vergleich zu Kindern, die einen anderen Erziehungsstil erfahren haben, am zufriedensten waren. Gleichzeitig zeigten sich diese Kinder selbstbewusst und forschend.

Baumrind (1989) stellte in ihrer zweiten Studie fest, dass diese Vorschulkinder nicht nur selbstbewusster, forschender und zufriedener waren, sondern auch kompetenter als andere Kinder. Mädchen erschienen zielgerichteter und erfolgsorientierter, selbstbewusster und entdeckend, Jungen freundlicher und kooperativer als andere Kinder.

Eine wichtige Komponente für diese positive Entwicklung der Kinder ist nach Baumrind (1971, 1989) die Sichtweise dieser Eltern auf die Kinder und sich selbst. Sie nehmen die Kinder mit ihrem den Alter entsprechenden Wünschen und Vorstellungen wahr und respektieren die kindlichen Interessen und deren Eigenarten. Sie erwarten im Gegenzug, dass die eigenen Normen und Werte von den Kindern ebenfalls respektiert werden. Diese Eltern sind sich jedoch ihren Rechten und Pflichten als erwachsene Menschen bewusst. So können sie verständnisvoll, jedoch nachdrücklich die Weichen für zukünftiges Verhalten des Kindes stellen. Hervorzuheben ist ebenfalls, dass diese Eltern sich gefühlsbezogen und liebend dem Kind gegenüber verhalten und diesem ein herausforderndes, ansprechendes Umfeld präsentieren. Außerdem leiten und steuern sie die Handlungen ihrer Kinder sicher, was den Kindern Stabilität gibt. Die Kinder leisten einen Beitrag zum familiären Zusammenleben, indem ihnen Aufgaben im Haushalt übertragen werden.

Der permissive Erziehungsstil ist nach Baumrind (1975, 1989) dadurch gekennzeichnet, dass die Eltern auf Einschränkungen des kindlichen Verhaltens verzichten, solange die körperliche Gesundheit nicht gefährdet ist. Diese Eltern verhalten sich liebevoll und nicht strafend gegenüber dem Kind, akzeptieren und bejahen dessen Verhalten, Ideen und Wünsche. Auch stellte Baumrind (1971) fest, dass diese Eltern geringe Ansprüche oder Forderungen an die Kinder stellten. So mussten die Kinder kaum Verantwortung im Haushalt übernehmen. Die Eltern regten das Kind nicht ausdrücklich zu Änderungen des aktuellen Verhaltens an und sehen sich nicht als aktiv verantwortlich für Verhaltensänderungen ihres Kindes. Im Gegenteil: Die Kinder können auf die Eltern als nutzbare Quelle zur eigenen Bedürfniserfüllung zurückgreifen. Sie werden zudem nicht dazu angehalten, von außen definierte Standards zu

befolgen und können ihr Handeln weitestgehend selbst, ohne elterliche Kontrolle, steuern. Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens in der Familie werden mit den Kindern besprochen und erklärt.

Allerdings stellte Baumrind (1975) fest, dass keine Gruppe von Eltern genau dieses Verhalten zeigte. So waren zahlreiche Eltern, die keinerlei Kontrolle auf die Kinder ausübten und ein passiv-akzeptierendes Verhalten zeigten, nicht zwangsläufig dem Kind zugewandt und liebevoll im Umgang, sondern wirkten zum Teil unbeteiligt und kalt.

Baumrind (1971) beschreibt Kinder, die von Eltern, welchen einen permissiven Erziehungsstil praktizierten, im Vergleich zu den Kindern, die einen anderen Erziehungsstil erfuhren, als am wenigsten selbstbewusst, beherrscht oder die Umwelt erforschend.

In ihrer zweiten Studie stellte Baumrind (1989) fest, dass sich die permissiv erzogenen Kinder kaum von denen, die autoritär erzogen wurden, unterscheiden. Jedoch waren Mädchen im Vergleich zu denen, die einen autoritativen Erziehungsstil erfuhren, weniger durchsetzungsfähig. Mädchen sowie Jungen zeigten sich weniger erfolgsorientiert.

#### **6.1.4 Erziehungsstile nach Maccoby**

Maccoby (1980) äußert Kritik an der Forschung Baumrinds. Sie gibt zu bedenken, dass die Studien Baumrinds voraussetzen, dass das Verhalten des Kindes organisiert und es zudem möglich sei, durchgängige Verhaltensmuster zu beschreiben. Baumrind (1971, 1975, 1981) setzte diese kindlichen Verhaltensmuster mit verschiedenen Erziehungsstilen in Verbindung, ohne jedoch einzelne Eigenschaften in Verbindung miteinander zu bringen. Baumrind (ebd.) geht in ihren Studien davon aus, dass wichtige Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten durch das Kombinieren von Verhaltensweisen deutlich werden.

Maccoby (2000) weist darauf hin, dass es sich bei elterlichem und kindlichem Verhalten um Wechselbeziehungen handelt. Exemplarisch nennt sie hier Baumrinds Annahme, dass sich ein autoritativer Erziehungsstil positiv auf die Entwicklung und das Verhalten des Kindes auswirkt. Allerdings zieht Baumrind in ihren Untersuchungen nicht in Betracht, dass diese Wechselbeziehung auch andersherum bedingt sein könnte, d.h. dass ein Kind, welches sich beispielsweise

kooperativ verhält, es seinen Eltern erleichtert, auf dieses einzugehen. Zudem verweist Maccoby (1980) darauf, dass die Familien der Studie Baumrinds aus Kalifornien stammten und die Ergebnisse somit nicht zwangsläufig auf Familien anderer Kulturen bzw. mit anderen Hintergründen übertragen werden können.

Trotz dieser eben genannten Kritikpunkte fanden die Ergebnisse in weiterer Forschung Bestätigung. Maccoby (2000) allerdings beschreibt in einem Vierfeldermodell vier Erziehungsstile und trägt im Gegensatz zu Baumrind (1971, 1975, 1989) der Tatsache Rechnung, dass Eltern sich sowohl akzeptierend, dem Kind zugewandt, ohne jedoch Forderungen an dieses zu stellen oder es zu kontrollieren, als auch abweisend und vernachlässigend gegenüber dem Kind verhalten können.

Konkret bedeutet dies, dass Maccoby (2000) im Unterschied zu Baumrind (1971, 1975, 1989) den permissiven Erziehungsstil unterteilt und somit den möglichen unterschiedlichen Verhaltensweisen der Eltern stärkere Beachtung geschenkt hat. Demnach benennt Maccoby (2000) neben dem autoritären (authoritarian-autocratic) und dem autoritativen Erziehungsstil den permissiv-verwöhnenden und den zurückweisend-vernachlässigenden Erziehungsstil (Liebenwein, 2008). Einigkeit herrscht darüber, dass der autoritative Erziehungsstil als am entwicklungsförderlichsten für das Kind beschrieben wird.

### **6.1.5 Erziehungsstile nach Schmidtchen**

Schmidtchen (1993) empfindet die eindimensionale Beschreibung von Erziehungsstilen als unzureichend. Betrachten wir also die verschiedenen Erziehungsstile nach Schmidtchen näher. Schmidtchen (1997) beschreibt vier verschiedene Erziehungsstile, die sich auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Zunächst geht Schmidtchen (ebd.) von der Annahme aus, dass sich jeder Erziehungs- oder Führungsstil sowohl aus den herrschenden Normen bzw. Anforderungen an das Individuum als auch aus der Unterstützung, welche dem Individuum auf emotionaler Ebene zuteil wird, zusammensetzt. Seinem Erachten nach stellt ein Zusammenspiel dieser beiden Komponenten die Voraussetzung dafür dar, dass Heranwachsende zu Handlungen fähig werden. Schmidtchen (1993) betont den Unterschied der Kombination dieser beiden Komponenten (Forderungen an die Kinder seitens der Eltern sowie Unterstützung der Kinder auf

emotionaler Ebene) und sieht die elementaren Unterschiede in den von ihm dargestellten Erziehungsstilen hierdurch begründet.

Konkret bedeutet dies nach Schmidtchen (1997), dass das Kind mit elterlichen Anforderungen konfrontiert wird. Zudem ist es für das Kind bedeutsam, sich mit seinen eigenen Sichtweisen und Bedürfnissen angenommen, d.h. auf emotionaler Ebene unterstützt zu fühlen. Setzt man diese beiden Dimensionen (Anforderungen an das Kind/Unterstützung auf emotionaler Ebene) in Kombination, können so laut Schmidtchen (ebd.) vier Erziehungsstile beschrieben werden. Diese Erziehungsstile sind unabhängig von der familiären Konstellation, d.h. diese Erziehungsstile finden sich sowohl in Familien mit zwei, als auch in Familien mit einem Elternteil.

Er verweist in diesem Zusammenhang jedoch auf ein Modell mit ebenfalls zwei Dimensionen von Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972), welches ich an dieser Stelle der Vollständigkeit halber kurz darstelle.

Die Grundannahme ist, dass für die Erziehung auf der einen Seite die Strenge der Eltern und auf der anderen Seite die Unterstützung der Eltern des Kindes bzw. dessen Bekräftigung, bedeutsam sind. Hier unterscheiden Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972) zwischen positiver und negativer Bekräftigung der Eltern. Negative Bekräftigung z.B. durch Tadel oder Bestrafung des Kindes gilt als Strenge und wird dazu führen, dass das Kind sich an den Verboten der Eltern orientiert und das unerwünschte, gezeigte Verhalten einschränkt bzw. unterlässt. Durch positive Bekräftigung des Kindes, beispielsweise durch Lob seitens der Eltern, wird das gewünschte Verhalten häufiger gezeigt; das Kind orientiert sich an den Geboten seiner Eltern. Hervorzuheben ist, dass die Auswirkungen elterlicher Strenge unterschiedlich sein können, abhängig davon, ob sie im Rahmen einer warmen oder kalten Atmosphäre ausgeübt wird.

Nachdem ich das Zweikomponentenmodell von Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972), welches auch als Marburger Modell bekannt ist, kurz umrissen habe, lenken wir den Blick zurück auf Schmidtchen und dessen Benennung der Erziehungsstile. Schmidtchen (1997) benennt hier den reifen, den naiven, den gleichgültigen sowie den paradoxen Erziehungsstil. Betrachten wir die einzelnen Erziehungsstile und die möglichen positiven sowie negativen Auswirkungen auf die Entwicklung, das Sozialverhalten sowie das Selbstwertgefühl des kindlichen Individuums näher, beginnend mit dem reifen Erziehungsstil. Dieser

Erziehungsstil kennzeichnet sich durch klare Anforderungen seitens der Eltern an das Kind kombiniert mit Verständnis für das Kind und dessen Bedürfnisse. So erfährt das Kind Unterstützung auf emotionaler Ebene. Insbesondere sind bei dieser Art der Erziehung die deutliche Benennung von Zielen und möglichen Wegen, diese zu erreichen, hervorzuheben. Bedeutsam scheint überdies, dass das Kind die Chance erhält, Pflichten und somit Verantwortung z.B. im heimischen Bereich, begleitet durch den elterlichen Rückhalt, zu übernehmen. Laut Schmidtchen (ebd.) steigt so zum einen das Selbstwertgefühl des Kindes, zum anderen werden die positive Entwicklung des Kindes, die Festigung der kindlichen Persönlichkeit, die Entwicklung von Moralvorstellungen sowie die Ausprägung von Sozialkompetenz begünstigt.

Nach Schmidtchen (1993) ist zudem die Bereitschaft der Eltern, sich mit dem Kind auseinanderzusetzen und dessen Meinungen und Ideen anzunehmen, bedeutsam. Fühlen sich die Kinder bzw. Jugendlichen verstanden und haben das Gefühl, dass ihnen ihre Eltern zuhören und offen gegenüber den eigenen Ideen sind, wird das Kind bzw. der Jugendliche auch offen gegenüber den Argumenten der Eltern sein.

Der naive, der gleichgültige sowie der paradoxe Erziehungsstil weisen nach Schmidtchen (1997) Defizite auf, die negative Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes nehmen können. Der naive Erziehungsstil zeichnet sich durch die bedingungslose Liebe und Unterstützung der Eltern aus, die nicht an Anforderungen oder Pflichten seitens des Kindes gekoppelt ist. Die Kinder erfahren in jeder Situation den Rückhalt der Eltern. Sollten Forderungen der Eltern an die Kinder gestellt werden, wird die Einhaltung dieser nicht konsequent verfolgt. Eine mögliche Erklärung für dieses elterliche Verhalten sieht Schmidtchen (ebd.) in der Unsicherheit von Eltern darüber, welche Werte und Normen als erstrebenswert erscheinen.

Praktizieren die Eltern einen gleichgültigen Erziehungsstil, erfährt das Kind weder emotionale Unterstützung der Eltern, noch wird es mit Anforderungen oder der Übernahme von z.B. häuslichen Pflichten konfrontiert. Als ein negativer Effekt dieses Erziehungsstils ist das Ansteigen von Konflikten innerhalb der Familie zu verzeichnen.

Auch bei einem paradoxen Erziehungsstil kommt es häufiger zu Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern. Die Kinder sehen sich mit

hohen Anforderungen und Erwartungen der Eltern konfrontiert, erfahren zeitgleich jedoch keine Unterstützung auf emotionaler Ebene. Die Auswirkungen eines solchen Erziehungsstils sind als besonders negativ zu beschreiben. Die Kinder verspüren wenig Freude an ihrem Leben und die Tendenzen der Kinder sich selbst zu schädigen oder Gedanken an den Suizid steigen signifikant. Zudem haben die Kinder durch die Eltern keinerlei Strategien vermittelt bekommen, sich außerhalb des heimischen Bereichs Unterstützung zu suchen oder für sie interessanten Tätigkeiten nachzugehen. Die Unzufriedenheit der Kinder steigt, das Selbstwertgefühl sinkt. Eine negative Entwicklungsspirale entsteht.

Schmidtchen (1993) verweist zudem darauf, dass aus dem paradoxen Erziehungsstil resultierende innere Konflikte und Störungen in der Entwicklung der Persönlichkeit sowie ein geringes Selbstwertgefühl bis in das Erwachsenenalter hineinreichen können. Er bezeichnet diesen Erziehungsstil als am gefährlichsten für die Entwicklung des Kindes. Interessant ist jedoch, dass Kinder, die einen paradoxen Erziehungsstil erfahren haben, die Liebe der Eltern in einer Untersuchung mit 2.200 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 15 bis 30 Jahren aus dem Jahre 1986<sup>4</sup> (Schmidtchen 1993) als positiver einschätzten als Kinder, die einen gleichgültigen Erziehungsstil erlebten. Diese Einschätzung liegt darin begründet, dass die Kinder die Forderungen ihrer Eltern als Zuwendung empfanden, wenngleich sie keinerlei Unterstützung auf emotionaler Ebene erlebten.

#### **6.1.6 Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Erziehungsstilen und dem Gesundheitszustand von Jugendlichen**

Das Institut für Sozial und Präventivmedizin der Universität Zürich untersuchte den Zusammenhang zwischen den praktizierten Erziehungsstilen, bzw. der kindlichen Wahrnehmung dieser und dem gesundheitlichen Zustand der Jugendlichen in der späten Phase der Adoleszenz. Hierzu wurden zwei Stichproben erhoben. Im Jahre 1993 wurden 19.617 und im Jahre 2002/03 wurden 20.531 Zwanzigjährige, in der Schweiz lebende Jugendliche (zum Teil rekrutiert, zum Teil Bevölkerungsstichprobe), mit Hilfe eines standardisierten

---

<sup>4</sup> Auch wenn die Studie aus dem Jahre 1986 stammt, sind die Ergebnisse dieser auch in der heutigen Zeit als repräsentativ einzuschätzen. Schmidtchen (1997) verweist darauf, dass im Fokus dieser Studie keine aktuellen Trends, sondern Strukturen stehen. Diese Strukturen behalten auch bei sich wandelnden Rahmenbedingungen Beständigkeit.

Fragebogens, welcher geschlossene Fragen zu verschiedenen Themenkomplexen erhielt, befragt. So wurde erhoben, wie die Jugendlichen ihr Aufwachsen sowohl während der Kindheit, als auch im Jugendalter empfanden und in welcher Weise die Eltern von ihnen wahrgenommen wurden. Zudem standen gesundheitliche Aspekte im Fokus der Befragung (Wydler, Meichun, Gutzwiller 2007).

Hierzu wurden die von Baumrind (1971, 1975, 1989) aufgeführten Dimensionen der Unterstützung sowie der Forderungen erfasst. Konkret bedeutet dies, dass die Befragten Aussagen darüber tätigten, ob sie sich bei ihren Bezugspersonen sicher fühlten und ob Erwartungen an sie gestellt wurden. In der Auswertung der Ergebnisse wird sich auf die vier zuvor beschriebenen Erziehungsstile von Schmidtchen (1993, 1997) bezogen.

In der Auswertung der Fragebögen wurde deutlich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den von den Kindern empfundenen praktizierten Erziehungsstilen und gesundheitlichen Komponenten besteht. So wurde unter Beachtung von Faktoren wie dem Geschlecht, dem Bildungsniveau und dem Gefühl von Kohärenz deutlich, dass Kinder, welche einen reifen oder naiven Erziehungsstil erfuhren, seltener rauchten oder Cannabis konsumierten (Wydler, Meichun, Gutzwiller 2007).

Zudem wiesen diese Befragten weniger Symptome bezogen auf körperliche Erkrankungen auf und zeigten ein höheres Kohärenzgefühl. Kinder, die einen dieser beiden Erziehungsstile erlebten, wurden außerdem weniger häufig durch Suizidgedanken geplagt. So tätigten 1.1% der Befragten, die einen reifen Erziehungsstil erfuhren und 1.4%, die einen naiven Erziehungsstil erfuhren, einen Suizidversuch, 6.2% bzw. 7.5% zogen einen Selbstmord ernsthaft in Betracht, 36.8% und 32.2% dachten über einen Suizid nach und je 55.9% bzw. 58.9% beschäftigten sich nie mit diesem Thema.

Im Gegensatz dazu hatten 5.4% der Befragten, die einen paradoxen und 7% derer, die einen gleichgültigen Erziehungsstil erfahren haben, einen ernsthaften Suizidversuch unternommen. 21.5% bzw. 14.4% setzten sich ernsthaft mit Gedanken an einen Selbstmord auseinander; 45% bzw. 38.9% dachten über diesen nach. Lediglich 27.9% bzw. 39.6% beschäftigten sich nicht mit dieser Thematik.

Betrachten wir die Aussagen derer, die einen paradoxen Lebensstil erfahren haben wird deutlich, dass diese Zwanzigjährigen am häufigsten bereits einen Suizidversuch unternommen bzw. ernsthaft darüber nachgedacht hatten (27%). So bestätigt sich Schmidts (1993) Aussage in dieser Studie, dass der paradoxe Erziehungsstil für die Entwicklung des Kindes am gefährlichsten sei. Dies spiegelt sich auch bei den prozentualen Werten für das Empfinden von Sinnlosigkeit wieder. Jugendliche, die einen reifen bzw. naiven Erziehungsstil in ihrer Kindheit erfahren haben, sahen sich zu 5.8% bzw. 5.6.% häufig mit diesem Gefühl konfrontiert. Je 16.7% der Befragten beschlich dieses Empfinden ab und zu. 48.2% bzw. 48.9% der Jugendlichen gaben an, dieses Gefühl zu kennen. 29.3% bzw. 28.8% gaben an, noch nie das Gefühl von Sinnlosigkeit erlebt zu haben.

Betrachten wir die Aussagen derer, die einen paradoxen bzw. gleichgültigen Erziehungsstil erfahren, haben mehr als doppelt so viele der Befragten (12.9% bzw. 15.5%) häufig das Gefühl von Sinnlosigkeit erfahren. 32.6% bzw. 27.9% erleben dieses Gefühl ab und zu und 36.3% bzw. 38.5% gaben an, dieses Gefühlserleben zu kennen. Lediglich 18% bzw. 18.1% waren nie von dem Gefühl der Sinnlosigkeit betroffen. So wurden 45.7% derer, die einen paradoxen Erziehungsstil erfahren, häufig oder ab und zu von dem Gefühl von Sinnlosigkeit beschlichen und gleichgültig Erzogene zu 43.4% (Wylder, Meichun, Gutzwiller 2007).

Die Häufigkeit von Suizidgedanken und dem Empfinden von Sinnlosigkeit ähneln sich zwischen dem reifen und naiven Erziehungsstil bzw. dem paradoxen und gleichgültigen Erziehungsstil, d.h. Kinder, die einen reifen bzw. naiven Erziehungsstil erlebten erscheinen weniger gefährdet, einen Suizid zu begehen oder sich in Gedanken an Sinnlosigkeit zu verlieren als jene, die einen paradoxen bzw. gleichgültigen Erziehungsstil erlebten. Allerdings sind die paradox erzogenen Jugendlichen am gefährdetsten.

Als weiteres Ergebnis dieser Studie ist festzustellen, dass 14% der befragten Zwanzigjährigen angaben, aus ihrer Sicht einen paradoxen oder gleichgültigen Erziehungsstil erlebt zu haben, wobei 15.2% der weiblichen Befragten und 12.7% der männlichen dies aussagten. Somit empfanden die Frauen den erlebten Erziehungsstil signifikant negativer als die Männer.



Zudem wurde deutlich, dass Kinder in einem bildungsfernen Umfeld und ohne materiellen Wohlstand eher ungünstige Erziehungsstile erlebten als in bildungsnahen Familien mit umfangreichen materiellen Ressourcen. Positiv ist, dass im Gegensatz zu der ersten Befragung im Jahre 1993 ein Rückgang der nicht günstigen Erziehungsstile im Jahre 2002/03 um 50% zu verzeichnen ist. Zugleich kam der reife Erziehungsstil um 14.7% häufiger vor (1993: 30.5%; 2002/03: 45.2%). Bei dem naiven Erziehungsstil wurde ein Rückgang um 3.9% verzeichnet (1993: 45.1%; 2002/03: 41.2%).

Aus dieser Studie geht eindeutig hervor, dass der Erziehungsstil auch gravierenden Einfluss auf die emotionale Komponente des Selbstkonzeptes eines Kindes bzw. Jugendlichen nimmt (Wydler, Meichun, Gutzwiller 2007).

### **6.1.7 Zusammenfassung**

Betrachten wir abschließend die von Baumrind, Maccoby und Schmidtchen aufgeführten Erziehungsstile vergleichend, wird deutlich, dass alle drei in der Annahme übereinstimmen, dass die Kombination aus Anforderungen an das Kind auf der einen Seite und Unterstützung sowie Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes auf der anderen Seite für die Entwicklung des Kindes am förderlichsten ist. Zur Erinnerung:

Baumrind (1971,1975,1989) führte drei Studien mit Vorschulkindern aus einem Kindergarten in Kalifornien durch. In ihrer Pilotstudie betrachtete Baumrind (ebd.) das kindliche Verhalten und beschrieb drei Prototypen elterlichen Erziehungsverhaltens – den autoritären, den autoritativen und den permissiven Erziehungsstil, wobei der autoritative Erziehungsstil aufgrund der Kombination aus Kontrolle sowie Zugewandtheit und Unterstützung des Kindes als optimal betrachtet wird. In der zweiten Studie wurden die Effekte der einzelnen Erziehungsstile auf Jungen und Mädchen differenziert betrachtet, wobei der autoritative Erziehungsstil die positivsten Effekte auf das kindliche Verhalten hat. In der dritten Studie änderte sich der Blickwinkel im Gegensatz zu der Pilotstudie und Muster elterlichen Erziehungsverhaltens wurden mit den Handlungen der Kinder in Verbindung gebracht.

Maccoby (1990, 2000) erweiterte die drei von Baumrind (1971,1975,1989) gefundenen Typen elterlichen Verhaltens um eine Komponente und stellte diese

in einem Vier-Felder-Modell dar. So unterscheidet Maccoby (1990, 2000) zwischen dem autoritären, dem autoritativen, dem permissive-verwöhnenden und dem zurückweisend-vernachlässigenden Stil, wobei der Tatsache, dass permissiv erziehende Eltern nicht zwangsläufig dem Kind zugewandt sein müssen, Rechnung getragen wird. Maccoby (ebd.) sieht ebenfalls den autoritativen Erziehungsstil als den entwicklungsförderlichsten.

Schmidtchen (1993, 1997) hält die eindimensionale Beschreibung von Erziehungsstilen als unzureichend und sieht auf der einen Seite die herrschenden Normen bzw. die Anforderungen an das Kind sowie die Unterstützung auf emotionaler Ebene als relevant. Diese Kombination - die Forderungen der Eltern an das Kind sowie die Unterstützung, die dieses emotional erfährt, nutzt Schmidtchen (ebd.) um vier Erziehungsstile zu beschreiben. Er verweist auf das zwei Komponenten Modell von Stapf, Hermann, Stapf und Stäcker (1972) die davon ausgehen, dass Strenge und Unterstützung, obgleich positiver oder negativer Art für die Erziehungsstile relevant sind.

Schmidtchen (1993, 1997) beschreibt den reifen, den naiven, den gleichgültigen sowie den paradoxen Erziehungsstil, wobei der reife Erziehungsstil als optimal und der paradoxe Erziehungsstil als besonders negativ mit gravierenden, negativen Auswirkungen auf das kindliche Verhalten beschrieben wird. Auch hier stimmt er mit Maccoby (1990, 2000) und Baumrind (1971,1975,1989) überein, dass die Kombination aus hohen Anforderungen und wenig Zuwendung und Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse als am entwicklungsschädlichsten zu beurteilen ist.

Zusammenfassend ist demnach hervorzuheben, dass bei den eben benannten Autoren/-innen Einigkeit darüber herrscht, dass sich die Kombination aus klar definierten Anforderungen an die Kinder und zugleich einem unterstützenden, verständnisvollem Verhalten gegenüber der Kinder positiv auf die Entwicklung auswirkt und ein elterliches Erziehungsverhalten, welches aus hohen Anforderungen ohne unterstützendes Verhalten seitens der Eltern besteht, negativ für die Entwicklung der Kinder ist und sich sogar gesundheitsgefährdend auswirken kann, was in einer Schweizer Studie bestätigt wurde.

Abschließend weise ich darauf hin, dass es zahlreiche andere Forschung zu diesem Themengebiet gibt und ich meinen Schwerpunkt auf die Darstellung

dieser drei Sichtweisen lege. Lohnenswert ist sicherlich darüber hinaus das Studium der Arbeiten anderer Wissenschaftler/-innen.

Schneewind (2010) bezieht sich auf die Arbeiten Baumrinds und Maccobys und nennt neben den beiden Dimensionen der elterlichen Forderungen auf der einen und der Zuwendung auf der anderen Seite eine dritte Dimension, die Dimension der Eigenständigkeit. In dieser Dimension wird der Fokus darauf gelegt, inwiefern die Eltern dem Kind ermöglichen, ihr Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Dem von Schneewind entwickeltem Konzept „Freiheit in Grenzen“ liegen diese drei Dimensionen zu Grunde. Die von Baumrind definierten Aspekte eines autoritativen Erziehungsstils wurden demnach um die Möglichkeit der Eigenständigkeit des Kindes ergänzt.<sup>5</sup>

Doch blicken wir auf die Anfänge der Erziehungsstilforschung zurück. Erwähnt sei an dieser Stelle Kurt Lewin (1982), der drei Erziehungsstile benannte: Den autoritären, den demokratischen und den laizes-fairen. Lewins Studie mit Jugendgruppen, bei denen ein Gruppenleiter durch die Ausübung dieser verschiedenen Erziehungsstile sowohl das Klima innerhalb der Gruppe als auch das Verhalten eines jeden Gruppenmitgliedes sowie der ganzen Gruppe beeinflusste, „[...] wurde [...] zu einem wesentlichen Ausgangspunkt der Erziehungsstilforschung“ (Lewin 1982, S.35).

Spranger (1962) spricht von „Grundstilen der Erziehung“ (ebd. S.94) und sieht diese als Möglichkeiten eines pädagogischen Handelns. Bedeutsam ist an dieser Stelle, dass es sich bei diesen Grundstilen um Konstruktionen von Gedanken handelt und diese Grundstile als Paare von je zwei gegensätzlichen Haupttypen beschrieben werden. Da diese klaren Typisierungen in der Realität nicht vorzufinden sind, sprechen wir von „[...] idealtypische[n] Stilformen der Erziehung [...]“ (Weber 1976, S.95), die theoretisch basiert sind.

Weber (1976) greift die von Spranger (1962) definierten vier Paare der Grundstile der Erziehung auf, welche erstens der „weltnahe“ sowie der „isolierende“ Erziehungsstil (ebd., S.68), zweitens der „freie“ sowie der „gebundene“ Erziehungsstil (ebd., S.74), drittens der „vorgreifende“ sowie der

---

<sup>5</sup> Passend zu diesem Konzept ist eine Broschüre (2013) inkl. DVD des bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration, die sich an Eltern von drei- bis sechsjährigen Kindern richtet mit theoretischen Hintergründen und praxisnahen Beispielen, verfügbar, sowie drei interaktive Elterncoaches, die sich auf das Vorschulalter, das Grundschulalter und das Jugendalter beziehen (Schneewind 2009a,b,c).

„entwicklungstreue“ Erziehungsstil (ebd. S.83) und viertens der „uniforme“ sowie der „individualisierende“ Erziehungsstil sind (ebd. S.89). Weber (1976) systematisiert diese Erziehungstypen Sprangers (1962), d.h. der Schwerpunkt liegt darauf, diese Erziehungspaare durchsichtiger und konsequenter darzustellen, auch wenn sie nach Ansicht Webers (1976) aufgrund dieser Darstellungsweise an Lebendigkeit verlieren.

## **6.2 Die emotionale Dimension des Selbstkonzeptes**

Das emotionale Selbstkonzept setzt sich nach Shavelson et al. (1976) aus den einzelnen emotionalen Zuständen eines Individuums zusammen und ist ein Teil des nicht- akademischen Selbstkonzeptes.

In diesem Zusammenhang sind bindungstheoretische Erkenntnisse relevant, die auch Aussagen zur sozialen Dimension treffen. Jedoch stellt die Bindungstheorie eine der wenigen Theorien dar, die eine Verknüpfung zur emotionalen Komponente herstellen und äußerst dezidierte Aussagen zur Emotionalität treffen. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, die Bindungstheorie an dieser Stelle darzustellen und nicht unter der sozialen Dimension des Selbstkonzeptes, obgleich ein anderes Vorgehen ebenfalls denkbar gewesen wäre.

Demnach stelle ich die Grundlagen der Bindungstheorie kurz dar und gehe insbesondere auf internale Arbeitsmodelle sowie das Bindungs- und Explorationsverhalten eines Kindes ein. Folgend werde ich die sogenannte Fremde Situation von Ainsworth darstellen und auf Grundlage derer verschiedene Arten von Bindungsmustern erläutern. Diesen Ausführungen folgt eine kritische Rezension der klassischen Bindungstheorie, angereichert durch Erkenntnisse aus neuerer Forschung. Danach stelle ich den Zusammenhang zwischen Erziehungsstilen und Bindung her und gehe auf den Zusammenhang zwischen Bindung und kognitiver Entwicklung ein.

In einem nächsten Schritt erläutere ich, Bezug nehmend auf meine Fragestellung, welche Konsequenzen erwachsene Bezugspersonen aus der Bindungstheorie ziehen können, um entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder in negativen Entwicklungsspiralen zu schaffen. Dazu gehört auch, Bindung im Zusammenhang des Schülerhilfeprojektes zu betrachten. Desweiteren stelle ich Möglichkeiten für

Grundschullehrer/-innen zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den Kindern dar. Zur Veranschaulichung dienen meine persönlichen Erlebnisse aus meinem Arbeitsalltag als Grundschullehrerin sowie ein Fallbeispiel zu einer Patenschaft einer ehemaligen Studentin, die als Patin am Schülerhilfeprojekt teilgenommen hat.

### **6.3 Grundlagen der traditionellen Bindungstheorie**

Die Bindungstheorie geht in der heute existenten Form auf die Zusammenarbeit des englischen Psychoanalytikers und Psychiaters John Bowlby und Mary Ainsworth zurück. Bowlby betonte in den 50er Jahren die Bedeutung von realen Erfahrungen in frühen Lebensjahren und den Einfluss dieser auf die Entwicklung der Persönlichkeit. So untersuchte er die Auswirkung einer frühen Trennung von der Mutter und des Aufwachsens fern von dieser. Mary Ainsworth bereicherte die Arbeiten Bowlbys durch grundlegende empirische Forschungen. Für deutschsprachige Gebiete sind die Arbeiten Klaus Grossmanns als bedeutsam zu nennen (Spangler, Zimmermann 1999).

Bowlby (1999) geht davon aus, dass jedes Neugeborene ein angeborenes Nähebedürfnis zu ihm vertrauten Personen hat und stand der zu Beginn seiner Forschung populären These, dass die Bindung zwischen Mutter und Kind durch das Bereitstellen der Nahrung begründet sei, kritisch gegenüber. Er schreibt der Bindung eine eigene Funktion zu, nämlich die Funktion von Schutz. Aus diesem Grund sieht er Bindungen weder dem Bedürfnis nach Nahrungsaufnahme (ebenso wie der Sexualität) untergeordnet oder abgeleitet. Konträr zur Abhängigkeitstheorie definiert Bowlby das Suchen nach Trost, Nähe oder Unterstützung in Belastungssituationen nicht als kindlich, sondern betont die lebensnotwendige Schutzfunktion von Bindung welche bis in das Erwachsenenalter elementar ist und dann durch Liebesbeziehungen angereichert wird. So suchen sowohl Kinder als auch ältere Personen regelmäßig die Unterstützung oder die Nähe ihnen als stärker oder kompetenter erscheinenden Personen, auch wenn diese eine unterschiedliche Erreichbarkeit haben.

Bowlby (2000) hebt hervor, dass eine Vielzahl der intensivsten Emotionen eines Menschen mit Beziehungen, in denen der eine Partner der Beziehung für den anderen eine sichere Basis darstellt oder wechselhaft eine sichere Basis geboten wird, verknüpft sind. Indem diese Beziehung aufrecht erhalten wird, entsteht ein

Gefühl von Sicherheit. Ein drohender oder tatsächlich erlebter Verlust einer solchen Beziehung führt zu starken Emotionen wie Wut, Angst oder auch starker Traurigkeit.

Außerdem schreibt Bowlby (1999) der Fähigkeit, eine Bindung zu anderen Menschen aufzubauen, eine elementare Rolle für psychische Gesundheit und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung zu. Die Entwicklung von Bindungen sowie die Organisation derer seien ausschlaggebend für ein Aufwachsen des Kindes mit psychischer Gesundheit.

Damit die Persönlichkeit eines jeden Menschen eines jeden Alters gesund funktionieren kann, müssen in Bezug auf Bindungen zwei Voraussetzungen gegeben sein: Der Mensch muss lernen zu erkennen, welche Personen gewillt und in der Lage sind, als sichere Basis zu dienen und zweitens muss das Individuum fähig sein, eine für beide Seiten wertvolle Beziehung herzustellen. Die Person ist zu einem Rollenwechsel fähig, d.h. sie kann sowohl als sichere Basis fungieren, als sich auch auf das Annehmen einer sicheren Basis einlassen (Bowlby 2000).

Emde (2012) betont die dynamische Perspektive von Bindung. So bezeichnet er Bindung als „[...] Teil eines angeborenen Systems der sozialen Anpassung [...]“ (ebd. S.237) und sieht eine biologisch bedingte Bereitschaft von Eltern, sich fürsorglich um ihr Kind zu kümmern. Seitens des Kindes steht die Fähigkeit zu Bindung und Sozialibilität. Es sind sich wiederholende Handlungen notwendig, um Bindung zu festigen. Emde (2012) fasst charakteristische Aspekte von Bindung zusammen. Dies sind zum einen die biologische Verwurzelung, das frühe Auftreten, die Abhängigkeit von Erfahrungen, der zuvor beschriebene Einfluss auf die psychische Gesundheit sowie der Aspekt, dass Bindung von Emotionen eines Individuums geleitet wird. Zudem besteht das Ziel einer Bindung wie bereits beschrieben darin, Nähe zu einer Bezugsperson aufzubauen. Nach Sroufe (1996) wird das Bindungssystem als ein emotional reguliertes System beschrieben, da aus Bindung subjektiv empfundene Sicherheit resultiert.

Ist die Hauptfunktion von Bindung demnach die von Schutz, wird das Bindungsverhalten eines Individuums in Situationen, in denen es beispielsweise Müdigkeit oder Furcht verspürt, aktiviert. „Jede kindliche Verhaltensform, die in Nähe resultiert, kann als Komponente des Bindungsverhaltens betrachtet werden.“ (Bowlby 2006, S.180). Von Bindungsverhalten ist demnach immer dann

zu sprechen, wenn das Kind ein Verhalten zeigt, was das Ziel des Aufrechterhaltens von Nähe verfolgt. Ab einem Lebensalter von circa zwei Jahren lassen sich über die Entwicklung des Bindungsverhaltens leichter als im ersten Lebensjahr Aussagen treffen, da das Kind über eine höhere Beweglichkeit verfügt. Allerdings können bereits bei vier Monate alten Babys Wahrnehmungsunterscheidungen festgestellt werden. So reagieren die Kinder auf die Mutter anders als auf andere Menschen in ihrem Umfeld; ihr Blick folgt der Mutter.

Im Alter von zwei Jahren werden in beunruhigenden Situationen wie beim Weggang der Mutter oder bei Angstempfinden leicht Verhaltenssysteme aktiviert, welche das Ziel haben, Nähe zur Mutter herzustellen. Das kann beispielsweise das Schreien des Kindes oder weinen sein. Ist die Nähe zur Mutter wieder hergestellt, kann diese das Verhalten durch körperliche Nähe, ihre Stimme oder ihre Erscheinung beenden. Ab dem dritten Lebensjahr wird das Bindungsverhalten weniger leicht aktiviert (ebd.).

Nach der Bindungstheorie wird das Bindungsverhalten durch ein im zentralen Nervensystem befindliches Steuerungssystem geleitet. „Die Bindungstheorie nimmt also an, dass das Bindungsverhaltenssystem [...] die Beziehung einer Person zu seiner Bindungsfigur innerhalb gewisser Entfernungs- und Verfügbarkeitsgrenzen aufrecht erhält.“ (Bowlby 1999, S.22). Reagiert die Bindungsperson unverzüglich auf die Signale des Kindes, kann das Bindungssystem effektiv arbeiten. Bleibt eine Reaktion aus, verursacht dies Stress und im schlimmsten Fall traumatische Erlebnisse des Kindes.

So sind aus Bowlbys (2008) Sicht im therapeutischen Bereich die eng mit dem Bindungsverhalten verknüpften Gefühle der Individuen bedeutsam, welche vom Alter der betroffenen Personen unabhängig sind. Wird durch positiv besetzte Gefühle Lebensfreude sowie das Gefühl von Sicherheit ausgelöst, haben Gefährdungen wiederum negative Gefühle zur Folge. Dies können unter anderem Angst, das Empfinden von Eifersucht oder das Ansteigen von Wut sein. Trennungen von der Bindungsfigur lösen oftmals ein Gefühl von Niedergeschlagenheit oder starker Traurigkeit aus. Aufgrund dieser ausgelösten Emotionen lässt sich schließen, dass Erlebnisse in früher Kindheit sowohl in als auch außerhalb der Familie einen starken Einfluss auf die Entwicklung und Ausprägung des Bindungsverhaltens eines Individuums haben (ebd.).

### **6.3.1 Internale Arbeitsmodelle**

Für eine effiziente Funktionsweise des Bindungssteuerungssystems ist die größte mögliche Menge an Informationen sowohl über sich selbst, als auch über die Bindungsfigur Voraussetzung. Diese Informationen umfassen sowohl den Aufenthaltsort und die Handlungsmöglichkeiten des Anderen als auch die gegenseitige Reaktion bei sich ändernden Umweltbedingungen. Bereits am Ende des ersten Lebensjahres haben Kinder ein umfassendes Wissen über ihre direkte Umwelt erworben. Dieses findet in den weiteren Lebensjahren in sogenannten internalen Arbeitsmodellen seine Organisation.

Die Arbeitsmodelle sind Arbeitsmodelle über sich selbst und Arbeitsmodelle in Bezug auf die Mutter. Mit Hilfe dieser ist dem Kind eine vorausschauende Planung seines Verhaltens sowie die Ereignissimulation möglich. Je authentischer diese Simulation ausfällt, desto besser ist es auf das Verhalten des Kindes abgestimmt. Bis zum Alter von fünf Jahren ist in der Regel ein genaues Arbeitsmodell ausgebildet. Durch das Arbeitsmodell über sich selbst ist dem Kind eine umfassende Beziehung zur Mutter möglich, die ebenfalls Arbeitsmodelle ausgebildet hat. Arbeitsmodelle wirken unbewusst auf die Handlungen von Individuen (Bowlby 1999).

In der im Folgenden beschriebenen sogenannten Fremden Situation von Ainsworth (1985), in der die Mutter das Kind phasenweise alleine lässt, kann durch das Verhalten des Kindes in den Phasen der Wiedervereinigung Rückschlüsse auf das kindliche Arbeitsmodell der Mutter gezogen werden.

Sicher gebundene Kinder haben ein Arbeitsmodell über die Mutter verinnerlicht, dass diese als sensibel auf die Bedürfnisse reagierend einschätzt. Die Mutter wird als leicht verfügbar eingestuft. Aufgrund dessen reagiert das Kind bei der Wiederkehr der Mutter anders als unsicher gebundene Kinder, die ein anderes Arbeitsmodell der Mutter verinnerlicht haben.

Unsicher gebundene Kinder haben die Mutter als abweisend, störend eingreifend und nicht immer verfügbar verinnerlicht (Cassidy 1988). Kurz gesagt, beeinflusst das Arbeitsmodell, welches ein Kind aufgrund der täglichen Erlebnisse und Interaktionen mit seiner Mutter gebildet hat, die Erwartungshaltung des Kindes an die mütterlichen Reaktionen. Die Organisation des Verhaltens, mit dem sich ein



Kind mit neuen Situationen auseinandersetzt, ist demnach von den Erwartungen, sprich dem gebildeten Arbeitsmodell geprägt (Ainsworth 1985).

Kurz gesagt, ist es einem Individuum möglich, gedanklich Ereignisse zu simulieren und vorherzusehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, das eigene Bindungsverhalten zu planen und das Verhalten der Bindungsfigur vorherzusehen und zu interpretieren. Um sowohl die Ziele von sich selbst, als auch die der Bindungsfigur in ein Gleichgewicht zu bringen, muss sich an den Bedürfnissen beider Seiten orientiert werden (Goerke 2005). Goerke (ebd.) fasst Aussagen von Collins und Read (1994), Crittenden (1990) und Shaver et al. (1996) in Bezug auf Arbeitsmodelle zusammen.

Nach Collins und Read (1994) existieren vier Komponenten der Arbeitsmodelle, die in Bezug zueinander stehen. Das sind sogenannte autobiographische Gedächtnisinhalte, welche Interaktionen in Beziehungen mit Bindungen umfassen und sowohl bewertende als auch erklärende Interpretationen der Interaktionen umfassen. Desweiteren spielen auf die Bindung bezogene Einstellungen, Erwartungen und Überzeugungen eine wichtige Rolle, welche relativ abstrakt in Form von Schemata zur Verfügung stehen. Motive und Ziele in Bezug auf die Bindung umfassen individuelle Ausprägungen in Bezug auf das Ziel, Sicherheit (gefühl) zu erfahren. Je nach Bindungstyp kann dieses Ziel unterschiedlich aussehen.

Sicher gebundene Personen tendieren dazu, Nähe herzustellen, während vermeidend gebundene Personen in erster Linie vermeiden möchten, zurückgewiesen zu werden. Außerdem sind in diesem Kontext Verhaltensstrategien zu nennen. Situationsabhängig werden diese automatisiert angewandt; wenn - dann Regeln haben sich verinnerlicht. Es können jedoch unterschiedliche Arbeitsmodelle verschiedener Personen gespeichert sein. Diese Repräsentationen von Bindung sind in einem Netzwerk geordnet.

Auf der untersten Ebene sind sehr konkrete Modelle für die Art der Beziehung mit bestimmten Bindungsfiguren gespeichert. Auf dem mittleren Niveau befinden sich allgemeinere Modelle für Arten von Beziehungen, beispielsweise Liebesbeziehungen oder die zu Freunden. Auf dem obersten Niveau sind Modelle des Selbst und von anderen Personen gespeichert, die aus verschiedenartigen Erfahrungen abgeleitet wurden und einer starken Generalisierung unterliegen. So liegt die Vermutung nahe, dass mit unterschiedlichen Arbeitsmodellen auch

verschiedene Bindungsstile einher gehen. Auf die verschiedenen Bindungstypen und das Verhalten der Kinder in der Fremden Situation gehe ich in den Kapiteln 6.4 und 6.5 näher ein.

### **6.3.2 Explorationsverhalten**

Im Gegensatz zum Bindungsverhalten steht das Explorationsverhalten, d.h. die Kinder unternehmen von einer sogenannten verlässlichen Basis aus kleinere Entdeckungen. Diese verlässliche Basis bildet nach Bowlby (2008) den Kern des elterlichen Pflegeverhaltens, das biologisch verankert ist und eine lebensnotwendige Funktion einnimmt.

Elementarer Gesichtspunkt dieser verlässlichen Basis stellt die Tatsache dar, dass das Kind sich gewiss ist, von den Ausflügen zurückkehren zu können, sich willkommen geheißen fühlt und im Falle von Furcht getröstet zu werden. Die Eltern bringen, um dieses Gefühl zu erzeugen, dem Kind eine hohe Akzeptanz entgegen und ermutigen es zu Explorationen. Sie sind eine Unterstützung und greifen nur in Gefahrensituationen ein und hemmen das Kind nicht in seinem Erkundungsdrang. Schätzen die Kinder diese verlässliche Basis als tatsächlich verlässlich ein, wird die Häufigkeit und Entfernung des Verlassens der Basis zunehmen. Im Jugendalter bzw. jungen erwachsenen Alter können dies auch längere Zeiträume beispielsweise über mehrere Wochen sein. Damit sich die Kinder psychisch stabil entwickeln und selbstsicher werden, ist die Unterstützung auf der einen Seite und die verlässliche Erreichbarkeit der Eltern bei auftretenden Schwierigkeiten auf der anderen Seite unabdingbar. Ist dies nicht der Fall, kommt es, wie zuvor beschrieben, zu negativen Auswirkungen für die Psyche.

Kurz gesagt, stellen die Eltern eine verlässliche Basis dar, wenn sie dem Bindungsverhalten des Kindes Respekt zollen, das Bindungsverhalten als angeboren verstehen und akzeptieren sowie dieses intuitiv erkennen und nicht mit der oftmals negativ besetzten Begrifflichkeit der Abhängigkeit verwechseln. Somit hat das elterliche Verhalten einen großen Einfluss auf den Explorationsdrang des Kindes sowie die Persönlichkeitsentwicklung und das entstehende Bindungsmuster. Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern das elterliche Verhalten diese Aspekte beeinflusst.

#### **6.4 Die Fremde Situation nach Mary Ainsworth (1978)**

In eben genannten Zusammenhang ist die sogenannte Fremde Situation von Mary Ainsworth (1978) zu nennen, welche mit 12 bis 18 Monate alten, aus weißen, der Mittelschicht angehörigen Kindern aus dem Raum um Baltimore durchgeführt wurde. Die Fremde Situation wurde im Labor mit vier Gruppen durchgeführt, wobei die ersten beiden Gruppen zuvor zu Hause besucht wurden. Die Kombination aus den Beobachtungen der Mutter-Kind-Beziehung im heimischen Bereich und denen in der Laborsituation führt zu dem Schluss, dass das unterschiedlich gezeigte Verhalten der Kinder in der Fremden Situation aus den Interaktionen zwischen Mutter und Kind im ersten Lebensjahr des Kindes herrühren. Zudem kann aus dem gezeigten Verhalten auf bestimmte Merkmale dieser Beziehungsgestaltung geschlossen werden (Vgl. auch Dornes 2007). Hierzu führe ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit nähere Erläuterungen an. Betrachten wir zunächst den Aufbau der Fremden Situation:

Die Fremde Situation besteht aus acht aufeinanderfolgenden dreiminütigen Sequenzen<sup>6</sup>, wobei das Kind zunächst die Möglichkeit bekommt, sich im Raum zu orientieren. Die Mutter ist anwesend und bekommt Instruktionen (Sequenz 1). Sie versucht folgend, das Kind für die im Raum befindlichen Spielzeuge zu interessieren, wobei hier die Intensität der kindlichen Exploration und die Häufigkeit, sowie die Art der Orientierung an der Mutter im Fokus stehen (Sequenz 2).

In der nächsten, dritten Sequenz, betritt eine fremde Person den Raum und die Mutter verlässt nach einer kurzen Konversation mit dieser das Setting. Hier liegt der Schwerpunkt der Beobachtungen auf der Akzeptanz der Annäherung der fremden Person, der dieser gewidmeten Aufmerksamkeit im Vergleich zu der Mutter und dem Grad der Exploration.

In Sequenz vier zieht sich die fremde Person aus der Interaktion mit dem Kind zurück, damit dieses die Abwesenheit der Mutter bemerken kann. Hier liegt der Schwerpunkt der Beobachtungen auf der Akzeptanz der Annäherung der fremden Person, der dieser gewidmeten Aufmerksamkeit im Vergleich zu der Mutter und dem Grad der Exploration. In der nun folgenden fünften Sequenz kehrt die Mutter

---

<sup>6</sup> Die erste Sequenz der Instruktion hat einen Zeitraum von 30 Sekunden, die folgenden sieben Sequenzen dauern drei Minuten, können bei zu starken Stressreaktionen des Kindes jedoch individuell verkürzt werden.

zurück. Das Verhalten des Kindes in dieser Situation, d.h. bei Rückkehr der Mutter und der darauf folgenden Abwesenheit stellt eine wichtige Komponente zur Feststellung der Bindungsqualität dar (Ainsworth 1978, Dornes 2007). Die unbekannte Person verlässt den Raum, die Mutter folgt verzögert.

In der sechsten Sequenz wird das Kind beobachtet, wie es auf die Trennung reagiert sowie der Grad der Exploration in dieser Situation. In Sequenz Nummer sieben kehrt die fremde Person zurück und im Fokus stehen hier die Reaktionen des Kindes auf die fremde Person im Vergleich zu den Reaktionen auf die Wiederkehr der Mutter. In der letzten Sequenz kehrt die Mutter zurück und die fremde Person verlässt den Raum. Aus den Reaktionen des Kindes in dieser Situation lassen sich ebenfalls aussagekräftige Schlüsse über die Bindungsqualität ziehen.

Alle Gruppen durchliefen den Test in einer standardisierten, in den Abläufen festgelegten Reihenfolge von den zuvor beschriebenen acht Sequenzen. Als Einstieg wurde eine als am wenigsten stressig eingeschätzte Situation genutzt. Der Stress für das Kind ist durch die fremde Person sowie das sich Entfernen der Mutter sukzessive gesteigert worden (ebd.).

Ich beschreibe die Sequenzen im Folgenden für den/die interessierten Leser/-in näher, da ich diese als sehr aufschlussreich im Bezug auf die Bindungsmuster empfinde.

#### **6.4.1 Sequenzen**

In der ersten Sequenz (30 Sekunden) bekommt die Mutter Instruktionen, an welcher Stelle im Raum sie das Kind absetzt und wo sie selbst Platz nehmen kann. Im Fokus der Beobachtung stehen hier die Reaktionen des Kindes, während es sich bei der Mutter auf dem Arm befindet. In den darauf folgenden drei Minuten (Sequenz 2) setzt die Mutter ihr Kind mit dem Gesicht zu den Spielzeugen und nimmt selbst auf einem Stuhl Platz und liest. An dieser Stelle steht die Erwartung, dass sich das Kind den Spielsachen widmet oder den Raum erkundet. Die Mutter animiert das Kind zunächst nicht und schreitet nicht ein, auch wenn das Kind Blickkontakt sucht oder eine Rückmeldung wünscht. Ist dies nach zwei Minuten nicht der Fall, versucht die Mutter das Interesse des Kindes an den Spielsachen zu wecken. Im Fokus der Beobachtungen sind an dieser Stelle

die Intensität der kindlichen Exploration und die Häufigkeit, sowie die Art der Orientierung an der Mutter.

Nach Ablauf der Zeit wird die dritte Sequenz eingeleitet (drei Minuten), in der eine dem Kind unbekannte Person (weiblich) den Raum betritt und das Kind anspricht. Die Person setzt sich still für eine Minute hin und spricht dann mit der Mutter, welche nicht antwortet. Nach einer weiteren Minute nimmt sie Kontakt mit dem Kind auf und die Mutter verlässt den Raum, wenn das Kind mit der fremden Person oder den Spielzeugen beschäftigt ist. Ihre Handtasche verbleibt über dem Stuhl. Hier liegt der Schwerpunkt der Beobachtungen auf der Akzeptanz der Annäherung der fremden Person, der dieser gewidmeten Aufmerksamkeit im Vergleich zu der Mutter und dem Grad der Exploration.

In der vierten Sequenz, die ebenfalls einen Zeitrahmen von drei Minuten umfasst oder bei akuten Stressreaktionen des Kindes verkürzt wird, reduziert die fremde Person die Interaktion mit dem Kind, damit es bemerken kann, dass die Mutter den Raum verlassen hat. Die fremde Person zieht sich auf den Stuhl zurück, reagiert allerdings auf alle Interaktionsversuche des Kindes. Im Fokus ist hier die Art sowie die Häufigkeit von Explorationsversuchen im Vergleich zu denen in Anwesenheit der Mutter. Weint das Kind und lässt sich auch mit Spielzeugen nicht beruhigen, wird die Sequenz verkürzt. Auch dieses Verhalten steht im Fokus der Beobachtungen.

In der nun folgenden, dreiminütigen fünften Sequenz, nähert sich die Mutter laut sprechend der Tür und wartet in der geöffneten Tür, damit das Kind eine Reaktion zeigen kann. Die fremde Person verlässt den Raum und die Mutter ebenfalls, wenn sie sich sicher ist, dass das Kind bereit für den nächsten Schritt ist. Sie verabschiedet sich verbal von dem Kind und lässt ihre Handtasche über dem Stuhl. Der Fokus der Beobachtungen liegt in dieser Sequenz auf der Reaktion des Kindes bei Abwesenheit der Mutter und der Interaktion mit dieser bei ihrer Rückkehr.

In der sechsten Sequenz wird das Kind über einem Zeitraum von drei Minuten (bei extremen Stressreaktionen kürzer) beobachtet, wie es in Abwesenheit der Mutter den Raum erkundet und in seiner Reaktion auf das Verlassen des Raumes der Mutter. Kurz vor Ablauf der drei Minuten nähert sich die fremde Person laut sprechend der Tür und öffnet diese. Die fremde Person wartet ab, um eine Reaktion des Kindes zu ermöglichen. Weint das Kind, versucht sie beruhigend auf

das Kind einzuwirken. Sind diese Bemühungen erfolgreich, versucht sie das Kind in ein Spiel zu verwickeln. Spielt das Kind, lädt die unbekannte Person das Kind ein, zu ihr zu kommen. Reagiert das Kind nicht, nähert sie sich diesem und versucht ebenfalls mit ihm zu spielen (Sequenz 7). Interessant ist hier die Reaktion des Kindes auf die fremde Person im Vergleich zu der Reaktion auf die Mutter in der voran gegangenen Situation.

In der letzten Sequenz nähert sich die Mutter laut sprechend der Türe und öffnet diese, die Reaktion des Kindes abwartend. Sie nimmt das Kind auf den Arm und die fremde Person verlässt den Raum. Hier liegt das Augenmerk ebenfalls auf der Reaktion der Mutter. Auch wenn die Mütter genaue Instruktionen bekamen, wie sie sich verhalten sollten, verhält sich jede Mutter in einer für sie individuell typischen Art, wenn sie ihr Kind wiedersieht (Ainsworth 1978, Dornes 2007).

Die festgestellten Verhaltensweisen der Kinder lassen auf die Bindungsmuster schließen. Dennoch gab es Verhaltensweisen der Kinder, wie beispielsweise ein Erstarren oder Innehalten, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen (Bowlby 2008).

## **6.5 Kategorisierung des Bindungsverhaltens**

Die Kinder zeigten in der Testsituation unterschiedliches Verhalten bei der Rückkehr der Mutter, auf die fremde Person sowie in den Phasen, in denen sie alleine im Raum waren. Es ließen sich bei den Beobachtungen drei Verhaltensmuster feststellen, die folgend als Bindungsmuster beschrieben werden.

Sroufe und Fleeson (1986) stellen heraus, dass mit Hilfe der Fremden Situation Schlüsse über die Beziehung zwischen dem Kind und der Bezugsperson ermöglicht werden, auch wenn das kindliche Verhalten im Fokus steht. In den Phasen der Trennung und Wiedervereinigung von bzw. mit der Bezugsperson wird sich das Kind in etablierten Mustern verhalten und so Aufschluss über die Historie der Beziehungsqualität geben. So beeinflussen die Erwartungen des Kindes in Bezug auf die Ansprechbarkeit und Sensibilität der Mutter das Verhalten. Die Interaktion kann als Produkt der Beziehungshistorie gesehen werden. Kurz gesagt, spiegelt das Verhalten des Kindes die Erwartungen und

Gefühle, die im Laufe der Mutter-Kind-Beziehung aufgebaut wurden, wider und lässt demnach Rückschlüsse auf die Beziehungsqualität zu (ebd.).

Kinder, die sich in für sie stressauslösenden Situationen der emotionalen Unterstützung sowie unterstützenden Handlungen der Eltern sicher sind, erleben einen Rückhalt, welcher für das kindliche Explorationsbedürfnis förderlich ist. Dieser Rückhalt wird in den meisten Kulturen in den ersten Jahren von der Mutter gebildet, da sie oftmals den größten Zeitraum mit dem Kind verbringt. Reagiert sie feinfühlig, sensibel, liebevoll zugewandt sowie schützend und tröstend, gewinnt das Kind an emotionaler Sicherheit. Bowlby (2008) spricht hier von einer sicheren Bindung.

Diese sicher gebundenen Kinder verhielten sich in der Fremden Situation wie folgt: Kehrt die Mutter zurück, kommt es zu einer freudigen Begrüßung und das Kind sucht die Nähe zur Mutter. Es zeigt kaum bis gar kein ablehnendes Verhalten in den Phasen, in denen die Mutter zurückkehrt. Wenn das Kind sich alleine im Raum aufhält und unglücklich während der Abwesenheit der Mutter ist, ist dies auf das Fehlen der Mutter zurückzuführen und nicht auf die Tatsache, dass es alleine ist.

Es sucht gelegentlich nach der Mutter und ist freundlich zu der fremden Person, zeigt dennoch mehr Interesse an der Bindungsfigur. 68% der Kinder verhielten sich in der Studie sicher gebunden, wobei dieser Prozentsatz von Stichprobe zu Stichprobe variieren kann.

Die Mütter der Kinder, die ein sicheres Bindungsmuster entwickelt hatten, zeichneten sich durch ihre signifikant höhere Feinfühligkeit und Empfänglichkeit für die Bedürfnisse ihrer Kinder aus als Mütter von Kindern, die eines der folgenden Bindungsmuster aufwiesen (Ainsworth 1978, Dornes 2007):

Von einem unsicher-ambivalenten Bindungsverhalten ist die Rede, wenn das Kind sich der elterlichen Unterstützung nicht ausnahmslos sicher sein kann, Trennungen von den Eltern tatsächlich erfahren wurden oder oftmals angedroht worden sind. Als Folge dessen zeigen Kinder mit diesem Bindungsmuster ein sehr eingeschränktes und nur selten auftretendes Explorationsverhalten. Trennungsängste entstehen und die Kinder zeigen ein klammerndes Verhalten gegenüber den Eltern (Bowlby 2008).

In der Fremden Situation zeigen Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster in der achten Episode bei Wiederkehr der Mutter ein

wechselhaftes Verhalten. Die Kinder suchen zwar Nähe, sind zugleich jedoch verärgert. Das Verhalten schwankt zwischen einem sich an die Mutter klammern und losgelassen werden wollen. Manche Kinder zeigen sich eher ärgerlich mit aggressiven Tendenzen (Untergruppe 1), andere sind eher von passiven Verhalten (Untergruppe zwei) geprägt. Insgesamt ist die herrschende Grundstimmung eher als unzufrieden zu beschreiben. 12% der Kinder zeigten dieses Verhalten. Mütter von Kindern mit solch einem Bindungsverhalten verhielten sich in einer für das Kind nicht vorhersehbaren Art und Weise und reagierten zudem nicht feinfühlig auf Signale ihrer Kinder. Zudem fanden die Kinder kaum Unterstützung in ihrem Streben nach Autonomie (Ainsworth 1978; Dornes 2007).

Hat das Kind wiederholt im Falle von stressigen Situationen oder Konflikten die Ablehnung der Eltern erfahren, entwickelt sich ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster. Diese Überzeugung äußert sich im Verzicht auf Zuneigung und Unterstützung anderer Personen und dem Versuch, psychisch unabhängig zu sein. Hieraus können psychische Störungen des Kindes resultieren (Bowlby 2008).

In der Fremden Situation reagierten 20% der Kinder vermeidend. Verlässt die Mutter den Raum oder kehrt zurück, wird dies von dem Kind augenscheinlich ignoriert, wobei es unter enormen Stress steht. Sie konzentrieren sich auf ihr Spiel und binden die fremde Person zuweilen aktiver in das Spiel ein als die Mutter. Die Mütter von Kindern mit einem solch ausgeprägten Bindungsmuster verhielten sich abweisend bei Annäherungsversuchen der Kinder (Ainsworth 1978; Dornes 2007).

Van Ijzendoorn und Kroonenberg (1988) beschreiben eine groß angelegte Studie, die fast 2000 Klassifizierungen aus Fremden Situationen aus acht unterschiedlichen Ländern in 32 Stichproben analysiert und vergleicht. Daten wurden in vier westeuropäischen Ländern (Deutschland, Großbritannien, Niederlande und Schweden), sowie in Japan, Israel, den USA und von einer Gruppe in den Vereinigten Staaten lebenden Chinesen erhoben. Den Auswertungen wurde die von Ainsworth et al. (1978) dargelegte amerikanische Standardverteilung der Bindungstypen zugrunde gelegt, wobei Bindungstyp A (avoidant) zu 20%, Typ B (secure) zu 70% und Typ C (resistant) zu 10%



vorkamen. In allen Ländern kamen alle Bindungstypen vor, wobei abgesehen von einer Stichprobe der sichere Bindungsstil der häufigste war.

Jedoch gab es Abweichungen von der erwarteten Verteilung der Bindungstypen: In allen vier Westeuropäischen Ländern waren weniger Typ C und mehr Typ A vertreten, in Israel und Japan lag die Verteilung genau anders herum. Ein Grund hierfür könnte das durch die Medien verbreitete Bild von Erziehung sein, welches in den westlichen Ländern ähnlich ist. Die westeuropäischen Länder weisen demnach ziemlich ähnliche Profile in der Verteilung der Bindungstypen auf. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass interkulturelle Variationen innerhalb der Stichprobe eineinhalb Mal so hoch sind wie Unterschiede intrakulturell betrachtet. Bedeutend ist, dass diese Unterschiede kaum auf die Durchführung oder die Codesysteme zurückführbar sind, da die Untersuchungen oftmals von den gleichen Forscher/-innen vorgenommen wurden. Unterschiede zwischen Stichproben aus den USA und außerhalb der USA tendieren gegen Null.

Dennoch gab es auch Kinder, deren Verhalten sich nicht mit den zuvor beschriebenen Bindungsmustern deckte. In diesem Zusammenhang ist auf eine Studie von Main und Solomon (1986, 1990) zu verweisen, die die drei genannten Bindungsmuster von Ainsworth um ein viertes, das desorientierte bzw. desorganisierte Bindungsmuster, erweiterten. Hierzu wurden Videoaufnahmen von Kindern, die nicht eindeutig einer der drei Kategorien zugeordnet werden konnten, analysiert. Den Kindern waren verschiedene Verhaltensweisen gemeinsam; so zeigten diese Kinder in Stresssituationen beispielsweise ein kurzes Innehalten oder Erstarren, wenn sich eine fremde Person näherte, in signifikant höherem Ausmaß. Auch zählte das Verharren in ungewöhnlichen Positionen dazu. Auffällig war, dass die Kinder zum Teil nach der Mutter schrien, wenn diese den Raum verlassen hatte, diese aber bei der Rückkehr nicht begrüßten, sondern sich von ihr abwandten. Die Kinder unterbrachen ihr organisiertes Verhalten und zeigten desorganisierte Verhaltensweisen, wenn die Mutter den Raum verließ. Kinder, die entweder selbst Missbrauch oder Gewalt erfahren haben oder Kinder von Eltern mit solchen Erfahrungen sind, zeigten dieses Verhalten häufig.

Main (1999) fasst die Ergebnisse aus mehreren ihrer Studien mit anderen Forschern/-innen in Bezug auf das desorganisierte Verhalten zusammen. In der sogenannten Clown-Situation, in welcher die Mutter stets verfügbar ist und die

Kinder circa einen Meter vor der Mutter auf dem Boden sitzen, steht ein Clown für 30 Sekunden mit einem unbeweglichen Gesichtsausdruck in der Tür. Bei Kindern mit einem desorientierten bzw. desorganisierten Bindungsmuster wurde deutlich, dass sie ihrer Furcht freien Lauf ließen und die Mutter als sicherer Rückhalt nicht in Betracht kam. Sie versuchten, die Situation auf sich alleine gestellt zu bewältigen. Zuweilen schien es, als seien sie sich der Anwesenheit der Mutter nicht bewusst.

Eine wesentliche Erkenntnis der Reanalyse der gewonnenen Daten war, dass (diese) Kinder zu Mutter und Vater andere Bindungsbeziehungen aufgebaut haben konnten. So zeigten die Kinder weitestgehend nur dann ein desorientiertes/desorganisiertes Bindungsverhalten gegenüber einem Elternteil, wenn dieses aufgrund von Interviews zum Bindungsverhalten als Person mit unverarbeiteten Traumata eingeschätzt wurde. Die Interaktion zwischen der Bindungsperson und dem Kind wurde aufgrund der unverarbeiteten Erfahrungen stark beeinträchtigt. Ängstliche Verhaltensweisen der Eltern, denen das Kind keine Ursache zuschreiben kann, verängstigen das Kind. Dem Kind fehlen Strategien, mit dieser Situation umzugehen. Das Kind wird also durch das Elternteil verängstigt und muss nicht selbst Opfer von Missbrauch geworden sein, um dieses Verhaltensmuster zu zeigen. Da das Kind durch die Bezugsperson selbst verängstigt wird, kommt es zu „[...] einem Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien.“ (Main 1999, S.129). Dies ist Ausdruck eines desorganisierten/desorientierten Verhaltens.

## **6.6 Kritische Rezension der traditionellen Bindungstheorie**

Moderne Psychologen/-innen üben Kritik an der traditionellen Bindungstheorie von Bowlby. Ein Individuum kann nicht nur über eine, sondern über mehrere Bezugspersonen verfügen. Bowlby glorifiziert in seiner These eine durchschnittliche Mittelschichtskindheit. Wenn es tatsächlich der Fall wäre, dass Bindungsmuster weitestgehend stabil sind, hätten andere Bezugspersonen wie beispielsweise Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen keine Einflussmöglichkeiten.

So ist es aus neuerer Perspektive schwierig, alle Annahmen Bowlbys unreflektiert zu übernehmen. Es hat sich gezeigt, dass Bindungsstile variabel sind und ein Individuum ein Leben lang lernen kann. Dazu gehört auch das Erlernen von neuen Interaktionsmustern. Verhalten ist demnach ein Resultat von Interaktionen.

Gerät ein Kind an eine unzuverlässige Person, folgt aller Wahrscheinlichkeit nach ein entsprechendes Verhalten.

Dies gilt auch umgekehrt für erwachsene Personen. Treffe ich als Lehrerin auf ein Kind, das ein unsicher gebundenes Verhalten zeigt und ich mich freundlich, zuverlässig und zugewandt auf dessen Bedürfnisse eingehend verhalte, ist es wahrscheinlich, dass sich das Kind nicht sofort an meinen Interaktionsstil anpasst. Schaffe ich es, mein zuverlässiges Verhalten beizubehalten, besteht die Chance, dass sich das Kind langfristig mir gegenüber anders verhalten wird. Reagiere ich frustriert, kann dies zur Folge haben, dass ich eventuell doch nicht zuverlässig in meinem Verhalten bleibe oder abweisend auf das Kind reagiere. In diesem Fall könnte das Kind schwerlich ein neues Interaktionsmuster erlernen. Diese Möglichkeit wäre jedoch erhalten geblieben, wenn ich mich weiterhin zuverlässig verhalten hätte.

Drieschner (2011) stellt Aspekte, die an der traditionellen Bindungstheorie Bowlbys aus aktuellerer Sicht kritisch zu betrachten sind, dar. Dazu gehört, dass nach Auffassung von Bowlby primär die leibliche Mutter eines Kindes als Bindungsfigur fungiert und das Kind lediglich zu einer Person eine tiefe Bindung entwickeln könnte. Hierbei handelt es sich um das Monotropieprinzip. Der Vater wird demnach als Bindungsfigur vernachlässigt. Bowlby relativierte diese Annahme später. Zudem wird in der traditionellen Bindungsforschung von einer sogenannten Umweltstabilität der Zuwendung seitens der Mutter ausgegangen. Diese Annahme beruht aufgrund der universellen Bereitschaft des Kindes, Bindung aufzubauen und der beidseitigen Anpassung der Verhaltenssysteme des Kindes, sowie der primären Bezugsperson. Wäre dies ausnahmslos der Fall, führt Drieschner (2011) ein Zitat von Schleidt (1999) an, das besagt, dass im Falle dessen Kinder, die misshandelt oder vernachlässigt werden, die Ausnahme darstellen müssten. Deswegen wird das Mutter-Kind-Verhältnis aus aktuellerer Sicht als spannungsreicher beschrieben.

Daher werden auch Konflikte in den Interessen zwischen Mutter und Kind in den Fokus genommen. Zudem wird davon ausgegangen, dass Säuglinge ihr Verhalten darauf abstimmen, der Bezugsperson zu gefallen. Auch bestehe bei erwachsenen Personen eine genetisch bedingte Veranlagung, für die Pflege und das Wohlbefinden von Kindern zu sorgen, sowie die kindlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Allerdings kann die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind von

verschiedenen Variablen wie beispielsweise negativen Bindungserfahrungen der jeweiligen Bezugsperson, einer psychischen Krankheit oder ungünstigen Lebensumständen beeinflusst sein. (Drieschner (2011) verweist auf Papoušek/Papoušek (1987)).

Nach Drieschner (2011) steht in aktuellerer Forschung nicht mehr die Exklusivität der Bindung zwischen Mutter und Kind im Vordergrund des Interesses. Vielmehr wird der Blick auch auf vielfältigere Beziehungskonstellationen, ebenso wie auf Betreuungssettings gelenkt. In diesem Zusammenhang verweist der Autor auf eine großflächige Studie aus den USA, die sich in den 1990er Jahren mit der frühen Betreuung von Kindern im Alter von 15 Monaten beschäftigte. Es wurde kein Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität von Mutter und Kind und Betreuungsformen festgestellt. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine unsichere Bindung zwischen Mutter und Kind herauskristallisiert, wurde durch Betreuungsformen nicht erhöht, wenn sie nicht vorher schon durch eine unsichere Bindung gefährdet war (Drieschner 2011 verweist auf Datler, Erekly, Strobel 2002). Auch Beziehungen zwischen Erziehern/-innen oder Tagesmüttern/-vätern und Kindern können Eigenschaften von Bindung aufweisen.<sup>7</sup> Der Mutter des Kindes kommt nach diesen Erkenntnissen zwar eine sehr zentrale, aber keine exklusive Rolle mehr zu.

So steht nach Drieschner (2011) in aktuellerer Forschung nicht mehr die Exklusivität von der Bindung zwischen Mutter und Kind im Vordergrund der Bindungsforschung, vielmehr wird der Blick auch auf vielfältigere Beziehungskonstellationen, ebenso wie auf Betreuungssettings gelenkt. Moderne Psychologen üben somit Kritik an Bowlbys traditioneller Bindungstheorie, da ein Individuum über mehrere Bezugspersonen verfügen kann. Allerdings zeigt die traditionelle Bindungstheorie deutlich, welche Aspekte wichtig sind, um Vertrauen aufzubauen. Dazu gehört ein zuverlässiges, sensibles Verhalten der Bezugsperson sowie eine empathische und prompte Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes.

---

<sup>7</sup> Der Text von Drieschner (2011) nimmt in erster Linie Tagesmütter und Erzieher/-innen in den Fokus. Ich möchte ergänzen, dass auch pädagogische Beziehungen zwischen Kindern und Lehrern/-innen Elemente von Bindung umfassen können.

## **6.7 Erziehungsstile und Bindung**

Damit sich ein Kind auf der emotionalen, sozialen, kognitiven und moralischen Ebene gesund entwickeln kann, ist das wechselseitige Zusammenspiel des Fürsorgeverhaltens der Bezugspersonen eines Kindes und dem Bindungsverhalten eben dieser grundlegend.

Drieschner (2011) fasst Suess & Burat-Hiemer (2009) zusammen. Das Verhalten des Kindes ist je nach Altersstufe in unterschiedlicher Intensität auf die Responsivität, d.h. die Beantwortung der Bedürfnisse durch die Bezugsperson, angewiesen. Wird das Kind älter, sollten die Bezugspersonen es in seinem Streben nach Autonomie unterstützen; bei jüngeren Kindern ist die Notwendigkeit einer Regulierung seines Verhaltens und Erlebens durch Bezugspersonen im Vordergrund. Feinfühligkeit der Bezugsperson ist in jeder Altersstufe bedeutsam, wobei diese dem Alter entsprechend anders definiert sein kann.

Aufgrund der kindlichen Entwicklung muss das Interaktionssystem zwischen Kind und Bezugspersonen, in welches das Verhältnis von Explorationsbestreben und Bindung eingebettet ist, immer wieder in ein Gleichgewicht gebracht werden. Das Kind möchte Selbstständigkeit erlangen, Dinge eigenständig erkunden. Hier werden auch Grenzen getestet. Den Eltern kommt die Aufgabe zu, feinfühlig zu reagieren und eben diese Grenzen in angemessener Art und Weise zu setzen.

Blicken wir auf die zuvor beschriebenen Erziehungsstile zurück (Kapitel 6.1), wird deutlich, dass ein autoritativer Erziehungsstil am Förderlichsten für das kindliche Bedürfnis nach Exploration ist (Drieschner 2011).

## **6.8 Bindung und kognitive Entwicklung**

Bindung und Explorationsverhalten sind eng miteinander verzahnt. Ist eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufgebaut und hat sich somit ein internes Arbeitsmodell gebildet, kann das Explorationssystem des Kindes im ganzem Umfang aktiviert werden. Somit ist es folgerichtig, dass Bindung eine Voraussetzung für eine erfolgreiche kognitive Entwicklung und die volle Ausschöpfung des geistigen Potentials eines Individuum darstellt. Eine sichere Bindung führt zu der Gewissheit, zu einer sogenannten sicheren Basis zurückkehren zu können. Bindung ist demnach eine grundlegende Komponente

für erfolgreiche Bildung. In Situationen des Lernens entdecken Kinder und Erwachsene gemeinsam Neues und konstruieren Wirklichkeit und Wissen.

Betrachtet man die traditionelle Bindungsforschung, wird dieser Aspekt vernachlässigt. Hier steht der Aspekt der Sicherheit und Zuwendung von Bindung im Vordergrund. Ebenso findet die interaktive und soziale Komponente des Bildungsprozesses in früher Kindheit wenig Beachtung. Bei einem erweiterten Bindungsbegriff werden die Aspekte von Sicherheit, Reduzierung von Stress und Zuwendung durch die Komponente der Unterstützung bei Explorationsversuchen durch Bindungspersonen ergänzt. Die Kinder benötigen die Unterstützung von Bezugspersonen, die ihren Erfahrungen einen Rahmen geben, diese spiegeln und verbalisieren. Kommentare, die erklärender Natur sind, helfen dem Kind seine Erfahrungen einzuordnen, sich derer bewusst zu werden, diese zu deuten und zu benennen. Es handelt sich um eine Resonanz auf kognitiver Ebene.

Kinder erfahren Bildung nicht von alleine. Soziale Unterstützung ist bei der eigenaktiven Entdeckung der Welt notwendig. Von den Bezugspersonen wird ein hohes Maß an Feinfühligkeit verlangt, um den Kindern je nach Situation angemessen Sicherheit, Zuwendung, Reduktion von Stress, als auch Unterstützung bei Explorationsversuchen zuteil werden zu lassen. Hierbei kann es auch zu Konflikten zwischen dem Kind und der Bezugsperson kommen (Drieschner 2011). Explorationen in früher Kindheit haben einen spielerischen Charakter. Bezugspersonen sollten demnach besonders in Spielsituationen feinfühlig unterstützen, um den Kindern eine Erfolgskuschreibung aufgrund seiner eigens erbrachten Leistung zu ermöglichen.

Hattie (2013) widmet sich in seinem Buch „Lernen sichtbar machen“ der Lehrer-Schüler Beziehung. Er verweist auf die Befragung von Bishop et. al (2002, 2003) in Neuseeland. Hier stand unter anderem im Forschungsinteresse, welche Aspekte nach Meinung von Lehrern/-innen, Schulleitungen, Eltern aber auch den Lernenden Einfluss auf die Leistung von Schüler/-innen nehmen. Interessant ist, dass alle Befragten mit Ausnahme der Lehrer/-innen selbst angaben, die Beziehung zwischen Schülern/-innen und Lehrern/-innen als einen wichtigen Faktor der Lernleistung zu sehen.

Um eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen zu können, sind zahlreiche Kompetenzen der Lehrpersonen notwendig. So müssen Lehrer/-innen den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Voraussetzungen des Kindes Respekt zollen und

die individuellen Voraussetzungen der Kinder anerkennen. Zudem sollten die Lehrer/-innen dem Kind das Gefühl vermitteln, anerkannt zu werden. Neben einer positiven Grundeinstellung der Lehrkräfte gehören andere Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, die Fähigkeit seinem Gegenüber zuzuhören oder auch Fürsorge zu wichtigen Bausteinen, um eine Beziehung zwischen Lehrern/-innen und Schülern/-innen entstehen zu lassen.

Wie wichtig und bedeutsam eine gute Beziehung zwischen beiden Parteien ist, verdeutlicht Hattie (2013) mit Studien von Cornelius-White (2007), an denen 355.325 Schüler/-innen und 14.851 Lehrer/-innen aus 2.439 Schulen teilnahmen. Aus den Studien geht hervor, dass der Hauptgrund für Kinder, nicht gerne die Schule zu besuchen, die Lehrperson darstellt. Wenn diese die Lehrer/-innen nicht mögen, haben sie eine negative Einstellung zur Schule und mögen diese ebenfalls nicht.

Bedeutsam ist, dass die Lehrer/-innen den Kindern Empathie entgegenbringen und spürbar werden lassen, dass ihnen der Lernerfolg eines jeden Kindes am Herzen liegt. Durch detailliertes Feedback zur Lernleistung und Selbsteinschätzung können sich die Lernenden sicherer fühlen und so erfolgreich lernen. Ein zentrales Ziel einer jeden Lehrperson sollte demnach der Beziehungsaufbau zu seinen Schülern/-innen sein.

## **6.9 Relevanz der theoretischen Grundlage für die Fragestellung**

Nachdem ich nun die bedeutendsten theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie dargestellt habe, möchte ich auf die Eingangsfrage, inwiefern erwachsene Bezugspersonen auf Grundlage der erworbenen Kenntnisse über die Bindungstheorie entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder schaffen können, eingehen. Zudem gilt es für die Entwicklung der Fragestellung zu prüfen, inwieweit frühe Bindungsmuster langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit sowie dem Aufbau neuer Beziehungen haben. So prüfe ich im nächsten Schritt den Einfluss vorhandener Bindungsmuster auf die Entwicklung neuer Beziehungen, stelle Bindung im Kontext des Schülerhilfeprojektes dar und gehe auf die Einflussmöglichkeiten von Grundschullehrern/-innen zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Schülern/-innen ein.

### **6.9.1 Einfluss vorhandener Bindungsmuster auf die Entwicklung neuer Beziehungen**

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits herausgearbeitet, haben Erlebnisse in früher Kindheit aufgrund der durch diese ausgelösten Emotionen einen starken Einfluss auf die Entwicklung und Ausprägung des Bindungsverhaltens und somit auf die Beziehungsgestaltung einer Person (Bowlby 1999).

Nach Sroufe und Fleeson (1986) wird der Säugling Bestandteil eines sogenannten dyadischen Systems mit der Mutter. Der Säugling bringt eine bestimmte Anzahl von Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Weinen in ihn aufrüttelnden Situationen, in dieses System mit ein. Er wird zum Bestandteil dieses Systems, wenn die Bezugsperson in angemessener und zeitnaher Art und Weise auf die Bedürfnisse und Gefühlsäußerungen des Kindes reagiert.

Im Laufe der kindlichen Entwicklung findet eine Neuorganisation statt, die sich nunmehr nicht ausschließlich um die Bezugsperson dreht, sondern um das Selbst. Es findet eine Selbst-Organisation statt. Der Übergang ist absolut bedeutsam und legt den Grundstein für die Entwicklung neuer Beziehungen, da das Kind neue Beziehungen auf Grundlage der Erwartungen an sich selbst und andere Personen, die aus Erfahrungen der primären Bindungsbeziehung resultieren, sucht. Das Kind bringt eine organisierte Form von Gefühlen, Erwartungen, Einstellungen, Bedürfnissen sowie Verhalten in neue Beziehungen beispielsweise zu Gleichaltrigen oder Lehrern/-innen ein, die aufgrund früher Bindungserfahrungen geprägt worden sind. Aus diesem Grund gelten Beziehungen in früher Kindheit (später komplexerer Art) als stark vorhersehbar. Neue Beziehungen werden nicht neu konstruiert, jedoch auch nicht einfach transferiert, sondern von den voran gegangenen Erfahrungen beeinflusst und geprägt. So werden Beziehungen zwischen zwei Menschen von den jeweils individuellen Beziehungsgeschichten geprägt.

Lenken wir den Blick stärker auf die Erwartungen einer Person, mit der sie auf Grundlage individueller Vorerfahrungen und gebildeter Arbeitsmodelle (Kapitel 6.3.1), eine neue Situation bewältigt. Hat ein Kind abwehrende Prozesse verinnerlicht, steigt die Tendenz, dass die innere Organisation des Verhaltens widerstandsfähig gegen Veränderungen ist. Dies geschieht aus folgendem Grund: Erwartungen, die von Abwehr oder Zurückweisung geprägt sind, haben die Tendenz, sich selbst zu bewahrheiten.



Main und Solomon (1986) nennen folgendes Beispiel zur Veranschaulichung: Ein Kind, das eine vermeidende Abwehrhaltung entwickelt hat, wird auch dann keine Nähe oder engen Kontakt zur Bindungsperson suchen, wenn es diese am meisten benötigt. Die entwickelte Furcht, Abwehr zu erleben, ist zu groß. Da das Kind auch in solchen Situationen keine Nähe sucht, kann es jedoch auch keine positiven Erfahrungen, in denen der Wunsch nach Nähe erwidert wird, sammeln. Diese Erfahrungen wären jedoch nötig, um die vorhandenen Überzeugungen zu ändern.

So erscheint es logisch, dass bestehende Bindungsmuster dazu tendieren, auch weiter zu bestehen, da sich die Muster, wie zuvor beschrieben, wiederholen. Zudem bleibt die Art und Weise, wie Eltern ihre Kinder behandeln, wenn nicht unvorhersehbare Ereignisse wie Unfälle, plötzliche Krankheiten etc. auftreten, meist gleich - unabhängig davon, ob dieses Verhalten positiv oder negativ ist. Zudem besteht die Gefahr von Teufelskreisen, wie zuvor angedeutet auch in Bezug auf die elterliche Reaktion. Ein sicher gebundenes Kind ist fröhlicher und wird als weniger anstrengend empfunden. Es erfährt häufiger positive Zuwendung und hat nicht die Notwendigkeit, sich fordernd zu verhalten, wie ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind, das eher weinerliche und klammernde Tendenzen zeigt. Ein unsicher-vermeidendes Kind ist eher von einer schlechten Grundstimmung geprägt, vermeidet Nähe und ist unfreundlicher zu anderen Kindern. Dieses Verhalten ruft aller Wahrscheinlichkeit nach rügendes Verhalten der Bindungsperson hervor. Dennoch kann sich ein solch ausgeprägtes Bindungsmuster verändern, wenn sich das Verhalten der Bindungsfigur ändert. So kann ein Kind verschiedene Bindungsmuster zu Mutter und Vater aufgebaut haben (Bowlby 1991, 2008). Sind die Kinder jünger, sind Bindungsmuster leichter zu verändern, als mit fortschreitendem Alter, da die erworbenen Bindungsmuster sowie die damit verbundenen Merkmale der Persönlichkeit stärker zu den persönlichen Eigenschaften des Kindes werden. Als Folge dessen werden einmal erworbene Bindungsmuster im fortschreitenden Alter des Kindes, wie bereits beschrieben, auf neue Beziehungen, sei es zu Lehrern/-innen oder anderen Kindern angewandt <sup>8</sup> (ebd.).

---

<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Main und Cassidy (1984/1985), auf die Cassidy (1988) verweist. Hier wurden sechsjährige Kinder, deren Bindungsverhalten im Alter von einem Jahr in Ainsworths (1985) Fremder Situation klassifiziert wurde, untersucht. Es stellte sich heraus, dass die Qualität der Bindung, die nun gemessen wurde, signifikant mit der Qualität der Bindung, festgestellt in der Fremden Situation, verwandt war.

Wie zuvor beschrieben, kann sich das Interaktionsverhalten von Kindern aber auch ändern. Bleibe ich als Lehrer/-in auch freundlich, zuverlässig und dem Kind zugewandt, wenn ich auf ein unsicher gebundenes Kind treffe, welches mir gegenüber zunächst eventuell nicht die gewünschten Reaktionen zeigt, besteht die Chance, dass sich das Kind im Laufe der Zeit in der Interaktion mit mir anders verhalten wird und bereits bestehende Bindungsmuster und Beziehungserfahrungen des Kindes korrigiert werden können.

### **6.9.2 Bindung im Kontext des Essener Schülerhilfprojektes**

Wie eingangs beschrieben, ist eine Anforderung des Essener Schülerhilfprojektes an die teilnehmenden Studierenden, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Patenkindern aufzubauen. Hier stellen die größte Herausforderung Kinder, die bereits Erfahrungen mit unsicheren Bindungsmustern gesammelt haben, dar. Die Studierenden laufen Gefahr, ein möglicherweise ablehnendes oder vermeidendes Verhalten der Kinder zu adaptieren und nicht mehr freundlich, zugewandt und zuverlässig zu sein. Um diese möglichen Reaktionen auf Seiten der Studierenden bewusst werden zu lassen und mögliche Handlungsalternativen zu erarbeiten, erfahren die Paten/-innen Unterstützung durch die regelmäßigen Kleingruppentreffen. Ängste, Gefühle und belastende Situationen können in diesem professionalisierten Rahmen besprochen werden. Ein möglicherweise tiefgreifenderes Verständnis für die Verhaltensweisen der Kinder kann so geebnet werden.

Maas (2007a) weist darauf hin, dass bereits bei der Bewerbung interessierter Studenten/-innen an der Teilnahme am Schülerhilfprojekt Verlässlichkeit als elementarer Faktor für die Teilnahme dargestellt wird.

Damit eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Paten/-innen und Kindern entstehen kann, müssen die Kinder die Möglichkeit bekommen, Verlässlichkeit zu erleben. Diese vertrauensvolle Beziehung ist eine wichtige Grundlage, damit Selbstvertrauen bei den Kindern entstehen kann. Die Unterstützung auf der Beziehungsebene durch die Studierenden wirkt sich besonders positiv auf das Festigen positiver Strukturen des Selbstkonzeptes aus. Machen die Kinder die Erfahrung von Zuverlässigkeit, in einer im Laufe des Projektes entstandenen, auf Vertrauen basierenden Beziehung, besteht die Chance, dass bereits gebildete

unsichere Bindungsmuster und Modelle von Beziehungen korrigiert werden können (Steins 2007b).

### **6.9.3 Einflussmöglichkeiten von Grundschullehrer/-innen zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu Schülern/-innen**

Doch welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für mich als Lehrkraft, eine vertrauensvolle Bindung zu einem Kind aufzubauen und dem Kind eine sichere Bindungsbeziehung anzubieten? Hierzu stelle ich zunächst Gedanken aus meinem Arbeitsalltag dar.

In meinem Alltag als Grundschullehrerin lerne ich die Eltern meist kurz im Rahmen von Elternabenden oder Elternsprechtagen kennen. Ich arbeite jedoch nahezu täglich über mehrere Stunden mit den Kindern zusammen und nehme das Verhalten der Kinder in verschiedenen Situationen des Unterrichtes, der Pause oder außerschulischen Aktivitäten wie Ausflügen, Klassenfahrten oder Übernachtungen in der Schule wahr.

Den Aspekt der Bindungsqualität in Betracht zu ziehen ist für meine Tätigkeit als Lehrerin wichtig, da sich so neue Perspektiven auf das kindliche Verhalten in verschiedenen Situationen, insbesondere in für die Kinder als stressvoll oder herausfordernd erlebten Situationen oder in Interaktion mit mir oder den Klassenkameraden/-innen eröffnen und den Weg für ein besseres Verständnis der kindlichen Reaktionen ebnen.

Interessant ist das Verhalten der Kinder (aktuell habe ich mein zweites Schuljahr vor Augen, mit dem ich seit eineinhalb Jahren zusammenarbeite) und die Reaktionen nach Phasen von Erkrankung oder Abwesenheit meinerseits aus anderen Gründen wie Fortbildungen etc. Wenn mich die Kinder das erste Mal wieder sehen, gibt es unterschiedliche Reaktionen. Einige Kinder stürmen freudig auf mich zu, umarmen mich und freuen sich sichtlich. Sie sprudeln sofort mit ihren Erlebnissen aus der Zeit meiner Abwesenheit heraus und lösen die Umarmung dann auch wieder. Andere Kinder scheinen offensichtlich keine Notiz von mir zu nehmen und sind anderweitig beschäftigt. Einzelne Kinder umarmen mich und „klammern“ sich extrem an mich. Es ist zuweilen schwer, sie davon zu überzeugen, die körperliche Nähe zu lösen. Einzelne Kinder fragen vorwurfsvoll, wo ich war und warum ich erst jetzt wieder da bin. Sie zeigen nach solchen Phasen ein allgemein aggressiveres und leicht reizbares Verhalten, welches in

Phasen von Kontinuität abgenommen hatte. Zudem bekomme ich nach längerem Fehlen die Rückmeldung, dass Kinder, die zu Wutausbrüchen neigen und aggressive Tendenzen haben, schwer zu händeln seien und sie schwerlich aus den extremen Emotionen herauszuholen wären.

Die Kollegen/-innen sprechen oftmals von einem Bonus des/der Klassenlehrers/-in, der sich meines Erachtens nach auf die Beziehungsebene bezieht. Ich lege in meinem Unterricht und bei der Gestaltung des Schulalltages viel Wert auf das Ausbilden einer Beziehungsebene, die Etablierung von Ritualen und Vorhersehbarkeit meines Verhaltens (insbesondere in Konfliktsituationen oder bei Regelverstößen), da so ein erfolgreiches Lernen möglich ist.

Aber auch in der Interaktion mit den Klassenkameraden/-innen sind unterschiedliche Verhaltensmuster der Kinder festzustellen. Mir ist eine Gruppe von Kindern vor Augen, die fröhlich, offen und sehr sympathisch wirkt. Diese Kinder haben keine Schwierigkeiten Spielpartner/-innen zu finden. Von anderen Kindern werden sich diese Kinder häufig als Spielpartner/-innen gewünscht. Dann gibt es Kinder, die von sich aus keine Anstalten machen, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, sich jedoch bei mir traurig darüber beklagen, dass niemand mit ihnen spielen möchten. Eine kleine Gruppe von Kindern fällt durch Aggression bei der Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen auf. Sie ärgern, kneifen oder beleidigen andere Kinder, mit denen sie gern spielen möchten. Zudem gibt es Kinder, die auf der einen Seite sehr freundlich, zuvorkommend und hilfsbereit sind, in der weiteren Interaktion jedoch oftmals zu Wutausbrüchen neigen.

Vor dem Hintergrund der Bindungstheorie wird deutlich, wie bedeutsam eine gute Bindung zu den Kindern ist, da ihnen so der Weg für eine gute kognitive, soziale und emotionale Entwicklung geebnet wird. Ziel muss es also sein, den Kindern im Bedarfsfall alternative Bindungserfahrungen zu den bisherigen zu ermöglichen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen, welche die Studentin Susanne Grefen (2012) in Bezug auf ihr Patenkind Jan machte. Der Junge erlebte zahlreiche Zurückweisungen und Enttäuschungen im heimischen Bereich. Die Mutter reagierte oftmals nicht feinfühlig auf das Bedürfnis ihres Sohnes nach Nähe und auch zum Vater bestand kein herzliches Verhältnis. Sie zeigte dem Jungen gegenüber ein ambivalentes Verhalten, welches die Studentin im Rahmen der Treffen mit dem Jungen beobachten konnte und einer langwierigen Erkrankung der Mutter geschuldet sein könnte. Grefen (ebd.) widmete sich der

Fragestellung, inwiefern die Entwicklung der Persönlichkeit von Jan sowie die Bildung neuer Beziehungen und sein Verhalten von seinen frühen Bindungserfahrungen beeinflusst wurden.

Ihrer Einschätzung nach liegt bei Jan ein unsicher gebundenes Bindungsverhalten vor, da er weder Vater noch Mutter als sichere Basis wahrnehmen konnte, wobei er Merkmale für ein unsicher-vermeidenes Verhalten (vermeidet Emotionen und Gefühle, ausweichende Antworten bei Fragen zu belastenden Situationen, versucht Konfliktsituationen alleine zu bewältigen) sowie für ein unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten (ambivalentes Verhalten der Mutter, Misstrauen Jans gegenüber der Verfügbarkeit der Klassenlehrerin in belastenden Situationen) zeigte. Zudem übte die Mutter einen gleichgültigen Erziehungsstil aus, d.h. sie stellte weder klare Forderungen noch unterstützte sie ihr Kind auf der emotionalen Ebene.

In der Schule zeigte Jan häufig aggressives Verhalten und Wut. Er geriet oftmals in Konflikte mit Klassenkameraden/-innen. Dieses Verhalten zeigte Jan jedoch nicht in den Treffen mit der Studentin. Grefen (ebd.) führt dies darauf zurück, dass das Kind sich ihrer uneingeschränkten Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit sicher sein konnte. Tendenzen, das bekannte Bindungsmuster weiterzuführen (Teufelskreis), waren in der Interaktion mit den Mitschülern/-innen sichtbar. Jan reagierte ohne sichtbare Emotionen auf die anderen Kinder. Er fiel durch unfreundliches Verhalten den Kindern gegenüber auf und verhielt sich nicht sozial, was die Patin auf sein negatives Selbstbild zurückführt. So setzte der Junge bekannte Abwehrreaktionen in Gang und seine Erwartungen in Bezug auf andere Personen erfüllten sich.

Da sowohl die Klassenlehrerin als auch die Studentin um die Vorerfahrungen des Jungen wussten, konnten sie entsprechend feinfühlig auf das Verhalten des Kindes reagieren und sich selbst als verlässliche Personen etablieren. Die Studentin achtete penibel darauf, Verabredungen einzuhalten und Absprachen zu befolgen. Sie konnte im Laufe der Patenschaft eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufbauen. Nach etwa einem halben Jahr öffnete sich das Kind ihr gegenüber und thematisierte ihn belastende Situationen. Er nahm ihre Unterstützung an. Auch konnte sich Jan der Klassenlehrerin gegenüber öffnen. Nach Grefen (ebd.) bilden diese positiv geprägten Beziehungen einen bedeutenden Schutzfaktor in Jans Leben. Wesentliche Aspekte der

Beziehungsgestaltung waren hier Beständigkeit, Vorhersehbarkeit, die emotionale Zuwendung sowie die tägliche (Lehrerin) und wöchentliche (Patin) Präsenz der neuen Bezugsfiguren.

Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Fallbetrachtung lassen sich folgende Handlungsmöglichkeiten für mich als Lehrerin erschließen:

Ein unabdingbarer Faktor ist Verlässlichkeit. Es ist maßgeblich, dass Verabredungen und Absprachen eingehalten werden, damit sich das Kind in einem sicheren Handlungsrahmen befindet, in welchem der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung möglich ist. Um Stabilität zu bieten, sind Rituale besonders bedeutsam.

Ich fange jeden Schultag mit einer Begrüßung, einem Lied, dem Nennen des Wochentages und des Monats an. Zwischenzeitlich habe ich den Kindern ein neues Lied vorgestellt, was bei einem Großteil der Kinder zu Protesten geführt hat, sodass wir seit eineinhalb Jahren das gleiche Lied singen. Findet in der ersten Schulstunde Förderunterricht statt und ist nur ein Teil der Kinder anwesend, werde ich jedes Mal gefragt, ob wir unsere Morgenbegrüßung trotzdem genau so (Lied, Kalender) gestalten können. Die Kinder bekommen also in einem sicheren Rahmen die Möglichkeit, ihren Schultag zu beginnen. In der Organisation des Unterrichtes erscheint es mir wichtig, insbesondere unsicher gebundenen Kindern, die sich noch nicht auf Unterstützung seitens der Lehrerin einlassen können, im Rahmen von offenen Unterrichtsformen differenzierte Materialien zu bieten, die sie zunächst ohne Unterstützung bewältigen können, um Frustration zu vermeiden. Ist die Basis für eine sichere Beziehungsgestaltung gelegt und signalisieren die Kinder Bereitschaft, Hilfe anzunehmen oder im besten Fall sogar einzufordern, können die Anforderungen steigen, da sich die Kinder nun darauf einlassen können.

Für eine sichere Beziehung ist es zudem bedeutend, emotionale Nähe zu dem Kind herzustellen, es nicht zurückzuweisen und im Falle von Fehlverhalten nicht zu verurteilen oder ablehnend zu reagieren, da sich sonst bereits gebildete Arbeitsmodelle bestätigen. Verhalte ich mich emotional zugewandt und verdeutliche dem Kind trotzdem Grenzen, wird klar, dass nicht das Kind an sich abgelehnt wird, sondern das Verhalten in der Situation. So kann das Kind des emotionalen Rückhaltes sicher sein, bekommt dennoch einen klaren

Handlungsrahmen, in welchem Grenzen, Konsequenzen und Sanktionen transparent sind.

Im Rahmen einer durchgängigen Transparenz und damit einhergehender Einschätzbarkeit des Verhaltens der Lehrperson sind einheitliche, deutlich erklärte Sanktionssysteme, die für alle Kinder in gleicher Art und Weise angewandt werden, unabdingbar. Ich denke hier an Schüler M., der bei Fehlverhalten zusätzlich provozierte und auf Sanktionen mit Wutausbrüchen reagierte. Als er über einen Zeitraum von Monaten feststellte, dass ich mich nicht aggressiv verhalte und die Regeln ohne Zurückweisung seiner Person durchsetze, änderte sich das Verhalten. Für ihn war bedeutend, dass ich ihn trotz seines Verhaltens „lieb“ habe und mich freue, wenn er wieder in seinem Verhalten gefestigt am Unterrichtsgeschehen teilnehmen kann.

Ähnlich wie die Studierenden im Schülerhilfeprojekt sehen sich Lehrer/-innen vor eine besondere Herausforderung gestellt. Eventuell investiere ich als Lehrerin viel Zeit, Engagement, Geduld und Zuwendung, um eine Bindung zu einem Kind aufzubauen. Passt es sich nicht meinem Interaktionsstil an, besteht die Gefahr, dass ich nicht zuverlässig bleibe und eventuell abweisend reagiere. Somit ist es bedeutsam, sich solcher „Gefahren“ bewusst zu sein und zu vermeiden, sich einem eventuell ablehnenden oder vermeidenden Bindungsstil des Kindes anzupassen.

Schaffe ich es dennoch, als sichere Basis zu fungieren und mich einer, wie Suess (2011) es treffend beschreibt, Sogwirkung gerade unsicher gebundener Kinder zu entziehen, mit der sie zu ihrem Modell von Bindung passende Reaktionen bei der erwachsenen Bezugsperson auslösen können, sind korrigierende Erfahrungen möglich. In Folge dessen eröffnet sich den Kindern die Chance, ein anderes Verhalten zu zeigen. Unabdingbar scheint zudem, die eigene Bindungshistorie kritisch zu reflektieren.

## **6.10 Zusammenfassung**

Die Bindungstheorie trifft dezidierte Aussagen zur Emotionalität und geht auf John Bowlby (1991, 1999, 2000, 2006, 2008) und Mary Ainsworth (1978, 1985) zurück, die mit ihren sogenannten Fremde Situation Tests und den Reaktionen der Kinder auf die phasenweise Trennung von der Mutter und dem Verhalten des Kindes

gegenüber der fremden Person drei verschiedene Arten von Bindungsstilen feststellte. Diese sind der sicher gebundene Bindungsstil, der unsicher-ambivalente Bindungsstil und der unsicher-vermeidende Bindungsstil. Main und Salomon (1986, 1990) erweiterten diese, durch eine Analyse der nicht eindeutig den drei bisherigen Bindungsstilen zuordnenbaren Verhaltensweisen, um ein viertes Bindungsmuster, das desorientierte bzw. desorganisierte Bindungsverhalten.

Nach Bowlby (1991, 1999, 2000, 2006, 2008) stellt die Fähigkeit, Bindung zu anderen Menschen aufzubauen eine elementare Voraussetzung für psychische Gesundheit und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung dar. Bindung hat die Hauptfunktion von Schutz. Das Ziel des Bindungsverhaltens ist das aufrechterhalten von Nähe. Damit eine effiziente Bindungssteuerung stattfinden kann, sind zahlreiche Informationen über sich selbst und die Bindungsfigur notwendig. Diese Informationen finden in internalen Arbeitsmodellen ihre Organisation. Diese Modelle sind demnach Modelle über sich selbst und über Bindungsfiguren oder Klassen von Beziehungen (Freundschaften, Liebesbeziehungen...) und können je nach Bindungsfigur unterschiedlicher Art sein. Es können mit Hilfe der in den Arbeitsmodellen gespeicherten Informationen Ereignisse gedanklich vorweggenommen und simuliert werden. Das Verhalten richtet sich nach der zu erwartenden Reaktion der Bindungsfigur.

Aus neuerer Perspektive ist es schwierig, alle Annahmen Bowlbys unreflektiert zu übernehmen. So hat sich gezeigt, dass Bindungsstile variabel sind und ein Individuum ein Leben lang lernen kann. Dazu gehört auch das Erlernen neuer Interaktionsmuster. Verhalten ist ein Resultat von Interaktionen. Gerät ein Kind an eine unzuverlässige Person, resultiert wahrscheinlich ein entsprechendes Verhalten. Hat sich eine bestimmte Erwartungshaltung bezüglich des Verhaltens anderer Personen aufgebaut, wird es eine Weile dauern bis Bindungsmuster korrigiert werden. Verhält sich eine (neue) Bindungsfigur zuverlässig, zugewandt und freundlich, auch wenn das Kind abweisend oder vermeidend reagiert, besteht die Möglichkeit, vorhandene Muster zu korrigieren. Wäre dies nicht der Fall, wären die Einflussmöglichkeiten von Lehrern/-innen nicht gegeben. Ein Kind kann über mehrere Bindungsfiguren verfügen. Der Mutter kommt nun zwar eine zentrale, aber keine exklusive Rolle mehr zu.



Dennoch verdeutlicht die Bindungstheorie, welche Eigenschaften einer Bindungsfigur notwendig sind, damit eine vertrauensvolle Beziehung entstehen kann. Dazu gehört ein zuverlässiges, sensibles Verhalten der Bindungsfigur sowie eine empathische und prompte Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes.

Im Gegensatz zum Bindungsverhalten steht das Explorationsverhalten eines Kindes. Stellt die Bindungsfigur eine verlässliche Basis dar, kann sich das Kind sicher sein, von seinen Erkundungen (im zunehmenden Alter werden diese länger) zurückkehren zu können und im Falle von Furcht getröstet zu werden.

Aufgrund der kindlichen Entwicklung muss das Interaktionssystem zwischen Kind und Bindungsfigur, in welches das Verhältnis von Explorationsbestreben und Bindung eingebettet ist, immer wieder in ein Gleichgewicht gebracht werden. Ein autoritativer Erziehungsstil scheint am förderlichsten für das kindliche Explorationsbedürfnis. Damit das Explorationssystem in vollem Ausmaß aktiviert werden kann, ist eine sichere Bindung notwendig. Demnach ist eine sichere Bindung auch eine grundlegende Komponente für Bildung und die kognitive Entwicklung eines Kindes, da die Kinder eine sichere Unterstützung und eine sichere Basis benötigen, um Erkundungen zu unternehmen. Die soziale Unterstützung der Bindungsfigur ist für die eigenaktive Entdeckung der Umwelt notwendig.

Wie bedeutsam eine vertrauensvolle Beziehung auch im schulischen Kontext für die Bildung ist, zeigt eine groß angelegte Studie, auf die Hattie (2013) verweist. Lehrer/-innen, Schulleitungen, Eltern und Lernende wurden gefragt, welche Aspekte ihrer Meinung nach Einfluss auf die Lernleistung nehmen. Interessant ist, dass alle Beteiligten mit Ausnahme der Lehrer/-innen angaben, die Beziehung zwischen Schülern/-innen und Lehrern/-innen als einen wichtigen Faktor der Lernleistung zu sehen. Der Hauptgrund für Kinder, nicht gerne die Schule zu besuchen, stellt die Lehrperson dar. Das führt zu der Frage, wie sich erwachsene Bezugspersonen verhalten können, um eine vertrauensvolle Beziehung zu Kindern aufzubauen. Sowohl für die Studierenden, die im Schülerhilfeprojekt als Paten/-innen fungieren, als auch für Lehrkräfte ist Verlässlichkeit unabdingbar. Das Verhalten sollte empathisch und den Kindern zugewandt sein, auch wenn unsicher oder vermeidend gebundene Kinder auf die Bemühungen der erwachsenen Bezugspersonen möglicherweise ablehnend reagieren. Es ist wichtig, in der Interaktionsgestaltung verlässlich zu bleiben und nicht frustriert

oder ablehnend auf die Interaktionsmuster des Kindes zu reagieren, da so die Chance besteht, dass bereits vorhandene ungünstige Bindungsmuster korrigiert werden können.

## **7 Die physische Dimension des Selbstkonzeptes**

Ausgehend von dem Modell von Shavelson et al. (1976), ist das physische Selbstkonzept ein Teil des nicht-akademischen Selbstkonzeptes und gliedert sich auf einer weiteren Ebene in körperliche Fähigkeiten sowie der körperlichen Erscheinung einer Person.

Betrachten wir zunächst, wie sich das Körperselbst im Säuglingsalter entwickelt und nehmen in einem zweiten Schritt die Bedeutung des äußeren Selbst für Kinder im Grundschulalter in den Blick. Anschließend erläutere ich die Selbstdiskrepanztheorie nach Higgins (1987). Dann stelle ich eine Studie mit Studenten/-innen zur Akzeptanz des eigenen Körpers und der wahrgenommenen Akzeptanz des Körpers durch die Umwelt von Steins (2007a) vor. In einem letzten Schritt benenne ich Interventionsmöglichkeiten erwachsener Bezugspersonen zur Stärkung des körperlichen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter.

### **7.1 Entwicklung eines Körperselbst im Säuglingsalter**

Krüger (2002) nennt drei ineinander übergehende Stadien der Entwicklung eines Körperselbst, die ich im Folgenden näher beschreibe. Das erste Stadium wird von Krüger (2002, S.32) als "Early Physic experience of the body" beschrieben und von Steins (2007a) als „Frühe Erfahrungen mit dem Körper“ (ebd., S.24) übersetzt. So entsteht das erste Gefühl des Selbst durch Eigenempfindungen des Körpers, welche es Säuglingen ermöglicht, eine erste Unterscheidung zwischen ihrem Körper und der Umgebung zu treffen. Desweiteren sind auch auditive und visuelle Reize bedeutsam für frühe Entwicklungsprozesse.

Eine wichtige Rolle kommt der sich um den Säugling kümmernden Personen zu. Durch die Berührungen dieser werden Körpergrenzen deutlich. Empathische Zuwendung hat zum einen eine bekräftigende Funktion, zum anderen ist diese unabdingbar für die Ausprägung eines Sinns für Grenzen des Säuglings sowie die Formung des inneren Zustands.

Krüger (2002) weist auf die Folgen für die Entwicklung hin, wenn dem Säugling keine empathische Zuwendung zuteil wird. Erwachsene Patienten bleiben zum Teil abhängig von Rückmeldungen Außenstehender und die Gefahr psychosomatischer Symptome steigt. Auch können selbstverletzende Verhaltensweisen festgestellt werden, mit welchen die Betroffenen versuchen, eine Brücke zwischen dem Körper und der Psyche zu schlagen und innere Anspannungen entweichen zu lassen.

Wachsen Kinder in einem Umfeld auf, in welchem sie nicht die Zuwendung der Mutter erfahren und nicht durch die Berührungen und Gesten die Möglichkeit haben, sich selbst zu bestimmen und Körpergrenzen festzustellen, besteht die Gefahr, dass sie keinen Sinn für sich Selbst bzw. ihre Körpergrenzen entwickeln und so im Erwachsenenalter eventuell die eben beschriebene Symptomatik zeigen.

Die zweite Phase, von Krüger (2002, S.32) als "Defining Body Surface Boundaries and Distinguishing the Body's Internal States" benannt und von Steins (2007a, S.24) als „Definieren der äußerlichen Körpergrenzen und die Unterscheidung von körperlichen internalen Zuständen“ übersetzt, beginnt im Alter von wenigen Monaten und dauert bis in das zweite Lebensjahr an. Das Kind entwickelt einen Sinn des Körperselbst und es beginnt, zwischen inneren und äußeren Körpergrenzen zu unterscheiden, wobei diese Körpergrenzen eine Vorstellung über das „Ich“ bzw. „Nicht-Ich“ (ebd.) beinhalten. Auch werden Charakteristika erlernt, um zu unterscheiden, wo der eigene Körper aufhört und die Außenwelt beginnt.

Im dritten Stadium, von Krüger (2002, S.33) als "The Definition and Cohesion of the Body Self as a Foundation for Self-Awareness" beschrieben und von Steins (2007a, S.24) als „Die Differenzierung zwischen Fremd und Selbst“ dargestellt, weist Krüger (2002) auf eine beobachtende Studie von Säuglingen hin. In dieser Studie wird ein neues Stadium organisierten Ich-Bewusstseins festgestellt, welche mit dem Erkennen von sich Selbst im Spiegel im Alter von 15-18 Monaten beginnt und so der Prozess, die Abgrenzung des eigenen Selbst zu erfahren, anfängt. Das Kind erkennt, wo es selbst beginnt und endet; es grenzt sich von anderen Personen ab und erkennt, dass sein Körper ihm gehört. Eine stabile Vorstellung seines Körpers zu entwickeln, ist eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe während dieser Zeit. Die Vorstellungen vom eigenen Körper sowie das Selbstkonzept sind

eng miteinander verwoben. Diese Verknüpfung von Körper und Geist besteht ein Leben lang und das Bild vom eigenen Körper entwickelt sich stetig. Durch Krankheitsbilder eines Individuums kann dieser Prozess gestört werden und es können sich Symptommatiken entwickeln.

## **7.2 Zur Bedeutung des äußeren Selbst für Kinder im Grundschulalter**

Nach dieser kurzen Darstellung der Entwicklung des Körperselbst im Säuglingsalter nehme ich nun die für diese Arbeit relevante Altersgruppe – die Grundschul Kinder in den Blick und stelle anhand einer interessanten Studie von Rosenberg (1979) dar, welche Bedeutung das äußere Selbst für Kinder dieser Altersgruppe hat und wie sich dies im Laufe der Entwicklung verändert.

Rosenberg (1986) geht davon aus, dass jeder Mensch über zwei Selbst verfügt: Zum einen über ein verborgenes, inneres Selbst (“psychological interior“ (Rosenberg 1986, S.109)) und zum anderen über ein offenkundiges, sichtbares Selbst (“social exterior“ (ebd., S.109.)). Dieses repräsentiert sichtbare Aspekte des Selbst, wie körperliche Merkmale. Parallel zu diesem Selbst existiert eine der Außenwelt relativ unzugängliche, private Welt aus Gedanken, Gefühlen, Wünschen oder Hoffnungen. Um ein besseres Verständnis für den Unterschied zwischen den Selbstkonzepten von jüngeren und älteren Kindern zu gewinnen, ist diese Unterscheidung elementar. Rosenberg (1979) ging in einer Studie (Baltimore school sample) der Frage nach, ob sich die Konzeptualisierung des Selbst von Kindern mit steigendem Alter ändert. Er stellte Kindern bzw. Jugendlichen im Alter von acht bis 19 Jahren offene Fragen sich Selbst betreffend und erfasste, wie diese ihre Antworten strukturierten.

Auf die Fragen, welche Aspekte die Kinder an sich selbst am Besten finden, worauf sie stolz sind, was an ihnen nicht so gut sei, in welcher Art sie sich von anderen unterscheiden und welche Art Person sie im Erwachsenenalter gerne sein möchten, antworteten jüngere Kinder tendenziell auf sichtbare bzw. offensichtliche Merkmale von sich selbst fokussiert: “[...] the propensity of younger children to conceptualize the self in terms of a social exterior is striking.“ (Rosenberg 1979, S.207). Die Kinder nannten in erster Linie körperliche Merkmale wie beispielsweise das Aussehen. Zuweilen wurden auch soziale Identitätsmerkmale wie das Geschlecht oder Alter genannt. Werden die Kinder

älter, findet ein Wechsel in Bezug auf die Konzeptualisierung des Selbst statt. Innere Merkmale werden bedeutsamer und häufiger benannt.

Betrachten wir exemplarisch die Beantwortung der Frage, was die Person, die das Kind am besten kennt, über es weiß, was andere nicht wissen. Ältere Kinder beantworten diese Frage mit der Nennung von allgemeinen Gedanken oder Gefühlen, die sie bewegen. Der Zugang zu diesen wird nur wenigen, ausgewählten Personen gewährt. Allerdings wird auch das Wissen über situationsspezifische Gefühle genannt. Personen, die sie am besten kennen, wissen, wie sie sich wirklich fühlen, ob sie glücklich sind, oder nicht und um was sich die Jugendlichen Sorgen machen. 13% der acht- bis neunjährigen Kinder tätigten solche Aussagen, wohingegen 41% der 16-jährigen oder älteren Befragten Angaben, dass Personen, die sie am besten kennen, auch ihre Gefühlswelt genau kennen würden. Zudem äußerten sich 12% der älteren Befragten und lediglich 3% der jüngeren in Bezug auf andere Personen. Die Person, die sie am besten kenne, wüsste, wie sie selbst über andere denken, wen sie mögen, wen nicht. Auch wenn die Ergebnisse ungleichmäßig waren, tendierten die über 14-jährigen dazu, auch intime Aspekte wie geheime Wünsche und Hoffnungen anzusprechen, jedoch ohne konkrete Benennung (Rosenberg 1979).

Fasst man die Antworten in drei Kategorien zusammen – innere Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, sowie Gefühle und Einstellungen auf andere Menschen bezogen und bestimmte persönliche Gedanken, Wünsche, Geheimnisse, antworteten 57% der 16-jährigen oder älteren mit einer dieser Kategorie, jedoch 21% der acht- bis neunjährigen. Die Antworten der über 16-jährigen sind demnach dem "psychological interior"<sup>9</sup> (Rosenberg 1979, S.198) zuzuordnen. Betrachten wir nun die Aussagen der jüngeren Kinder, welche überwiegend in Bezug auf offensichtliche Merkmale antworteten. Das "social exterior" (ebd.), ist für diese Kinder bedeutsamer.<sup>10</sup>

Im Gegensatz zu den älteren Kindern, gehen jüngere Kinder davon aus, dass die Person, die sie am besten kennt, über ein besonderes Wissen seiner Handlungen verfügt, wobei Verhalten, welches gegen Regeln verstößt, wie beispielsweise eine

---

<sup>9</sup> "A psychological interior [...] refers to a private world of thoughts, feelings, or wishes that are not directly accessible to outside view." (Rosenberg 1986, S.109)

<sup>10</sup> „When we speak of a social exterior, we refer to those aspects of the self that are overt and visible, such as one's physical, demographic or behavioral characteristics." (Rosenberg 1986, S.109).

stark befahrene Straße zu überqueren, eine häufige Nennung findet. Diese Kinder verstehen das Selbst als einen Handelnden, der in verschiedene Arten von Verhalten eingebunden ist; oftmals auch moralisch bewertet. So antworten 35% der acht- bis neunjährigen Kinder mit Angaben zum eigenen Verhalten, 19% der 16-jährigen oder älteren nannten solche Aspekte. Außerdem nennen jüngere Kinder (12%) im Vergleich zu älteren (1%) auch Fähigkeiten oder Erfolge. So wisse die Person, die sie am besten kenne, dass ein Kind beispielsweise gut lesen kann oder ein begabter Tennisspieler sei (Rosenberg 1979).

Der dritte, bezogen auf das Körperselbst bedeutsamste Punkt ist, dass 12% der jüngeren Kinder, 3% der älteren körperliche Merkmale oder soziale Identitätsmerkmale wie das Geschlecht oder das Alter nannten.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass ältere Kinder auf die Frage, was die Person, die sie am besten kennt, über sie weiß, sich eher auf Gefühle, Gedanken, Geheimnisse ("psychological interior", ebd. S.202) beziehen. Jüngere Kinder nennen eher Verhalten, objektiv sichtbare Aspekte, die äußere Erscheinung oder Erfolge ("social exterior", ebd.). Die Sicht des heranwachsenden Jugendlichen ist nach innen, auf nicht sichtbare Aspekte gerichtet, wohingegen sich das jüngere Kind auf visuell wahrnehmbare Aspekte konzentriert.

### **7.3 Zur Bedeutung von Diskrepanzen**

Die Selbstdiskrepanztheorie von Higgins (1987) bringt bedeutsame Erkenntnisse über die Sicht eines Individuums auf das Selbst. Generell können zwei Sichtweisen auf das Selbst beschrieben werden. Zum einen wird die Art Person beschrieben, von der ein Individuum glaubt, diese zu sein (Wer bin ich selbst?) und zum anderen die Person, von dem ein Individuum denkt, dass andere Menschen es als diese sehen (Was glauben andere, wer ich bin?). Desweiteren unterscheidet der Autor drei Hauptkategorien des Selbst.

Das "actual self" (ebd. S.320), von Steins (2007a) als „tatsächliches Selbst“ (ebd. S.20) übersetzt, repräsentiert jene Eigenschaften, von denen das Individuum selbst annimmt, diese zu besitzen bzw. dass andere Personen diese dem Individuum zuschreiben.

Das "ideal self" (Higgins 1987, S.320), von Steins (2007a, S.20) als „ideales Selbst“ beschrieben repräsentiert Eigenschaften, über die eine Person gerne

verfügen würde bzw. den Glauben anderer Menschen, wie eine Person sein sollte.

Die dritte Kategorie stellt das "ought self" (Higgins 1987, S.320) dar. Das „geforderte Selbst“ (Steins 2007, S.20) einer Person repräsentiert, was diese selbst glaubt, sein zu sollen. Auch repräsentiert es die Vorstellungen anderer Menschen darüber, wie eine bestimmte Person sein sollte. Aus dieser Kategorisierung wird deutlich, dass immer zwei Perspektiven mitschwingen: Die eigene Sicht auf sich selbst, d.h. wie jemand denkt, tatsächlich zu sein, wie man sich wünschen würde zu sein und wie man glaubt, sein zu sollen. Neben der Sicht auf sich selbst wird die Sicht anderer Menschen auf eine Person deutlich. Wie glauben andere, dass jemand wirklich ist? Wie wünschen sich andere Menschen, dass man selbst ist? Wie sollte man nach den Vorstellungen anderer Personen sein? Aus diesen beiden Perspektiven können Diskrepanzen entstehen.

Higgins (1987) führt folgendes Beispiel an: Eine Frau hat den Wunsch, beruflich erfolgreich zu sein, glaubt aber, dass die anderen Menschen von ihr erwarten, eine Hausfrau und Mutter zu sein. Je nach Blickwinkel können wir beispielsweise mit uns selbst im Bereich xy zufrieden sein, eine andere Person würde sich jedoch vielleicht etwas anderes von uns erwarten. Deutlich wird demnach eine Vielfalt der Perspektiven wonach nach Steins (2007a) ein jedes Individuum lernen muss, es nicht jedem Menschen in seiner Umgebung recht machen zu können. Dennoch führen nach Higgins (1987) verschiedene Arten von Diskrepanzen zu Unbehagen. Die Motivation, diese zu beseitigen, steigt.

Bezogen auf das Schülerhilfeprojekt beschreibt die Patin Lisa Mette (2014) anschaulich die Selbstdiskrepanzen des zum Zeitpunkt des Projektes achtjährigen nigerianischen Mädchens Mary. Das leicht übergewichtige Mädchen ist das Älteste von fünf Geschwistern und lebt in einer Familie, die großen Wert auf das äußere Erscheinungsbild legt. Aus diesem Grund versucht die Achtjährige, den Erwartungen an ihr Äußeres dieser für sie relevanten Bezugsgruppe gerecht zu werden, indem sie beispielsweise die von ihrer Mutter als nicht schön empfundene Naturkrause in einer für das Mädchen unangenehmen Prozedur zu Zöpfen flechten lässt oder von dieser als unästhetisch empfundene Körperteile wie beispielsweise ihre Knie bedeckt und auf das Tragen kurzer Hosen verzichtet.

Mary nimmt aufgrund dieser Tatsachen und abfälligen Äußerungen der Eltern an, dass diese sie für zu beleibt halten und Körperteile als unästhetisch empfinden (tatsächliches Selbst). Durch die offen geäußerte Kritik an ihrem Äußeren wird das Kind in dieser Annahme bestätigt und zieht daraus den Schluss, dass ihre Eltern sie gerne dünner sehen würden und sich über eine optische Veränderung ihrer als unästhetisch empfundenen Körperteile sowie eine Reduktion ihres Gewichts freuen würden (gefordertes Selbst). Mary beschäftigt sich viel mit ihrem äußeren Erscheinungsbild. Ihre Lieblingsserie, für die sie regelmäßig früh aufsteht, um diese nicht zu verpassen, ist „Barbie“. Das Mädchen sieht Barbie als Vorbild und wünscht sich sehr, ein äußeres Erscheinungsbild wie sie zu haben. Diese Selbstdiskrepanzen führen zu einem hohen Leidensdruck von Mary. Auf der einen Seite erfährt die Achtjährige keine Unterstützung seitens der Eltern. Mary muss große Portionen aufessen, auch wenn sie keinen Hunger verspürt. Gesunde Ernährung spielt in dem Haushalt eine untergeordnete Rolle. So beschreibt Lisa Mette (2014), dass Mary viele Obst- und Gemüsesorten unbekannt sind. Auch besteht die überwiegende Freizeitaktivität des Mädchens aus dem Konsum von Fernsehsendungen. Sie muss oftmals auf ihre Geschwister aufpassen und zahlreiche Tätigkeiten im Haushalt übernehmen, weshalb eine während der Patenschaft angeregte Mitgliedschaft im Sportverein nach dem Projektende nicht aufrecht erhalten wurde. Durch die mangelnde Bewegung und das leichte Übergewicht fallen Mary sportliche Aktivitäten schwer. Neben negativen Erfahrungen mit ihrer körperlichen Erscheinung erfährt das Kind negative Erlebnisse in Bezug auf ihre sportliche Leistungsfähigkeit. Dies wirkt sich negativ auf das physische Selbstkonzept des Mädchens aus, auch wenn die Patin versucht, dem entgegenzusteuern und sie zu vermehrtem Training zu ermuntern oder Komplimente über ihr Äußeres macht. Dennoch gelang es der Patin, nachdem die Patenschaft bereits einige Monate bestand, die Diskrepanzen des Mädchens zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reduzieren. Durch gezielte positive Rückmeldungen der Patin bezogen auf das äußere Erscheinungsbild des Mädchens erfuhr Mary über einen langen Zeitraum sich wiederholende, positive Fremdwahrnehmungen. Die Patin stellte fest, dass die Selbstwahrnehmung des Kindes positiv beeinflusst wurde. Durch die Arbeit im Schülerhilfeprojekt ist im Rahmen der wöchentlichen Treffen der Weg zu einer positiven Veränderung geebnet worden. Auch wenn



negative Erfahrungen in der Familie weiter bestehen, konnte das Mädchen eine positive Fremdwahrnehmung erfahren.

#### **7.4 Akzeptanz des eigenen Körpers – Wahrgenommene Akzeptanz durch das Umfeld**

Steins (2007a) formuliert es wie folgt: „Je größer die Diskrepanz zwischen Real- und Idealbild, zwischen Ist und Sollen und Ist und Wollen, als desto unangenehmer wird dies empfunden.“ (Steins 2007a, S.20.) Das sich die Außenperspektive und die Innenperspektive bei dem Großteil der Menschen überschneidet, zeigt Steins (2007a) an Hand einer Studie mit Studenten/-innen in Bezug auf die Akzeptanz des eigenen Körpers und der Akzeptanz dieses durch andere Personen, bzw. wie diese Akzeptanz von den Studenten/-innen wahrgenommen wird. Um ein Verständnis für das Konzept vom eigenen Körper zu erlangen, müssen verschiedene Perspektiven in Betracht gezogen werden. Interessant ist, dass die befragten Studenten/-innen umso stärker davon ausgingen, dass ihr Körper von anderen Personen akzeptiert wird, wenn sie ihm ebenfalls eine hohe Akzeptanz entgegenbrachten. Dennoch hängt die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper der Studenten/-innen stark von der jeweiligen Situation ab.

Die höchste Körperzufriedenheit zeigte sich im Zusammensein mit Freunden. Die geringste bei der kleidungslosen Betrachtung im Spiegel oder bei einem Besuch im Schwimmbad. Auch wenn die Studenten/-innen im Zusammensein mit Freunden/-innen am zufriedensten waren, lag der gemessene Zufriedenheitswert unter 80%. Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass es von der Situation und der Anwesenheit anderer Personen abhängt, ob und wie zufrieden die Studierenden mit ihrem Körper waren.

#### **7.5 Zur Interaktionsgestaltung erwachsener Bezugspersonen zur Stärkung des physischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter**

Wie zuvor beschrieben, dominiert nach Rosenberg (1979, 1986) bei Kindern im Grundschulalter das sogenannte exterior self-concept, welches sich auf sichtbare Aspekte des Selbst wie z.B. Aussehen, Geschlechtsmerkmale, Erfolge oder Fähigkeiten bezieht gegenüber dem interior self-concept, welches sich später

ausbildet und sich auf innere Gefühle, Gedanken, Wünsche eines Menschen bezieht.

Aus den Befragungsergebnissen der von Rosenberg (1979) durchgeführten Baltimore School Sample Studie wurde deutlich, dass jüngere Kinder offene Fragen das Selbst betreffend zum Großteil mit Aspekten des exterior self-concept beantworteten und immer wieder eigene Fähigkeiten und Erfolge Nennung fanden. Demnach nehmen diese für das Kind einen hohen Stellenwert ein. Knüpfen wir an die Erkenntnisse der Studie von Dresel und Ziegler (2006) an, aus denen hervorgeht, dass es entwicklungsförderlicher ist, einen Erfolg bzw. Misserfolg auf Anstrengung bzw. mangelnde Anstrengung als auf Fähigkeiten zurückzuführen, könnte dies übertragen auf Situationen im Schülerhilfeprojekt bzw. im Alltag der Grundschule in Bezug auf das physische Selbstkonzept folgendes bedeuten:

Aus den Interviews mit den Paten/-innen (Kapitel 20.6) und Kindern (Kapitel 29) wird hervorgehen, dass schwimmen eine beliebte Tätigkeit für die wöchentlichen Treffen mit den Patenkindern darstellte. Drei Kinder erlernten sogar mit Hilfe der Paten/-innen das Schwimmen und im Unterricht in der Grundschule ist das Schwimmen ebenfalls fest im Lehrplan verankert. Legen wir nun also exemplarisch eine aus meiner Unterrichtspraxis bekannte, immer wiederkehrende Situation aus dem Schwimmunterricht zugrunde. Im besten Falle sind die Kinder motiviert und freuen sich, ihre Fähigkeiten in diesem Bereich auszubauen. Allerdings kommt es auch häufig zu Äußerungen seitens der Kinder wie: „Ich kann das nicht!“, „Ich finde schwimmen doof. Ich werde es nie können.“, oder „Ich bin zu doof zum Schwimmen.“

Aus diesen Aussagen geht eindeutig hervor, dass die Kinder ihr noch nicht vorhandenes Können in Bezug auf das Schwimmen mit mangelnden Fähigkeiten ihrerseits begründen und nicht mit ihrer Anstrengungsbereitschaft.

Die Kinder könnten so den Schluss ziehen, das Schwimmen nicht zu beherrschen aufgrund mangelnder Fähigkeiten. Eine Folge solcher Annahmen ist oftmals eine große Frustration und daraus resultierend eine mangelnde Motivation, die Techniken weiter einzuüben. Auch in den Interviews mit den Paten/-innen bzw. vorliegenden Examensarbeiten zu der Thematik, wie beispielsweise die der Studentin Susanne Baulig (2003) wurden diese Beobachtungen geschildert. Aus diesem Grund ist es sowohl für die Lehrer/-innen im Schwimmunterricht, als auch

für die Paten/-innen bei einem Besuch eines Schwimmbades ratsam, die Ursachenzuschreibung des Kindes zu verändern.

Ziel ist es, dem Kind deutlich werden zu lassen, dass nicht mangelnde Fähigkeiten oder Begabungen, die aus Kindessicht oftmals unveränderlich scheinen, als Ursache für Misserfolg zu werten, sondern den Fokus auf die erbrachte Anstrengung zu legen.

Baulig (2003) schildert diesen Prozess ausführlich in Bezug auf ihr Patenkind Anna. Die Studentin hatte es sich zum Ziel gesetzt, das Selbstkonzept ihres Patenkindes zu stärken. Die Patin ermunterte Anna bei jedem Schwimmversuch, es weiter zu probieren und erklärte, dass die Technik des Schwimmens nicht an einem Tag erlernbar sei, sondern die meisten Kinder einen viel längeren Zeitraum dafür benötigten. In den ersten drei Schwimmbadbesuchen brach Anna die Tätigkeit frustriert ab, da sie nicht die erwünschten Erfolge erzielte. Die Studentin reagierte jedes Mal in ähnlicher Weise und ermutigte ihr Patenkind, wobei sie bewusst den Fokus von den Fähigkeiten des Kindes weg lenkte und auf die erbrachten Anstrengungen verwies. Anna konnte so im Verlauf der Treffen spüren, dass sich verstärktes Üben positiv auf ihre Motorik und die Schwimmtechnik auswirkte.

Auch versuchte die Studentin, die Bezugsnorm ihres Patenkindes zu verändern. Wenn Anna von Kindern berichtete, die viel schneller und besser schwimmen konnten, verwies die Patin auf deren längeren Übungszeitraum und das diese Kinder schon häufiger die Techniken trainiert hätten. Dies führte dazu, dass Anna die anderen Kinder nun nicht mehr als begabter wahrnahm, sondern deren Fähigkeiten vermehrter Übung zuschrieb.

Ist diese Zuschreibung gefestigt, überlegt die Studentin, die Erfolge im Schwimmen auch den besonderen Fähigkeiten Annas zuzuschreiben. Das erscheint Dresel und Ziegler (2006) folgend, langfristig als sinnvoll. Im Fall Anna hatte die Änderung in der Ursachenzuschreibung eine weitere positive Auswirkung. Das Mädchen wurde selbstbewusster und empfand ihren Körper positiver.

Zusammenfassend erscheint es sowohl für die Paten/-innen als auch die Grundschullehrer/-innen sinnvoll, auf ablehnende Aussagen der Kinder die eigenen Fähigkeiten betreffend, mit Erklärungen zur Anstrengungsbereitschaft zu reagieren. Bedeutsam ist, sich als Erwachsener nicht demotivieren zu lassen, da sich eine oftmals verfestigte Ursachenzuschreibung meist nur über einen

längeren Zeitraum ändert. Zudem sollte die Bezugsnorm der Kinder aufmerksam betrachtet werden und auch hier die Ursachenzuschreibung von höherer Begabung anderer Kinder auf häufigere Übungseinheiten dieser gelenkt werden. Haben sich die Überzeugungen eines Kindes umgekehrt, d.h. das Kind sieht die Ursache seiner Verbesserungen in seinen Anstrengungen begründet, können im nächsten Schritt seine besonderen Fähigkeiten gelobt werden.

Dieses Vorgehen bezieht sich natürlich nicht ausschließlich auf den Schwimmunterricht; bezogen auf das physische Selbstkonzept sei hier sicherlich auch der Sportunterricht als relevant genannt. Generell ist dieses Vorgehen allerdings in allen Fächern oder Situationen sinnvoll, in denen ein Kind von seinen schlechten Fähigkeiten überzeugt ist und aufgrund dessen über eine niedrige Motivation zur Weiterarbeit verfügt.

## **7.6 Zusammenfassung**

Damit ein Kind ein Körperselbst entwickeln kann, kommt der sich kümmernden Person schon im Säuglingsalter eine elementare Rolle zu. Durch die Berührungen der Bezugsperson werden Körpergrenzen deutlich; empathische Zuwendung hat zum einen eine bekräftigende Funktion, zum anderen ist diese unabdingbar für die Ausprägung eines Sinns für Grenzen des Säuglings sowie die Formung des inneren Zustands. Geschieht dies nicht, ist eine Vielzahl von negativen Folgen für die betroffene Person denkbar. Erwachsene Patienten bleiben zum Teil abhängig von Rückmeldungen Außenstehender und die Gefahr psychosomatischer Symptome steigt. Auch können selbstverletzende Verhaltensweisen festgestellt werden, mit welchen die Betroffenen versuchen, eine Brücke zwischen dem Körper und der Psyche zu schlagen und innere Anspannungen entweichen zu lassen. Im Alter von wenigen Monaten bis zu zwei Jahren lernt das Kind zwischen sich selbst und anderen zu unterscheiden. In der nächsten Stufe ist die bedeutendste Entwicklungsaufgabe, eine stabile Vorstellung des eigenen Körpers zu entwickeln. Die Vorstellungen vom eigenen Körper sowie das Selbstkonzept sind eng miteinander verwoben. Diese Verknüpfung von Körper und Geist besteht ein Leben lang und das Bild vom eigenen Körper entwickelt sich stetig. Durch Krankheitsbilder eines Individuums kann dieser Prozess gestört werden und es können sich Symptomatiken entwickeln.

Bei Kindern im Grundschulalter dominiert nach Rosenberg (1979) das sogenannte "social exterior" (ebd., S.202), welches sich auf sichtbare Aspekte des Selbst wie z.B. Aussehen, Geschlechtsmerkmale, Erfolge oder Fähigkeiten bezieht gegenüber dem "psychological interior" (ebd., S.202), welches sich später ausbildet und sich auf innere Gefühle, Gedanken, Wünsche eines Menschen bezieht. Die Sicht des heranwachsenden Jugendlichen ist nach innen, auf nicht sichtbare Aspekte gerichtet, wohingegen sich das jüngere Kind auf visuell wahrnehmbare Aspekte konzentriert.

Nach Higgins (1987) kann es zu Selbstdiskrepanzen kommen. Es schwingen immer zwei Perspektiven mit. Die eigene Sicht auf sich selbst, d.h. wie jemand denkt, tatsächlich zu sein, wie man sich wünschen würde zu sein und wie man glaubt, sein zu sollen. Neben der Sicht auf sich selbst wird die Sicht anderer Menschen auf eine Person deutlich: Wie glauben andere, dass jemand wirklich ist? Wie wünschen sich andere Menschen, dass man selbst ist? Wie sollte man nach den Vorstellungen anderer Personen sein? Aus diesen Perspektiven können Diskrepanzen entstehen, wenn sie nicht übereinstimmen.

Bedeutend für den Umgang mit Grundschulkindern ist es, dem Kind deutlich werden zu lassen, dass nicht mangelnde Fähigkeiten oder Begabungen, die aus Kindersicht oftmals unveränderlich scheinen, ursächlich für den Misserfolg sind, sondern den Fokus auf die erbrachte Anstrengung zu legen. Kann ein Kind beispielsweise noch nicht Rad fahren, sollte die erwachsene Bezugsperson darauf hinwirken dem Kind zu verdeutlichen, dass es nicht unfähig zu dieser Tätigkeit ist, sondern mehr üben sollte.

Demnach sollten erwachsene Bezugspersonen unabhängig von der Tätigkeit oder Situation auf negative Aussagen von Kindern, die sich auf die eigenen Fähigkeiten beziehen, mit Erklärungen in Bezug auf die Bereitschaft, sich anzustrengen, reagieren. Eine verfestigte Ursachenzuschreibung der Kinder (Ich kann das nicht!) ändert sich nur langsam. Hat das Kind erkannt, dass Erfolge auf vermehrte Anstrengung zurückzuführen sind, sollte die Anstrengungsbereitschaft gelobt und der Erfolg gewürdigt und im nächsten Schritt besondere Fähigkeiten hervorgehoben werden. Dies ist nicht nur für den Sport- und Schwimmunterricht relevant, sondern in allen Situationen, in denen das eigene Unvermögen als Erklärung für Misserfolge genutzt wird.

## **8 Entwicklung und Ausdifferenzierung der Fragestellung**

Der theoretische Teil meiner Arbeit gibt einen Überblick darüber, wie die Entwicklung von Kindern verstanden werden kann und welche Dimensionen des Verhaltens erwachsener Bezugspersonen bedeutsam sind, um das Selbstkonzept von Kindern zu stärken und entwicklungsförderliche Bedingungen herzustellen. Die bedeutsamsten Erkenntnisse im Kontext meines Forschungsinteresses stelle ich nun noch einmal zusammengefasst dar.

Die Grundlage meiner Betrachtung der theoretischen Landschaft ist das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976), wobei eine zentrale Annahme ist, dass die Erkenntnisse eines Menschen über sich selbst die Art und Weise zu handeln beeinflussen. Die Handlungen wiederum beeinflussen, wie sich jemand selbst sieht. Das Selbstkonzept verfügt über verschiedene Komponenten und gliedert sich in ein generelles Selbstkonzept, was sich in ein akademisches und nicht akademisches Selbstkonzept unterteilt. Das nicht akademische Selbstkonzept besteht aus einem sozialen, einem emotionalen und einem physischen Selbstkonzept, welches sich ebenso wie das akademische Selbstkonzept weiter unterteilen lässt.

Das Selbstkonzept ist in einem gewissen Rahmen stabil, d.h. es sind zahlreiche vom generellen Selbstkonzept abweichende Erfahrungen notwendig, um dieses langfristig zu verändern. So ist es für die Stärkung des akademischen Selbstkonzeptes bedeutsam, die Ursache eines Erfolgs oder Misserfolgs eines Kindes nicht auf die generellen Fähigkeiten, sondern die Anstrengung zu beziehen und sich über indirekte Fähigkeitszuschreibungen (im schulischen Bereich beispielsweise die Zuteilung von leichteren Aufgaben) bewusst zu werden.

In Bezug auf das soziale Selbstkonzept spielen die verschiedenen Erziehungsstile eine große Rolle. Als am entwicklungsförderlichsten für das Kind hat sich die Kombination aus Anforderungen an das Kind gepaart mit Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse und Unterstützung seitens der Bezugsperson (reifer Erziehungsstil) erwiesen. Andere Erziehungsstile können sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken und unter Umständen sogar gesundheitsgefährdend sein. Insbesondere ist hier der paradoxe Erziehungsstil zu nennen, welcher sich aus hohen elterlichen Anforderungen an das Kind ohne

Unterstützung und Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse kennzeichnet (Baumrind 1989; Maccoby 1980, 2000; Schmidtchen 1997,1993).

Das physische Selbstkonzept ist für Kinder im Grundschulalter besonders bedeutsam. Nach Rosenberg (1979) dominiert bei Kindern in diesem Alter das sogenannte "social exterior" (Rosenberg 1979, S.202), das sich auf Faktoren wie das Aussehen, geschlechtsspezifische Merkmale und Erfolge oder Fähigkeiten bezieht. So ist es in der Arbeit mit Grundschulkindern auch für die Förderung dieser Komponente des Selbstkonzeptes bedeutsam, Erfolge oder Misserfolge z.B. im sportlichen Bereich nicht auf die generellen Fähigkeiten des Kindes sondern auf die Anstrengungsbereitschaft zu beziehen. Hierbei ist unter Umständen viel Geduld erforderlich, da sich eine einmal gefestigte Ursachenzuschreibung meist nur über einen längeren Zeitraum und wiederholte Erklärungen ändert.

Im Rahmen des emotionalen Selbstkonzeptes sind bindungstheoretische Erkenntnisse relevant, die auch Aussagen zur sozialen Dimension treffen. Da die Bindungstheorie eine der wenigen Theorien ist, die eine Verknüpfung zur emotionalen Komponente herstellt und äußerst dezidierte Aussagen zur Emotionalität trifft, betrachte ich diese im Kontext des emotionalen Selbstkonzeptes. Steins (2007b) stellt das Schülerhilfeprojekt aus Sicht der Bindungstheorie dar. Eine zentrale Annahme der Bindungstheorie ist, dass eine sichere Basis, d.h. die Bindung an eine Bezugsperson notwendig ist, um die Welt zu explorieren. Insbesondere in für ein Individuum bedrohlich erscheinenden Situationen wird das Bindungssystem aktiviert. Die physische Nähe der Bezugsperson bedeutet Schutz. Steins (2007a) verweist auf Bowlby (1973), dessen Forschungsinteresse unter anderem darin liegt herauszufinden, warum Kinder sich emotional an Bezugspersonen binden und warum eine physische Trennung von diesen in emotionalem Stress endet. Dieser emotionale Stress nach einer physischen Trennung läuft immer nach dem gleichen Schema ab.

Anfänglicher Protest führt zu Verzweiflung. Wenn die Abwesenheit der Bezugsperson über einen längeren Zeitraum andauert, kann es zu einer Lockerung der Bindung kommen. Ainsworth et al. (1978) führen den sogenannte Fremde Situation Test durch, in welchem die Kinder von ihren Bezugspersonen getrennt und mit einer ihnen unbekanntem Person konfrontiert werden. Sie reagieren unterschiedlich in der Zeit der Trennung und bei Rückkehr der Mutter.

Durch diese Beobachtungen ist eine Kategorisierung in drei verschiedene Bindungstypen möglich. Diese wurden durch Main (1999) um eine weitere Kategorisierung ergänzt. Die verschiedenen Reaktionen der Kinder zeigen, dass eine sichere Bindung nicht selbstverständlich ist.

Insbesondere für Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen ist es zum Teil nicht selbstverständlich, dass sich die Eltern mit ihren Kindern verbunden fühlen. Steins, Wagner und Kuck (2007) stellen dar, dass die Gefahr einer unsicheren Bindung im Falle von Armut höher ist. Diese Erfahrung machen auch immer wieder Kinder, die am Schülerhilfeprojekt teilnehmen. Bedeutsam ist hier, dass Strategien, mit denen ein Gefühl von Sicherheit aufrechterhalten wird, gemäß der Bindungsqualität variieren. Ist die Bezugsperson verfügbar und reagiert zudem sensibel bei Stressreaktionen des Kindes, gelangt das Kind zu der Überzeugung, auf sich selbst und die Bezugsperson vertrauen zu können. So kann es den Stress regulieren. Ist dies nicht der Fall, kommen zu dem Stress noch negative Erfahrungen und das Kind kann das Vertrauen in sich selbst und die Bezugsperson nicht ausreichend aufbauen. Zudem gehen mit sich wiederholenden Erfahrungen auch Erwartungen einher, d.h. es bilden sich internale Arbeitsmodelle, die sowohl Elemente auf der bewussten als auch unbewussten Ebene umfassen. Die Wahrnehmung, Gefühle und Verhaltensweisen in bestimmten Situationen werden gesteuert. Die Grundlage der Arbeitsmodelle sind die Interaktionsmuster mit der hauptsächlichen Bindungsperson. Einmal gebildete Arbeitsmodelle verfügen über Stabilität, können sich jedoch unter Umständen verändern.

Für das Schülerhilfeprojekt ist aus Sicht der Bindungstheorie die Verlässlichkeit der Studenten/-innen ein entscheidender Faktor. Diese Verlässlichkeit ist bedeutsam, damit sich eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Paten/-innen und den Kindern bilden kann, welche wiederum wichtig ist, um Selbstvertrauen entstehen zu lassen. Auch wenn die Studierenden lediglich eine limitierte Zeit mit den Kindern verbringen und nur in eingeschränktem Maße zu Bezugspersonen werden, können die Kinder eine Vielzahl positiver Erfahrungen in Bezug auf Beziehungen machen. Steins (2007b) weist darauf hin, dass Unterstützung auf der Beziehungsebene wichtig ist, um zu einem positiven Selbstbild zu gelangen und eine positive, entdeckende Weltsicht zu entwickeln.



Somit sind zentrale Erkenntnisse des Theorieteils zentrale Aspekte, die in die Fragestellung und in den folgenden Arbeitstitel meiner Dissertation eingegangen sind:

Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen? Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzeptes zu stärken?

Es steht also nicht der Output des Projektes im Fokus, der von Steins (2011a) bereits dargestellt wurde, sondern die Prozesse, die zu einer positiven kindlichen Entwicklung führen.

In dem empirischen Teil meiner Arbeit habe ich mich für narrative Interviews mit Paten/-innen sowie Kindern, die seit mindestens einem Jahr offiziell das Patenschaftsprojekt beendet haben, entschieden. Es handelt sich um eine retrospektive Befragung der Teilnehmer/-innen. Ich erhoffe mir so detaillierte Informationen darüber zu erlangen, welche Faktoren positiv auf die Entwicklung der Kinder eingewirkt haben. Mit Hilfe der Leitfadeninterviews möchte ich genaue Erkenntnisse aus Perspektive der Kinder, sowie der Paten/-innen darüber gewinnen, was gewirkt hat.

Dieses Interesse leitet mich zu weiterführenden Fragen, auf die ich mir durch die Interviews Antworten erhoffe. So möchte ich herausfinden, welche Faktoren aus Sicht der Kinder dazu geführt haben, dass sie ihrem/-r Paten/-in vertrauen. Welche Rolle spielt die Verlässlichkeit der Paten/-innen? Zudem hoffe ich zu erfahren, welchen Stellenwert neue Erlebnisse für die Kinder hatten und ob durch diese die Beziehung zwischen Paten/-in und Kindern gestärkt wurde. Interessant ist es zudem festzustellen, ob die Kinder Anregungen für Verhalten von den Studierenden bekommen haben und ihr Verhalten so möglicherweise positiv ändern konnten. Außerdem scheint es mir interessant zu sein, welche Emotionen die Kinder mit der Patenschaft und den Studierenden retrospektiv verknüpfen.

Aus Sicht der Paten/-innen möchte ich herausfinden, wie sich die Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich gestaltet hat und welche Faktoren aus ihrer Sicht dazu geführt haben. Welche Faktoren schätzen die Studenten/-innen als entwicklungsförderlich ein und wie haben sie eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen können? Zudem ist die Nachhaltigkeit der Entwicklungen bedeutsam. Ich frage die Studierenden, wie nachhaltig sie die Veränderungen retrospektiv einschätzen. Ich möchte zudem erfahren, wie die Eltern und die

Familienverhältnisse auf die Patenschaft und die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung gewirkt haben. Konnten die Studierenden eventuell positiv auf die Eltern einwirken und eine Änderung des Verhaltens, welches sich wiederum auf das Kind auswirkt, erzielen?

Abschließend beschreibe ich die Patenschaft eines Mädchens und ihrer Patin basierend auf den Erkenntnissen aus meinen Interviews. Ich konnte sowohl das Kind, als auch ihre Patin interviewen und möchte beide Perspektiven darstellen.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews nutze ich, um Implikationen für die Arbeit als Grundschullehrer/-in zu entwickeln, da ein/-e Lehrer/-in viel Zeit am Tag mit den Kindern verbringt, auch wenn das Setting ein anderes ist als im Schülerhilfeprojekt.

## **II Empirie**

### **9 Methodisches Vorgehen**

In diesem Kapitel stelle ich die Art und Weise dar, wie die von mir erhobenen Daten gewonnen und ausgewertet wurden. Dazu beschreibe ich zunächst die Rekrutierung der Teilnehmer/-innen, dann die Stichprobe der Kinder und die der Paten/-innen. Im Anschluss beschreibe ich das Setting und die Durchführung der Interviews, die Methode der Datengewinnung sowie die Entwicklung des Interviewleitfadens. Diesen beschreibe ich näher, bevor ich das Design der Untersuchung darstelle.

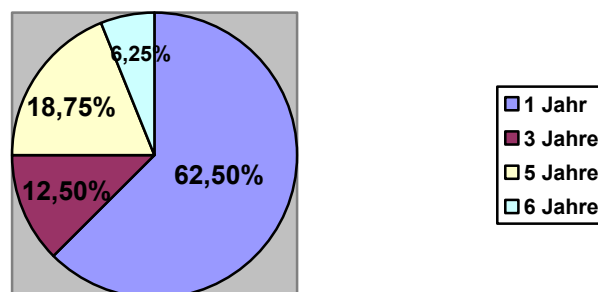
#### **9.1 Rekrutierung der Teilnehmer/-innen**

Um Teilnehmer/-innen für meine Interviews zu gewinnen, konnte ich auf die E-Mail-Adressen der studentischen Paten/-innen aus den Jahren 2003 bis 2009 zurückgreifen. Ich stellte in einer kurzen Erklärung das Anliegen meiner Arbeit vor, begründete mein Vorgehen und beschrieb den zu erwartenden Zeitaufwand eines möglichen Interviews. Ich bot an, mich mit den Studenten/-innen an einem Ort ihrer Wahl, beispielsweise der Universität, zu treffen. Von 52 kontaktierten Studenten/-innen erklärten sich drei männliche und 15 weibliche Studierende bereit, sich für das Interview mit mir Zeit zu nehmen. Auf Nachfragen, ob auch das Ausfüllen eines Fragebogens hilfreich wäre, bejahte ich dies. So füllten sechs Paten/-innen einen Fragebogen per E-Mail aus. Voraussetzung war, dass der

Zeitpunkt des offiziellen Endes der Patenschaft bereits mindestens ein Jahr zurücklag, wobei es unerheblich war, ob die Studenten/-innen noch Kontakt zu ihren Patenkindern außerhalb des offiziellen Projektrahmens pflegten oder nicht. Um Kinder interviewen zu können, bekam ich Unterstützung von zwei Lehrerinnen einer Patenschule. Sie holten die Erlaubnis der Eltern zu einem Interview von Kindern, die diese Schule noch besuchten und das Projekt ebenfalls mindestens seit einem Jahr abgeschlossen hatten, ein. Zudem wurde ich von Mitarbeitern/-innen des Kinderschutzbundes, insbesondere von Michael Maas unterstützt. Sechs Kinder, die an dem Schülerhilfeprojekt teilgenommen hatten, besuchten auch die Örtlichkeiten des Kinderschutzbundes im Nachmittagsbereich.

### 9.1.1 Stichprobe der interviewten Kinder

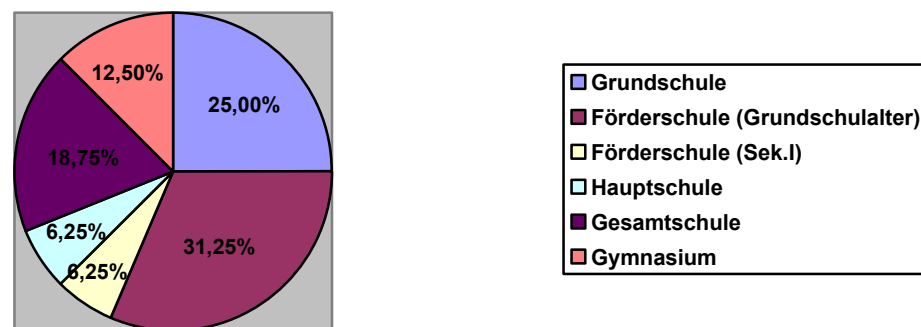
Ich habe 16 Kinder anhand eines Leitfadens interviewt. Es handelte sich um eine Stichprobe von 14 Mädchen und zwei Jungen. Voraussetzung für die Interviews war, dass das offizielle Projektende mindestens ein Jahr zurück lag. Die befragten Kinder waren im Alter von acht bis 16 Jahren und hatten das Projekt seit einem, drei, fünf oder sechs Jahren beendet (Langenkamp 2012, S.47).



**Abbildung 2: Zeitliche Einordnung des offiziellen Projektendes zum Zeitpunkt des Interviews**

Wie Abbildung 2 zeigt, ist das Projekt bei 62,5% der Kinder, das entspricht 10 Kindern, seit einem Jahr beendet. Hiervon besuchen fünf Kinder eine Förderschule für das Grundschulalter. Zwei der Kinder waren zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre alt, ein Kind acht, zehn bzw. elf Jahre alt. Ein Kind, welches zum Interviewzeitpunkt 13 Jahre alt war, besucht eine weiterführende Förderschule, die anderen vier besuchen noch die Grundschule. 12,5% der Kinder, d.h. zwei Kinder sind seit drei Jahren nicht mehr in dem Projekt und waren

zum Interviewzeitpunkt 11 bzw. 12 Jahre alt. Sie besuchen eine Gesamtschule. Drei Kinder, d.h. 18,75%, haben das Projekt seit fünf Jahren beendet und waren 12, 14 und 15 Jahre alt. Diese Kinder besuchen eine Gesamtschule, ein Gymnasium und eine Hauptschule. Lediglich ein Kind, 6,25%, hat das Projekt seit sechs Jahren beendet und war zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt. Das Mädchen besucht ein Gymnasium. Abbildung 3 zeigt den prozentualen Anteil der zum Interviewzeitpunkt besuchten Schulformen der Kinder.



**Abbildung 3: Prozentualer Anteil der zum Interviewzeitpunkt besuchten Schulformen der Kinder (Langenkamp 2012, S.48)**

Von den interviewten Kindern haben sechs Kinder keinen Kontakt mehr zur Patin, vier Kinder stehen noch im Kontakt zu ihr. Bei sechs Kindern hält die Patin den Kontakt aufrecht, d.h. der Kontakt geht einseitig von ihr aus. Diese Kinder besuchen eine Förderschule (fünf Kinder eine Fördergrundschule, ein Kind eine weiterführende Förderschule).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Projekt zum Zeitpunkt des Interviews bei zehn Kindern ein Jahr, bei zwei Kindern drei Jahre, bei drei Kindern fünf Jahre und bei einem Kind sechs Jahre zurück lag und die Kinder zwischen acht und 16 Jahre alt waren.

### 9.1.2 Stichprobe der interviewten Studenten/-innen

Insgesamt erklärten sich 18 Paten/-innen bereit, mir Auskunft über ihre Erlebnisse während des Schülerhilfeprojektes zu geben. So wurden von mir 12 Paten/-innen zu 13 Patenschaften anhand eines Leitfadens interviewt. Zudem füllten sechs Paten/-innen einen Fragebogen zu sieben Patenschaften aus:

**Name:**

**Fragen an die Paten/innen:**

**Vor dem Projekt:**

- 1) Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen?
- 2) Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?
- 3) Wurden diese Vorstellungen erfüllt?  
Ja: In wiefern? Nein? Warum nicht/Was war anders?
- 4) Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?

**Während des Projektes:**

- 5) Wie hat das Kind zu Beginn auf das Projekt und Sie reagiert?
- 6) Gab es Veränderungen in den Reaktionen im Laufe des Jahres?
- 7) Wie wirkte das Kind zu Beginn des Projektes auf Sie? Wie zum Ende? Wie ist die Entwicklung verlaufen?
- 8) Wie beschreiben Sie die Entwicklung des Kindes?
- 9) Haben Sie Einfluss auf diese nehmen können?  
→ An welchen Punkten wäre die Entwicklung ohne Sie anders verlaufen? (Schule, Entwicklung von Einstellungen und Haltungen, Emotionen)  
→ Konnten Sie während des Projektes eine Veränderung  
→ des Sozialverhaltens  
→ der emotionalen Lage des Kindes feststellen?
- 10) Wie hat das Kind auf Sie emotional reagiert? Hat es ihren Rat gesucht/Ihre Meinung angenommen? Hat es mit Ihnen offen über die häusliche Situation/Schwierigkeiten in der Schule geredet? (→ Hat es sich Ihnen geöffnet? Wenn ja, wann/in welchen Situationen?)
- 11) Welche Vorstellungen hatte das Kind von der eigenen Zukunft?  
→ Hat sich diese im Laufe des Projektes geändert?
- 12) Haben Sie das Kind Ihre aktuelle Stimmung spüren lassen?  
Wenn nein: Warum nicht?  
Wenn ja: In wie weit hat sich Ihre Stimmung auf das Kind übertragen?  
Hat es auf Sie reagiert?
- 13) In wiefern haben Sie sich von der Stimmung des Kindes/eventueller Ablehnung beeinflussen lassen? Hat es sich auf die Treffen ausgewirkt?
- 14) Wie haben Sie das Projekt empfunden? Wie haben Sie sich zu Beginn und währenddessen gefühlt, gab es Hochs oder Tiefs? → Eckpunkte
- 15) Denken Sie, dass diese Punkte von dem Kind in der gleichen Weise empfunden wurden, oder gab es für das Kind andere wichtige Eckpunkte?

### **Eltern**

16) Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern sammeln können? Wie haben Sie die Eltern erlebt?

→ Wie haben die Eltern reagiert auf das Projekt? (gleichgültig, interessiert, Angst vor dem Jugendamt)

→ Wie wirkten die Eltern auf das Kind und damit auf den Verlauf des Projektes ein?

### **Jetzt**

17) Haben Sie seit Projektende (Wann war das?) noch Kontakt zu ihrem Patenkind?

18) Wenn ja: Wie häufig?

→ Wer hält den Kontakt?

→ Wie verlaufen die Treffen?

→ Schildern Sie bitte, wie sich das Kind entwickelt hat (den Ist-Zustand)

→ Welche Schule besucht das Kind jetzt?

→ Wie sind die aktuellen schulischen Leistungen des Kindes?

→ Welche Vorstellungen hat es von der Zukunft? Ziele?

19) Wenn nein: Warum? Ist der Kontakt im Sande verlaufen? Gab es einen konkreten Grund?

Wie lange nach dem Projekt ist der Kontakt auseinander gegangen?

20) Wie bewerten Sie den Nutzen des Projektes im Nachhinein für das Kind? Warum?

→ Hat sich das Kind positiv/negativ entwickelt?

→ Hat sich das Sozialverhalten geändert?

→ Gab es eine emotionale Entwicklung?

21) Wie bewerten Sie das Projekt rückblickend für sich? Welche Aspekte waren positiv, welche negativ? Haben Sie Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen können? Denken Sie, dass diese Veränderung nachhaltig sein könnte?

### **Abbildung 4: Fragebogen für die schriftliche Befragung der Studenten/-innen**

Voraussetzung für die Interviews war, dass das offizielle Ende des Schülerhilfeprojektes seit mindestens einem Jahr zurücklag. Bei zwei Paten/-innen, die Aussagen zu drei Patenschaften trafen, war dies nicht der Fall. Sie beendeten die Patenschaft nach jeweils einem halben Jahr und begannen eine neue. Die Aussagen dieser Patinnen fanden aus diesem Grund lediglich in Kapitel 12 und 13 Beachtung. In diesen werden die Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes an sich selbst sowie an die Kinder sowie die Beweggründe der Teilnahme betrachtet. Von den 17 Patenschaften, die diese Voraussetzung erfüllten, bestand bei acht Patenschaften auch nach dem offiziellen Projektende noch Kontakt zwischen den Paten/-innen und ihren Patenkindern. Bei neun Patenschaften wurde der Kontakt nach dem Ende des

Projektzeitraumes nicht mehr fortgeführt. Ich vereinbarte telefonisch oder per E-Mail einen Termin für das Interview und ließ die Paten/-innen entscheiden, wo das Treffen stattfinden sollte.

## **9.2 Setting und Durchführung der Interviews mit den Kindern**

Ich habe Interviews mit 16 Kindern durchgeführt. Zehn Kinder besuchte ich in ihrer Schule, um sie dort zu interviewen. Von diesen zehn Kindern besuchten fünf Kinder eine Förderschule für Kinder im Grundschulalter, ein Kind eine weiterführende Förderschule und vier Kinder eine Grundschule. Da meine Besuche während der Unterrichtszeit stattfanden, wurde ich von den entsprechenden Lehrern/-innen den Kindern vorgestellt. Die Lehrer/-innen erklärten den Kindern, dass ich mich für ihre Paten/-innen interessiere. Dies war ein Türöffner für die Kinder, da sie sehr gerne und bereitwillig von der Zeit berichteten. Ich setzte mich mit den Kindern entweder vor den Klassenraum an einen Tisch oder in einen Raum neben den Klassenraum. Wichtig war, dass uns die jeweilige Lehrerin dorthin brachte und so für das Kind immer in Reichweite erschien.

Ich erzählte den Kindern, dass ich gerne viel über ihre Zeit mit den Paten/-innen erfahren würde und fragte, ob ich aufnehmen dürfte, was sie sagen, damit ich mich später erinnern kann. So zeigte ich den Kindern meinen Smartpen<sup>11</sup>, ein Aufnahmegerät in Form eines Stiftes, mit dem ich mir gleichzeitig Notizen machen konnte. Die Kinder zeigten sich durchweg interessiert und zeigten keine Scheu vor dem Gerät. Der Vorteil des Smartpens liegt meines Erachtens nach darin, dass die Kinder kein typisches Aufnahmegerät im Blick haben, sondern die Aufnahme aus dem Fokus weicht, da es sich um einen etwas größeren Stift handelt.

Ich habe im Vorhinein einen Leitfaden für das Interview erstellt, welcher jedoch so konzipiert war, dass ich flexibel auf die Antworten und eventuellen Fragen der Kinder eingehen konnte. Zum Abschluss des Interviews konnten sich die Kinder als Dankeschön eine Süßigkeit aussuchen.

---

<sup>11</sup> <http://www.livescribe.com/de/smartpen> zuletzt besucht am 05.06.2015

Sechs Kinder interviewte ich in den Örtlichkeiten des Essener Kinderschutzbundes „Blauer Elefant“, da die Kinder nach Unterrichtsschluss in diesen Örtlichkeiten betreut wurden und auch ihre Hausaufgaben dort erledigten. Ich ging an drei Tagen in den Kinderschutzbund und wurde an jedem Tag von einer Mitarbeiterin in Empfang genommen. Ich setzte mich zu den Kindern an den Tisch und wurde namentlich vorgestellt. In der Gruppe blieb ich ca. zehn Minuten sitzen, um etwas von mir zu erzählen und mich in lockerer Atmosphäre mit den Kindern zu unterhalten. Dann erklärte die Mitarbeiterin den Grund meines Besuchs und ich ging nacheinander mit den Kindern in einen benachbarten Raum, in dem ich die Interviews durchführte. Analog zu den in der Schule geführten Interviews nutzte ich meinen Interviewleitfaden, den Smartpen und eine kleine Belohnung am Ende des Interviews.

### **9.3 Setting und Durchführung der Interviews – Paten/-innen**

Die Entscheidung, wo die Interviews stattfinden sollten, überließ ich den Studierenden. Zwei Paten/-innen besuchte ich zu Hause. Die anderen zehn Studenten/-innen trafen sich mit mir an der Universität, wo wir entweder im Freien saßen oder uns einen nicht belegten Raum suchten.

Ich setzte mich im Freien neben die Studenten/innen, im Raum gegenüber oder neben sie, je nach Platzangebot. Auch für diese Interviews nutzte ich den Smartpen, um die Interviews aufzunehmen und mir Notizen zu machen. Ich gab den Interviews durch meinen Leitfaden einen Rahmen, ließ jedoch genügend Spielraum für individuelle Rückfragen und Anmerkungen. Auf das Leitfadeninterview gehe ich im nächsten Abschnitt näher ein. Die Fragebögen habe ich per E-Mail versendet, mit der Anmerkung, für Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Dieses Angebot wurde jedoch nicht genutzt.

### **9.4 Methode der Datengewinnung: Entwicklung des Leitfadeninterviews**

Ich entschied mich für eine qualitative Studie und konstruierte einen Leitfaden für meine geplanten Interviews, d.h. jeweils einen Leitfaden für die Studenten/-innen und einen für die Befragung der Kinder. Nach Bortz/Döring (2009) stellt ein sogenanntes Leitfadeninterview die häufigste Interviewform in der qualitativen Forschung dar. Der Vorteil eines Leitfadeninterviews liegt darin begründet, dass



durch den vorformulierten Leitfaden zwar ein Grundgerüst für die Befragungen und die anschließende Auswertung gegeben ist, durch das die Ergebnisse der Interviews miteinander verglichen werden können, jedoch noch genügend Spielraum für sich im Gespräch ergebene Fragen oder neue Aspekte gegeben ist. Auch bei der folgenden Auswertung können so im Vorfeld nicht bedachte Aspekte einbezogen werden. Dieses Vorgehen erwies sich in der Praxis als sinnvoll, da ich mich an meinen Grundfragen während der Interviews orientieren konnte, jedoch die Möglichkeit hatte, individuell auf Nachfragen, neue Sichtweisen oder Erlebnisse detaillierter einzugehen.

#### **9.4.1 Leitfaden für die Befragung der Kinder**

Betrachten wir den Leitfaden für die Befragung der Kinder näher. Ich habe fünf Hauptkategorien mit detaillierten Unterfragen konstruiert, die mir Spielraum bieten, um auf individuelle Fragen, Bedürfnisse oder nicht im Fragebogen erfasste Themen der Kinder einzugehen.

##### **Leitfaden für die Kinderbefragung**

###### **1) Allgemeine Informationen über die Kinder**

(Name, Alter, Hobbies, Schule etc.)

###### **2) Nähere Informationen über die Kinder**

Gehst du gerne zur Schule?

Welches ist dein Lieblingsfach?

Welche Schule möchtest du später gerne einmal besuchen?

Hast du schon einen Berufswunsch?

Bist du gut in der Schule?

Haben sich deine schulischen Leistungen in der letzten Zeit geändert?

###### **3) Erinnerung an die Zeit im Projekt**

Kannst du dich noch gut an deine/-n Studenten/-in erinnern?

Wie hieß er/sie?

Was möchtest du mir erzählen?

Was hat dir Spaß gemacht?

Was nicht?

Woran erinnerst du dich besonders gut?

Wie hast du dich gefühlt, wenn du deine/-n Studenten/-in gesehen hast?

Hast du etwas gelernt? (Hier wurde besonders genau nachgefragt)

Kannst du durch deine/-n Studenten/-in etwas, das du vorher nicht konntest?

Kennst du etwas, das du vorher nicht kanntest?

Nützt dir das heute noch etwas? Wann wendest du das an?  
Hat dir dein Student/-in bei der Schule geholfen?  
Hast du ihm/ihr erzählt, wenn es dir nicht gut ging?  
Würdest du deinem/-r Freund/-in wünschen, auch eine/,n Studenten/-in zu bekommen?  
Hast du in der Schule/deinen Freunden/-innen viel erzählt von den Treffen?  
Wie hast du dich gefühlt, wenn du dich mit deinem/-r Studenten/-in getroffen hast?

**4) Eltern**

Wie fanden deine Eltern deine/-n Studenten/-in?  
Hast du Ihnen oft von den Unternehmungen erzählt?

**5) Ist-Zustand**

Triffst du dich noch mit deinem/-r Studenten/-in? Warum? Warum nicht?  
Meldest du dich?  
Denkst du noch oft an sie/ihn?  
Denkst du noch oft an Unternehmungen/Aktivitäten?  
Hast du Erinnerungsstücke?  
Schaust du sie an?

**Abbildung 5: Leitfaden für die Befragung der Kinder (Langenkamp 2011, S.66)**

Der erste Block dient der Gewinnung allgemeiner Informationen über die Kinder. Er verfolgt zudem den Zweck, dass sich die Kinder an mich und die Situation gewöhnen können. Im zweiten thematischen Block lerne ich die Kinder besser kennen. Zum einen beabsichtige ich, nähere Informationen über die Kinder zu erlangen - wie beispielsweise durch die Frage nach dem Lieblingsfach, ob die Schule gern besucht wird oder welchen Berufswunsch die Kinder haben. Zum anderen erhalten die Kinder die Möglichkeit, von sich selbst und ihren Interessen zu berichten.

Nachdem diese Phase des Kennenlernens vorüber ist, leite ich zur dritten Kategorie, der Erinnerung an die Zeit im Projekt, welche den umfangreichsten Fragenkatalog aufweist, über. Ich möchte erfahren, ob sich die Kinder noch gut an die Zeit mit der Patin erinnern können, animiere sie, von ihren Erlebnissen zu erzählen und frage nach den Gefühlen, wenn der/die Pate/-in getroffen wurde. Kindgerecht und detailliert frage ich, ob die Kinder einen Lernzuwachs hatten, neue Dinge erlebt haben und ob Dinge, die durch die Patenschaft erlernt bzw. kennengelernt wurden, auch zum Zeitpunkt des Interviews noch Relevanz haben oder verfolgt werden.

Die vierte Kategorie beinhaltet Fragen bezüglich der Eltern und den Einstellungen der Eltern in Bezug auf den/die Paten/-in. Interessant erschien es mir außerdem

zu erfahren, ob die Kinder die Eltern an ihren Erlebnissen teilhaben ließen und von ihnen berichteten oder mangels elterlichen Interesses vielleicht gar nicht die Möglichkeit dazu bekamen. Abschließend wollte ich den Ist-Zustand evaluieren. Konkret bedeutet dies zu erfahren, ob auch nach mindestens einem Jahr nach dem offiziellen Projektende Treffen mit den Paten/-innen stattfinden, sowie ob und auf welche Art der Kontakt, wenn er noch besteht, aufrecht erhalten wird. Zudem erschien mir die Erinnerung an die Zeit im Projekt beachtenswert. Denken die Kinder noch oft und mit welchen Gefühlen an die Paten/-innen? Sind Andenken vorhanden und wenn ja, welchen Stellenwert nehmen sie ein? Ich spreche an dieser Stelle bewusst von Kategorien, da ich diese auch in der späteren Auswertung als Grundgerüst nutze.

#### **9.4.2 Leitfaden für die Befragung der Paten/-innen**

Ich stelle den Leitfaden für die Paten/-innen dar, welcher sich umfangreicher gestaltet und aus sechs thematischen Blöcken mit detaillierteren Subfragen besteht.

##### **Fragen an die Paten/innen:**

###### **Vor dem Projekt:**

Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen?

Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?

Wurden diese Vorstellungen erfüllt?

Ja: Inwiefern? Nein? Warum nicht/Was war anders?

Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?

###### **Während des Projektes:**

Wie hat das Kind zu Beginn auf das Projekt und Sie reagiert? Wie änderte sich die Reaktion des Kindes auf Sie während der Treffen?

Wie wirkte das Kind zu Beginn des Projektes auf Sie? Wie zum Ende? Konnten Sie eine Entwicklung feststellen?

Wie beschreiben Sie die Entwicklung des Kindes? Haben Sie Einfluss auf diese nehmen können?

An welchen Punkten wäre die Entwicklung ohne Sie anders verlaufen? (Schule, Entwicklung von Einstellungen und Haltungen, Emotionen)

Konnten Sie während des Projektes eine Veränderung

→ der schulischen Leistung

→ des Sozialverhaltens

→ der emotionalen Lage des Kindes feststellen?

Wie hat das Kind auf Sie emotional reagiert? Hat es Ihren Rat gesucht/Ihre Meinung angenommen? Hat es mit Ihnen offen über die häusliche Situation/Schwierigkeiten in der Schule geredet? (→ Hat es sich Ihnen geöffnet? Wenn ja, wann/in welchen Situationen?)

### **Eltern**

Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern sammeln können? Wie haben Sie die Eltern erlebt?

→ Wie haben die Eltern reagiert auf das Projekt? (gleichgültig, interessiert, Angst vor dem Jugendamt)

→ Wie wirkten die Eltern auf das Kind und damit auf den Verlauf des Projektes ein?

### **Blick auf die Paten/-innen:**

Wie haben Sie das Projekt empfunden?

Wie haben Sie sich zu Beginn und währenddessen gefühlt, gab es Hochs oder Tiefs?

Denken Sie, dass diese Punkte von dem Kind in der gleichen Weise empfunden wurden, oder gab es für das Kind andere wichtige Eckpunkte?

Hat sich Ihre Stimmung auf das Kind übertragen und hatte diese Einfluss auf ihre Beziehung?

Inwiefern haben Sie sich von der Stimmung des Kindes/eventueller Ablehnung beeinflussen lassen?

Hat es sich auf die Treffen ausgewirkt?

### **Ende des Projektes:**

Wie haben Sie das Ende angebahnt?

Haben Sie das Ende als „richtiges Ende“ deklariert, oder haben Sie die Möglichkeit offen gelassen sich sporadisch zu treffen/Kontakt zu halten?

Ab wann wurde der Abschied für das Kind ein Thema?

Wollte es den Abschied von selbst thematisieren?

Wie hat das Kind emotional reagiert?

Wie sind sie mit den Reaktionen umgegangen?

### **Jetzt:**

Haben Sie seit Projektende (Wann war das?) noch Kontakt zu ihrem Patenkind?

Wenn ja: Wie häufig? Wer hält den Kontakt? Wie verlaufen die Treffen?

Wissen sie etwas über die aktuellen schulischen Leistungen des Kindes? Waren die Leistungen während des Projektes (unter Berücksichtigung der Entwicklung) während des Projektes signifikant anders?

Hat sich die emotionale Lage des Kindes geändert? Wie?

Wenn nein: Warum? Ist der Kontakt im Sande verlaufen oder gab es einen konkreten Grund?

Wie lange nach dem Projekt ist der Kontakt auseinander gegangen?

Wie bewerten Sie den Nutzen des Projektes für das Kind? Warum?

Wie bewerten Sie das Projekt rückblickend für sich?

Welche Aspekte waren positiv, welche negativ?

Konnten Sie etwas bei dem Kind bewirken?

Denken Sie, dass diese Veränderung nachhaltig sein könnte?

## **Abbildung 6: Leitfaden für die Befragung der Paten/-innen**

Der erste Block behandelt die Zeit vor dem Projekt. Ich möchte erfahren, welche Beweggründe die Paten/-innen veranlassten, an dem Projekt teilzunehmen und welche Erwartungen im Vorfeld an sich selbst und/oder das Kind herrschten.

Folgend thematisiere ich die Zeit während des Projektes und frage nach den Reaktionen der Kinder, deren Entwicklung und den Einfluss der Paten/-innen auf diese, nach Veränderungen im emotionalen und sozialen Bereich und nach der Offenheit des Kindes sowie dessen Zukunftsvorstellungen.

Desweiteren interessiert mich, inwiefern die Eltern der Kinder eine Rolle in Bezug auf die Gestaltung der Treffen und die Entwicklung der Beziehung zwischen Kind und Pate/-in gespielt haben.

Dann lenke ich den Blick auf die Paten/-innen, thematisiere Stimmungen und das persönliche Empfinden des Projektes. Zudem möchte ich etwas über die Gestaltung des letzten Treffen erfahren und die emotionale Reaktion der Kinder auf dieses.

Abschließend erfrage ich den Ist-Zustand, d.h. ob die Paten/-innen auch nach dem offiziellen Projektende noch Kontakt zu den Kindern pflegen und wie sich die Kinder entwickelt haben. Ich schliesse das Gespräch, indem ich die Paten/-innen bitte, ein Resume über das Projekt zu ziehen.

Zudem wurde ich mit dem Wunsch von Studenten/-innen konfrontiert, einen Fragebogen ausfüllen zu können, da ihnen ein persönliches Interview nicht möglich war. Ich übertrug meinen Leitfaden für Interviews in einen Fragebogen und gliederte diesen der besseren Übersicht halber in Themenblöcke (Kapitel 9.1.2). Bei dem Fragebogen verzichtete ich auf Skalen. Die Felder zur Beantwortung der Fragen waren frei nutzbar, um Raum für differenzierte Antworten zu geben. Ich habe mich also auch für offene Fragen in meinem Fragebogen entschieden.

### **9.5 Design der Untersuchung**

Bei der Gewinnung und Auswertung meiner Daten habe ich ein sogenanntes mixed-methods Verfahren genutzt. Nach Kuckartz (2014a) liegt folgende Definition vor:

*„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojektes verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“* (Kuckartz 2014a, S.33).

Zudem sagt Kuckartz (2014a), dass bei einem mixed-methods Design qualitative und quantitative Formen miteinander kombiniert werden. Kuckartz (2014a) stellt vier häufig angewandte Designformen von mixed-methods dar. Ich skizziere diese der Vollständigkeit halber kurz: Das parallele Design beinhaltet nach der Formulierung der Forschungsfrage zwei Teilstudien, konkret eine qualitative und eine quantitative, wobei diese von der Priorität gleich sein können oder eine Teilstudie in ihrer Bedeutung dominiert.

Bei einem sequenziellen Design werden beide Teilstudien nicht parallel zueinander, sondern nacheinander durchgeführt, wobei kurz gesagt entweder mit der qualitativen Studie begonnen wird, auf die die quantitative Teilstudie folgt, oder umgekehrt.

Das Vertiefungsdesign kennzeichnet sich dadurch, dass es aus zwei Phasen besteht. So wird zu Beginn eine quantitative Studie durchgeführt, auf Grundlage deren Auswertung sich eine qualitative Studie anschließt, mit dem Ziel, ein tieferes Verständnis für die quantitativen Daten zu erlangen. Hierbei können beide Studien die gleiche Priorität besitzen, oder die quantitative Studie ist priorisiert und wird durch die qualitative ergänzt oder die quantitative Studie ist eine Art Vorstudie für die folgende qualitative Studie.

Das letzte Design, welches ich kurz darstelle, ist das Verallgemeinerungsdesign. In dieser Form gibt es ebenfalls zwei Phasen, allerdings steht im Gegensatz zum Vertiefungsdesign die qualitative Studie am Beginn der Forschung und wird entweder durch die quantitative ergänzt, oder dient als Vorstudie oder beide Studien sind von der Priorität gleich anzusiedeln.

Ich bin bei der Darstellung der vier gängigsten mixed-methods Methoden nicht in die Tiefe gegangen, da keines dieser vier Designs auf meine Studie zutrifft. Kuckartz (2014a) verweist jedoch auf ältere Veröffentlichungen von Tashakkori

und Teddlie (1998) und den Begriff "Mixed-Model-Design." Nach deren Verständnis handelt es sich nicht um zwei Teilstudien (qualitativ/quantitativ) die miteinander kombiniert werden, sondern um ein „Cross-over beider Methodenfamilien innerhalb der gleichen Teilstudie [...]“ (Kuckartz 2014a, S.70). So können qualitative Daten auch quantitativ ausgewertet werden und auch der umgekehrte Fall ist möglich.

Zur Begriffsklärung: Unter "Model" in der Terminologie "Mixed-Model-Design" ist der Methodenbereich zu verstehen und das Wort mixed bezieht sich auf die Datenanalyse. In diesem Schritt werden bei qualitativen Daten Methoden zur Analyse dieser aus dem quantitativen Bereich genutzt und umgekehrt. Bis zum Jahre 2007 handelte es sich bei dem Begriff "Mixed-Model-Design" um eine durchaus gängige Terminologie, allerdings wich diese Begrifflichkeit dem Oberbegriff "Mixed-Method-Design" und stellt nun eine spezielle Form eines Mixed-Methods-Designs dar, welche ich zur Auswertung meiner gewonnenen Daten genutzt habe.

## **10 Darstellung der Ergebnisse**

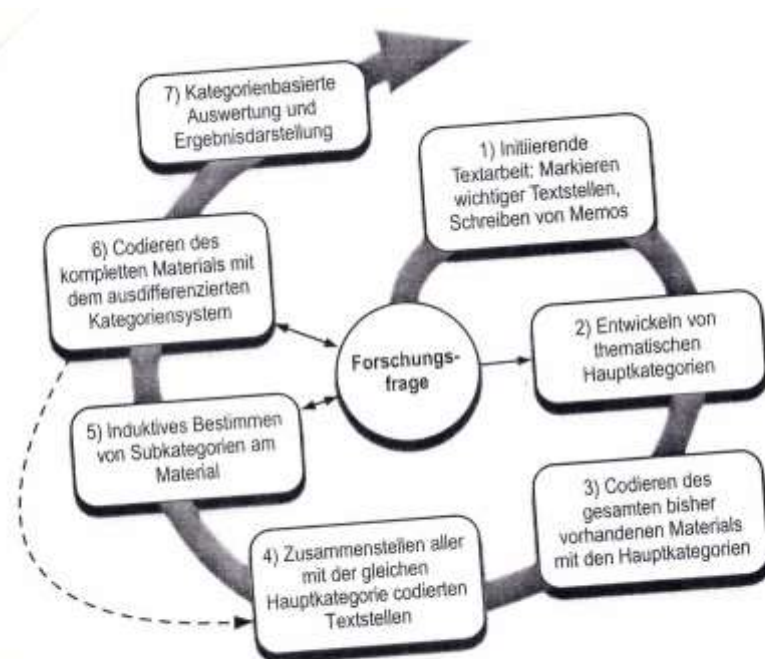
In meiner Auswertung der Interviews orientierte ich mich nach der Transkription der Interviews an dem „Ablaufschemas der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2014a, S.111; Kuckartz 2014b, S.78) nach Kuckartz und nutze die Software MAXQDA. Somit stelle ich mein Vorgehen anhand des eben genannten Ablaufschematas ausführlich dar.

### **10.1 Datenaufbereitung - Entwicklung eines Kategoriensystems**

Nachdem ich die Interviews mit den Paten/-innen und Kindern durchgeführt hatte, transkribierte ich die Interviews. Ich machte mir Notizen und erstellte erste Kategorien, zu denen Aussagen getroffen wurden, allerdings noch nicht auf der Basis einer Software.

Um die gewonnenen Daten auszuwerten, d.h. für meine Forschungsfrage relevante Informationen aus den Interviews bzw. Fragebögen zu gewinnen, nutze

ich die Software MAXQDA<sup>12</sup> und orientierte mich bei der Auswertung an folgendem Ablaufschema:



**Abbildung 7: „Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2014a, S.111; Kuckartz 2014b, S.78).**

Ich habe mich für eine auf Kategorien basierte Auswertungsmethode entschieden, der so genannten „[...] inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.“ (Kuckartz 2014a, S.110). Wie in Abbildung 7 zu erkennen, handelt es sich um sieben zu durchlaufende Arbeitsschritte, in deren Zentrum immer die Forschungsfrage steht und aus deren Blickwinkel die einzelnen Aspekte bearbeitet werden. Bortz/Döring (2009) treffen folgende Aussage zur qualitativen Inhaltsanalyse:

*„Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“* (Bortz, Döring 2009, S.329). Die Autoren weisen darauf hin, dass bei dem Verstehen der Äußerungen der Interviewten die Deutung sowie das Interpretieren des Gesagten ein normaler Prozess sind. So werden individuelle Vorerfahrungen in die Interpretation miteinbezogen sowie die Perspektive des Gegenübers eingenommen.

<sup>12</sup> Für weitere Informationen siehe: <http://www.maxqda.de> (zuletzt besucht am 22.06.2015)



Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse ist es folglich, eine möglichst inhaltlich umfassende sowie allgemein nachvollziehbare Interpretation des Gesagten zu erlangen. Da ich die Interviews selbst durchgeführt habe und die Personen im Rahmen derer kurz kennenlernen konnte, werden subjektive Eindrücke sowie Tonlage oder Körpersprache, mit der eine Aussage getroffen wurde, bei der Auswertung der Ergebnisse, wenn signifikant, eine Rolle spielen.

Im Folgenden stelle ich nun also mein Vorgehen gemäß der einzelnen in der Abbildung 7 visualisierten Phasen dar.

### **10.1.1 Initiierende Textarbeit**

In der ersten Phase, der initiierenden Textarbeit, ist das Hauptziel mit dem äußerst umfangreichen Datenmaterial vertraut zu werden und sich einen Überblick zu verschaffen. So las ich Zeile für Zeile eines jeden Interviews bzw. Fragebogens genau und machte mir begleitend Notizen zu Kernaspekten, welche auch zum Teil schon durch meinen zuvor konzipierten Interviewleitfaden vorstrukturiert waren (Kuckartz 2014a+b).

### **10.1.2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien**

Ich bildete erste grobe Kategorien, zu denen augenscheinlich in der Vielzahl der Interviews Aussagen getroffen worden sind. Diese fielen bei Kindern und Paten/-innen unterschiedlich aus, ähnelten sich jedoch in bestimmten Punkten. Vorab ist folgende Bezeichnung von Kuckartz (2014a) für Kategorien interessant: „[...] Kategorien können sehr unterschiedliche Charakteristika aufweisen und sehr unterschiedliche Funktionen besitzen. Allgemein gesprochen sind es Label zur Bezeichnung der in den Daten identifizierten Phänomene.“ (Kuckartz 2014a, S.112). Die Kategorien wurden zum Teil durch die Konzeption des Leitfadens für meine Interviews/den Fragebogen vorgegeben. So bildete ich meine Kategorien in diesem Arbeitsschritt deduktiv (grobe Kategorien entspringen aus dem Gerüst des Leitfadens) und entwickelte erste Hauptkategorien aus den Interviews mit den Paten/-innen und aus den Interviews mit den Kindern, die aus dem in Kapitel 9.4.1 und 9.4.2 beschriebenen Grundgerüst meines Leitfadens für die Interviews resultierten.

### 10.1.3 Erster Codierprozess

Nachdem ich nun erste Hauptkategorien gefunden und die Sortierung der Interviews nach bestehendem bzw. nicht aufrecht erhaltenen Kontakt zu den Paten/-innen oder dem Kind nach dem offiziellen Projektende vorgenommen hatte, codierte ich den gesamten Text und wies einzelne Textstellen mehr als einer Kategorie zu. Dieses Vorgehen ist nach Kuckartz (2014a) völlig legitim, da auch im Rahmen einer Textstelle Äußerungen zu verschiedenen Hauptthemen und Unterthemen getätigt worden sein können. Wichtig ist hierbei, dass die Codes auch außerhalb des textlichen Kontexts verständlich sind. So werden am besten Sinnzusammenhänge codiert (auch mehrere Sätze, Abschnitte), jedoch mindestens ein kompletter Satz. Eine vorausgegangene oder eingeschobene Frage des Interviewers kann mitcodiert werden, wenn diese für das Verständnis relevant ist. Die Textstelle muss, aus ihrem Kontext gelöst betrachtet, verständlich sein. Natürlich ist es vorteilhafter mit mehreren Personen zu codieren. In einem Fall stellt sich die Tatsache, dass ich alleine codiert habe, meines Erachtens nach als unproblematisch dar, da durch meinen vorher konzipierten Leitfaden für die Interviews bzw. den Fragebogen Hauptkategorien impliziert wurden. Durch diese genaue Vorstrukturierung der Befragung wurde ein Austausch mit anderen Personen über die korrekte Anwendbarkeit der Kategorien in diesem Durchgang abdingbar (Kuckartz 2014a+b).

Phase vier und Phase fünf gingen ineinander über. Nachdem ich also die Textstellen der Hauptkategorien gefunden hatte, differenzierte ich diese weiter aus. Beim Lesen der Interviews ergaben sich aus den Informationen der Interviewtexte neue Unterkategorien, weshalb an dieser Stelle von einem induktiven Vorgehen zu sprechen ist. Ich habe eine Auswahl der einzelnen Interviews mehrfach gelesen und habe an dieser Stelle fünf Interviews intensiv betrachtet, um die Subkategorien zu bilden. Ich bin zuweilen auch von einem Dokument in das nächste gewechselt, wenn mir klar wurde, an welcher Stelle ebenfalls Aussagen zu einer neu gefundenen Kategorie getätigt wurden. Da ich an einigen Textstellen zunächst noch unsicher war, zu welcher Unterkategorie ich diese zuordne, bildete ich die vorläufige Kategorie „sonstige“, um betreffende Textstellen nicht aus dem Blick zu verlieren und später, nach Schärfung der Kriterien für eine Unterkategorie, einzuordnen (Kuckartz 2014a+b).

#### 10.1.4 Zweiter Codierungsprozess

In diesem Schritt habe ich das gesamte vorliegende Datenmaterial mehrfach durchgearbeitet, da ich feststellte, dass ich Subkategorien zusammenfassen konnte bzw. bei erneutem Lesen Subkategorien ergänzen wollte. Nach diesem wiederholten Bearbeiten der einzelnen Interviewtexte und Fragebögen hatte ich allen Textstellen Kategorien zugeordnet und auch die mir zunächst nicht eindeutig zuordenbaren Textstellen aus der vorläufigen Kategorie „sonstige“ Subkategorien zugewiesen. Somit konnte ich in die nächste Phase meiner Arbeit, der kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung übergehen.

#### 10.1.5 Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Entlang meinen Hauptkategorien legte ich eine Reihenfolge fest, in der ich die Ergebnisse dem/der Leser/-in transparent machen möchte. Ich entschied die einzelnen Kapitel zu den Hauptthemen analog aufzubauen und beginne jede Kategorienauswertung mit einer Übersicht über die Aussagenhäufigkeit zu der entsprechenden Kategorie. Exemplarisch stelle ich hier eine Tabelle dar, in der die Aussagenhäufigkeit der befragten Kinder in Bezug auf ihre Offenheit gegenüber dem/der Paten/-in numerisch dargestellt wird.

<b>(f) Kind</b>	<b>(%) Kind</b>	<b>(f) Aussage</b>
7	43,75	1
6	37,5	2
2	12,5	3
1	6,25	4

**Tabelle 10.1: Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Offenheit gegenüber der Patin“**

**Anm.:** (f) Pate: Anzahl der Paten/-innen; (%) Pate: Anzahl der Paten/-innen in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Offenheit gegenüber der Patin“

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass drei Kinder mehr Aussagen getroffen haben, als der Rest der Befragten. Diese Aussagen habe ich einzeln betrachtet und

detaillierter ausgewertet, da ich mir interessante Aussagen und Schlüsse aus der detaillierten Auswertung dieser „Ausreißer“ versprach. Ich bin auch im umgekehrten Sinne vorgegangen, d.h. wurden signifikant weniger Aussagen als vom Durchschnitt der Befragten getroffen, habe ich diese Aussagen auch explizit ausgeführt. Dieses Vorgehen gilt sowohl für die Interviews mit den Kindern als auch mit den Paten/-innen.

In dieser Phase wich ich also von meiner qualitativen Arbeitsweise, die nach Bortz/Döring (2009) nicht mit Zahlen operiert, sondern mit einer verbalisierten oder graphisch dargestellten Erfahrungswirklichkeit, welche ihre Auswertung durch Interpretationen findet oder im Sinne von Kuckartz (2014a), der qualitative Daten als vielfältig beschreibt (beispielsweise Texte oder Audio-Aufnahmen) und als eine Möglichkeit des Umgangs mit qualitativen Daten die interpretative Textauswertung nennt, ab. Ich nutze demnach quantitative Daten, die Kuckartz (2014a+b) nach eigener Aussage recht pragmatisch als Zahlen bzw. numerisches Datenmaterial bezeichnet. Während der Analyse meiner Daten mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA erleichterte mir die Möglichkeit, Excel Tabellen aller Textstellen, die mit einer bestimmten Kategorie codiert worden sind zu erstellen, die Arbeit ungemein. So erhielt ich einen guten Überblick der Aussagenhäufigkeit einer interviewten Person und der Anzahl der Aussagen im allgemeinen.

## **11 Ergebnisse zur Stichprobe der Paten/-innen**

In diesem Kapitel stelle ich die Auswertungen der verschiedenen Kategorien aus den Interviews mit den Paten/-innen dar. Zunächst evaluiere ich die Beweggründe der Studierenden für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt und stelle sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationen dar. Im Folgenden beleuchte ich die Erwartungen, die die Studierenden im Vorfeld des Projektes an sich selbst, an die Kinder aber auch an die äußeren Rahmenbedingungen des Projektes hatten näher und kläre, inwiefern mit den Kindern im Vorfeld deren Erwartungen an die Zeit im Projekt thematisiert worden sind. Dann stelle ich die familiären Situationen der Kinder dar und gehe insbesondere auf das Kind Luis und seine familiäre Situation ein, um zu verdeutlichen, inwiefern unsichere Familienverhältnisse Einfluss auf die Patenschaft nehmen können.

In einem weiteren Schritt beleuchte ich die Rolle und den Einfluss der Eltern auf die Patenschaft und prüfe, ob die Paten/-innen das Verhalten der Eltern im Bedarfsfall positiv beeinflussen konnten.

Die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder während der Patenschaft ist ein zentrales Interesse meiner Arbeit und wird umfassend dargestellt, ebenso wie die entwicklungsförderlichen Aspekte der Patenschaften.

## **12 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“**

In diesem Kapitel evaluiere ich die Gründe der Paten/-innen für die Teilnahme an dem Schülerhilfeprojekt. Waren es eher extrinsische oder intrinsische Beweggründe, die die Studenten/-innen zu einer Teilnahme bewogen? Unter intrinsischen Beweggründen sind persönliche Gründe sowie das Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern zu verstehen. Die Studenten/-innen erwarten sich keinen Vorteil oder eine Belohnung, d.h. sie entscheiden sich zu der Teilnahme an dem Projekt aus inneren Beweggründen.

Extrinsische Gründe können der Erwerb von Praxiserfahrungen, welche zu einem Vorteil im späteren Berufsleben führen, ein interessantes Thema für die Examensarbeit sowie der Erwerb eines Leistungsnachweises sein. Somit haben die Studenten/-innen einen direkten Nutzen von ihrem Engagement im Projekt, der ihnen für ihr Studium oder ihren weiteren beruflichen Werdegang von Vorteil ist. Die verschiedenen Beweggründe für die Teilnahme am Projekt werden an dieser Stelle näher betrachtet und ausgewertet.

Zunächst sollen die Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen und eventuelle Ausreißer dargestellt werden, d.h. einige Paten/-innen haben deutlich mehr bzw. weniger Aussagen getroffen, als der Rest der Befragten. Im Anschluss daran werden Aussagen von den Paten/-innen, die sich sowohl aus intrinsischen als auch extrinsischen Beweggründen für die Teilnahme am Projekt entschieden haben, ausgewertet. Danach finden die Aussagen der Paten/-innen, die sich entweder aus rein inneren Beweggründen oder rein extrinsisch motiviert für das Projekt entschieden haben, Beachtung.

## 12.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“

(f) Pate	(%) Pate	(f) Aussage
6	30	1
9	45	2
4	20	3
1	5	4

Tabelle 12.1: Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“

*Anm.: (f) Pate: Anzahl der Paten/-innen; (%)Pate: Anzahl der Paten/-innen in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“*

Die zu insgesamt 20 Patenschaften befragten 18 Paten/-innen (Anm.: Zwei Paten/-innen haben jeweils zwei Kinder betreut. Da die Aussagen der Paten/-innen zu den einzelnen Fällen unterschiedlich sind, werden diese auch einzeln betrachtet, d.h. es wird von einer Gesamtstichprobe von 20 Paten/-innen ausgegangen) trafen insgesamt 40 Aussagen zu dieser Kategorie. Sechs Paten/-innen, das entspricht 20%, trafen eine Aussage zu der Kategorie; neun Paten/-innen (45%) trafen zwei Aussagen, vier Paten/-innen (20%) äußerten sich dreimal zu der Fragestellung und eine Patin traf vier Aussagen. Betrachten wir zunächst die Aussagen dieser Patin und folgend der vier Paten/-innen, welche sich dreimal äußerten.

### 12.1.1 Aussagen von Paten/-innen, die sich drei- bzw. viermal äußerten

Serin tätigte vier Aussagen. Sie veranlassten sowohl extrinsische als auch intrinsische Beweggründe, an dem Schülerhilfeprojekt teilzunehmen. So äußert Serin, dass sie einen Leistungsnachweis für die Projektteilnahme bekommt, auch wenn „[...] der Aufwand relativ hoch ist.“ Außerdem möchte sie vor dem Beginn des Referendariats „[...] Erfahrungen mit Kindern sammeln [...]“. Somit ist sie

deutlich von äußeren Anreizen motiviert, eine Patenschaft einzugehen. Auch gibt Serin an, dass ihr die Arbeit mit „Problemkindern“ Freude bereite und sie sich eingehend mit einem Kind beschäftigen möchte, wozu sie in ihrem späteren Beruf als Lehrerin in diesem Maße keine Gelegenheit mehr haben wird. Serin wurde demnach von verschiedenen Gründen motiviert, sich für die Teilnahme an dem Projekt zu entscheiden.

Beweggründe der Patin Serin für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
„Was hat dich dazu bewogen, an dem Projekt teilzunehmen? Was waren die Gründe für dich?“ Serin: „Das ich intensiver Zeit habe, mich mit einem Kind zu beschäftigen, was ich wahrscheinlich in der Schule nicht mehr haben werde.“
Serin: „Und weil ich einen Schein dafür bekomme, obwohl der Aufwand relativ hoch ist.“
Serin: „Mir macht es auch Spaß, ich mache so etwas nebenbei. Ich arbeite auf einer Nachhilfeschule und wir haben dort auch viele Problemkinder, deswegen finde ich das schon super.“
Serin: „Das ich vor dem Referendariat Erfahrungen mit Kindern sammeln kann.“

**Tabelle 12.2: Beweggründe der Patin Serin für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Ebenso wie Serin bewegten auch Paul, Svenja und Lina, die je drei Aussagen zu dieser Kategorie trafen, verschiedene Gründe, warum sie eine Patenschaft zu einem Kind eingehen wollten. Paul wurde sowohl intrinsisch, d.h. durch seine eigene Biografie, motiviert, mit einem sozial benachteiligten Kind zu arbeiten als auch extrinsisch, d.h. durch die Pflicht, ein Praxismodul zu absolvieren und dem Wunsch, ein geeignetes Thema für seine Examensarbeit zu finden. Für Paul spielten somit mehrere Gründe eine Rolle, an diesem Projekt teilzunehmen.

Beweggründe des Paten Paul für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
„Welche Gründe haben dich dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen?“ Paul: „Ich habe meine Examensarbeit darüber geschrieben. Und einen Praktikumsbericht, er ist sehr ausführlich.“
Paul: „Ich bin auf einen Aushang gestoßen, und habe mich direkt angesprochen gefühlt aufgrund meiner eigenen Biografie.“

<p>„Eigene Biografie?“</p> <p>Paul: „Ich bin halt auch unter schwierigen Umständen groß geworden, und mir so eine Begleitung quasi auch gewünscht hätte so im nachhinein. Da fand ich die Idee von dem Projekt halt ganz gut. Und habe mir dann auch direkt Literatur beschafft. Da gibt es ja das von der Frau Steins, das blaue und habe mich da ein gelesen und direkt angemeldet. Das war eine recht spontane Geschichte. Wo die Entscheidung halt schnell stattfand.“</p>
<p>„War der Schein ausschlaggebend?“</p> <p>Paul: „Überhaupt gar nicht. Also wir sind ja gezwungen, solche Praxismodule zu machen, und ich habe geguckt, was ich da mache. Da war ich ganz erstaunt, dass es von den Lehramtsstudenten ein Projekt gibt, an dem die Sozialarbeiter auch teilnehmen können. Das fand ich auch besonders, etwas zu machen, was die anderen nicht machen.“</p>

**Tabelle 12.3: Beweggründe des Paten Paul für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Svenjas Aussagen machen ebenfalls deutlich, dass für sie verschiedene Gründe ausschlaggebend waren, sich für die Teilnahme am Projekt zu entscheiden. Sie fühlte sich von der Präsentation des Projektes angesprochen, d.h. sie nahm aus eigenem Interesse an diesem Projekt teil. Zudem stellte für Svenja die Arbeit mit einem sozial benachteiligten Kind einen wesentlichen Aspekt dar. Allerdings zeigte sich die Patin auch extrinsisch motiviert, da „[...] ein Praktikum durch den Studiengang verpflichtend war.“

Beweggründe der Patin Svenja für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
<p>Warum hast du dich für die Teilnahme am Projekt entschieden?</p> <p>Svenja: - Der Vortrag von Frau Steins (als sie das Projekt vorgestellt hat); ich fand sie als Person und wie sie über das Projekt berichtete sehr herzlich und vertraut.</p>
<p>Svenja: - Außerdem war natürlich auch wichtig, dass ein Praktikum durch den Studiengang verpflichtend war.</p>
<p>Svenja: - Dann war für mich sehr wichtig, dass es sich bei dem Projekt um „sozial benachteiligte Kinder“ handelte.</p>

**Tabelle 12.4: Beweggründe der Patin Svenja für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Für Lina spielten, ebenso wie für Paul, Serin und Svenja verschiedene Gründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt eine Rolle. Lina wollte sich gerne selbst ausprobieren und bei dem intensiven Umgang mit einem Kind Praxiserfahrungen



sammeln. Ebenso wie für Svenja und Serin spielte die Arbeit mit einem sozial benachteiligten Kind eine große Rolle.

Beweggründe der Patin Lina für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
„Warum hast du dich für die Teilnahme am Projekt entschieden?“ Lina: „Vor allem mein Interesse, mich selber auszuprobieren. Ich habe Sozialarbeit studiert.“
Lina: „Ich fand es ganz spannend, mich erstens in der Praxis auszuprobieren, wie es das so ist, einmal in der Woche doch intensiv mit einem Kind zu arbeiten.“
Lina: „Und zum anderen auch mit dem guten Willen, ja, einem benachteiligten Kind etwas Gutes zu tun. Das waren so die Hauptbeweggründe.“

**Tabelle 12.5: Beweggründe der Patin Lina für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

So äußert Sandra, dass sie ein großes Interesse an der Arbeit mit Kindern aus sozial schwachen Familien hat und untermauert dies mit weiteren Aussagen. Zudem lag ihr Interesse daran, neben dem nach ihrem Empfinden sehr theoretischen Studium, praktische Erfahrungen im Umgang mit Kindern zu sammeln und so zu lernen, eine emotionale Beziehung zu einem Kind aufzubauen.

Intrinsische und extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
Sandra: „Gerade die Arbeit mit Kindern aus sozial schlecht gestellten Familien interessiert mich sehr. Weil ich gesehen habe, ich bin nach wie vor noch manchmal in der Grundschule, wo ich das Kind ausgesucht habe. Das hört sich blöd an. Und die Lehrerin hat immer gesagt: „Das ist ein Kind für das Projekt, das ist ein Kind für das Projekt!“ Da kommen ständig neue Kinder und man kommt mit den Kindern in das Gespräch und denkt sich: „Ich möchte alle mitnehmen. Ich kümmere mich um dich.“ Das geht halt nicht, und das ist sehr desillusionierend. Wenn du weißt, in der Grundschule, du kannst dich eh nicht um alle kümmern.“
Sandra: „Ich habe vorher schon total oft gelesen, dass es das Projekt gibt und ich wollte schon am Ende des Studiums, das war jetzt die letzte Phase, irgendetwas machen, wo ich dachte, das hat auch einen Bezug für mich. Alles andere ist so theoretisch. Ich wollte was praktisches machen.“

Sandra: „Man hat nie irgendwann mal gelernt, wie man mit Kindern umzugehen hat oder, genau, das war so, ich habe das Seminar emotionale Erziehung gemacht, wo mir so klar geworden ist, ich weiß gar nicht, inwiefern man überhaupt später eine emotionale Beziehung zu den Schülern später aufnehmen kann, wie weit man die überhaupt an sich ranlassen kann.“

**Tabelle 12.6: Intrinsische und extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

### **12.1.2 Zusammenfassung**

Nach den Aussagen der fünf Paten/-innen waren sowohl extrinsische, als auch intrinsische Beweggründe, sich für eine Teilnahme am Schülerhilfeprojekt zu entscheiden, relevant. Äußere Beweggründe lassen sich an dieser Stelle in folgende Kategorien teilen: Erwerb eines Leistungsnachweises bzw. das Interesse, ein Thema für die Examensarbeit zu finden sowie der Erwerb von Praxiserfahrungen. Für drei der fünf Paten/-innen (Paul, Serin und Svenja) war der Erwerb eines Leistungsnachweises bzw. das Thema für die Examensarbeit (Paul) relevant. Drei Patinnen (Serin, Lina, Sandra) reizte der Erwerb von Praxiserfahrungen, welche zukünftig von Vorteil sein könnten.

Intrinsische Beweggründe sind für diese fünf Studenten/-innen die folgenden: Beziehungsarbeit und die intensive Beschäftigung mit einem Kind, Beweis eigener Fähigkeiten, die eigene Biografie, Interesse durch die Präsentation des Projektes in einer Lehrveranstaltung sowie die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern. Für Serin und Sandra war die intensive Beschäftigung mit einem Kind bzw. die Beziehungsarbeit wichtig. Serin fühlte sich zudem durch die Projektpräsentation angesprochen. Lina wollte sich selbst ausprobieren. Alle fünf Paten/-innen fühlten sich durch die Aussicht, mit einem sozial benachteiligten Kind arbeiten zu dürfen, wenn auch aus verschiedenen Gründen, angesprochen. So ist diese Arbeit für Paul aufgrund seiner eigenen Biografie bedeutend, Serin und Sandra interessieren sich für den Umgang mit sozial schwachen Kindern und Lina wollte einem benachteiligten Kind „[...] etwas Gutes tun.“

## **12.2 Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Nun gilt es zu prüfen, welche Beweggründe für die Paten/-innen relevant waren, die zwei bzw. eine Aussage tätigten.

Die Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt lassen sich, wie bereits beschrieben, in intrinsische und extrinsische Beweggründe unterteilen. Insgesamt waren neun Patenschaften aus beiden Beweggründen eingegangen worden, acht Patenschaften aus rein intrinsischen Beweggründen und drei Patenschaften wurden aus rein äußerlichen Anreizen wie dem Erwerb eines Leistungsnachweises oder einem Thema für die Examensarbeit eingegangen. Serin, Paul, Svenja und Lina, d.h. die Paten/-innen, welche drei bzw. vier Aussagen tätigten, hatten verschiedene Beweggründe. Doch wie verhält es sich bei den anderen Studenten/-innen? Folgend werden die Aussagen der 15 Paten/-innen, die zwei bzw. eine Angabe gemacht haben unter dem Aspekt der Beweggründe ausgewertet.

Zunächst werden die Aussagen der restlichen drei Paten/-innen, welche sowohl intrinsische als auch extrinsische Beweggründe zu einer Patenschaft veranlasst haben, betrachtet. Folgend die Aussagen der Studenten/-innen, die nur aus innerem Interesse geleitet wurden und abschließend die Aussagen derer, für die äußere Anreize ein ausschlaggebendes Kriterium waren.

## **12.3 Intrinsische und extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Vier Patenschaften sind von drei Paten/-innen sowohl aus intrinsischen, als auch aus extrinsischen Beweggründen übernommen worden. Aus den Aussagen von Simona und Jenni, welche zwei Patenschaften einging, da eine Patenschaft von Jenni nach einem halben Jahr beendet wurde, wird deutlich, dass beide Studenten/-innen die insgesamt drei Patenschaften aus den gleichen Beweggründen eingegangen sind. Interessant ist, dass für beide Patenschaften der gleiche intrinsische Beweggrund - die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und der gleiche extrinsische Beweggrund, der Erwerb von Praxiserfahrungen, ausschlaggebend waren.

Betrachten wir zunächst das Interesse an praktischen Erfahrungen. Simona entschied sich für die Übernahme einer Patenschaft, da sie praktische Erfahrungen an der Grundschule, in Hinsicht auf Elternarbeit oder im Umgang mit Kindern sammeln und einer sinnvollen Tätigkeit am Ende ihres Studiums nachgehen wollte. Jenni, deren Beweggründe für beide Patenschaften gleich waren, reizte ebenfalls der Gedanke, für ihre spätere Tätigkeit als Grundschullehrerin praktische Erfahrungen sammeln zu können. Auch für sie spielte der Erwerb von Erfahrungen im Bereich der Elternarbeit eine große Rolle.

Erwerb von Praxiserfahrungen als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
<p>Simona: - Erfahrungen mit Kindern, Erfahrungen in der Grundschule, Erfahrungen mit Elternarbeit - sinnvolle Tätigkeit am Ende des Studiums, Praxiserfahrung</p>
<p>Jenni: - Gleichzeitig konnte ich für meinen zukünftigen Beruf als Grundschullehrerin wertvolle Erfahrungen in verschiedenen Hinsichten sammeln, z. B. im Umgang mit Kindern allgemein, im Bezug auf die Elternarbeit oder aber auch Erfahrungen, die mich für verschiedene soziale Hintergründe der Kinder sensibilisiert haben etc. Die Gründe waren für beide Kinder gleich.</p>

**Tabelle 12.7: Erwerb von Praxiserfahrungen als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Sowohl Simona als auch Jenni gaben an, an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern interessiert zu sein. Simona verfolgt ein Interesse an sozialen Tätigkeiten, Jenni wollte „[...] in erster Linie [...] einem sozial benachteiligten Kind etwas Gutes tun.“

Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
<p>Simona: - Das Projekt hörte sich sehr interessant an, tolles Projekt für Kinder aus sozial schwachen Familien - Interesse an sozialer Tätigkeit</p>
<p>Welche Gründe haben dich dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen? Jenni: - In erster Linie wollte ich einem sozial benachteiligten Kind etwas Gutes tun</p>

**Tabelle 12.8: Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Somit waren für diese beiden Studenten/-innen neben dem Erwerb praktischer Erfahrungen auch die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern bzw. diesen etwas Gutes zu tun, ausschlaggebend. Erika hingegen wurde durch die Präsentation des Vorhabens in einer Lehrveranstaltung angesprochen.

Präsentation des Projektes in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Projekt
Erika: „Also, es wurde damals im Seminar vorgestellt. Und da fand ich es sehr interessant [...].“

**Tabelle 12.9: Präsentation des Projektes in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Projekt**

Außerdem stand sie kurz vor dem Examen und musste sich mit einem möglichen Thema für ihre Examensarbeit beschäftigen.

Themenfindung für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
Erika: „[...] es war auch so die Zeit, wo es darum ging, ein Thema für die Examensarbeit zu finden. Ich konnte mir sehr gut vorstellen, etwas live zu beobachten und eventuell damit verbunden dann auch über so etwas eine Examensarbeit zu schreiben. Es war auf der einen Seite schon ein Interesse an diesem speziellen Kind, aber dann auch die Motivation, dass man über so einen Fall auch eine Arbeit schreiben kann.“

**Tabelle 12.10: Themenfindung für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

### 12.3.1 Zusammenfassung

Fassen wir die Aussagen aller neun Paten/-innen, die sowohl von intrinsischen, als auch extrinsischen Beweggründen geleitet am Schülerhilfeprojekt teilgenommen haben, zusammen, ergibt sich folgendes: Für vier Paten/-innen war der Erwerb eines Leistungsnachweises bzw. das Finden eines Themas für die Examensarbeit relevant. Sechs Studenten/-innen hofften praktische Erfahrungen zu sammeln, welche ihnen in ihrem zukünftigen Beruf von Vorteil sein könnten.

Der am häufigsten genannte intrinsische Beweggrund war die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern. Acht Paten/-innen gaben diesen Grund als Motivation für die Teilnahme am Projekt an, d.h. dieser Grund war für acht von neun befragten Student/-innen, die sowohl intrinsische, als auch extrinsische Beweggründe hatten, relevant. Zwei Studenten hatten Interesse an der intensiven Arbeit mit einem Kind bzw. an Beziehungsarbeit. Ein Student fühlte sich aufgrund seiner eigenen Biografie durch das Projekt angesprochen und eine Studentin wollte ihr eigenes Können ausprobieren. Zwei Studentinnen fühlten sich von der Projektpräsentation in einer Lehrveranstaltung in hohem Maße angesprochen, sodass sie eine Patenschaft übernahmen.

#### **12.4 Intrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Nun gilt es zu prüfen, ob Studenten/-innen, die aus rein intrinsischen Beweggründen handelten, auch ein vermehrtes Interesse an der Arbeit mit sozial schwachen Kindern hatten, oder welche Gründe sie sonst bewegten, an dem Patenschaftsprojekt teilzunehmen.

Unter intrinsischen Beweggründen ist, wie eingangs erwähnt, die innere Motivation, eine Patenschaft zu einem Kind einzugehen, zu verstehen. Hierzu zählen neben dem Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern auch persönliche Gründe. Diese waren nach den Aussagen der Paten/-innen konkret das Interesse an Beziehungsarbeit bzw. die intensive Beschäftigung mit einem Kind, der Wunsch, sein Können unter Beweis zu stellen, die Identifikation mit dem Projekt durch persönliche Erfahrungen oder gewecktes Interesse durch eine ansprechende Präsentation des Vorhabens. Die Aussagen der Studenten/-innen werden in dieser Reihenfolge ausgewertet.

##### **12.4.1 Beziehungsarbeit/Intensive Beschäftigung mit einem Kind als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Insgesamt äußerten drei der acht Studenten/-innen, welche rein intrinsisch motiviert eine Patenschaft zu einem Kind eingingen, dass für sie die intensive Arbeit mit dem Kind, bzw. der Aufbau einer Beziehung zu diesem ausschlaggebend sei.

So äußert Sina, dass sie aufgrund ihres Berufs oftmals distanziert arbeiten müsse und sie der Aspekt der Erziehungsarbeit reize: „[...] weil ich dachte halt gut, mit dem Kind arbeiten und Beziehungsarbeit fand ich sehr interessant.“ Nadja interessiert im Besonderen die Gestaltung des Abschieds von dem Kind und „[...] wie es ist, mit dem Kind zusammenzusein.“

Birgit arbeitet gerne mit Kindern zusammen und hat gerne Kontakt zu Kindern. Aus diesem Grund entschied sie sich für das Projekt. „Ich fand die Idee einfach sehr interessant, aber ich liebe Kinder. Das klingt immer so klischeehaft, aber ich liebe es tatsächlich mit Kindern zusammen zu sein und mit denen zu arbeiten [...]“

Interesse an Beziehungsarbeit/ der intensiven Beschäftigung mit einem Kind als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
<p>Welche Gründe haben dich dazu bewogen, an dem Projekt teilzunehmen?“</p> <p>Sina: „Ja, also für mich, es war also eher spontan. Frau Steins kam bei uns ins Seminar und hatte noch Plätze frei. Ich hatte von dem Projekt noch nichts gehört, da ich durch das Nachrückverfahren rein gekommen bin. Deshalb war ich an dem Vorstellungstag nicht da. Mich hat das eigentlich direkt sehr angesprochen, weil ich dachte halt gut, mit dem Kind arbeiten und Beziehungsarbeit fand ich sehr interessant, da ich selber auch nicht so distanziert arbeite (studierte Sozialarbeit). Da muss ich halt leider oft Distanz wahren, aber dies ist ja wirklich mehr auf Beziehungsarbeit ausgerichtet. Das fand ich halt, wäre gut. Das Konzept war also quasi wie auf mich zugeschnitten.“</p>
<p>„Welche Gründe haben dich dazu veranlasst, an dem Projekt teilzunehmen?“</p> <p>Birgit: „Ich fand die Idee einfach sehr interessant, aber ich liebe Kinder. Das klingt immer so klischeehaft, aber ich liebe es tatsächlich mit Kindern zusammenzusein und mit denen zu arbeiten und ich fand das war eine gute Möglichkeit sozusagen, das zu verbinden. Also verbinden stimmt eigentlich nicht, denn ich brauchte es für meine Universität eigentlich nicht.“</p>
<p>Nadja: „Und mich hat auch sehr interessiert, wie es ist, mit dem Kind zusammen zu sein und auch der Abschied, wie man so etwas thematisieren kann. Das fand ich auch sehr interessant, da mir so etwas immer schwerfällt.“ (lacht)</p>

**Tabelle 12.11: Interesse an Beziehungsarbeit bzw. der intensiven Beschäftigung mit einem Kind als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

## 12.4.2 Beweis eigener Fähigkeiten als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

Matthias übernahm zwei Patenschaften im Schülerhilfeprojekt. Anders als im Falle von Serin und Jenni, deren Patenschaften nach einem halben Jahr beendet wurden und die sich dann entschieden, ein neues Kind zu betreuen, übernahm Matthias zwei Patenschaften für den jeweils vollen Projektzeitraum. Seine Beweggründe waren sowohl bei der ersten, als auch der zweiten Patenschaft rein intrinsisch, wenn auch unterschiedlicher Art. Die Beweggründe für die erste Projektteilnahme werden in Kapitel 12.4.5 näher erläutert. Da „[...] das Projekt mit Kai nicht so super war [...]“, entschied sich Matthias für die erneute Teilnahme. Er wollte prüfen, ob der in seinen Augen nicht so positive Verlauf der ersten Patenschaft an ihm lag. „Ich wollte im Prinzip schauen, ob es nun an Kai lag, oder an mir.“ Zudem wollte sich der Student beweisen, ob ihm eine erfolgreichere Gestaltung der zweiten Patenschaft gelänge. „Der genaue Grund war, um mir selber zu beweisen, dass es mit einem anderen Kind vielleicht besser laufen kann.“

### Beweis eigener Fähigkeiten als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

„Warum hast du dich entschieden, erneut an dem Projekt teilzunehmen?“

Matthias: „Der genaue Grund war, um mir selber zu beweisen, dass es mit einem anderen Kind vielleicht besser laufen kann. Mit Kai ist nicht immer alles so gelaufen, wie ich mir das erhofft hatte. Ich wunderte mich, wie schwierig ein Junge in diesem Alter ist. Aber das ist normal, denke ich.“

„Was hatte dich dazu bewegt, noch ein zweites Kind zu betreuen?“

Matthias: „Dadurch, dass das Projekt mit Kai nicht so super war, habe ich gefragt, ob ich noch einmal an dem Projekt teilnehmen darf. Ich wollte halt dieses Mal ein Mädchen. Ich bin halt mehr der Typ, der gut mit den kleinen süßen Mädchen auskommt. Wenn die mich mit ihren blauen Augen angucken, dann schmelze ich dahin (lacht). Ich habe mir dann Nadine ausgesucht, die habe ich mir dieses mal ausgesucht, das war für mich auch so ein Punkt, wo ich gesagt habe, dieses Mal möchte ich selber aussuchen. Und mir nicht wieder eins aufs Auge drücken zu lassen.“

„Der Grund war also, dass das mit Kai nicht so gut geklappt hat, und du zu naiv herangegangen bist? Wolltest du das jetzt anders machen?“

Matthias: „Das ist vielleicht auch falsch ausgedrückt, dass es mit Kai nicht so gut geklappt hat, ich habe durch meine Vorstellung das einfach nicht so gut geschafft, wie ich es einfach



wollte. Ich wollte im Prinzip schauen, ob es nun an Kai lag, oder an mir. Mit Nadine war es noch schwieriger, aber auf einer völlig anderen Ebene. Nadine war verschlossen. Sie hat kaum mit mir geredet, aber sie war unheimlich ausdrucksstark mit den Augen.“

**Tabelle 12.12: Beweis eigener Fähigkeiten als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

### **12.4.3 Identifikation mit dem Projekt durch persönlichen Hintergrund als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Eine Studentin fühlte sich durch eigene Erfahrungen in der Kindheit angesprochen, an dem Projekt teilzunehmen. So las sie als Kind ein Buch, in welchem eine Frau ein Heimkind regelmäßig für gemeinsame Unternehmungen abholte. Sie fühlte sich so stark von der Thematik angesprochen, dass sie sich schon als Kind sagte: „[...] wenn ich groß bin, dann mache ich so was auch mal.“

#### **Persönlicher Hintergrund als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

„Welche Gründe haben dich dazu bewogen, an dem Projekt teilzunehmen?“

Carla: „Also, bei mir war das so, dass eines der ersten Bücher, das ich gelesen habe, ein Kinderbuch, das nannte sich das Sonntagskind und das habe ich gelesen, da war ich vielleicht neun oder zehn und da ging es um eine Frau, die ein kleines Mädchen aus dem Kinderheim geholt hat und mit ihr am Wochenende Ausflüge gemacht hat und ich fand das als Kind so toll, wenn man so was macht und dann habe ich mir immer gedacht, wenn ich groß bin, dann mache ich so was auch mal. Dann habe ich das vergessen, also gar nicht drüber nachgedacht und als ich dann bei Frau Steins in so einem Seminar war, erzählte sie vom Schülerhilfeprojekt und dann fiel mir das halt wieder ein, dass ich das ja als Kind unbedingt machen wollte und hab mich dann darauf beworben und hatte dann die Möglichkeit am Schülerhilfeprojekt teilzunehmen.“

**Tabelle 12.13: Persönlicher Hintergrund als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

#### 12.4.4 Identifikation mit dem Projekt durch eine ansprechende Präsentation in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Projektteilnahme

Zwei der acht Studenten/-innen gaben an, durch die ansprechende Präsentation in einer Lehrveranstaltung zu der Teilnahme an dem Projekt motiviert worden zu sein. So empfand Frauke ein Grundinteresse an der Thematik und bewarb sich aufgrund der Präsentation von Frau Steins für die Übernahme einer Patenschaft. „[...] Ich hatte halt eine Veranstaltung bei Frau Steins und ich fand das total super, wie sie das alles gemacht hat, also die ganze Veranstaltung. Die Thematik. Dann hat sie das also mal angeboten, und hat das Projekt vorgestellt, und gesagt, dass noch Leute gesucht werden. Dann habe ich sie mal angeschrieben und gefragt, ob ich denn als Erziehungswissenschaftler dann auch mitmachen darf.“ Sinas Interesse wurde ebenfalls durch den Besuch einer Lehrveranstaltung geweckt. Sie las sich in die Thematik ein und „[...] konnte [s]ich da doch sehr gut mit identifizieren. Das war eigentlich der ausschlaggebende Punkt.“ Sina konnte sich mit dem von Frau Steins vorgestellten Buch<sup>13</sup> identifizieren, was sie zu einer Teilnahme am Patenschaftsprojekt veranlasste.

##### Ansprechende Projektpräsentation in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

Sina: „Ich hatte mir halt auch direkt dieses Buch geholt, das Frau Steins vorgestellt hat und konnte mich da doch sehr gut mit identifizieren. Das war eigentlich der ausschlaggebende Punkt.“

„Warum hast du an dem Projekt teilgenommen?“

Frauke (überlegt): „Das ist schon so lange her, dass war im zweiten oder dritten Semester 2008. Ich hatte halt eine Veranstaltung bei Frau Steins und ich fand das total super, wie sie das alles gemacht hat, also die ganze Veranstaltung. Die Thematik. Dann hat sie das also mal angeboten, und hat das Projekt vorgestellt, und gesagt, dass noch Leute gesucht werden. Dann habe ich sie mal angeschrieben und gefragt, ob ich denn als Erziehungswissenschaftler dann auch mitmachen darf. Ich habe dann auch gedacht, ich komme erst ins zweite Semester, ob das dann überhaupt den Anforderungen entspricht. Sie meint aber, das wäre kein Problem und dann bin ich so da reingerutscht.“

**Tabelle 12.14: Ansprechende Projektpräsentation in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

<sup>13</sup> Hierbei handelt es sich um folgendes Buch: Kuck, E., Maas, M., del Monte, M., Parker, B. & Steins, G. (2007). *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

### 12.4.5 Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

Von den acht rein intrinsisch motivierten Studenten/-innen gaben zwei an, dass der Umgang mit sozial benachteiligten Kindern einen wichtigen Anreiz darstelle, um eine Patenschaft einzugehen. Nadja erhoffte sich, „[...] eine Einsicht in die Lebenswelt von so Kindern zu bekommen. Die sozial schwach sind.“ Kati empfand den Gedanken, einem Kind „[...] die Welt zu zeigen, neue Erfahrungen aufzuzeigen, sehr spannend.“ Für Matthias zeigte sich der soziale Aspekt als relevant. „Als der soziale Aspekt herauskam, war ich auch sehr erfreut, da ich eine soziale Ader habe.“

Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
„Was hat dich dazu bewogen, überhaupt an dem Projekt mitzumachen? Nadja: „Ich fand es sehr interessant, eine Einsicht in die Lebenswelt von so Kindern zu bekommen. Die sozial schwach sind [...].“
Welche Gründe haben dich dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen? Kati: - Ich fand die Vorstellung einem sozial schwachem Kind, von dem man annehmen kann, dass es noch nicht viel erlebt hat, „die Welt“ zu zeigen, neue Erfahrungen aufzuzeigen, sehr spannend.
Matthias: „Auf der einen Seite wollte ich was neben dem Studium machen, ich hatte auch damals keine Arbeitsstelle. Ich habe eigentlich seit meinem 16. Lebensjahr mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet. Wollte also immer auch irgendwo in dem Sektor bleiben. Ich habe das Projekt nur durch Zufall durch einen Aushang gesehen. Ich habe das gelesen und mich blauäugig beworben. Das Gespräch war mit Herrn Maas und ich weiß nicht wer noch dabei saß, aber es war ganz erfolgreich. Also in erster Linie: Ich wollte was neben dem Studium machen und das mit Kinder und Jugendlichen. Der Name von diesem Projekt war für mich zunächst verwirrend. Ich dachte, es handelt sich um eine Hausaufgabenbetreuung. Als der soziale Aspekt herauskam, war ich auch sehr erfreut, da ich eine soziale Ader habe. Ich denke, ich habe das Ganze dann doch in seinen Anforderungen unterschätzt.“

**Tabelle 12.15: Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

### 12.4.6 Zusammenfassung

Von den acht rein intrinsisch motivierten Paten/-innen verfolgten drei ein Interesse an einer Beziehungsarbeit bzw. an intensiver Arbeit mit einem Kind, zwei Patenschaften wurden eingegangen, um eigenes Können im Umgang mit Kindern unter Beweis zu stellen, eine Studentin fühlte sich durch ein Erlebnis in der Kindheit von dem Projekt angesprochen. Drei Paten/-innen wollten gern mit sozial benachteiligten Kindern arbeiten. Auch spielte die Projektpräsentation für zwei Studentinnen eine wichtige Rolle. Sie fühlten sich durch die Vorstellung des Projektes in einer Lehrveranstaltung zu der Teilnahme motiviert.

### 12.5 Extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

Drei Paten/-innen zeigten sich rein extrinsisch motiviert, eine Patenschaft zu übernehmen. Sie nannten folgende Gründe: Die Themenfindung für die Examensarbeit, den Erwerb eines Leistungsnachweises und das gewinnen von praktischen Erfahrungen, welche für eine spätere Bewerbung von Vorteil sein könnten.

So wollte Ralf eine rein praxisorientierte Examensarbeit schreiben. Hierzu eignete sich das Schülerhilfeprojekt in seinen Augen: „[...] ich habe das dann als gute Chance gesehen, auch eine praktische Arbeit schreiben zu können.“

Praxisorientiertes Thema für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
--

„Welche Gründe haben dich dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen?“
--

Ralf: „Ich wollte eine Examensarbeit schreiben, die praxisorientiert ist. Ich fand das ganze Studium sehr theoretisch an sich. Da wollte ich dann, ich glaube ich habe vom Kinderschutzbund selber darüber gehört, ich habe damals schon da gearbeitet, ich habe das dann als gute Chance gesehen, auch eine praktische Arbeit schreiben zu können.“
--

**Tabelle 12.16: Praxisorientiertes Thema für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Für Anni bot die Übernahme einer Patenschaft „[...] eine interessante Möglichkeit, den Schein für das Studium zu erwerben.“

Erwerb eines Leistungsnachweises als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

„Welche Gründe haben Sie dazu bewegt, an dem Projekt teilzunehmen?“

Anni: „Ich benötigte ein Theorie-Praxis-Projekt für mein Studium oder ein ähnliches Praktikum. Als ich zufällig vom Schülerhilfeprojekt hörte, war dies eine interessante Möglichkeit, den Schein für das Studium zu erwerben.“

**Tabelle 12.17: Erwerb eines Leistungsnachweises als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

Lena erhoffte sich von ihrer Teilnahme einen Nutzen für spätere Bewerbungen.

Vorteil bei späterer beruflicher Bewerbung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt

Lena: - Ich wollte meine Freizeit (scheinfreie Zeit) dazu nutzen, etwas sinnvolles zu tun, was mir womöglich bei einer späteren Bewerbung zu Gute kommt.

**Tabelle 12.18: Vorteil bei späterer beruflicher Bewerbung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt**

### 12.5.1 Zusammenfassung

Zwei der drei rein extrinsisch motivierten Paten/-innen übernahmen eine Patenschaft, da sie so einen Leistungsnachweis bzw. ein Thema für ihre Examensarbeit erwerben konnten. Eine Patin hoffte auf einen Vorteil für ihren weiteren beruflichen Werdegang.

## **12.6 Gesamtdarstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“**

Fassen wir die Aussagen der Studierenden, welche Beweggründe sie zur Teilnahme an dem Schülerhilfeprojekt veranlasst haben, zusammen, ergeben sich folgende Ergebnisse:

Insgesamt entschieden sich neun Studenten/-innen sowohl aus intrinsischen als auch aus extrinsischen Beweggründen für eine Teilnahme an dem Projekt. Acht Paten/-innen waren rein intrinsisch motiviert und drei rein extrinsisch. Das Interesse an der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern wurde mit elf Nennungen als häufigster Grund für die Projektteilnahme genannt. Danach folgen zwei extrinsisch motivierte Gründe mit sieben, bzw. sechs Nennungen: Der Erwerb von Praxiserfahrungen, welche einen Vorteil für den weiteren beruflichen Werdegang, z.B. bei Bewerbungen versprechen, wurde siebenmal genannt. Darauf folgte das starke Interesse der Studierenden, ein Thema für ihre Examensarbeit zu finden oder einen Schein zu erwerben. Danach folgten die weiteren intrinsischen Beweggründe, wie das Interesse an der intensiven Arbeit mit einem Kind bzw. an Beziehungsarbeit (fünf Nennungen), der Beweis eigener Fähigkeiten bzw. die Teilnahme am Projekt aufgrund einer ansprechenden Präsentation in der Lehrveranstaltung oder die Veranlassung zur Teilnahme am Schülerhilfeprojekt aufgrund der eigenen Biografie. Die Gründe für die Übernahme einer Patenschaft waren demnach vielschichtig und unterschiedlich motiviert.

## **13 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“**

In diesem Kapitel stelle ich die Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes dar. Hierzu beschreibe ich zunächst die Erwartungen der Studenten/-innen an das Projekt und dessen äußeren Rahmenbedingungen, dann die Erwartungen an sich selbst, sowie an sich selbst in Bezug auf die Kinder. Mögliche Zweifel der Studierenden finden ebenfalls Beachtung. Interessant ist, ob die Erwartungen im Vorfeld erfüllt wurden oder nicht. In einem nächsten Schritt beschreibe ich die Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder. Was haben sich die Studenten/-innen im Vorfeld von den Kindern erhofft? Interessant ist zudem,

ob die Paten/-innen im Vorfeld mit den Kindern über deren Erwartungen an das Projekt gesprochen haben und ob die Kinder eigenständige Ideen für die Gestaltung der Projekte eingebracht haben. Abschließend nehme ich in den Fokus, inwiefern das der finanzielle Aspekt bei der Gestaltung der Treffen eine Rolle gespielt hat.

### 13.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“

Bevor alle Aussagen zu der Kategorie „Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“ dargestellt werden, soll zunächst der Blick auf die Aussagen von Studenten/-innen, welche mehr oder weniger Angaben als der Durchschnitt der Befragten machten, gelenkt werden.

(f) Pate	(%) Pate	(f) Aussage
3	15	4
4	20	5
1	5	6
2	10	7
5	25	8
2	10	9
2	10	12
1	5	13

**Tabelle 13.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“**

*Anm.: (f) Pate: Anzahl der Paten/-innen; (%) Pate: Anzahl der Paten/-innen in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“*

Wie aus Tabelle 13.1 hervorgeht, wurden insgesamt 147 Aussagen zu der Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfeprojektes“ von den 18 befragten Paten/-innen zu 20 Fällen getroffen. 15% der Studierenden trafen vier Aussagen. 20 % der Befragten äußerten sich

fünf Mal zu dieser Kategorie. Zwei Studenten/-innen (10%) trafen sechs bzw. sieben Aussagen. Vier Paten/-innen äußerten sich acht Mal (20%). Ein Pate (5%) tätigte 12 Aussagen. 13 Angaben sind jeweils von zwei Patinnen getroffen worden (10%). Diese werden im Folgenden in den Fokus genommen.

Ralf, Birgit und Erika trafen zwölf bzw. dreizehn Aussagen zu dieser Kategorie. Auf die Frage, ob sie im Vorfeld des Projektes Vorstellungen oder Erwartungen hatten, äußerten Ralf und Birgit, keine großen Erwartungen oder Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes gehabt zu haben. Birgit hatte „[...] eigentlich gar keine Erwartungen.“ Sie machte sich zudem keine tiefergehenden Vorstellungen über den Projektverlauf. Zwar informierte sie sich im Vorfeld im Internet über das Schülerhilfeprojekt und absolvierte ein Vorstellungsgespräch, um in das Projekt aufgenommen zu werden. Allerdings sagte sie: „[...] über diese Informationen hinaus hatte ich keine Vorstellungen.“

Keinerlei Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Hattest du Erwartungen an dich?“ Birgit: „An mich? (überlegt) Schwierige Frage. An mich hatte ich eigentlich gar keine Erwartungen, muss ich sagen.“
„Oder hattest du im Vorfeld Vorstellungen von dem Projekt?“ Birgit: „Ne, eigentlich auch nicht. Ich habe mich informiert, indem ich im Internet die Informationen gelesen habe und natürlich gab es auch dieses Vorstellungsgespräch bei Frau Steins, was ich gemacht habe, aber über diese Informationen hinaus hatte ich keine Vorstellungen.“

**Tabelle 13.2: Keinerlei Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Ralf antwortete auf die Frage, welche Vorstellungen er von dem Projekt hatte, ebenso wie Birgit, keine großen Vorstellungen zu haben. Er wollte für das Kind da sein.



Für das Kind da sein als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Welche Vorstellung hattest du von dem Projekt?“
Ralf: „Ich glaube einfach, dass man für das Kind da ist. Sonst hatte ich keine großen Vorstellungen.“

**Tabelle 13.3: Für das Kind da sein als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Im weiteren Verlauf der Interviews wurde jedoch deutlich, dass sich sowohl Ralf, als auch Birgit trotz ihrer Aussagen, sich keine größeren Vorstellungen im Vorfeld des Projektes gemacht zu haben, eine positive Beziehung zu ihrem Patenkind wünschten. Ralf erhoffte sich zudem, dass der Kontakt zu seinem Patenkind über die Zeit des Projektes hinaus Bestand haben würde. Er wünschte sich „[...] dass auf Lebzeit vielleicht aufzubauen.“

Beziehungsaufbau als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
Birgit: „Ich hab einfach – ach also ich wollte eigentlich innerhalb des Rahmens das Beste draus machen aus der Möglichkeit halt eine Beziehung sozusagen zu dem Kind aufzubauen [...]“
Ralf: „Dann die höhere Erwartung, dass auf Lebenszeit vielleicht aufzubauen. Das man sich vielleicht immer mal wieder trifft.“

**Tabelle 13.4: Beziehungsaufbau als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Ebenso wie Ralf und Birgit wünschte sich auch Erika eine gute Beziehung zu ihrem Kind zu entwickeln und mit diesem in einem guten Kontakt zu stehen.

Positives Verhältnis zum Kind als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Welche Erwartungen hattest du zu Beginn an dich selber?“
Erika: (überlegt) „Ja schon, dass ich es halt schaffe ein gutes Verhältnis zu dem Kind aufzubauen. Man wusste ja nicht, was einen so erwartet. Einen guten Kontakt zu haben.“

**Tabelle 13.5: Positives Verhältnis zum Kind als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Zudem teilten alle drei Paten/-innen die Vorstellung, ihrem Kind etwas Gutes tun zu wollen und für das Patenkind da zu sein. Erika lag es am Herzen, das Leben ihres Patenkindes zu bereichern und ihm eine Hilfe zu sein, da es ihrer Meinung nach „[...] in irgendeiner Art und Weise problematischen Situation [sein] wird.“ Birgit plante, die Zeit im Projekt zu nutzen, um das Beste für ihr Kind zu erreichen. Was in ihren Augen das Beste für ihr Kind sei, definierte sie jedoch nicht näher. Ralf nahm sich zudem vor, die Gestaltung der gemeinsamen Zeit an den Interessen des Kindes zu orientieren und eventuelle Defizite im familiären Bereich zu kompensieren. Außerdem war es für ihn bedeutend, dass es seinem Patenkind „[...] gut geht.“

Dem Kind Gutes tun zu wollen als Erwartung für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt
Erika: „Und schon auch, dass ich diesem Kind - in irgendeiner Art und Weise problematischen Situation wird es ja sein, dass ich dem auch nun etwas helfen kann in gewisser Weise und dass ich es bereichern kann.“
Birgit: „Das ich dann das bestmöglich nutze, um das dann auch für den Kleinen, also das Kind dann, raus zu holen.“
„Welche Vorstellung hattest du von dem Projekt?“ Ralf: „Ich glaube einfach, dass man für das Kind da ist. Sonst hatte ich keine großen Vorstellungen. Weil ich das Kind ja nicht wirklich kannte, ich wollte wissen, was sind die Interessen des Kindes [...] Und so Sachen kompensieren, die vielleicht in der Familie so nicht stattfinden.“
Ralf: „Wenn man selber mit der Motivation daran geht, das man endlich einen Paten hat, damit es dem gut geht [...]“

**Tabelle 13.6: Dem Kind Gutes tun zu wollen als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Neben dem gemeinsamen Wunsch, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen und sein Leben zu bereichern, machten sich die drei Paten/-innen im Vorfeld Gedanken über die gemeinsame Freizeitgestaltung. Birgit war sich sicher, dass sie vor dem Beginn des Projektes über gemeinsame Unternehmungen nachgedacht hatte, konnte sich jedoch nicht mehr im Detail an ihre Überlegungen bezüglich der Freizeitgestaltung im Vorfeld erinnern. Ralf stellte sich vor, „[...] dass man mit dem Kind gemeinsam etwas macht“, führte diese Überlegung

jedoch ebenso wie Birgit nicht weiter aus. Erika wünscht sich, den Erfahrungshorizont ihres Kindes zu erweitern und Dinge zu unternehmen, die dem Kind neu sind. So schwebte ihr z.B. ein Zoobesuch vor. Sie hoffte, dem Kind neue Perspektiven eröffnen zu können.

Neue Perspektiven der Freizeitgestaltung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
Birgit: „Ich hatte mir schon vorgestellt, dass man sich trifft, dass man Dinge miteinander unternimmt und – also es fällt mir auch ein bisschen schwer zurück zu überlegen, was ich vorher vielleicht gedacht habe. Ich weiß jetzt nicht so genau (Pause).“
Ralf: „[...] dass man mit dem Kind gemeinsam etwas macht.“
Erika: „Das ich ihm neue Erfahrungen schenken kann, die es noch nicht gemacht hat.“
Erika: „Man hatte schon am Anfang halt die Vorstellung, gut, man fährt in den Zoo, sonst wohin.“
Erika: „Man hat schon die Vorstellung, man geht da jetzt hin, eröffnet dem Kind andere Perspektiven, und es wird wohlwollend aufgenommen, weil das Kind das ja nicht kennt.“

**Tabelle 13.7: Neue Perspektiven der Freizeitgestaltung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Neben den schon genannten Aspekten, erhoffte sich Birgit Unterstützung durch die projektbegleitenden Coachings und Seminare. Sie sah hier einen klaren Vorteil im Gegensatz zu anderen ihr bekannten Projekten, bei denen solch eine umfassende Betreuung nicht gewährleistet sei. Ralf setzte sich zum Ziel, die Treffen regelmäßig einmal in der Woche einzuhalten.

Erwartungen an äußere Rahmenbedingungen des Schülerhilfeprojektes
Birgit: „Weil man ja Unterstützung bekommt, die man bei anderen Dingen, wenn man zum Beispiel eine große Bruder - große Schwester Aktion macht, die ja vielleicht vom Prinzip her ähnlich ist, bekommt man ja nicht die Unterstützung durch Seminare sozusagen, auch durch das Coaching, dass ja hier begleitend dabei ist.“
„Welche Erwartungen hattest du an dich selbst?“
Ralf: „Habe ich Erwartungen gehabt? Ich habe die Erwartung gehabt, dass ich das Treffen einmal in der Woche auf jeden Fall einbehalte.“

**Tabelle 13.8: Erwartungen an äußere Rahmenbedingungen des Schülerhilfeprojektes**

Nachdem nun die Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld an das Projekt und an sich selbst in Bezug auf das Kind dargestellt wurden, ist es interessant zu sehen, ob die Paten/-innen auch Erwartungen an das Verhalten des Kindes hatten. Was erwarteten die Studenten/-innen im Vorfeld von ihrem Kind?

Hier unterscheiden sich die Aussagen der drei. Alle beginnen das Projekt mit unterschiedlichen Erwartungen an das Kind. So gab Birgit an, von dem Kind im Vorfeld nichts erwartet zu haben. Auch Erika sagte, dass sie keine wirklichen Erwartungen an das Kind gehabt hätte. Sie „[...] hat sich schon etwas ausgemalt[...]“. „[...] aber es war dann doch schon anders, als ich das Kind gesehen habe, was ich da erwartet hätte.“ Im weiteren Verlauf des Interviews wurde deutlich, dass beide Studentinnen Erwartungen an das Kind hatten.

Keine Erwartungen der Paten/-innen an das Kind im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Was hattest du für Erwartungen an das Kind?“ Birgit: „Ne, ne hatte ich nicht.“
„Hattest du denn auch Erwartungen an das Kind im Vorfeld?“ Erika: „Als sie mir schon vorgestellt worden ist? Oder vorher?“
„Als sie dir schon vorgestellt worden ist.“ Erika: „Also, ich finde, man hat sich schon etwas ausgemalt, aber eine Erwartung in dem Sinne nicht, aber es war dann doch schon anders, als ich das Kind gesehen habe, was ich da erwartet hätte.“

**Tabelle 13.9: Keine Erwartungen der Paten/-innen an das Kind im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Ralf hatte zu Beginn des Projektes ebenso wie Birgit keine Erwartungen an sein Patenkind. Im Gegensatz zu Birgit und Erika kannte Ralf das Kind aus einem anderen Kontext bereits. Samir besuchte ein anderes Projekt des Kinderschutzbundes, in welchem Ralf tätig war. Im Laufe des Projektes änderte sich die Erwartungshaltung Ralfs gegenüber seinem Patenkind. Ralf sah sich zu Beginn des Öfteren mit der Situation konfrontiert, dass Samir zum vereinbarten Termin nicht auffindbar war. Er ärgerte sich darüber, „[...] weil es einfach sehr ärgerlich ist, wenn ich zu einem vereinbarten Termin komme und er hat es vergessen. Er ist unauffindbar.“

### Erwartungen an die Zuverlässigkeit des Kindes im Laufe des Schülerhilfeprojektes

„Welche Erwartungen hattest du an das Kind?“

Ralf: „Ja, ich kannte das Kind ja vorher schon, ich bin ja schon in einem Projekt „Lernen, wie man lernt“, ich habe ihn da bereits gesehen gehabt. Große Erwartungen hatte ich an ihn jetzt nicht, das ich sage, zumindest am Anfang des Projektes. Später habe ich dann Erwartungen gehabt wie Pünktlichkeit, weil es einfach sehr ärgerlich ist, wenn ich zu einem vereinbarten Termin komme und er hat es vergessen. Er ist unauffindbar.“

**Tabelle 13.10: Erwartungen an die Zuverlässigkeit des Kindes im Laufe des Schülerhilfeprojektes**

Erika hatte, trotz der Aussage, keine Erwartungen an das Kind zu haben, ganz andere Erwartungen als Ralf im Vorfeld an ihr Patenkind. Das erste Zusammentreffen fand in der Schule statt und war zunächst von Unsicherheiten auf Seiten des Kindes geprägt. Als Rabea jedoch merkte, dass Erika ein spezielles Interesse an ihrer Person hatte und erneut in der Schule erschien, um sie zu besuchen, freute sie sich über Erikas Anwesenheit. So erhoffte sich die Patin, dass das positive Gefühl und die Freude des Kindes auf die heimischen Treffen übertragen würde.

### Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes

Erika: „In der Schule war es total gut, da war ich ja mit in dem Unterricht. Sie hatte zuerst gar keinen Kontakt aufgenommen und fand es komisch, dass ich da war. Als sie dann jedoch merkte, dass ich mich für sie interessierte, für sie speziell, gab es schon eine Situation, dass ich auf den Schulhof gekommen bin und sie ist zu mir gekommen und hat gesagt: „Du bist ja wieder gekommen!“ Und [Pause] dann bin ich immer mit ihr in die Ganztagsbetreuung gegangen. Und habe mit ihr gespielt und so. Das fand sie immer total toll. Deswegen bin ich dann eigentlich mit der Erwartung in das private Treffen gegangen, dass es dann so weitergeht. Und als ich sie dann zuhause getroffen habe, das war ja wirklich problematisch auch (hält inne).“

**Tabelle 13.11: Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Allerdings wurde diese Hoffnung enttäuscht. Erika sah sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass das private Treffen bei weitem nicht so positiv aufgenommen wurde, wie von ihr erhofft. Das Kind lebte nach den Aussagen Erikas „[...] in einer etwas chaotischen Wohnung und war deswegen halt total zurückhaltend.“ Anstatt der erwarteten Freude über ihren Besuch reagierte das Mädchen kaum auf Erika.

Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes wurden nicht erfüllt
Erika: „Ich hatte am Anfang nie das Gefühl, dass sie jetzt wirklich glücklich oder erfreut darüber war, dass ich komme.“
„Welche Vorstellung hattest du denn von dem Projekt zu Beginn überhaupt?“ Erika: „Man hat schon die Vorstellung, man geht da jetzt hin, eröffnet dem Kind andere Perspektiven, und es wird wohlwollend aufgenommen, weil das Kind das ja nicht kennt.“
„War das so?“ Erika: „Das war bei meinem Kind aber gar nicht der Fall.“
Erika: „Man hatte schon am Anfang halt die Vorstellung, gut, man fährt in den Zoo, sonst wohin, und immer wenn ich das gesagt habe, kam nichts. Sie hat sich nicht gefreut, sie hat gesagt, dann gucken wir mal. Und wenn es dann so weit war, war es auch ganz oft so, dass sie gesagt hat, nein, das will ich nicht.“
„Warst du frustriert?“ Erika: „Ja, das ist halt schon so. Vor allem weil man denkt, das Kind hat noch nichts gesehen, man kann dem jetzt die Welt zeigen. Und dann ist da so ein Kind, das will die Welt überhaupt gar nicht sehen. Es will zuhause warten.“

**Tabelle 13.12: Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes wurden nicht erfüllt**

Erika hatte nicht das Gefühl, dass Rabea Freude empfand, wenn sie zu den Treffen kam. Sie wünschte sich, wie im Vorfeld beschrieben, etwas mit dem Kind zu unternehmen, ihm neue Perspektiven zu eröffnen, „[...] dem jetzt die Welt zeigen.“ Sie erwartete, dass ihre Ideen „[...] wohlwollend aufgenommen [werden], weil das Kind das ja nicht kennt.“ Allerdings musste sie die ernüchternde Erfahrung machen, dass ihr Kind nicht so aufgeschlossen war, wie erhofft. „Und dann ist da so ein Kind, das will die Welt überhaupt gar nicht sehen. Es will zu Hause warten.“ (Anm.: Das Kind wartete immer auf das Erscheinen der Mutter, da nie Transparenz darüber herrschte, wann und ob diese nach Hause kommen würde.) Auch reagierte Rabea nicht wirklich auf Vorschläge Erikas für

gemeinsame Unternehmungen, lehnte diese zum Teil ab. Die Reaktionen ihres Patenkindes frustrierten Erika sehr.

Nachdem nun deutlich wurde, dass sich Erikas Erwartungen nicht erfüllten, gilt es zu prüfen, ob sich Ralf und Birgit ebenfalls falsche Vorstellungen im Vorfeld des Projektes machten. Ralf teilte die Erfahrung Erikas, dass Unternehmungen, welche er geplant hatte, nicht freudig aufgenommen wurden. Dies führte zu einer Misstimmung und Zweifeln des Paten. Allerdings erkannte der Student, dass die ablehnende Reaktion des Kindes lediglich auf die konkrete Situation bezogen war und nicht langfristig. Ralf erhoffte sich zudem, den Kontakt zu seinem Kind auch nach dem Ende des Projektes aufrecht erhalten zu können. Dies ist ihm leider nicht gelungen. Jedoch änderte sein Patenkind im Verlauf der Treffen sein Verhalten und erfüllte Ralfs Wunsch, zuverlässig und pünktlich zu sein. Den zum Teil etwas „[...] zickigen Ton [...]“ seines Patenkindes zu ändern, schaffte er in der gemeinsamen Zeit jedoch nicht.

#### Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes erfüllten sich teilweise

„Und hast du dich von der Stimmung von Samir beeinflussen lassen? Oder gab es eventuell mal Ablehnung seinerseits?“

Ralf: „Ja, sicherlich. Anfangs, das war ja auch eine Art von Ablehnung. Und sicherlich lässt man sich dann auch reinreißen. Wenn man selber mit der Motivation daran geht, das man endlich einen Paten hat, damit es dem gut geht. Aber wenn es dann Situationen gab, wo Samir dann anders reagiert hat oder komisch, oder man hat sich ganz, ganz tolle Sachen überlegt, die man zusammen macht, und er zeigt gar nicht, dass er da überhaupt Spaß dran gehabt hat, dann ist man im Augenblick kurz schlecht gelaunt, oder zweifelt und dann überlegt man sich halt zuhause, ob man eventuell selber etwas falsch gemacht hat, oder ob das ausgewählte nicht treffend für ihn gewesen ist. Aber es war nie etwas, was langfristig gewesen ist, da man weiß, das ist jetzt nur in dieser Situation. Bis man ihn wieder zuhause abgegeben hat.“

Ralf: „Das hat aber leider Gottes nicht so geklappt.“ (Anm.: Auch nach dem Projekt Treffen beizubehalten.)

„Haben sich diese Erwartungen erfüllt?“

Ralf: „Zum Teil, aber nicht alles. Zum Teil sicherlich schon. So Dinge wie Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit hat er hinbekommen, Sprache nicht nur durch mich, sondern auch weil er regelmäßig in das Projekt „Lernen wie man lernt“ kam, sicherlich auch. Andere Sachen, die aufgefallen sind. Wenn er so einen gelangweilten, zickigen Ton hatte, das hätte ich sicher auch gern abgestellt. Weil das ja auch in der Schule sicherlich ein Problem sein wird. Ich

kann mir gut vorstellen, dass er bei den Lehrerinnen und Lehrern damit anecken wird. Aber das haben wir gemeinsam leider nicht geschafft.“

**Tabelle 13.13: Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfprojektes erfüllten sich teilweise**

Birgit erhoffte sich im Vorfeld eine gute Betreuung während des Projektzeitraums durch Begleitveranstaltungen wie die Kleingruppentreffen und Coachings. Außerdem wünschte sie sich, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen und das Projekt für das Kind bestmöglich zu gestalten. Sonst machte sich Birgit keine weitergehenden Vorstellungen. Sie erklärte, dass sie sich nicht erinnern konnte, dass der Verlauf des Projektes fundamental von ihren Ideen im Vorfeld abwich. „[...] von daher glaube ich, dass ich es mir einfach so vorgestellt habe, wie es dann war.“

#### Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfprojektes erfüllten sich

Birgit: „Ich weiß jetzt nicht so genau (Pause), ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich zu einem Zeitpunkt gesagt habe, dass ist jetzt total anders, als das was ich mir vorgestellt habe, von daher glaube ich, dass ich es mir einfach so vorgestellt habe, wie es dann war.“

**Tabelle 13.14: Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfprojektes erfüllten sich**

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die drei Paten/-innen ganz unterschiedliche Erfahrungen machten und ihre Erwartungen im Vorfeld in unterschiedlichem Maße erfüllt wurden. Lenken wir den Blick ein letztes Mal auf die Patenkinder. Eventuell hatten die Kinder im Vorfeld des Projektes ebenfalls Erwartungen an die Paten/-innen bzw. die gemeinsamen Treffen. Waren die Kinder in der Lage, diese zu artikulieren? Betrachten wir zunächst, ob die Paten/-innen mit den Kindern über deren Erwartungen zu Projektbeginn sprachen oder nicht.

Ralf fragte Samir zu Beginn der Patenschaft nach dessen Erwartungen, jedoch äußerte er sich nicht konkret. Wünsche bezüglich gemeinsamer Unternehmungen standen hier eher im Fokus des Gespräches. Jedoch waren diese Vorstellungen des Kindes häufig davon geprägt, Geld auszugeben. Die familiäre Situation erlaubte kostspielige Aktivitäten nicht. So versuchte das Kind, sich mit Kosten verbundene Wünsche durch Ralf zu erfüllen.



Kind wünscht sich kostspielige Aktivitäten im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes

„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über die Erwartungen gesprochen? Welche Erwartungen er selber hat?“

Ralf: „Ich glaube mich daran zu erinnern, wir haben darüber gesprochen. Das war auch ein Teil des Projektes. Er hat sich nicht geäußert, also wir haben schon über Wünsche gesprochen.“

Ralf: „Da kamen dann so Sachen wie Eis essen, eigentlich wollte er alles machen, wo es ums Geld geht. Weil in seiner Familie haben die gar kein Geld, ja und da ist der Geldfaktor schon gegeben.“

**Tabelle 13.15: Kind wünscht sich kostspielige Aktivitäten im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Ralf versuchte, Samir zu verdeutlichen, das auch kostengünstige Unternehmungen, wie z.B. mit dem Hund in den Wald zu gehen und Staudämme zu bauen, große Freude bereiten können. Obwohl der Junge nach solchen Aktivitäten glücklich zu sein schien, verstand er nicht, was Ralf ihm vermitteln wollte. Der Student fand eine Balance zwischen kostspieligen Aktivitäten und Unternehmungen, die kein spürbares Geld kosteten. Er wollte das Geld, welches er für das Projekt bekam, auch wieder in dieses investieren. Spürte er jedoch, dass das Verlangen seines Kindes Geld auszugeben, zu hoch wurde, hat Ralf „[...] auch dann bewusst etwas gemacht, was gar kein Geld gekostet hat.“

Dialog über kostspielige Aktivitäten zwischen Pate und Kind

Ralf: „Ich habe eine Zeit lang, also ich habe im Sommer angefangen, und habe dann auch, ungeachtet dessen, was er wollte, ihm mal ein Eis ausgegeben, aber ich weiß noch, der erste richtige Termin, da haben wir Sachen gemacht, die kein spürbares Geld gekostet haben außer Benzin. Da habe ich ihn geschnappt, ich habe zwei Hunde, und bin dann mit den Hunden und ihm außerhalb von Essen gefahren und wir sind dann spazieren gewesen und haben einen Staudamm gebaut am Wasser. Da waren wir insgesamt ein paar Stunden unterwegs, so zwei bis drei. Das war halt eine Sache, die nicht viel Geld kostet, und wo er total glücklich war. Er ist danach Heim gefahren und im Auto war er einfach nur fröhlich. Er kannte so etwas nicht, er kannte keine Hunde, einen Bach hat er auch noch nie in der freien Natur gesehen, einen Staudamm kannte er auch nicht, das war für ihn also eine völlig neue Situation. Da haben wir dann auch darüber gesprochen, dass es viel Spaß machen kann, auch ohne Geld auszugeben.“

<p>„Wie hat er da reagiert?“</p> <p>Ralf: „Er hat es nicht richtig verstanden. Aber trotz alledem haben wir auch oft etwas unternommen, was Geld gekostet hat. Ich hatte damals auch ein paar Euro mehr zur Verfügung als andere Studenten, weil ich eben sehr viel gearbeitet habe. Und wir haben auch viel Geld dafür bekommen. Ich weiß gar nicht mehr, ich glaube wir haben pro Monat 100 € bekommen. Für mich war das Geld nicht ausschlaggebend, weil ich hatte genug Geld verdient. Ich habe dann das Geld auch wieder in das Projekt gesteckt.“</p>
<p>Ralf: „Wir waren zum Beispiel mal in Oberhausen, wie heißt das denn noch mal?“</p> <p>„Sealife?“</p>
<p>Ralf: „Nein, das gab es da noch nicht. Wie heißt denn dieser Freizeitpark?“</p> <p>„Ach so, der Centropark?“</p>
<p>Ralf: „Genau. So was haben wir auch mal gemacht. Aber wenn ich gemerkt habe, dass der Geldfaktor wieder zu hoch war, also zu viele Dollar in seinen Augen, dann habe ich einfach zwei Treffen mal wieder etwas gebastelt oder sind in den Park gegangen oder haben uns mit einem anderen Kind und der Patin getroffen und haben ein bisschen Fußball gespielt oder so. Ich habe dann auch bewusst etwas gemacht, was gar nichts gekostet hat.“</p>

**Tabelle 13.16: Dialog über kostspielige Aktivitäten zwischen Pate und Kind**

Birgit musste bei der Frage, ob sie im Vorfeld des Projektes mit dem Kind über dessen Erwartungen gesprochen hatte, lachen, da ihr erst jetzt bewusst wurde, dass sie dies nicht getan hatte. Ihr war nicht klar, ob das Kind gefragt wurde, ob Interesse an einer Patenschaft besteht. Beim ersten Zusammentreffen im heimischen Bereich des Kindes informierte sie es über den Ablauf des Projektes. Nachdem die Mutter Birgit vorgestellt hatte und ihrem Kind den Sinn des Projektes erklärt hatte, „[...] habe ich gesagt, wie ich mir das Projekt so vorstelle, was so unternommen wird und das wir uns einmal wöchentlich treffen.“

<p>Patin fragt nicht nach Erwartungen des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes</p>
<p>„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über dessen Erwartungen gesprochen?“</p> <p>Birgit: „Nein. (lacht) Habe ich interessanterweise nicht. Also das war etwas, wo ich dachte, dass das auch ein eigenartiges Gefühl war. Also ich hab mit ihm ja Kontakt aufgenommen in der Schule und habe mich nach einigen Entscheidungsschwierigkeiten, für wen ich mich entscheiden sollte, dann für ihn entschieden und hatte auch in der Schule schon einen ganz guten Draht zu ihm und letztendlich war es ja dann, dass die Lehrerin mit der Mutter gesprochen hat und das okay bekommen hat und ich ja gar nicht weiß, inwiefern er da</p>

beteiligt war an Entscheidungen, ob er daran teilnehmen möchte oder nicht und eigentlich habe ich – ne also das erste Treffen war dann auch bei ihm zu Hause und dann hat seine Mutter noch mal gesagt, wer ich bin und auch gesagt, was das Projekt überhaupt soll und dann habe ich gesagt, wie ich mir das Projekt so vorstelle, was so unternommen wird und das wir uns einmal wöchentlich treffen.“

**Tabelle 13.17: Patin fragt nicht nach Erwartungen des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Im Laufe der Treffen ging Birgit dann aber mehr auf die Wünsche des Kindes ein. Schlug der Junge etwas Konkretes für Unternehmungen vor, bemühte sich Birgit, diese Wünsche umzusetzen. Schon beim ersten Treffen äußerte das Kind Ideen für die folgenden gemeinsamen Nachmittage. „[...] dann hatte er auch so Spielideen, was man demnächst machen kann, wenn ich wieder komme [...]“. Das Kind hatte ein großes Interesse an Aktivitäten im Freien wie Fußball spielen, in die Stadt gehen etc. Auch eine Fahrradtour stand auf der Wunschliste. Diese konnte jedoch aufgrund organisatorischer Gründe von Birgit nicht realisiert werden.

#### Kind äußert konkrete Vorschläge für Aktivitäten

Birgit: „Also, ich glaube, beim ersten Treffen hat es gedauert, bis er mich überhaupt begrüßt hat, das heißt er hat sich erstmal versteckt. Als er dann letztendlich erstmal vorgestellt war und als klar war, wir bleiben dann erstmal zu Hause, war er schon sehr offen. Also wir haben dann bei ihm zu Hause im Zimmer etwas gespielt. Wir haben mit Lego gespielt, vier gewinnt, glaube ich. Dann hatte er auch so Spielideen, was man demnächst machen kann, wenn ich wieder komme. Also schon nach einer kurzen, zögerlichen Begrüßung, dann doch schon offen.“

Birgit: „Also eigentlich, ich hab ihn natürlich gefragt, was er denn so machen möchte und da hat er schon immer sehr viele Ideen auch eingebracht. Doch, das schon. Also am Anfang jetzt weniger, am ersten Treffen sind wir auch bei ihm geblieben, da hat er dann Spiele vorgeschlagen und so was, also für diesen Tag noch nichts vorgeschlagen, aber er hatte auch schon Ideen, was man weiter so machen könnte.“

„Was hat er dann so vorgeschlagen?“

Birgit: „Ach, also wir waren dann zum Beispiel Minigolfen, das hatte er vorgeschlagen, er hat damals also auch so Sachen, also was er konkret beim ersten Treffen vorgeschlagen hat, also ich glaube Fußball spielen. Also so Sachen, die man draußen machen kann. Er wollte auch in einen Vergnügungspark, ich glaub das kam ziemlich früh, da kam dann auch, so was könnte man ja mal machen. Und in die Stadt. Eigentlich haben wir einiges davon auch

umgesetzt.“
Birgit: „Und wenn er etwas konkret für ein Treffen vorgeschlagen hat, habe ich das umgesetzt. Was er auch jetzt machen wollte, war eine Fahrradtour. Die haben wir letztendlich auch nie gemacht, weil ich ziemlich weit weg wohne und letztendlich nie mit dem Fahrrad nach Essen gekommen bin. Also Fahrrad fahren habe ich nie gemacht ich bin immer mit dem Auto gefahren und nie mit der Bahn, damals noch und das ist halt was, was wir letztendlich nicht umgesetzt haben.“

**Tabelle 13.18: Kind äußert konkrete Vorschläge für Aktivitäten**

Birgit konnte die Erfahrung Ralfs, dass das Kind bei seinen Wünschen Wert auf besonders kostspielige Dinge legte, nicht teilen. Sie unternahmen „[...] aber sonst so viele sportliche Aktivitäten draußen, also gar nicht mal, was so teuer war.“

<b>Fokus des Kindes liegt nicht auf kostspieligen Aktivitäten</b>
Birgit: „Also wir waren dann letztendlich nie in einem Vergnügungspark (lacht), ähm also nur also wir waren nur im Legoland, das haben wir mal gemacht, aber das ist ja letztendlich auch so ein Art Vergnügungspark. Aber wir waren jetzt nicht irgendwie - also er wollte gern nach Movie World, das haben wir dann nicht gemacht. Aber sonst so viele sportliche Aktivitäten draußen, also gar nicht mal, was so teuer war.“

**Tabelle 13.19: Fokus des Kindes liegt nicht auf kostspieligen Aktivitäten**

Im Gegensatz zu Birgit fragte Erika ihr Patenkind zu Beginn des Projektes nach dessen Interessen und Ideen für die Treffen. Allerdings hatte das Mädchen keine konkreten Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen oder Wünsche, was sie gerne erleben würde. Wie zuvor beschrieben, stieß Erika häufig auf Ablehnung in Bezug auf Unternehmungen, wie beispielsweise einen Zoobesuch. Für ihr Kind war die Zuverlässigkeit Erikas von Bedeutung. „[...] Ihre Erwartung oder Frage an mich war zu dem Zeitpunkt eigentlich nur, ob ich wirklich jede (betont) Woche komme.“

### Kind verfügt über keine konkreten Vorstellungen für die Gestaltung der Treffen

Erika: „Also ich habe mit meinem Patenkind ganz am Anfang in der Schule darüber gesprochen, was sie gerne so machen würde und was sie sich so vorstellt, wie das wird, wenn ich einmal in der Woche komme. Ihre Erwartung oder Frage an mich war zu dem Zeitpunkt eigentlich nur, ob ich wirklich jede Woche komme.“

Erika: „Ideen, was man konkret machen könnte kamen eher weniger von ihr, sondern mehr von mir. Die Umsetzung dieser „Ideen“ in der Praxis gestaltete sich ja dann schwieriger. Im Nachhinein habe ich ja auch gemerkt, dass sie gar keine richtigen Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen hatte.“

### **Tabelle 13.20: Kind verfügt über keine konkreten Vorstellungen für die Gestaltung der Treffen**

Zum Ende des Projektes äußerte das Kind einen konkreten Wunsch. Sie konnte einen Kinobesuch annehmen und die beiden unternahmen im Allgemeinen häufiger etwas. Dem Mädchen sagte diese neue Erfahrung zu und es wünschte sich, erneut einen Film im Kino anzusehen. Allerdings schlug Rabea auch auf Nachfragen Erikas, was sie gerne erleben würde, keine neuen Unternehmungen vor. „Es kamen eigene Vorschläge, aber auch immer so darauf bezogen, was wir schon gemacht haben. Es kamen nie neue.“

### Kind äußert im Verlauf des Projektes Wünsche für Unternehmungen

„Wie wirkte sie am Ende auf dich?“

Erika: „Da haben Aktivitäten schon zugenommen. Ja, ein Schlüsselerlebnis war, als wir im Kino waren. Und offensichtlich für sie das erste Mal, und sie danach meinte, das habe ich dann wirklich für mich als „Okay, es hat ihr Spaß gemacht“ aufgefasst, ohne dass sie das gesagt hat, sie hat mir dann hinterher gesagt: „Ja, das war ganz okay, das können wir dann jetzt nochmal machen aber bitte dann einen anderen Film.“

„Wollte sie das auch von alleine? Hat sie Vorschläge gemacht?“

Erika: „Ja, sie hat hinterher schon gefragt, ob wir noch mal ins Kino gehen können. Und Minigolf fand sie halt auch total toll, das wollte sie halt auch noch ein zweites Mal machen.“

„Also kamen schon eigene Vorschläge, die darüber hinausgingen, vor dem Haus zu sitzen?“  
Erika: „Es kamen eigene Vorschläge, aber auch immer so darauf bezogen, was wir schon gemacht haben. Es kamen nie neue. Auch wenn ich gesagt habe, überlege doch mal, was würdest du gerne machen? Wovon du vielleicht schon einmal gehört hast? Da kam gar nichts. Es waren am Ende dann auch immer Sachen, die sie kannte.“

**Tabelle 13.21: Kind äußert im Verlauf des Projektes Wünsche für Unternehmungen**

### **13.1.1 Zusammenfassung**

Deutlich wird, dass alle drei Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes darauf bedacht waren, sich an den Interessen des Kindes zu orientieren und etwas Gutes für ihr Patenkind zu tun. Dies definierte sich unterschiedlich, z.B. hatte Erika den Wunsch, ihrem Kind neue Perspektiven zu eröffnen und dessen Leben zu bereichern. Zudem schwebten ihr viele, für das Kind neue Unternehmungen vor. Birgit setzte sich zum Ziel, die Zeit im Projekt bestmöglich für ihr Kind zu nutzen und Ralf hatte die Vorstellung, für sein Kind da zu sein und sich an dessen Interessen zu orientieren. Um diese zu erfahren, suchte er im Vorfeld das Gespräch zu seinem Kind, musste jedoch feststellen, dass Samirs Interesse verstärkt auf kostspieligen Unternehmungen lag. Er thematisierte dies und versuchte dem Jungen zu vermitteln, dass auch kostengünstige Unternehmungen Freude bereiten können. Birgit sprach im Vorfeld nicht mit dem Kind über dessen Vorstellungen, versuchte jedoch im Verlauf des Projektes Wünsche zu realisieren. Erika musste feststellen, dass ihr Kind keine wirklichen Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen hatte, sondern sicher gehen wollte, dass die Treffen wirklich einmal in der Woche stattfinden würden. So machten die drei Paten/innen bezüglich der Erwartungen der Kinder an das Projekt unterschiedliche Erfahrungen.

Übereinstimmend war bei allen drei Paten/-innen der Aufbau einer guten Beziehung ein Anliegen. Die Beziehungsarbeit nahm somit einen großen Stellenwert bei der Gestaltung der gemeinsamen Zeit ein. Da sich Birgit keine so detaillierten Vorstellungen im Vorfeld des Projektes machte wie Erika, wurden ihre Erwartungen nicht enttäuscht. Das Projekt verlief so, wie sie es sich vorgestellt hatte. Erika hingegen musste erleben, nicht auf uneingeschränkte Freude und Offenheit ihres Patenkindes zu treffen. Sie erfuhr zum Teil Ablehnung und fühlte sich an einigen Punkten des Projektes frustriert. Ebenso erging es Ralf. Auch er

erfuhr, dass sein Kind nicht alle von ihm angedachten Aktivitäten positiv aufnahm. Allerdings schaffte Ralf es, die Termine regelmäßig einzuhalten. Einen lebenslangen Kontakt konnte er jedoch nicht aufrecht erhalten. Auch wurde sein Patenkind im Laufe des Projektes zuverlässiger und erfüllte die Erwartungen Ralfs, zu den Treffen zu erscheinen. Somit erfüllten sich seine Erwartungen zum Teil. Deutlich wurde, dass die drei Paten/-innen das Schülerhilfeprojekt mit unterschiedlichen Erwartungen und Vorstellungen begannen und lernen mussten, mit etwaigen Enttäuschungen umzugehen.

### **13.2 Auswertung der Kategorie „Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes“**

Die Kategorie „Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes“ wird in drei Schritten ausgewertet: Zunächst erläutere ich die Erwartungen der Studenten/-innen an das Projekt und dessen äußeren Rahmenbedingungen. Im Anschluss stelle ich die Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst dar. Diese gliedern sich in folgende Teilbereiche: Die Studenten/-innen hatten im Vorfeld keine genauen Erwartungen an sich selbst, die Paten/-innen hatten Erwartungen an sich selbst in Bezug auf ihr Patenkind. Hier lassen sich folgende Unterkategorien generieren: Vermittlung von Regeln, Beziehungsarbeit, Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung, sowie allgemein dem Kind etwas Gutes tun zu wollen. Abschließend stelle ich eventuelle Bedenken und Sorgen der Studenten/-innen im Vorfeld des Projektes dar. Der besseren Übersicht halber evaluiere ich nach jeder Teilkategorie, ob sich die Erwartungen der Paten/-innen im Laufe des Projektes erfüllten oder nicht.

### **13.3 Erwartungen an die äußeren Rahmenbedingungen des Projektes**

Drei Paten/-innen gaben an, im Vorfeld Erwartungen an das Projekt bzw. dessen äußeren Rahmenbedingungen gehabt zu haben. Lina erhoffte sich ebenso wie Birgit nach einer ausreichenden Information im Vorfeld, eine umfassende, projektbegeitende Betreuung zu erfahren. Sie hoffte, mit Hilfe dieser, dem Kind in besonderem Maße nützen zu können.

Erwartungen der Patinnen an eine umfassende Betreuung während des Projektes
„Welche Vorstellungen hattest du allgemein von diesem Projekt?“ Lina (überlegt): „Also, ich habe mich im Vorfeld natürlich darüber informiert, es gab ja auch eine ausreichende Infoveranstaltung im Vorfeld und ich hatte die Vorstellung, dass es gut betreut ist, dass die Studenten die das machen, gut betreut werden und hatte die Hoffnung dadurch auch, dass es dem Kind nützt, was man tut.“
Birgit: „Weil man ja Unterstützung bekommt, die man bei anderen Dingen, wenn man zum Beispiel eine „große Bruder – große Schwester“ Aktion macht, die ja vielleicht vom Prinzip her ähnlich ist, bekommt man ja nicht die Unterstützung durch Seminare sozusagen, auch durch das Coaching, dass ja hier begleitend dabei ist.“

**Tabelle 13.22: Erwartungen der Patinnen an eine umfassende Betreuung während des Projektes**

Rückblickend betrachtet erfüllten sich Linas Erwartungen. Sie fühlte sich durch die begleitenden Coachings und Kleingruppentreffen unterstützt und bekam Hilfe, wenn es nötig war. So empfand sie das gesamte Projekt als eine „runde Sache“.

Erwartung an eine umfassende Betreuung während des Projektes wurde erfüllt
„Wurden diese Vorstellung erfüllt?“ Lina (sehr entschieden): „Ja. Ich habe mich sehr gut betreut gefühlt und mit meinen Anliegen habe ich bei den Coachingterminen und den Kleingruppentreffen immer gut Hilfe gefunden. Und hatte den Eindruck, das ist eine runde Sache.“

**Tabelle 13.23: Erwartung an eine umfassende Betreuung während des Projektes wurde erfüllt**

Simona erhoffte sich durch das Projekt umfangreiche Erfahrungen in verschiedenen Bereichen zu machen. Das waren auch ihre Beweggründe für die Teilnahme an dem Projekt. So lag ihr Interesse darin, Erfahrungen mit Kindern, in der Grundschule und im Bereich der Elternarbeit sammeln zu können.



Erweiterung des Erfahrungshorizonts als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt? Simona: - Erfahrungen sammeln, siehe Gründe (Anm.: Erfahrungen mit Kindern, in der Grundschule, in der Elternarbeit sammeln)

**Tabelle 13.24: Erweiterung des Erfahrungshorizonts als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Auch Simonas Erwartungen wurden nicht enttäuscht. Im Rahmen des Schülerhilfeprojektes konnte sie tatsächlich diverse Erfahrungen in den von ihr angestrebten Bereichen machen.

Patin konnte zahlreiche neue Erfahrungen sammeln
Wurden diese Vorstellungen erfüllt? Ja: In wiefern? Simona: - Durch das Projekt konnte ich viele Erfahrungen im Bereich Elternarbeit, sinnvolle und anregende Freizeitgestaltung mit Kindern, usw. machen

**Tabelle 13.25: Patin konnte zahlreiche neue Erfahrungen sammeln**

### 13.3.1 Zusammenfassung

Zwei Patinnen erhofften sich eine umfangreiche Betreuung während des Projektverlaufes durch Coachings und Kleingruppentreffen. Beide bestätigten, dass ihre Erwartungen nicht enttäuscht wurden und sahen sich während der gesamten Projektzeit gut betreut und unterstützt. Eine Patin hoffte, viele verschiedene Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen wie der Elternarbeit, der Arbeit in der Grundschule oder den Umgang mit Kindern sammeln zu können. Auch sie sah ihre Erwartungen bestätigt.

## 13.4 Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes

In den nächsten Kapiteln stelle ich dar, welche Erwartungen die Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes stellten.

### 13.4.1 Keine konkreten Erwartungen

Sechs (einschließlich Birgit und Ralf) der zwanzig befragten Studenten/-innen sagten aus, im Vorfeld keine konkreten Erwartungen an die äußeren Rahmenbedingungen oder sich selbst gehabt zu haben.

Keine Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Welche Vorstellung hattest du von dem Projekt am Anfang?“ Paul: „Eigentlich keine großen.“
„Welche Erwartungen hattest du an dich vor dem Projekt?“ Carla: „Ich hatte eigentlich keine großen Erwartungen, ich hatte mich gefreut auf das Projekt.“
„Welche Erwartungen hattest du denn an dich selber?“ Sandra: „Ich glaube, ich bin gar nicht mit großen Erwartungen da drangegangen.“
„Welche Vorstellung hattest du von dem Projekt?“ Ralf: „Ich glaube einfach, dass man für das Kind da ist. Sonst hatte ich keine großen Vorstellungen.“
„Oder hattest du im Vorfeld Vorstellungen von dem Projekt?“ Birgit: „Ne, eigentlich auch nicht. Ich habe mich informiert, indem ich im Internet die Informationen gelesen habe und natürlich gab es auch dieses Vorstellungsgespräch bei Frau Steins, was ich gemacht habe, aber über diese Informationen hinaus hatte ich keine Vorstellungen.“

**Tabelle 13.26: Keine Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Bei näherer Betrachtung der Aussagen im Verlauf der Interviews wird jedoch deutlich, dass fünf der Studenten/-innen, die zunächst angaben, ohne Erwartungen, sehr offen oder voller Vorfreude dem Projekt entgegengetreten zu sein, dennoch Vorstellungen hatten. Diese bezogen sich in vier Fällen auf die Arbeit mit dem Kind. Ein Student hatte Bedenken, ob er den Anforderungen in

Bezug auf den Umgang mit dem Kind gerecht werden könnte. Lediglich Kati tätigte im Verlauf des Interviews keine weiteren Aussagen, d.h. sie ließ das Projekt auf sich zukommen. Die Aussagen der fünf Paten/-innen mit Erwartungen werden in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

Patin lässt das Projekt ohne Erwartungen auf sich zukommen
Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?
Kati: - Eigentlich hatte ich gar keine Erwartungen, weder an mich noch an das Kind. Ich wollte offen an das Projekt herangehen und alles auf mich zukommen lassen.“

**Tabelle 13.27: Patin lässt das Projekt ohne Erwartungen auf sich zukommen**

### **13.4.2 Zusammenfassung**

Sechs der befragten Paten/-innen äußerten zunächst, das Projekt ohne Erwartungen begonnen zu haben, jedoch stellte sich im weiteren Verlauf der Interviews heraus, dass dies lediglich bei einer Patin tatsächlich der Fall war. Die anderen fünf Paten/-innen hatten Erwartungen an die Arbeit mit dem Kind, bzw. machten sich Gedanken über den Umgang mit diesem.

### **13.4.3 Vermittlung von Regeln**

Matthias ging als einziger der befragten Paten/-innen ein zweites Mal eine Patenschaft ein, die, ebenso wie seine erste Patenschaft, über den vollen Projektzeitraum geführt wurde. Aufgrund seiner Erfahrungen mit dem ersten Patenkind erwartete Matthias von sich selbst, dem Kind „[...] rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben [...]“ vermitteln zu können. Er hoffte so, dass das Kind nicht so häufig durch sein Verhalten mit anderen Menschen in Konflikte geraten würde.

#### Vermittlung von Regeln als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes

Matthias: „Das waren für mich der Punkt als ich gesagt habe okay, wenn ich ihn wenigstens so rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben irgendwie kenntlich machen kann, dann ist das viel, dann eckt er nicht so oft an. Das ist dann im Endeffekt auch der Anspruch, mit dem ich aus dem ersten Projekt rausgegangen bin.“

**Tabelle 13.28: Vermittlung von Regeln als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Rückblickend betrachtet, konnte Matthias seinem ersten Patenkind Kai Regeln beibringen. Bei der zweiten Patenschaft erwies sich die Regelvermittlung als unnötig. Matthias berichtete im Laufe des Interviews nicht von auffälligen Verhaltensweisen des Kindes.

#### Erfolgreiche Regelvermittlung

Matthias: „Weniger als bei Kai. (Überlegt) durch diese Selbstreflexion bei Kai wusste ich, dass ich meine Ziele nicht erreichen kann. Da musste ich viel weiter unten anfangen. Da war ich stolz, dass ich ihm rudimentäre Regeln beibringen konnte. Das war greifbar.“

**Tabelle 13.29: Erfolgreiche Regelvermittlung**

Matthias erwähnte hier zudem Ziele, die er nicht erreichen konnte. Diese bezogen sich auf die Arbeit mit dem Kind Kai und werden folgend aufgegriffen.

#### 13.4.4 Zusammenfassung

Matthias beendete zwei Patenschaften und begann die zweite Patenschaft aufgrund seiner Vorerfahrungen aus dem ersten Projekt mit der Erwartung, dem Kind „[...] rudimentäre Regeln [...]“ vermitteln zu können. Allerdings zeigte sich die Regelvermittlung hier als nicht notwendig, da das Kind in seinem Verhalten unauffällig war.

### 13.4.5 Beziehungsarbeit

Für sieben der befragten Paten/-innen stand der Aufbau einer Beziehung zu ihrem Patenkind im Fokus der Projektgestaltung, die jede/-r Pate/-in für sich unterschiedlich definierte. Jenni und Sina hofften auf den Aufbau einer Freundschaft bzw. auf ein freundschaftliches Verhältnis, welches durch Vertrauen gestärkt würde. So wünschten sich beide, ebenso wie Ralf, dessen Aussagen bereits erläutert wurden, für das Kind eine Person des Vertrauens, eine wichtige Bezugsperson darstellen zu können, die Kontinuität in das Leben des Kindes bringt und auf welche Verlass ist.

Aufbau eines freundschaftlichen Verhältnisses als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
Jenni: „Von der Patenschaft habe ich erwartet, dass daraus eine Freundschaft entsteht.“
Jenni: „Ich habe von mir erwartet, dass ich auf das Kind und seine Familie eingehen und für ihn im Laufe der Zeit eine vertrauensvolle Bezugsperson darstellen kann.“
„Welche Erwartungen hattest du an sich selbst?“ Sina: „Also (überlegt) mir war wichtig, das ich doch die Rückmeldung des Kindes bekomme, das wir ein bisschen Zusammengehörigkeit, also dass das Vertrauen da ist, dass man das so empfinden kann. Das ist natürlich schwierig, das waren meine Gedanken, dass es freundschaftlich laufen kann, das war mein Wunsch.“
Sina: „Und für mich selber, meine Erwartungen waren, dass ich die Rolle des beschützenden oder auch im Endeffekt des zuverlässigen Menschen, der dem Kind ins Leben kommt, es waren also wirklich sehr schwierige Lebensumstände, in welchen sich mein Kind befunden hat, dass ich da die Vertrauensperson bin, das ein Kind weiß, ich bin da, auf die kann ich mich einfach verlassen. Das war für mich wichtig.“
Ralf: „Dann die höhere Erwartung, das auf Lebenszeit vielleicht aufzubauen. Das man sich vielleicht immer mal wieder trifft.“

**Tabelle 13.30: Aufbau eines freundschaftlichen Verhältnisses als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Sina sah ihre Erwartungen erfüllt, auch wenn sie im Nachhinein ergänzte, dass die Erwartungen im Vorfeld an ein Kind dieser Altersgruppe nicht zu hoch sein sollten. Ihr gelang es, eine Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen. Sie bezeichnete sich und ihr Patenkind als ein „[...] gutes Team [...]“.

### Unbewusste Erwartungen der Patin wurden erfüllt

Sina: „Aber dadurch, dass wir ein gutes Team waren, sah ich meine unbewusste Erwartung erfüllt. Ich denke auch, an ein achtjähriges Kind sollte man keine zu hohen Erwartungen haben, da muss man dann auch schon erstmal wie an ein unbeschriebenes Blatt drangehen.“

**Tabelle 13.31: Unbewusste Erwartungen der Patin wurden erfüllt**

Jenni führte zwei Patenschaften für die Dauer von jeweils einem halben Jahr. Auch sie sah ihre Erwartungen in beiden Patenschaften erfüllt, wobei ihre Patenkinder aus verschiedenen Umfeldern kamen und unterschiedliche Voraussetzungen mitbrachten. Dennoch bewertete sie beide Beziehungen zu den Kindern als positiv und konnte den verschiedenen Bedürfnissen ihrer Kinder gerecht werden.

### Grundsätzliche Erfüllung der Erwartungen der Patin

Jenni: „Ja, grundsätzlich wurden meine Erwartungen erfüllt. Das Projekt hat viel Spaß gemacht und die Treffen sind fast immer durchweg positiv verlaufen. Meine beiden Patenkinder waren sehr unterschiedlich in ihrer Art, was mich für verschiedene Charaktere und soziale Hintergründe von Grundschulkindern sensibilisierte. Mein erstes Patenkind stammte aus sehr unsicheren Familienverhältnissen, während mein zweites Patenkind in einer intakten Familie aufwuchs. Während mein erstes Patenkind mich wöchentlich mit voller Euphorie empfing und glücklich war, mir viel erzählen zu können, war mein zweites Patenkind sehr schüchtern und zurückhaltend. Auch Gefühle konnte er schlecht äußern. Dennoch verliefen beide Patenschaften sehr positiv und ich lernte, unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.“

**Tabelle 13.32: Grundsätzliche Erfüllung der Erwartungen der Patin**

Ebenso wie für Erika und Birgit (Kaptitel 13.2) war es für Matthias bedeutend, ein intensives Verhältnis zu seinem zweiten Patenkind aufzubauen. Nachdem der Student die erste Patenschaft als distanziert, durchbrochen von einigen Momenten der emotionalen Annäherung erlebte, wünschte er sich, zu Nadine eine engere Beziehung aufbauen zu können. So erhoffte er sich, das Kind besser zu fördern, da seines Erachtens nach ein intensives Verhältnis zwischen ihm und dem Kind zu einer erfolgreicherer Förderung führt.

Aufbau einer Beziehung zu dem Kind als Erwartung im Vorfeld des Projektes
<p>„Welche Erwartungen hattest du in diesem zweiten Projekt?“</p> <p>Matthias: „Das ich mehr Beziehung zu dem Kind aufbaue, als bei Kai. Im Sinne von, ja in, (stoppt), wie soll ich das ausdrücken, dass es einfach ein intensives Verhältnis wird. Bei Kai und mir war es einfach immer relativ distanziert, auch wenn der ein oder andere Moment durchbrochen worden ist, auch wenn sich das nach dreiviertel des Projektes ein bisschen geändert hatte, wollte ich im Prinzip versuchen auch zu dem Kind eine intensivere Beziehung aufbauen in diesem Sinne, da ich denke, nur durch eine intensive Beziehung kann ich das Kind besser fördern.“</p>
<p>„Welche Erwartungen hattest du zu Beginn an dich selber?“</p> <p>Erika: (überlegt) „Ja schon, dass ich es halt schaffe ein gutes Verhältnis zu dem Kind aufzubauen. Man wusste ja nicht, was einen so erwartet. Einen guten Kontakt zu haben.“</p>
<p>Birgit: „Ich hab einfach – ach also ich wollte eigentlich innerhalb des Rahmens das Beste draus machen aus der Möglichkeit halt eine Beziehung sozusagen zu dem Kind aufzubauen [...]“.</p>

**Tabelle 13.33: Aufbau einer Beziehung zu dem Kind als Erwartung im Vorfeld des Projektes**

Ob sich Matthias Erwartungen bezüglich einer besseren Förderung des Mädchens erfüllten, lässt sich dem Interviewverlauf nicht entnehmen. Deutlich wird jedoch, dass er eine Beziehung zu Nadine aufbauen konnte. So freute er sich immens über ein Geschenk des Mädchens. Der Student fühlte sich überwältigt von der Geste Nadines, ihm von ihrem Taschengeld ein Milkaherz zu kaufen. „Das war eine Geste, die mich vollkommen umgehauen hat.“ Auch fiel es ihm schwer, das Ende des Projektes anzubahnen, da er Nadines starke Bezogenheit auf seine Person spürte. Für sie war eine männliche Bezugsperson bedeutsam, da der Vater die Familie verließ.

Erfolgreicher Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Pate und Kind
Matthias: „Sie hat mir von ihrem Taschengeld ein Milkaherz gekauft. Das war eine Geste, die mich vollkommen umgehauen hat. Da habe ich gemerkt, wie wichtig die Kleine auf einmal für mich geworden ist, aber auch wie wichtig ich ihr bin.“
Matthias: „Nein. Ich hab nur bemerkt, dass die Kleine wirklich an mir gehangen hat. Es war wirklich schwer, am Ende des Projektes einen Abschluss zu finden. Bei Nadine war es so, Papa Ersatz möchte ich nicht sagen, aber schon diese männliche Figur, sie brauchte die.“

**Tabelle 13.34: Erfolgreicher Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Pate und Kind**

Nadja hatte im Vorfeld den Wunsch, auf ihr Patenkind eingehen zu können und zu lernen, „[...] Kinder zu verstehen auf deren Ebene.“ Diese Vorstellung erfüllte sich.

Entwickeln eines Verständnisses für die Belange der Kinder
„Welche Erwartungen hattest du vorher an das Projekt? Hast du Gedanken gemacht, was du von dem Projekt für dich erwartest?“
Nadja: „Ja. Das ich besser lerne, Kinder zu verstehen auf deren Ebene.“
„Hat sich das so bewahrheitet?“
Nadja: „Ja.“

**Tabelle 13.35: Entwickeln eines Verständnisses für die Belange der Kinder**

#### 13.4.6 Zusammenfassung

Sieben der befragten Paten/-innen erwarteten im Vorfeld von sich selbst, eine Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen. Dabei definierten sie den Aufbau einer Beziehung unterschiedlich. Sina und Jenni lag es ebenso wie Ralf am Herzen, ein freundschaftliches Verhältnis zu dem Kind herzustellen. Dieser Wunsch erfüllte sich bei allen drei Paten/-innen. Ralfs Hoffnung, einen lebenslangen Kontakt aufrecht zu erhalten, wurde hingegen enttäuscht. Erika, Birgit und Matthias betonten, ein intensives Verhältnis zu ihrem Patenkind entwickeln zu wollen. Matthias sah sich durch Handlungen seines Patenkindes (Kind beschenkt Matthias von ihrem Ersparten, Schwierigkeiten beim Anbahnen des Projektendes)



in seinen Vorstellungen bestätigt. Auch Birgits Erwartungen wurden erfüllt. Sie kam rückblickend zu dem Schluss, dass „[...] ich es mir einfach so vorgestellt habe, wie es dann war.“ Lediglich Erika sah sich mit der für sie äußerst enttäuschenden Situation konfrontiert, oftmals keinerlei Freude des Kindes über ihr Erscheinen zu verspüren.

### **13.4.7 Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung**

Auf die Frage, welche Vorstellungen sich die Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes gemacht haben, antworteten fünf der befragten Studenten/-innen, dem Kind neue Erfahrungen schenken zu wollen. Ihnen war es ein Anliegen, den Kindern neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzuzeigen bzw. Erlebnisse zu ermöglichen, die den Kindern sonst aller Wahrscheinlichkeit nach verwehrt geblieben wären. Neben Erika und Birgit, die Ausflüge mit den Kindern planten und Ralf, der darüber hinaus die Vorstellung hatte, „[...] so Sachen [zu] kompensieren, die vielleicht in der Familie so nicht stattfinden.“, legten auch Anni und Carla ein Augenmerk auf die Freizeitgestaltung der Kinder. Carla freute sich auf Ausflüge mit ihrem Kind. Anni hatte das Ansinnen, dem Kind verschiedene Wege der Freizeitgestaltung aufzuzeigen. Ihre Hoffnung lag darin, dass es so Alternativen für eine zukünftige Gestaltung der eigenen freien Zeit erkennt und annimmt.

Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt Freizeitgestaltung
„Welche Vorstellungen hattest du im Allgemeinen von dem Projekt?“ Carla: „Ja so, es wurde ja erklärt, worum es geht, dass wir einmal die Woche ein Kind dann abholen aus einer sozial schwachen Familie, mit dem dann Ausflüge machen. Ich habe mich dann einfach drauf gefreut.“
Anni: „Ihm verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzeigen und ihm Alternativen für die zukünftige eigene Freizeitgestaltung ermöglichen.“
Erika: „Das ich ihm neue Erfahrungen schenken kann, die es noch nicht gemacht hat.“
Erika: „Man hatte schon am Anfang halt die Vorstellung, gut, man fährt in den Zoo, sonst wohin.“
Erika: „Man hat schon die Vorstellung, man geht da jetzt hin, eröffnet dem Kind andere

Perspektiven, und es wird wohlwollend aufgenommen, weil das Kind das ja nicht kennt.“
Birgit: „Ich hatte mir schon vorgestellt, dass man sich trifft, dass man Dinge miteinander unternimmt und - also es fällt mir auch ein bisschen schwer zurück zu überlegen, was ich vorher vielleicht gedacht habe. Ich weiß jetzt nicht so genau (Pause).“
Ralf: „[...] dass man mit dem Kind gemeinsam etwas macht.“
„Welche Vorstellungen hattest du von dem Projekt?“
Ralf: „Ich glaube einfach, dass man für das Kind da ist. Sonst hatte ich keine großen Vorstellungen. Weil ich das Kind ja nicht wirklich kannte, ich wollte wissen, was sind die Interessen des Kindes [...] Und so Sachen kompensieren, die vielleicht in der Familie so nicht stattfinden.“

**Tabelle 13.36: Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt Freizeitgestaltung**

Wie zuvor beschrieben, erfüllten sich die Erwartungen von Birgit. Erikas Kind hingegen verspürte oftmals keine Lust, den von ihr vorgeschlagenen Aktivitäten nachzugehen. Auch Anni und Ralf mussten feststellen, dass ihre Patenkinder nicht immer ihre Begeisterung für die vorgeschlagenen Aktivitäten teilten. Anni erfuhr Grenzen bei der Gestaltung der gemeinsamen Freizeit.

<b>Grenzen der Freizeitgestaltung</b>
Wurden diese Vorstellungen erfüllt? teilweise Ja: In wiefern? Nein? Warum nicht? Was war anders? Anni: - Es gab Grenzen in der Freizeitgestaltung, das Kind ließ sich nicht immer begeistern. Häufig hatten wir jedoch Spaß.
Birgit: „Ich weiß jetzt nicht so genau (Pause), ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich zu einem Zeitpunkt gesagt habe, dass ist jetzt total anders, als das was ich mir vorgestellt habe, von daher glaube ich, dass ich es mir einfach so vorgestellt habe, wie es dann war.“
Erika: „Ich hatte am Anfang nie das Gefühl, dass sie jetzt wirklich glücklich oder erfreut darüber war, dass ich komme.“
„Welche Vorstellungen hattest du denn von dem Projekt zu Beginn überhaupt?“ Erika: „Man hat schon die Vorstellung, man geht da jetzt hin, eröffnet dem Kind andere Perspektiven, und es wird wohlwollend aufgenommen, weil das Kind das ja nicht kennt.“
„War das so?“ Erika: „Das war bei meinem Kind aber gar nicht der Fall.“
Erika: „Man hatte schon am Anfang halt die Vorstellung, gut, man fährt in den Zoo, sonst wohin, und immer wenn ich das gesagt habe, kam nichts. Sie hat sich nicht gefreut, sie hat

gesagt, dann gucken wir mal. Und wenn es dann so weit war, war es auch ganz oft so, dass sie gesagt hat, nein, das will ich nicht.“

„Warst du frustriert?“

Erika: „Ja, das ist halt schon so. Vor allem weil man denkt, das Kind hat noch nichts gesehen, man kann dem jetzt die Welt zeigen. Und dann ist da so ein Kind, das will die Welt überhaupt gar nicht sehen. Es will zu Hause warten.“

„Und hast du dich von der Stimmung von Samir beeinflussen lassen? Oder gab es eventuell mal Ablehnung seinerseits?“

Ralf: „Ja, sicherlich. Anfangs, das war ja auch eine Art von Ablehnung. Und sicherlich lässt man sich dann auch reinreißen. Wenn man selber mit der Motivation daran geht, dass man endlich einen Paten hat, damit es dem gut geht, aber wenn es dann Situationen gab, wo Samir dann anders reagiert hat oder komisch, oder man hat sich ganz, ganz tolle Sachen überlegt, die man zusammen macht, und er zeigt gar nicht, dass er da überhaupt Spaß dran gehabt hat, dann ist man im Augenblick kurz schlecht gelaunt, oder zweifelt und dann überlegt man sich halt zu Hause, ob man eventuell selber etwas falsch gemacht hat, oder ob das ausgewählte nicht treffend für ihn gewesen ist, aber es war nie etwas, was langfristig gewesen ist, da man weiß, das ist jetzt nur in dieser Situation. Bis man ihn wieder zu Hause abgegeben hat.“

**Tabelle 13.37: Grenzen der Freizeitgestaltung**

Carlas Patenkind hingegen nahm alle Anregungen für Ausflüge etc. dankend an. Luis ließ sich leicht begeistern und zeigte sich mit allen Aktivitäten zufrieden.

Dankbarkeit des Kindes für neue Unternehmungen

Carla: „Ich sag mal so, er findet alles toll und ist auch dankbar dafür, was wir machen.“

Carla: „Ansonsten, egal was ich vorgeschlagen habe, egal, was ich mit ihm gemacht habe, er war immer zufrieden.“

**Tabelle 13.38: Dankbarkeit des Kindes für neue Unternehmungen**

### 13.4.8 Zusammenfassung

Fünf der befragten Paten/-innen wollten dem Kind neue Freizeiterfahrungen ermöglichen. Drei Paten/-innen gelang dies uneingeschränkt. Sie erfuhren Zuspruch und Begeisterung seitens der Kinder für die gemeinsamen Unternehmungen. Drei Studenten/-innen erlebten Grenzen bei der Gestaltung der

gemeinsamen Zeit. So ließen sich ihre Kinder nicht durchweg für gemeinsame Aktivitäten begeistern.

### 13.4.9 Ermöglichen einer erlebnisreichen Zeit

„Dem Kind eine sinnvolle, schöne und erlebnisreiche Zeit zu ermöglichen.“ Dieses Anliegen verfolgte nicht nur Simona, deren Vorstellungen in Erfüllung gingen. Außer ihr hatten elf weitere Paten/-innen diesen Wunsch, bzw. formulierten, dem Kind etwas Gutes tun zu wollen oder ihm nachhaltige Erfahrungen ermöglichen zu wollen. Da diese Vorstellungen ähnliche Ziele verfolgen, seien sie zu einem Kapitel zusammengefasst. Die Aussagen Birgits, die die gemeinsame Zeit bestmöglich für das Kind nutzen wollte und Erikas, die ihrem Kind helfen wollte und es zu bereichern hoffte, wurden bereits näher betrachtet.

Serin und Matthias wollten dem Kind, wie Matthias es formuliert „[...] was fürs Leben mitgeben.“ Zudem wünschte sich Serin, ihrem Patenkind lang währende Erinnerungen an die gemeinsame Zeit zu ermöglichen. Diese Hoffnung erfüllte sich auch.

Ermöglichen positiver Erfahrung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Welche Erwartungen hattest du vorher an dich selber?“ Serin: „Dem Kind etwas in Erinnerung zu halten. Oder was er in Erinnerung behalten kann und dass es etwas mitnehmen kann.“
„Also hat er schon neue Erfahrung mitnehmen können?“ Serin: „Ja, in diesem Sinne schon.“
Erika: „Und schon auch, dass ich diesem Kind - in irgendeiner Art und Weise problematischen Situation wird es ja sein, dass ich dem auch nun etwas helfen kann in gewisser Weise und dass ich es bereichern kann.“
Birgit: „Das ich dann das bestmöglich nutze, um das dann auch für den Kleinen, also das Kind dann, rauszuholen.“

**Tabelle 13.39: Ermöglichen positiver Erfahrung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Matthias ging einen Schritt weiter. Ihm lag es nicht nur am Herzen, dem Kind nachhaltige Erfahrungen zu ermöglichen. Er hoffte zudem, das Kind retten zu können. „Eine völlig naive Vorstellung.“, wie er rückblickend eingestehen musste. Seine Erwartungen reduzierten sich während des Projektes „[...] auf ein normales Level.“

Revidieren überzogener Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfprojektes
Matthias: „Ich bin in das Projekt gekommen, mit der völlig naiven Vorstellung, ich möchte dem Kind was fürs Leben mitgeben. Quasi ich möchte das Kind retten. Völlig naive Vorstellung. Deswegen war ich damit am Anfang auch völlig überfordert.“
„Und wie hat sich deine Einstellung im Laufe des Projektes geändert?“ Matthias: „Welche Einstellung?“
„Dass du gedacht hast, man könnte jedes Kind retten.“ Matthias: „Sie hat sich auf ein normales Level begeben.“

**Tabelle 13.40: Revidieren überzogener Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfprojektes**

Matthias hob den Selbsterkennungswert des Projektes hervor, da er lernte, welche seiner Vorstellungen im Vorfeld als realistisch einzuschätzen waren und welche nicht. Ihm gelang es mit Hilfe der Kleingruppensitzungen sein eigenes Verhalten zu reflektieren und für sich selbst klar zu formulieren, welche Ziele er zu erreichen hoffte. Auch lernte er, über seine Außenwirkung auf sein Patenkind Kai nachzudenken und daran zu arbeiten. Er bewältigte diese, für ihn schwierigen Situationen und fühlte sich unterstützt von den projektbegleitenden Kleingruppentreffen.

Kritische Reflexion eigener Erwartungen an das Schülerhilfprojekt
„Welche Ansprüche hattest du an dich?“ Matthias: Dieser völlig naive Blickwinkel, ihn zu retten. Nachfolgend die Erkenntnis, dass ich meine Ziele völlig naiv und viel zu hoch gesteckt habe. Schlussendlich die Erkenntnis, dass ich alles, was er von mir annimmt, als großen Erfolg verbuchen muss.“
„Und das hat sich dann im Laufe des Projektes verbessert? Also diese Einstellung hat sich gewandelt?“ Matthias: „Ja. Also insofern, dass ich dann mich erstmal selbst entwickelt habe. Ich habe immer gesagt in den Kleingruppensitzungen, dass ich den Selbsterkennungswert des Projektes unglaublich geschätzt habe. Erstmal über sich selbst zu reflektieren, um zu sagen,

mit welchem Anspruch gehe ich daran. Wie wirke ich auf Kai? Was möchte ich überhaupt? Was möchte ich bei ihm erreichen? Was möchte ich für mich aus dem Fall herausziehen? Und dann diese völlig überzogenen Vorstellungen wieder sacken zu lassen. Um wieder auf ein normales Level zu kommen, sag ich mal. Das war halt schwierig, für mich persönlich.“

**Tabelle 13.41: Kritische Reflexion eigener Erwartungen an das Schülerhilfeprojekt**

Ralf, Lina, Sandra und Silvia verfolgten den Wunsch, dem Kind „[...] auf jeden Fall etwas Gutes [zu tun].“ Sandra ergänzte diese Aussage mit dem Hinweis, dass sie aufgrund ihres familiären Umfeldes – sie selbst hat vier jüngere Geschwister sowie eine Cousine – in jedem Fall in der Lage sei, positiv auf das Kind zu wirken und sagte von sich selbst: „[...] das ich alles richtig gut machen kann, dass ich etwas Gutes erzeuge.“

Pate/-in möchte sich für das Wohlbefinden des Kindes einsetzen
Sandra: „Das war so - ich habe erst mal gedacht, ich glaube ich kriege das gut hin, ich war davon überzeugt. Ich habe vier jüngere Geschwister, und eine Cousine und ich habe gedacht, ich tu dem Kind auf jeden Fall etwas Gutes und ich mache etwas positives für das Kind und habe von mir gedacht, dass ich alles richtig gut machen kann, dass ich etwas Gutes erzeuge.“
Ralf: „Wenn man selber mit der Motivation daran geht, dass man endlich einen Paten hat, damit es dem gut geht [...]“

**Tabelle 13.42: Pate/-in möchte sich für das Wohlbefinden des Kindes einsetzen**

Sandras anfänglich äußerst selbstbewusste Haltung, dass sie „[...] alles richtig gut machen kann [...]“, veränderte sich im Laufe des Projektes. Sie zweifelte daran, ob die Treffen für ihr Patenkind bereichernd sind, da sich diese zuweilen problematisch gestalteten. Ihr Kind reagierte nicht auf sie und beantwortete ihre Fragen nicht. Das Kind verweigerte sich komplett und schwieg. In ihren Augen gab es viele Probleme und Sandra hatte das Gefühl, „[...] sie nimmt nichts mit, von dem, was ich ihr gebe.“ Sandra zweifelte stark an ihrer Beziehung zu dem Kind und glaubte, nichts erreicht zu haben. Zwei Monate vor dem Ende des Projektes übernahm die Klassenlehrerin des Kindes die Kleingruppenleitung und bestätigte ihr, viel bewegt zu haben und eine wichtige Rolle für Susanne zu spielen. Die Klassenlehrerin formulierte ihre Einschätzung folgendermaßen: „Ich sehe die Entwicklung von Susanne. Du bist auf jeden Fall eine Insel, wo sie sich

dran halten kann. Weil bei ihr nicht viele positive Sachen passieren.“ Sandra profitierte von der Bestätigung seitens der Klassenlehrerin, da sie selbst Erfolge aufgrund der in ihren Augen zeitweise negativ verlaufenden Treffen nicht wahrnehmen konnte.

Entwicklung des Kindes wird Patin durch positive Resonanz der Klassenlehrerin bewusst

„Hat sich diese Vorstellung erfüllt?“

Sandra: „Haben sie sich, aber ich habe das selber nicht mittendrin gesehen, das musste man mir immer sagen. Weil es viele Probleme gab. Ich hatte immer das Gefühl, sie nimmt nichts mit, von dem, was ich ihr gebe. Wir hatten dann Gott sei Dank die Klassenlehrerin von ihr bei uns als Gruppenleitern. Aber auch erst in den letzten zwei Monaten, weil die andere krank geworden ist, sie musste mir dann wirklich sagen: „Du hast total viel erreicht. Ich sehe die Entwicklung von Susanne. Du bist auf jeden Fall eine Insel, wo sie sich dran halten kann.“ Weil bei ihr nicht viele positive Sachen passieren, aber das habe ich selber nie gesehen. Wenn ich sie bei mir im Treffen hatte, sie war eine Zeit lang, ich konnte nichts mit ihr anfangen. Sie war mir gegenüber nur zickig und mürrisch, sie hat überhaupt nicht auf mich reagiert. Es gab Treffen, da haben wir kein Wort geredet. Also an manchen Treffen hat sie nur rum gegessen und ich habe gefragt: „Was ist los?“ Dann hat sie nichts gesagt. Dann sind wir irgendwo hingefahren und ich habe zwischendurch versucht, etwas herauszukitzeln, aber es kam nichts. Sie saß einfach nur da und hat gebockt und nichts mehr gesagt.“

**Tabelle 13.43: Entwicklung des Kindes wird Patin durch positive Resonanz der Klassenlehrerin bewusst**

Auch Silvia machte ähnliche Erfahrungen. Sie wollte kompensieren, was ihrem Kind in seinem Leben fehlte und wonach es sich sehnte.

Erfüllung von Sehnsüchten des Kindes als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes

Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?

Silvia: · Meine innigste Erwartung an dem Projekt war, einem Kind, das zu geben und zu zeigen/vorzustellen, was ihm/ihr in seinem/ihrem Leben „richtig fehlte und wonach er/sie Sehnsucht verspürte“.

**Tabelle 13.44: Erfüllung von Sehnsüchten des Kindes als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Jedoch gelang ihr das zunächst nicht, da anfangs das Vertrauen fehlte und somit eine Basis für eine vertrauensvolle Patenschaft. Im Laufe der Treffen konnte sich eine Bindung zu dem Kind entwickeln.

Erfolgreicher Bindungsaufbau während des Projektes
<p>Wurden diese Vorstellungen erfüllt? Ja: In wiefern? Nein? Warum nicht/Was war anders?            Silvia: - Am Anfang nicht, da uns das Einfachste, nämlich eine gute, nahe Bindung fehlte. Nach dem ich ihr Vertrauen erlangt hatte wurde es aber immer besser, so dass meine Vorstellung in Sachen „nahe Bindung“ auch erfüllt war.</p>

**Tabelle 13.45: Erfolgreicher Bindungsaufbau während des Projektes**

Lina erfuhr gegenteiliges. Ihre Vorstellung, dem Kind etwas Gutes tun zu wollen, bestätigte sich. Sie wünschte sich im Vorfeld, dass das Kind „[...] etwas von mir hat.“ Die Beziehung zwischen ihr und ihrem Patenkind gestaltete sich intensiver, als sie es sich im Vorfeld jemals ausgemalt hätte. Auch empfand sie sich als Teil der Familie. Sie wurde sehr positiv in die Familie aufgenommen. Lina hatte sich über diesen Punkt im Vorfeld keine Gedanken gemacht, sah sich dann jedoch positiv überrascht.

Intensivere Beziehung zwischen Patin und Kind als erwartet
<p>„Welche Erwartungen hattest du an dich selber?“            Lina: „Schwierig zu sagen. Ich glaube, (überlegt) ganz schwierige Frage. Ich glaube, die Erwartung, die ich an mich selber hatte, war, dass ich dem Kind gut tue. Das ich das Gefühl habe, im Laufe des Jahres, dass es dem Kind nützt, was ich tue. Das es etwas von mir hat.“</p>
<p>„War denn etwas anders als in deiner Vorstellung vorher? Im Umgang mit dem Kind oder war alles so, wie du es dir überlegt hattest? Du sagtest ja, du wolltest dem Kind etwas Gutes tun, wo er sich auch darauf einlässt. Hat sich das bestätigt?“            Lina: „Das hat sich bestätigt. Was anders war oder was ich mir nicht so ausgemalt hatte, war wie intensiv die Beziehung zu dem Kind werden würde und wie wichtig in meinem Fall auch die Eltern waren und wie sehr man auch Teil dieser Familie wird. Und wie sehr man da einbezogen wird. Das habe ich als positiv empfunden. Da habe ich mir im Vorfeld aber gar keine Gedanken zu gemacht.“</p>

**Tabelle 13.46: Intensivere Beziehung zwischen Patin und Kind als erwartet**



Lena und Anni formulierten allgemeiner, eine „schöne Zeit“ mit dem Kind verbringen zu wollen und definierten ihr Verständnis einer „schönen Zeit“ nicht näher.

Erwartung der Patinnen an eine schöne Zeit mit dem Kind
<p>Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?</p> <p>Anni: „Ich wollte eine schöne Zeit mit dem Kind verbringen.“</p>
<p>Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt?</p> <p>Lena: - Ich wollte mich gerne um ein sozialschwaches und geistig- schwaches Kind kümmern und ihm eine schöne Zeit ermöglichen.</p>

**Tabelle 13.47: Erwartung der Patinnen an eine schöne Zeit mit dem Kind**

Obwohl Anni auf Grenzen in der Gestaltung der gemeinsamen Nachmittage traf, da sich ihr Patenkind nicht immer für die verschiedenen Aktivitäten begeistern lies, gab sie an, häufig Spaß mit ihrem Kind gehabt zu haben. Somit haben sich ihre Vorstellungen zum Teil erfüllt. Ralf teilte diese Erfahrungen. Auch sein Patenkind „[...] zeigt gar nicht, dass er da überhaupt Spaß dran gehabt hat.“ Dennoch war die Ablehnung des Kindes lediglich situationsgebunden und nicht von Dauer. Lena ist sich sicher, dass ihr Kind neue Dinge erleben durfte, die es sonst nicht erfahren hätte und neue Erfahrungen sammeln konnte. Sie formuliert nicht ausdrücklich, dass die beiden eine schöne Zeit hatten, wovon jedoch aufgrund des Interviewverlaufs auszugehen ist.

Erwartungen der Paten/-innen an eine schöne Zeit mit dem Kind wurden erfüllt
<p>„Wurden diese Vorstellungen erfüllt?“</p> <p>Lena: - Ja, denn mein Patenkind hat viele neue Dinge erlebt, die es so wahrscheinlich nie erlebt hätte und dadurch neue Lebenserfahrungen gesammelt.</p>
<p>Wurden diese Vorstellungen erfüllt? teilweise Ja: In wiefern? Nein? Warum nicht/Was war anders?</p>

Anni: - Es gab Grenzen in der Freizeitgestaltung, das Kind ließ sich nicht immer begeistern. Häufig hatten wir jedoch Spaß.

„Und hast du dich von der Stimmung von Samir beeinflussen lassen? Oder gab es eventuell mal Ablehnung seinerseits?“

Ralf: „Ja, sicherlich. Anfangs, das war ja auch eine Art von Ablehnung. Und sicherlich lässt man sich dann auch reinreißen. Man selber mit der Motivation daran geht, das man endlich einen Paten hat, damit es dem gut geht, aber wenn es dann Situationen gab, wo Samir dann anders reagiert hat oder komisch, oder man hat sich ganz, ganz tolle Sachen überlegt, die man zusammen macht, und er zeigt gar nicht, dass er da überhaupt Spaß dran gehabt hat, dann ist man im Augenblick kurz schlecht gelaunt, oder zweifelt und dann überlegt man sich halt zuhause, ob man eventuell selber etwas falsch gemacht hat, oder ob das ausgewählte nicht treffend für ihn gewesen ist. Aber es war nie etwas, was langfristig gewesen ist, da man weiß, das ist jetzt nur in dieser Situation. Bis man ihn wieder zuhause abgegeben hat.“

**Tabelle 13.48: Erwartungen der Paten/-innen an eine schöne Zeit mit dem Kind wurden erfüllt**

### **13.4.10 Zusammenfassung**

Elf der befragten Paten/-innen wünschten sich im Vorfeld des Projektes positiv auf das Kind zu wirken. Konkret hofften zwei Paten/-innen, dass dem Kind Eindrücke aus der Projektzeit für den Rest seines Lebens in Erinnerung bleiben, sieben Paten/-innen wollten dem Kind etwas Gutes tun und drei Studenten/-innen hatten den Wunsch, eine „schöne Zeit“ mit dem Kind zu verbringen. Diese Vorstellungen erfüllten sich in unterschiedlicher Art und Weise. Matthias und Serin hofften, dem Kind nachhaltige Erinnerungen vermitteln zu können. Serin glaubte an ihr Gelingen und dass ihr Kind die Erfahrungen in Erinnerung behalten wird. Matthias hingegen begann das Projekt seiner eigenen Einschätzung nach mit zu hohen, unrealistischen Erwartungen und profitierte von dem Selbsterkennungswert der Coachings. So konnte er realistischere Ziele für sich definieren, welche sich dann auch erfüllten. Er lernte alles, was das Kind von ihm annahm, als positiv zu bewerten.

Von den sechs Paten/-innen, die ihrem Kind allgemein formuliert etwas Gutes tun wollten, gaben zwei an, dass ihnen das ohne Einschränkungen gelungen sei. Sandra musste seitens der Klassenlehrerin, welche begründet durch einen Krankheitsfall Kleingruppenleiterin wurde, in ihrem Erfolg bestätigt werden, da sie

diesen selbst nicht wahrnehmen konnte. Linas Vorstellungen wurden übertroffen, da sich die Zusammenarbeit intensiver gestaltete als erhofft und sie sehr viel Gutes für ihr Kind erreichen konnte. Bei Silvia gestaltete sich dieses Vorhaben zunächst schwierig, da sie und ihr Patenkind eine längere Zeit benötigten, um eine Beziehung aufzubauen und aufeinander eingehen zu können. Erika empfand Enttäuschung, da ihr Patenkind oftmals gut gemeinte Vorhaben nicht annehmen konnte. Zwei der drei Paten/-innen, die mit dem Kind eine schöne Zeit verbringen wollten, sahen diesen Wunsch erfüllt. Eine Patin stieß auf Grenzen in der Freizeitgestaltung, glaubte jedoch trotzdem, Freude seitens des Patenkindes während der Treffen gespürt zu haben.

### **13.5 Ängste der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, hatten viele der Paten/-innen positive Erwartungen an das Projekt und die Gestaltung der Patenschaft. Jedoch äußerten vier der Studenten/-innen auch Bedenken und berichteten über ihre Ängste unterschiedlichen Ursprungs vor dem Start des Projektes. Frauke und Carla hatten Sorgen, wie das Kind auf sie reagieren würde und dass Schwierigkeiten auf sie zukommen könnten. So sorgte sich Frauke, dass ihr Kind eventuell nicht auf sie hören könnte, „[...] dass es macht, was es will.“ Als Ursprung der Bedenken zeigte sich ihre Unsicherheit darüber, wie viel Mitspracherecht sie bei der Wahl des Kindes haben würde. Sie nutzte die Möglichkeit der Hospitation, um sich für ein Kind zu entscheiden, von dem Frauke dachte „[...] das Kind könnte Hilfe brauchen, aber dass ich auch mit ihm klar kommen könnte. Und das ich mich nicht überfordert fühle.“

#### **Angst der Patin vor möglicher Überforderung im Umgang mit dem Kind**

„Welche Erwartungen hattest du an das Kind und an das Projekt?“

Frauke: „Ich hatte so ein bisschen Angst (hält inne), dass das Kind mir überhaupt gar nicht zuhört und mich auch fertig macht. Da hatte ich Bedenken, dass so ein Kind kommt, das ich gar nicht im Griff habe, dass macht was es will. Und weil ich nicht so ganz genau wusste, wie viel Einfluss ich auf die Auswahl von dem Kind im Endeffekt habe. Wir haben hospitiert, und hatten im Endeffekt freie Auswahl. Ich glaube aber, das kommt auch auf die Schule an. Wir haben hospitiert und hatten dann wirklich freie Auswahl. Ich weiß aber, dass es Schulen gibt, die es krasser vorgeben. Ich habe beim hospitierten geguckt, welche Kinder auch noch ganz

nett wirken (lacht). Ich wollte mich auch nicht ins kalte Wasser schmeißen.“
„Also hast du dir bewusst ein nettes, einfach erscheinendes Kind ausgesucht?“ Frauke (entschieden): „Ja klar. Natürlich so, dass ich dachte, das Kind könnte Hilfe brauchen, aber dass ich auch mit ihm klarkommen könnte. Und dass ich mich nicht überfordert fühle.“

**Tabelle 13.49: Angst der Patin vor möglicher Überforderung im Umgang mit dem Kind**

Schlussendlich erwiesen sich diese Bedenken als grundlos. Frauke kam gut mit ihrem Kind aus und erfuhr von der Klassenlehrerin, dass sich Svenja auf die Treffen freute und gerne Zeit mit ihr verbringt.

Angst der Patin vor Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet
Frauke: „Viel haben wir nicht geredet. Sie (Anm.: die Klassenlehrerin) hat nur mitbekommen, dass Svenja das Projekt Spaß macht. Und dass sie sich gerne mit mir trifft.“

**Tabelle 13.50: Angst der Patin vor Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet**

Carla sorgte sich, ob es ihr gelingen würde, eine gute Beziehung zu ihrem Patenkind aufzubauen. Sie stellte sich die Frage, was geschieht, wenn das Kind sie unsympathisch findet oder es zwischen den beiden „[...] dann doch nicht passt.“ Diese Vorstellung löste Ängste im Vorfeld aus, genauso wie die Vorstellung von in solch einem Fall entstehender Probleme.

Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können
Carla: „Ich fand das sehr spannend alles, so gerade die Zeit vorher, wenn man nicht weiß, was für ein Kind man bekommt, wie das sein wird. Da macht man sich ja auch Gedanken. Nicht, dass dann am Ende die Beziehung doch nicht so gut ist, oder das Kind einen nicht so mag und das habe ich gemerkt, das war etwas schwierig, da hatte ich ein bisschen Angst irgendwie. Das man so was anfängt und dann feststellt, dass das Kind dann doch nicht passt, halt dass dann irgendwelche Probleme auftauchen, aber das war jetzt zum Glück in unserem Fall nicht so.“

**Tabelle 13.51: Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können**

Die Vorstellungen Carlas bestätigten sich jedoch nicht. Sie empfand das Projekt als „[...] einfach nur schön.“. Sie zeigte sich erleichtert, dass sich ihre Bedenken „[...] dann einfach in Luft aufgelöst [haben].“

Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können, unbegründet

„Wurden die Vorstellungen, die du hattest denn erfüllt?“

Carla: „Ich habe mir vorher halt nicht so viele Gedanken gemacht und je länger ich in dem Projekt war, desto besser fand ich es eigentlich. Also am Anfang hat man wie gesagt Bedenken und die haben sich dann einfach in Luft aufgelöst. Also, es war einfach nur schön.“

**Tabelle 13.52: Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können, unbegründet**

Paul begann das Projekt nach eigenen Aussagen voller Unsicherheit, da er bis dato noch nicht die Möglichkeit hatte, mit Kindern zu arbeiten. So lehnte er eine Arbeit mit Kindern für sich selbst eher ab, da er bezweifelte, dass ihm ein guter Umgang gelingen würde.

Pate lehnte Umgang mit Kindern aus Unsicherheit eher ab

Paul: „Weil ich mir selber ziemlich unsicher war Bezug auf Kinder, weil ich noch nie mit Kindern gearbeitet habe. Und das im Vorfeld fast sogar schon eher abgelehnt habe für mich.“

„Aus welchen Gründen?“

Paul: „Einfach aus Unsicherheit. Ich dachte, dass ich schlecht mit den Kindern umgehen würde.“

**Tabelle 13.53: Pate lehnte Umgang mit Kindern aus Unsicherheit eher ab**

Pauls Unsicherheit erwies sich als grundlos. Er ist nach eigenen Aussagen „[...] von dem Schlimmsten ausgegangen. Das hat sich nicht bestätigt.“

Bedenken des Paten bestätigten sich nicht

Paul: „Ich bin von dem Schlimmsten ausgegangen. Das hat sich nicht bestätigt.“

**Tabelle 13.54: Bedenken des Paten bestätigten sich nicht**

Matthias Ängste, welche sich erst ausbildeten, nachdem er sich entschieden hatte, eine Patenschaft für Nadine zu übernehmen, gestalteten sich komplett anderer Art. Ihn belastete es sehr, dass Handlungen seinerseits, z.B. „[...] wenn ich sie mal auf der Schulter trage und Spaß mit ihr habe [...]“ in der Öffentlichkeit missverstanden werden könnten. Er hat die Befürchtung „[...] als pädophil dargestellt zu werden.“ So äußert Matthias Bedenken, dass Vorwürfe gegen ihn erhoben werden könnten, wenn er alleine mit dem Kind Zeit verbringen würde. Er glaubt, diese, durch die Medien verstärkten Ängste nie komplett ablegen zu können.

Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen
Matthias: „Aber es ist meine große Angst und diese Angst spielt in dem Zusammensein mit kleinen Mädchen immer eine große Rolle. Da ich Angst habe, dass Aktionen missverstanden werden können. Oder dass Vorwürfe im Raum stehen, wenn ich alleine mit dem Kind bin. Diese Angst ist mir aber erst gekommen, als ich Nadine ausgesucht hatte. Diese Angst war vorher gar nicht da, da habe ich gar nicht drüber nachgedacht.“
Matthias: „Ich hatte auch große Angst, die habe ich auch heute noch und die werde ich auch wahrscheinlich mein Leben lang haben durch die Medien. Wie kann ich das ausdrücken, dass das nicht blöd überkommt, unglaublich Angst davor (stoppt), nicht als pädophil dargestellt zu werden. Wenn ich sie mal auf der Schulter trage und Spaß mit ihr habe, oder mal hochhebe heißt es direkt: Boah, kuck mal den an. Da habe ich unheimlich Angst vor.“

**Tabelle 13.55: Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen**

Allerdings bestätigten sich diese Sorgen nicht und Matthias erfuhr in keinsten Weise negative Reaktionen in der Öffentlichkeit oder von der Mutter. Er geht rückblickend davon aus, dass niemand außer ihm selbst diese Gedanken verfolgt.

Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen unbegründet
„Hattest du denn das Gefühl, dass sie diese Bedenken hat?“
Matthias: „Nein, ich denke, dass diese Gedanken niemand außer mir hat.“

**Tabelle 13.56: Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen unbegründet**

### **13.5.1 Zusammenfassung**

Die Paten/-innen machten sich im Vorfeld des Projektes nicht nur Vorstellungen über äußere Rahmenbedingungen oder in Bezug auf ihre Arbeit mit dem Kind. Vier der befragten Paten/-innen berichteten von ihren Ängsten vor dem Projektbeginn. Ihre Sorgen waren zum Teil unterschiedlicher Art.

Frauke und Carla zweifelten, ob das Kind positiv auf sie reagieren würde und vermuteten, dass Schwierigkeiten, resultierend aus einer nicht aufgebauten Beziehung, auf sie zukommen könnten. Paul ging davon aus, nicht gut mit Kindern umgehen zu können und war sich selbst sehr unsicher. Matthias äußerte Bedenken, bei Unternehmungen mit seinem Patenkind Nadine in der Öffentlichkeit als pädophil zu gelten. Jedoch erwiesen sich alle Sorgen und Ängste als unbegründet und bestätigten sich nicht.

### **13.6 Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

In diesem Kapitel sollen die Erwartungen, welche die Studenten/-innen an ihre Patenkinder im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes hatten, näher erläutert werden. Die erfolgt in fünf Schritten: Zuerst werte ich die Aussagen von Paten/-innen, die im Vorfeld keine großen Erwartungen an ihr Patenkind gestellt haben, aus. Dann folgen die Aussagen derer, die zunächst keine Erwartungen an das Kind hatten, im späteren Verlauf der Patenschaft jedoch schon. In einem nächsten Schritt werte ich die Aussagen von Studenten/-innen, die negative Vorstellungen von ihrem Patenkind hatten und Schlechtes erwarteten, aus. Abschließend betrachte ich die Aussagen der Paten/-innen, die sich Gedanken über die gemeinsamen Unternehmungen machten und erwarteten, dass das Kind die Vorschläge wohlwollend aufnimmt.

#### **13.6.1 Keine großen Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder**

Neun der befragten Paten/-innen hatten ebenso wie Birgit, deren Aussagen bereits betrachtet wurden, keine großen Erwartungen im Vorfeld des Projektes an das Verhalten ihres Kindes. Sie sagten ausdrücklich, von dem Kind nichts erwartet bzw. sich darüber keine Gedanken gemacht zu haben. Erika sagte dies

zunächst auch, hatte jedoch dennoch, wie schon beschrieben, Erwartungen an das Kind.

Keine Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes
„Hattest du Erwartungen an das Kind?“ Serin: „Vorher gar nicht.“
„Hattest du irgendwelche Erwartungen an das Kind?“ Carla: „Eigentlich nicht.“
„Welche Erwartungen hattest du denn zu Beginn des Projektes an das Kind? Hattest du dir im Vorfeld Gedanken gemacht?“ Sandra: „Eigentlich gar nicht.“
Matthias (entschieden): „Nein. Ich kannte Nadine ja nur aus - ich glaube ein oder zwei Stunden im Unterricht, in denen ich mich nicht wirklich mit ihr beschäftigt habe, sondern sie nur beobachtet habe.“
„Welche Erwartungen hattest du an das Kind vorher?“ Matthias: „Also, ich hatte keine Erwartung.“
Welche Erwartungen hatten Sie an sich/an das Kind? Welche Vorstellungen hatten Sie von dem Projekt? Kati: - Eigentlich hatte ich gar keine Erwartungen, weder an mich noch an das Kind. Simona: - An das Kind keine wirklichen Erwartungen.
„Was hattest du für Erwartungen an das Kind?“ Birgit: „Ne, ne hatte ich nicht.“
„Hattest du denn auch Erwartungen an das Kind im Vorfeld?“ Erika: „Als sie mir schon vorgestellt worden ist? Oder vorher?“
„Als sie dir schon vorgestellt worden ist.“ Erika: „Also, ich finde, man hat sich schon etwas ausgemalt, aber eine Erwartung in dem Sinne nicht, aber es war dann doch schon anders, als ich das Kind gesehen habe, was ich da erwartet hätte.“

**Tabelle 13.57: Keine Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Auch Nadja hatte keine direkten Erwartungen an das Kind, sondern überlegte sich, welche Unternehmungen möglich wären und erwartete, dass Dinge unternommen werden.



Erwartungen an gemeinsame Unternehmungen
„Hattest Du auch Erwartungen an das Kind oder Vorstellungen, wie das so sein würde?“ Nadja: „Ich glaube nicht direkt, sondern eher, was wir so machen würden. Dass man Sachen unternimmt.“

**Tabelle 13.58: Erwartungen an gemeinsame Unternehmungen**

Wie schon beschrieben, hatte Ralf ebenfalls zu Beginn keinerlei Erwartungen an sein Patenkind, was sich im Laufe des Projektes jedoch änderte. Er erwartete Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit von dem Kind. Die Treffen konnten einige Male nicht stattfinden aufgrund der Tatsache, dass Samir nicht zu Hause war.

Erwartungen an das Kind entwickeln sich im Projektverlauf
„Welche Erwartungen hattest du an das Kind?“ Ralf: „Ja, ich kannte das Kind ja vorher schon, ich bin ja schon in einem Projekt „Lernen, wie man lernt“, ich habe ihn da bereits gesehen gehabt. Große Erwartungen hatte ich an ihn jetzt nicht, das ich sage, zumindest am Anfang des Projektes. Später habe ich dann Erwartungen gehabt wie Pünktlichkeit, weil es einfach sehr ärgerlich ist, wenn ich zu einem vereinbarten Termin komme und er hat es vergessen. Er ist unauffindbar.“

**Tabelle 13.59: Erwartungen an das Kind entwickeln sich im Projektverlauf**

Zehn der befragten Studenten/-innen gaben an, keine Erwartungen im Vorfeld des Projektes an das Kind gehabt zu haben. Eine Patin erwartete, gemeinsam mit ihrem Patenkind Dinge zu unternehmen. Ein Student ergänzte, dass er während des Projektes von seinem Kind erwartete, pünktlich zu sein und zu Treffen zu erscheinen, da dies zunächst nicht der Fall war.

### **13.6.2 Negative Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder**

Zwei der befragten Paten/-innen hatten negative Vorstellungen bzw. erwarteten negatives von ihrem Patenkind. Paul und Frauke hatten zudem auch Bedenken und Ängste (Kapitel 13.5) im Vorfeld des Projektes, welche sich ebenso wie die negativen Vorstellungen nicht erfüllten. So erwartete Paul, dass sein Kind in

einem äußerst vernachlässigtem und „[...] verwaorlosten Zustand [...]“ befinden würde. Er ist „[...] von dem Schlimmsten ausgegangen.“

Erwartung an verwaorlosten Zustand des Kindes nicht erfüllt
„Hattest du eine Erwartung an das Kind ohne eine Vorstellung, wie das sein könnte?“ Paul: „Ja. Ich hatte halt die Erwartung, dass das Kind in einem ziemlich verwaorlosten Zustand ist (schmunzelt). Und sie verwaorlost ist oder so. Ich bin von dem Schlimmsten ausgegangen. Das hat sich nicht bestätigt.“

**Tabelle 13.60: Erwartung an verwaorlosten Zustand des Kindes nicht erfüllt**

Frauke begann das Projekt ebenfalls mit negativen Erwartungen und hatte die Befürchtung, dass ihr Kind sie „[...] fertig macht [...].“ Sie hatte Sorge, dass das Kind nicht auf sie hören könnte und „[...] macht, was es will.“ Wie jedoch zuvor beschrieben, erwiesen sich auch diese Bedenken als unbegründet.

Sorge um mögliche Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet
„Welche Erwartungen hattest du an das Kind und an das Projekt?“ Frauke: „Ich hatte so ein bisschen Angst (hält inne), dass das Kind mir überhaupt gar nicht zuhört und mich auch fertig macht. Da hatte ich Bedenken, dass so ein Kind kommt, das ich gar nicht im Griff habe, dass macht was es will, und weil ich nicht so ganz genau wusste, wie viel Einfluss ich auf die Auswahl von dem Kind im Endeffekt habe.“

**Tabelle 13.61: Sorge um mögliche Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet**

### 13.6.3 Zusammenfassung

Zwei der befragten Studenten/-innen hatten negative Erwartungen bzw. Vorstellungen von ihrem Patenkind. Paul dachte, dass sich das Kind in einem verwaorlosten Zustand befinden würde und Frauke zweifelte, ob ihr Kind auf sie hören würde. Beides bestätigte sich nicht.

### 13.6.4 Erwartungen an positive Reaktionen des Kindes

„Ich hatte die Hoffnung, dass sich mein Kind darauf einlässt.“ Mit dieser Aussage spiegelt Lina die Erwartung drei weiterer Paten/-innen wider, die sich im Vorfeld erhofften, in einer positiven Art und Weise von ihrem Kind angenommen zu werden. In Linas Fall wurde ihre Erwartung übertroffen, da sich die Beziehung zwischen ihr und ihrem Patenkind intensiver gestaltete, als sie zunächst hoffte. Erika hegte diesen Wunsch ebenfalls. Sie wurde jedoch enttäuscht.

Silvia ging davon aus, dass „[...] dass mein Kind mich von Anfang lieb und gerne hatte und welches zu mir eine nahe Bindung hatte.“ Dies war jedoch nicht von Anfang an der Fall. Ihr Kind benötigte eine Weile, um Vertrauen aufzubauen. Als sich Vertrauen zwischen den beiden entwickelt hatte, baute sich auch eine enge Bindung auf. Sina gab an, sich immer sehr gefreut zu haben, wenn sie die Freude ihres Patenkindes über ihr Erscheinen spürte. Sie spricht von einer unbewussten Erwartungshaltung, die für sie immer da ist. Allerdings lernte Sina im Zuge ihres Studiums zur Sozialpädagogin, „[...] dass man völlig ohne Erwartungen an die Sache ran gehen soll. Also auch zum Selbstschutz und zum Schutz des Klienten.“ Aus diesem Grund versuchte sie, ihre Erwartungen zurück zu halten, sah diese jedoch trotzdem erfüllt.

Erwartungen der Patinnen an positive Reaktionen des Kindes
„Hattest du Erwartungen an das Kind?“ Lina: „Nein. Eigentlich nicht. Ich hatte die Hoffnung, dass sich das Kind darauf einlässt, ansonsten hatte ich keine Erwartungen.“
Lina: „Das hat sich bestätigt. Was anders war oder was ich mir nicht so ausgemalt hatte, war wie intensiv die Beziehung zu dem Kind werden würde [...].“
Silvia: - Ein anderer Punkt, wovon ich davon ausging, dass es so sein würde war, dass mein Kind mich von Anfang an lieb und gerne hatte und welches zu mir eine nahe Bindung hatte.
Silvia: - Nachdem ich ihr Vertrauen erlangt hatte wurde es aber immer besser, so dass meine Vorstellung in Sachen „nahe Bindung“ auch erfüllt war.
„Hattest du Erwartungen an das Kind?“ Sina: „Unbewusst hat man immer eine gewisse Erwartung. Ich habe mich schon gefreut, wenn ich gesehen habe, dass er sich freut, wenn er mich sieht und dass er sich auch auf die Treffen freut, am Ball bleibt. Aber die Grundeinstellung ist ja eigentlich auch, das habe ich im Studium gelernt, dass man völlig ohne Erwartungen an die Sache ran gehen soll. Also auch zum Selbstschutz und zum Schutz des Klienten. Wenn ich das Kind so bezeichnen kann.

Deshalb habe ich mich da auch immer so zurückgehalten.“
Sina: „Aber dadurch, dass wir ein gutes Team waren, sah ich meine unbewusste Erwartung erfüllt.“
Erika: „In der Schule war es total gut, da war ich ja mit in dem Unterricht. Sie hatte zuerst gar keinen Kontakt aufgenommen und fand es komisch, dass ich da war. Als sie dann jedoch merkte, dass ich mich für sie interessierte, für sie speziell, gab es schon eine Situation, dass ich auf den Schulhof gekommen bin und sie ist zu mir gekommen und hat gesagt: „Du bist ja wieder gekommen!“ Und dann bin ich immer mit ihr in die Ganztagsbetreuung gegangen. Und habe mit ihr gespielt und so. Das fand sie immer total toll. Deswegen bin ich dann eigentlich mit der Erwartungen in das private Treffen gegangen, dass es dann so weitergeht. Und als ich sie dann zuhause getroffen habe, das war ja wirklich problematisch auch (hält inne).“

**Tabelle 13.62: Erwartungen der Patinnen an positive Reaktionen des Kindes**

### **13.6.5 Zusammenfassung**

Vier der Studenten/-innen erwarteten bewusst oder unbewusst von ihrem Patenkind positiv aufgenommen zu werden. Bei einer Studentin (Lina) wurde diese Hoffnung übertroffen, da sich die Beziehung zwischen ihr und ihrem Patenkind intensiver gestaltete, als sie es sich im Vorfeld vorgestellt hatte. Silvia erkannte, dass der Aufbau einer Beziehung Zeit und Vertrauen benötigt. So entstand nicht, wie von ihr erhofft, zu Beginn eine enge Bindung, sondern erst nach einiger gemeinsamer Zeit im Projekt. Sina bezeichnete sich und ihr Patenkind als „gutes Team“ und sah so ihre unbewussten Erwartungen, dass das Kind sich freut sie zu sehen, erfüllt. Lediglich Erika wurde enttäuscht. Ihr Patenkind brachte ihr nicht die erhofften Reaktionen entgegen.

### **13.7 Dialog mit dem Kind über dessen Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes**

Nachdem nun die Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Projektes ausführlich dargestellt wurden, ist es interessant, die Sichtweise der Kinder zu beleuchten. Hatten diese im Vorfeld ebenfalls Erwartungen an ihre Studenten/-innen? Um diese Frage zu klären, wird zunächst geprüft, ob die Paten/-innen die Kinder zu Beginn der Treffen nach ihren Erwartungen gefragt haben. Hier wird deutlich, dass alle Studenten/-innen im Vorfeld mit dem Kind über dessen

Erwartungen gesprochen haben, wenn auch mit verschiedenen Schwerpunkten und auf unterschiedlichen Ebenen. Die Studenten/-innen haben entweder den Ablauf des Projektes erklärt oder sich gemeinsam mit dem Kind über Aktivitäten verständigt. Einige Kinder hatten zunächst keine konkreten Vorstellungen von möglichen Unternehmungen, was sich jedoch im Verlaufe des Projektes änderte. Andere Kinder brachten sofort eigene Ideen für die Gestaltung der Treffen ein und manche legten ihren Fokus auf kostspielige Dinge. Diese Punkte werde ich in den nächsten Schritten detailliert aus.

### **13.7.1 Klärung des Ablaufs des Schülerhilfeprojektes**

Acht der befragten Paten/-innen sprachen mit dem Kind zunächst über den Verlauf des Projektes. Zwei der Kinder kamen zuvor mit einer Patenschaft in Berührung und hatten somit größere bzw. andere Vorstellungen von dem Projekt als Kinder ohne Vorerfahrungen. Silvias Patenkind erlebte bereits, dass einmal in der Woche eine Studentin für ihre Schwester da war und hatte somit hohe Erwartungen an Silvia. Um das Kind nicht zu enttäuschen, thematisierte die Patin, dass es auch Treffen geben könnte, die eventuell als langweilig oder anstrengend empfunden werden könnten.

Die Studentin wollte so vermeiden, „[...] dass sie das Projekt in ihren Augen viel mehr vergrößerte, als das, was ich ihr bieten könnte und sie sich nicht in ihren Erwartungen enttäuschte.“ So versuchte Silvia, einer übersteigerten Erwartungshaltung seitens des Kindes entgegen zu wirken. Das Kind akzeptierte dies und freute sich auf den Projektstart.

Relativieren möglicher übersteigter Erwartungen des Kindes an das Schülerhilfeprojekt

Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?

Silvia: - Ja, aber auch vor dem Beginn. Ganz am Anfang, bevor unsere Treffen begannen, entwickelte sich ein Gespräch in der wir uns über meine und ihre Erwartungen und Vorstellungen von dem Projekt unterhielten. (Die Schwester meines Patenkindes nahm ein Jahr vorher auch an dem Projekt teil, daher hatte sie eine ungefähre Vorstellung und große Erwartungen an dem Projekt – als andere teilnehmende Kinder). Ich versuchte ihr das Projekt näher zu bringen und erklärte ihr aber auch, dass wir zwar viel Spaß haben werden und neue

Sachen erleben werden, doch es ab und zu auch mal langweilige aber auch anstrengende Treffen geben könnte und fragte sie ob sie damit auch einverstanden wäre. (Über diese Punkte zu sprechen war für mich sehr wichtig, da ich nicht wollte, dass sie das Projekt in ihren Augen viel mehr vergrößerte, als das, was es ihr bieten könnte und sie sich nicht in ihren Erwartungen enttäuschte.) Sie war einverstanden, nickte und war überaus glücklich, eine Woche später mit dem Projekt und dem ersten Treffen beginnen zu können.

**Tabelle 13.63: Relativieren möglicher übersteigter Erwartungen des Kindes an das Schülerhilfeprojekt**

Silvias Kind begann das Projekt demnach geprägt von positiven Vorstellungen. Nadja sah sich mit dem gegenteiligen Fall konfrontiert, da ihr Patenkind bereits ein Jahr zuvor einen Projektabbruch erlebte. Das Projekt wurde von der Studentin aus Zeitgründen nicht zu Ende geführt. So hatte das Kind bereits eine Vorstellung von dem organisatorischen Ablauf des Projektes. Aufgrund der negativen Erfahrungen zuvor, vergewisserte sich ihr Patenkind, ob sie tatsächlich wieder käme. Dieses Verhalten hielt zunächst an, hörte dann jedoch auf. Die Einhaltung der Treffen hatte für Nadja eine hohe Priorität, so dass sich ihr Patenkind nach einigen Wochen nicht mehr rückversicherte, ob sie wirklich erscheinen würde.

Kind erlebte Abbruch einer Patenschaft
<p>„Hast du zu Beginn des Projektes mit Nadja über ihre Erwartung gesprochen?“</p> <p>Nadja: „Sie hatte im Jahr vorher auch an dem Projekt teilgenommen, das wurde dann aber abgebrochen von der Betreuerin. Sie hatte dann doch nicht Zeit und von daher hatte sie dann schon eine negative Erfahrung gemacht. Von daher wusste sie aber auch so ungefähr, was auf sie zukommt.“</p>
<p>Nadja: „Sie hat am Anfang immer wieder gefragt, ob ich denn wirklich wiederkomme.“</p> <p>„Hörte das irgendwann auf?“</p> <p>Nadja: „Nach ein paar Wochen. Ich habe es wirklich sehr konsequent durchzogen, dass wir uns wirklich jede Woche getroffen haben. Als sich mein Stundenplan geändert hat, mussten wir den Tag verändern. Aber das ging dann auch. Außer jetzt bei Krankheit, sonst habe ich immer dafür gesorgt, dass das Priorität hat. Und das alles andere warten kann. Ich hatte auch insgesamt 50 Treffen mit ihr.“</p>

**Tabelle 13.64: Kind erlebte Abbruch einer Patenschaft**

Die anderen Kinder konnten nicht auf Vorerfahrungen in Bezug auf das Projekt zurückgreifen. So erklärten die Paten/-innen den Ablauf. Jedoch war auch für Lina wichtig, dass ihr Kind das Projekt nicht mit übersteigerten Erwartungen beginnt. Lina füllte mit ihrem Patenkind zu Beginn gemeinsam einen Bogen zur Selbsteinschätzung aus und sprach mit ihr in diesem Rahmen über den Sinn des Projektes. Um zu vermeiden, dass sich Erwartungen bei dem Patenkind aufbauen, welche nicht erfüllt werden können, besprachen sie gemeinsam die Gestaltung der Termine.

Gemeinsame Planung der Treffen
<p>„Hattest du zu Beginn oder zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen bezüglich des Projektes gesprochen?“</p> <p>Lina: „Wir haben im Vorfeld glaube ich, wenn ich mich recht erinnere, einen Bogen zusammen ausgefüllt, wo sich das Kind auch selber einschätzen sollte. Ich habe das gar nicht mehr so ganz auf dem Schirm, aber in diesem Zusammenhang haben wir schon darüber gesprochen, wofür dieses Projekt ist. Was sie sich wünscht. Aber das war im Bezug, zumindest am Anfang, darauf, was wir zusammen unternehmen werden. Dass ich nicht Dinge plane, wo das Kind gar keine Lust drauf hat, oder Erwartungen geschürt werden, die dann nicht erfüllt werden können. Damals haben wir schon zusammen gesprochen, wie diese Termine aussehen werden.“</p>

**Tabelle 13.65: Gemeinsame Planung der Treffen**

Carla vermittelte ihrem Kind, worum es in dem Projekt geht und fragte nach seinem Einverständnis zur Teilnahme. Frauke thematisierte ebenfalls den Ablauf, nannte jedoch keine Gründe, warum ihr Kind für das Projekt ausgewählt wurde. Sie ging ebenfalls auf ihr Kind ein und legte Wert darauf, dass nicht der Eindruck entstehen könnte, „[...] als hätte sie jetzt nur so eine große Schwester – keine Ahnung – wegen des Projektes, sondern auch weil ich sie gerne habe [...].“

Gespräch über das Schülerhilfeprojekt
<p>„Hattest du zu Beginn des Projektes mit Svenja darüber gesprochen? Was das für ein Projekt ist und wie sie sich das vorstellt?“</p> <p>Frauke: „Ich habe ihr bestimmt erklärt, dass das ein Projekt ist. Sie kennt den Ablauf, dass wir uns einmal in der Woche sehen. Aber ich glaube ich habe nicht erklärt, warum sie jetzt in Projekt ist.“</p>
<p>Frauke: „Ich wusste jetzt am Anfang auch nicht, was ich ihm so richtig zu dem Projekt sagen soll, ich wollte auch nicht, dass sie sich so vorkommt, als hätte sie jetzt nur so eine große Schwester - keine Ahnung - wegen des Projektes, sondern auch weil ich sie gerne habe. Na ja.“</p>
<p>„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über seine Erwartungen gesprochen?“</p> <p>Carla: „Ne, also ich habe ihm natürlich erklärt, worum es geht, habe ihn gefragt, ob er das überhaupt möchte, ob er da überhaupt mitmachen möchte. Und dann hat er auch sofort gesagt, dass er das gerne möchte.“</p>

**Tabelle 13.66: Gespräch über das Schülerhilfeprojekt**

Paul beschränkte sich darauf, seinem Kind mitzuteilen, dass der Kernaspekt des Projektes die Gestaltung der Freizeit sei. Er erläuterte dies nicht weiter und führte im Vorfeld keine vertiefenden Gespräche mit dem Kind. Der Student beschränkte sich auf die Weitergabe von Kerninformationen.

Information über gemeinsame Freizeitgestaltung
<p>„Hast du zu Beginn des Projektes mit ihm über das Projekt gesprochen? Was er sich so vorstellt oder was er gerne machen möchte?“</p> <p>Paul: „Über das Projekt an sich nicht. Ich habe ihn nur soweit aufgeklärt, dass es um die Freizeitgestaltung geht. Eigentlich nur die Information, die ich auch habe. Ich habe es nicht weiter ausgeführt.“</p>

**Tabelle 13.67: Information über gemeinsame Freizeitgestaltung**

Birgit und Erika, deren Aussagen auch in Kapitel 13 ausgeführt sind, sprachen ebenfalls mit ihren Kindern über die wöchentlichen Treffen. Birgit teilte ihrem Kind mit, wie sie sich die wöchentlichen Treffen vorstellt und fragte nicht weiter nach den Erwartungen des Kindes. Im Gegensatz zu Carla war ihr auch nicht klar, inwiefern er in die Entscheidung, am Projekt teilzunehmen, involviert wurde. Erika hingegen interessierte sich für die Vorstellungen ihres Patenkindes, jedoch war



für ihr Kind ebenso wie für das Patenkind von Nadja die Frage zentral, ob die Treffen wirklich wöchentlich stattfinden würden.

Klärung des Projektverlaufs
Erika: „Also ich habe mit meinem Patenkind ganz am Anfang in der Schule darüber gesprochen, was sie gerne so machen würde und was sie sich so vorstellt, wie das wird, wenn ich einmal in der Woche komme. Ihre Erwartung oder Frage an mich war zu dem Zeitpunkt eigentlich nur, ob ich wirklich jede Woche komme.“
„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über dessen Erwartungen gesprochen?“ Birgit: „Nein. (lacht) Habe ich interessanterweise nicht. Also das war etwas, wo ich dachte, dass das auch ein eigenartiges Gefühl war. Also ich hab mit ihm ja Kontakt aufgenommen in der Schule und habe mich nach einigen Entscheidungsschwierigkeiten, für wen ich mich entscheiden sollte, dann für ihn entschieden und hatte auch in der Schule schon einen ganz guten Draht zu ihm und letztendlich war es ja dann, dass die Lehrerin mit der Mutter gesprochen hat und das Okay bekommen hat. Und ich ja gar nicht weiß, inwiefern er da beteiligt war an Entscheidungen, ob er daran teilnehmen möchte oder nicht und eigentlich habe ich – ne also das erste Treffen war dann auch bei ihm zu Hause und dann hat seine Mutter nochmal gesagt, wer ich bin und auch gesagt, was das Projekt überhaupt soll und dann habe ich gesagt, wie ich mir das Projekt so vorstelle, was so unternommen wird und das wir uns einmal wöchentlich treffen.“

**Tabelle 13.68: Klärung des Projektverlaufs**

### 13.7.2 Zusammenfassung

Acht der Studenten/-innen erklärten ihren Patenkindern zu Beginn des Projektes dessen Ablauf und die äußeren Rahmenbedingungen. Paul beschränkte sich auf die Weitergabe der Informationen über organisatorische Aspekte. Birgit und Erika teilten ihrem Kind ebenfalls mit, dass die Treffen einmal in der Woche stattfinden würden, wobei es für Erikas Kind bedeutend war, ob diese in jedem Fall regelmäßig einmal wöchentlich stattfinden würden. Birgit ging nicht auf ihr Patenkind ein und fragte es nicht nach seinen Vorstellungen. Im Gegensatz zu ihr empfand Carla es als wichtig zu erfahren, ob ihr Kind an dem Projekt teilnehmen möchte. Frauke legte Wert darauf dem Kind zu vermitteln, dass sie nicht nur um des Projektes Willen Zeit mit ihr verbringen würde, sondern aus wirklichem Interesse an ihr. Zwei Kinder hatten aufgrund von Vorerfahrungen bereits konkretere Vorstellungen des Projektes – Nadjas Kind nahm bereits ein Jahr

zuvor an dem Projekt teil und erfuhr den Abbruch der Patenschaft aufgrund Zeitmangels der Studentin. So vergewisserte sich das Kind anfänglich nach jedem Treffen, ob die Patin wiederkäme. Silvias Kind erlebte die Patenschaft ihrer Schwester und freute sich so sehr auf den Projektbeginn. Aus diesem Grund versuchte Silvia, die äußerst hohen Erwartungen des Kindes auf ein realistisches Level zu senken. Linas Patenkind hatte zwar noch keine Projekterfahrungen, jedoch war es auch ihr ein Anliegen, keine zu hohen Erwartungen aufkommen zu lassen. So besprach Lina den Ablauf der Termine im Vorfeld mit ihrem Patenkind.

### 13.7.3 Abstimmung von Aktivitäten

Acht der befragten Paten/-innen antworteten auf die Frage, ob sie mit ihrem Kind im Vorfeld über dessen Erwartungen gesprochen hätten, dass es sich eher um ein Abstimmen von Aktivitäten handelte. Serin, Matthias und Sina sahen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sich ihre Patenkinder nur oberflächlich äußerten. Matthias sprach mit Kai über dessen Vorstellungen zur Freizeitgestaltung, jedoch nicht auf der Beziehungsebene. So äußerte sich Kai auch nicht in Bezug auf Erwartungen an Matthias Person. Der Student versuchte über Kaiss Interessen einen Ansatzpunkt zu finden, um zu seinem Patenkind eine Beziehung aufzubauen.

Kommunikation zwischen Pate und Kind zu Beginn des Projektes nicht auf der Beziehungsebene

„Hast du zu Beginn des Projektes mit Kai über seine Erwartung gesprochen?“

Matthias: „Wir haben darüber gesprochen, was er gerne macht. Aber nicht auf der Beziehungsebene. Von wegen was erwartest du von mir? Auf dieser Ebene nicht. Was machst du gerne? Wo habe ich einen Ansatzpunkt, um mit ihm eine Beziehung einzugehen?“

**Tabelle 13.69: Kommunikation zwischen Pate und Kind zu Beginn des Projektes nicht auf der Beziehungsebene**

Serin empfand ihr Patenkind Marcel als „[...] nicht fähig dazu, richtige Gespräche zu führen.“ Marcel besuchte eine Förderschule und Serin sprach mit ihm „[...] teilweise auf einer Ebene, die ein Kleinkindalter hergeben würde.“ Aus diesem Grund benannte er keine Erwartungen, äußerte jedoch Wünsche wie Bus oder U-

Bahn fahren. Marcel konnte auf noch nicht viele Erlebnisse in seiner Freizeit zurückgreifen, weshalb ihm solche Aktivitäten besonders erschienen.

Gespräch über Erwartungen des Kindes begrenzt möglich
„Hast du mit Marcel am Anfang des Projektes darüber gesprochen, was er erwartet?“ Serin: „Nein, dazu ist er leider nicht wirklich fähig. Wir sind an einer Schule, die eine sozial schwache Schule ist und die gleichzeitig geistig behinderte Kinder hat, eine Förderschule in Essen. Die sind gar nicht fähig dazu richtige Gespräche zu führen. Teilweise auf einer Ebene, die ein Kleinkindalter hergeben würde. Ich konnte mit ihm über so was nicht reden.“
„Hattest du denn mit ihm darüber geredet, was er gerne machen würde?“ Serin: „Er konnte sich schon ganz äußern. Er ist zwölf Jahre alt, dass ging. Was er für Hobbys hat. Er hat in seiner Freizeit noch nichts gemacht, das hat es mir also sehr einfach gemacht. Solche Sachen wie Bus fahren und U-Bahn fahren waren große Highlights, weil er solche nicht machen durfte.“

**Tabelle 13.70: Gespräch über Erwartungen des Kindes begrenzt möglich**

Sinas Patenkind hatte ebenfalls Sprachschwierigkeiten. Aus diesem Grund empfand sie es als problematisch, mit ihm über seine Erwartungen zu sprechen. Allerdings hatte Tom auch keine großen Vorstellungen; „[...] er wollte etwas erleben. Das gab es bei ihm halt gar nicht.“ Ebenso wie Serins Patenkind verfügte er über keinen großen Erfahrungsschatz. Sina ermöglichte ihm neben kleineren Aktivitäten auch kostspieligere Ausflüge.

Unbewusste Erwartungen des Kindes
„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über seine Erwartungen gesprochen?“ Sina: „Klar. Wir haben dieses Thema auch in der Kleingruppe gehabt, da wurde dann auch Wert darauf gelegt, zu fragen. Es ist natürlich bei meinem Kind schwierig gewesen. Er hatte sehr starke Sprachprobleme, sich auch selber mitzuteilen, dass ist dann in dem Projekt besser geworden. Wir konnten uns sehr gut verständigen. Wir sollten Erwartungen erfragen, aber er hatte keine großen. Es war für ihn einfach, da ist einer, der macht was mit mir und er hat eigentlich diese unbewussten Sachen gehabt, er wollte etwas erleben. Das gab's bei ihm halt gar nicht. Und ich glaube, diese Erwartung waren auch da. Wir haben auch Kleinigkeiten gemacht, aber er hat auch gerne mal etwas teureres gemacht, was er vielleicht nicht unbedingt in seinem Leben noch einmal erleben kann.“

**Tabelle 13.71: Unbewusste Erwartungen des Kindes**

Auch Jenni und Lena sprachen nicht über tiefergehende Erwartungen. Sie erfuhren, an welchen Aktivitäten ihre Kinder Interesse hatten und welche Unternehmungen sie gemeinsam mit ihnen erleben wollten. Lena äußerte konkret, dass sie versuchte, die Wünsche ihres Patenkindes umzusetzen. Jenni tauschte sich mit beiden Kindern auch während der Projekte über mögliche Unternehmungen mit den Kindern aus.

Abstimmen von Aktivitäten
Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?
Jenni: - Nein. Wir haben uns in beiden Patenschaften nur regelmäßig abgestimmt, welche Aktivitäten wir noch gemeinsam erleben wollen.
Lena: - Wir haben über Aktivitäten gesprochen, die mein Patenkind gerne machen wollte-diese habe ich versucht umzusetzen.

**Tabelle 13.72: Abstimmen von Aktivitäten**

Auch Silvia versuchte, ihr Kind in Entscheidungen über die Gestaltung der Treffen einzubeziehen und gestaltete die Treffen kreativ.

Kind wird in Entscheidungen über Aktivitäten einbezogen
Silvia: - Darüber hinaus versuchte ich die Planung der Treffen kreativ zu gestalten und sie in die Entscheidungen, was wir machen und wo es hingehen könnte, mit einzubeziehen.

**Tabelle 13.73: Kind wird in Entscheidungen über Aktivitäten einbezogen**

Frauke stimmte ebenfalls gemeinsam mit ihrem Kind ab, was sie erleben wollten. Zu Beginn des Projektes war sich die Patin unsicher, was sie ihrem Kind diesbezüglich mitteilen sollte. „Ich wusste jetzt am Anfang auch nicht, was ich ihm so richtig zu dem Projekt sagen soll [...]“. Während des Projektes und zum Ende hin erstellten sie eine Liste mit Ideen für kommende Aktivitäten.

#### Erstellen einer Liste von möglichen Aktivitäten

„Hast du sie gefragt, was sie sich wünscht? Oder was sie erwartet?“

Frauke: „Ja, ich glaube, wir haben zusammen überlegt, was wir machen möchten. Ich weiß, dass wir zusammen mittendrin eine Liste gemacht haben, was wir noch unternehmen können. Vor allem am Ende auch einmal. Als ich dann darauf zu sprechen kommen musste, dass wir uns jetzt nicht mehr ewig sehen, haben wir nochmal eine Liste gemacht. Wir haben überlegt, was sie noch unbedingt mit mir machen möchte. Wir haben uns auf jeden Fall Gedanken gemacht, ich weiß nicht mehr genau, ob das am Anfang auch schon so stark war. Ich wusste jetzt am Anfang auch nicht, was ich ihm so richtig zu dem Projekt sagen soll, ich wollte auch nicht, dass sie sich so vorkommt, als hätte sie jetzt nur so eine große Schwester- keine Ahnung- wegen des Projektes, sondern auch weil ich sie gerne habe. Na ja.“

**Tabelle 13.74: Erstellen einer Liste von möglichen Aktivitäten**

Sandra sprach „[...] nicht wirklich“ mit ihrem Patenkind Susanne über deren Erwartungen, da dieses das Projekt als eine Art Freizeitbeschäftigung wahrnahm. Sie sah Sandra als jemanden, „[...] der spielt ab und zu mit mir.“

#### Kind sieht das Projekt als Freizeitbeschäftigung

„Hast du zu Beginn mit ihr darüber gesprochen, was sie von diesem Projekt erwartet?“

Sandra: „Nein. Für sie war das einfach nur eine Freizeitbeschäftigung. Da kommt jemand, der spielt ab und zu mit mir.“

**Tabelle 13.75: Kind sieht das Projekt als Freizeitbeschäftigung**

### 13.7.4 Zusammenfassung

Acht der befragten Studenten/-innen stimmten mit ihren Patenkindern Aktivitäten ab. Diese äußerten keine konkreten Erwartungen an die Person der Paten/-innen. Drei der befragten Studenten/-innen äußerten konkret, nicht auf einer Beziehungsebene mit dem Kind über dessen Erwartungen gesprochen zu haben, sondern in Bezug auf die Abstimmung von Unternehmungen. Zwei der Paten/-innen sahen ihre Kinder aufgrund deren kognitiven Fähigkeiten nicht zu tiefgehenden Gesprächen in der Lage. Ein Kind empfand das Projekt als Freizeitbeschäftigung und zwei Paten/-innen fragten konkret nach den Wünschen

ihres Kindes. Sie versuchten, diese zu verwirklichen. Eine Patin erstellte gemeinsam mit ihrem Kind eine Liste über mögliche Unternehmungen.

### **13.7.5 Keine Vorstellungen seitens des Kindes im Vorfeld des Projektes**

Auf die Frage, welche Vorstellungen ihr Patenkind zu Beginn des Projektes hatte, antwortete Lina: „Ich glaube, erst einmal keine.“ Diese Erfahrung teilten sechs weitere Paten/-innen mit ihr. Aus deren Aussagen wird deutlich, dass es sich für manche Kinder unheimlich schwierig darstellte, konkrete Erwartungen oder Vorstellungen zu äußern. Die Patenkinder hatten zum Teil keine Ideen zur gemeinsamen Freizeitgestaltung oder, wie Erika es ausdrückte, „[...] keine richtigen Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen.“ So schlug Erika Dinge vor, die ihr Patenkind und sie gemeinsam erleben könnten. Diese Vorschläge zur gemeinsamen Freizeitgestaltung gingen, wie in Kapitel 13 näher beschrieben, eher von ihr aus. Sie stießen nicht immer auf Begeisterung seitens des Kindes. Erika erlebte gegen Ende der Patenschaft einen Wendepunkt, als ihr Kind ein einziges Mal äußerte, dass sie eine Aktivität gerne wiederholen würde. Allerdings machte das Mädchen keine neuen, ihr unbekanntem Vorschläge für gemeinsame Unternehmungen. „Im nachhinein habe ich ja auch gemerkt, dass sie gar keine richtigen Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen hatte.“ So ging die Initiative während des gesamten Projektes, abgesehen von dieser einen Situation, von Erika aus.

#### **Kind verfügt über eingeschränkte Ideen zur Freizeitgestaltung**

Erika: „Ideen, was man konkret machen könnte kamen eher weniger von ihr, sondern mehr von mir. Die Umsetzung dieser „Ideen“ in der Praxis gestaltete sich ja dann schwieriger. Im nachhinein habe ich ja auch gemerkt, dass sie gar keine richtigen Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen hatte.“

„Wie wirkte sie am Ende auf dich?“

Erika: „Da haben Aktivitäten schon zugenommen. Ja, ein Schlüsselerlebnis war, als wir im Kino waren. Und offensichtlich für sie das erste Mal, und sie danach meinte, das habe ich dann wirklich für mich als „Okay, es hat ihr Spaß gemacht“ aufgefasst, ohne dass sie das gesagt hat, sie hat mir dann hinterher gesagt, ja, das war ganz okay, das können wir dann jetzt nochmal machen aber bitte dann einen anderen Film.“

<p>„Wollte sie das auch von alleine? Hat sie Vorschläge gemacht?“</p> <p>Erika: „Ja, sie hat hinterher schon gefragt, ob wir noch mal ins Kino gehen können. Und Minigolf fand sie halt auch total toll, das wollte sie halt auch noch ein zweites Mal machen.“</p>
<p>„Also kamen schon eigene Vorschläge, die darüber hinausgingen, vor dem Haus zu sitzen?“</p> <p>Erika: „Es kamen eigene Vorschläge, aber auch immer so darauf bezogen, was wir schon gemacht haben. Es kamen nie neue. Auch wenn ich gesagt habe, überlege doch mal, was würdest du gerne machen? Wovon du vielleicht schon einmal gehört hast? Da kam gar nichts. Es waren am Ende dann auch immer Sachen, die sie kannte.“</p>

**Tabelle 13.76: Kind verfügt über eingeschränkte Ideen zur Freizeitgestaltung**

Lina und Sandra teilten ähnliche Erfahrungen. Wie beschrieben, erlebte Lina, dass ihr Kind zunächst keine Vorstellungen von gemeinsamen Aktivitäten während der Treffen hatte. Sie zeigte sich bei den ersten Treffen sehr zurückhaltend, griff im Verlauf des Projektes jedoch auf bekannte Dinge, welche Lina bereits mit ihr unternommen hatte, zurück. Hierbei handelte es sich weniger um kostspielige Dinge. Der Fokus des Kindes lag auf Unternehmungen wie gemeinsam spazieren zu gehen, denn „[...] ihr war es glaube ich ganz wichtig, dass überhaupt jemand da ist, mit dem sie Zeit verbringen kann.“ Auch äußerte Annika zu einem späteren Zeitpunkt des Projektes eigene Wünsche. Hierbei orientierte sie sich an Aussagen von anderen Kindern über deren Erlebnisse mit ihren Paten/-innen oder wollte Erlebnisse aus der Schule mit Lina teilen.

<p>Fokus des Kindes liegt auf gemeinsamer Zeit mit der Patin</p>
<p>„Was hatte sie denn für Vorstellungen?“</p> <p>Lina: „Ich glaube, erst einmal gar keine. Bei den ersten Terminen hat sie sich sehr zurückgehalten, da wusste sie noch gar nicht, was auf sie zukommt. Im Laufe der Zeit konnte sie dann schon konkrete Wünsche äußern, die sie so hat. Also oft hat sie Wünsche geäußert, wie gemeinsam spazieren zu gehen. Sie hat wirklich selten Dinge genannt, die unglaublich viel Geld gekostet haben. Sie waren glaube ich ganz wichtig, dass überhaupt jemand da ist, mit dem die Zeit verbringen kann.“</p>
<p>„Hat sie oft auf Sachen zurückgegriffen, die ihr gemeinsam gemacht habt? Oder hat sie auch neue Sachen vorgeschlagen?“</p> <p>Lina (überlegt): „Sie hat häufig auf Dinge zurückgegriffen, die im Vorfeld passiert sind. Das war schon eher die Regel. Ach und so hat sie auch eigene Vorschläge gebracht. Wenn sie von einem anderen Kind etwas gehört hat, was das Kind gemacht hat. Oder in der Schule</p>

etwas tolles anstand, zum Beispiel ein Ausflug, dann wollte sie das auch gerne mit mir machen. Es war gemischt.“

**Tabelle 13.77: Fokus des Kindes liegt auf gemeinsamer Zeit mit der Patin**

Sandra teilte ähnliche Erfahrungen. Sie fragte ihr Kind im Vorfeld, was sie gerne spielen würde, jedoch hatte Simone Schwierigkeiten, Wünsche zu äußern und schlug „[...] dann so Sachen wie im Bett liegen, in der Gegend herumlaufen, malen.“, vor. Sandra stand aufgrund der Tatsache, dass ihr Patenkind „[...] wirklich zuhause nichts [...]“ unternimmt, vor der Herausforderung, dass „[...] sie [...] gar nicht so eine richtige Vorstellung davon [...] hatte, dass man etwas machen kann.“ Aus diesem Grund schlug Sandra konkrete Unternehmungen vor und notierte mit dem Kind gemeinsam auf Zetteln, was sie gerne zusammen erleben würden. Aufgrund Sandras Anregungen entwickelte das Kind im Laufe des Projektes eigene Ideen für Aktivitäten.

#### Keine Vorstellungen des Kindes über eine aktive Freizeitgestaltung

„Hat sie denn gesagt, was sie spielen möchte?“

Sandra: „Ja, ich habe sie am Anfang gefragt und das waren dann so Sachen wie im Bett liegen, in der Gegend herumlaufen, malen. Das war es dann. Dann habe ich angefangen, mal so Sachen vorzuschlagen. Wir haben das ganze Projekt über auch eine Erinnerungsmappe mit Fotos gemacht. Ganz am Anfang hatten wir Zettel, wo wir drauf geschrieben haben, was wir gerne mal machen möchten. Als ich dann angefangen habe mit Schlittschuh fahren und Kuchen backen oder Drachen steigen lassen, da kamen dann langsam auch Ideen, aber ich glaube, sie hätte gar nicht so eine richtige Vorstellung davon, dass man etwas machen kann. Sie macht wirklich zuhause nichts.“

**Tabelle 13.78: Keine Vorstellungen des Kindes über eine aktive Freizeitgestaltung**

Carla versuchte, ihr Patenkind zu eigenen Vorschlägen anzuregen. Ihr Wunsch war es, „[...] dass er sich mehr einbringt.“ Allerdings teilte auch sie die Erfahrung, dass ihr Kind keine konkreten Vorstellungen bezüglich Unternehmungen mit ihr hatte. Luis nahm alle Vorschläge ihrerseits dankend an, äußerte sich jedoch nicht selbstständig. Auch zeigte das Kind kein verstärktes Interesse an kostspieligen Aktivitäten. „[...] Egal, ob wir jetzt hier in der Uni waren in dem Raum und gespielt hatten, dass fand er zum Beispiel ganz toll, da haben wir gemalt, also er fand



alles total toll. [...] ich mein es kann natürlich sein, dass für ihn alles toll ist, Hauptsache nicht vor der Glotze sitzen.“ Auch Silvias Kind wartete auf Vorschläge der Patin. „[...] Er wartete, was ich sagte.“

Kind nimmt Vorschläge der Patin für Aktivitäten dankbar an
„Hast du denn mit Luis zwischendurch mal gesprochen, was er erwartet von dir oder was er gerne machen würde?“ Carla: „Ja, ich habe also immer wieder versucht, das er sich mehr einbringt, so was die Unternehmungen angeht, dass das nicht nur von mir kommt, habe immer wieder gefragt, was er denn machen möchte, nach den Treffen habe ich auch immer so gefragt: „Wie fandest du es? Wollen wir es noch mal machen? Was wünschst du dir?“ Da kam allerdings relativ wenig, also ich sag mal so, er findet alles toll und ist auch dankbar dafür, was wir machen, aber das er jetzt sagt, ich möchte, also von ihm kam halt nichts so.“
„Wie war das mit den Aktivitäten? Wollte Luis auch kostspielige Sachen machen, oder war das egal?“ Carla: „Ich sag ja, der hat sich überhaupt nicht, also alles was ich vorgeschlagen habe, war okay. Alles war super. Ich habe ja danach auch immer versucht, so eine Rückblende, immer wenn wir nach Hause gefahren sind, auf den letzten Metern habe ich ihn immer gefragt, wie fandest du es, was fandest du besonders schön, sollen wir so etwas noch mal machen? Egal, ob wir jetzt hier in der Uni waren in dem Raum und gespielt hatten, das fand er zum Beispiel ganz toll, da haben wir gemalt, also er fand alles total toll. Es hat mich halt schon wieder so ein bisschen, weil ich mir gedacht habe, ich mein es kann natürlich sein, dass für ihn alles toll ist, Hauptsache nicht vor der Glotze sitzen.“
„Das für ihn alles toll ist?“ Carla: „Ja, aber auf der anderen Seite dachte ich mir so ein bisschen, also ich hatte immer das Gefühl, dass von ihm so wenig kommt.“
Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen? Silvia: - Über Erwartungen nicht, höchstens über Wünsche.
Silvia: - Auch fragte er nach jedem Treffen, wann ich ihn wieder abholen käme und was wir dann unternehmen würden. Er wartete, was ich sagte.

**Tabelle 13.79: Kind nimmt Vorschläge der Patin für Aktivitäten dankbar an**

Matthias machte in beiden Patenschaften die Erfahrung, dass die Kinder nur wenige, immer gleiche, Vorschläge zur Freizeitgestaltung hatten. Der Student empfand Nadine als sehr verschlossenes Kind, das sich immerzu wünschte, mit ihm zu basteln. Das Mädchen wurde nie fordern und legte keinen Wert auf

kostspielige Dinge. Kai spielte oft auf der Straße und hatte keine wirklichen Freunde. Er schlug Matthias vor, ihn zum Fußball spielen mitzunehmen.

Sich wiederholende Vorschläge der Kinder zur Gestaltung der Treffen
<p>„Hast du zu Beginn des Projektes mit Nadine über ihre Erwartung gesprochen, was sie gerne macht und so?“            Matthias: „Ich habe sie gefragt, was ihre Interessen sind.“</p>
<p>„Wurde Nadine fordernd und hat erwartet, dass Geschenke kamen?“            Matthias: „Nein, gar nicht. Sie war total dankbar.“</p>
<p>„Und wie sah das sonst mit den Unternehmungen aus? Wurde Wert auf kostspielige Sachen gelegt?“            Matthias: „Ne, das kann ich so nicht bestätigen.“</p>
<p>Matthias: „Ich habe schnell gemerkt, dass da nicht viel von ihr kommt, da sie sehr verschlossen ist. Es kam immer nur basteln.“</p>
<p>Matthias: „Er sagte dann Fußball, also bei ihm kann wenig. Er sagte, ich spiele oft auf der Straße, Freunde hatte er gar nicht. Ich sagte am Anfang, ich kann dich gerne mal mitnehmen, zu meinen Freunden dann können wir da erstmal ein bisschen spielen.“</p>

**Tabelle 13.80: Sich wiederholende Vorschläge der Kinder zur Gestaltung der Treffen**

### 13.7.6 Zusammenfassung

Sieben Paten/-innen teilten die Erfahrung, dass die Frage nach Wünschen oder Vorstellungen bezüglich gemeinsamer Aktivitäten von ihren Patenkindern nicht problemlos beantwortet werden konnte. Die Patenkinder von Erika und Sandra hatten kaum Vorstellungen von der Freizeitgestaltung, da sie nicht auf Erfahrungen aus dem häuslichen Bereich zurückgreifen konnten. Sandra stimmte aus diesem Grund gemeinsam mit ihrem Kind ab, was sie unternehmen würden. Auch die Ideen von Matthias Patenkindern zeigten sich als sehr eingeschränkt. Beide Kinder schlugen oft die gleiche Aktivität (basteln, Fußball spielen) vor. Carlas Patenkind nahm alle Vorschläge ihrerseits dankend an, äußerte sich jedoch nicht selbstständig. Lina machte die Erfahrung, dass ihr Patenkind Wert darauf legte, Zeit mit ihr zu verbringen und Aktivitäten nebensächlich waren.

### 13.7.7 Konkrete Vorschläge seitens des Kindes in Bezug auf die Gestaltung der Treffen

Nicht alle Kinder hatten Schwierigkeiten, konkrete Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die Treffen zu äußern. Fünf Paten/-innen gaben an, dass ihr Kind sehr wohl genaue Ideen zur Gestaltung der Treffen hatte und sie auch versuchten, diese umzusetzen. Birgits Patenkind wünschte sich, wie in Kapitel 13.1 bereits beschrieben, zunächst Aktivitäten draußen und im Bereich des Hauses, wie z.B. Fußball zu spielen. Nach einigen Treffen wünschte sich das Kind konkret einen Vergnügungspark zu besuchen oder in die Stadt zu gehen. Allerdings stand hier nicht der geldliche Aspekt im Fokus.

Konkrete Vorschläge des Kindes zur Gestaltung der Treffen
Birgit: „Also eigentlich, ich hab ihn natürlich gefragt, was er denn so machen möchte und da hat er schon immer sehr viele Ideen auch eingebracht. Doch, das schon. Also am Anfang jetzt weniger, am ersten Treffen sind wir auch bei ihm geblieben, da hat er dann Spiele vorgeschlagen und so was, also für diesen Tag noch nichts vorgeschlagen, aber er hatte auch schon Ideen, was man weiter so machen könnte.“
Birgit: „Also, ich glaube, beim ersten Treffen hat es gedauert, bis er mich überhaupt begrüßt hat, das heißt er hat sich erstmal versteckt. Als er dann letztendlich erstmal vorgestellt war und als klar war, wir bleiben dann erstmal zu Hause, war er schon sehr offen. Also wir haben dann bei ihm zu Hause im Zimmer etwas gespielt. Wir haben mit Lego gespielt, Vier gewinnt, glaube ich. Dann hatte er auch so Spielideen, was man demnächst machen kann, wenn ich wieder komme. Also schon nach einer kurzen, zögerlichen Begrüßung, dann doch schon offen.“
„Was hat er dann so vorgeschlagen?“ Birgit: „Ach, also wir waren dann zum Beispiel Minigolfen, das hatte er vorgeschlagen, er hat damals also auch so Sachen, also was er konkret beim ersten Treffen vorgeschlagen hat, also ich glaube Fußball spielen, also so Sachen, die man draußen machen kann. Er wollte auch in einen Vergnügungspark, ich glaub das kam ziemlich früh, da kam dann auch, so was könnte man ja mal machen. Und in die Stadt. Eigentlich haben wir einiges davon auch umgesetzt.“
Birgit: „Und wenn er etwas konkret für ein Treffen vorgeschlagen hat, habe ich das umgesetzt. Was er auch jetzt machen wollte, war eine Fahrradtour. Die haben wir letztendlich auch nie gemacht, weil ich ziemlich weit weg wohne und letztendlich nie mit dem Fahrrad nach Essen gekommen bin, also Fahrrad fahren habe ich nie gemacht ich bin immer mit dem

Auto gefahren und nie mit der Bahn, damals noch und das ist halt was, was wir letztendlich nicht umgesetzt haben.“

Birgit: „Also wir waren dann letztendlich nie in einem Vergnügungspark (lacht), ähm also nur also wir waren nur im Legoland, das haben wir mal gemacht, aber das ist ja letztendlich auch so ein Art Vergnügungspark. Aber wir waren jetzt nicht irgendwie - also er wollte gern nach Movie World, das haben wir dann nicht gemacht. Aber sonst so viele sportliche Aktivitäten draußen, also gar nicht mal, was so teuer war.“

#### **Tabelle 13.81: Konkrete Vorschläge des Kindes zur Gestaltung der Treffen**

Serin stellte fest, dass ihr Kind sich immer wieder wünschte, mit Bus oder Bahn zu fahren. Ihr Patenkind war sehr glücklich, wenn sie mit einem IC fahren und „[...] am besten wäre gewesen, wir hätten das jeden Tag gemacht. Oder vielleicht sogar zweimal am Tag.“ Auch begeisterte sich ihr Kind dafür, in Spielwarengeschäften die Auslagen zu betrachten.

#### **Kind freut sich über immer gleiche Aktivitäten**

„Was hat er gesagt, was er gerne machen würde?“

Serin: „Alles, was mit Bus und Bahn zu tun hat. Echt alles. Zum Beispiel das Eisenbahnmuseum. Er ist auch ganz zufrieden gewesen, wenn wir uns einfach etwas zu essen gekauft haben, uns in den IC gesetzt haben und dann ging es los. Das hat ihm total ausgereicht. Und glücklich gemacht. Ich habe da natürlich mehrere Sachen gemacht, aber am besten wäre gewesen, wir hätten das jeden Tag gemacht. Oder vielleicht sogar zweimal am Tag. Oder in einen Spielwarenladen zu gehen und die ganzen Eisenbahn und Matchbox Autos sich anzugucken, einfach nur angucken.“

#### **Tabelle 13.82: Kind freut sich über immer gleiche Aktivitäten**

Auch Matthias Patenkind Nadine wünschte sich häufig die gleichen Aktivitäten. Sie besuchte sehr gerne das Aquarium Sealife in Oberhausen. Matthias vermutete, dass sie sich durch die Gewohnheit, etwas ihr bekanntes zu unternehmen, sicher und geborgen fühlte.

<b>Kind gewinnt Sicherheit durch vorhersehbare Aktivitäten</b>
Matthias: „Sie hat dann auch von sich aus gesagt, ich möchte mal wieder ins Sealife. Sie wollte immer das gleiche machen. Ich denke, Gewohnheit schafft Geborgenheit. Ich glaube wir waren dreimal da, ich habe das dann auch gerne ermöglicht. Weil sie Spaß daran hatte.“
„Du meinst, was Vorhersehbares hat ihr viel Sicherheit gegeben?“ Matthias: „Ja.“

**Tabelle 13.83: Kind gewinnt Sicherheit durch vorhersehbare Aktivitäten**

Lena äußerte allgemeiner, auf die Vorschläge ihres Patenkindes eingegangen zu sein. Sie versuchte, die Aktivitäten, die sich das Kind wünschte, umzusetzen.

<b>Patin versucht Wünsche des Kindes zur Gestaltung der Treffen umzusetzen</b>
Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?
Lena: - Wir haben über Aktivitäten gesprochen, die mein Patenkind gerne machen wollte - diese habe ich versucht umzusetzen.

**Tabelle 13.84: Patin versucht Wünsche des Kindes zur Gestaltung der Treffen umzusetzen**

Paul malte sich im Vorfeld aus, welche Dinge er mit seinem Patenkind unternehmen und erleben könnte. Er erstellte im Vorfeld eine Liste mit Unternehmungen, die ihm passend erschienen. Allerdings musste er schnell feststellen, dass seine Wünsche nicht deckungsgleich mit denen des Kindes waren und „[...] bei Dingen, die ich mir super ausgemalt habe, sie kamen gar nicht an.“ Sein Patenkind empfand Freude an „einfachen Dingen“, wie zum Beispiel die Bibliothek zu besuchen oder Fußball zu spielen. Paul ließ sich auf die Ideen des Kindes ein. Dadurch erfuhr er Akzeptanz seitens des Kindes und die Beziehung der beiden verbesserte sich. Allerdings war dies ein Prozess. „[...] in der Sache, dass er immer bereitwilliger seine Wünsche auch direkt gefordert hat. Anfangs musste man sie noch aushandeln und überhaupt verhandeln und ganz am Anfang hatte er überhaupt keine Vorstellungen oder Wünsche was er machen will.“

Widerstände des Kindes gegenüber Ideen des Paten
Paul: „Ich hatte mir eine Liste gemacht und im Endeffekt habe ich aber gemerkt, dass ich durch meine Wünsche immer wieder auf Widerstände stieß bei ihm. Bei Dingen, die ich mir super ausgemalt habe, sie kamen gar nicht an. Und wollten halt anders gemacht werden, also dass er die Regeln brach um wieder andere Regeln zu schreiben. Also so hatte ich das dann erfahren.“
Paul: „Ja, schon. Überraschenderweise. Ich hatte mir nicht so viel davon versprochen. Aber das war oft so. Unternehmungen, die ich so geplant hatte, also Dinge, die ich mir zurecht gelegt hatte, wo ich dachte, die müsste man unbedingt unternehmen, die haben wir oft gar nicht gemacht, sondern das, was er wollte. Die liefen noch immer gut.“
„Ging es ihm gar nicht um Ausflüge oder große Sachen?“ Paul: „Nein, gar nicht. Also gut, der Grugapark, was ich mir super ausgemalt hatte, das wurde gerne angenommen. Aber es war aber im Endeffekt, wenn ich ihn gefragt habe, wollte er so ganz einfache Dinge, wie die Stadtteilbibliothek und da mit mir Spiele spielen oder Fußball spielen. Da ich ja anfangs auf Widerstände stieß, bin ich halt immer mehr auf seine Wünsche eingegangen. Dadurch wurde die Beziehung auch immer besser zwischen uns.“
„Wenn er sich Sachen wünschen konnte?“ Paul: „Ja, dadurch hat er mich akzeptiert.“
„Hast du bemerkt, dass er sich mehr zugetraut hat?“ Paul: „Ja, dass stimmt auf jeden Fall. In der Sache, dass er immer bereitwilliger seine Wünsche auch direkt gefordert hat. Anfangs musste man sie noch aushandeln und überhaupt verhandeln und ganz am Anfang hatte er gar keine Vorstellung oder Wünsche was er machen will. Nachdem ich ihn ja dann im Laufe des Projektes ermutigt hatte, ging das immer besser. So dass er zum Schluss ganz konkrete Wünsche hatte, wo er genau wusste was wir nächste Woche tun. Das hat er sich im Vorfeld überlegt und das war immer schön.“
„Also hat er vorausgeschaut?“ Paul: „Ja, das war schön.“

**Tabelle 13.85: Widerstände des Kindes gegenüber Ideen des Paten**

### 13.7.8 Zusammenfassung

Fünf Patenkinder äußerten konkrete Ideen für die Gestaltung der Treffen und die Paten/-innen versuchten, diese umzusetzen. Zwei Paten/-innen machten die Erfahrung, dass ihre Kinder immer wieder den gleichen Aktivitäten nachgehen wollten, da ihnen gewohnte Aktivitäten Sicherheit boten. Paul sah sich mit Vorstellungen des Kindes konfrontiert, die zunächst nicht mit seinen im Vorfeld

getätigten Planungen für die Treffen deckungsgleich waren. Aktivitäten, die sich Paul als besonders schön ausmalte, stießen nicht uneingeschränkt auf Begeisterung seitens des Kindes. Der Student lernte, sich auf die Wünsche des Kindes, wie z.B. einen Bibliotheksbesuch oder Fußball zu spielen, einzulassen und begünstigte somit die Entwicklung einer Beziehung zwischen den beiden. Zudem lernte das Kind so, seine Wünsche konkret zu formulieren.

### 13.7.9 Fokus des Kindes liegt auf kostspieligen Dingen

„Das Kind hatte oft die Erwartung, dass es hauptsächlich darauf ankommt, ihr ganz viel zu kaufen.“ Diese Aussage von Kati trifft auf fünf weitere Paten/-innen zu, in deren Patenschaften das Thema Geld mehr oder weniger stark eine Rolle spielte. Kati thematisierte, dass die Absicht des Projektes nicht darin liegt, möglichst viel Geld auszugeben, sondern gemeinsam Zeit zu verbringen. Für Ralfs Kind, wie in Kapitel 13.6.9 bereits beschrieben, war der Faktor Geld ebenfalls sehr wichtig, da dessen Familie finanziell nicht so gut gestellt war. So hatten kostspielige Dinge eine hohe Relevanz für das Kind.

Fokus des Kindes liegt auf kostspieligen Dingen
„Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?“
Kati: „Das Kind hatte oft die Erwartung, dass es hauptsächlich darauf ankommt, ihr ganz viel zu kaufen. Egal wo wir waren, sie wollte immer etwas von mir gekauft haben.“
Ralf: „Da kamen dann so Sachen wie Eis essen, eigentlich wollte er alles machen, wo es ums Geld geht. Weil in seiner Familie haben die gar kein Geld. Ja und da ist der Geldfaktor schon gegeben.“

**Tabelle 13.86: Fokus des Kindes liegt auf kostspieligen Dingen**

Vier Paten/-innen traten mit ihren Kindern in einen Dialog über das Thema Geld. Kati verdeutlichte, dass es in dem Projekt primär um gemeinsame Unternehmungen gehe und nicht darum, viel Geld auszugeben. Sina nahm den Wunsch ihres Kindes, erneut einen Freizeitpark zu besuchen, als Anlass über das Thema zu sprechen, da er ebenfalls „[...] natürlich diese Sachen wie Kino oder McDonalds [...] und schwimmen[...] gerne des Öfteren unternehmen würde. Sina

erklärte, dass sie finanziell begrenzt ist in ihren Möglichkeiten. „Aber er hat gedacht, ich kann ihm die Welt zu Füßen legen.“ Die Studentin erklärte ihrem Kind erneut, dass sie nicht die finanziellen Mittel habe. Als Schwierigkeit hierbei zeigte sich das Rechendefizit des Kindes. „Das ist für ihn einfach nur Geld. Was das wert ist, und was man dafür tun müsste, versteht er halt einfach nicht. Ich denke auch, es ist dieses Rechendefizit.“

Dennoch akzeptierte der Junge, dass Sina ihm nicht alles ermöglichen konnte und wurde nicht fordernd. So gelang es den beiden nach den Erklärungen Sinas, dass beispielsweise Besuche im Freizeitpark einmalige, besondere Unternehmungen darstellen, „[...] wirklich die Mischung aus tollen Sachen und Kleinigkeiten [...]“ zu finden. Ralf gestaltete das erste gemeinsame Treffen in der Natur, begleitet von seinem Hund und spürte, dass das Kind in dieser ihm gänzlich unbekanntem Situation viel Freude empfand. „Er ist danach Heim gefahren und im Auto war er einfach nur fröhlich.“ Dieses Treffen kostete kein spürbares Geld und er nahm diese Erfahrung als Anlass, seinem Patenkind zu verdeutlichen, dass auch Unternehmungen ohne Kosten viel Freude bereiten können. Das Patenkind verstand nicht, was Ralf ihm sagen wollte. Allerdings unternahm der Student auch kostspielige Dinge, da er das Geld, welches er für das Projekt bekam, auch wieder für das Projekt ausgab. So hat Ralf ihm z.B. „[...] ungeachtet dessen, was er wollte, ihm mal ein Eis ausgegeben.“ Der Student achtete jedoch darauf, eine Balance zwischen kostspieligen Dingen und Sachen, die nichts kosten, zu finden. Er achtete bewusst darauf. „[...] Aber wenn ich gemerkt habe, dass der Geldfaktor wieder zu hoch war, also zu viele Dollars in seinen Augen [...] Ich habe dann auch bewusst etwas gemacht, was gar nichts gekostet hat.“

#### Balance zwischen kostspieligen und kostenlosen Unternehmungen

Kati: „Wir haben darüber gesprochen, dass dies nicht Sinn der Sache ist, sondern vielmehr etwas gemeinsam zu unternehmen.“

„Hat er denn zwischendurch auch mal etwas angesprochen, was er gerne nochmal machen würde?“

Sina: „Ja, auf jeden Fall. Wir waren einmal im Movie Park, da wollte er natürlich gerne nochmal hin. Da habe ich ihm dann aber auch erklärt, dass es wirklich eine einmalige Sache war und dass es ein besonderer Tag war. Und dann natürlich diese Sachen wie Kino, oder McDonald's, das fand er auch immer ganz toll, und schwimmen. Er hatte also wirklich die



Mischung aus tollen Sachen und Kleinigkeiten, also Fußball spielen haben wir auch ganz oft gemacht und bei den etwas teureren Sachen habe ich ihm auch erklärt, das ich das gerne mache, und dass wir das auch gerne öfter machen können, aber das auch bei mir natürlich finanzielle Grenzen sind. Das hat er eigentlich auch ganz gut verstanden. Es war jetzt nicht so, wie man sich das vorstellt, jetzt quängelt das Kind, und sagt ich komme nicht mit, wenn wir nicht dies oder jenes machen. Das gab es nicht.“

„Hat sich das denn im Laufe des Projektes ein bisschen geändert? Konntest du ihm ein Bewusstsein dafür geben?“

Sina: „Ja zumindest, ich kann es natürlich nur darauf, was unsere Treffen angeht, beziehen. Also er hat jetzt nicht herumgemault, aber er hat gedacht, ich kann ihm die Welt zu Füßen legen. Und da musste ich ihm halt auch erklären, dass auch ich nur eine Studentin bin. Und auch finanziell nicht die Mittel habe, was natürlich schwierig ist, wenn er nicht mal rechnen kann. Wenn man ihm 0,10 € und einen Euro hingelegt hat, wusste er zwar, dass der Euro mehr wert ist, aber er wusste auch nicht, wie viel 0,10 € in einem Euro stecken. Geschweige denn, ein Zehneuroschein. Konnte er nicht einordnen. Er hätte auch nicht gewusst, was er mit 1000 € machen kann. Das ist für ihn einfach nur Geld. Was das wert ist, und was man dafür tun müsste, versteht er halt einfach nicht. Ich denke auch, es ist dieses Rechendefizit.“

„Hast du versucht, ihm das beizubringen?“

Sina: „Nicht direkt. Ich habe es ihm angeboten. Gesagt, dass es wichtig ist, gerade mit Geld Bescheid zu wissen. Also auch wenn er einen Euro von seiner Mama bekommt, und er geht sich irgendwo etwas kaufen, und wenn man dann spitz bekommt, das habe ich also so gesagt, dass wenn das jemand merkt, dass du nicht genau rechnen kannst, dass das dann ausgenutzt wird. Wenn du nicht verstehst, wie viel das wert ist, sagt vielleicht irgendjemand mal, das ist nur die Hälfte wert, und behält das ganze Geld. Dann habe ich das also mal auf diese Art und Weise versucht.“

Ralf: „Ich habe eine Zeit lang, also ich habe im Sommer angefangen, und habe dann auch, ungeachtet dessen, was er wollte, ihm mal ein Eis ausgegeben. Aber ich weiß noch, der erste richtige Termin, da haben wir Sachen gemacht, die kein spürbares Geld gekostet haben außer Benzin. Da habe ich ihn geschnappt, ich habe zwei Hunde, und bin dann mit den Hunden und ihm außerhalb von Essen gefahren und wir sind dann spazieren gewesen und haben einen Staudamm gebaut am Wasser. Da waren wir insgesamt ein paar Stunden unterwegs, so zwei bis drei, das war halt eine Sache, die nicht viel Geld kostet, und wo er total glücklich war. Er ist danach Heim gefahren und im Auto war er einfach nur fröhlich. Er kannte so etwas nicht, er kannte keine Hunde, einen Bach hat er auch noch nie in der freien Natur gesehen, einen Staudamm kannte er auch nicht, das war für ihn also eine völlig neue Situation. Da haben wir dann auch darüber gesprochen, das es viel Spaß machen kann, auch ohne Geld auszugeben.“

<p>„Wie hat er da reagiert?“</p> <p>Ralf: „Er hat es nicht richtig verstanden. Aber trotz alledem haben wir auch oft etwas unternommen, was Geld gekostet hat. Ich hatte damals auch ein paar Euro mehr zur Verfügung als andere Studenten, weil ich eben sehr viel gearbeitet habe. Und wir haben auch viel Geld dafür bekommen. Ich weiß gar nicht mehr, ich glaube wir haben pro Monat 100 € bekommen. Für mich war das Geld nicht ausschlaggebend, weil ich hatte genug Geld verdient. Ich habe dann das Geld auch wieder in das Projekt gesteckt.“</p>
<p>Ralf: „Wir waren zum Beispiel mal in Oberhausen, wie heißt das denn noch mal?“</p> <p>„Sealife?“</p>
<p>Ralf: „Nein, das gab es da noch nicht. Wie heißt denn dieser Freizeitpark?“</p> <p>„Ach so, der Centropark?“</p>
<p>Ralf: „Genau. Sowas haben wir auch mal gemacht. Aber wenn ich gemerkt habe, dass der Geldfaktor wieder zu hoch war, also zu viele Dollars in seinen Augen, dann habe ich einfach zwei Treffen mal wieder etwas gebastelt oder sind in den Park gegangen oder haben uns mit einem anderen Kind und der Patin getroffen und haben ein bisschen Fußball gespielt oder so. Ich habe dann auch bewusst etwas gemacht, was gar nichts gekostet hat.“</p>
<p>„Hast du das also wieder runtergeschraubt?“</p> <p>Ralf: „Ja, genau.“</p>

**Tabelle 13.87: Balance zwischen kostspieligen und kostenlosen Unternehmungen**

Auch Erika sprach mit ihrem Patenkind über die Kosten von Ausflügen. Die Studentin achtete darauf, nicht übermäßig viele kostspielige Unternehmungen zu machen, da sie dies gegenüber der Situation, in welcher sich ihr Patenkind befand, als unverhältnismäßig ansah. „Ja, es ging bei ihr ja schon sehr viel um Geld, einfach weil nie Geld da war. Ihr war das auch sehr bewusst, dass kein Geld da war.“ So machte sie ihrem Kind deutlich, dass der Besuch eines Freizeitparks aufgrund von ermäßigten Eintrittskarten möglich wurde.

<p><b>Patin thematisiert kostspielige Unternehmungen</b></p>
<p>„War ihr bewusst, dass das alles bezahlt werden muss?“</p> <p>Erika: „Ja, es ging bei ihr ja schon sehr viel um Geld, einfach weil nie Geld da war. Ihr war das auch sehr bewusst, dass kein Geld da war. Und die Kinder teilweise auch wirklich nichts zu essen hatten und sie hat mich dann schon auch ab und zu gefragt, und dann habe ich auch immer gesagt, dass das in Ordnung ist, das ich das bezahle, aber habe jetzt auch nicht total viel Geld ausgegeben, einfach weil ich das unverhältnismäßig der Situation gegenüber fand. Ich habe ihr auch immer sehr klar gemacht, wenn etwas Geld kostet. Ich habe zum</p>

Beispiel mit ihr einen großen Ausflug in die Movie World gemacht, habe ihr dann aber auch erklärt, das ist nur möglich ist, weil ich spezielle Ermäßigungskarten hatte.“

**Tabelle 13.88: Patin thematisiert kostspielige Unternehmungen**

Anni machte die Erfahrung, dass die Erwartungen ihres Patenkindes nicht direkt zu Beginn hoch waren, sondern durch ihre kostspielige Gestaltung der ersten Treffen verursacht wurden. Hier ließ sie ihrem Kind „viele Extras“ zukommen und sah sich dann mit der gestiegenen Erwartungshaltung des Kindes konfrontiert.

#### Steigende Erwartungshaltung des Kindes während des Projektes

Haben Sie zu Beginn des Projektes/zwischendurch mit dem Kind über seine Erwartungen etc. gesprochen?

Anni: - Direkt zu Anfang habe ich nachgefragt und zwischendurch immer wieder. Die Erwartungen des Kindes stiegen, da ich die ersten Treffen sehr aufwendig gestaltet habe (viele Extras).

**Tabelle 13.89: Steigende Erwartungshaltung des Kindes während des Projektes**

Nadja sprach lediglich zuweilen das Thema Geld an, da ihr Patenkind eigentlich ein großes Interesse daran hatte, z.B. mit dem Hund ihrer Patin spazieren zu gehen. Hier lag der Fokus nicht auf materiellen Dingen oder kostspieligen Unternehmungen. Allerdings änderte sich das Verhalten bei einem Besuch der Stadtteilkirmes und das Kind wollte „[...] dann immer mehr ausgeben.“ Nadja erfüllte ihr diesen Wunsch nicht und äußerte klar, dass es nicht möglich sei, noch mehr Geld auf der Kirmes auszugeben.

#### Geld wird einmalig zum Thema eines Treffens

Nadja: „Wenn man sie fragt, was sie am liebsten gemacht hat, war das mit dem Hund rausgehen eine ihrer Sachen. Ich glaube für sie standen solche Dinge mehr im Vordergrund. Es gab nur einmal eine Situation, da waren wir auf der Kirmes in Altenessen da wollte sie dann immer mehr ausgeben. Da habe ich sie dann irgendwann gesagt, dass das nicht geht.“

**Tabelle 13.90: Geld wird einmalig zum Thema eines Treffens**

Auch Serin sah sich direkt zu Beginn der Patenschaft gezwungen zu thematisieren, dass „[...] ich nicht der Goldesel bin.“ Sie brach das Treffen ab und brachte ihr Patenkind nach Hause, obwohl noch keine Unternehmung stattgefunden hatte. „Ich dachte aber, das muss am Anfang mal sein, damit er es nicht nochmal austestet.“

#### Patin zeigt ihrem Patenkind Grenzen auf

„Wir hatten mal so ein Treffen wo eine Situation war, wo ich ihm meinen Standpunkt klar machen musste. Dass ich nicht der Goldesel bin und habe ihn dann auch nach Hause gebracht, habe das Treffen abgebrochen. Obwohl wir noch gar nichts unternommen haben. Ich dachte aber, das muss am Anfang Mal sein, damit er es nicht noch mal austestet.“

**Tabelle 13.91: Patin zeigt ihrem Patenkind Grenzen auf**

Nachdem Serin ihrem Patenkind verdeutlicht hatte, dass sie als Studentin über kein unbegrenztes Budget verfügt und ihm nicht alles kaufen möchte, versuchte Marcel Serin unterschwellig zu einem Kauf zu animieren. So betonte das Kind, wie schön er etwas, z.B. eine Lokomotive, fände und fragte: „[...] Serin, wie viel Geld haben wir denn noch?“ Die Patin empfand dies als übertrieben, jedoch wurde Marcel im Laufe der Zeit klar „[...] du bist ja Studentin, wir haben nicht so viel Geld, müssen uns das einteilen.“

#### Unterschwellige Forderungen des Kindes

Serin: „Also gerade jetzt mit diesem, wenn er irgendwo etwas ganz toll fand, er hat das dann unterschwellig immer gesagt: „Wie toll ist denn dieses oder jenes diese Lokomotive, und Serin (macht übertriebene Stimme), wie viel Geld haben wir denn noch?“ Und dieses total Übertriebene. Das habe ich ihm ein paar Mal erklärt, dass das nicht geht, und dass wir uns das zusammensparen müssen und dass ich auch nicht viel Geld habe, als Studentin. Dann kam diese Situation, als immer wieder etwas gesehen, was ihm gefällt, hat er gleich angemerkt: „Du bist ja Studentin, wir haben nicht so viel Geld, müssen uns das einteilen.“ Das hat er dann schon verstanden.“

**Tabelle 13.92: Unterschwellige Forderungen des Kindes**

Auch wenn sich ihr Patenkind wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, daran erfreute, die Auslagen von Spielwarenläden lediglich zu betrachten und

eigentlich auch wusste, dass Serin ihr Geld einteilen musste, testete Marcel zwischenzeitlich, ob sie ihm doch ein Spielzeugauto kaufen würde. Sie verweigerte dies und kaufte dem Jungen stattdessen eine Kleinigkeit, wenn er das nicht forderte. Daraufhin bedankte sich das Kind ihrer Ansicht nach übertrieben, „[...] das ist mir schon unangenehm gewesen.“

Kind testet Grenzen
„Hat er auch gefordert, eines zu bekommen?“ Serin: „Ja, schon manchmal. Na klar, wenn man sich kennt, dann probiert er das schon aus. Er hat schon einmal eine Ansage bekommen, und dann passte das. Er war ein-, zweimal etwas geknickt, aber dann ging das. Ich habe zwischendurch immer mal etwas gekauft, wenn er es nicht erwartet. Er hat sich für mich übertrieben bedankt, das ist mir schon unangenehm gewesen.“

**Tabelle 13.93: Kind testet Grenzen**

Auch forderte Marcel in anderen Situationen materielle Dinge von Serin. So kam es zu einer gemeinsamen Übernachtung bei der Patin und das Kind freute sich sehr auf diesen Abend. Allerdings empfand Serin die Übernachtung als „[...] ganz, ganz anstrengend, weil er alles eingefordert hat, was er zuhause nicht bekommt.“

Starke Forderungen des Kindes
„Wie hat er auf die Übernachtung reagiert?“ Serin: „Super. Er hat sich mega gefreut. Aber er nervt schon. Es ist ein ganz lieber Kerl, aber ganz, ganz anstrengend, weil er alles das eingefordert hat, was er zuhause nicht bekommt.“

**Tabelle 13.94: Massive Forderungen des Kindes**

### 13.7.10 Zusammenfassung

Sechs der befragten Paten/-innen sprachen im Verlauf des Projektes mit ihren Patenkindern über das Thema Geld. Drei Paten/-innen machten die Erfahrung, dass ihre Kinder ein großes Interesse an kostspieligen Aktivitäten hatten bzw. bei jedem Treffen etwas gekauft haben wollten. Die Paten/-innen suchten mit den Kindern das Gespräch und verdeutlichten ihnen, dass dies nicht möglich und der Sinn des Projektes sei. So gelang es ihnen, kostspielige und nicht kostspielige

Aktivitäten zu kombinieren. Eine Patin steigerte durch die aufwändige Gestaltung der ersten Treffen die Erwartungshaltung ihres Kindes, welche sich jedoch im Laufe des Projektes wieder senkte. Eine Patin unternahm mit ihrem Kind viele Ausflüge in die Natur und sah sich lediglich einmal mit der Situation konfrontiert, dass ihr Patenkind fordernd wurde. Diese Situation wurde von der Patin gelöst, indem sie das Kind offen darauf ansprach. Somit kam der Wunsch nach extrem kostspieligen Dingen bei drei Kindern in hoher Intensität, bei zweien lediglich zeitweise, auf.

### **13.8 Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes“**

Die Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes lassen sich in folgende Bereiche gliedern: Erwartungen an das Projekt bzw. dessen äußeren Rahmenbedingungen, keine konkreten Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes und Erwartungen an sich selbst in Bezug auf das Kind. Hier lassen sich folgende Unterpunkte finden: Die Vermittlung von Regeln, Beziehungsarbeit, Vermittlung neuer Erfahrungen mit dem Schwerpunkt der Freizeitgestaltung, sowie dem Kind im Allgemeinen etwas Gutes tun zu wollen. Zudem berichteten die Paten/-innen von ihren Ängsten und Sorgen in Bezug auf das Projekt.

An dieser Stelle seien die relevantesten Ergebnisse der einzelnen Kategorien kurz zusammengefasst. Drei Paten/-innen hatten Erwartungen an die äußeren Rahmenbedingungen des Projektes. Zwei Patinnen erhofften sich eine umfangreiche, projektbegleitende Betreuung durch Kleingruppentreffen und Coachings. Sie sahen ihre Erwartungen erfüllt und fühlten sich umfassend betreut. Eine Patin wünschte sich, verschiedene Erfahrungen in diversen Bereichen wie der Elternarbeit oder dem Umgang mit Grundschulkindern zu sammeln. Auch ihre Erwartungen erfüllten sich. Sechs der befragten Paten/-innen gaben zunächst an, keine Erwartungen im Vorfeld des Projektes gehabt zu haben, allerdings war dies lediglich bei einer Patin tatsächlich der Fall. Die anderen fünf Studenten/-innen machten sich Gedanken in Bezug auf ihr Patenkind. Ein Student ging zwei Patenschaften über ein Jahr ein. Aufgrund der ersten Patenschaft nahm sich der Pate vor, dem zweiten Kind „[...] rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben[...]“ vermitteln zu wollen, da sich dies in

der ersten Patenschaft als notwendig erwies. Allerdings waren die beiden Kinder in ihren Verhaltensweisen verschieden, so dass sich dieser Vorsatz als überflüssig erwies. Der Student hatte seiner Einschätzung nach zu hohe Erwartungen an sich selbst in Bezug auf die Kinder, wie „Quasi, ich möchte das Kind retten.“ Aus diesem Grunde fühlte er sich zunächst überfordert, lernte jedoch durch die projektbegleitenden Veranstaltungen, für sich selbst realistischere Ziele zu definieren.

Sieben der Paten/-innen erwarteten von sich, eine Beziehung zu ihrem Patenkind aufzubauen, wobei der Begriff Beziehungsaufbau unterschiedlich definiert wurde. So erhofften sich drei Paten/-innen ein freundschaftliches Verhältnis zu ihrem Kind, was gelang. Allerdings erfüllte sich der damit verbundene Wunsch eines Paten, einen lebenslangen Kontakt zu seinem Patenkind aufrecht erhalten zu können, nicht. Drei Paten/-innen wünschten sich, dass ein intensives Verhältnis zwischen ihnen und ihrem Kind entstehen würde. Zwei Paten/-innen sahen sich bestätigt. Eine Patin spürte kaum Freude des Kindes während der Treffen und sah so ihre Erwartung enttäuscht.

Für fünf der Paten/-innen schien es im Vorfeld bedeutend, dem Kind neue Erfahrungen zu vermitteln, wobei der Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung lag. Darunter verstanden die Studenten/-innen, Ausflüge mit ihrem Kind zu unternehmen, verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzuzeigen um so das Kind um Ideen für die selbstständige Gestaltung der freien Zeit zu bereichern „[...] und so Sachen [zu] kompensieren, die vielleicht in der Familie so nicht stattfinden.“ Drei Paten/-innen sahen ihre Vorstellungen erfüllt, zwei der Studentinnen trafen auf Grenzen, da sich ihre Patenkinder nicht uneingeschränkt für die von ihnen vorgeschlagenen Aktivitäten begeistern ließen.

Elf Paten/-innen nahmen sich vor, dem Kind allgemein formuliert, etwas Gutes zu tun und das Kind zu bereichern. Zwei Paten/-innen verstanden hierunter, dem Kind etwas für das weitere Leben in Erinnerung zu halten. Dieses Vorhaben erfüllte sich bei einer Patin, der zweite Pate empfand nach der Relativierung seiner Erwartungen in den projektbegleitenden Veranstaltungen alles als positiv, was das Kind von ihm während des Projektes annehmen konnte. Die sechs Paten/-innen, welche dem Kind im Allgemeinen Gutes tun wollten, sahen ihre Erwartungen ebenso, wie die drei Studenten/-innen, die wünschten, dem Kind eine „schöne Zeit“ zu ermöglichen, erfüllt.

Vier der Paten/-innen berichteten, vor Beginn des Projektes Ängste und Sorgen verspürt zu haben. So sorgten sich zwei Patinnen, ob sie es schaffen würden, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen bzw. ob das Kind ihren Anweisungen während der Treffen folgen würde. Ein Student zeigte Unsicherheiten in Bezug auf die Arbeit mit dem Kind. Würde es ihm gelingen, gut mit diesem umzugehen? Die Sorgen der Paten/-innen zeigten sich als unbegründet. Ebenso wie die Bedenken eines anderen Paten, aufgrund des Umgangs mit dem ihm anvertrauten Mädchens, als pädophil zu gelten.

Im Verlauf der Interviews wird deutlich, dass die Paten/-innen nicht nur Erwartungen an sich selbst, sondern auch Vorstellungen von dem Umgang mit dem Kind hatten. Hier lassen sich folgende Kategorien setzen: Die Studenten/-innen hatten keine Erwartungen, negative Erwartungen oder die Erwartung, positiv von dem Kind angenommen zu werden.

#### **14 Entwicklung der Kinder während des Schülerhilfeprojektes**

In den folgenden Kapiteln soll die Entwicklung der Kinder während des Projektzeitraums dargestellt werden. Ein beeinflussender und nicht außer Acht zu lassender Faktor für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter stellt die familiäre Situation dar. Zunächst wird exemplarisch die familiäre Situation eines Kindes mit einer sehr hohen familiären Belastung dargestellt. So kann eine Einsicht in die Lebenssituation, in welcher sich für das Schülerhilfeprojekt vorgeschlagene Kinder befinden können, erlangt werden. Im Anschluss werden die belastenden Faktoren für die in unsicheren Familienverhältnissen lebenden Kinder tabellarisch dargestellt und die einzelnen Fälle kurz beschrieben. In Kapitel 17 wird konkret der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung der Patenschaft aufgeführt. Ergänzend wird das Verhalten der Eltern betrachtet und herausgestellt, inwiefern die Eltern das Verhalten des Kindes beeinflussten und somit den Verlauf der Patenschaft zwischen den Paten/-innen und dem Kind mitgestalteten. Hier ist das Verhältnis zwischen den Paten/-innen und den Eltern und deren Einstellung zum Schülerhilfeprojekt bedeutsam.

Zudem prüfe ich in Kapitel 18, inwiefern die Paten/-innen die Eltern zu positiven Verhaltensänderungen anregten und wie sich diese wiederum auf die Kinder auswirkten. Anschließend nehme ich in Kapitel 19 die durch das



Schülerhilfeprojekt initiierten Entwicklungen der Kinder in den Fokus. Hier werden zunächst die Entwicklungen auf emotionaler Ebene der Kinder, welche sich auf das Sozialverhalten und das Verhalten im schulischen Bereich auswirkten, dargestellt. Anschließend sollen die emotionalen Entwicklungen der Kinder, die das Sozialverhalten beeinflussten, bei denen jedoch keine Aussage über das Verhalten im schulischen Bereich möglich war, dargestellt werden.

Abschließend finden Entwicklungen im emotionalen und sozialen Bereich, die jedoch in keinem direkten Zusammenhang stehen, Beachtung. Zudem wird in Kapitel 20 geprüft, ob die Studenten/-innen diese Entwicklungen als nachhaltig einschätzten und welche Aspekte sich förderlich für die Entwicklung der Kinder darstellten.

### **15 Familiäre Situation des Kindes Luis – Falldarstellung**

An dieser Stelle stelle ich die Patenschaft zwischen Carla und ihrem Patenkind Luis ausführlich dar, da sich hier zeigt, wie elementar das Verhalten der Eltern und die Beziehung zwischen der Paten/-innen und diesen für die Entwicklung des Kindes ist. Carla äußert sich wie folgt über die familiäre Situation ihres Patenkindes Luis: „Also es sind schon sehr seltsame Familienverhältnisse, sagen wir das mal so.“ Aus welchen Gründen die Studentin die in der Familie vorherrschenden Verhältnisse als seltsam empfand, sei im Folgenden näher betrachtet. Aufgrund einer Äußerung des älteren Bruders stellte Carla fest, dass der Vater von Luis gleichzeitig der Onkel ist. Die Mutter hatte ein Kind, den ältesten Sohn, mit dem Bruder des Vaters von Luis. Zudem hatte sie zwei weitere Kinder, Luis und seinen jüngeren Bruder, mit dem gleichen Mann.

#### **Familienverhältnisse des Kindes Luis**

„Wie sieht es da aus?“

Carla: „Ja, das kann ich schwierig, das kann ich schwer einschätzen. Mit dem Vater hatte ich relativ wenig zu tun. Das sind sowieso sehr komische Familienverhältnisse, weil ich irgendwie nach einem halben Jahr, als ich Luis ein halbes Jahr hatte, Daniel ist der ältere Bruder, dann äußerte er so: „Ja, dann kommt jetzt Papa, das ist ja auch mein Onkel.“ Ich meinte: „Wie, das ist auch dein Onkel?“ Und dann stellte sich raus, dass der ältere Bruder, das war der erste Freund von der Mutter und dann hatte sie den jüngeren Bruder geheiratet, das heißt der ältere Sohn ist von einem Mann und die zwei jüngeren, Luis und der ganz Kleine sind von dem Bruder dieses Mannes. Also es heißt schon, sehr seltsame Familienverhältnisse, sagen

wir das mal so. Und was mir aufgefallen ist, ich habe ihn neulich ja wieder abgeholt.“

**Tabelle 15.1: Familienverhältnisse des Kindes Luis**

Die Eltern lebten getrennt. Luis wohnte bei seiner Mutter, hatte jedoch regelmäßigen Kontakt zu seinem Vater und verbrachte Zeit mit ihm. Aufgrund der Trennung kam es zu einem Umzug, der auch eine räumliche Trennung vom Vater mit sich brachte, da zunächst noch alle in einem Haus wohnten. „[...] Da hat die Mutter ganz oben gewohnt, unten im selben Haus, also ein oder zwei Etagen weiter unten hat der Vater gewohnt und ganz unten haben die Großeltern von Luis gewohnt, was für die Mutter sehr schwierig war, weil sie einen neuen Freund hatte. Und natürlich ihr Ex-Freund war in dem Haus, dann die Schwiegereltern und wenn sie dann Besuch gekriegt hat, hat sie sich natürlich super unwohl da gefühlt [...]“.

Die arbeitslose Mutter suchte sich vorübergehend eine Arbeitsstelle, um die finanziellen Mittel für einen Umzug zur Verfügung zu haben. Für den eher zurückhaltenden Luis bedeutete der Umzug nicht nur die räumliche Trennung vom Vater, sondern gleichzeitig auch einen Schulwechsel, unter welchem er zunächst litt. An der neuen Schule herrschte ein rauerer Umgangston, was ihm das Einleben erschwerte. Allerdings fand er nach einiger Zeit Anschluss an andere Kinder, was eine deutliche Steigerung seines Wohlbefindens mit sich brachte.

#### Umzug bedingt durch die Trennung der Eltern

Carla: „Also Luis hat ja die Schule wechseln müssen. Die haben in einem Haus gewohnt, als ich ihn kennengelernt habe. Da hat die Mutter ganz oben gewohnt, unten im selben Haus, also ein oder zwei Etagen weiter unten hat der Vater gewohnt und ganz unten haben die Großeltern von Luis gewohnt, was für die Mutter sehr schwierig war, weil sie einen neuen Freund hatte. Und natürlich ihr Ex-Freund war in dem Haus, dann die Schwiegereltern und wenn sie dann Besuch gekriegt hat, hat sie sich natürlich super unwohl da gefühlt. Was auch dazu geführt hat, das sie sich einen Job gesucht hat um ausziehen zu können, weil das Arbeitsamt hat sich geweigert, ihren Umzug zu finanzieren. Da hat sie sich dann zeitweise einen Job gesucht, ist umgezogen und mittlerweile ist sie allerdings wieder arbeitslos und ich habe auf jeden Fall gemerkt, dass grade die Phase, als sie umgezogen sind, neue Schule, weg von den Großeltern, den Papa nicht mehr im Haus und so, da ging es Luis sehr schlecht. Das habe ich schon gemerkt. Das er daran zu knabbern hatte. Die erste Zeit in der neuen

Schule hatte er, glaube ich, auch große Schwierigkeiten, mittlerweile ist es aber wesentlich besser. Mittlerweile hat er auch Freunde, da hat er mir auch von erzählt, dass er Freunde hat und wirkt auch wieder ganz anders. Zeitweise, also die erste Zeit in der Schule, hatte ich wirklich das Gefühl, er fällt auf, vom Wesen her, er ist ein ganz hübsches Kind, ganz zart und ja so ein ganz zarter Junge einfach. Und ich glaube, dass er es an der Schule einfach ganz schwer hatte. Ich glaube, da ist der Ausländeranteil sehr hoch und wenn ich ihn mal da abgeholt hatte, hatte ich das Gefühl, dass die Kinder da schon zu sehr barsch sind und so. Das ist vermutlich schwierig, sich an so einer Schule durchzusetzen, wenn man ein eher zurückhaltendes Kind ist.“

**Tabelle 15.2: Umzug bedingt durch die Trennung der Eltern**

Jedoch führte der Umzug zu einer Verhaltensänderung des Jungen. In der alten Umgebung nahm ihn Carla an die Hand, wenn die beiden unterwegs waren. In der neuen Wohngegend lehnte Luis diese Nähe ab. „Er wollte [...] cool sein [...].“ Auch nach dem Umzug akzeptierte er nach wie vor an Carlas Hand zu gehen, wenn sie sich in der ihm vertrauten Wohngegend des Vaters aufhielten.

**Verhaltensänderung des Kindes bedingt durch die neue Wohngegend**

Carla: „Also schwierig war halt wirklich dieser Umzug für ihn. Das war halt für mich auch schwierig, weil es natürlich eine Phase für ihn war, die sehr schlimm war. Neue Schule, neue Klasse. Da habe ich auch gemerkt, dass er auf einmal schon, dieses nicht mehr an die Hand nehmen wollen, dieses cool sein wollen. Da dachte ich damals auch schon, was ist denn hier los?“

Carla: „Sobald wir halt in der Gegend waren, wo sein Vater lebt, war es okay, wenn ich ihn an der Hand genommen habe, aber in der neuen Siedlung wollte er es auf keinen Fall.“

**Tabelle 15.3: Verhaltensänderung des Kindes bedingt durch die neue Wohngegend**

Eine zusätzliche mit dem Umzug verbundene Belastung stellte für den Jungen die Tatsache dar, dass er vor dem Umzug mit der Tochter der neuen Freundin des Vaters eine gemeinsame Klasse besuchte und diese nun äußerte, Luis Vater für sich zu haben: „[...] ja, jetzt hab ich deinen Papa [...]“. Allerdings verstand er sich nach einiger Zeit mit dem Kind besser und mochte die neue Freundin des Vaters ebenfalls. Nach einer Eingewöhnungszeit „[...] läuft [...] da alles sehr gut.“

#### Mit dem Umzug verbundene Belastungen für das Kind

Carla: „Der Vater hat eine neue Freundin. Da gab es wohl zunächst Schwierigkeiten, weil das Mädchen in seiner alten Klasse war, also in der ersten Klasse und die muss wohl zu ihm gesagt haben, dass weiß ich von der Mutter, die hat wohl zu Luis gesagt: „Ja jetzt hab ich deinen Papa.“ Und darunter hat Luis wohl sehr gelitten, dass sie das gesagt hat. Dann habe ich auch gefragt, wie es denn ist, ob er sich jetzt besser mit ihr versteht und dann sagte er auch, ja jetzt wäre alles okay und sie würden sich besser verstehen und er kommt auch sehr gut mit der neuen Freundin vom Papa klar. Ja, also da ist eigentlich, da läuft alles sehr gut.“

**Tabelle 15.4: Mit dem Umzug verbundene Belastungen für das Kind**

Zum Zeitpunkt des Interviews sah Luis seinen Vater alle zwei Wochen. Obwohl die Übernachtungen bei dem Vater demnach nicht häufig vorkamen, wollte er Carla auch an diesen Wochenenden treffen. Somit hatten die gemeinsamen Treffen mit der Studentin eine hohe Priorität für das Kind. „Das hatte dann eine sehr hohe Priorität, weil ich merkte, dass der Vater ihm eigentlich unheimlich wichtig ist.“

#### Hoher Stellenwert der Patin

Carla: „Also, es ist halt so, dass er sich immer gefreut hat, oder wenn er mal beim Vater war, hab ich auch immer angerufen und gefragt: „Luis wie sieht es aus? Soll ich dich überhaupt abholen, wenn du beim Papa bist?“ Da hat er immer gesagt, ja, er will trotzdem, dass ich ihn abhole, obwohl er den Papa jetzt auch nicht so oft sieht, sondern nur alle zwei Wochen am Wochenende und wenn es dann mal dazu kam, wollte er, obwohl er den Vater so selten sieht, trotzdem, dass ich ihn abhole. Das hatte dann eine sehr hohe Priorität, weil ich merke, dass der Vater ihm eigentlich unheimlich wichtig ist. Das hat mir auf jeden Fall das Gefühl gegeben und jetzt vor kurzem hat er mir dann das erste Mal eine SMS geschickt, da hat er dann geschrieben, ich vermisse dich (freut sich) und hat mir frohe Ostern gewünscht und da habe ich ihn dann direkt am nächsten Tag geholt.“

**Tabelle 15.5: Hoher Stellenwert der Patin**

Das Verhalten des Kindes legt die Annahme nahe, dass er in Carla eine wichtige Bezugsperson sieht, die ihm Kontinuität und Stabilität in den sonst eher als unsicher zu bezeichnenden Familienverhältnissen gibt. Der Alltag des Kindes bei der Mutter zeichnete sich durch Unzuverlässigkeit und „[...] mediale Verwahrlosung [...]“ aus. Luis wurde von seinem Klassenlehrer für die Teilnahme

am Schülerhilfeprojekt vorgeschlagen, da er wiederholt ohne Frühstück in die Schule kam und sich seine Tagebucheinträge einseitig gestalteten. „Da meinte der Lehrer auch, ihm sei halt aufgefallen, dass Luis halt auch immer nur schreibt, er hat vor dem Fernseher gesessen, hat Filme geguckt, aber keinerlei Aktivitäten.“

Mediale Verwahrlosung des Kindes
<p>„Warum wurde er von der Lehrerin vorgeschlagen?“</p> <p>Carla: „Ich hab ihn gesehen, also wir waren zwei Tage in der Klasse und haben da hospitiert. An beiden Tagen hatte er kein Schulbrot mit. Da hat die Mutter ihn komplett ohne Frühstück in die Schule geschickt. Woraufhin ich den Lehrer gefragt habe, was denn mit Luis ist, ob er denn ein Kandidat wäre. Und er sagte, auf jeden Fall. Ich bin dann zu Luis gegangen und habe dann gefragt: „Warst du denn mal im Zoo?“. Aber ne, war er noch nie, also er kannte ganz viel noch nicht. Dann dachte ich, gut, dann hat der Lehrer auch gesagt, dass ihm auch aufgefallen ist, die haben so ein Schultagebuch geführt, also ein Klassentagebuch, da haben die auch nach dem Wochenende reingeschrieben. Da meinte der Lehrer auch, ihm sei halt aufgefallen, dass Luis halt auch immer nur schreibt, er hat vorm Fernseher gesessen, hätte Filme geguckt, aber keinerlei Aktivitäten. Auch im Sommer, dass die irgendwie draußen waren, grillen waren, gar nichts. Sondern halt so ein bisschen mediale Verwahrlosung.“</p>

**Tabelle 15.6: Mediale Verwahrlosung des Kindes**

Die schulischen Leistungen des Kindes waren auch ohne häusliche Unterstützung in Ordnung. „[...] schulisch gesehen ist er echt fit.“ So schaffte es Luis auch ohne die Hilfe seiner Mutter, die Hausaufgaben fehlerfrei anzufertigen.

Gute schulische Leistungen des Kindes trotz mangelnder häuslicher Unterstützung
<p>Carla: „Er ist wohl, was auch Hausaufgaben angeht, ist er wohl immer, er macht sie eigenständig. Die Mutter muss ihm nicht helfen. Er setzt sich hin, ist in kürzester Zeit fertig mit den Hausaufgaben, hilft auch noch dem Bruder, der zweieinhalb Jahre älter ist (lacht), versucht ihm bei den Hausaufgaben zu helfen. Also schulisch gesehen ist er echt fit. Dafür, dass er keine Unterstützung kriegt. Ich denke, in einer anderen Familie wäre das noch viel ausgeprägter.“</p>
<p>„Er ist im Ganztage?“</p> <p>Carla: „Ja, jetzt macht er da Hausaufgaben, aber vorher war er nicht im Ganztage. Da hat er das auch schon, also da hat die Mutter mir erzählt, dass er sich an den Schreibtisch setzt und in kürzester Zeit mit den Hausaufgaben fertig ist und wenn sie dann drüber guckt, dann sind</p>

die wohl auch größtenteils fehlerfrei. Was das angeht, ist es schon gut.“

**Tabelle 15.7: Gute schulische Leistungen des Kindes trotz mangelnder häuslicher Unterstützung**

Ein möglicher Grund für das Verhalten der Mutter ist in ihrer Spielsucht zu sehen. Die Frau vertraute sich Carla an und berichtete ihr offen von ihren Problemen. Sie hatte mehrmals die Möglichkeit, mit der Mutter ins Gespräch zu kommen, als die Treffen bei Luis zu Hause stattfanden, was anfangs häufiger der Fall war. Im Rahmen dieser Treffen lernte sie auch Luis Geschwister kennen und nahm die Einladung der Mutter zu einem Kaffee gerne an, „[...] einfach auch, damit ich mal weiß, aus was für einem Umfeld er kommt, wie es halt so ist.“ Im Rahmen des gemeinsamen Beisammenseins „[...] hat sie [...] mir halt auch viel so persönliches erzählt.“

**Offenheit der Mutter gegenüber der Patin**

Carla: „Also manchmal waren wir auch nur bei ihm zu Hause, da habe ich dann zu Hause gespielt mit ihm, hatte auch einige Gespräche mit der Mutter.“

„Inwiefern Gespräche mit der Mutter?“

Carla: „Ja, also irgendwann hat die Mutter, am Anfang ist sie also auch mitgegangen, da haben wir bei ihm gespielt. Brettspiele, was dazu führte, dass ich auch die Geschwister, die zwei Brüder, ein jüngerer und ein älterer, da haben die halt mitgespielt. Da habe ich die anderen zwei halt auch mal kennen gelernt und habe mich mit der Mutter unterhalten. Die hat dann mich gefragt, ob ich Kaffee trinken möchte und dann hatte ich mal die Gelegenheit mit ihr zu sprechen. Einfach auch, damit ich mal weiß, aus was für einem Umfeld er kommt, wie es halt so ist. Sie hat es halt auch nicht einfach, sie ist alleinerziehende Mutter von drei Kindern, drei Jungs hat sie und hat mir halt auch viel so persönliches erzählt.“

**Tabelle 15.8: Offenheit der Mutter gegenüber der Patin**

Nach der Trennung von ihrem Mann verlor die Frau ihr komplettes, vertrautes Umfeld und fand einen Ersatz für reale Sozialkontakte in dem Computerspiel World of Warcraft. Gegenüber der Patin äußerte sie, dass sich ihr Verhalten „[...] auch stark auf die Erziehung ihrer Kinder auswirken könnte.“ Aufgrund ihrer Sucht unternahm die Mutter nichts mit ihnen. Diese Perspektivlosigkeit wirkte sich auch auf das Kind aus. Luis hatte keinerlei Vorstellungen von seiner Zukunft.

Spielsucht der Mutter wirkt sich negativ auf den familiären Alltag aus
<p>„Das war dann ja eine persönliche Ebene. Es gab auch Eltern, die haben nicht viel geredet.“  Carla: „Ja, also ich habe dann schon gemerkt, dass sie, sie sagte auch zu mir, dass sie, also der Mann hat sich ja von ihr getrennt. Es war halt das Problem, dass sie mir dann gesagt hat, dass sie Computerspielsüchtig ist. Also dieses World of Warcraft und das es für sie so eine Flucht ist, dass das der Ersatz für soziale Kontakte ist, weil sie seit der Trennung von ihrem Mann wohl auch das komplette Umfeld verloren hat. Ja und das könnte sich auch aber stark auf die Erziehung ihrer Kinder auswirken. Sie sitzt wohl viel vorm Computer, sie unternimmt nichts mit den Kindern, die geht nicht mit den Kindern auf den Spielplatz. Luis war das erste Mal mit mir im Kino, war das erste Mal mit mir im Grugapark, im Zoo war der noch gar nicht. Wir wollten immer mal in den Zoo gehen und haben das letztes Jahr nicht geschafft und jetzt warte ich die ganze Zeit darauf, dass es warm wird, denn ich würde ganz gerne noch mal mit ihm in den Zoo gehen.“</p>
<p>„Was hat er jetzt für Zukunftsvorstellungen, weißt du das?“  Carla: „Ich glaube das ist etwas, da macht er sich heute noch keine Gedanken drüber. Schwierig ist natürlich auch immer, wenn, also der Vater ist Automechaniker, die Mutter ist arbeitslos, wenn also da haben Kinder glaube ich nicht wirklich Perspektiven.“</p>

**Tabelle 15.9: Spielsucht der Mutter wirkt sich negativ auf den familiären Alltag aus**

Bei einem Ausflug in den Park äußerte sich Luis zu der häuslichen Situation. Der Junge sagte plötzlich zu seiner Patin: „Ja, meine Mama die macht das ja nie mit uns. Die schläft immer bis 14.00 Uhr.“ Carla empfand diese Aussage als schockierend und versuchte, das Verhalten der Mutter vor dem Kind zu erklären. Sie versuchte dem Jungen zu verdeutlichen, dass seine Mutter ihn sehr lieb hat und „[...] dass sie es vielleicht nicht so meint [...]“. Auch schlug sie Luis vor, die Mutter konkret nach einem Spielplatzbesuch zu fragen. Ob der Junge die Mutter daraufhin um einen gemeinsamen Ausflug bat, entzog sich Carlas Kenntnis. Jedoch sprach sie die Mutter bei einem Treffen und thematisierte, warum die Kinder nach der Schule sofort nach Hause kommen sollen. Die Mutter sorgte sich um die Sicherheit der Kinder, „[...] weil angeblich da Zigeuner sind auf dem Spielplatz.“ Carla sah sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die Mutter auf der einen Seite aus Sorge um ihre Kinder den selbstständigen Spielplatzbesuch verboten hatte, jedoch auf der anderen Seite trotz vorhandener Zeit nichts mit den Kindern gemeinsam unternahm. „Sie hat ja auch öfter schon zu mir gesagt, sie sei einfach faul, sie steht dazu [...]“. Carla nahm sich für den kommenden Sommer

vor, der Mutter einen gemeinsamen Spielplatzbesuch vorzuschlagen, um das Gespräch zu ihr suchen zu können und ihre Bedenken vor eventuellen Gefahren zu entkräften.

#### Sorge und Bequemlichkeit der Mutter als Grund für eingeschränkte Aktivitäten der Kinder

„Und sie hat mehr oder weniger den ganzen Tag am PC gespielt?“

Carla: „Ja, genau und es war auch bezeichnend. Ich bin einmal mit Luis, also letztes Jahr waren wir dann im Spätsommer im Park, also ich bin halt sehr oft mit ihm in den Park gegangen, da sind wir auf den Park zugelaufen und aus heiterem Himmel sagt er dann plötzlich: „Ja, meine Mama die macht das ja nie mit uns. Die schläft ja immer bis 14.00 Uhr.““

„Wie hast du darauf reagiert?“

Carla: „Ja, ich war im ersten Moment natürlich geschockt und dann habe ich ihm versucht zu erklären, dass die Mama ihn lieb hat und dass es nicht, also dass sie es vielleicht nicht so meint, dass er doch mal ihr sagen soll, dass sie mit ihm auf den Spielplatz gehen soll. So mit den Kindern.“

„Hat er das mal gemacht?“

Carla: „Das weiß ich gar nicht. Ich hatte sie mal darauf angesprochen und gefragt, wie es ist, warum die Jungen mal nicht alleine auf den Spielplatz gehen können. Sie möchte halt immer, dass die Jungen nach der Schule direkt nach Hause kommen und nicht auf den Spielplatz. Auch nicht alleine. Der Bruder ist ja elf, die könnten also durchaus mal alleine. Sie möchte das nicht, weil sie sich Sorgen macht, weil angeblich da Zigeuner sind auf dem Spielplatz. Ich hatte vor sie jetzt im Sommer mal zu fragen, ob wir nicht zusammen mit den zwei Jungs mal auf den Spielplatz gehen wollen. Das ich mit ihr halt geh und mich dann auch in Ruhe mal mit ihr unterhalte, während die Kinder spielen.“

„Damit sie sieht, dass da nicht was schlimmes ist?“

Carla: „Ja, ich denke, alleine möchte sie nicht, dass die Jungs dahin gehen, aber sie geht ja auch nicht mit denen dahin. Sie könnte ja auch, also mittlerweile ist sie wieder zu Hause, sie arbeitet nicht. Also sie könnte ja auch mit den Kindern auf den Spielplatz. Aber das macht sie einfach nicht. Sie hat ja auch öfter schon zu mir gesagt, sie sei einfach faul, sie steht dazu und ohne Auto würde sie ja gar nicht klar kommen und ja.“

**Tabelle 15.10: Sorge und Bequemlichkeit der Mutter als Grund für eingeschränkte Aktivitäten der Kinder**



Carla erhoffte sich, so auf die Mutter einwirken zu können. Sie sagte über sich selbst: „Ich glaube, dass ich für die Eltern halt ein Spiegel war. Ich hatte öfter den Eindruck, dass es ein bisschen dazu beigetragen hat, dass das, dass sie zumindest zeitweise, sich doch ein bisschen bemühen.“ Dieser Eindruck verfestigte sich, als sie das Kind nach einem Kinobesuch zurück zu seinem Vater bringen wollte. Im Gegensatz zu der Mutter, zu welcher Carla einen offenen Kontakt pflegte, hatte sie mit dem Vater kaum Berührungspunkte. Dennoch zeigte sich eine Verhaltensänderung. Der Vater hatte das bevorstehende Treffen zwischen Carla und Luis als Anlass gesehen, sich mit seinem Sohn zu beschäftigen und mit Legosteinen zu spielen. Auf Carlas Nachfragen, ob der Vater denn häufiger mit ihm spielen würde, antwortete der Junge: „Ja, nö, eigentlich nicht.“ Carla empfand die plötzliche Aktivität des Vaters kurz vor dem Treffen als merkwürdig, da sich dieses Verhalten als konträr zu seinem sonstigen Verhalten zeigte.

Zeitweilige positive Verhaltensänderung des Vaters während der Patenschaft
<p>„Wann war das, als du ihn das letzte Mal abgeholt hast?“</p> <p>Carla: „Das ist nicht lange her, vielleicht zwei Wochen? Dann waren wir im Kino gewesen und der war aber grade beim Papa gewesen und dann habe ich gesagt: „Alles klar, ich bring dich dann wieder zu Papa.“. Dann hat er gesagt: „Papa spielt heute auch mit mir und das hat er gestern Abend auch gemacht.“ Er hat wohl Lego mit ihm gespielt, da habe ich dann gesagt: „Das ist ja toll, macht der Papa das öfter mit dir?“ Da meinte er: „Ja, nö, eigentlich nicht.“ Da habe ich mir gedacht, ich habe halt am Vortag Mittags gesagt, dass ich ihn abhole und das hatte der Vater halt mitbekommen. Ich glaube, dass ich für die Eltern halt ein Spiegel war. Ich hatte öfter den Eindruck, dass es ein bisschen dazu beigetragen hat, dass das, dass sie zumindest zeitweise sich doch ein bisschen bemühen. Es kann natürlich Zufall gewesen sein, aber ich finde es sehr seltsam, dass er mir sagt, dass er das normalerweise nicht macht.“</p>
<p>„Sondern nur, wenn du kommst?“</p> <p>Carla: „Genau, wenn ich komme, ausgerechnet dann spielt er dann ausgiebig mit ihm. Das ist ein bisschen komisch.“</p>

**Tabelle 15.11: Zeitweilige positive Verhaltensänderung des Vaters während der Patenschaft**

Doch auch die Mutter zeigte eine Änderung des Verhaltens im Verlauf des Projektes. Auf der einen Seite nahm Sie Carlas Ratschläge teilweise an. Da sich die Studentin als eine Art Bezugsperson der Mutter verstand, thematisierte sie

neben dem Besuch des Spielplatzes auch den der Stadtbücherei. Carla regte an, dass Luis einen Ausweis zum Entleihen von Büchern, Spielen etc. bekommen könnte. Die Mutter gab ihre Zustimmung, allerdings schaffte es die Patin aus zeitlichen Gründen nicht, einen Ausweis für das Kind ausstellen zu lassen. Bei einem späteren Besuch stellte sie fest, dass „[...] sie dann wohl mit ihm hingegangen [ist] und [...] dann tatsächlich einen Ausweis gemacht [hat].“ Auch befanden sich entliehene Bücher sowie Spiele in der Wohnung. Zudem machte die Mutter ihren Kindern Geschenke in Form von Büchern und Spielen, die vor dem Dialog mit Carla nicht vorhanden waren.

#### Positive Verhaltensänderung der Mutter während der Patenschaft

„Aber die Bücherei darf er alleine nutzen?“

Carla: „Er darf mit dem Bruder zur Stadtbücherei. Also, da habe ich halt mit der Mutter geredet. Dadurch das, also sie hat mir ja auch viel ihre Probleme erzählt - ich war dann scheinbar eine Bezugsperson für sie und ja, dann habe ich das irgendwann einfach thematisiert. Und habe gesagt: „Hör zu, das ist für Luis wichtig, dass er regelmäßig Bücher holt.“ Und habe ihr auch erklärt, dass ich ihn auch nicht jede Woche holen werde und habe vorgeschlagen, ob wir dann nicht für die Kinder einen Ausweis machen können, weil das kostet dann ja auch nichts. Daraufhin hat sie das dann auch, also hat sie gesagt: „Ja, das wäre in Ordnung.“ Dann wollte ich erst mit ihm einen Ausweis machen, hatte aber dann länger keine Zeit und als ich ihn dann wieder besucht habe, ist sie wohl mit ihm hingegangen und hat dann tatsächlich einen Ausweis gemacht. Und das nutzen die auch, also die holen sich auch Spiele, Brettspiele und dann hatte er auch Bücher da, die er sich ausgeliehen hatte.“

„[...] Aber es ist Fakt, dass es halt vorher so gut wie gar nicht da war. Also in der Richtung, die hatten kaum Bücher und kaum Brettspiele und da haben die wirklich dann einiges geschenkt bekommen. Also die Mutter hat denen einiges geschenkt.“

**Tabelle 15.12: Positive Verhaltensänderung der Mutter während der Patenschaft**

Allerdings gestalteten sich die Änderungen im Verhalten der Mutter nicht ausschließlich positiv. Nach Carlas Empfinden behandelte sie Luis schlechter als anderen Kinder. Die Patin empfand es als „[...] sehr schwierig zu sehen, wie sie mit ihren Söhnen umgeht, weil ich immer das Gefühl hatte, dass sie mit Luis viel schlechter umging als mit den anderen Jungs.“ Carla wunderte sich, ob die schlechtere Behandlung ihres Patenkindes durch die Projektteilnahme zu

begründen sei. Sie beobachtete den liebevollen Umgang mit dem ältesten Sohn und Zärtlichkeiten gegenüber dem jüngsten Kind. Luis gegenüber zeigte die Mutter ein gegenteiliges Verhalten. „[...] ich habe wirklich gedacht, dass sie zu Luis, ja dass sie da teilweise sogar fies ist, so ein bisschen.“ Die Mutter verliert Luis gegenüber schneller die Geduld und spricht in einer unfreundlichen Art und Weise, welche von Carla als ungerecht beschrieben wird, mit ihm.

Allerdings war es der Studentin nicht möglich heraus zu finden, ob Luis als „Sandwich-Kind“ schon vorher eine benachteiligende Behandlung seitens der Mutter erfuhr, oder „[...] ob sie es vielleicht ihren anderen Kindern gegenüber unfair findet und versucht dann, weiß ich nicht.“ Aus welchen Gründen die Mutter sich so verhielt, wurde demnach während des Verlaufs des Projektes nicht deutlich. Sicher war sich Carla dennoch, „[...] das habe ich mir nicht eingebildet, das war definitiv so, dass sie ihn schlechter behandelt.“

Mutter behandelt Kind möglicherweise aufgrund der Projektteilnahme schlechter

Carla: „Also, ich fand es immer sehr schwierig, grade in der Zeit als ich eigentlich sehr häufig die Mutter gesehen habe, weil ich ihn schon mal oben abgeholt habe, eigentlich sehr schwierig zu sehen, wie sie mit ihren Söhnen umgeht. Weil ich immer das Gefühl hatte, dass sie mit Luis viel schlechter umging, als mit den anderen Jungs.“

Carla: „Ja, definitiv. Was ein bisschen problematisch ist, dass ich nicht weiß, inwieweit die Mutter ihn unfair behandelt. Vielleicht wegen dem Projekt, das wüsste ich gerne, aber das kann ich nicht herausfinden. Das kann ich dir ja mal schildern, also das mir aufgefallen ist, dass sie wirklich ganz anders mit ihm redet. Sehr barsch zu ihm ist, also allein von der Tonlage her, ist sie ganz anders zu ihm als zu den anderen zwei Kindern. Und grade dem Kleinen, also dem 5-jährigen, hat sie immer über den Kopf gestreichelt, mein Schatz hier, mein Schatz da, und das habe ich bei Luis nicht einmal gesehen. Auch wenn wir gegangen sind, das war immer eine echt kühle Verabschiedung. Es hat mich überrascht, dass sie zu einem Kind total herzlich ist, auch zu dem älteren. Da kommen also wirklich diese Vorurteile, Sandwich-Kind.“

„Da habe ich auch direkt dran gedacht.“

Carla: „Ja, das kommt da wirklich zum Tragen. Denn der Große ist ja ihr „Großer“. Ich habe wirklich gedacht, dass sie zu Luis, ja dass sie da teilweise sogar fies ist, so ein bisschen. Das sie ihn sehr schnell anlärzt, verbal, dass sie teilweise ungerecht ist, und irgendwie so lieblos ist das Verhalten für meine Empfindung und ich wüsste einfach gerne, ob das nicht vielleicht wegen dem Projekt ist. Ich wüsste einfach gerne, ob das vorher schon so war, oder ob sie

vielleicht es ihren anderen Kindern gegenüber ungerecht findet und versucht dann, weiß ich nicht. Ich hatte immer, das habe ich mir nicht eingebildet, das war definitiv so, dass sie ihn schlechter behandelt.“

**Tabelle 15.13: Mutter behandelt Kind möglicherweise aufgrund der Projektteilnahme schlechter**

Als ein weiterer Grund für die ungerechte Behandlung des Patenkindes könnte auch die Tatsache sein, dass Luis hübscher als die beiden anderen Kinder ist. Es „[...] kann natürlich sein, dass sie weiß, dass es Luis sehr einfach haben wird, einfach weil er wirklich ein sehr hübsches Kind ist.“ Auch verdrehte die Mutter die Augen, als Carla ihr mitteilte, das Projekt gerne mit Luis beginnen zu wollen. Ihres Erachtens nach sei es „[...] nichts Neues, dass er gut ankommt.“ Sie freute sich nicht für ihren Sohn, sondern zeigte eine eher abwertende Reaktion.

**Mutter spricht abwertend über ihr Kind**

„Weißt du, was der Grund dafür sein könnte oder denkst du dir was?“

Carla: „Na ja, ich hab mich halt immer gefragt, liegt es unterschwellig daran, dass sie es vielleicht ungerecht findet, dass ihr mittleres Kind so eine Chance bekommt und die anderen nicht? Dass sie es dann kompensieren will, oder war das schon immer so? Ich weiß es halt nicht. Ich weiß nur, dass es irgendwie damals, ich ihr von dem Projekt erzählt habe und dass ich es gerne mit Luis machen würde, da hat sie auch irgendwie die Augen verdreht und meinte nur: „Luis verdreht ja immer Frauen den Kopf.“ So auf die Tour. Irgendwie so was in der Art hat sie gesagt. So na ja, ist ja nichts neues, dass er gut ankommt. Also, anstatt sich zu freuen.“

„War es abwertend?“

Carla: „Ja, so ein bisschen. Fand ich sehr seltsam, dass sie so was sagt. Ja, er ist wirklich ein sehr hübsches Kind und der ältere Bruder und der jüngere halt gar nicht. Kann natürlich sein, dass sie weiß, dass Luis es sehr einfach haben wird. Einfach weil er wirklich ein sehr hübsches Kind ist und der ältere Sohn hat Übergewicht und der Kleine wird vier oder müsste auch schon fünf sein, und die werden es definitiv nicht so einfach haben.“

**Tabelle 15.14: Mutter spricht abwertend über ihr Kind**

Ein weiterer, nicht außer Acht zu lassender Aspekt ist auch die anfängliche Ablehnung der Mutter gegenüber dem Schülerhilfeprojekt. Nach der Hospitationsphase in der Grundschule fragte Carla Luis, ob er gerne mit ihr Zeit verbringen würde. Der Junge bejahte dies. Daraufhin lud der Klassenlehrer die Mutter zu einem gemeinsamen Gespräch in die Schule ein. „[...] damit sie einfach nicht die Möglichkeit hat, nein zu sagen, so einfach.“ Aus Angst vor einer Absage entschieden sie sich gegen eine schriftliche Mitteilung. Der erste Termin wurde durch die Mutter abgesagt, der zweite wurde wahrgenommen. Eine andere Studentin nahm mit ihrem Patenkind ebenfalls an diesem Gespräch teil. Der Mutter wurde das Projekt als „[...] eine riesen Möglichkeit für ein Kind [...]“ beschrieben, so dass sie die Teilnahme ihres Sohnes schwerlich verneinen konnte. Carla glaubte, dass dies der richtige Weg war, denn „[...] ich glaube ansonsten hätte sie wirklich, wenn es ein Brief gewesen wäre, hätte sie dann einfach geschrieben. Nein, kein Interesse.“ Carla antwortete auf die Frage der Mutter, warum Luis für das Projekt ausgewählt wurde, dass sie alleinerziehende Mutter von drei Kindern sei.

#### Mutter lehnt Projekt zunächst ab

„Hast du zu Beginn des Projektes mit dem Kind über seine Erwartungen gesprochen?“

Carla: „Ne, also ich habe ihm natürlich erklärt, worum es geht. Habe ihn gefragt, ob er das überhaupt möchte, ob er da überhaupt mitmachen möchte. Und dann hat er auch sofort gesagt, dass er das gerne möchte und dann haben wir auch die Mutter eingeladen. Also das war ein bisschen komplizierter, weil ich mir schon gedacht habe, dass wenn wir der Mutter wirklich sagen, worum es geht, hätte ich ein bisschen Angst, dass sie einfach nein sagt. Deswegen hatte ich dann mit dem Lehrer vereinbart, dass wir sie einladen zu einem persönlichen Gespräch in die Schule mit mir, wo ich auch vor Ort bin und es ihr erkläre, damit sie einfach nicht die Möglichkeit hat, nein zu sagen, so einfach. Weil, wenn sie (stockt).“

„Wenn du da sitzt?“

Carla: „Ja, genau, es ist einfach schwieriger. Hätte sie jetzt einen Brief gekriegt, in dem gestanden hätte, worum es geht, hätte sie einfach sagen können: „Nein, kein Interesse!“ und durch diese Art und Weise war es dann halt besser.“

„Wie ist das Gespräch verlaufen?“

Carla: „Ja, also das erste Mal kam die Mutter nicht. Es stellte sich im Nachhinein raus, dass sie Luis wohl eine Entschuldigung in den Schulranzen gepackt hatte. Davon wussten wir aber nichts. Dann hatten wir einen neuen Termin vereinbart. Also ich bin da umsonst erstmal hingefahren, beim ersten Mal und beim zweiten Mal. Wir hatten halt nur, der Lehrer hatte

einen Brief verfasst, wo halt drin stand, dass sich für Luis eine ganz tolle Möglichkeit ergibt und ist nicht drauf eingegangen, was es ist und worum es genau geht. Dann war sie, also die Mutter, halt da und dann haben wir das aufgeklärt. Also eine Freundin war auch dabei, die hatte auch ein anderes Kind, also ein Mädchen. Ja, und da haben wir das halt aufgeklärt. Dann habe ich ihr erklärt, worum es geht und dann hat sie halt zugestimmt. Aber ich glaube, dass sie wirklich auch nur zugestimmt hat, weil sie da vor Ort war.“

„Weil du da auch gesessen hast?“

Carla: „Ja, genau. Es ist ja auch sehr schwer, dann wenn man das erklärt, was das für eine gute Sache ist, wie toll das fürs Kind ist, das ist eben eine riesen Möglichkeit für ein Kind, dann ist es als Mutter glaube ich sehr schwer zu sagen, ich möchte das nicht für mein Kind. Ich habe sie dann ja auch kennengelernt und ich glaube von ihrer Persönlichkeit war das wirklich gut, dass wir das so gemacht haben. Ich glaube ansonsten hätte sie wirklich, wenn es ein Brief gewesen wäre, hätte sie dann einfach geschrieben: „Nein, kein Interesse.“

„Wie hat die Mutter denn im Allgemeinen auf das Projekt reagiert? Hatte sie Angst vor dem Jugendamt?“

Carla: „Also, sie hat schon gefragt, wie kommt es denn, dass wir den Luis ausgesucht haben?“

„Was hast du gesagt? Was hast du der Mutter erzählt, warum du ihn ausgesucht hast?“

Carla: „Ja, ich hätte der Mutter das jetzt schlecht sagen können. Deswegen habe ich zur Mutter gesagt, dass Luis halt auch ein Kandidat ist, weil sie alleinerziehende Mutter ist von drei Kindern, ja das das halt so der Hauptpunkt ist.“

Carla: „Ja und dann war es für sie okay. Also, ich hätte ihr ja schlecht sagen können, es ist der Grund, dass Sie ihr Kind ohne Essen in die Schule schicken.“

#### **Tabelle 15.15: Mutter lehnt Projekt zunächst ab**

Auch interessiert sich die Mutter nicht für die gemeinsamen Erlebnisse des Kindes mit seiner Patin. Luis erzählte ihr nichts von den Unternehmungen, denn das „[...] interessiert sie doch eh nicht.“ Carla versuchte dieser Einschätzung des Kindes entgegenzusteuern. Sie ermunterte den Jungen, von sich aus zu erzählen, auch wenn die Mutter ihn nicht direkt fragt. Sie konnte nicht sagen, ob das Kind versuchte, seiner von Desinteresse gegenüber den Unternehmungen geprägten Mutter etwas von den gemeinsamen Erlebnissen zu erzählen oder nicht. Jedoch äußerte Luis: „[...] ja meine Mama sitzt ja eh nur am Computer.“

Desinteresse der Mutter gegenüber Unternehmungen des Kindes
<p>„Hat sie denn zu Luis etwas gesagt wegen dem Projekt, wenn du da warst? Haben sie sich unterhalten? Hat sie sich dafür interessiert, was gemacht wurde?“</p> <p>Carla: „Na, das irgendwie weniger. Im Gegenteil. Luis hat sogar, fällt mir grade auf, zweimal in der Zeit geäußert, also ich habe dann gesagt: „Erzählst du denn auch Mama, was wir grade gemacht haben?“ Da hat er gemeint: „Nein, das sage ich ihr nicht.“ Da habe ich halt gefragt: „Warum denn nicht?“ „Ja, das interessiert sie doch sowieso nicht.“ Also er hat, da war viel Frust in der Zeit, auch grade gegen die Mutter. Jetzt, wo du es sagst, fällt es mir wieder ein, da hat er dann so was gesagt: „Interessiert sie doch eh nicht.““</p>
<p>„Hast du mit der Mutter darüber gesprochen?“</p> <p>Carla: „Ne, darüber hatte ich dann gar nicht mit der Mutter gesprochen. Ich habe dann gesagt: „Ja komm, erzähl doch mal von dir aus, deine Mama interessiert das bestimmt.“ Dann hat er gesagt: „Die fragt doch eh nie.“</p>
<p>„Hat er denn dann von sich aus erzählt?“</p> <p>Carla: „Das weiß ich nicht, ich habe ja auch oft nicht mit der Mutter gesprochen. Aber er hat mehrfach auch gesagt: „Ja, meine Mama sitzt ja eh nur am Computer.“ Das kam mehr als einmal vor. Dass er sowas geäußert hat in der Richtung.“</p>

**Tabelle 15.16: Desinteresse der Mutter gegenüber Unternehmungen des Kindes**

Auch wenn die Mutter allem Anschein nach kein Interesse an den Unternehmungen ihres Sohnes im Zuge des Patenschaftsprojektes hatte, sprach sie nicht abwertend über Carla und lud die Studentin auch nach dem Ende des Projektes zu dem Geburtstag von Luis ein. An diesem Tag wurde deutlich, dass das Projekt für Luis nicht ausschließlich positive Aspekte mit sich brachte. Luis freute sich über den Besuch seiner Patin anlässlich seines Geburtstages und hatte den Wunsch, neben ihr zu sitzen. Allerdings wollten seine Brüder auch gerne neben Carla sitzen, um „[...] halt auch ein bisschen was von mir [zu] haben.“ So sah sich Carla in der Situation zu entscheiden, neben wem sie sitzen würde. Luis war böse, weil sie sich auch um die Geschwister kümmerte und „[...] die Brüder haben halt auch nie verstanden, warum Luis darf und sie nicht.“ Die Studentin wurde mit der Eifersucht der Geschwister konfrontiert.

Eifersucht der Geschwister
<p>„Hat sie aber auch nicht eingegriffen und gesagt, dass du schlecht wärst?“</p> <p>Carla: „Nein, dass Gefühl hatte ich nicht. Ne, also das kann ich überhaupt nicht sagen. Ich hatte dann auch zu Luis Geburtstag angerufen, der hatte am 19. Januar Geburtstag. Da hat sie mich auch eingeladen zu Kaffee und Kuchen. Also da war halt Besuch da für ihn zum Geburtstag, da hatte sie mich auch eingeladen. Da bin ich hingegangen. Und dann habe ich ja Kaffee und Kuchen gegessen, also Kaffee und Kuchen.“</p>
<p>„War das für Luis wichtig, dass du da warst, hast du das gemerkt?“</p> <p>Carla: „Ja, ich hab halt immer gemerkt, dass wenn ich da war, dann wollten halt die Brüder neben mir sitzen. Die Brüder haben halt auch nie verstanden, warum Luis mit darf und sie nicht. Und ich, das war auch schwierig für mich, weil ich nicht wusste, wie ich damit umgehen soll. Die saßen halt neben mir die Brüder und wollten halt auch so ein bisschen was von mir haben und ja, dann war aber Luis sauer, dass er nicht neben mir sitzen durfte.“</p>
<p>„Was man an seinem Geburtstag auch ein bisschen verstehen kann?“</p> <p>Carla: „Ja, was soll ich sagen. Ich habe dann versucht ihm zu erklären, wir machen doch so oft was miteinander. Das war einfach doof.“</p>
<p>„Waren die Brüder dann schon ein bisschen eifersüchtig?“</p> <p>Carla: „Die Brüder waren sehr eifersüchtig, grade der Kleine, der hat auch jedes Mal, also der hat das nicht verstanden. Jedes Mal, ich will auch mit, ich will auch mit.“</p>

**Tabelle 15.17: Eifersucht der Geschwister**

Die Patin empfand den Umgang mit solchen Situationen als schwierig. „[...] Ich finde es sehr schwierig, wie man damit umgeht, wenn andere Geschwister da sind. Also, ich hatte ein bisschen Angst, dass ich auf der einen Seite einem Kind etwas Gutes tue und auf der anderen Seite bei den Geschwistern Schaden anrichte, weil die dann irgendwelche Konflikte, dieses warum er, warum ich nicht.“ So sah sich Carla jede Woche mit den enttäuschten Gesichtern und der Frage der Geschwister konfrontiert, warum sie nicht mitkommen dürften, sondern lediglich ihr Bruder Luis. Carla empfand diese Situation insbesondere für das jüngste Kind problematisch. Dieses hatte den gleichen Vater wie Luis, der sich sehr wenig um die Kinder kümmerte. Der Vater unternahm nichts mit den Kindern. Hinter dem Haus, in welchem der Vater wohnt, ist ein Hof, in welchem die zwei Brüder spielen können. „Aber das ist auch schon das Höchste der Gefühle.“



Benachteiligung der Geschwister
Carla: „Also, schwierig ist auch, finde ich, jetzt in dem Fall wie bei Luis mit den Geschwistern. Ich finde es sehr schwierig, wie man damit umgeht, wenn da andere Geschwister sind. Also ich hatte ein bisschen Angst, dass ich auf der einen Seite einem Kind etwas Gutes tue und auf der anderen Seite bei den Geschwistern Schaden anrichte, weil die dann irgendwelche Konflikte, dieses warum er, warum ich nicht. Das fand ich sehr schwer, dann immer die traurigen Gesichter zu sehen, wenn ich Luis abgeholt habe und jedes Mal wurde ich halt wieder gefragt: „Warum nimmst du den mit? Warum darf ich nicht mitkommen?“ Wobei ich denen das wirklich am Anfang erklärt habe, aber die Woche drauf haben die direkt wieder.“
„Also meinst du, dass du zwei Kindern dann absagen musst?“ Carla: „Ja, genau und bei dem älteren fand ich das nicht so schlimm, weil der hat ja einen anderen Vater und der Vater kümmert sich sehr. Aber der jüngere ist halt vom gleichen Papa wie Luis und er kümmert sich halt sehr wenig um die Kinder. Die sind dann zwar bei dem, aber die sind wohl bei den Großeltern mehr und er macht scheinbar nicht so viel mit denen.“
„Es sei denn, du kommst?“ Carla: „Ja genau, es sei denn ich komme. Ja aber auch, ich kriege auch nicht mit, dass die mal Ausflüge machen oder so. Selbst wenn er mal länger beim Vater ist, dann frage ich: „Was habt ihr gemacht?“ „Ja, wir waren im Hof.“ Die haben also so ein kleines Haus, wo halt Mietwohnungen sind und dahinter ist halt ein Hof. Aber das ist auch schon das Höchste der Gefühle.“

**Tabelle 15.18: Benachteiligung der Geschwister**

Luis bekam demnach im Zuge des Projektes im Gegensatz zu seinen Geschwistern die Möglichkeit, Ausflüge zu machen und andere Formen der Freizeitgestaltung als die ihm bekannten kennenzulernen. Diese neuen Erlebnisse führten jedoch zu Konflikten für das Kind. Durch die gemeinsamen Treffen mit Carla öffnete sich sein Blickwinkel und Luis konnte viele neue Erfahrungen sammeln. So erschien es ihm vor dem Projekt als selbstverständlich, nach der Schule nach Hause zu gehen und Fernsehen zu gucken. „[...] was glaube ich echt zu Konflikten führte, [...] dass er auf den Spielplatz läuft und ihm bewusst wird: Moment mal, meine Mutter macht das nicht mit uns. Sie könnte das auch machen.“ Luis erlebt nun, dass es ihm Freude bereitet, auf dem Spielplatz zu sein, sieht sich aber mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass seine Mutter auf der einen Seite nichts mit ihm unternimmt, ihm jedoch auf der anderen Seite auch nicht erlaubt, alleine diese Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu nutzen. Ohne

das Projekt hätte Luis nichts von diesen erfahren und seinen Alltag als normal erachtet. „[...] Dann kommt ein Kind ja gar nicht darauf, was es noch gibt.“ Zudem bemühte sich Carla, dem Kind andere Werte, als die ihm vorgelebten, aufzuzeigen. Exemplarisch hierfür ist ein gemeinsamer Flohmarktbesuch. An einem Verkaufsstand wurden Luis Computerspiele angeboten. Carla intervenierte und sagte dem Jungen, dass sie es nicht gut heißen würde, wenn Kinder seines Alters viel Zeit vor dem Computer verbringen würden. „[...] Und das hat er sich dann auch gemerkt und dass er einfach auch gemerkt hat, ja dass das, was man ihm da vorlebt, dass das auch gar nicht so gut ist für ihn.“ Carla versuchte dem Kind zu erklären, dass sie das Lesen von Büchern oder gemeinsame Unternehmungen mit Freunden bedeutend fände, was sich jedoch ohne das Einverständnis der Mutter als problematisch erweist. Bei dem Vater können die Kinder draußen im Hof spielen. So kommt es für den Jungen zu einem Konflikt zwischen dem Verhalten der Mutter und den Einstellungen und Haltungen der ihm sehr wichtig gewordenen Patin.

Differenzen zwischen den Einstellungen der Patin und der Mutter
Carla: „Ja, einfach dass es auch anders gehen kann. Denn hätte er nicht die Möglichkeit gehabt, diese Ausflüge zu machen, dann wäre das ja für ihn normal. Dann kommt ein Kind ja gar nicht darauf, was es noch gibt. Das auch Eltern oder Erwachsene viel unternehmen können mit Kindern.“
Carla: „Ich glaube, dass er einfach sehr viel kennenlernen konnte durch das Projekt. Einfach Dinge, die er sonst halt, für ihn war ja das Leben vorher: Ich gehe in die Schule, komme nach Hause, setze mich vor den Fernseher. Das war für ihn normal einfach. Was glaube ich echt zu Konflikten führte, was ich vorhin erwähnt hatte, dass er auf den Spielplatz läuft und ihm bewusst wird: Moment mal, meine Mama macht das nicht mit uns. Die könnte das auch machen. Das ist schon so, ja.“
„Hat er denn Sachen zur Freizeitgestaltung genutzt? Darf er auch alleine was machen?“ Carla: „Das Problem ist ja, dass die Mutter ihm das nicht erlaubt.“
Carla: „Also, die Mutter ist ja wie gesagt spielsüchtig und sitzt den ganzen Tag vor dem Computer und er hat bei mir ganz klar gesehen, dass ich Computer spielen nicht gut finde. Das ich es nicht gut finde, wenn Kinder am PC sitzen, dass ich es nicht gut finde, wenn Kinder diese ganzen, wir waren auf dem Flohmarkt beispielsweise und da wollte uns ein Mann Computerspiele für ihn andrehen. Da habe ich auch gesagt: „Tut mir leid, aber ich halte davon nichts.“ Da hat er dann auch wirklich mitbekommen, wie ich dazu stehe. Das ich halt finde, dass es überhaupt nicht gut ist, wenn Kinder in dem Alter den ganzen Tag vor dem

Computer sitzen und Computerspiele spielen. Und das hat er dann auch sich gemerkt und das er einfach auch gemerkt hat, ja das das, was man ihm da vorlebt, das das auch gar nicht so gut ist für ihn. Das habe ich halt versucht, ihm zu erklären, dass es wichtig ist, das man Bücher liest. Es ist wichtig, dass man auch sich in der Schule bemüht, ja auch viel raus zu gehen, was mit Freunden zu machen. Das ist halt schwierig, wenn die Mutter das nicht erlaubt, aber zumindest beim Vater können die das wohl.“

**Tabelle 15.19: Differenzen zwischen den Einstellungen der Patin und der Mutter**

Nach Einschätzung der Patin führten diese Erfahrungen zu einer Schutzreaktion des Kindes, was folgende Situation deutlich werden lässt: Carla schenkte den Geschwistern, die sich ein Zimmer teilen, eine Musikanlage und Hörspielkassetten, damit sich die drei diese vor dem Einschlafen anhören könnten. Im Verlauf eines Gespräches zwischen Carla und Luis erwähnte das Kind, dass die drei Geschwister jeden Abend die Geschichten hören würden. Carla freute sich und sagte: „[...] dann ist ja gut, dass ich dir die Anlage mitgebracht habe, das ist ja schön für euch.“ Auf diese Aussage reagierte Luis verwundert. Seines Erachtens nach war die Anlage kein Geschenk der Patin, sondern schon vorher vorhanden. Carla nimmt an, dass er die Tatsache, vorher keine Hörspielkassette oder Märchen gekannt zu haben, aus Selbstschutz verdrängt. „[...] Also ich glaube, dass er ein Problem damit hat, dass wie so ein Selbstschutz, dass er es ausblendet, also es war definitiv vorher nicht da [...]“. Hinzu kommt, dass der Junge möglicherweise seine Mutter schützen wollte. „[...] Ich glaube, dass es vielleicht auch ist, um seine Mutter zu schützen, unbewusst.“

#### Unbewusste Schutzreaktionen des Kindes

Carla: „Die Wohnung ist normal, also eine normale Wohnung. Kinderzimmer ist zu dritt, natürlich einfach gehalten alles, also meine Wohnung sieht halt sehr anders aus, sagen wir es mal so.“

Carla: „Was mich halt ein bisschen gewundert hat, ist dass er, dass aber, ich weiß gar nicht, wie wir darauf kamen, das ist auch schon ein bisschen länger her, da habe ich ihn halt gefragt: „Ja hörst du denn?“ Dann hat er mir erzählt, dass sie jeden Abend dann immer Hörspielkassetten hören. Dann habe ich gesagt: „Dann ist ja gut, dass ich dir die Anlage mitgebracht habe, dann ist ja schön für euch.“ Dann hat er gesagt: „Ja wieso? Das hatten wir doch vorher, das hast du doch gar nicht mitgebracht!“ Er hat das gar nicht realisiert, ich glaube, er hat das ausgeblendet.“

<p>„Dass das nicht da war?“</p> <p>Carla: „Ja, er hat dann gesagt, wir hatten das doch schon vorher. Also, ich glaube, dass er ein Problem damit hat, dass wie so ein Selbstschutz, dass er es ausblendet, also es war definitiv vorher nicht da. Er kannte nicht eine einzige Hörspielkassette, er kannte keine Märchen, die hatten auch keinen Kassettenrekorder, weder im Kinderzimmer, noch irgendwo anders in der Wohnung. Mich hat es gewundert, weil er noch wusste, wie ich ihm die Anlage und die Kassetten mitgebracht habe. Er hat es irgendwie verdrängt, dass es vorher nicht da war. Also, ich glaube, dass ist so ein Schutz, dass er die Mutter vielleicht schützen will, unbewusst. Könnte ich mir vorstellen. Ich weiß es nicht.“</p>
<p>„Meinst du, wenn er sieht, was es alles gibt, was er nicht hatte?“</p> <p>Carla: „Ich denke, dass es vielleicht auch ist, um seine Mutter zu schützen, unbewusst.“</p>

**Tabelle 15.20: Unbewusste Schutzreaktionen des Kindes**

Während des Projektes geriet nicht nur die Patin in Konflikte (Situation mit den Geschwistern), sondern auch das Kind. Carla war es auch nach dem offiziellen Ende des Projektes wichtig, sich nach dem Wohlbefinden der Familie zu erkundigen. So meldet sie sich auch zwischen den Treffen bei der Mutter. Die Mutter schreibt zu Anlässen wie Ostern oder Weihnachten eine SMS an Carla.

<p><b>Kontakt nach dem Ende des Schülerhilfeprojektes</b></p>
<p>„Melden die sich von alleine auch mal, also die Mutter?“</p> <p>Carla: „Die Mutter schickt mir schon mal eine SMS, also an Ostern, da hat sie mir eine SMS geschickt, so etwas. Also an Weihnachten, dass sie mir eine SMS, also sie schickt halt so eine Rundsms an Bekannte und da hat sie mir auch eine SMS geschickt.“</p>
<p>„Ruft sie auch manchmal an?“</p> <p>Carla: „Das nicht.“</p>
<p>„Hältst du den Kontakt normalerweise, bis auf diese SMS?“</p> <p>Carla: „Ne, ne davor hatte ich die Mutter schon angerufen, dass ich vorhabe, ihn zu holen. Also es war schon eine Woche vorher hatte ich das schon angekündigt, ich ruf also auch ab und zu an und frag einfach, ob alles okay ist. Wie es denen geht, unabhängig von Treffen und zum Beispiel in meiner Prüfungsphase. Ich hatte jetzt Examen, wo ich das Examen geschrieben habe, habe ich dann auch, als ich ihn nicht holen konnte, habe ich gefragt, ob alles okay ist. Ob es der Mutter gut geht, wie es den Kindern geht, ich hab dann auch gesagt, hier bei mir ist es im Moment schlecht, wegen Examen, aber das sobald es wieder besser ist, sobald ich mehr Zeit habe, dass ich Luis dann auch mal wieder holen werde.“</p>

**Tabelle 15.21: Kontakt nach dem Ende des Schülerhilfeprojektes**

## 15.1 Zusammenfassung

Aus den Aussagen von Carla geht hervor, dass ihr Patenkind Luis in unsicheren Familienverhältnissen aufwächst. Die Eltern von Luis trennten sich, was einen Umzug der Mutter mit Luis und seinen beiden Geschwistern zur Folge hatte. Zuvor lebten sie mit dem Vater in einem Haus. Als die Mutter einen neuen Partner fand, suchte sich die arbeitslose Frau kurzfristig eine Arbeitsstelle, um den Umzug finanzieren zu können. Bedingt durch den Wohnortwechsel besuchte das Kind eine andere Schule in einem „raueren“ Umfeld. Dies wirkte sich auf das Verhalten des Kindes aus. Luis lehnte es ab, Carlas Hand zu nehmen, wenn sie gemeinsam auf der Straße waren. In seiner alten Umgebung gestaltete sich diese Geste jedoch als unproblematisch. Auch blieb die Tochter der neuen Freundin des Vaters in seiner alten Klasse und setzte Luis unter Druck. Sie teilte ihm mit, den Vater nun für sich zu haben.

Nach einer anfänglichen Eingewöhnungszeit relativierte sich die Situation jedoch. Luis besuchte seinen Vater, mit welchem Carla im Gegensatz zu der Mutter wenige Berührungspunkte hatte, lediglich am Wochenende. Aufgrund dieser Tatsache wurde Carla ihr Stellenwert bei dem Kind bewusst. Luis bestand auf die Treffen, selbst wenn diese auf den seltenen Besuch bei Vater fielen. Die Patin stellte eine zuverlässige Konstante im Leben des Kindes dar.

Der Alltag bei der Mutter wurde durch Unzuverlässigkeit und „mediale Verwahrlosung“ geprägt. So unternahm die Mutter nichts mit ihren Kindern und Luis. Alltag bestand aus dem Schulbesuch und dem Schauen von Fernsehsendungen. Als Grund für die Antriebslosigkeit der Mutter könnte ihre Spielsucht zu sehen sein. In dem Computerspiel „World of Warcraft“ fand sie nach eigenen Aussagen Ersatz für die, durch die Trennung von ihrem Mann verlorengegangenen, Sozialkontakte. Die Frau sprach mit der Studentin offen über diese Problematik und sah sie als eine Art Bezugsperson. Aufgrund der im heimischen Bereich herrschenden Perspektivlosigkeit hatte Luis keinerlei Zukunftsvorstellungen. Auch äußerte das Kind, dass die Mutter immer nur schlafen würde. Carla nahm diese Aussage des Kindes zum Anlass, die mangelnden Aktivitäten zu thematisieren. Sie schlug vor, dass Luis mit seinen Geschwistern selbstständig den nahe gelegenen Spielplatz besuchen könnte. Allerdings lehnte die Mutter das aus Angst vor möglichen Gefahren durch andere Personen ab. Die Studentin nahm sich vor, den Spielplatz mit der Mutter

gemeinsam zu besuchen und so positiv auf sie einzuwirken. Nach ihrem Empfinden nahmen die Eltern die Patin als Spiegel des eigenen Verhaltens. Konkret konnte Carla feststellen, dass der Vater, welcher im Normalfall nicht mit Luis spielt, vor einem angekündigten Besuch Carlas mit Luis und seinen Legosteinen spielte. Das Kind reagierte verwundert auf diese Situation.

Auch kam es zu Schutzreaktionen gegenüber der Mutter. Luis verdrängte, dass eine Musikanlage mit Hörspielkassetten von Carla geschenkt wurde und konfrontierte sich so nicht mit der Situation, dass zuvor keinerlei Spielmaterialien vorhanden waren. Die Mutter zeigte ebenfalls Änderungen in ihrem Verhalten. Sie erstellte auf Anraten der Patin einen Büchereiausweis und schenkte den Kindern Bücher und Brettspiele, welche zuvor im Haushalt nicht vorhanden waren.

Allerdings kam es auch zu negativen Verhaltensänderungen. Carla konnte feststellen, dass Luis eine schlechtere Behandlung durch seine Mutter erfuhr als die beiden anderen Geschwister. Die für die Studentin daraus resultierende zentrale Frage, ob Luis aufgrund der Teilnahme am Schülerhilfeprojekt schlechter behandelt wurde oder aufgrund der Tatsache, dass er das mittlere Kind ist, konnte nicht geklärt werden. Sicher ist sich Carla jedoch, dass Luis schlechter behandelt wurde. Ein weiterer möglicher Grund könnte zudem sein, dass die Mutter ihr mittleres Kind als hübscher und bevorteilter als die anderen empfindet. Sie sprach abwertend über Luis und interessierte sich nicht für seine Aktivitäten mit Carla. Liegt die Ursache für ihr Desinteresse an der Tatsache, dass sie zu der Teilnahme am Projekt auf eine Art und Weise von dem Klassenlehrer und der Studentin überredet wurde? Auch diese Frage fand keine Klärung.

Dennoch stand die Mutter der Patin nicht ablehnend gegenüber und sprach auch nicht abwertend über diese. Nach dem Projektende lud sie Carla zu dem Geburtstag des Kindes ein. An diesem Tag wurde deutlich, dass Luis Teilnahme an dem Projekt zu Konflikten führt. Die Eifersucht der Geschwister, welche auch während des Projektes bei jedem Treffen eine Rolle spielte, zeigte sich auch an diesem Tag. Sie verstanden nicht, warum Luis eine Patin hatte und schöne Dinge unternehmen durfte und sie nicht. Dies stellte auch ein Anlass für Carla dar, um über die Situation, einem Kind etwas Gutes zu tun und gleichzeitig zwei Kinder enttäuschen zu müssen, nachzudenken. Die beiden Geschwister durften ebenfalls nichts unternehmen und spielten allenfalls im Hof des Vaters. Die neuen Erfahrungen und Erlebnisse, die Luis durch seine Patin sammeln konnte, führten

ebenfalls zu Konflikten für das Kind. So erfuhr er, dass Erwachsene auch etwas mit Kindern unternehmen können. Der ihm bis dato als normal erscheinende Alltag zwischen Schule und Fernsehen wurde in Frage gestellt. Auch machte Carla deutlich, dass sie es ablehnt, wenn Kinder Computer spielen, was einen Konflikt zwischen den Wertvorstellungen der Mutter und den Einstellungen und Haltungen Carlas zur Folge hatte. Es bleibt abzuwarten, wie der Junge diese Erfahrungen für die Gestaltung seines künftigen Lebens nutzt, wobei ihn die Verbote der Mutter in seiner aktuellen Situation daran hindern, andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung als den Konsum von Fernsehsendungen zu nutzen.

## **16 Darstellung der familiären Situation von Kindern**

Bei dreizehn Patenkindern stellte sich die familiäre Situation nach Einschätzung der Studierenden als unsicher dar. Die als belastend empfundenen Faktoren werden im Folgenden dargestellt. Vier Kinder stammten aus intakten Familienverhältnissen. Auf diese wird nicht näher eingegangen, da die familiäre Situation keinen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nahm.

### **16.1 Unsichere Familienverhältnisse**

Zwölf der befragten Studenten/-innen empfanden die Lebenssituation ihrer 13<sup>14</sup> Patenkinder als unsicher. Es zeigt sich, dass die Kinder unterschiedlich starken Belastungen verschiedener Art ausgesetzt sind. Als belastende Faktoren sind aufgrund der Aussagen der Studenten/-innen die (psychische) Erkrankung eines Elternteils, die Trennung der Eltern, erlebte Unzuverlässigkeit, Gewalterleben, Strukturlosigkeit im Alltag der Kinder, Einschränkungen aus religiösen Gründen, keinerlei gemeinsame Aktivitäten, Arbeitslosigkeit, ein belastendes Umfeld, eine abwertende Behandlung des Kindes, die Überforderung der Eltern, das Einschreiten des Jugendamtes sowie negative Bindungserfahrungen festzustellen. Die Kinder erlebten unterschiedlich viele Belastungen: Drei Kinder sahen sich vier belastenden Faktoren ausgesetzt, vier Kinder erlebten fünf

---

<sup>14</sup> Matthias übernahm zwei Patenschaften. Seine Patenkinder waren Nadine und Kai.

verschiedene Belastungen, zwei Kinder sieben, ein Kind acht, zwei Kinder neun und ein Kind erlebte zehn belastende Faktoren.

Der besseren Übersicht halber seien die belastenden Faktoren und die Kinder, die sie erleben, tabellarisch dargestellt. Im Anschluss daran wird die familiäre Situation der Kinder mit Ausnahme von Luis (Kapitel 15) kurz, beginnend mit den Kindern, die objektiv die geringsten Belastungen erlebten, dargestellt.

NAME DES KINDES	ERKRANKUNG EINES ELTERnteILS	TRENNUNG DER ELTERN	ERLEBTE UNZUVERLÄSSIGKEIT	GEWALT ERLEBEN	STRUKTURLOSIGKEIT	RELIGIÖSE EINSCHRÄNKUNGEN	KEINERLEI GEMEINSAMEN TERNEHMUNGEN	ARBEITSLOSIGKEIT	BELASTENDES UMFELD	ABWERTENDE BEHANDLUNG	ÜBERFORDERUNG	JUGENDAMT
SVEN	x	x	x					x				
TIMUR	x						x	x		x		
CELINE						x	x	x			x	
HAKIM			x			x	x	x	x			
NADINE		x					x	x			x	x
ANNIKA	x		x			x	x	x				
NADJA		x			x	x	x				x	
SUSANNE			x	x	x		x		x	x		x
SAMIR		x	x		x	x	x	x			x	
RABEA		x	x	x	x		x	x	x			x
TOM	x	x		x	x			x	x	x	x	x
KAI	x	x	x	x	x		x	x	x			x
LUIS	x	x	x		x		x	x	x	x	x	

**Tabelle 16.1: Darstellung unsicherer Familienverhältnisse – Belastende Faktoren**

### 16.1.1 Sven

Sven, das Patenkind der Studentin Simona, erfuhr häufige Enttäuschungen von Personen des nahen Umfeldes. Seine Mutter, bei der er lebte, litt unter einer depressiven Erkrankung und arbeitete nicht. Ihr Verhalten war von Gleichgültigkeit und Unzuverlässigkeit geprägt. Sie zeigte sich wenig an dem Projekt interessiert und stand Treffen im Wege. Simona vereinbarte das jeweils nächste Treffen telefonisch mit der Mutter. Diese behauptete häufig, dass Sven kein Interesse an einem Treffen hätte, was nicht der Wahrheit entsprach. Zudem sorgte die Unzuverlässigkeit der Mutter dafür, dass Treffen nicht stattfinden



konnten, da zum vereinbarten Zeitpunkt niemand in der Wohnung anzutreffen war.

### **16.1.2 Timur**

Lenas Patenkind Timur, welches eine Förderschule besucht, lebte in als unsicher zu bezeichnenden Familienverhältnissen. Die zunächst skeptische Mutter vertraute der Patin nach einer Weile. Sie wirkte mit ihrer aufgeschlossenen Art Lena gegenüber positiv auf das Kind und somit den Verlauf des Projektes ein. Timurs Mutter zeigte sich im Gegensatz zum Vater, den Lena nicht kennenlernte, obwohl er im Haushalt lebte, sehr interessiert an dem Projekt. Timur sprach Lena gegenüber offen über die familiäre Situation und die finanzielle Lage der arbeitslosen Familie. Das Kind sprach des Öfteren über eigene Defizite. So verglich er seine schulischen und geistigen Leistungen mit denen seiner Geschwister. Er ordnete sich in der Familie und der Schule anderen Menschen unter und hatte Schwierigkeiten, seine Wünsche zu vertreten. Die Eltern unternahmen nichts mit dem Jungen.

### **16.1.3 Celina**

Katis Patenkind Celina lebte in einem muslimisch geprägten Kontext. Laut Kati sei ihr weiterer Lebensweg bereits vorbestimmt: Als Frau werde sie heiraten und Kinder bekommen. Celina wird wahrscheinlich keine Ausbildung absolvieren, obwohl ihr dies aufgrund schulischer Leistungen möglich sei. Die arabisch stämmigen Eltern sprachen wenig Deutsch und unternahmen selten etwas mit dem Mädchen. Sie fühlten sich überfordert. Celina hatte außerhalb der Familie und Schule wenige Sozialkontakte, da es ihr nicht erlaubt war, andere Kinder zu treffen. Dies änderte sich auf Anraten Katis. Auch suchten sie ihren Rat und Unterstützung, wenn es z.B. darum ging, Amtsschreiben auszufüllen. Sie wollten nur das Beste für ihre Tochter, konnten sie aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten jedoch nicht fördern.

#### **16.1.4 Hakim**

Pauls Patenkind Hakim stammte aus einer Familie mit Migrationshintergrund. Insbesondere der Vater litt unter der Situation, nicht in seinem Heimatland zu sein. Eine Selbstständigkeit scheiterte. Die Mutter sprach kaum Deutsch und hielt sich überwiegend im Haus auf. So hatte sie keinerlei Sozialkontakte außerhalb der Familie. Der Vater wollte das Projekt aus Sorge vor Konsequenzen und religiösen Bedenken abbrechen, was Paul verhindern konnte. Hakim wurde für das Projekt vorgeschlagen, da er in der Schule durch Störungen auffiel. Paul sah eine Ursache für das Verhalten des Kindes in der familiären Situation begründet. Der Junge hatte wenige Freiheiten im heimischen Bereich und versuchte, diese in der Schule zu erlangen. Das Kind fühlte sich überfordert, auch hier strenge Regeln einzuhalten. Zudem unternahmen die Eltern kaum etwas mit Hakim. Der Alltag des Jungen wurde durch einen hohen Fernseh- und Computerkonsum geprägt. Das Kind hatte keinerlei Vorstellungen von Unternehmungen.

#### **16.1.5 Nadine**

Matthias Patenkind Nadine lebte in unsicheren Familienverhältnissen, welche sich stark auf das Verhalten des Mädchens auswirkten. Das verschlossene Mädchen hatte einen jüngeren, verhaltensauffälligen, autistischen Bruder, der die gesamte Kraft der Mutter beanspruchte. So waren gemeinsame Unternehmungen unmöglich. Der Vater fühlte sich ebenfalls wie die Mutter mit der Situation überfordert und verließ die Familie, um in sein Heimatland Polen zurückzukehren. Die Beziehung zwischen Nadine und ihrer Mutter ist dennoch als intensiv zu bezeichnen. Matthias bezeichnete Nadine als Einzelgängerin, die Treffen mit anderen Kindern ablehnte. Der Student mutmaßte, dass ihr, ebenso wie der Mutter, die häusliche Situation unangenehm war und sie sich deshalb nicht mit anderen Kindern treffen wollte. Im Laufe des Projektes fand die Mutter gemeinsam mit dem Jugendamt einen Heimplatz für den Bruder. So wurde der Mutter ein intensiveres Zusammenleben mit ihrer Tochter möglich.

### **16.1.6 Annika**

Linus Patenkind Annika lebte mit ihren fünf Geschwistern zunächst bei beiden Elternteilen. Der Vater verstarb im Laufe des Projektes an den Folgen eines Schlaganfalls. Die Familienverhältnisse, welche durch Umzüge und Schulwechsel geprägt wurden, sind als unsicher zu bezeichnen. Annika wuchs überwiegend in einem muslimischen Kontext auf. Ihre Erfahrungswelt beschränkte sich auf ihre Wohngegend. Unternehmungen fanden zum Teil aus finanziellen Gründen nicht statt. So wurde Annika für das Projekt vorgeschlagen. Zwei wesentlich ältere Halbgeschwister lebten mit ihr in einem Haushalt. Annikas Mutter hatte kein gutes Verhältnis zu ihnen und die ältere Schwester zog aus, was eine deutliche Belastung für Annika darstellte.

### **16.1.7 Nadja**

Das muslimische Mädchen, welches den gleichen Namen wie ihre Patin trägt, lebte mit ihren vier Geschwistern und beiden Elternteilen auf beengtem Raum. Der Vater betrieb einen Frisörladen und trennte sich zu einem späteren Zeitpunkt von seiner Frau. Die Mutter sprach schlecht Deutsch. Sie war freundlich und zeigte Interesse an den gemeinsamen Unternehmungen. Der Umgang mit den Kindern war liebevoll, allerdings fühlte sich die Mutter mit den fünf Kindern überfordert. Zum Teil übernahm die zwölfjährige Schwester die Verantwortung für ihre Geschwister. Auch waren die Kinder oftmals noch um 22 Uhr wach. Aus diesem Grund wurde Nadja für das Projekt vorgeschlagen. Das Kind war als muslimisches Mädchen an das Haus gebunden und hatte kaum Selbstbewusstsein ausbilden können. Die ältere Schwester von Nadja nahm ebenfalls am Projekt teil.

### **16.1.8 Susanne**

Sandras Patenkind Susanne wuchs in unsicheren, von Gewalt und leeren Versprechungen geprägten Familienverhältnissen ohne klare Strukturen auf. Sie lebte mit ihrem älteren Bruder (16 Jahre) und ihrer älteren Schwester (14 Jahre) bei den Eltern. Die beiden Geschwister hatten kriminelle Tendenzen, d.h. sie waren häufig in Sachbeschädigungen oder Schlägereien mit anderen Jugendbanden verwickelt. Sie lehnten Susanne zum Teil ab und äußerten, dass

die Situation vor Susannes Geburt positiver war. Dennoch war Susanne von starker Traurigkeit erfüllt, als ihre Schwester sich eigeninitiativ beim Jugendamt meldete und um einen Heimplatz bat. Die Eltern sprachen negativ über das Verhalten der Schwester, was Susanne sehr belastete. Zu einem späteren Zeitpunkt kehrte sie in die Familie zurück. Die Mutter versprach Susanne Unternehmungen, welche nie stattfanden. Susanne behauptete jedoch, etwas mit ihrer Mutter unternommen zu haben. Die Mutter wünschte sich eine Familientherapie, jedoch fand dieser Wunsch keinen Anklang bei der Familie. Auf Anraten der Studentin suchte sie mit Hilfe der Klassenlehrerin Unterstützung beim Jugendamt. Susanne verbrachte ihre Freizeit mit Erwachsenen auf einem Reiterhof oder den Jugendbanden der Geschwister und hatte kaum soziale Kontakte außerhalb der Familie.

#### **16.1.9 Samir**

Samir, das Patenkind von Ralf, stammte aus unsicheren Familienverhältnissen. Seine sehr christliche, afrikanische Mutter sprach kaum Deutsch und das Kind fast kein afrikanisch, wodurch die Kommunikation durch zahlreiche Missverständnisse geprägt wurde. Der Vater lebte in einer anderen Stadt. Die Mutter hatte ein sehr sachliches Verhältnis zu ihren Kindern, so dass Zärtlichkeiten und Nähe keinen Raum fanden. Aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes hatte die Mutter Schwierigkeiten, sich um die Kinder zu kümmern. In ihrem Heimatdorf sind die älteren Geschwister für die Versorgung zuständig. Sie fühlte sich überfordert. So bereitete sie nur ab und zu Mahlzeiten vor und Samirs Alltag wurde geprägt von Unzuverlässigkeiten, leeren Versprechungen, Strukturlosigkeit und Geldmangel. Die Wohnung befand sich in einem ärmlichen, verwahrlosten Zustand, was sowohl der Mutter als auch Samir unangenehm war. Es herrschte ein rauer Umgangston.

#### **16.1.10 Tom**

Tom, das Patenkind der Studentin Sina, besuchte eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen. Hinzu kam eine Sprachschwierigkeit. Tom wohnte bei seinem Vater, der wie der Onkel und der Opa keiner Arbeit nachging und sich zuweilen überfordert fühlte. Der Vater

behandelte Tom zeitweise abwertend oder gab ihm eine Ohrfeige als erzieherisches Mittel. Es herrschte ein rauer Umgangston. Im Laufe des Projektes zogen zwei Halbgeschwister bei dem Vater ein. Das Umfeld Toms wurde durch Alkohol trinkende Erwachsene und Jugendliche geprägt, welche ihre Zeit mit ihm auf der Straße verbrachten. Tom besuchte seinen Opa und seine alkoholranke Mutter, der das Umgangsrecht während des Projektes entzogen wurde, oftmals in einer nahe gelegenen Gastwirtschaft. Der Vater nahm gemeinsam mit Tom an einem Projekt der AWO teil. Das Projekt hatte den Fokus auf der Elternarbeit.

#### **16.1.11 Kai**

Matthias Patenkind Kai lebte bei seiner ca. 60-jährigen, arbeitslosen Oma. Die drogenabhängige, zum Teil in der geschlossenen Psychiatrie eingewiesene Mutter besuchte Kai und seine Oma lediglich, um diese um Geld zu bitten. Kai hatte kaum eine Bindung zu ihr. Der Lebensgefährte der Oma wurde Matthias als Bekannter vorgestellt und übernachtete häufig bei ihr. In der Familie gab es kaum feste Strukturen. Der Oma fiel es zudem schwer, Kai Grenzen zu setzen. In Kais Umfeld galt das Recht des Stärkeren. Matthias schützte das Kind, als sein Onkel Kai mit Schlägen drohte. Er thematisierte dieses Verhalten des Onkels nicht vor der Oma. Er hatte Angst, dass die sonst sehr offen eingestellte Oma das Projekt beenden könnte. Das Jugendamt kam in die Familie und Matthias gab die Verantwortung an die Behörde ab. Auch nahmen Kai und seine Oma an einem weiteren Projekt teil. Die Oma sprach Matthias gegenüber offen über die häusliche Problematik. Nach Einschätzung des Studenten resignierte sie. Kai wurde für das Projekt vorgeschlagen, da er hohes soziales Auffangpotential hatte und die männliche Komponente in der Familie fehlte.

#### **16.1.12 Rabea**

Erikas Patenkind Rabea wuchs in als durchweg unsicher zu bezeichnenden Familienverhältnissen auf. Das Kind lebte mit ihrer Mutter und den beiden älteren Geschwistern in einer beengten, chaotischen Wohnung. Der Vater lebte nicht im gleichen Haushalt und wurde selten thematisiert. Wurde er zum Thema, geschah dies emotionslos. Die Kinder waren häufig auf sich alleine gestellt, da die Mutter schlief oder verschwunden war. Für Rabea herrschte nie Transparenz darüber,

wann die Mutter zurückkommen würde. Es bestand der Verdacht, dass sie im Rotlichtmilieu tätig war.

Die Mutter zeigte keinerlei Interesse an dem Projekt. Die Patin thematisierte Missstände aufgrund der Angst vor einem Projektabbruch nicht. So fiel Rabea in der Schule in Ohnmacht, da sie nichts zu essen hatte und auch häufig keine Lebensmittel im Haus vorhanden waren.

Die Mutter unternahm nichts mit den Kindern und Rabea schaute bis spät in die Nacht Horrorfilme. In den Ferien lag sie oft den ganzen Tag im Bett, da dann die Zeit verging. Sonst verbrachte sie ihre Freizeit in zufällig entstehenden Kindergruppen, in denen sie als Jüngste oftmals geärgert wurde. Nach über einem halben Jahr andauernden Läusebefall meldete sich Erika anonym beim Jugendamt, die allerdings sofort im Bilde waren, um welche Familie es sich handelt. Eine Familienhelferin kam für ca. zwei Monate in die Familie. Die Atmosphäre in der Familie beschreibt Erika als bedrückend und von leeren Versprechungen und Unzuverlässigkeiten geprägt.

### **16.1.13 Zusammenfassung**

Aufgrund der tabellarischen Darstellung der belastenden Faktoren für die Kinder und der kurzen Fallbeschreibungen wird folgendes deutlich:

Elf Kinder erfuhren eine Belastung durch die Arbeitslosigkeit der Eltern bzw. dadurch, dass sie keine gemeinsamen Unternehmungen mit den Eltern erlebten. Acht Kinder erfuhren Unzuverlässigkeit und die Trennung der Eltern. Sieben Kinder litten unter Strukturlosigkeit im Alltag. Nach Einschätzung der Studenten/-innen wurden sechs Kinder durch ihr Umfeld belastet. Vier Kinder mussten Gewalt erleben. In fünf Familien unterstützte das Jugendamt die Eltern. Vier Kinder erfuhren eine abwertende Behandlung durch Familienmitglieder. Zehn Kinder machten negative Bindungserfahrungen.

## **17 Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft**

Eltern nehmen einen großen Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung ihrer Kinder; insbesondere im Grundschulalter. So wirken sich positive, gleichgültige bzw. negative Einstellungen der Eltern in Bezug auf die Paten/-innen auf die

Kinder aus, was zu einer positiven bzw. negativen Beeinträchtigung der Patenschaft führt. Zudem spielt die häusliche Situation der Kinder im Allgemeinen eine wichtige Rolle für die Gemütslage der Kinder, welche sich ebenfalls auf die Patenschaft auswirkt. Umgekehrt wirken sich auch positive Beeinflussungen der Eltern durch die Paten/-innen in verschiedenen Bereichen auf die Patenschaft aus, welche im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Zunächst stelle ich jedoch die Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zu dieser Kategorie dar. Dann beschreibe ich die Aussagen der Studenten/-innen, bei denen die Eltern positiv auf die Patenschaft eingewirkt haben. Im Anschluss daran betrachte ich gleichgültig eingestellte Eltern und deren Auswirkung auf das Verhalten der Kinder. Abschließend stelle ich Aussagen der Paten/-innen, bei denen der Einfluss der Eltern eine gravierende negative Rolle während des Projektes spielte, dar.

### **17.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“**

<b>(f) Pate</b>	<b>(%) Pate</b>	<b>(f) Aussage</b>
2	11,76	1
1	5,88	2
3	17,64	3
2	11,76	4
1	5,88	5
1	5,88	6
1	5,88	7
2	11,76	8
1	5,88	10
1	5,88	12
1	5,88	13
1	5,88	14

**Tabelle 17.1: Aussagenhäufigkeit zur Kategorie „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“**

*Anm.: (f) Pate: Anzahl der Paten/-innen; (%) Pate: Anzahl der Paten/-innen in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“*

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die 17 befragten Paten/-innen insgesamt 104 Aussagen zu dieser Kategorie trafen. Hierbei tätigten zwei Paten/-innen eine Aussage. Eine Patin traf zwei Aussagen. Drei Paten/-innen äußerten sich dreimal zu dieser Kategorie. Je ein/-e Pate/-in traf fünf, sechs bzw. sieben Aussagen. Zwei Paten/-innen tätigten je acht Aussagen. Je ein Pate/-in äußerte sich zehn, 12, 13 bzw. 14 mal zu dieser Thematik. Betrachten wir nun die Aussage der Patin, die 14 Aussagen zum Thema „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“ traf. Sina machte die Erfahrung, dass sich problematische Verhältnisse im familiären Bereich des Kindes auf dessen Verhalten auswirkten. Die Studentin stellte fest, dass ihr Patenkind zu Beginn der Treffen häufig still und zurückhaltend war, sich dies jedoch im Verlauf der gemeinsamen Zeit änderte. Auch wurde ihr Patenkind in der Schule je nach familiärer Lage durch respektloses oder gewalttätiges Verhalten auffällig. Sina bemerkte, wie hoch die Belastung für ihr Kind war. So sah Tom zeitweise „[...] ganz zufrieden und entspannt aus, und an manchen Tagen sah er käseweiß und fix und fertig aus.“

Häusliche Situation wirkt sich auf das Verhalten des Kindes aus
Sina: „Obwohl eigentlich das Jugendamt ihn im Jahr von der Mutter weggenommen hat. Also es war wirklich eine komplett verfahrene Geschichte und das hat man ihm wirklich sehr angemerkt. Dass er in der Schule aufgefallen ist, da kam also auch von der Lehrerin Rückmeldungen. Im Moment geht es also gar nicht, weil er auch gewalttätig in der Schule manchmal war. Ja den Lehrern gegenüber auch manchmal sehr respektlos, also da merkte ich dann schon eine Veränderung. Er war an manchen Tagen auch einfach sehr still, aber nach unseren Treffen war er dann doch eigentlich meistens wieder aufgelockert. Ich bin auch so ein Typ, ich frag ein bisschen nach. Also ich habe aber dann auch immer gefragt: „Was ist denn los?“ Ja, dadurch ging es dann manchmal ein bisschen hoch und runter.“
„Hat er dir dann erzählt was los ist?“ Sina: „Ja, doch. Also so weit seine sprachlichen Möglichkeiten dies zugelassen haben, dass zu erklären, aber ich hab halt auf jeden Fall auch gemerkt, dass ihn das belastet. Es gab



Phasen, da hat er ganz rote Wangen gehabt, er sah ganz zufrieden und entspannt aus, und an manchen Tagen sah er käseweiß und fix und fertig aus.“

Sina: „Aber es war jetzt wohl gerade auch wieder so, dass die Mutter den Kontakt nicht mehr haben darf, dadurch hat sich dann bei ihm auch wieder diese - ich nehme an leichte Gewalttätigkeit - und auch eine gewisse Verstörtheit halt auch wieder gezeigt.“

**Tabelle 17.2: Häusliche Situation wirkt sich auf das Verhalten des Kindes aus**

Sina versuchte die Situation im heimischen Bereich zum Positiven für das Kind zu verändern. Sie äußerte Kritik dem Vater gegenüber zurückhaltend und freundlich. Die Patin prüfte zunächst zurückhaltend die Reaktion des Vaters auf geäußerte Kritik und stellte fest, dass dieser ihren Anmerkungen offen gegenüber stand. Der Vater hatte das Bedürfnis, mit jemandem über seine Schwierigkeiten zu sprechen. Zudem bestärkte Sina den Vater in seinen Handlungen. Durch ihre positive Art gewann sie Einfluss auf das Verhalten des Vaters, auch wenn sie sich zeitweilig wünschte, dass dieser stärker gewesen wäre. Allerdings stellte sie aufgrund der Rückmeldung des Kindes fest, dass der Vater ihre Ratschläge umsetzte. Zusätzlich verdeutlichte die Studentin ihre Anliegen mit Beispielen aus ihrer Familie und betonte die Bedeutsamkeit von familiärem Zusammenhalt.

#### Bestärkung des Vaters durch die Patin

Sina: „Also ich sag mal, ja, Einfluss (überlegt). (lacht) Ich glaube, ich hätte mir ein bisschen mehr Einfluss gewünscht. Also ich musste mich auch immer ein bisschen zurückhalten, weil es nun mal nicht meine Familie ist. Bei meiner eigenen Familie hätte ich da glaube ich mal auf den Tisch gehauen. Und so habe ich halt immer versucht, das freundlich zu verpacken und halt auch immer erst mal geschaut, wie der Vater der reagiert, wenn ich kritische Fragen stelle. Aber der Vater war mir auch sehr offen gegenüber und hatte jetzt auch nicht so viele Kontakte, außer seinem Bruder, mit dem er sich regelmäßig getroffen hatte. Scheinbar hat er das Bedürfnis, sich mal auszusprechen. Wo ich manchmal auch dachte, diese Sachen wollte ich gar nicht so unbedingt wissen. Ja, da habe ich ihm halt von meiner Seite aus Tipps gegeben. Inwieweit das dann wirklich gemacht wurde, weiß ich nicht. Aber so, wie Tom es mir dann zurückgemeldet hat, hatte ich schon den Eindruck, dass manche Sachen, die ich an Ratschlägen gegeben habe, so weit ich das konnte, als angehende Sozialpädagogin, wurden dann schon auch gemacht.“

Sina: „Ja, also ich sage mal da habe ich viel versucht, ihm zu melden, das ich das toll finde, dass er etwas macht und auch - er ist halt nun mal allein erziehender Vater, er hat den Jungen mit fünf erst zu sich genommen, was ich auch bewundernswert finde.“

Sina: „[...] Das ich auch viel von, also ich habe da kein Problem mit, auch von mir zu erzählen. Habe dann auch so ein bisschen erzählt wie es bei mir in der Familie ist, und dass mir Familie wichtig ist, habe immer wieder den Zusammenhalt betont. Ich denke, also es kann natürlich immer sein, dass sie auch von alleine darauf gekommen wären. Aber ich glaube, gerade in Situationen, denen tut es gut, dass sie diese Rückmeldung bekommen, dass es gut ist, was sie da machen, also das ist mein Eindruck. Das man die halt bestärkt, in dem, was sie tun.“

### **Tabelle 17.3: Bestärkung des Vaters durch die Patin**

Nachdem Sina feststellte, dass der Vater Kritik gegenüber offen eingestellt war, bat sie ihn, nicht schlecht über das Kind zu sprechen. Er äußerte sich häufig im Beisein des Kindes negativ über Tom. Er sprach in der dritten Person über den Jungen und schrie das Kind an. Sina empfand dieses Verhalten als abwertend dem Kind gegenüber und machte dem Vater deutlich, dass sie dieses Verhalten nicht akzeptiere, da sie mit dem Jungen befreundet sei. Auch stellte sie eine nicht immer schmeichelhafte Wortwahl des Vaters fest, schrieb diese allerdings den Lebensumständen zu. Der Vater änderte sein Verhalten und sprach den Jungen direkt an. Er bemühte sich um nicht beleidigende Formulierungen wie: „[...] Tom, da hast du heute wieder Mist gebaut [...].“ Auch Tom arbeitet auf anraten Sinas an seiner Ausdrucksweise, da diese dem Vater gegenüber auch nicht immer höflich war.

Patin erwirkt positiveren Umgangston des Vaters
<p>Sina: „[...] Er hat auch manchmal ein bisschen schlecht gesprochen. Da meinte ich halt, er kann das gerne denken, aber vielleicht nicht unbedingt in Anwesenheit des Kindes solche Äußerungen machen, wenn er das mir gegenüber macht. Ich kann das halt anders verpacken und auch das hat sich dann in meinen Augen zumindest ein bisschen geändert. Es hat sich gebessert, wenn man das so sagen kann. Ja und, stimmt, was schon wichtig war: Ja, am Anfang, ich fand es auch aus der Vatersicht interessant, wenn mal in der Schule etwas schief gegangen ist, oder sonst was. Aber er hat halt in Anwesenheit des Jungen, also wenn ich kam, habe ich auch Kaffee bekommen und der Junge hatte dort herumgewuselt, da hat er schon über Tom geschimpft und in der dritten Person gesprochen, wenn er daneben stand. Dann habe ich halt irgendwann, als Tom im Wohnzimmer war, und sich mit einem Spiel beschäftigt hat, habe ich dem Vater halt gesagt, dass ich das nicht möchte. Da ich ja auch mit ihm, also dem Tom, befreundet bin und ich deshalb nicht richtig finde, wenn er, so böse, also es ist ja auch immer etwas abwertend, wenn man in der dritten Person von jemandem spricht.“</p>
<p>„Auf jeden Fall, er steht daneben.“</p> <p>Sina: „Ja, genau. Er hat sich dann auch in der Wortwahl nicht so viel Mühe gegeben. Wobei ich da sagen muss, es ist halt eine andere Lebensart, als das was ich gewöhnt bin. Das muss man natürlich auch mit bedenken. Das hat sich dann aber auch geändert. Er hat sich sehr zurückgenommen und hat halt eher dann auch gesagt: „Tom da hast du heute wieder Mist gebaut.“. Es war dann eher so auf diese Art später.“</p>
<p>Sina: „[...] Also im Umgang miteinander, ich habe auch Tom zeitweise zurückgemeldet, das er sehr frech ist, zu seinem Vater. Also es war beidseitig, der Vater schrie, und Tom war auch in seinen Äußerungen nicht gerade höflich. Ich habe halt immer gesagt, dass ich das nicht schön finde, dass es in meiner Familie nicht so ist.“</p>

**Tabelle 17.4: Patin erwirkt positiveren Umgangston des Vaters**

Allerdings rief Sina durch ihre Einwirkung nicht nur eine Veränderung in der Art der Kommunikation hervor, sondern sensibilisierte den Vater zusätzlich für das Nähebedürfnis seines Sohnes. Das Kind suchte sowohl bei Sina, als auch bei seinem Vater Nähe, wodurch dieser sich zunächst überfordert fühlte. Sina wies den Vater vorsichtig auf diese Problematik hin und formulierte positiv, wie gerne ihn sein Sohn habe. Darauf konnte sich der Vater im Verlauf des Projektes einlassen und kam seinem Sohn wieder näher. So umarmte er ihn zum Abschied, gab ihm einen Abschiedskuss oder ließ den Jungen auf seinem Schoß sitzen.

Verhältnis zwischen Vater und Sohn wird herzlicher
Sina: „[...] Was mir halt aufgefallen ist, am Anfang wollte der Tom sehr die Nähe haben. Er hatte auch bei mir immer ein großes Zärtlichkeitsbedürfnis, hat auch bei dem Vater immer sehr die Nähe gesucht. Am Anfang war der Vater glaube ich auch noch ein bisschen damit überfordert. Das war aber am Ende sehr herzlich, das Verhältnis. So wie ich das sehen konnte. Das Tom dann auch mal auf seinem Schoß saß, da gab es auch ein Abschiedsküsschen, der Vater hat ihn dann auch von sich aus gedrückt, bevor es losging.“
„Hast du das mal angesprochen?“
Sina: „Also, ich habe dem Vater gesagt, das ich den Eindruck habe, dass Tom sehr körperbezogen ist. Und dass Tom mir immer rückmeldet, wie gerne er seinen Papa hat. Ich habe es versucht, so zu verpacken, damit es nicht so fordernd dem Vater gegenüber rüberkommt. Ich möchte ihm ja auch nicht in die Erziehung reinspielen. Dann habe ich das also versucht [...].“

**Tabelle 17.5: Verhältnis zwischen Vater und Sohn wird herzlicher**

Die Verhaltensänderungen des Vaters spiegelten sich im Umgang zwischen Vater und Sohn, sowie im direkten Verhalten des Kindes wider. So wurde das Kind entspannter, wenn Sina zu Besuch kam. Der Umgangston hatte sich geändert. Beide gingen freundlicher miteinander um. Durch die Annäherung von Vater und Sohn baute sich eine Vertrautheit auf. Sina beschreibt den Prozess wie folgt: „[...] Ich glaube halt einfach, dass das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“ Dadurch wurde das ansonsten eher hektischere und gehetzt wirkende Kind nicht nur ausgeglichener und ruhiger, sondern auch vertrauensvoller. Sina ging davon aus, dass „[...] er sich in seiner Person sicherer fühlte.“ Dies hatte zur Folge, dass er sich mehr Zeit nahm, gewisse Sachen anzusehen oder sich auf Dinge einzulassen und seine Zweifel, ob Sina wiederkäme oder der Vater bei der Rückkehr von einer Unternehmung zu Hause sei, nachließen. Anfangs reagierte der Junge stark, wenn der Vater nicht in der Wohnung war. Er wurde ruhiger und rief den Vater dann an, um sich nach seinem Verbleib zu erkundigen.

## Besseres Verhältnis zwischen Vater und Sohn wirkt positiv auf das Verhalten des Kindes

„Hast du dann eine Veränderung an Tom bemerkt, als sich das alles verändert hatte? Das er nicht mehr angeschrien wird, dass er mehr Nähe bekommt?“

Sina: „Ja, also ich fand ihn, das war natürlich noch schwierig bei ihm, mit diesen anderen Gegebenheiten. Man kann jetzt nicht so sagen, dass es da einen Trend ab, der dann stetig besser wurde. Aber ich fand schon, das er wesentlich entspannter wurde, auch wenn ich bei denen zu Besuch war. [...] Da war es dann doch so, dass ich beidseitig gesehen habe, dass sich die beiden näherkommen. Sie haben zumindest eine andere Basis gefunden einfach. Einen freundlicheren und höflichen Umgang und vor allem die Zärtlichkeiten sind mir schon sehr aufgefallen, was ich glaube, dass Tom das sehr gut tut. Seine Ausgeglichenheit größtenteils.“

„Inwiefern ausgeglichener?“

Sina: „Der Tom neigt schon zu einer gewissen Hektik in seiner Grundperson. Also, dass er schnell, ich glaube das haben viele Kinder, nicht an einer Sache festhalten kann. Seine Konzentration springt von dies auf das. Er ist insgesamt von seiner Person finde ich, in sich etwas ruhiger geworden. Er hat sich mehr Zeit für Dinge genommen. Ich meine, es ist natürlich auch schwierig, ob ich jetzt die Verbindung richtig ziehe, ob es damit zusammenhing. Aber ich hatte schon das Gefühl, dass sich durch diese Vertrautheit, die sich aufgebaut hat, er sich in seiner Person sicherer fühlte. Er hat sich damit auch ein bisschen mehr Zeit genommen, manche Dinge anzusehen oder auf sich wirken zu lassen. Weil ich hatte vorher auch schon immer das Gefühl, er wirkte so ein bisschen gehetzt auf mich. Also noch immer recht zweifelnd an allem was kommt. Also kommt sie wieder? Oder ist Papa gleich zu Hause? Keine Ahnung, und wenn er dann mal nicht da war, war es am Ende für ihn nicht mehr schlimm, sondern ich habe gesagt, da rufst du ihn jetzt mal an, er ist bestimmt im Garten. Und am Anfang standen ihm die Haare zu Berge, als der Papa einfach nicht da war, als wir zurückgekommen sind. Ich glaube halt einfach, dass das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“

**Tabelle 17.6: Besseres Verhältnis zwischen Vater und Sohn wirkt positiv auf das Verhalten des Kindes**

### 17.1.1 Zusammenfassung

Sina stellte fest, dass sich die familiäre Situation ihres Patenkindes Tom stark auf das Verhalten des Jungen auswirkte. Die Studentin sensibilisierte den Vater des Kindes für einen angemessenen, respektvollen Umgang miteinander und das Nähebedürfnis seines Sohnes. Der Vater nahm die Anregungen Sinas an und setzte diese um. So kam es zu einer freundlicheren Kommunikation zwischen

Vater und Sohn. Zudem konnte der Vater Nähe zulassen, wodurch das Kind ausgeglichener wurde. Tom wurde entspannter und vertrauensvoller durch die Änderung der häuslichen Situation.

### 17.2 Positive Beeinflussung der Patenschaft durch die Eltern des Kindes

Vier der Paten/-innen gaben an, dass das Verhalten der Eltern einen positiven Einfluss auf die Kinder hatte. Vier Paten/-innen äußerten, dass die Eltern zwar positiv eingestellt waren, tätigten jedoch keine Aussage darüber, inwiefern sich das Verhalten auf das Kind auswirkte.

Lena und Nadja beschrieben den positiven Effekt der Eltern auf das Verhalten des Kindes. So hätte Nadjas Patenkind ohne den elterlichen Zuspruch nicht den Mut gehabt, an den Treffen teilzunehmen. Lenas Patenschaft wurde durch die offene Art der Mutter der Studentin gegenüber positiv beeinflusst.

Positiver Einfluss der Eltern auf die Patenschaft
„Hat das Verhalten der Eltern Nadja beeinflusst? Wie ich hörte, fanden die Eltern das Projekt ja gut?“ Nadja: „Also, wenn die Eltern das Projekt nicht unterstützt hätten, hätte sie sich auch nicht getraut.“
Wie wirkten die Eltern auf das Kind und damit auf den Verlauf des Projektes ein? Lena: - Da die Mutter die Bezugsperson meines Kindes war, hatte ihre aufgeschlossene Art mir gegenüber eine positive Auswirkung auf ihn.

**Tabelle 17.7: Positiver Einfluss der Eltern auf die Patenschaft**

Birgit erlebte, dass die Eltern ihr Kind in Konfliktsituationen dazu anhielten, sich bei ihr zu entschuldigen. So konnten Streitigkeiten mit Hilfe der Eltern aus dem Weg geräumt werden. Auch erfuhr sie im Allgemeinen Unterstützung seitens der Eltern. Diese Erfahrung teilte auch Sandra. Auch wenn sie von zahlreichen negativen Einflüssen bedingt durch die familiäre Situation berichtete (Kapitel 17.4), hatten die Eltern ein Interesse an der Fortführung der Treffen. Die Eltern hielten ihr Kind zu Entschuldigungen nach Unstimmigkeiten mit der Patin an.

Eltern wirken positiv auf das Kind ein
Birgit: „Sie haben das immer unterstützt, also sie haben mich immer unterstützt. Und wenn jetzt irgendetwas war, also wie diese Situation, die ich vorhin beschrieben habe, dann haben sie also auch sehr darauf hin gewirkt, dass er sich entschuldigt und das er dann nicht bockt sozusagen. Und auch bei dieser Minigolfgeschichte haben sie dann sehr auf ihn eingeredet. Da hat er auch beim nächsten Mal sich entschuldigt. Und hat dann gesagt, er hätte nochmal darüber nachgedacht, er würde das doch noch mal versuchen (lacht).“
Sandra: „[...] Ich habe dann gesagt, wenn du keine Lust hast, ist das okay nur dann sagt mir das bitte, dann sehen wir uns nächstes Mal wieder. Ich bin gefahren und habe direkt danach angerufen. Ich habe das Feedback gegeben, ich bin jetzt nicht für immer gefahren, nur das war jetzt nicht okay wenn ich, und wir verabredet sind, dann.“
„Wie hat sie dann reagiert?“ Sandra: „Sie hat sich nicht mit Namen gemeldet. Es kam direkt: „Entschuldigung.“. Mama und Papa waren im Hintergrund. Ich denke mal, die haben gesagt: „Sandra ruft an, entschuldige dich.“. Also ich bin halt rausgegangen und habe direkt gehört, wie alle auf sie eingeredet haben: „Susanne, bist du blöd, jetzt ist sie gegangen, das hätte ich doch nicht gemacht.“. Wirklich alle - Bruder, Schwester, Mama, Papa haben auf sie eingeredet, wie blöde das jetzt von ihr war. Ich habe danach noch mit der Mutter gesprochen und habe ihr gesagt, dass ich es okay finde. Sie kann ja ruhig mal sagen, sie hat keine Lust. Man hatte auch manchmal einen schlechten Tag.“

**Tabelle 17.8: Eltern wirken positiv auf das Kind ein**

Lina, Frauke, Anni und Kati machten positive Erfahrungen mit den Eltern, trafen jedoch keine Aussage darüber, inwiefern diese positive Einstellung das Verhalten der Kinder beeinflusste. Frauke hob hervor, dass sich die Eltern Gedanken um die Bezahlung der Aktivitäten machten und sich vermehrt vergewisserten, wer die anfallenden Kosten für die gemeinsamen Unternehmungen tragen würde. Zudem meldeten sie ihr kontinuierlich zurück, dass ihr Kind Svenja viel Freude an den gemeinsamen Unternehmungen empfinde.

Eltern thematisieren Finanzierung von Ausflügen
„Welche Erfahrungen hast du mit den Eltern sammeln können?“ Frauke: „Die waren wirklich immer sehr nett.“
„Waren sie positiv dem Projekt gegenüber eingestellt?“ Frauke: „Ja, auf jeden Fall. Sie haben mir auch immer gesagt, dass es Svenja total Spaß macht. Sie haben sich schon Gedanken gemacht. Wir haben ja auch manchmal Sachen gemacht, die etwas gekostet haben. Zwar keine teuren Sachen und ich habe auch immer versucht, möglichst wenig auszugeben, weil ich wollte, dass es Sachen sind, die sie auch alleine machen kann. Wenn wir dann mal ins Kino gegangen sind, ach so, Kino fand sie auch total toll, da haben sie dann auch gefragt, wo ich denn das Geld her hätte. Da war denen das unangenehm, dass ich die ganze Zeit bezahle. Dann habe ich erklärt, dass ich das Geld von dem Projekt habe und dass das nicht auf meine Kosten geht. Sondern dass ich Geld zur Verfügung habe. Ich fand es halt schön, da sie sich Gedanken darüber machen, das haben sich bestimmt nicht alle gemacht. Da haben Sie wirklich ein paar Mal nachgefragt.“

**Tabelle 17.9: Eltern thematisieren Finanzierung von Ausflügen**

Lina wurde offen in der Familie aufgenommen und von den Eltern als Tochter bezeichnet. So waren ihre Erfahrungen mit den Eltern positiver Art. Allerdings äußerte auch sie sich nicht konkret, inwiefern die Einstellung der Eltern Einfluss auf das Verhalten ihres Patenkindes Annika nahm.

Eltern nehmen Patin herzlich in die Familie auf
Lina: „[...] Ich bin da eigentlich von Anfang an sehr herzlich aufgenommen worden. [...] Ich war dann immer herzlich willkommen und irgendwann kam dann der Punkt, wo er dann sagte, du bist wie meine Tochter.“

**Tabelle 17.10: Eltern nehmen Patin herzlich in die Familie auf**

Auch Anni machte positive Erfahrungen mit den Eltern ihres Patenkindes, welche sich interessiert an dem Projekt zeigten und freundlich gegenüber der Patin auftraten. Sie erfuhr Unterstützung z.B. beim Finden der richtigen Bahnverbindung. Auch machten die Eltern Vorschläge für Unternehmungen.



Eltern unterstützen das Projekt
Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern sammeln können? Wie haben Sie die Eltern erlebt? Anni: - Nett, freundlich, Vorschläge wurden gemacht, kleinere Hilfen angeboten (welche Bahn wohin fährt etc.)
Wie haben die Eltern reagiert auf das Projekt? (gleichgültig, interessiert, Angst vor dem Jugendamt) Anni: - Eltern waren interessiert und freundlich.

**Tabelle 17.11: Eltern unterstützen das Projekt**

Katis Erfahrungen mit den Eltern des Patenkindes waren ebenfalls positiv geprägt. Nach anfänglicher Skepsis, aus welchen Gründen sich Kati für ihr Kind entschieden hätte, standen die Eltern der Patin offen gegenüber. Sie luden diese zum Essen ein und vertrauten der Studentin.

Eltern zeigen sich offen gegenüber dem Projekt
Kati: - Meine Eltern waren von Anfang an sehr offen dem Projekt gegenüber und haben sich für ihr Kind gefreut. Sie waren nur skeptisch warum ich mich gerade für ihr Kind entschieden habe. Diese Skepsis konnte jedoch ausgeräumt werden.
Kati:- Nachdem ich das Kind nach Hause gebracht habe wurde ich immer zum Essen eingeladen. Anfangs fiel es mir schwer auch mal „Nein“ zu sagen weil ich nicht unhöflich sein wollte aber auch das hat sich im Laufe des Jahres gelegt.
Wie wirkten die Eltern auf das Kind und damit auf den Verlauf des Projektes ein? Kati: - Die Eltern wollten für ihr Kind nur Gutes, sind aber überfordert gewesen und können aufgrund ihrer Sprachbarrieren das Kind nicht entsprechend fördern. In Bezug auf das Projekt waren sie aber immer kooperativ und flexibel. Einem Treffen standen sie nie im Wege, auch hatten sie von Anfang an das Vertrauen zu mir, dass ich mit ihrem Kind alleine etwas unternehmen durfte. Andere von meinem Mitstudenten durften von den Eltern aus die erste Zeit nur bei den Eltern zu Hause mit dem Kind spielen, bevor sie Vertrauen gefasst haben. Dies war bei uns nie ein Problem.

**Tabelle 17.12: Eltern zeigen sich offen gegenüber dem Projekt**

### 17.2.2 Zusammenfassung

Acht Paten/-innen berichteten von positiven Einstellungen der Eltern, die sich bei vier Kindern direkt auf das Verhalten auswirkten. Ein Kind hätte sich ohne den Zuspruch der Eltern nicht getraut, an dem Projekt teilzunehmen. Ein Kind wurde von der Mutter aufgrund deren Aufgeschlossenheit positiv beeinflusst. Zwei Kinder entschuldigten sich im Falle von Fehlverhalten auf Anraten der Eltern bei der Patin, sodass Konflikte schnell aus dem Weg geräumt werden konnten. Vier Paten/-innen äußerten sich über die äußerst positive Haltung der Eltern und deren Interesse an dem Projekt. Sie tätigten jedoch keine Aussage darüber, inwiefern sich diese auf das Verhalten der Kinder auswirkte.

### 17.3 Gleichgültiges Verhalten der Eltern gegenüber der Patenschaft

Eine Patin berichtete, wie sich die Gleichgültigkeit der Mutter auf das Verhalten des Kindes und somit auf die Treffen auswirkte. Verhielt sich die Mutter der Patin gegenüber gleichgültig, spürte Svenja die Auswirkungen auf das Kind bei dem nächsten Treffen. Das Kind verhielt sich ihr gegenüber dann „[...] distanzierter und in sich gekehrter.“, als dies bei anderen Treffen der Fall war.

Gleichgültigkeit der Mutter wirkt sich auf die Patenschaft aus
Svenja: - Im Großen und Ganzen reagierte besonders die Mutter doch gleichgültig auf das Projekt.
Svenja: - Die Eltern wirkten auf das Kind sehr stark, ich denke dass die Mutter einen großen Einfluss auf das Kind hatte. Wenn sie sich mir gegenüber gleichgültig verhielt, wurde auch das Kind davon geprägt und war in solchen Treffen distanzierter und in sich gekehrter.

**Tabelle 17.13: Gleichgültigkeit der Mutter wirkt sich auf die Patenschaft aus**

### 17.4 Negativer Einfluss der Eltern bzw. der familiären Situation auf die Patenschaft

Neun Paten/-innen äußerten, dass sich das Verhalten der Eltern bzw. die familiäre Situation, in welcher sich das Kind befand, negativ auf das Verhalten des Kindes und somit auf die Patenschaft auswirkte.

Simona und Sandra erlebten Treffen, die nicht erfüllend waren. Simona sah diese Tiefpunkte durch das Verhalten der Mutter und der häuslichen Situation hervorgerufen. Auch erlebte Simona die Mutter als unzuverlässig. So konnten Treffen nicht stattfinden, da die Studentin das Kind abholen wollte, jedoch niemanden in der Wohnung antraf. Die Mutter sagte zudem Treffen telefonisch ab, da der Junge keine Lust verspüre, sich mit seiner Patin zu treffen. Aufgrund des weinenden Jungen im Hintergrund wusste Simona, dass dies nicht der Wahrheit entsprach und die Mutter die Treffen vermeiden wollte.

Unzuverlässigkeit der Mutter verhindert Treffen
Simona: - Tiefs gab es leider auch, diese bezogen sich aber (fast) ausschließlich auf das Verhalten der Mutter bzw. die Situation zuhause.
Simona: - In letzter Zeit/in den letzten Wochen sagte sie mindestens fünfmal am Telefon, dass der Junge „kein Bock“ (Zitat) auf ein Treffen mit mir hätte, nachher stellte sich aber immer heraus, dass er sich sehr gerne mit mir treffen würde. Beispielsweise hörte ich ihn im Hintergrund weinen und sagen, dass er sich mit mir treffen wolle.
Simona: - Leider sorgte die Unzuverlässigkeit der Mutter viele Male dafür, dass die Treffen nicht stattfinden konnten und ich umsonst nach Essen fuhr, um das Kind abzuholen.

**Tabelle 17.14: Unzuverlässigkeit der Mutter verhindert Treffen**

Sandra beschlich „[...] zeitweise [...] das Gefühl, es gibt nur schlechte Treffen.“ Die Patin zweifelte an sich selbst, erkannte dann jedoch, dass die Ursache des ablehnenden Verhaltens des Mädchens der Situation im häuslichen Bereich geschuldet war. So verließ die Schwester auf eigenen Wunsch die Familie und zog in ein Heim. Auch wurde der familiäre Alltag von Gewalt geprägt. Häufig konnte das Mädchen gut mit der Situation umgehen, in dieser Phase nicht. Dies wirkte sich auf die Treffen mit der Patin aus. Das Mädchen blockierte und lehnte ab, mit der Studentin über die Situation zu sprechen. Sandra empfand diese Treffen als ermüdend und „[...] wusste überhaupt gar nicht mehr, was ich mit dem Kind machen soll.“ Bei einem früheren Treffen legte sich das Mädchen nach einer Streitigkeit mit ihrer Schwester wortlos in ihr Bett. Es waren weder eine Kommunikation noch weitere Unternehmungen möglich. Dieses Treffen stellte für die Patin einen weiteren Tiefpunkt während der Patenschaft dar.

Häusliche Situation beeinflusst Treffen negativ
<p>Sandra: „Sie sagte, mein Leben ist scheiße, daraus erzähle ich nicht. Das war aber alles was sie gesagt hat. Ich habe versucht nachzufragen, aber sie hat total blockiert. Ich habe ihr gesagt, wenn sie irgendwann mal erzählen möchte, was denn scheiße ist, dann kann sie mir das auch sagen. Sie hatte irgendwann Wochen später gesagt, mein Leben ist nicht mehr scheiße, ich bin auch nicht mehr zickig. Ich weiß auch nicht, was vorgefallen ist.“</p>
<p>„Hattest du einen Verdacht, was passiert sein könnte?“</p> <p>Sandra: „Nein. Gar nicht. In der Familie ist einfach alles total kurios. Die Schwester war zwischenzeitlich im Heim und ziemlich viel Gewalt in der Familie und sie muss so viel erleben. An sich ist die ziemlich stark, und kann da gut mit umgehen. Vielleicht hat sie einfach eine Phase gehabt, wo das nicht so war. Sie hat außer der Familie keine starken sozialen Kontakte.“</p>
<p>„Wie hast du das Projekt allgemein empfunden? Gab es irgendwelche Hoch- und Tiefpunkte? Eckpunkte? Wo du sagen würdest, das ist ein besonders gutes oder ein besonders schlechtes Treffen?“</p> <p>Sandra (emotional): „Da gab es definitiv ganz viele. Also zeitweise hatte ich das Gefühl, es gibt nur schlechte Treffen. Es war zwischenzeitlich wirklich sehr ermüdend. Ich bin nach Hause gegangen und wusste überhaupt gar nicht mehr, was ich mit dem Kind machen soll, da ich nicht wusste, was mit ihr los war. Ich wusste, sie verhält sich mir gegenüber irgendwie komisch, was aber gar nichts mit mir zu tun hat. Wo es Ursachen, ich vermute, in der Familie gibt, aber ich kam nicht an sie ran. Und ich habe selbst an mir gezweifelt, weil es auch zu einer Zeit war, wo wir schon uns ziemlich lange kannten. Und ich habe gedacht, warum kann sie nicht das Vertrauen geben, dass sie mit mir darüber redet [...]“</p>
<p>„Aber du hast gerade von einem Tiefpunkt erzählt?“</p> <p>Sandra: „Ja, wir hatten an der Mappe weiter gebastelt. Ich habe aber gemerkt, sie hat gar keine Lust dazu. Wir waren bei ihr zu Hause, und sie hatte die ganze Zeit mit ihrer Schwester rumgetobt und sich wieder mit ihr gestritten und die war halt immer dabei. Ich habe halt irgendwann gesagt: „Vielleicht sollten wir lieber rausgehen?“ Das Wetter war halt eh schön. Und die Mappe später weiter basteln. Sie hat dann einfach die Knie angezogen, sich auf einen Stuhl gesetzt, und eine halbe Stunde lang gar nichts gesagt. Ich bin, habe ein bisschen in der Mappe weiter geklebt, habe ihr gesagt, wenn etwas ist, dann sage es mir ruhig und wenn ich gehen soll, sagst du mir das auch. Sie hat weder das eine, noch das andere gesagt und ist irgendwann in ihr Zimmer gegangen, und hat sich ins Bett gelegt und hat die Decke angestarrt. Sie hatte ein Hochbett. Ich habe dann auf der Treppe gestanden, habe ihr über die Schulter gestreichelt und sie hat nichts gesagt und sie hat einfach nur darin gelegen [...]“</p>

**Tabelle 17.15: Häusliche Situation beeinflusst Treffen negativ**

Zudem verhielt sich das Mädchen je nach Anwesenheit des Vaters oder der Mutter unterschiedlich der Patin gegenüber. Holte Sandra das Kind in Anwesenheit des Vaters ab, zeigte das Mädchen ein anhängliches Verhalten. Sie kuschelte mit der Patin und zeigte sich sehr Nähe suchend. Wenn die Mutter bei der Abholung zu Hause war, änderte sich dieses Verhalten. Auch nahm der Abschied von der Mutter viel Zeit in Anspruch. Das Mädchen konnte sich schlecht von ihr lösen. Als Ursache vermutet die Patin: „[...] Ich will Mama nicht zeigen, dass ich noch jemand anderen lieb habe.“

Verhaltensänderung des Kindes in Anwesenheit der Mutter
<p>„Du hast gesagt, sie hat am Anfang sehr verschlossen reagiert?“</p> <p>Sandra: „Am Anfang direkt nicht, da war sie wirklich offen und nett. Ich habe sie relativ spät auch erst kennengelernt, weil ich zuerst noch in einer anderen Klasse war und habe sie vor dem ersten Treffen circa eineinhalb Wochen in der Schule begleitet. Sie war direkt immer nur am schmusen und am kuscheln und hat total viel von sich erzählt. Und auch wenn Pause war- sie kam mir direkt entgegen gerannt und hat mich gar nicht mehr losgelassen, wenn ich gehen wollte und kuschelte und das hat dann irgendwann nachgelassen.“</p>
<p>„Wann war das ungefähr?“</p> <p>Sandra: „Innerhalb der ersten zehn Treffen.“</p>
<p>Sandra: „Also, das fing an, am Anfang waren immer nur der Papa da, wenn ich sie abgeholt habe und wenn ich sie weggebracht habe und irgendwann war die Mutter zu diesem Zeitpunkt da, dann hat sie das nicht mehr gemacht.“</p>
<p>„Konntest du herausfinden, warum?“</p> <p>Sandra: „Ja, sie hatte einfach nicht das gute Verhältnis zu ihrem Vater gehabt und bei ihrer Mutter war halt auch immer dieses knutschen und wenn die Mutter da war, hatte Abschied immer ewig lange gedauert. Hier noch ein Küsschen und da noch ein Küsschen, Mama ich musste etwas erzählen. Ich vermute einfach, da sie das vor der Mutter nicht so machen wollte. Ich will Mama nicht zeigen, das ich noch jemand anderen lieb habe.“</p>

**Tabelle 17.16: Verhaltensänderung des Kindes in Anwesenheit der Mutter**

Auch Paul erlebte, dass sich sein Kind schlecht von der Mutter lösen konnte. Dieses Verhalten wurde besser, als sich die Vorbehalte des Vaters auflösten. Der muslimische Vater hatte zunächst religiöse Vorbehalte in Bezug auf den christlichen Studenten und wollte das Projekt nach dem zweiten Treffen abbrechen. Paul schaffte es, diese zu entkräftigen. Als der Vater seine Einstellung

Paul gegenüber positiv änderte, löste sich das Kind auch besser von der Mutter. Mit dem Einverständnis des Vaters öffnete sich das Kind gegenüber seinem Paten. Paul ist sich eines direkten Zusammenhanges relativ sicher. „[...] Da die Familienbindung sehr eng ist von dem Kind, hatte sich dann heraus gestellt.“

Kind kann sich nach Zustimmung des Vaters auf das Projekt einlassen
Paul (überlegt): „Einerseits war er sehr neugierig und andererseits hatte er einfach etwas Angst vor fremden Personen und weil er sich wahrscheinlich auch nicht sicher war, was jetzt passiert.“
„Wie hat sich das geäußert?“ Paul: „Indem er sich nur schlecht von seiner Mutter lösen konnte.“
„Hat er geweint?“ Paul: „Nein, das nicht. Er hat sich aber sehr an seine Mutter gedrückt und einfach durch die Körperhaltung gezeigt.“
„Wurde das im Laufe des Projektes besser?“ Paul: „Ja. Es wurde ziemlich schnell besser. Anfangs hatten die Eltern auch Vorbehalte, besonders der Vater. Er hatte sich, obwohl ich die schriftliche Zusage hatte, dass ich das Projekt machen darf, ich denke das war nach dem zweiten Treffen, da wollte er das schon nicht mehr.“
„Warum?“ Paul: „Ich denke das war na ja, dass er nicht so wusste, was da passiert und ob dass Konsequenzen hat.“
„Wie die Angst vor dem Jugendamt?“ Paul: „Ja. Welche Ängste genau da mit rein spielen, das habe ich nicht herausfinden können.“
„Hat der Vater zu dir gesagt, er möchte das nicht?“ Paul: „Als es sichergestellt war, dass es nur um die Freizeit geht, so Ausflüge machen und das Kind fördern, da war das dann alles in Ordnung. Und er hatte ja erst noch Vorbehalte, ob das religiöser Art geht. Religion war immer ein Thema. Die Familie war muslimisch und ich wurde gefragt, welche Konfession ich habe. Und da ich mich als Christ geoutet habe, gab es wahrscheinlich Vorbehalte, die sich aber schnell auflösen konnten.“
„Hatte das Verhalten des Vaters das Kind am Anfang sehr beeinflusst?“ Paul: „Schon. Da die Familienbildung sehr eng ist von dem Kind, hatte sich dann herausgestellt.“
„Du hast gesagt, als der Vater das befürwortet hat, hast du das am Kind gemerkt. Hat sich das Kind mehr geöffnet, als der Vater sein okay gegeben hat?“ Paul: „Wahrscheinlich ein bisschen. Ja. Schwierig zu sagen mit absoluter Sicherheit, ob da

ein direkter Zusammenhang ist. Aber ich vermute schon.“

**Tabelle 17.17: Kind kann sich nach Zustimmung des Vaters auf das Projekt einlassen**

Ralf und Matthias sahen ihre Patenschaft durch die häusliche Situation der Kinder beeinflusst. Die Kinder beider Paten schämten sich für die häusliche Situation. Samir verabschiedete Ralf an der Haustüre und vermied, dass er ihn in die ärmlich ausgestattete Wohnung begleitete. Nach Ralfs Einschätzung war ihm die Lage bewusst und er vermutete, dass dem Kind die Situation peinlich und sein Verhalten dadurch begründet war. „[...] Ich glaube, ihm war es irgendwie ein bisschen peinlich.“ Auch thematisierte der Junge die häusliche Situation nicht. Er integrierte Ralf nicht. „Also das Familienleben war relativ tabu.“

Kind empfindet häusliche Situation als unangenehm

Ralf: „[...] Also das Familienleben war relativ tabu. Es war auch schon so, dass wenn man ihn dann wieder nach Hause gebracht hat, er wollte an der Haustüre Tschüss sagen. Er wollte eigentlich nicht, das ich mit reinkomme.“

„Hast du denn erfahren, warum das so ist?“

Ralf: „Nicht wirklich. Ich glaube einfach, die ärmlichen Verhältnisse, die haben damals in einer Wohnung gelebt, die wirklich armselig war. Das kann man nicht anders sagen. Er wohnte da mit seiner Schwester in einem Zimmer. Das ist natürlich eine Sache, die nicht so schön ist. Die Räume waren alle so vollgestellt, dass es nicht schön aussah. Das merkt ein Achtjähriger ja auch. Ich denke, das war ihm peinlich. Kann man vielleicht so sagen. Und dann auch noch die Mutter, die nichts versteht. Diese ist zwar immer freundlich, wenn ich dann kam und wenn sie mich gesehen hat, war sie immer hocheifrig. [...] Ich glaube ihm war es irgendwie ein bisschen peinlich. Würde ich jetzt behaupten.“

**Tabelle 17.18: Kind empfindet häusliche Situation als unangenehm**

Zudem erlebte Ralf ebenso wie Simona, dass Samir zu vereinbarten Treffen nicht auffindbar war. Allerdings wurde dies im Unterschied zu Simonas Situation nicht von der Mutter initiiert. Diese stand den Treffen positiv gegenüber, konnte jedoch keine Aussage über den Aufenthaltsort ihres Sohnes treffen. Die Mutter war nach der Einschätzung des Studenten mit der Situation überfordert. Er sieht eine Erklärung für das Verhalten des Kindes in der häuslichen Situation begründet, welche durch Vernachlässigungen, Verspätungen und Unzuverlässigkeiten

geprägt wurde. „Wahrscheinlich auch so eine Sache, dass er das von zu Hause nicht anders kennt [...]. Es sind Versprechungen gemacht worden, dementsprechend hat er sich einfach seinen Weg gesucht.“

Kind hält Verabredungen für Treffen nicht ein
Ralf: „[...] Später habe ich dann Erwartungen gehabt wie Pünktlichkeit, weil es einfach ärgerlich ist, wenn ich zu einem vereinbarten Zeitpunkt dahin komme und er hat es vergessen. Er ist unauffindbar.“
„Ist das häufiger vorgekommen?“ Ralf: „In den ersten Wochen ja. Ich glaube, er war aber auch erst sechs oder sieben. Das ist natürlich auch für einen Erstklässler recht schwierig, sich an die Termine zu erinnern und die Mutter ist eigentlich total überfordert gewesen. Ich glaube, es ist heute ein bisschen besser. Aber damals wusste die Mutter auch nicht, wo er ist [...].“
Ralf: „Sehr zurückhaltend. Also beim ersten Treffen, das war wie gesagt das mit dem spazieren gehen. Das war sehr schön und bei späteren Treffen, es war halt in der Sommerzeit, wo er bei Treffen, wo wir verabredet waren, in der Stadt war mit Freunden, oder ich ihn irgendwo beim Fußballspielen gesehen habe. Zufällig, das war also dann eben geprägt von dieser Unzuverlässigkeit und Unpünktlichkeit. Wahrscheinlich auch so eine Sache, dass er das von zu Hause nicht anders kennt, wobei er auch zu Hause oft vernachlässigt worden war. Es sind Versprechungen gemacht worden, dementsprechend hat er sich einfach seinen Weg gesucht.“

**Tabelle 17.19: Kind hält Verabredungen für Treffen nicht ein**

Matthias teilte Ralfs Erfahrung, dass sein Patenkind die häusliche Situation als unangenehm empfand. Dies hatte, seinen Aussagen zur Folge, zwar nur einen geringen Einfluss auf die Patenschaft, sei der Vollständigkeit halber jedoch aufgeführt. Wie in Kapitel 16.1.5. beschrieben, hatte Nadine einen verhaltensauffälligen, autistischen Bruder, der im Verlauf des Projektes einen Heimplatz fand. Matthias beschrieb, dass das Mädchen Treffen mit anderen Kindern genoss, da sie kaum Freundschaften zu anderen Kindern pflegte, sich jedoch nicht alleine mit anderen Kindern treffen wollte. Sie wollte lieber zu Hause bleiben. Matthias und eine andere Studentin versuchten, eine Freundschaft zwischen ihr und einem anderen Mädchen anzubahnen. Das Kind fragte Nadine häufiger nach Verabredungen. Nadine lehnte jedoch ab. Matthias vermutete, dass ihr die häusliche Situation, ebenso wie der Mutter peinlich war und sein Patenkind



aus diesem Grunde eher einzelgängerische Züge ausbildete. Als der Bruder noch im Haushalt lebte, schien es Matthias unmöglich, sich stressfrei mit dem Mädchen und der überforderten Mutter in der Wohnung aufzuhalten. Die Mutter sperrte den Jungen im Badezimmer ein. Nachdem der Bruder in einem Heim untergebracht wurde, konnte der Student mit Nadine in der Wohnung auf die verspätete Mutter warten. So entspannte sich die Situation.

Kind schämt sich für ihren Bruder
<p>„Hat sich Nadine im Laufe der Treffen geöffnet?“</p> <p>Matthias: „Nadine ist immer dann aufgetaut, wenn wir etwas mit anderen Kindern gemacht haben. Zum Beispiel war ich sehr intensiv mit einer Valery befreundet, die hatte auch am Projekt teilgenommen. Nadine war ein Kind, was wenige Freunde hatte. Wir haben so versucht, eine Freundschaft zu initiieren. Nadine taute dann immer mehr auf. Auch wenn das Interesse mehr von dem anderen Mädchen ausging. Nadine war mehr ein Einzelgänger. Glaube ich. Also so aus Erzählung heraus hatte das andere Mädchen wohl oft bei Nadine geklingelt und wollte etwas unternehmen. Nadine hat dann ein-, zweimal was gemacht, aber wollte lieber zu Hause sein.“</p>
<p>„Wollte Nadine das gar nicht so?“</p> <p>Matthias: „Ich glaube nicht, nein. Sie fand es schon lustig, glaube ich. Ich glaube, es hatte schon Spaß gemacht, wenn wir alle gemeinsam etwas gemacht haben. Aber so im privaten Bereich, war ihr das glaube ich nicht so sehr recht. Ich glaube, aber das ist nur eine Vermutung, dass ihr die Situation mit ihrem Bruder unheimlich peinlich war. Der Mutter aber auch. Die Folgetreffen waren so, dass die Mutter den Bruder teilweise eingeschlossen hat, wenn ich kam. Du musst dir das so vorstellen, es tut mir leid, wenn ich diesen Vergleich ziehe, er war wie ein kleines aggressives Äffchen. Das vom Regal auf die Couch springt und von der Couch auf den Boden. So war das. Richtig heftig. Ja, die Mutter war vollkommen überfordert. Im Laufe des Projektes kam es so weit, dass die Mutter mit Hilfe des Jugendamtes einen Heimplatz für den Bruder gefunden hat. Das hat Nadine und ihrer Mutter ein viel intensiveres Zusammenleben ermöglicht.“</p>
<p>„Hat sich das auch auf dich ausgewirkt?“</p> <p>Matthias: „Nein, also nur in geringem Maße. Also so, dass, es war eine Situation, ich sollte Nadine zu einer gewissen Uhrzeit nach Hause bringen, aber die Mutter war nicht da. Ich stand also vor der Tür und wusste nicht, was ich machen soll. Ich kann ja nicht die ganze Zeit vor der Tür warten. Und wieder wegfahren und zwei Stunden später wiederkommen geht ja auch nicht. Da macht sich die Mutter Sorgen, wo ihre Tochter ist. Dann sagte Nadine: „Die Nachbarn haben einen Schlüssel, dann können wir drin warten.“ Der Bruder war zu der Zeit schon im Heim. Dann habe ich halt mit ihr im Haus gewartet. Da war halt die Auswirkung, dass wir jetzt auf einmal drin warten konnten. Das war vorher nicht möglich [...]“</p>

**Tabelle 17.20: Kind schämt sich für ihren Bruder**

Auch Carla (siehe Kapitel 15) und Sina machten die Erfahrung, dass sich problematische Verhältnisse im familiären Bereich der Kinder auf deren Verhalten auswirkten. Sina stellte fest, dass das Verhalten des Kindes stark durch die familiäre Situation beeinflusst wurde.

Verhalten des Kindes wird stark durch häusliche Situation beeinflusst
Sina: „Obwohl eigentlich das Jugendamt ihn im Jahr von der Mutter weggenommen hat. Also es war wirklich eine komplett verfahrene Geschichte und das hat man ihm wirklich sehr angemerkt. Das er in der Schule aufgefallen ist, da kamen also auch von der Lehrerin Rückmeldungen. Im Moment geht es also gar nicht, weil er auch gewalttätig in der Schule manchmal war. Ja den Lehrern gegenüber auch manchmal sehr respektlos. Also da merkte ich dann schon eine Veränderung. Er war an manchen Tagen auch einfach sehr still, aber nach unseren Treffen war er dann doch eigentlich meistens wieder aufgelockert. Ich bin auch so ein Typ, ich frag ein bisschen nach. Also ich habe aber dann auch immer gefragt: „Was ist denn los?“ Ja, dadurch ging es dann manchmal ein bisschen hoch und runter.“
„Hat er dir dann erzählt was los ist?“ Sina: „Ja, doch. Also so weit seine sprachlichen Möglichkeiten dies zugelassen haben, das zu erklären. Aber ich hab halt auf jeden Fall auch gemerkt, dass ihn das belastet. Es gab Phasen, da hat er ganz rote Wangen gehabt, er sah ganz zufrieden und entspannt aus, und an manchen Tagen sah er käseweiß und fix und fertig aus.“
Sina: „Aber es war jetzt wohl gerade auch wieder so, dass die Mutter den Kontakt nicht mehr haben darf, dadurch hat sich dann bei ihm auch wieder diese - ich nehme an leichte Gewalttätigkeit - und auch eine gewisse Verstörtheit halt auch wieder gezeigt.“

**Tabelle 17.21: Verhalten des Kindes wird stark durch häusliche Situation beeinflusst**

Carla erlebte ähnliches, wie in Kapitel 15 bereits beschrieben und der Vollständigkeit halber an dieser Stelle kurz nochmals dargestellt. In ihrem Fall äußerte die Mutter ihres Patenkindes Luis, welche süchtig nach Computerspielen war und nichts mit ihren Kindern unternahm, dass sich ihr Verhalten „[...] stark auf die Erziehung ihrer Kinder auswirken [könnte].“ Carla spürt den Frust des Jungen an dem Desinteresse der Mutter. Er berichtet ihr nichts von gemeinsamen Unternehmungen, denn „[...] das interessiert sie doch sowieso nicht.“ Auch äußerte Luis der Patin gegenüber, dass seine Mutter nie etwas mit ihnen unternehmen würde, da sie immer bis 14.00 Uhr schlafe.

Kind leidet unter dem Desinteresse der Mutter
<p>Carla: „Ja, also ich habe dann schon gemerkt, dass sie, sie sagte auch zu mir, dass sie, also der Mann hat sich ja von ihr getrennt. Es war halt das Problem, dass sie mir dann gesagt hat, dass sie Computerspielsüchtig ist. Also dieses World of Warcraft und das es für sie so eine Flucht ist, dass das der Ersatz für soziale Kontakte ist, weil sie seit der Trennung von ihrem Mann wohl auch das komplette Umfeld verloren hat. Ja und das könnte sich auch aber stark auf die Erziehung ihrer Kinder auswirken. Sie sitzt wohl viel vorm Computer, sie unternimmt nichts mit den Kindern, die geht nicht mit den Kindern auf den Spielplatz. Luis war das erste Mal mit mir im Kino, war das erste Mal mit mir im Grugapark, im Zoo war der noch gar nicht. Wir wollten immer mal in den Zoo gehen und haben das letztes Jahr nicht geschafft und jetzt warte ich die ganze Zeit darauf, dass es warm wird, denn ich würde ganz gerne noch mal mit ihm in den Zoo gehen.“</p>
<p>„Hat sie denn zu Luis etwas gesagt wegen dem Projekt, wenn du da warst? Haben sie sich unterhalten? Hat sie sich dafür interessiert, was gemacht wurde?“</p> <p>Carla: „Na, das irgendwie weniger. Im Gegenteil. Luis hat sogar, fällt mir grade auf, zweimal in der Zeit geäußert, also ich habe dann gesagt: „Erzählst du denn auch Mama, was wir grade gemacht haben?“ Da hat er gemeint: „Nein, das sage ich ihr nicht.“ Da habe ich halt gefragt: „Warum denn nicht?“ „Ja, das interessiert sie doch sowieso nicht.“ Also er hat, da war viel Frust in der Zeit, auch grade gegen die Mutter. Jetzt, wo du es sagst, fällt es mir wieder ein, da hat er dann so was gesagt: „Interessiert sie doch eh nicht.““</p>
<p>„Und sie hat mehr oder weniger den ganzen Tag am PC gespielt?“</p> <p>Carla: „Ja, genau und es war auch bezeichnend. Ich bin einmal mit Luis, also letztes Jahr waren wir dann im Spätsommer im Park, also ich bin halt sehr oft mit ihm in den Park gegangen, da sind wir auf den Park zugelaufen und aus heiterem Himmel sagt er dann plötzlich: „Ja, meine Mama die macht das ja nie mit uns. Die schläft ja immer bis 14.00 Uhr.““</p>

**Tabelle 17.22: Kind leidet unter dem Desinteresse der Mutter**

Auch änderte Luis sein Verhalten der Patin gegenüber aufgrund eines Umzugs in eine andere Wohngegend. Er lehnte es ab, die Hand der Studentin zu ergreifen, wenn beide auf der Strasse unterwegs waren. In der alten Umgebung stellte diese Geste kein Problem für den Jungen dar. Hier hatte er nicht das Gefühl, nach außen hin stark wirken zu müssen. Auch bemerkte Carla die Belastung des Jungen bedingt durch den Umzug. „[...] da ging es Luis sehr schlecht.“ Sie empfand diese Phase auch für sich selbst als schwierig.

Verhaltensänderung des Kindes aufgrund eines Umzugs
Carla: „Also schwierig war halt wirklich dieser Umzug für ihn. Das war halt für mich auch schwierig, weil es natürlich eine Phase für ihn war, die sehr schlimm war. Neue Schule, neue Klasse. Da habe ich auch gemerkt, dass er auf einmal schon, dieses nicht mehr an die Hand nehmen wollen, dieses cool sein wollen. Da dachte ich damals auch schon, was ist denn hier los?“
Carla: „[...] Ich habe auf jeden Fall gemerkt, dass grade diese Phase, als sie umgezogen sind, neue Schule, weg von den Großeltern, den Papa nicht mehr im Haus und so, da ging es Luis sehr schlecht. Das habe ich schon gemerkt. Das er daran zu knabbern hatte. [...].“

**Tabelle 17.23: Verhaltensänderung des Kindes aufgrund eines Umzugs**

Bei Matthias ersten Patenkind Kai wirkte sich die familiäre Situation stark auf das Sozialverhalten des Jungen aus. Kai hatte ein geringes Regelbewusstsein und verhielt sich in der Öffentlichkeit rücksichtslos. Er sprang im Schwimmbad einem Kind fast auf den Kopf, weil er nicht auf seine Mitmenschen achtete. Im Straßenverkehr lief Kai achtlos auf die Fahrbahn oder überquerte bei einem roten Ampelsignal die Straße. Nach Aussagen der Oma, hat die Familie ihm dieses Verhalten vorgelebt.

Häusliche Situation beeinflusst Sozialverhalten des Kindes negativ
Matthias: „[...] Es war diese Situation im Schwimmbad. Die anfänglichen ein bis zwei Treffen ging es dann darum: Springt er vom Einer? Ach, da ist einer unter mir? Egal, springe ich drauf. (Aufgewühlt). Und da erstmal Regeln aufzustellen und zu sagen: „Okay, wenn du springst dann guck erstmal, und warte, bis derjenige weg ist. Bis du dann springen kannst [...].“
Matthias: „Kai war recht schwierig. Er hat am Anfang, das ist im Laufe des Projektes natürlich besser geworden, einfach Regeln missachtet. Er wusste gar nicht, wie man sich im Straßenverkehr verhält oder bei Rot über die Straße gehen war normal. Oder dann auch einfach mal auf die Straße laufen. Das waren Situationen, die man mit Erschrecken feststellen musste, und für mich natürlich auch eine Sache, wo ich gesagt habe: „Oh, Scheiße.““
Matthias: „[...] Ich habe das bei Rot über die Straße gehen auch zuhause mal angesprochen. Ich habe gefragt: „Macht ihr das auch so?“ Da hat die Oma gesagt: „Das hat er schon von uns.“ [...]“

Matthias: „Ja, die häusliche Situation war natürlich extrem schwierig damals. Ich denke mal, da kommt auch zum größten Teil sein Sozialverhalten her.“

**Tabelle 17.24: Häusliche Situation beeinflusst Sozialverhalten des Kindes negativ**

Das Verhalten des Kindes wirkte sich auch auf die Patenschaft aus. Matthias musste seine anfänglichen Vorstellungen von einer Patenschaft revidieren und legte seinen Fokus auf die Vermittlung von Regeln. Er änderte seinen Anspruch an sich selbst und hoffte, Kai „[...] rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben [...]“ zu vermitteln, damit er nicht negativ auffallen würde. Dem Studenten wurde klar, dass er jede Verhaltensänderung des Jungen als positives Zeichen seiner Arbeit wahrnehmen sollte.

Regelvermittlung als Anspruch des Paten
Matthias: „[...] Das war für mich der Punkt als ich gesagt habe okay, wenn ich ihn wenigstens so rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben irgendwie kenntlich machen kann, dann ist das viel, dann eckt er nicht so oft an. Das ist dann im Endeffekt auch der Anspruch, mit dem ich aus dem ersten Projekt rausgegangen bin.“
Matthias: „[...] Schlussendlich die Erkenntnis, dass ich alles, was er von mir annimmt, als großen Erfolg verbuchen muss [...].“
Matthias: „[...] Da war ich stolz, dass ich ihm rudimentäre Regeln beibringen konnte.“

**Tabelle 17.25: Regelvermittlung als Anspruch des Paten**

Erika sah sich mit einer anderen Problematik konfrontiert. Die häusliche Situation wirkte sich massiv auf die Gestaltung der Patenschaft aus. „[...] Unsere Treffen waren halt sehr davon beeinflusst, wie so die momentane Situation zu Hause war. [...] Es drehte sich halt alles darum, wie halt auch so die Situation mit der Mutter ist.“ Da der Alltag des Kindes von Unzuverlässigkeiten und Strukturlosigkeit geprägt wurde, konnte sich Rabea nicht auf Unternehmungen einlassen. Dem Kind war nie transparent, wann ihre Mutter zurückkehren würde. Aus diesem Grund wollte sie warten. Sie wartete nach der Schule auf einer Bank vor dem Haus, spätestens um 16.00 Uhr kamen ihre Geschwister aus der Schule. Dieser Zeitpunkt war dem Kind sehr wichtig und sie wollte diesen nicht verpassen.

Auch wenn die Mutter schlief, zeigte Rabea keine Bereitschaft, das Haus zu verlassen, da diese aufwachen könnte. Zudem war sie im Allgemeinen schwer zu motivieren. Vorschläge für Unternehmungen wurden meist abgelehnt. Rabea war insbesondere in den Ferien äußerst lethargisch und verbrachte ihre Tage schlafend im Bett oder mangels Alternativen vor dem Fernseher, da dann die Zeit verging.

Nach Ablauf von circa einem dreiviertel der Projektzeit zwang Erika ihr Patenkind zu Unternehmungen, von denen sie bis auf wenige Ausnahmen (Kinobesuch) schnell zurückkehren wollte. Diese Umstände stellten eine Belastung für die Patenschaft dar. Auch wusste das Kind zu Beginn der Patenschaft nicht mit der Anwesenheit Erikas umzugehen. Die Mutter sagte das erste Treffen ab und war bei dem zweiten Treffen nicht da, so dass Erika mit dem Kind alleine war. Rabea zeigte sich durch die Situation, dass sich eine fremde Person in Abwesenheit der Mutter in der chaotischen Wohnung aufhält, überfordert. So war sie eingeschüchtert und reagierte kaum auf Erika.

#### Häusliche Situation begrenzt Aktivitäten mit dem Kind

„Hast du eine Erklärung, warum das so war?“

Erika: „Ja, das war ja immer so, dass die Mutter meist nicht da war, wenn sie von der Schule kam. Und wenn sie dann zu Hause war und mit Schultasche sitzend auf der Bank auf die Mutter gewartet hat und ich einfach das Gefühl hatte, dass sie warten wollte, wann ihre Mutter und ihre Geschwister kommen. Weil ihr das sehr wichtig war und sie immer Angst hatte, dass sie das verpasst. Es war für sie ja gar nicht vorhersehbar, wann da wer kommt. Sie hatte schon eine enge Bindung zu ihren Geschwistern und das war immer um 16:00 Uhr, dass sie aus der Schule kamen und dann mussten wir auch da sein. Das hat alle Aktivitäten sehr eingeschränkt. Und wenn die Mutter nicht da war, dann mussten wir da bleiben, denn es hätte ja sein können, dass die Mutter kommt. Das hat sie zwar so nicht gesagt, aber das hat man ihr deutlich angemerkt. Daran, dass sie zum Beispiel auf der Bank saß und wenn ein Auto kam, reagierte sie so nach dem Motto, das könnte jetzt Mama sein. Und sie ist aufgestanden. Oder die Mutter hat zum Beispiel die ganze Zeit geschlafen, wenn ich da war und dann konnten wir nicht gehen. Es könnte ja sein, dass sie aufwachte. Ganz schlimm. Dann saßen wir halt für drei Stunden in diesem verdreckten Zimmer und man musste sie beschäftigen. Sie hat halt auch nicht viel gesagt. Man hatte schon am Anfang halt die Vorstellung: Gut, man fährt in den Zoo, sonst wohin, und immer wenn ich das gesagt habe, kam nichts. Sie hat sich nicht gefreut, sie hat gesagt, dann gucken wir mal. Und wenn es dann so weit war, war es auch ganz oft so, dass sie gesagt hat: „Nein, das will ich nicht.““

<p>„Konnte sie im Laufe der Zeit solche Aktivitäten machen?“</p> <p>Erika: „Das hat sich eben nach einem halben bis dreiviertel Jahr ein bisschen geändert. Ich habe sie dann wirklich irgendwann auch einfach mal gezwungen. Ich habe dann wirklich gesagt: „So, wir haben das letzte Woche gesagt, dass wir das machen. Ich möchte das jetzt machen.“</p>
<p>„Wie hat sie dann darauf bei den Aktivitäten reagiert?“</p> <p>Erika: „Sie wollte dann am Anfang ganz schnell gehen. Die erste Sache war das Erfahrungsfeld der Sinne, wo man sich echt Stunden aufhalten kann. Die erste Frage war halt: „Wann gehen wir? In einer Stunde?““</p>
<p>„War sie denn für irgendetwas zu motivieren?“</p> <p>Erika: „Schwierig, eigentlich eher nicht. Also oft, das habe ich auch als sehr problematisch empfunden, dass sie oft sehr lethargisch war. Was Ferien anbelangt, legt sie sich ins Bett und schläft, da geht die Zeit um.“</p>
<p>„Mangels Alternativen?“</p> <p>Erika: „Ja, die gab es nicht. Außer dem TV. Fernsehkonsum nachts bis drei Uhr oder vier Uhr für ein Kind von neun oder zehn Jahren. Also die kennt Horrorfilme, die ich nicht gucken würde.“</p>
<p>Erika: „Das war halt immer, unsere Treffen waren halt sehr davon beeinflusst, wie halt so die momentane Situation zu Hause war. Wenn die Mutter zu Hause war und geschlafen hat, war es besser, als wenn die Mutter nicht da war und sie draußen war. Wenn die Mutter da war und gegangen ist, und es klar war, dass sie nicht wiederkommt, dann war sie auch locker. Es drehte sich halt alles darum, wie halt auch so die Situation mit der Mutter ist.“</p>

**Tabelle 17.26: Häusliche Situation begrenzt Aktivitäten mit dem Kind**

### 17.4.1 Zusammenfassung

Aufgrund der Aussagen der neun Paten/-innen wird deutlich, wie groß der Einfluss der Eltern auf das Verhalten der Kinder und damit auf die Entwicklung der Beziehung zwischen Kind und Pate/-in sein kann. Die negative Beeinflussung durch die Eltern bzw. die häusliche Situation waren unterschiedlicher Art. So sagten zwei Mütter Treffen ab oder waren bei vereinbarten Treffen nicht anzutreffen. Eine Mutter konnte keine Auskunft über den Aufenthaltsort ihres Kindes geben, so dass auch hier kein Treffen möglich war. Zwei Kinder hatten aus verschiedenen Gründen (Vorbehalte des Vaters gegen die Patenschaft, Zuneigung zur Patin nicht zeigen wollen) Schwierigkeiten, sich von den Eltern zu lösen und die Treffen zu beginnen. Zwei Paten/-innen konnten aus Scham der

Patenkinder nur schwerlich die Wohnungen betreten, sodass Treffen zu Hause oder Unterhaltungen mit den Eltern nicht selbstverständlich waren. Zudem wurde das Verhalten der Kinder stark von der häuslichen Situation beeinflusst, was einen großen Einfluss auf die Patenschaft hatte.

Drei Patenkinder verhielten sich zuweilen ablehnend der Patin gegenüber. Zwei Kinder hatten meist kein Interesse an Unternehmungen und wollten zu Hause bleiben. Ein Kind verhielt sich der Patin gegenüber still und zurückhaltend, in der Schule jedoch abhängig von der häuslichen Situation auffällig und gewalttätig. Eine Patin spürte den Frust des Patenkindes über das Verhalten der Mutter. Eine Patenschaft wurde durch das nicht regelkonforme Verhalten des Kindes geprägt. Demnach lag der Fokus des Paten auf der Vermittlung von Regeln.

## **18 Beeinflussung des elterlichen Verhaltens durch die Paten/-innen im Rahmen des Schülerhilfeprojektes**

Nachdem in dem voran gegangenen Kapitel deutlich wurde, wie elementar das Verhalten der Eltern für die Entwicklung der Kinder ist, führe ich an dieser Stelle auf, inwiefern die Paten/-innen positiv auf das Verhalten der Eltern einwirkten und eine für die Entwicklung des Kindes förderliche Veränderung der Eltern begünstigten. Allerdings gab es auch Patenschaften, in welchen sich trotz der Bemühungen der Paten/-innen keine Änderung der Situation ergab oder sich die Studenten/-innen aus Sorge, dass das Projekt beendet werden könnte, dafür entschieden, Missstände nicht anzusprechen.

### **18.1 Positive Beeinflussung des Verhaltens der Eltern durch Paten/-innen**

Die Studenten/-innen erwirkten Verbesserungen der Situation des Kindes sowohl im Rahmen der Freizeitgestaltung als auch im Sozialverhalten bzw. im Umgang mit dem Kind. Dazu gehörte in fünf Patenschaften eine aktivere Freizeitgestaltung des Kindes als zuvor, in drei Patenschaften positive Veränderungen im täglichen Miteinander, in zwei Patenschaften baten die Eltern auf Anraten der Paten/-innen das Jugendamt um Hilfe und in einer Patenschaft wurde die Schulwahl der weiterführenden Schule positiv beeinflusst.



### 18.1.1 Positiver Einfluss auf die Freizeitgestaltung des Kindes

Fünf der Paten/-innen gaben an, eine positive Veränderung für ihre Patenkinder im Freizeitbereich erwirkt zu haben. Diese geschahen in unterschiedlichen Bereichen. Kati konnte trotz sprachlicher Barrieren der Mutter erreichen, dass sich ihr Kind mit anderen Kindern im Nachmittagsbereich verabreden durfte, was ihr zuvor verboten wurde.

#### Patin wirkt positiv auf Freizeitgestaltung des Kindes ein

Kati: - Auch konnte ich erreichen, dass sie sich nach der Schule noch mit Freunden draußen treffen durfte. ihre Eltern haben es ihr bislang immer verboten. Trotz der Sprachbarriere konnte ich erreichen, dass sie mit anderen spielen durfte.

**Tabelle 18.1: Patin wirkt positiv auf Freizeitgestaltung des Kindes ein**

Ralf stellte fest, dass sein Kind ein starkes Selbstbewusstsein entwickelte. Ein Grund für die positive Entwicklung könnte eine Kombination aus positiven Effekten des Patenschaftsprojektes und der Anmeldung in einem Fußballverein sein. Ralf erkundigte sich bei dem Verein und erreichte, dass die Mutter den Jungen dort anmeldete. Samir nahm das Training wahr. „[...] Ansonsten hat er nicht viel gemacht.“

#### Kind entwickelt Selbstbewusstsein durch verschiedene Faktoren

Ralf: „Er hat viel, viel mehr Selbstbewusstsein bekommen.“

„Wodurch würdest du sagen, ist diese Entwicklung hervorgerufen worden?“

Ralf: „Also ich glaube nicht durch eine Sache. Ich glaube nicht nur durch das Projekt, durch meine Begleitung, durch meine Patenschaft. Ich glaube es war eine Kombination. Ich glaube, ansonsten hat er nicht viel gemacht. Am Ende unserer gemeinsamen Zeit ist er dann noch in einen Fußballverein reingekommen. Ich habe mich drum bemüht, weil er sportbegeistert war und die Eltern oder die Mutter ihn nie anmelden wollten. Klar, weil das auch wieder Geld kostet. Ich habe ihn dann irgendwann zu diesem Verein gebracht und habe mich erkundigt und der Mutter das dann weiter gegeben. Die letzten sechs Monate ist er dann wirklich im Verein gewesen. Ich habe ja nicht nur ein Jahr gemacht. Ich war nicht im Examen, also konnte ich auch länger machen. Ich glaube, ich habe ein dreiviertel Jahr länger gemacht. Und die letzten sechs Monate war er dann halt auch schon im Fußballverein. Ich glaube alles zusammen - dass er jetzt was hat, einen Verein wo er angemeldet war.“

**Tabelle 18.2: Kind entwickelt Selbstbewusstsein durch verschiedene Faktoren**

Matthias Patenkind Kai verfügte über einen eigenen Fernseher in seinem Zimmer. Der Fernsehkonsum des Kindes wurde nicht reglementiert und die Oma hörte den Fernseher auch in der Nacht. Matthias schlug vor, dem Kind Legosteine zum Spielen zur Verfügung zu stellen, damit er sich sinnvoll beschäftigen könnte. Die Oma dachte über die negativen Aspekte des unkontrollierten Fernsehkonsums nach und entfernte das Gerät aus dem Kinderzimmer.

Einschränkung des Fernsehkonsums durch Initiative des Paten
Matthias: „[...] Das einzige, wo er seine arbeitenden Vorbilder bekommen könnte, wäre aus der Schule. Oder aus dem Fernsehen. Das ist auch ein Aspekt, den ich verändert habe. Er hatte einen Fernseher in seinem Zimmer. Das halte ich nicht für sehr sinnvoll. Ich habe ihr vorgeschlagen, dem Jungen Legos zu kaufen. Damit gibt es viele Möglichkeiten, sich selbstständig zu beschäftigen. Aber einen Fernseher im Zimmer. Und dann auch noch die Möglichkeit des Kleinen, sich rund um die Uhr mit dem Fernseher zu beschäftigen.“
„Und der Fernseher kam dann weg?“ Matthias: „Ja, der Fernseher kam dann weg. Wobei dann die Frage ist, wie füllt Kai diesen Zeitfaktor? Was macht er? Geht er raus? Vor allem weil die Oma gesagt hat, dass sie die Flimmerkiste auch Nachts hört. Das war für mich der Punkt, wo ich mit ihr drüber gesprochen habe. Und dann auch an sie appelliert habe. Ich habe gesagt: „Guck mal, vielleicht guckt er sich auch Pornos an. Findest du das gut?“ „Ach je, da hast du eigentlich recht.“ Zwei oder drei Treffen später war der Fernseher auch weg.“

**Tabelle 18.3: Einschränkung des Fernsehkonsums durch Initiative des Paten**

Carla stellte fest, dass Luis keinen Zugang zu Büchern oder Brettspielen hatte, da diese nicht vorhanden waren (siehe Kapitel 15). Sie lieh zunächst mit ihrem Ausweis Bücher aus der Stadtbücherei aus. Dann suchte die Patin das Gespräch mit der Mutter und regte an, für Luis einen eigenen, kostenfreien Ausweis ausstellen zu lassen. Die Mutter stimmte zu, jedoch schaffte es Carla aus zeitlichen Gründen nicht, diesen mit dem Kind zu erstellen. Als sie nach dem offiziellen Projektende zu Besuch in die Wohnung kam, hatte die Mutter einen Ausweis mit dem Jungen erstellt. Das Kind zeigte ihr seine entliehenen Bücher und Spiele. Zudem hatte die Mutter den Kindern Brettspiele und Bücher geschenkt. Carla fragt sich, ob die Geschenke durch sie bewirkt wurden. „[...] Das kann natürlich jetzt auch Zufall sein [...], aber es ist Fakt, dass es halt vorher so

gut wie gar nicht da war, also in der Richtung, die hatten kaum Bücher und kaum Brettspiele und da haben die wirklich dann einiges geschenkt bekommen.“

Erstellen eines Büchereiausweises aufgrund Initiative der Patin
„Wäre die Entwicklung von Luis anders verlaufen ohne dich?“ Carla: „Ja, denke ich schon. Also es fing damit an, also ganz klar, was die Entwicklung angeht. Ich habe in jedem Fall in dem Jahr, wir waren sehr oft in Stadtbücherei, dass habe ich vergessen, zu erwähnen. Ich habe dafür gesorgt, ich habe erst von meiner Karte ihm jede Woche Bücher ausgeliehen. Er hat selber Bücher ausleihen dürfen, die hat er mit nach Hause genommen. Dann habe ich mit der Mutter geredet. Mittlerweile haben beide älteren Jungs, also Luis und der ältere Bruder, haben beide eine Karte. Dann können sie jetzt selber zur Stadtbücherei bei sich gehen. Das wäre sicherlich nicht passiert, wenn ich da nicht in der Familie gewesen wäre.“
„Aber die Bücherei darf er alleine nutzen?“ Carla: „Er darf mit dem Bruder zur Stadtbücherei. Also, da habe ich halt mit der Mutter geredet. Dadurch das, also sie hat mir ja auch viel ihre Probleme erzählt - ich war dann scheinbar eine Bezugsperson für sie und ja, dann habe ich das irgendwann einfach thematisiert. Und habe gesagt: „Hör zu, das ist für Luis wichtig, dass er regelmäßig Bücher holt.“ Und habe ihr auch erklärt, dass ich ihn auch nicht jede Woche holen werde und habe vorgeschlagen, ob wir dann nicht für die Kinder einen Ausweis machen können, weil das kostet dann ja auch nichts. Daraufhin hat sie das dann auch, also hat sie gesagt: „Ja, das wäre in Ordnung.“ Dann wollte ich erst mit ihm einen Ausweis machen, hatte aber dann länger keine Zeit und als ich ihn dann wieder besucht habe, ist sie wohl mit ihm hingegangen und hat dann tatsächlich einen Ausweis gemacht. Und das nutzen die auch, also die holen sich auch Spiele, Brettspiele und dann hatte er auch Bücher da, die er sich ausgeliehen hatte.“
Carla: „Ja und vorher, ich weiß zum Beispiel auch, also was ich weiß, als ich in die Familie kam, hatten die Kinder auch keine Bücher. Mittlerweile haben die einige Bücher und auch Brettspiele. Das kann natürlich jetzt auch Zufall sein, dass sich das erst jetzt entwickelt hat, weil Luis älter ist und jetzt die beiden älteren auch ganz gut spielen können. Aber es ist Fakt, dass es halt vorher so gut wie gar nicht da war. Also in der Richtung, die hatten kaum Bücher und kaum Brettspiele und da haben die wirklich dann einiges geschenkt bekommen. Also die Mutter hat denen einiges geschenkt.“

**Tabelle 18.4: Erstellen eines Büchereiausweises aufgrund Initiative der Patin**

Ebenso wie Carla bewirkte Birgit die Erstellung eines Büchereiausweises für ihr Patenkind. Der Junge besuchte mit Birgit erstmalig eine Stadtbücherei und spielte entliehene Gesellschaftsspiele, welche im heimischen Bereich kaum vorhanden

waren. Die Eltern griffen diese Art der Freizeitbeschäftigung auf und spielten diese Spiele mit ihrem Sohn. Das Kind lernte zu verlieren, was er vorher nicht konnte. Birgit regte an, ihm einen eigenen Ausweis zu erstellen. Dies funktionierte während der Patenschaft nicht, da die Mutter nicht mit in die Bücherei gegangen ist. Bei einem späteren Treffen nach dem offiziellen Projektende stellte sich heraus, dass Tim einen Ausweis bekommen hatte. Birgit geht davon aus, dass die Erstellung des Ausweises von ihr initiiert wurde.

Eltern spielen mit ihrem Kind Gesellschaftsspiele durch Anregung der Patin
<p>Birgit: „Ja, dass wir in der Bücherei waren, war natürlich neu.“</p> <p>„Hat er jetzt noch einen Ausweis? Besucht er die Bücherei noch?“</p> <p>Birgit: „Er hat sich keinen gemacht. Also ich habe damals angeregt, dass er sich einen macht. Aber letztendlich hat er sich selber keinen gemacht, weil die Mutter dafür hätte mitgehen müssen und das ist damals, aber er hat mir im Nachhinein erzählt, dass er sich einen gemacht hat. Das hat er mir dann noch erzählt, dass er jetzt auch in der Bücherei war und sich einen gemacht hat. Von daher ja, hat er einen, aber den hat er nicht mit mir gemacht. Aber es lag ja an seiner Mutter. Also ich vermute echt, dass er im nachhinein noch gesagt hat, er möchte da jetzt gerne mal hin und dass das dann wahrscheinlich geklappt hat.“</p>
<p>„Das war ja dann schon durch dich initiiert?“</p> <p>Birgit: „Ja, schon.“</p>
<p>„Hast du viele Spiele mit ihm gespielt, die er nicht kannte, oder hast du ihm etwas in der Nähe gezeigt?“</p> <p>Birgit: „Ja, also wir haben sehr viele Spiele gespielt. Also die haben sehr wenig Gesellschaftsspiele zu Hause und da haben wir sehr oft welche ausgeliehen und mit den Eltern gespielt. Das schon, und auch dieses verlieren können, weil da am Anfang war das nicht so. Also ich glaube das hat er, dadurch, dass wir so viel gespielt haben, schon gelernt, damit besser umzugehen.“</p>
<p>„Spielen die Eltern jetzt auch öfters mit ihm?“</p> <p>Birgit: „Ich hoffe es. Ich hoffe es, dass sie sich jetzt auch wieder Spiele ausgeliehen haben. Also als ich da war, haben sie auch mit ihm gespielt. Aber ob sie es jetzt noch machen, weiß ich natürlich nicht, aber ich hoffe es. Weil sie ja auch gesehen haben, wie viel Spaß er daran hat.“</p>

**Tabelle 18.5: Eltern spielen mit ihrem Kind Gesellschaftsspiele durch Anregung der Patin**

### 18.1.2 Zusammenfassung

Fünf der Paten/-innen bewirkten eine positive Veränderung im Bereich der Freizeitgestaltung für die Kinder. So wurde einem Kind erlaubt, sich im Nachmittagsbereich mit anderen Kinder zu treffen. Ein Junge wurde auf Anraten des Paten im Fußballverein angemeldet und erlangte so mehr Selbstbewusstsein. Zwei Kinder bekamen durch die Erstellung eines Büchereiausweises die Möglichkeit, Bücher und Brettspiele, die zuvor nicht vorhanden waren, auszuleihen. Zudem schenkte eine Mutter ihren Kindern Bücher und Spiele, mit denen sie sich beschäftigen können. Ein Pate sorgte dafür, dass der Fernseher aus dem Zimmer des Jungen entfernt wurde und so ein uneingeschränkter Fernsehkonsum nicht mehr möglich war.

### 18.1.3 Positive Veränderung im Umgang mit dem Kind

Drei der Paten/-innen stellten fest, eine Änderung im täglichen Umgang mit dem Kind erwirkt zu haben. Diese bezogen sich auf den herrschenden Umgangston, die Bewältigung von Ängsten und auf die Vermittlung von Regeln für das Verhalten im Straßenverkehr.

Sina stellte, wie zuvor beschrieben fest, dass der Vater ihres Patenkindes freundlich formulierter Kritik offen gegenüber stand und versuchte, sein Verhalten zu ändern.

#### Patin bestärkt Vater in seinem Handeln

Sina: „Also ich sag mal, ja, Einfluss (überlegt). (lacht) Ich glaube, ich hätte mir ein bisschen mehr Einfluss gewünscht. Also ich musste mich auch immer ein bisschen zurückhalten, weil es nun mal nicht meine Familie ist. Bei meiner eigenen Familie hätte ich da glaube ich mal auf den Tisch gehauen. Und so habe ich halt immer versucht, das freundlich zu verpacken und halt auch immer erst mal geschaut, wie der Vater der reagiert, wenn ich kritische Fragen stelle. Aber der Vater war mir auch sehr offen gegenüber und hatte jetzt auch nicht so viele Kontakte, außer seinem Bruder, mit dem er sich regelmäßig getroffen hatte. Scheinbar hat er das Bedürfnis, sich mal auszusprechen. Wo ich manchmal auch dachte, diese Sachen wollte ich gar nicht so unbedingt wissen. Ja, da habe ich ihm halt von meiner Seite aus Tipps gegeben. Inwieweit das dann wirklich gemacht wurde, weiß ich nicht. Aber so, wie Tom es mir dann zurückgemeldet hat, hatte ich schon den Eindruck, dass manche Sachen, die ich an Ratschlägen gegeben habe, so weit ich das konnte, als angehende Sozialpädagogin, wurden

dann schon auch gemacht.“
Sina: „Ja, also ich sage mal da habe ich viel versucht, ihm zu melden, dass ich das toll finde, dass er etwas macht und auch - er ist halt nun mal alleinerziehender Vater. Er hat den Jungen mit fünf erst zu sich genommen, was ich auch bewundernswert finde.“
Sina: „[...] Das ich auch viel von, also ich habe da kein Problem mit, auch von mir zu erzählen. Habe dann auch so ein bisschen erzählt wie es bei mir in der Familie ist, und dass mir Familie wichtig ist, habe immer wieder den Zusammenhalt betont. Ich denke, also es kann natürlich immer sein, dass sie auch von alleine darauf gekommen wären. Aber ich glaube, gerade in Situationen. Denen tut es gut, dass sie diese Rückmeldung bekommen, dass es gut ist, was sie da machen, also das ist mein Eindruck. Dass man die halt bestärkt, in dem, was sie tun.“

**Tabelle 18.6: Patin bestärkt Vater in seinem Handeln**

Der Vater versuchte, die Anregungen Sinas umzusetzen, was zu einem freundlicheren Umgang zwischen Vater und Sohn führte.

<b>Positiverer Umgangston zwischen Vater und Sohn</b>
Sina: „[...] Er hat auch manchmal ein bisschen schlecht gesprochen. Da meinte ich halt, er kann das gerne denken, aber vielleicht nicht unbedingt in Anwesenheit des Kindes solche Äußerungen machen, wenn er das mir gegenüber macht. Ich kann das halt anders verpacken und auch das hat sich dann in meinen Augen zumindest ein bisschen geändert. Es hat sich gebessert, wenn man das so sagen kann. Ja und, stimmt, was schon wichtig war ja am Anfang. Ich fand es auch aus der Vatersicht interessant, wenn mal in der Schule etwas schief gegangen ist, oder sonst was. Aber er hat halt in Anwesenheit des Jungen, also wenn ich kam, habe ich auch Kaffee bekommen und der Junge hatte dort herumgewuselt. Da hat er schon über Tom geschimpft und in der dritten Person gesprochen, wenn er daneben stand. Dann habe ich halt irgendwann, als Tom im Wohnzimmer war, und sich mit einem Spiel beschäftigt hat, habe ich dem Vater gesagt, das ich das nicht möchte. Da ich ja auch mit ihm, also dem Tom, befreundet bin und ich deshalb nicht richtig finde, wenn er, so böse, also es ist ja auch immer etwas abwertend, wenn man in der dritten Person von jemandem spricht.“
„Auf jeden Fall, er steht daneben.“
Sina: „Ja, genau. Er hat sich dann auch in der Wortwahl nicht so viel Mühe gegeben. Wobei ich da sagen muss, es ist halt eine andere Lebensart, als das was ich gewöhnt bin. Das muss man natürlich auch mit bedenken. Das hat sich dann aber auch geändert. Er hat sich sehr zurückgenommen und hat halt eher dann auch gesagt: „Tom da hast du heute wieder Mist gebaut.“ Es war dann eher so auf diese Art später.“
Sina: „[...] Also im Umgang miteinander, ich habe auch Tom zeitweise zurückgemeldet, das

er sehr frech ist, zu seinem Vater. Also es war beidseitig, der Vater schrie, und Tom war auch in seinen Äußerungen nicht gerade höflich. Ich habe halt immer gesagt, dass ich das nicht schön finde, dass es in meiner Familie nicht so ist.“

**Tabelle 18.7: Positiverer Umgangston zwischen Vater und Sohn**

Zudem wirkte die Patin nicht nur positiv auf die Kommunikation zwischen Vater und Kind ein, sondern machte den Vater zudem auf das Nähebedürfnis des Kindes aufmerksam. Der Vater ließ wieder Nähe zu seinem Kind zu.

Vater lässt Nähe zu seinem Sohn zu
Sina: „[...] Was mir halt aufgefallen ist, am Anfang wollte der Tom sehr die Nähe haben. Er hatte auch bei mir immer ein großes Zärtlichkeitsbedürfnis, hat auch bei dem Vater immer sehr die Nähe gesucht. Am Anfang war der Vater glaube ich auch noch ein bisschen damit überfordert. Das war aber am Ende sehr herzlich, das Verhältnis. So wie ich das sehen konnte. Das Tom dann auch mal auf seinem Schoß saß, da gab es auch ein Abschiedsküsschen, der Vater hat ihn dann auch von sich aus gedrückt, bevor es losging.“
„Hast du das mal angesprochen?“
Sina: „Also, ich habe den Vater gesagt, das ich den Eindruck habe, dass Tom sehr körperbezogen ist. Und dass Tom mir immer rückmeldet, wie gerne er seinen Papa hat. Ich habe es versucht, so zu verpacken, damit es nicht so fordernd dem Vater gegenüber rüber kommt. Ich möchte ihm ja auch nicht in die Erziehung reinspielen. Dann habe ich das also versucht [...].“

**Tabelle 18.8: Vater lässt Nähe zu seinem Sohn zu**

Die Verhaltensänderungen des Vaters hatten einen direkten Einfluss auf das Verhalten des Kindes. Der Junge wurde ruhiger und ausgeglichener. Sinas Ansicht nach hat der Junge „[...] das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“ Der Junge konnte sich auf Dinge einlassen und konnte mit Situationen, in denen der Vater z.B. bei der Rückkehr von einem Treffen nicht in der Wohnung war, besser umgehen.

### Nähe des Vaters zeigt direkte Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes

„Hast du dann Veränderungen an Tom bemerkt, als sich das alles verändert hatte? Dass er nicht mehr angeschrien wird, dass er mehr Nähe bekommt?“

Sina: „Ja, also ich fand ihn, das war natürlich noch schwierig bei ihm, mit diesen anderen Gegebenheiten. Man kann jetzt nicht so sagen, dass es da einen Trend gab, der dann stetig besser wurde, aber ich fand schon, dass er wesentlich entspannter wurde, auch wenn ich bei denen zu Besuch war. [...] Da war es dann doch so, das ich beidseitig gesehen habe, dass sich die beiden näher kommen. Sie haben zumindest eine andere Basis gefunden einfach. Einen freundlicheren und höflichen Umgang und vor allem die Zärtlichkeiten sind mir schon sehr aufgefallen, was ich glaube, dass Tom das sehr gut tut. Seine Ausgeglichenheit größtenteils.“

„Inwiefern ausgeglichener?“

Sina: „Der Tom neigt schon zu einer gewissen Hektik in seiner Grundperson. Also, dass er schnell, ich glaube das haben viele Kinder, nicht an einer Sache festhalten kann. Seine Konzentration springt von dies auf das. Er ist insgesamt von seiner Person finde ich, in sich etwas ruhiger geworden. Er hat sich mehr Zeit für Dinge genommen. Ich meine, es ist natürlich auch schwierig, ob ich jetzt die Verbindung richtig ziehe, ob es damit zusammenhing. Aber ich hatte schon das Gefühl, dass sich durch diese Vertrautheit, die sich aufgebaut hat, er sich in seiner Person sicherer fühlte. Er hat sich damit auch ein bisschen mehr Zeit genommen, manche Dinge anzusehen oder auf sich wirken zu lassen. Weil ich hatte vorher auch schon immer das Gefühl, er wirkte so ein bisschen gehetzt auf mich. Also noch immer recht zweifelnd an allem was kommt. Also kommt sie wieder? Oder ist Papa gleich zu Hause? Keine Ahnung, und wenn er dann mal nicht da war, war es am Ende für ihn nicht mehr schlimm, sondern ich habe gesagt, da rufst du ihn jetzt mal an, er ist bestimmt im Garten. Und am Anfang standen ihm die Haare zu Berge, als der Papa einfach nicht da war, als wir zurückgekommen sind. Ich glaube halt einfach, dass das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“

**Tabelle 18.9: Nähe des Vaters zeigt direkte Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes**

Anni bemerkte die starke Angst vor Dunkelheit ihres Patenkindes. Sie besprach die Problematik gemeinsam mit der Mutter und dem Kind, so dass sie zusammen an der Angstbewältigung arbeiteten. Allerdings ist sich Anni unsicher, ob die Ängste nur aufgrund des Projektes thematisiert und angegangen wurden.



<b>Bewältigung von Ängsten des Kindes</b>
Anni: - Es bestanden anfangs einige Ängste, die später schwächer wurden.
An welchen Punkten wäre die Entwicklung ohne Sie anders verlaufen? (Schule, Entwicklung von Einstellungen und Haltungen, Emotionen)
Anni: - Ja, wir haben die Ängste zusammen besprochen, die Mutter hat mitgearbeitet und wir haben auf dieser Grundlage weiter gearbeitet
Wie wirkten die Eltern auf das Kind und damit auf den Verlauf des Projektes ein?
Anni:- Angst vor Dunkelheit wurde angegangen (ob nur aufgrund des Projektes weiß ich aber nicht)
→positiv

**Tabelle 18.10: Bewältigung von Ängsten des Kindes**

Matthias thematisierte im Verlaufe der Patenschaft mit seinem Kind Kai dessen Verhalten im Straßenverkehr. Das Kind überquerte bei einem roten Ampelsignal die Straße und gefährdete sich und andere. Die Oma, bei der das Kind lebte, musste feststellen, dass Kai dieses Verhalten von ihr übernommen hatte. Sie nahm Matthias Ratschlag, dieses Verhalten zu ändern, an.

<b>Pate thematisiert Regelverstöße</b>
Matthias: „Also sie stand schon hinter mir. Und sie hat auch wirklich große Stücke auf mich gehalten. Im Sinne von: Ich habe das bei Rot über die Straße gehen auch zu Hause mal angesprochen. Ich habe gefragt: „Macht ihr das auch so?“ Da hat die Oma gesagt: „Das hat er schon von uns.“ Ich glaube, dass hat sie dann auch angenommen.“

**Tabelle 18.11: Pate thematisiert Regelverstöße**

#### **18.1.4 Zusammenfassung**

Drei Paten/-innen erwirkten eine positive Verhaltensänderung der Eltern in Bezug auf den Umgang mit dem Kind. Sina sensibilisierte den Vater ihres Patenkindes für einen freundlichen Umgangston mit dem Kind und dessen Bedürfnis nach Nähe. Der Vater änderte sein Verhalten, wodurch der Junge mehr Selbstvertrauen gewann und in seiner Art ruhiger wurde. Eine Patin thematisierte die Angst vor Dunkelheit ihres Patenkindes und arbeitete gemeinsam mit der

Mutter an der Bewältigung dieser. Matthias sensibilisierte die erziehende Oma seines Patenkindes für regelkonformes Verhalten im Straßenverkehr. Ihr wurde bewusst, dass sie als negatives Vorbild fungierte und nahm den Ratschlag des Paten an.

### **18.1.5 Annehmen von Unterstützungsangeboten des Jugendamtes**

Zwei Patinnen unterstützten die Eltern mit ihrem Rat, das Jugendamt um Hilfe zu bitten. Sandra erlebte, dass die Mutter ihres Patenkindes während der Projektzeit ein so starkes Vertrauen zu ihr aufbauen konnte, dass sie sich ihr nach dem offiziellen Projektende anvertraute. So wandte sich die Mutter Sandras bereits zu Beginn des Projektes mit ihren Nöten an die Patin. Sie wünschte sich eine Familientherapie, wurde jedoch von der Sorge erfüllt, dass die anderen Familienmitglieder nicht an einer Teilnahme interessiert seien und sie Termine bei ihrer Therapeutin alleine wahrnehmen müsse. Sie erkundigte sich dann bei Sandra, wie das Jugendamt eingeschaltet werden könne. Die Patin verdeutlichte den unterstützenden Ansatz des Jugendamtes. Sie versuchte die Sorge der Mutter vor einer Wegnahme der Kinder zu verringern. Sandra erkundigte sich nach dem genauen Ablauf. Allerdings sprach die Mutter sie während des Projektes nicht mehr auf die Thematik an, da das Kind immer anwesend war. Zunächst glaubte Sandra, dass die Mutter nicht wirklich Unterstützung wolle, „[...] weil das in der Familie auch so ist. Dass da ziemlich viele Märchen erzählt werden.“ Allerdings verwies Sandra die Mutter nach dem offiziellen Ende des Projektes an die Klassenlehrerin. Die Mutter wandte sich auf Anraten Sandras an diese und so wurde das Jugendamt eingeschaltet.

#### **Mutter wünscht Unterstützung des Jugendamts**

Sandra: „Nach dem Projekt fing es an, dass die Mutter auf mich zugekommen ist und sich geöffnet hat, dass es wirklich nicht alles zu Hause richtig läuft. Wie gerne sie eine Familientherapie machen möchte, aber niemand mitmachen möchte, sie immer alleine bei der Therapeutin sitzt. Am Anfang des Projektes hatte sie mich direkt gefragt, weil sie Probleme mit ihrem Sohn hatte, ob man nicht das Jugendamt einschalten könnte. Und da ich selber leider überhaupt gar keine Ahnung hatte, wie das Jugendamt arbeitet, habe ich nur gesagt: „Ich erkundige mich. Ich kann mal fragen, wie das alles läuft.“ und habe ihr versichert, dass es nicht heißt, dass wenn wir das Jugendamt einschalten, dass dann die Kinder weg

sind. Das war so die Angst, die die Eltern haben, dass das Jugendamt kommt und die Kinder sind weg. So ist das nicht. Ich habe gesagt, dass das Jugendamt unterstützend in die Familie kommt. Wie gesagt, ich hatte auch keine Ahnung und habe gesagt, dass ich mich erkundige. Danach hat sie aber nie wieder danach gefragt. Oder etwas dazu gesagt.“

„Hast du das denn dann noch einmal angesprochen?“

Sandra: „Nein, ich habe das nicht mehr angesprochen. Ne. Ich wollte es nicht ansprechen, wenn Susanne dabei war, weil sie mich auch in einem einzelnen Moment gefragt hat und sie hatte schon dafür gesorgt, dass Susanne immer dabei war. Ich glaube, das war für die Familie vom Tisch und sie wollte da nicht mehr drüber reden. Insgesamt habe ich eben gesagt, beziehungsweise gedacht, Susanne erzählt ziemlich viele Märchen. Das kommt glaube ich auch daher, weil das in der Familie auch so ist. Dass da ziemlich viele Märchen erzählt werden.“

„Um den Schein zu wahren?“

Sandra: „Ja, genau. Wobei die Mutter wie gesagt in der letzten Zeit sich schon geöffnet hat. Sie hat halt auch Kontakt zu der Lehrerin aufgenommen. Da hatte ich ihr halt gesagt, diese ist erst einmal die beste Ansprechpartnerin. Die kann weiterhelfen. Da hat sie sich glaube ich auch geöffnet. Und dann kam das beim Jugendamt alles ins Rollen. Es ist jetzt offenbar auch eine Hilfe da.“

**Tabelle 18.12: Mutter wünscht Unterstützung des Jugendamtes**

Sina beschleunigte den Prozess der Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt. Sie sprach den Vater auf die Besuche des Kindes in der Gastwirtschaft an. Er sah diese Besuche ebenfalls als ungünstig und Sina „[...] hatte das Gefühl, das ging jetzt alles schneller, dass der Vater jetzt auch wirklich dahinter geblieben ist.“ Zudem suchte der Vater eine Arbeitsstelle und bemühte sich um eine positive Veränderung der Situation.

#### Beschleunigung von Prozessen durch die Patin

Sina: „[...] Also ich habe auch gemerkt, dass ich persönlich nichts davon halte, wenn der Junge in die Kneipe geht. Und ich halte es auch für fraglich, wenn die Mutter mit dem Opa trinken geht, ob der Kontakt dann sinnvoll ist. Zu diesem Zeitpunkt zumindest. Da hat der Vater mir auch recht gegeben. Und ich weiß jetzt nicht, ob mit dem Jugendamt schon alles angeleiert war, aber ich hatte das Gefühl, das ging jetzt alles schneller, dass der Vater jetzt auch wirklich dahinter geblieben ist. Er hat sich jetzt auch Arbeit gesucht und alles so Sachen. Also es scheint bergauf zu gehen. Also ich würde jetzt meine Rolle nicht überbewerten, aber ich hätte auch mit dem Vater ein recht freundschaftliches Verhältnis.“

**Tabelle 18.13: Beschleunigung von Prozessen durch die Patin**

### 18.1.6 Zusammenfassung

Eine Patin verwies die Mutter, welche sich zuvor bei ihr über die Einschaltung des Jugendamtes erkundigt hatte, an die Klassenlehrerin. Aufgrund dessen erfuhr die Familie eine Unterstützung des Jugendamtes. Sina führte Gespräche über die häusliche Situation mit dem Vater, wodurch sich dieser stärker um Termine mit dem Jugendamt und eine Arbeitsstelle bemühte.

### 18.1.7 Positive Beeinflussung der Schulwahl

Eine Patin wirkte auf die Schulwahl des Kindes nach der Grundschulzeit ein. Lina war sich sicher, dass ihr Patenkind Annika aufgrund schulischer Leistungen in der Lage wäre, ein Gymnasium zu besuchen. Allerdings lehnte die Mutter das ab und bevorzugte die Realschule, da sie ihrem einen erfolgreichen Besuch des Gymnasiums nicht zutraute. Annika einigte sich mit der Mutter auf die Gesamtschule, damit Annika die Möglichkeit erhalte, das Abitur zu erlangen.

Patin wirkt positiv auf die Schulwahl des Kindes ein
„Kann sie das von den schulischen Leistungen denn mit der Realschule schaffen?“ Lina: „Ob sie das schaffen würde? Ja. Realschule auf jeden Fall. Ich neige auch dazu zu sagen, sie sollte unbedingt das Gymnasium versuchen. Was sie sicherlich fordern würde, aber ich würde das probieren. Die Mutter möchte das aber nicht. Deswegen ist sie auch auf der Gesamtschule, wo sie halt beide Möglichkeiten hat.“
„Warum möchte die Mutter das nicht?“ Lina: „Ich glaube, sie hat immer den Eindruck, Annika würde das nicht schaffen. Und sie müsste dafür viel zu viel lernen und das würde sie nicht schaffen. Und sie hat ihr das nicht so richtig zugetraut. Ich hätte das einfach mal versucht. Auch grade, als dieser Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule war, war das lange Thema. Und ja, da konnte ich die Mutter aber nicht überzeugen. Gesamtschule war dann aber auch okay. Da habe ich auch gedacht, das ist dann vielleicht eine ganz gute Lösung. Wenn sie jetzt auf diese Realschule ginge, ich meine ich muss sagen, ich bin natürlich mittlerweile auch nicht mehr so an ihr dran wie ich dass zu Zeiten war, als ich sie wirklich einmal in der Woche gesehen habe. Trotzdem würde ich sagen, Realschule schafft sie mit links. Man könnte sie mehr fordern, wenn man sie auf einer Gesamtschule lässt.“

**Tabelle 18.14: Patin wirkt positiv auf die Schulwahl des Kindes ein**

## 18.2 Keine Verhaltensänderung der Eltern

Drei Patinnen versuchten, positiv auf das Verhalten der Eltern einzuwirken, hatten jedoch trotz ihrer Bemühungen keinen Erfolg.

Carla stellte fest, dass die Kinder nach der Schule sofort nach Hause kommen sollten. Dort war ihre einzige Beschäftigung lange Zeit der Fernseher (siehe Kapitel 15). Der ältere Bruder war bereits elf Jahre alt. Nach Einschätzung der Studentin, hätten die Kinder den nahe gelegenen Spielplatz besuchen können. Auf Nachfragen der Patin äußerte die Mutter die Befürchtung vor der Bedrohung durch Zigeuner. Sie sorgte sich um das Wohlergehen der Kinder. Carla plante für das nächste Treffen nach dem offiziellen Projektende einen gemeinsamen Spielplatzbesuch, um der Mutter ihre Ängste zu nehmen. Zudem äußerte die Mutter, dass sie zu faul sei, die Kinder auf den Spielplatz zu begleiten, obwohl sie aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit genügend Zeit im Nachmittagsbereich gehabt hätte.

### Patin thematisiert Freizeitgestaltung ihres Patenkindes erfolglos

„Hat er das mal gemacht?“

Carla: „Das weiß ich gar nicht. Ich hatte sie mal darauf angesprochen und gefragt, wie es ist, warum die Jungen mal nicht alleine auf den Spielplatz gehen können. Sie möchte halt immer, dass die Jungen nach der Schule direkt nach Hause kommen und nicht auf den Spielplatz. Auch nicht alleine. Der Bruder ist ja elf, die könnten also durchaus mal alleine. Sie möchte das nicht, weil sie sich Sorgen macht, weil angeblich da Zigeuner sind auf dem Spielplatz. Ich hatte vor sie jetzt im Sommer mal zu fragen, ob wir nicht zusammen mit den zwei Jungs mal auf den Spielplatz gehen wollen. Das ich mit ihr halt geh und mich dann auch in Ruhe mal mit ihr unterhalte, während die Kinder spielen.“

„Damit sie sieht, dass da nicht was schlimmes ist?“

Carla: „Ja, ich denke, alleine möchte sie nicht, dass die Jungs dahin gehen, aber sie geht ja auch nicht mit denen dahin. Sie könnte ja auch, also mittlerweile ist sie wieder zu Hause. Sie arbeitet nicht. Also sie könnte ja auch mit den Kindern auf den Spielplatz. Aber das macht sie einfach nicht. Sie hat ja auch öfter schon zu mir gesagt, sie sei einfach faul, sie steht dazu und ohne Auto würde sie ja gar nicht klar kommen und ja.“

**Tabelle 18.15: Patin thematisiert Freizeitgestaltung ihres Patenkindes erfolglos**

Birgit regte an, ein Passwort für die Benutzung des Internets einzurichten. So könne der Junge kontrolliert im Internet surfen und werde vor möglichen Gefahren

geschützt. Die Patin thematisierte dies mit den Eltern und dem Kind. Alle kamen überein, dass dies eine sinnvolle Möglichkeit zum Schutze des Kindes wäre. Auch Tim willigte ein. Als das Passwort eingerichtet wurde, änderte sich die Einstellung des Kindes. Tim wurde wütend und verlieh seiner Verärgerung lautstark Ausdruck. Er wollte sich nicht mehr mit Birgit treffen und wurde von Wut erfasst. Der Vater gab dem schreienden Kind nach und verriet das Passwort. Zwar entschuldigte sich Tim im Nachhinein für sein Verhalten, erklärte Birgit jedoch, dass er das Passwort haben wollte. Somit waren die Bemühungen, etwas an der Situation zu ändern, trotz der anfänglichen Bereitschaft der Eltern erfolglos.

#### Patin wünscht sich kontrollierte Internetnutzung für ihr Patenkind

Birgit: „Ach ja, es gab einmal ein Treffen. Ach ja, klar, er hat Internet bekommen und ich habe seinen Eltern natürlich auch gesagt, dass ich das sehr kritisch sehe und angeregt, dass er vielleicht mal noch so ein Passwort einrichten sollte. Um ihn auch zu schützen, vor den Gefahren des Internets. Und dann fanden die Eltern das auch ganz gut. Dann wollten die eins anbringen und dann hat er das mitgekriegt und fand das gar nicht gut. Also er ist wirklich hysterisch geworden und ist total ausgeflippt und war dann total sauer auf mich, weil er das natürlich total mit mir in Verbindung gebracht hat. Weil also, wahrscheinlich war ihm ziemlich klar, dass die Eltern wahrscheinlich nicht auf den Gedanken gekommen wären. Und ich war ja auch da und habe erklärt, wie man das sozusagen anbringen kann ein Passwort und dann - ganz furchtbar. Er hat dann so lange also wirklich hysterisch rumgeschrien. Und hat dann gesagt, er will überhaupt nicht mehr sich mit mir treffen. Und ich wäre ja total doof und hat dann solange rumgeschrien, bis sein Vater ihm dann das Passwort gegeben hat und das Ganze dann also natürlich wieder nichtig gemacht hat und gesagt hat: „Na gut, dann eben nicht, so einen Passwortschutz, wenn er sozusagen hier so ausflippt“. Und er hat sich dann hinterher bei mir entschuldigt, weil die Mutter auf ihn eingeredet hat, dass er sich jetzt ja unmöglich verhalten hätte. Und beim nächsten Mal dann noch mal entschuldigt, dass er beim letzten Mal so ausgeflippt ist, hat aber dann immer direkt gesagt: „Aber ich wollte halt das Passwort“. Hat das hinterher gesetzt, also immer noch mal die Begründung warum und das er sich ja eigentlich doch im Recht sah, weil ich ihn so angegriffen habe. Na ja, also das war schon ein Tiefpunkt. Einfach weil, also vor allen Dingen, weil ich vorher sogar noch mit ihm darüber geredet hatte, um ihn nicht zu überfahren. Und gesagt habe: „Hör mal, das ist eine gute Sache. Findest du nicht auch?“ Und da hat er mir sogar noch zugestimmt. Aber dann irgendwie wo ich dann so in der Allianz mit den Eltern, die dann ein Geheimnis vor ihm haben, dass fand er also gar nicht gut, ganz furchtbar.“

**Tabelle 18.16: Patin wünscht sich kontrollierte Internetnutzung für ihr Patenkind**

Simona stellte fest, dass es keinen Erfolg hat, die Eltern ändern zu wollen. Ihrer Erfahrung nach wurden „[...] Hilfen [...] eher ausgenutzt, als angenommen.“ Sie ging nicht weiter auf diese Thematik ein, sodass keine Aussagen darüber getroffen wurden, in welcher Art und Weise die Eltern ihre Hilfsangebote ausnutzten.

Hilfen der Patin werden ausgenutzt
Simona: - Es funktioniert nicht, die Eltern verändern zu wollen.
Simona: - Hilfen wurden eher ausgenutzt, als angenommen.

**Tabelle 18.17: Hilfen der Patin werden ausgenutzt**

### 18.2.1 Zusammenfassung

Zwei Patinnen thematisierten Zustände, die sie gerne verändern würden. Eine Patin fragte die Mutter, warum ihren Kindern der selbstständige Besuch eines nahe gelegenen Spielplatzes verboten sei. Die Mutter sorgte sich um die Sicherheit der Kinder, war nach eigener Aussage jedoch auch zu faul, ihre Söhne zu begleiten. Die Patin erhoffte sich bei einem nächsten Treffen die Befürchtungen der Mutter durch einen gemeinsamen Spielplatzbesuch entkräften zu können. Birgit wünschte sich ein Passwort, um den Internetkonsum ihres Patenkindes zu kontrollieren. Die Eltern willigten zunächst ein, gaben das Passwort jedoch nach starkem Protest ihres Kindes an dieses weiter. So war der Passwortschutz hinfällig. Eine Patin beschrieb nicht konkret, wie sie die häusliche Situation des Kindes verändern wollte, musste aber feststellen, dass eine Veränderung des elterlichen Verhaltens nicht möglich war. Hilfen, die sie anbot, wurden ausgenutzt.

### 18.3 Paten/-innen thematisieren Missstände in der Familie nicht

Zwei Patinnen thematisierten Missstände in der Familie nicht. Erika befürchtete, dass die Eltern die Patenschaft aufgrund der Konfrontation mit möglichen Problemen beenden würden. So stellte die Studentin fest, dass ihr zehnjähriges Patenkind bis spät in die Nacht Horrorfilme konsumierte. Sie sprach die Mutter auf diese Situation nicht an. Auf der einen Seite wollte sie Rabea nicht enttäuschen,

auf der anderen Seite fürchtete Erika, dass die Mutter das Projekt beenden könnte. Erika fühlte, dass die Mutter befürchtete, von ihr nicht akzeptiert zu werden. Zudem ergaben sich selten Situationen, in denen ein Dialog möglich gewesen wäre. Die Mutter schlief oder war nicht da. Der Vater lebte nicht im Haushalt. Traf Erika die Mutter an, entschied sie sich, nur über belanglose Dinge zu sprechen. Sie wollte das Beste für Rabea und verhielt sich daher freundschaftlich der Mutter gegenüber.

Patin thematisiert Missstände aus Sorge vor einem Patenschaftsabbruch nicht
Erika: „Ja, die gab es nicht. Außer dem TV. Fernsehkonsum nachts bis drei Uhr oder vier Uhr für ein Kind von neun oder zehn Jahren. Also die kennt Horrorfilme, die ich nicht gucken würde.“
„Hast du mit der Mutter darüber gesprochen?“ Erika: „Nein. Ich hatte also sowieso immer das Gefühl, dass die Mutter Angst hatte, dass ich das auf eine Art und Weise dann nicht akzeptiere. Und ich hatte halt auch schon immer Angst, das wenn ich irgendetwas anspreche, dass sie das mit Rabea beendet. Und ich Rabea enttäusche, wenn ich irgendwelche Sachen anspreche.“
„Gab es einen Vater?“ Erika: „Nein, einen Vater gab es nicht. [...] Die Mutter war auch kaum ansprechbar, denn entweder war sie nicht da, oder sie hat geschlafen. Ich habe eigentlich selten erlebt, dass ich mit ihr reden konnte.“
„Was war in den Situationen, als du mit ihr reden konntest?“ Erika: „Da haben wir uns mal unterhalten, was wir gemacht haben, belanglos.“
„Hast du das mal angesprochen vor der Mutter mit dem Fernseher?“ Erika: „Ich habe die Mutter wirklich kaum gesehen und wenn, hat man eigentlich eher auf liebe Freunde gemacht, bevor sie sagt, ich soll nie wieder kommen. Ich habe versucht, das Beste für Rabea zu machen.“

**Tabelle 18.18: Patin thematisiert Missstände aus Sorge vor einem Patenschaftsabbruch nicht**

Allerdings verschlechterte sich die häusliche Situation so drastisch, dass Erika das Gefühl hatte, eingreifen zu müssen. Sie meldete sich direkt zu Beginn der Patenschaft beim Jugendamt, da das Kind nach der Schule bei jedem Wetter vor der Haustüre wartete. Zudem fiel das Kind in der Schule in Ohnmacht, da sie



nichts zu essen hatte. Dann kam es zu einem Läusebefall, der über ein halbes Jahr lang andauerte. Erika meldete sich erneut beim Jugendamt. Obwohl sie ihre Anonymität wahren wollte, wusste das Jugendamt sofort, um welche Familie es sich handelte. Zeitweise kam eine Familienhelferin zu Rabea, die nach einem kurzen Zeitraum jedoch nicht wiederkam und nach Erikas Einschätzung keine dauerhafte Verbesserung der Situation bewirkte.

Patin tätigt anonyme Meldung beim Jugendamt
Erika: „Es war halt irgendwann ein totaler Läusebefall. Ich konnte nicht mehr und ich habe gesagt, es geht einfach nicht, ich kann nicht mehr zugucken.“
„Waren alle verlaust?“ Erika: „Ja, und nicht über einen Monat, sondern fast über ein halbes Jahr. Und dann habe ich halt die Schule angerufen und habe gesagt, ob man das jetzt nicht im Jugendamt melden muss. Und die Hölle heiß machen. Also ich war ganz am Anfang beim Jugendamt schon, als ich Rabea draußen angetroffen hatte. Auch bei Regen und gedacht habe, es ist nicht tragbar. Ich kann noch nicht zugucken, wie das Kind vor der Tür sitzt und nicht reinkommt. Da hatte ich ziemlich zu Anfang schon ein Gespräch mit dem Jugendamt. Ich wollte das eigentlich anonym machen. Nur nach ein paar Sätzen kam die Frage, ob wir über Familie XY reden. Dann war es halt nicht mehr anonym, aber da hat mich das Jugendamt auch echt gut unterstützt und gut mitgearbeitet. Das ist halt nie offiziell aktenkundig geworden, dass ich in irgendeiner Art und Weise die Familie zwar nicht angezeigt habe, aber genannt habe. Und hinterher auch mit den Läusen.“
„Wie reagiert denn das Jugendamt, wenn sie nichts zu essen hat?“ Erika: „Ich hab bis heute nicht verstanden, warum die dann nichts gemacht haben. Sie haben mehrfach gesagt, das es viele Familien in Katernberg gäbe, wo es so aussehe, und dass es in dieser Familie noch verhältnismäßig gut aussehe. Das konnte ich wirklich nicht nachvollziehen. Letztendlich haben sie dann doch gehandelt und eine Helferin in die Familie geschickt. Dann ging es auch die eineinhalb Monate gut. Dann war sie aber aus einem Grund, der für mich nicht offensichtlich war, weg. Dann ging es halt genauso weiter, wie es vorher war.“
„Also hat die Familienhelferin nichts bewirkt?“ Erika: „Nein.“

**Tabelle 18.19: Patin tätigt anonyme Meldung beim Jugendamt**

Frauke entschied sich, eine für sie schockierende Situation nicht zu thematisieren. Sie erlebte, wie der Vater einschritt, als sich das Mädchen nicht von ihr

verabschieden wollte. „[...] er hat sie dann einfach so ein bisschen angepackt, dass sie mir „Tschüss“ sagen sollte.“ Frauke thematisierte die Situation in einem Kleingruppentreffen. Sie erhielt die Rückmeldung, dass der Vater aufgrund ihrer Reaktion bemerkt haben müsste, wie unangenehm ihr diese Situation war. Dennoch suchte sie nicht den direkten Dialog mit dem Vater.

#### Patin empfindet Umgang des Vaters mit dem Kind als unangenehm

Frauke: „[...] Aber wir haben einmal beim Kleingruppentreffen, also da habe ich einmal über so eine Situation geredet, dass ich so geschockt war, wie der Vater mit ihr umgegangen ist.“

Frauke: „Ich wollte mich von ihr verabschieden, sie ist nicht zu mir gekommen. Sie hat sich an die Wand gedrückt. Ich weiß es gar nicht mehr. Da hat er sie einfach so ein bisschen, also das war gar nicht schlimm, ich fand das normal. Ich habe mir gar nichts dabei gedacht, und er hat sie dann einfach so ein bisschen angepackt, dass sie mir „Tschüss“ sagen soll. Da habe ich mich erschrocken. Das war ganz komisch. Das habe ich im Kleingruppentreffen dann gesagt, dass ich aber denke, dass die Familie das gar nicht gemerkt hat, dass mir das in dem Moment furchtbar unangenehm war. Da hat Frau Steins aber auch gesagt, dass sie das nicht glaubt. Sie hat dann nach irgendwelchen Verhaltensweisen gefragt, die ich gezeigt habe. Das musste ich dann auch immer bestätigen. Dann meinte sie, dann müssten die das aber auch gemerkt haben. Deshalb weiß ich nicht, inwiefern ich so etwas gut überspielen kann.“

**Tabelle 18.20: Patin empfindet Umgang des Vaters mit dem Kind als unangenehm**

### 18.3.1 Zusammenfassung

Zwei Patinnen thematisierten Missstände in der Familie nicht. Erika entschied sich, die Mutter nicht mit Problemen zu konfrontieren, da sie einen Abbruch der Patenschaft fürchtete. Sie meldete sich anonym beim Jugendamt, um Unterstützung zu erfahren. Eine Familienhelferin kam für einen kurzen Zeitraum in die Familie. Frauke erlebte eine für sie schockierende Situation, in welcher der Vater grob mit seiner Tochter umging. Sie glaubte, dass er anhand ihrer Reaktion bemerkt haben musste, wie schockierend sie seine Handlung empfand. Dennoch suchte die Studentin nicht das direkte Gespräch.

## **18.4 Gesamtzusammenfassung**

Vier Paten/-innen bewirkten eine positive Verhaltensänderung in Bezug auf die Freizeitgestaltung des Kindes in unterschiedlichen Bereichen. Hierzu zählen das Verabreden mit anderen Kindern im Nachmittagsbereich, die Anmeldung in einem Fußballverein, die Entfernung des Fernsehgerätes aus dem Kinderzimmer bzw. die Erstellung eines Büchereiausweises sowie die Anschaffung von Büchern. Drei Paten/-innen riefen eine positive Verhaltensänderung der Eltern in Bezug auf den Umgang mit dem Kind hervor. Hierzu gehören ein freundlicherer Umgangston, körperliche Zuwendungen wie Umarmungen, die Schärfung des Regelbewusstseins sowie die Bekämpfung von Ängsten.

Zwei Patinnen bemühten sich um die Unterstützung des Jugendamtes. Eine Mutter wandte sich auf Anraten der Studentin an die Klassenlehrerin, welche den Kontakt zum Jugendamt herstellte. Eine andere Patin beschleunigte durch ihr Nachfragen den Prozess des Vaters, sich um die Angelegenheiten beim Jugendamt zu kümmern und eine Arbeit zu finden.

Eine Patin unterstützte ihr Kind bei der Schulwahl. So durfte das Mädchen die Gesamtschule besuchen, so dass sie das Abitur erlangen kann.

Allerdings waren nicht alle Paten/-innen in ihren Bemühungen, die Eltern zu einem positiveren Verhalten anzuregen, erfolgreich. Zwei Patinnen scheiterten, obwohl sie das direkte Gespräch mit den Eltern suchten. Zwei Paten/-innen sprachen schwierige Familienverhältnisse nicht direkt an. Eine Patin thematisierte Missstände aus Sorge vor dem Abbruch der Patenschaft nicht. Sie meldete sich anonym beim Jugendamt. Eine weitere Patin zeigte sich schockiert über das Verhalten des Vaters gegenüber seiner Tochter – sprach die Situation dennoch nicht offen an.

## **19 Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen**

Im vorangegangenen Kapitel ist dargestellt worden, wie die Paten/-innen eine positive Verhaltensänderung der Eltern hervorriefen, die sich wiederum positiv auf die Entwicklung der Kinder niederschlug. Nun soll geprüft werden, inwiefern eine Entwicklung im emotionalen Bereich bzw. im Sozialverhalten der Kinder aufgrund

der Patenschaft direkt stattgefunden hat und welche Faktoren sich für die Kinder als entwicklungsförderlich dargestellt haben.

Zunächst stelle ich die Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen dar. Im Anschluss führe ich die Entwicklungen der Kinder im emotionalen Bereich tabellarisch auf. Dann beschreibe ich diese Entwicklungen ausführlich. Hier werden zunächst die Entwicklungen im emotionalen Bereich der Kinder, welche sich auf das Sozialverhalten, sowie auf den schulischen Bereich auswirkten, dargestellt. Dann erläutere ich die emotionale Entwicklungen der Kinder, die das Sozialverhalten beeinflussten. Abschließend gehe ich sowohl auf emotionale Entwicklungen der Kinder als auch auf Entwicklungen im Verhalten der Kinder, die in keinem direkten Zusammenhang stehen, ein. Nach dieser Auswertung folgt die tabellarische Darstellung der entwicklungsförderlichen Bedingungen für die Kinder während der Patenschaft. Diese Tabelle findet eine ausführliche Auswertung.

**19.1 Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen“**

<b>(f) Pate</b>	<b>(%) Pate</b>	<b>(f) Aussage</b>
3	17,64	6
2	11,76	7
1	5,88	8
3	17,64	9
1	5,88	10
1	5,88	11
1	5,88	13
2	11,76	14
1	5,88	17
1	5,88	20
1	5,88	22

**Tabelle 19.1: Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen“**

**Anm.: (f) Pate: Anzahl der Paten/-innen; (%) Pate: Anzahl der Paten/-innen in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen“**

Die insgesamt 17 befragten Paten/-innen tätigten insgesamt 188 Aussagen zu der Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich sowie den Faktoren, die diese Entwicklung begünstigten. Dabei trafen drei Paten/-innen sechs bzw. neun Aussagen, jeweils zwei der Studenten/-innen trafen sieben bzw. vierzehn Aussagen. Je ein/-e Pate/-in äußerte sich acht, zehn, 11, 13, 17, 20 bzw. 22 Mal zu der Thematik. Die Aussagen Linas, welche 22 Angaben zu dieser Kategorie machte, werden nun näher betrachtet.

Lina stellte fest, dass Annika im Laufe des Projektes reflektierter wurde und Dinge hinterfragte. So wurde Lina von ihrer Kleingruppenleiterin darauf aufmerksam gemacht, dass ihr Patenkind Annika eine signifikante Entwicklung durchlaufen hatte. Das an sich sehr unruhige und aufgedrehte Mädchen wurde in ihrer Art ruhiger. Ihre Naivität verlor Annika zum Teil. Sie hinterfragte und reflektierte verschiedene Situationen und ist nicht mehr „[...] nur blind mitgezogen.“

Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich
<p>„Wie wirkte sie zu Beginn des Projektes auf dich? Wie zum Ende? Gab es signifikante Entwicklungen?“</p> <p>Lina: „Es ist für mich schwierig, das zu benennen, weil man natürlich auch regelmäßig mit dem Kind zusammen war. Das ist ja oft so, wenn man mit den Kindern oder überhaupt mit Menschen regelmäßiger sieht, stellt man Veränderungen natürlich schlechter fest, als jemand, der das Kind vielleicht zweimal im Jahr sieht. Ich weiß, dass mir meine Kleingruppenleiterin dann immer gesagt hat früher: „Das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht. Sie ist ruhiger, sie ist weitsichtiger geworden im Laufe der Zeit.““</p>
<p>„Inwiefern weitsichtiger?“</p> <p>Lina: „Ja, sie ist ein wirklich aufgedrehtes Kind. Ich denke das ist sie immer noch, sehr zappelig und sehr unruhig und auch sehr naiv sage ich mal. Ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit ein bisschen gelegt. Dass sie ruhiger wurde und dass sie auch vielleicht Dinge mehr</p>

hinterfragt hat. Und nicht nur blind mitgezogen ist. Sage ich mal. Was andere Menschen betrifft oder ich glaube, es gab Zeiten, da wäre sie mit jedem mitgegangen. Wenn derjenige einen Grund gehabt hätte, sie mitzunehmen. Ich glaube, da ist sie im Laufe der Zeit etwas vorsichtiger geworden.“

**Tabelle 19.2: Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich**

Außerdem schaffte es das Mädchen, aufgrund der Stabilität, welche ihr die wöchentlichen Treffen mit ihrer Patin gaben, zur Ruhe zu kommen. Diese emotionale Entwicklung hatte zur Folge, dass sie auf andere Kinder und deren Bedürfnisse eingehen konnte. Das ansonsten sehr dominante Mädchen wirkte zuweilen durch ihre aufgedrehte Verhaltensweise beängstigend auf andere Kinder. Dies änderte sich im Laufe des Projektes. Lina konnte diese Verhaltensänderung sowohl bei gemeinsamen Treffen mit anderen Kindern feststellen, als auch in den Treffen mit ihr.

**Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Kind wird ruhiger und geht auf Bedürfnisse anderer ein**

Lina: „Ich glaube, dass sich durch die Stabilität, die ich ihr geben konnte ich so ein bisschen (überlegt) offenbar gemacht habe, dass sie dadurch explodieren konnte, würde ich sagen. Dass sie dazu bereit war. Sie wusste ich komme, und es würde immer wiederkehren und das bricht nicht ab. Und dadurch war sie auch eher in der Lage, sich auf Dinge einzulassen. Dadurch wurde sie in ihrer Person etwas ruhiger und war auch in der Lage, vielleicht etwas mehr auf andere Kinder einzugehen. Und deren Bedürfnisse wahrzunehmen.“

„Wie hat sich das geäußert? Hast du ein konkretes Beispiel? Du sagst ja Bedürfnisse wahrzunehmen oder auf andere Kinder einzugehen. Das ist ja schon eine deutliche Veränderung des sozialen Verhaltens.“

Lina: „Also, das hat man so, wir haben ja ab und zu auch Treffen mit anderen Patinnen und deren Kindern gemacht. Da hat man schon gesehen, dass sie im Umgang mit den anderen Kindern etwas vorsichtiger wurde. Das sie dann nicht so wie ein Elefant im Porzellanladen reingeplatzt ist, sondern dass sie vorsichtiger mit ihren Mitmenschen umgegangen ist. Und den anderen Kindern.“

„Hatte sie sonst eher eine dominante Art?“

Lina: „Ja, eine sehr dominante und sehr agile und sehr, na ja, ich sage mal, sie konnte je nach dem auf andere Kinder schon etwas bedrohlich wirken. Nicht, weil sie aggressiv war oder weil sie die anderen Kinder geschlagen hätte. Weil sie eine sehr dominante Art an sich hatte, aber auch durch ihr aufgedrehtes Dasein die anderen Kinder manchmal ein bisschen verängstigt hat.“

„Das ist besser geworden?“ Lina: „Ja.“
„In den Treffen mit dir, ist sie da auch noch aufbrausend oder wirkt sie ruhiger?“ Lina: „Nein, da ist sie ruhiger mittlerweile. Da wirkt sie wirklich ruhiger und reflektierter.“

**Tabelle 19.3: Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Kind wird ruhiger und geht auf Bedürfnisse anderer ein**

Zusätzlich wurde Annika durch den Einfluss ihrer Patin ehrlicher. Das Bedürfnis des Kindes, „[...] sich durch Märchen etwas interessant zu machen [...]“, ließ nach. Zu Beginn der Patenschaft thematisierte Lina diese Flunkereien nicht, später schon. Das Kind wurde sich ihrer Lügen bewusst, fand jedoch keine Erklärung für ihr Verhalten. Die Patin trat in den direkten Dialog mit dem Kind und konnte so eine Verhaltensänderung hervorrufen.

<b>Änderung des Sozialverhaltens des Kindes – Kind wird ehrlicher</b>
„Was denkst du denn, an welchen Punkten die Entwicklung anders gelaufen wäre, wenn du und dieses Projekt nicht da gewesen wären? Zum Beispiel im Hinblick auf Schule, Entwicklung von Einstellungen und Haltungen oder auch auf emotionaler Ebene?“ Lina: „Also ich glaube, wo ich einen Einfluss drauf hatte, waren sicher zum einen diese Flunkereien. Da ich sie da schon ein bisschen bearbeitet habe. Was vielleicht abgenommen hat durch die Zeit, die ich mit beeinflusst habe [...].“
„Du sagtest, sie hat Sachen erzählt, die gar nicht so stimmen? Was waren das für Sachen?“ Lina: „Sie hat Dinge aus der Schule erzählt, die passiert sein sollten. Wo klar war, dass das nie so stattgefunden hat. Ich glaube, sie war so aufgedreht, und hatte den Eindruck, sie müsste jetzt den ganzen Tag irgendwelche Sachen erzählen. Ja, die dann einfach nicht stimmten. Das hat die durchweg geprägt, sage ich mal, diese Verhaltensweise, sich durch Märchen etwas interessant zu machen. Am Anfang ganz extrem, das wurde dann aber im Laufe der Zeit ja abgeschwächt.“
„Hast du sie darauf angesprochen, dass du denkst, dass das so nicht stimmen kann?“ Lina: „Am Anfang habe ich das so stehen lassen, im Nachhinein haben wir das dann schon, wenn ich den Eindruck hatte, da stimmt was nicht, dann haben wir schon darüber gesprochen. Und manchmal hat sie dann auch zugegeben, dass das ein bisschen geflunkert war, manchmal halt nicht.“
„Hast du sie mal gefragt, warum sie das erzählt?“ Lina: „Das konnte sie nie so richtig sagen. Sie fühlte sich glaube ich schon oft ertappt, aber den Grund, warum sie so ein bisschen flunkerte, konnte sie nicht benennen.“

**Tabelle 19.4: Änderung des Sozialverhaltens des Kindes – Kind wird ehrlicher**

Auf die Frage, ob diese Entwicklungen nachhaltig sein könnten, antwortete Lina zunächst überzeugt: „Ja, klar.“, auch wenn sie nicht genau benennen kann, welche Faktoren die Verhaltensänderungen konkret hervorgerufen haben. Sie ist sich sicher, dass sie das Kind in der Entwicklung unterstützt hat. Im Laufe des Interviews ist sie sich nicht mehr so sicher, wie das Kind diese Veränderungen auch nach dem offiziellen Ende des Projektes beibehalten kann. Ihr fehlt der regelmäßige Kontakt und sie erlebt das Kind nicht mehr so häufig, wie zu der Zeit des Projektes. Allerdings wünscht sich Lina, dass Annika es weiterhin schaffen möge, anderen Kindern gegenüber nicht mehr so aufbrausend zu sein.

Positive Entwicklung des Sozialverhaltens eventuell nachhaltig
<p>„Denkst du, dass diese Veränderung nachhaltig sein könnte?“</p> <p>Lina: „Ja, klar. Es ist aber ganz schwierig zu sagen, welche Faktoren jetzt dafür zuständig waren. Dass sie jetzt so ist, wie sie ist. Es kann natürlich viele Einflüsse haben, aber ich glaube, dass ich meinen Teil dazu beigetragen habe.“</p>
<p>Lina: „Ich weiß natürlich nicht, inwiefern Annika sich nach diesem Projekt, ich meine wir haben natürlich noch Kontakt, aber ich bekomme natürlich was mit. Aber dadurch, dass ich in einer anderen Stadt wohne und nicht mehr so nah an ihr dran bin, wie das in dem Jahr sein konnte, fehlt mir natürlich die Kompetenz sagen, wie es ist. Und was das Projekt für einen Einfluss auf ihr Verhalten hatte, dass sie jetzt an den Tag legt. Dafür kriege ich zu wenig von ihrem Alltag im Moment mit. Ich glaube trotzdem, dass dieses Jahr für sie gut war. Dass es ihr gut getan hat, mal etwas anderes zu sehen und jemanden zu haben, der ihr Struktur gibt und er einfach da ist.“</p>
<p>„Kannst du sagen, ob es nachhaltig war, dass sie nicht mehr so aufbauend ist und dass sie rücksichtsvoller ist?“</p> <p>Lina: „Ich würde es mir wünschen, aber kann ich so nicht bewerten. Dafür bin ich nicht mehr nah genug an ihrem Alltag dran.“</p>

**Tabelle 19.5: Positive Entwicklung des Sozialverhaltens eventuell nachhaltig**

Zudem erlebte Lina, dass sich ihr Patenkind Annika aufgrund ihrer Zuverlässigkeit auf Dinge einlassen konnte. Das Mädchen erlebte zahlreiche Umzüge und damit verbundene Schulwechsel. Außerdem verließ die Schwester das Elternhaus, was ebenfalls eine Belastung für Annika darstellte. Die Patin jedoch blieb beständig im Leben des Kindes, verbrachte Zeit mit ihr und stellt auch nach dem Projektende eine zuverlässige Ansprechpartnerin für das Kind dar. So wurde das Mädchen



ruhiger und ausgeglichener. Sie wurde sensibler für die Bedürfnisse anderer Kinder und konnte sich auf diese einlassen.

Patin als konstante Bezugsperson im Leben des Kindes
„Denkst du, das ist teilweise durch das Projekt und dich in diese Richtung gelenkt worden ist?“
Lina: „Ich denke schon. (Denkt nach) Ich kann das aber nicht so genau sagen. Es hat sich viel bei ihr im Laufe des Jahres geändert. Umzug, Wechsel des Stadtteils, Freunde haben sich geändert, ich bin kontinuierlich geblieben. Das war auch gut so. Ich glaube, dass das ganz wichtig war für sie. Dass da jemand ist, der einfach bleibt und der nicht verschwindet mit jedem Schulwechsel. Sie hat ihre Schwester im Laufe der Zeit aus dem Elternhaus verloren und diese hat ihr so ein bisschen Stabilität gegeben. Inwiefern ich natürlich jetzt und dieses Projekt darauf Einfluss hatten kann ich schwer sagen.“
Lina: „Es war deutlich, dass sie diese Stabilität brauchte, und dass sie gut getan hat. Dass sie diese Treffen immer wirklich sehr genossen hat, wenn ich kam. Also das ganze Jahr über, war es für sie immer richtig wichtig, dass ich bleibe, dass ich komme. Sie wusste immer genau, an welchem Tag und um wie viel Uhr ich bei ihr auf der Matte stehen würde. Ich glaube, dass sich durch die Stabilität, die ich ihr geben konnte ich so ein bisschen (überlegt) offenbar gemacht habe, dass sie dadurch explodieren konnte, würde ich sagen. Das sie dazu bereit war. Sie wusste ich komme und es würde immer wiederkehren. Und das bricht nicht ab und dadurch war sie auch eher in der Lage, sich auf Dinge einzulassen. Dadurch wurde sie in ihrer Person etwas ruhiger und auch in der Lage, vielleicht etwas mehr auf andere Kinder einzugehen. Und deren Bedürfnisse wahrzunehmen.“
Lina: „Ich glaube trotzdem, dass dieses Jahr für sie gut war. Dass es ihr gut getan hat, mal etwas anderes zu sehen und jemanden zu haben, der ihr Struktur gibt und der einfach da ist.“
Lina: „[...] Es war ihr glaube ich ganz wichtig, dass überhaupt jemand da ist, mit dem sie Zeit verbringen kann.“

**Tabelle 19.6: Patin als konstante Bezugsperson im Leben des Kindes**

Wie beschrieben wurde Linas Patenkind ausgeglichener. Ein wesentlicher Faktor für diese Veränderung stellte die Tatsache dar, „[...] dass sie es genießen konnte, den Luxus hatte, wirklich einmal in der Woche jemanden zu haben, der nur für sie da ist, ein Ohr für sie hat [...]“. Annika stammt aus einer Großfamilie. Die Mutter kann ihrem Kind nicht die gleiche Aufmerksamkeit, wie Lina in den wöchentlichen Treffen, zuteilwerden zu lassen. Annika genoss es, dass die Patin auch bei Umzügen etc. eine feste Gesprächspartnerin war und ihr zuhörte. Das Mädchen

bevorzugte Treffen mit der Patin alleine. Sie konnte sich schnell auf Lina einlassen, wenn sie sich mit ihr alleine befasste. „[...] von da aus war es für sie genau das Richtige, dass da jemand sein soll, der sich ein Jahr lang jede Woche einmal mit ihr trifft.“ Nadja teilte die Erfahrungen Linas. Ihr Patenkind wurde selbstbewusster. Obwohl sie ein gutes Verhältnis zu ihren Schwestern hatte, war die neu gewonnene Privatsphäre und die damit verbundene Möglichkeit, etwas ohne ihre Geschwister zu unternehmen, für das Mädchen entwicklungsförderlich. So konnte das Kind selbstständiger werden.

**Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft**

Lina: „Ich glaube, dass es für sie insofern von Nutzen war, dass sie es genießen konnte, den Luxus hatte, wirklich einmal in der Woche jemanden zu haben, der nur für sie da ist, ein Ohr für sie hat, was in einer Großfamilie natürlich Luxus ist. Ihre Mutter konnte sich ihr gar nicht so widmen wie man das kann, wenn man einmal in der Woche wirklich ein paar Stunden frei geschaufelt hat, um Zeit mit ihr zu verbringen. Das hat sie sehr genossen. Es hat ihr Sicherheit gegeben, gerade in dieser Umbruchszeit mit Wohnungswechsel und Schulwechsel, wo sie keinen Kontakt mehr zu ihrer Schwester hatte. Das waren alles Dinge, die sie bewältigen musste, und ich ihr eine Hilfe dargestellt habe.“

Lina: „Wobei man sagen muss, das Annika auch ein Kind ist, die schnell zu begeistern ist und die nach solchen Dingen auch sehr schnell greift. Also wenn sich Menschen mit ihr befassen. Von da aus war das für sie genau das Richtige, dass da jemand sein soll, der sich ein Jahr lang jede Woche einmal mit ihr trifft. Das war für sie ganz toll.“

Lina: „Grundsätzlich wollte sie mich bei dem Treffen aber schon gerne alleine haben. Das war schon so.“

**Tabelle 19.7: Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft**

Zudem stellten sich neue Erfahrungen, die Annika mit ihrer Patin machen konnte, als entwicklungsförderlich dar. Annika hielt sich überwiegend in ihrer gewohnten Umgebung auf, d.h. in der Umgebung ihres Häuserblocks. Unternehmungen fanden, wenn überhaupt, mit Freunden der Eltern statt. Ihre Eltern unternahmen sowohl aus finanziellen Gründen, als auch aufgrund anderweitiger Interessen nichts mit ihrer Tochter. Lina stellte fest, dass für die Entwicklung von Annika

positiv war, „[...] auch mal andere Dinge zu sehen, die die Eltern ihr so nicht möglich machen konnten.“ Sie wurde ausgeglichener.

#### Neue Erfahrungen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft

Lina: „Ja, ich glaube schon. Ich glaube, es ging auch darum, sie aus diesem Stadtteil mal herauszubekommen. Ich glaube ihre Welt hat sich wirklich nur bis zu ihrem Häuserblock befunden. Es war nie Geld dafür da, das irgendwie große Unternehmungen gemacht wurden. Und wenn, dann wieder nur mit Freunden der Eltern und das blieb dann einfach meistens in dem Stadtteil Katernberg. Das hat ihr schon gut getan für ihre Entwicklung, einfach mehr von Essen zu sehen. Auch mal Dinge zu sehen, die die Eltern ihr so nicht möglich machen konnten. Was zum einen finanziell nicht möglich ist, weil aber auch die Interessen der Eltern anders sind [...].“

**Tabelle 19.8: Neue Erfahrungen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft**

### 19.1.1 Zusammenfassung

Linass Patenkind Annika wurde im Laufe der Patenschaft ausgeglichener und ruhiger. Dies wirkte sich positiv auf den Umgang mit anderen Kindern aus, die zunächst von ihrer dominanten Art verschreckt wurden. Annika lernte, besser auf die Bedürfnisse anderer Kinder einzugehen. Zudem hinterfragte das Mädchen Dinge und Gegebenheiten; sie reflektierte Situationen. Das Kind wurde durch den direkten Dialog mit der Patin ehrlicher. Als entwicklungsförderlich stellte sich heraus, dass das aus einer Großfamilie stammende Mädchen die alleinige Aufmerksamkeit der Patin bekam und ihren Erfahrungshorizont durch neue Unternehmungen erweitern konnte. Bedeutend war auch das Erfahren von Zuverlässigkeit. So erlebte das Mädchen zahlreiche Umzüge in verschiedene Stadtteile und damit verbundene Schulwechsel. Lina blieb konstant in dem Leben des Kindes und unterstützt Annika auch nach dem offiziellen Ende des Projektes. Die Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen schätzt Lina zunächst als positiv ein, gibt folgend jedoch zu bedenken, dass sie nun nicht mehr in solch einem regelmäßigen Kontakt zu dem Kind steht und die Beurteilung der Nachhaltigkeit aus diesem Grund schwierig sei.

## 19.2 Positive Entwicklung der Kinder im emotionalen Bereich bedingt durch die Patenschaft

Alle befragten Paten/-innen stellten eine positive Entwicklung im emotionalen Bereich der Kinder fest, welche durch das Schülerhilfeprojekt und die damit verbundene Patenschaft hervorgerufen wurde. Diese Entwicklungen waren unterschiedlicher Art: Sieben Kinder wurden offener bzw. fröhlicher, fünf Kinder erlangten ein stärkeres Selbstbewusstsein. Vier Kinder schienen ausgeglichener und zwei Kinder lernten, sich selbst wertzuschätzen. Bei vier Kindern waren sonstige positive Effekte im emotionalen Bereich festzustellen, die sich keiner der Kategorien zuordnen lassen. Sie werden im Text weiter ausgeführt. Der besseren Übersicht halber seien die emotionalen Veränderungen der Kinder tabellarisch dargestellt.

	KIND WIRD OFFENER/ FRÖHLICHER	ZEIGEN VON EMOTIONEN	STÄRKUNG DES SELBST-BEWUSST-SEINS	EIGENE WERTSCHÄTZUNG STEIGT	KIND WIRD AUSGEGLICHERER	SONSTIGE VERÄNDERUNGEN IM EMOT. BEREICH
SVEN	x	x				
TOM				x	x	
SUSANNE					x	
ANNIKA					x	
SVENJA	x		x			
RABEA	x					x
LUIS						x
TIM					x	
NADINE	x					x
KAI	x					
KIM	x	x	x	x		
CELINE	x	x				
SAMIR			x			
HAKIM	x		x			
NADJA			x			
TIMUR			x	x		
JENNI						x

Tabelle 19.9: Positive Veränderungen der Kinder im emotionalen Bereich bedingt durch das Schülerhilfeprojekt

Nach dieser ersten, groben Übersicht über die emotionale Entwicklung der Kinder folgt nun eine gegliederte Auswertung. Zunächst stelle ich die emotionalen Entwicklungen der Kinder dar, die eine direkte Auswirkung auf das Sozialverhalten hatten und sich auch im schulischen Bereich widerspiegelten. Dann beschreibe ich emotionale Entwicklungen, die sich direkt auf das Sozialverhalten auswirkten, wobei den Studenten/-innen jedoch keine Aussage über mögliche Verhaltensänderungen in der Schule möglich war. Anschließend betrachte ich Entwicklungen im emotionalen Bereich, die sich nicht direkt auf das Sozialverhalten auswirkten. Abschließend beschreibe ich das Sozialverhalten, das sich jedoch auch bei diesen Kindern positiv geändert hatte. Der besseren Übersicht halber stelle ich die Einschätzung über die Nachhaltigkeit der Entwicklung der Kinder direkt im Anschluss an die jeweiligen Aussagen dar.

### **19.2.1 Positive Auswirkung emotionaler Veränderungen auf das Sozialverhalten und den schulischen Bereich**

Bei fünf Kindern wirkte sich die positive Änderung im emotionalen Bereich sowohl auf das Sozialverhalten als auch auf das Verhalten im schulischen Bereich aus. Birgit und Sandra stellten fest, dass ihre Kinder ausgeglichener wurden. Beide Kinder hatten Schwierigkeiten, ihre Emotionen zu kontrollieren und wurden leicht wütend. Birgits Patenkind Tim ist in der Schule auffällig geworden, da er häufig in Streitigkeiten verwickelt und ein sehr unruhiges Kind war. Birgit versuchte, mit dem Kind über sein Verhalten zu sprechen und dieses zu reflektieren. Sie legte starken Wert auf die Reflexion seines Verhaltens. Tim lernte, seine eigenen Handlungen zu überdenken und mögliche Konsequenzen in Betracht zu ziehen. Der Junge machte sich bewusst, „[...] was für negative Konsequenzen das bringt, wenn er sich jetzt aufregt und diese Wut direkt rauslässt.“ Somit wurde der Junge in seinem Sozialverhalten ruhiger und unauffälliger. Birgit hatte den Eindruck, dass Tim es schaffte, sich angepasster zu verhalten und seine Wutausbrüche zu regulieren. Das Sozialverhalten des Jungen änderte sich aufgrund der Regulierung seiner Emotionen.

<b>Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Reflexion des eigenen Verhaltens</b>
„Also hattest du den Eindruck, dass er schon über sein Verhalten auch nachdenkt?“ Birgit: „Ja, ich hatte schon den Eindruck, dass er das ziemlich reflektiert.“
„Zum Beispiel, was würdest du sagen?“ Birgit: „Das er eben erstmal, hat er dann auch irgendwann mal gesagt, bevor er sich jetzt aufregt, dass umgesetzt sozusagen, erstmal drüber nachdenkt, warum er sich aufregt. Sozusagen, sich erstmal ablenkt und dass er auch darüber nachdenkt, was für negative Konsequenzen das bringt, wenn er sich jetzt aufregt und diese Wut direkt rauslässt. Ja, dass er auch jetzt, also einfach reflektiert damit umgeht. Nachdenkt, bevor er in einer gewissen Art und Weise reagiert.“
„Er sieht, wie wichtig vernünftiges Verhalten ist?“ Birgit: „Genau, also wie wichtig es ist, sich dann vielleicht auch mal zurückzuhalten, selbst wenn man sozusagen den Impuls empfindet, sich anders zu verhalten. Dann einfach sozusagen sich anzupassen und für sich dann zu behalten. Zumindest hatte ich den Eindruck, dass es damals was genützt hat.“

**Tabelle 19.20: Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Reflexion des eigenen Verhaltens**

Dies spiegelte sich auch im schulischen Bereich wieder. Der Junge wurde hier positiver wahrgenommen, da er aufgrund seiner Selbstreflexion weniger häufig in Streitereien verwickelt und nicht mehr so unruhig war.

<b>Positive Änderung des Sozialverhaltens – Auswirkung auf den schulischen Bereich</b>
Birgit: „Ja, das beinhaltet das ja, dass er mit anderen Kindern aufgefallen ist, weil er so hibbelig war und sich gestritten hat, also das hat sich wohl gebessert. (Überlegt) Im Grunde genommen, ja. Also schon eine Veränderung. Also er hat jetzt nicht sein komplettes Wesen verändert, das nicht. Aber ich denke, er ist positiver aufgefallen einfach und hat sich ein bisschen mehr reflektieren können, weil ich mit ihm natürlich über manche Dinge vielleicht auch geredet habe. Ja, dass er dann vielleicht bestimmtes Verhalten überdenkt.“

**Tabelle 19.21: Positive Änderung des Sozialverhaltens – Auswirkung auf den schulischen Bereich**

Auf die Frage, wie Birgit die Nachhaltigkeit dieser Entwicklung einschätzt, d.h. ob der Junge es schaffen wird, auch nach dem offiziellen Ende des Projektes sein Verhalten zu reflektieren und seine Wut zu regulieren, stellte sie folgendes fest: Der Junge beherzigte in der direkten Reflexion der jeweiligen Situation Birgits Ratschlag, zunächst über seinen Ärger nachzudenken. Ihres Erachtens nach kann Verhalten dadurch, dass es oft genug besprochen wird, geändert werden. Sie war sich zunächst unsicher, „[...] wie er das im tatsächlichen Leben schafft [...]“ und ob ihm die Umsetzung in jeder Situation gelingen würde. Allerdings geht sie davon aus, dass Tim, insbesondere durch ein gemeinsames Gespräch mit der Lehrerin und ihr, „[...] schon was für sich mitgenommen [hat]“ Birgit glaubt an die Nachhaltigkeit der Erfahrungen im Projekt.

Nachhaltige positive Änderung im Sozialverhalten des Kindes
<p>„Das hat er auch wirklich versucht umzusetzen?“</p> <p>Birgit: „Ja, schon, also zumindest in Gesprächen. Ich weiß jetzt natürlich nicht, wie er das im tatsächlichen Leben schafft. Aber zumindest in der Reflexion danach, was ja auch schon mal was bewirkt. Also, wenn man es nur oft genug reflektiert, dann kann man auch das Verhalten dementsprechend ändern und.“</p>
<p>Birgit: „Na ja, auf jeden Fall glaube ich, er hat schon etwas mitgenommen. In wiefern man das dann immer in jeder Situation umsetzen kann, ist natürlich fraglich. Aber ich glaube, der hat da schon was für sich mitgenommen, wie er damit umgehen kann.“</p>
<p>„Würdest du sagen, dass das nachhaltig ist und auch noch Auswirkungen auf jetzt hat?“</p> <p>Birgit: „Denke ich schon, ja! Also auch die Tatsache, er war ja mal, also wir hatten auch ein gemeinsames Treffen mit der Lehrerin. Die Mutter, die Lehrerin und ich, auch da zu sehen, wie so etwas vernünftig ablaufen kann, damit es ihm dann auch was positives bringt. Also, ich habe ihm dann auch wirklich noch mal ins Gewissen geredet und habe gesagt „Hör mal, ich weiß genau, du bist ein cleverer Junge, da gibt es dann immer Missverständnisse und das schadet ja nicht nur dir.“ Also ich glaube, das ihm das schon auch nachhaltig geholfen hat.“</p>

**Tabelle 19.22: Nachhaltige positive Änderung im Sozialverhalten des Kindes**

Ebenso wie Birgits Patenkind Tim lernte Sandras Patenkind Susanne über ihre Gefühle zu sprechen und trotz familiärer Belastung ihrer Wut nicht unkontrolliert freien Lauf zu lassen.

<b>Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Austausch über Gefühle</b>
„Würdest du sagen, dass sie durch dich gelernt hat, über ihre Gefühle zu sprechen?“ Sandra: „Ja.“
„Hat sich an der emotionalen Lage irgendetwas verändert? Hat sie das geschafft ihre Wut in den Griff zu kriegen?“ Sandra: „Das hat sie auf jeden Fall. Sie ist halt insgesamt ziemlich belastet, weil das in letzter Zeit ein hin und her war [...]“

**Tabelle 19.23: Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Austausch über Gefühle**

Ebenso wie in Birgits Patenschaft spielte auch hier die enge Zusammenarbeit der Patin mit der Klassenlehrerin eine wichtige Rolle. Susanne vertraute ihrer Patin Sandra an, dass sie oftmals die ganze Pause alleine verbringen muss, da kein anderes Kind mit ihr spielen möchte. Die Studentin suchte das Gespräch mit der Klassenlehrerin und verdeutlichte ihr, wie sehr das Kind diese Situation belastete. Tatsächlich verbrachte sie nicht die ganze Pause alleine. Zunächst hatte Susanne Spielkameraden/-innen, zerstritt sich jedoch im Laufe der Hofpause mit diesen. Sie wurde zickig und lief wütend davon. Die Lehrerin thematisierte dieses Verhalten. Beide kamen überein, dass das Kind ein „Böckchen“ in sich trüge. Die Patin griff diese Beschreibung auf und hielt das Kind dazu an, ihre Gefühle zu verbalisieren. Susanne sagte dann auch „[...] ich habe jetzt gerade Wut im Bauch!“ Durch die konkrete Benennung des Gefühls lernte Susanne besser mit ihrer Wut umzugehen.

<b>Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Bewusstwerden der eigenen Gefühlslage</b>
Sandra: „Insofern, dass, dadurch dass sie das an mich herangebracht hat, konnte ich mit der Lehrerin darüber sprechen. Sie hatte zwar vorher auch eine Ahnung, aber sie hat das glaube ich nicht so eng gesehen. Sie hat nicht gesehen, dass das Susanne wirklich belastet, wenn sie zu mir gesagt hat, sie hat die ganze Zeit in der Pause alleine auf einem Stein gesessen. Dann hat die Lehrerin gesagt: „Das stimmt. Aber das war nicht die ganze Pause. Das waren die letzten fünf Minuten.“ Sie hatte sich also erst mit irgendjemandem auf dem Schulhof verabredet, dann haben sie sich gestritten, dann hat sie da gesessen. Es war ja schon auffällig. Sie hat mir das ständig erzählt, dass sie alleine war, dass sie keine Freunde hätte, dass sie nicht mehr zur Schule gehen will. Weil sie keine Freunde hat. Sie hat sich auch



gefreut, dass ein Jahr später ihr Cousin eingeschult wurde. Dann hatte sie wenigstens jemanden, mit dem sie auf dem Schulhof spielen konnte. Und daraufhin hat die Lehrerin dann versucht, sie ein bisschen mehr in die Klasse zu integrieren.“

„Hatte sie denn Freunde, oder was man so Freunde nennt?“

Sandra: „Sie hat am Anfang erzählt, dass sie in der Schule immer alleine ist, und dass sie immer alleine auf dem Schulhof sitzt. Was auch stimmte. Die Lehrerin war zwar bemüht, sie umzusetzen, dass sie Kontakte in der Klasse knüpft. Aber da war er auch das Problem, Susanne wurde halt sehr schnell zickig. Dann hat die Lehrerin die Susanne mal zur Seite genommen und hat mit ihr darüber gesprochen, dass sie so ein Böckchen in sich hat und Susanne wusste auch sofort genau, was damit gemeint ist. Die Lehrerin hat sie gefragt: „Wo sitzt denn das Böckchen?“ Sie hat es dann gezeigt. Dann hat die Lehrerin weiter gefragt, wie sie sich denn fühlt, wenn das Böckchen da ist, und wenn nicht. Und sie fühlte sich definitiv besser, wenn das Böckchen nicht da ist, weil sie dann auch gemerkt hat, dass sie viel mehr Freunde hat und so. Wenn sie in der Schule gespielt haben und etwas lief nicht nach Susannes Nase, dann ist sie direkt wutentbrannt weggelaufen und dann hatten die anderen keine Lust mehr, mit ihr zu spielen.“

„Das ist klar.“

Sandra: „Aber das mit dem Böckchen war ziemlich hilfreich. Ich habe mit der Lehrerin darüber gesprochen und immer, wenn diese Phase kam, wo ich merkte, sie wird zickig, dann habe ich sie nur angeguckt und meinte: „Ist dein Böckchen wieder da?“ Dann meinte sie „Mhm“ und dann dauerte das fünf Minuten und sie sagte, es ist weg. Dann war das okay (lacht). Sie konnte es ziemlich gut auch erklären. Dann sagte sie irgendwann auch zwischenzeitlich, ich habe jetzt gerade Wut im Bauch. Und wenn ich dann gefragt habe: „Warum?“, meinte sie: „Ich habe jetzt einfach Wut im Bauch.“ Und wenn wir gerade im Park waren, sind wir einfach eine Runde nur gerannt. Und ich habe gesagt: „Schrei einfach die Wut heraus!“ und dann war das wieder okay. Warum das alles so war, konnte ich nie wirklich herausfinden. Die Familie ist da ziemlich verdeckt. Und bei Susanne ist das Problem, sie erzählt viele Märchen. Man kann ihr nicht so viel glauben, was sie erzählt.“

#### **Tabelle 19.24: Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Bewusstwerden der eigenen Gefühlslage**

Sandra sah in der Beschreibung des Gefühls der Wut „[...] durch dieses Böckchen“ eine positive Entwicklung bei ihrem Patenkind. Allerdings musste Susanne erinnert werden. Noch schaffte das Kind es nicht ohne Unterstützung, seine Wut zu regulieren. Die Eltern bzw. Geschwister konnte Sandra nicht einbeziehen, da diese keinen Sinn für diese Art, über Gefühle zu kommunizieren, hatten.

<b>Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Regulation von Wut</b>
„Wie hast du da eine Entwicklung gesehen? Du hast gesagt, bei der Wut sozusagen?“ Sandra: „Das war auf jeden Fall so, durch dieses Böckchen.“
„Hat sich das dann auch im Nachmittagsbereich widergespiegelt? Hat sie sich selber daran erinnert? Oder brauchten sie, der sie darauf hinweist?“ Sandra: „Sie brauchte jemanden, der ihr das sagt.“
„Sind die Geschwister auch darauf eingegangen?“ Sandra: „Auf das Böckchen? Nein, ich habe aber auch gar nichts mit den Eltern darüber gesprochen, da sie das total schwachsinnig finden.“

**Tabelle 19.25: Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Regulation von Wut**

Im Laufe des Projektes konnte Sandra in einigen Situationen die positive Veränderung des Kindes feststellen. Die Patin besuchte das Kind im Klassenraum und stellte fest, dass das Kind nicht mehr alleine in der Klasse war und die Position der Einzelkämpferin verlassen hatte. Die Situation hatte sich in den Augen der Patin stabilisiert. Auch während der wöchentlichen Treffen stellte Sandra eine Verhaltensänderung des Kindes bei gemeinsamen Unternehmungen mit anderen Paten/-innen und deren Kindern fest. Anfangs beharrte Susanne auf ihren Ideen. Sie wollte den anderen Kindern vorschreiben, was z.B. gespielt wird. Lehnten die Kinder das ab, wollte Susanne überhaupt nicht mehr spielen. Dieses Verhalten änderte sich. Bei dem Abschlusstreffen mit allen am Schülerhilfeprojekt teilnehmenden Kindern und deren Paten/-innen wurde deutlich, wie groß ihre Entwicklung war. Sie schaffte es, auf andere Kinder zuzugehen und sich mit diesen auf ein Spiel zu einigen, ohne es ihnen vorzuschreiben. Susanne konnte sich in die Gruppe integrieren und passte sich zur Verwunderung der Patin und der Lehrerin den anderen Kindern an.

<b>Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Integration in Kindergruppe</b>
Sandra: „Aber zumindest in der Klasse. Ich habe sie Weihnachten nochmal in der Klasse besucht und habe gesehen, dass da sich definitiv was stabilisiert hat. Sie war vorher schon ein Einzelkämpfer. Also zu dem Zeitpunkt wo ich in die Klasse reingekommen bin, war sie ganz alleine und hatte gar keine Freundin in der Klasse. Das hat sich definitiv verbessert.“
„Wie hast du das feststellen können?“ Sandra: „Wir haben uns öfter auch mit anderen Kindern aus dem Projekt getroffen. Da hat

man das einfach gemerkt, wie bestimmterisch sie die ganze Zeit war und sobald dann die anderen Mädchen nicht mitgemacht haben was sie wollte, da war alles vorbei. Da war ihre Laune unschön und sie hat überhaupt gar keine Lust mehr auf das Treffen. Und das hat sich so im Laufe der Zeit, wenn wir uns später getroffen haben, wirklich stark verändert. Das Beste war eigentlich dieses große Treffen, wo wir uns alle im Grugapark gesehen haben. Weil ich da wirklich die Möglichkeit hatte zu sehen, wie sie auf eine große Gruppe reagiert, wie sie sich da einbringt.“

Sandra: „Da war ich sehr überrascht, dass sie sich so gut integrieren konnte, und dass sie auf Kinder zugehen konnte. Sie hat gefragt: „Wollen wir das spielen?“ Dann haben die Kinder gesagt: „Nein, wir möchten lieber das spielen!“ Dann hat sie gesagt: „Okay.“. Sie hat sich schon mit denen angefreundet, wobei dann auch zu beobachten war, dass sie sich extrem arg angepasst hat. Also an Kinder, wo sie gemerkt hat, dass diese bei anderen Kindern beliebt sind. Ich weiß nicht, ob das früher auch schon immer so war, weil ich sie nie in einer großen Gruppe gesehen habe. Ich weiß nicht, ob sie da auch so angepasst war.“

„Konntest du da die Lehrerin mal zu fragen?“

Sandra: „Ja, aber sie konnte das auch nicht so genau sagen ob sie angepasst war. Sie hatte es eher unter einem anderen Aspekt gesehen, dass sie eher so die stisseligste ist von allen, dass sie nicht so anpassungsfähig ist. Aber da war sie schon sehr krass angepasst.“ (Lacht)

#### **Tabelle 19.26: Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Integration in Kindergruppe**

Zum besseren Auskommen mit anderen Kindern hat Sandras Erachtens nach ebenfalls beigetragen, dass Susanne einfache Regeln im Umgang mit anderen Kindern lernte. Sandra brachte dem Kind bei, dass sie während des Spiels nicht einfach die Spielmaterialien einräumen oder sie anderen Kindern nicht vorschreiben kann, was gespielt wird. Susanne verstand dies und konnte die Hinweise der Patin umsetzen, welche diese als dauerhafte Verhaltensänderung einstuft.

#### **Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Einhaltung von Regeln im Spiel mit anderen Kindern**

„Wo würdest du sagen, wäre die Entwicklung ohne dich anders verlaufen?“

Sandra: „Definitiv, was das Sozialverhalten betrifft. Ich habe ihr schon ziemlich viele Sachen beibringen können. Was Regeln betrifft, wenn man mit Freunden spielt. Mitten im Spiel hat sie zum Beispiel angefangen, alles einzuräumen und dann habe ich ihr schon beigebracht, dass so etwas nicht geht. Wenn man zu zweit spielt, dass es da bestimmte Regeln gibt, an die man sich halten muss. Und man immer auch gewisse Sachen aushandeln muss, dass

nicht eine bestimmt, heute machen wir das und der andere macht einfach mit. Da konnte ich ihr ziemlich viel an die Hand gegeben, was das betrifft.“

„Meinst du, das ist dauerhaft?“

Sandra: „Das ist definitiv dauerhaft hängengeblieben.“

**Tabelle 19.27: Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Einhaltung von Regeln im Spiel mit anderen Kindern**

Sandra ist sich demnach sicher, dass Susanne Regeln für das Spiel mit anderen Kindern verinnerlichen konnte. Sie geht davon aus, dass „[...] diese kleinen Dinge, die sie irgendwie bei unseren Treffen gelernt hat. Wichtige Regeln des sozialen Zusammenseins, ihre Wut unter Kontrolle zu kriegen, das sind so Sachen, die halten fürs Leben.“ Allerdings ist sie nicht sicher, inwiefern Verhaltensänderungen tatsächlichen Bestand haben werden. Im Falle von Folgetreffen nach dem offiziellen Projektende ist sich die Patin sicher, dass die Veränderungen nachhaltig wären. Sie könnte das Kind dann immer wieder an Besprochenes erinnern. Bricht der Kontakt ab und bewegt sich Susanne ausschließlich in ihrem gewohnten Umfeld, welches von den Banden der Geschwister geprägt ist, schätzt die Patin die Nachhaltigkeit der Entwicklung negativ ein.

**Nachhaltigkeit positiver Entwicklung im Sozialverhalten abhängig von sozialem Umfeld**

„Wie bewertest du den Nutzen des Projektes im Nachhinein für sie?“

Sandra: „Definitiv positiv. Also das sehe ich ja alleine schon daran, dass sie im Nachhinein daran interessiert ist, den Kontakt aufrechtzuerhalten. Irgendetwas muss es ihr ja gegeben haben, dass es ihr wichtig ist. Wie gesagt, diese kleinen Dinge, die sie irgendwie bei unseren Treffen gelernt hat. Wichtige Regeln des sozialen Zusammenseins, ihre Wut unter Kontrolle zu kriegen, das sind so Sachen, die halten für das ganze Leben.“

Würdest du also sagen, dass das nachhaltig ist?“

Sandra: „Ja. Wenn ich jetzt weiter mit ihr in Kontakt bleibe, dass ich diese Sachen immer wieder auffrischen kann, ja. Ich bin aber ziemlich sicher, dass wenn wir den Kontakt abbrechen, und sie nur noch mit den Gangs ihrer Geschwister rumzieht, und viel bei den Erwachsenen am Reiterhof ist, und nur noch innerhalb der Familie Kontakt hat, dann kommen auch wieder diese alten Gewohnheiten.“

„Denkst du denn, dass sich das auf der weiterführenden Schule auch umsetzen ließ, auch

wenn du dich nicht mehr mit ihr treffen würdest? Kann das durch die Schule aufgefangen werden?“

Sandra: „Tja, das ist die Frage. Es kommt bei Susanne wirklich stark darauf an, mit wem sie Kontakt hat. Wenn sie jetzt so zu Kindern und Jugendlichen Kontakt hat, die so sind wie ihre Geschwister, dann sehe ich schwarz.“

**Tabelle 19.28: Nachhaltigkeit positiver Entwicklung im Sozialverhalten abhängig von sozialem Umfeld**

Kati, Frauke und Erika stellten fest, dass ihre Patenkinder offener im Verlaufe des Projektes wurden. Erika sah sich als „[...] emotionale Anlaufstelle [...]“, die ihrem Patenkind Rabea trotz großer familiärer Belastungen gekoppelt mit zahlreichen emotionalen Tiefpunkten Sicherheit vermitteln konnte.

**Emotionale Sicherheit durch die Patenschaft**

„Hat sich an der emotionalen Lage von ihr etwas verändert?“

Erika: „Dieses Kind erlebt so viele emotionale Hochs und Tiefs, dass es schwer ist, darauf Einfluss zu nehmen. Da würde ich auch eher wieder sagen, sie hatte eine emotionale Sicherheit in der Woche gehabt, wenn ich da war. Wenn es so etwas gibt. Dass man halt eine emotionale Anlaufstelle hat, auch wenn sie äußerst selten über ihre Probleme oder so gesprochen hat. Aber es ist halt auch in dem Jahr, in dem ich da war, so viel vorgefallen in der Familie. Dass da eine Familienhelferin reingekommen ist, dass sich das Jugendamt ab und zu eingeschaltet hat und ja, ich denke schon, dass sie für ihr Alter einfach extrem viel zu verkraften hat.“

**Tabelle 19.29: Emotionale Sicherheit durch die Patenschaft**

Bis ca. ein dreiviertel des Projektes vergangen war, lehnte Rabea Aktivitäten wie Ausflüge ab (siehe Kapitel 17.4). Sie wollte im heimischen Bereich auf die Rückkehr der Geschwister bzw. der Mutter warten. Erika erschien zu jedem Treffen pünktlich, was von dem Kind bemerkt wurde. Sie kontrollierte zu Beginn des Projektes, ob die Studentin zu der vereinbarten Zeit erscheinen würde. Als sie Erika als zuverlässig einstufte und Vertrauen zu ihr fasste, konnte sich das Kind auf Ausflüge einlassen und wurde offener. Sie fragte von alleine nach der Wiederholung bekannter Ausflüge.

Ausflüge werden durch Zuverlässigkeit der Patin möglich
Erika: „Da waren Geschwister, die waren mal total nett, dann haben sie mal wieder drauf gekloppt. Und ich glaube, man merkt das ja auch daran, dass sie am Anfang immer auf die Uhr geguckt hat ob ich wirklich um 14:00 Uhr komme. Dass sie auch mir nicht getraut hat, dass ich zuverlässig bin. Ich denke, nach einem dreiviertel Jahr, wo ich wirklich regelmäßig da war, und immer gekommen bin, ich habe es wirklich keinmal in irgendeiner Art und Weise ausfallen lassen, oder bin irgendwie später gekommen als verabredet, ich glaube da hat sie gemerkt, okay da ist jemand, der kommt jetzt auch immer. Da ist vielleicht diese Zuverlässigkeit. Ich glaube das hat dazu geführt, dass sie dann auch mal mitgekommen ist. Sie wusste halt, ich komme auch wieder zurück und so. Da war das Vertrauen dann halt da. Das hat dann dazu geführt, dass sie vielleicht auch ein bisschen offener für andere Sachen geworden ist.“
„Wie hat sich das genau geäußert? Das sie offenbar wurde?“ Erika: „Indem sie dann doch schon mal einen Ausflug mitgemacht hat.“
„Wollte sie das auch von alleine? Hat sie Vorschläge gemacht?“ Erika: „Ja, sie hat hinterher schon gefragt, ob wir noch mal ins Kino gehen können. Und Minigolf fand sie halt auch total toll, das wollte sie halt auch noch ein zweites Mal machen.“

**Tabelle 19.30: Ausflüge werden durch Zuverlässigkeit der Patin möglich**

Somit nahmen die gemeinsamen Aktivitäten während der Treffen zu. Rabea öffnete sich und erzählte anderen Kindern aus ihrem Umfeld von den Erlebnissen mit Erika. Diese Entwicklung ist positiv zu sehen, veränderte sich jedoch dann ins negative. Sie bemerkte, dass sie nicht alltägliche Dinge erleben durfte, wodurch sie Freude an den Unternehmungen empfand. Rabea nutzte ihr Privileg, eine Patin zu haben, um die anderen Kinder zu beeinflussen. Sie wurde als Jüngste oftmals geärgert, hatte jedoch nun die Chance zu beeinflussen, wer mit ihr spielte. So lud sie andere Kinder zu gemeinsamen Unternehmungen mit Erika ein und versuchte so, Freunde zu gewinnen.

Kind nutzt Aktivitäten mit der Patin um andere Kinder zu beeindrucken
<p>„Wie ist denn die Entwicklung während des Projektes verlaufen? Wie wirkte sie am Ende auf dich?“</p> <p>Erika: „Da haben Aktivitäten schon zugenommen. Ja, ein Schlüsselerlebnis war, als wir im Kino waren. Und offensichtlich für sie das erste Mal, und sie danach meinte, das habe ich dann wirklich für mich als „Okay, es hat ihr Spaß gemacht“ aufgefasst, ohne dass sie das gesagt hat. Sie hat mir dann hinterher gesagt: „Ja, das war ganz okay, das können wir dann jetzt noch mal machen. Aber bitte dann einen anderen Film (lacht).“ Oder dann sind wir Minigolf spielen gegangen und sie hat dann auf einmal gemerkt, wenn ich das mache, kann ich zu Hause etwas erzählen. Das hat dazu geführt, das war so die Entwicklung zum Ende hin, dass sie allen erzählt hat, was wir so machen. Und dass es alles Kinder aus eher unterprivilegierten Elternhäusern waren, die eigentlich alle nicht in einer glücklichen Situation aufgewachsen sind, dass sie quasi das ausgenutzt hat und gesagt hat: „Ich nehme dich mit. Ich sage dann der Erika Bescheid dann kannst du mitkommen.“ Und dass man gemerkt hat, dass war eigentlich nicht so positiv, dass sie dadurch beeinflussen kann, wer ihr Freund ist. Weil sie hat dann, wir haben hinterher oft auch Freunde mitgenommen zu solchen Aktivitäten, und dass man sie dann toll fand, weil sie im Mittelpunkt stand und erzählen konnte: „Ich war Minigolf spielen.“, was die anderen auch nicht kannten. Oder ich habe mal einen Drachen mitgenommen. Das war das Ereignis für halb Katernberg glaube ich. Ich hatte hinterher um die 15 Kinder, die dann einen Drachen steigen lassen wollten.“</p>
<p>„Meinst du, sie hat dich also benutzt, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken?“</p> <p>Erika: „Ja, schon. Sie konnte mit irgendetwas mal positiv im Mittelpunkt stehen. Sie war sonst immer, es waren sehr altersgemischte Gruppen, die war halt sonst auch oft die kleinste. Dadurch, dass sie die älteren Geschwister hatte, die Freunde hatten, wo sie dann auch oft von älteren Jungs veräppelt wurde. Und da gab es dann auf einmal eine Sache, die sie hatte, die die anderen nicht machen konnten. Und da haben ihr dann auch angefangen, die Aktivitäten Spaß zu machen, als sie merkte, das ist ja scheinbar doch etwas Besonderes.“</p>

**Tabelle 19.31: Kind nutzt Aktivitäten mit der Patin um andere Kinder zu beeindrucken**

Die eben beschriebene positive Tendenz Rabeas, sich zu öffnen und anderen Kindern von gemeinsamen Erlebnissen zu berichten, fand sich auch im schulischen Bereich wieder. Erika bekam durch ihre Kleingruppenleiterin, welche die Klassenlehrerin Rabeas war, die Rückmeldung, dass das Mädchen im Unterricht offener wurde. Sie berichtete von ihren Erlebnissen. Erika vermutete, dass sie sonst aufgrund mangelnder Erlebnisse nicht die Möglichkeit hatte, etwas zu erzählen. Ansonsten konnte Erika keine Entwicklung ihres Patenkindes feststellen. „[...] Sie ist einfach in ihren Strukturen drin.“

**Kind öffnet sich im Klassenverband aufgrund von Aktivitäten mit der Patin**

Erika: „Also die Klassenlehrerin hatte damals erzählt, dass sie sich in der Schule teilweise mehr geöffnet hat, als es halt darum ging, etwas zu berichten. Sie hatte ja vorher auch nichts zu berichten. Aber ansonsten denke ich, wäre es anmaßend zu behaupten, dass sich da in irgendeiner Art und Weise etwas getan hätte. Sie ist einfach in ihren Strukturen drin.“

**Tabelle 19.32: Kind öffnet sich im Klassenverband aufgrund von Aktivitäten mit der Patin**

Diese Einschätzung teilt auch Kati. Sie stellte bei ihrem Patenkind eine positive Entwicklung sowohl im emotionalen Bereich als auch im Sozialverhalten, welches sich auf den schulischen Bereich auswirkte, fest. Kati denkt dennoch, dass diese Veränderungen aufgrund familiärer Strukturen nicht nachhaltig sein werden. In der Familie des Patenkindes sei viel vorherbestimmt, da ihr Kind als muslimische Frau an das Haus gebunden ist. Im Falle von weiteren Treffen geht Kati davon aus, dass sie zu einer nachhaltigen Entwicklung hätte beitragen können.

**Nachhaltigkeit positiver Entwicklung des Kindes aufgrund familiärer Strukturen fraglich**

Kati: - Ich bin froh, dass ich an dem Projekt teilgenommen habe. Einfluss auf die Entwicklung habe ich bestimmt genommen, jedoch glaube ich nicht dass diese nachhaltig sein wird. Es handelt sich um eine Familie, wo vieles schon vorherbestimmt ist. Zum Beispiel gehe ich nicht davon aus, dass mein Kind mal eine Ausbildung machen wird, obwohl sie es schaffen würde. Sie könnte die Schule mit Unterstützung gut schaffen. Jedoch wurde während des Jahres oft deutlich, dass sie als Frau nicht arbeiten gehen wird sondern heiraten, Kinder kriegen etc. Würde ich mich immer noch mit ihr treffen denke ich dass der Einfluss auf die Entwicklung nachhaltig gewesen wäre und ich dazu beitragen hätte können, dass sie z.B. eine gute Förderung in der Schule bekommt.

**Tabelle 19.33: Nachhaltigkeit positiver Entwicklung des Kindes aufgrund familiärer Strukturen fraglich**

Doch prüfen wir nun, inwiefern eine Entwicklung bei dem Mädchen stattgefunden hat. Kati geht davon aus, dass das Projekt ihrem Kind einen „[...] großen Nutzen in jeglichen Bereichen“ gebracht hat und dass sie Einfluss auf die Entwicklung nehmen konnte. Betrachten wir zunächst die emotionale Lage des Kindes. Celine



wirkte gestärkter auf die Patin. Das Mädchen war nicht mehr so traurig oder in sich gekehrt, wie Kati sie zu Beginn des Projektes erlebte.

Kind wirkt emotional gestärkter im Laufe des Projektes
Kati: - Ich denke, dass das Kind einen großen Nutzen in jeglichen Bereichen von dem Projekt gezogen hat.
Haben Sie Einfluss auf die Entwicklung nehmen können? Kati: - Ja auf jeden Fall!
Haben Sie eine Änderung an der emotionalen Lage des Kindes feststellen können? Kati: - Sie wirkte emotional gestärkter. Anfangs wirkte sie oft traurig, in sich gekehrt. Auch dies hat sich im Laufe des Jahres verändert.

**Tabelle 19.34: Kind wirkt emotional gestärkter im Laufe des Projektes**

Zudem hebt Kati die positive Entwicklung sowohl im sozialen als auch im schulischen Bereich hervor. Die Patin stärkte ihr Kind darin, sich zur Wehr zu setzen und schaffte es, dass sich ihre Schüchternheit legte. Das Kind wurde offener und traute sich, sich an Unterrichtsgesprächen zu beteiligen. Sie schaffte es, ihre eigene Meinung darzustellen und gewann neue Freunde hinzu. Kati traf keine Aussage darüber, ob die Freundschaften bestehen blieben.

Kind erfährt Stärkung im Sozialverhalten
Kati: - In Bezug auf ihr soziales Verhalten konnte ich sie stärken, sich nicht alles gefallen zu lassen. Sie war sehr verschüchtert, hatte Angst sich in der Klasse zu melden oder bei Freunden ihre Meinung zu äußern. Im Laufe des Jahres hat sich dies verändert, ihr Freundeskreis hat sogar zugenommen, sie wurde zum ersten Mal zu einem Kindergeburtstag eingeladen.

**Tabelle 19.35: Kind erfährt Stärkung im Sozialverhalten**

Frauke konnte ebenso wie Kati feststellen, dass sich ihr Patenkind ihr gegenüber geöffnet hat. Das Kind erzählte im Verlauf des Projektes mehr über sich, über ihre Erlebnisse oder familiäre Dinge. Allerdings wurde Svenja nicht nur ihrer Patin gegenüber offener, sondern öffnete sich auch im schulischen Bereich. Sie fand

ebenso wie Katis Patenkind einen besseren Kontakt zu den anderen Kindern ihrer Klasse.

Kind wird offener und findet Kontakt zu Klassenkameraden/-innen
Frauke: „Ja, sie ist also einfach offener geworden. Sie hatte viel mehr von sich erzählt. Also am Anfang war es so, dass es relativ wenig war. Später hat sie dann also auch einfach Dinge von ihrer Familie erzählt, die sie sonst so gemacht hat. Hat viel über mich wissen wollen, hat mich viel gefragt.“
„Konntest du denn während des Projektes sonst eine Entwicklung feststellen?“ Frauke: „Sie hat sich mir gegenüber verändert und ist einfach offener geworden. Da würde mir so spontan sonst nichts einfallen [...] Obwohl, ich glaube sie hatte zum Schluss auch mehr Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Das hat sich in der Schule schon geändert, dass sie auch offener ihren Klassenkameraden gegenüber wurde.“

**Tabelle 19.36: Kind wird offener und findet Kontakt zu Klassenkameraden/-innen**

Außerdem erlangte Svenja ein größeres Selbstbewusstsein. Sie traute sich selbst mehr zu und versuchte, z.B. im Supermarkt, selbst nach Backzutaten zu fragen und diese Aufgabe nicht an die Patin abzugeben. Zudem sprach sie fremde Leute direkt an, wenn sie z.B. an ihnen vorbei gehen wollte. Dies geschah zwar leise, dennoch würdigte die Patin den Versuch des Kindes, sich selbst zu äußern. Zudem bekam das Mädchen Anregungen, wie sie ihre Freizeit gestalten könnte. Die Patin glaubt, dass sie hier Vorschläge übernommen hat und diese auch jetzt noch umsetzt. Ob das Kind dauerhaft selbstbewusster wurde oder ob sich die Offenheit im Unterricht und gegenüber Mitschülern/-innen auch nach dem Projektende fortführte, weiß Frauke nicht. Sie stand nur selten in Kontakt mit der Klassenlehrerin, da diese Termine zum Teil nicht wahrnahm und kann so keine Aussage darüber treffen.

Kind gewinnt durch die Patenschaft an Selbstbewusstsein
Frauke: „Den Nutzen? (überlegt) Kann ich schlecht sagen. Ich glaube schon, dass sie selbstbewusster geworden ist. Dass sie sich mehr getraut hat. Sie hat am Anfang als wir in einem Laden waren, oder so etwas, und wir sind halt da rein und ich habe geguckt, wo es Sachen zum Beispiel zum backen geben könnte. Sie hat direkt gesagt, frag mal jemanden. Das sollte immer ich machen. Zum Schluss hat sie dann gesagt: „Gut, dann frage ich halt.“ Oder wenn wir auf der Rolltreppe waren, und wir hochgefahren sind und da stand jemand vor

<p>uns und sie wollte da vorbei. Da hat sie gesagt, ich soll sagen, dass wir vorbei wollen. Da habe ich gesagt: „Sag es selber. Du willst vorbei.“. Ab und zu hat sie das dann auch getan, zwar total leise, aber sie hat es versucht. Die Leute haben auch nicht reagiert, weil es halt so leise war. Ich habe es aber gut gefunden, dass sie es versucht.“</p>
<p>„Fandest du das Projekt sinnvoll?“</p> <p>Frauke: „Ja, finde ich schon. Ich kann auch so genau nicht sagen, was es genau war. Sie ist aber selbstbewusster geworden und traut sich mehr. Und sie hat auch Anregungen bekommen, was sie so machen kann. Ich kann mir vorstellen, dass es für andere Kinder noch mehr gebracht hat und dass es für andere Kinder noch sinnvoller ist, das zu machen.“</p>
<p>Frauke: „[...] Ich glaube, Sie hat mal etwas mit ihren Geschwistern gemacht, was wir gemacht haben. Ich glaube, sie hat da schon Sachen von übernommen.“</p>
<p>„Hattest du Kontakt zu der Klassenlehrerin?“</p> <p>Frauke: „Nein, sie hatte immer nicht so richtig Zeit. Ich musste glaube ich von ihr nach der Hälfte und nach den ersten vier Treffen einen Fragebogen ausfüllen lassen über das Kind und zum Schluss dann noch mal. Dann hatte sie mich immer vergessen. Wir waren extra verabredet und sie hat mich immer wieder vergessen. Viel haben wir nicht geredet. Sie hat nur mitbekommen, dass Svenja das Projekt Spaß macht. Und dass sie sich gerne mit mir trifft.“</p>

**Tabelle 19.37: Kind gewinnt durch die Patenschaft an Selbstbewusstsein**

### **19.2.2 Zusammenfassung**

Fünf Paten/-innen stellten emotionale Entwicklungen bei ihren Kindern fest, welche sich sowohl auf das Sozialverhalten, als auch auf das Verhalten in der Schule auswirkten. Dies umfasste bei zwei Kindern die Verbalisierung von Gefühlen. Die Kinder schafften es, ihre Wut zu kontrollieren und wurden so in der Schule positiver aufgenommen. Es fand eine Zusammenarbeit mit den Klassenlehrerinnen statt. Drei Kinder wurden offener der Patin gegenüber. Das hatte bei einem Kind zur Folge, dass es sich auf Ausflüge einlassen konnte, was zunächst nicht möglich war. Die Kinder wurden nicht nur in der Patenschaft offener, sondern auch in der Schule und beteiligten sich mehr am Unterricht bzw. fanden einen besseren Kontakt zu den anderen Kindern der Klasse. Das Selbstbewusstsein eines Kindes wurde größer. Die Nachhaltigkeit der positiven Entwicklungen wird von den Paten/-innen unterschiedlich bewertet. Eine Patin geht fest davon aus, dass ihr Patenkind es auch in Zukunft schaffen wird, seine Wut zu regulieren. Eine Patin stellt fest, dass das Kind Regeln für das

gemeinsame Spiel mit anderen Kindern verinnerlicht hat, ist sich jedoch unsicher, ob das Kind seine Wut regulieren kann, wenn es nicht erinnert wird. Im familiären Umfeld ist keinerlei Unterstützung des Kindes festzustellen. Diese Einschätzung teilen zwei weitere Patinnen. Das Umfeld bzw. die familiären Strukturen der Kinder lassen einen Fortbestand der positiven Entwicklung nach dem offiziellen Projektende unwahrscheinlich werden. Eine Patin traf keine Aussage über die mögliche Nachhaltigkeit der Entwicklung.

### 19.3 Positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten

Sieben Paten/-innen stellten im Laufe der Patenschaft eine Entwicklung im emotionalen Bereich der Kinder fest, welche sich auf das Sozialverhalten niederschlug. Sie tätigten keinerlei Aussagen, inwiefern sich Änderungen im Sozialverhalten auch im schulischen Bereich bemerkbar machten.

Drei Patinnen bemerkten, dass ihre Kinder reflektierter wurden und Dinge hinterfragten. Wie bereits beschrieben, wurde Linas Patenkind Annika ruhiger und konnte verschiedene Situationen reflektieren und hinterfragen.

Kind handelt besonnener im Umgang mit anderen Menschen
<p>„Wie wirkte sie zu Beginn des Projektes auf dich? Wie zum Ende? Gab es signifikante Entwicklungen?“</p> <p>Lina: „Es ist für mich schwierig, das zu benennen, weil man natürlich auch regelmäßig mit dem Kind zusammen war. Das ist ja oft so, wenn man mit den Kindern oder überhaupt mit Menschen regelmäßiger sieht, stellt man Veränderungen natürlich schlechter fest, als jemand, der das Kind vielleicht zweimal im Jahr sieht. Ich weiß, dass mir meine Kleingruppenleiterin dann immer gesagt hat früher: „Das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht. Sie ist ruhiger, sie ist weitsichtiger geworden im Laufe der Zeit.““</p>
<p>„Inwiefern weitsichtiger?“</p> <p>Lina: „Ja, sie ist ein wirklich aufgedrehtes Kind. Ich denke das ist sie immer noch, sehr zappelig und sehr unruhig und auch sehr naiv sage ich mal. Ich glaube, das hat sich im Laufe der Zeit ein bisschen gelegt. Dass sie ruhiger wurde und dass sie auch vielleicht Dinge mehr hinterfragt hat. Und nicht nur blind mitgezogen ist. Sage ich mal. Was andere Menschen betrifft oder ich glaube, es gab Zeiten, da wäre sie mit jedem mitgegangen. Wenn derjenige einen Grund gehabt hätte, sie mitzunehmen. Ich glaube, da ist sie im Laufe der Zeit etwas vorsichtiger geworden.“</p>

**Tabelle 19.38: Kind handelt besonnener im Umgang mit anderen Menschen**

Annika erfuhr durch die wöchentlichen Treffen mit der Patin Stabilität. Diese führte dazu, dass das Mädchen ruhiger und ausgeglichener wurde. So konnte Annika, die zuweilen aufgrund ihrer aufgedrehten Art abschreckend auf andere Kinder wirkte, besser auf diese eingehen.

Kind geht auf die Bedürfnisse anderer Menschen ein
<p>Lina: „Ich glaube, dass sich durch die Stabilität, die ich ihr geben konnte ich so ein bisschen (überlegt) offenbar gemacht habe, dass sie dadurch explodieren konnte, würde ich sagen. Das sie dazu bereit war. Sie wusste ich komme und es würde immer wiederkehren. Und das bricht nicht ab und dadurch war sie auch eher in der Lage, sich auf Dinge einzulassen. Dadurch wurde sie in ihrer Person etwas ruhiger und auch in der Lage, vielleicht etwas mehr auf andere Kinder einzugehen. Und deren Bedürfnisse wahrzunehmen.“</p>
<p>„Wie hat sich das geäußert? Hast du ein konkretes Beispiel? Du sagst ja Bedürfnisse wahrzunehmen oder auf andere Kinder einzugehen. Das ist ja schon eine deutliche Veränderung des sozialen Verhaltens.“</p> <p>Lina: „Also, das hat man so, wir haben ja ab und zu auch Treffen mit anderen Patinnen und deren Kindern gemacht. Da hat man schon gesehen, dass sie im Umgang mit den anderen Kindern etwas vorsichtiger wurde. Dass sie dann nicht so wie ein Elefant im Porzellanladen reingeplatzt ist, sondern dass sie vorsichtiger mit ihren Mitmenschen umgegangen ist. Und den anderen Kindern.“</p>
<p>„Hatte sie sonst eher eine dominante Art?“</p> <p>Lina: „Ja, eine sehr dominante und sehr agile und sehr, na ja, ich sage mal, sie konnte je nachdem auf andere Kinder schon etwas bedrohlich wirken. Nicht, weil sie aggressiv war oder weil sie die anderen Kinder geschlagen hätte. Weil sie eine sehr dominante Art an sich hatte, aber auch durch ihr aufgedrehtes Dasein die anderen Kinder manchmal ein bisschen verängstigt hat.“</p>
<p>„Das ist besser geworden?“</p> <p>Lina: „Ja.“</p>
<p>„In den Treffen mit dir, ist sie da auch noch aufbrausend oder wirkt sie ruhiger?“</p> <p>Lina: „Nein, da ist sie ruhiger mittlerweile. Da wirkt sie wirklich ruhiger und reflektierter.“</p>

**Tabelle 19.39: Kind geht auf die Bedürfnisse anderer Menschen ein**

Außerdem thematisierte die Patin kleinere Flunkereien des Kindes. Annika hatte keine Erklärung für diese und im Laufe des Projektes ließen die Schwindeleien nach.

Kind wird ehrlicher im Laufe der Patenschaft
<p>„Was denkst du denn, an welchen Punkten die Entwicklung anders gelaufen wäre, wenn du und dieses Projekt nicht da gewesen wären? Zum Beispiel im Hinblick auf Schule, Entwicklung von Einstellungen und Haltungen oder auch auf emotionaler Ebene?“</p> <p>Lina: „Also ich glaube, wo ich einen Einfluss drauf hatte, waren sicher zum einen diese Flunkereien. Da ich sie da schon ein bisschen bearbeitet habe. Was vielleicht abgenommen hat durch die Zeit, die ich mit beeinflusst habe [...]“.</p>
<p>„Du sagtest, sie hat Sachen erzählt, die gar nicht so stimmen? Was waren das für Sachen?“</p> <p>Lina: „Sie hat Dinge aus der Schule erzählt, die passiert sein sollten, wo klar war, dass das nie so stattgefunden hat. Ich glaube, sie war so aufgedreht, und hatte den Eindruck, sie müsste jetzt den ganzen Tag irgendwelche Sachen erzählen. Ja, die dann einfach nicht stimmten. Das hat die durchweg geprägt, sage ich mal, diese Verhaltensweise, sich durch Märchen etwas interessant zu machen. Am Anfang ganz extrem, das wurde dann aber im Laufe der Zeit ja abgeschwächt.“</p>
<p>„Hast du sie darauf angesprochen, dass du denkst, dass das so nicht stimmen kann?“</p> <p>Lina: „Am Anfang habe ich das so stehen lassen. Im nachhinein haben wir das dann schon, wenn ich den Eindruck hatte, da stimmt was nicht, dann haben wir schon darüber gesprochen. Und manchmal hat sie dann auch zugegeben, dass das ein bisschen geflunkert war, manchmal halt nicht.“</p>
<p>„Hast du sie mal gefragt, warum sie das erzählt?“</p> <p>Lina: „Das konnte sie nie so richtig sagen. Sie fühlte sich glaube ich schon oft ertappt, aber den Grund, warum sie so ein bisschen flunkerte, konnte sie nicht benennen.“</p>

**Tabelle 19.40: Kind wird ehrlicher im Laufe der Patenschaft**

Die Frage der Nachhaltigkeit der Entwicklung bejaht Lina zunächst entschlossen, hegt dann jedoch Zweifel an dieser Aussage, da der Kontakt nach dem offiziellen Projektende nicht mehr in so einer starken Regelmäßigkeit stattfindet und sie so keine fundierte Aussage treffen kann.

Patin kann Nachhaltigkeit der positiven Entwicklungen ihres Patenkindes nicht bewerten
<p>„Denkst du, dass diese Veränderung nachhaltig sein könnte?“</p> <p>Lina: „Ja, klar. Es ist aber ganz schwierig zu sagen, welche Faktoren jetzt dafür zuständig waren. Dass sie jetzt so ist, wie sie ist. Es kann natürlich viele Einflüsse haben, aber ich glaube, dass ich meinen Teil dazu beigetragen habe.“</p>

Lina: „Ich weiß natürlich nicht, inwiefern Annika sich nach diesem Projekt, ich meine wir haben natürlich noch Kontakt, aber ich bekomme natürlich was mit. Aber dadurch, dass ich in einer anderen Stadt wohne und nicht mehr so nah an ihr dran bin, wie das in dem Jahr sein konnte, fehlt mir natürlich die Kompetenz zu sagen, wie es ist. Und was das Projekt für einen Einfluss auf ihr Verhalten hatte, das sie jetzt an den Tag legt. Dafür kriege ich zu wenig von ihrem Alltag im Moment mit. Ich glaube trotzdem, dass dieses Jahr für sie gut war. Dass es ihr gut getan hat, mal etwas anderes zu sehen und jemanden zu haben, der ihr Struktur gibt und er einfach da ist.“

„Kannst du sagen, ob es nachhaltig war, dass sie nicht mehr so aufbrausend ist und dass sie rücksichtsvoller ist?“

Lina: „Ich würde es mir wünschen, aber kann ich so nicht bewerten. Dafür bin ich nicht mehr nah genug an ihrem Alltag dran.“

**Tabelle 19.41: Patin kann Nachhaltigkeit der positiven Entwicklungen ihres Patenkindes nicht bewerten**

Ebenso wie Annika reflektierte Luis, das Patenkind der Studentin Carla, sein Verhalten und die Umstände, in denen er lebte. Seine Mutter war Computerspielsüchtig und verbrachte ihre gesamte Freizeit vor dem Fernseher. Bei einem Flohmarktbesuch verdeutlichte Carla dem Kind ihre Einstellungen zu Computerspielen und wie wichtig sie es findet, z.B. Bücher zu lesen. Das Kind konnte einen anderen Blickwinkel einnehmen und seine von zu Hause vermittelten Einstellungen überdenken. Wie in Kapitel 15 beschrieben, bewegte Luis seine Mutter zu der Erstellung eines Büchereiausweises, wodurch der Zugang zu Büchern gesichert wurde.

#### Patin eröffnet Kind neue Perspektiven der Freizeitgestaltung

Carla: „Also, die Mutter ist ja wie gesagt spielsüchtig und sitzt den ganzen Tag vor dem Computer und er hat bei mir ganz klar gesehen, dass ich Computer spielen nicht gut finde. Das ich es nicht gut finde, wenn Kinder am PC sitzen, dass ich es nicht gut finde, wenn Kinder diese ganzen, wir waren auf dem Flohmarkt beispielsweise und da wollte uns ein Mann Computerspiele für ihn andrehen. Da habe ich auch gesagt: „Tut mir leid, aber ich halte davon nichts.“ Da hat er dann auch wirklich mitbekommen, wie ich dazu stehe. Das ich halt finde, dass es überhaupt nicht gut ist, wenn Kinder in dem Alter den ganzen Tag vor dem Computer sitzen und Computerspiele spielen. Und das hat er dann auch sich gemerkt und das er einfach auch gemerkt hat, ja das das, was man ihm da vorlebt, das das auch gar nicht so gut ist für ihn. Das habe ich halt versucht, ihm zu erklären, dass es wichtig ist, dass man Bücher liest. Es ist wichtig, dass man auch sich in der Schule bemüht, ja auch viel raus zu

gehen, was mit Freunden zu machen. Das ist halt schwierig, wenn die Mutter das nicht erlaubt, aber zumindest beim Vater können die das wohl.“

Carla: „Ich glaube, dass ihm das auf jeden Fall sehr viel gebracht hat. Ich glaube, dass er von mir einfach viel, ich glaube dieses Feedback zu bekommen, Schule ist wichtig und Bücher sind wichtig. Das ist ja auch entscheidend. Das er jemanden kennt. Ich denke auch, dass ich ihm auf jeden Fall wichtig bin und er macht sich natürlich auch Gedanken. Also ich kann mir nur vorstellen, dass er den Unterschied merkt.“

**Tabelle 19.42: Patin eröffnet Kind neue Perspektiven der Freizeitgestaltung**

Carla schätzt diese Veränderungen positiv ein. Das Kind reflektierte sein Freizeitverhalten und erkannte die Wichtigkeit des Lesens. Zudem ist das Projekt für Carla mit dem offiziellen Ende nicht vorbei. Sie möchte das Kind auch weiterhin in seiner Entwicklung unterstützen.

#### Nachhaltige Veränderungen im Freizeitverhalten des Kindes

„Denkst du, dass die Veränderungen nachhaltig sein können, zum Beispiel mit den Büchern, dass er da einen anderen Zugang hat?“

Carla: „Ja, definitiv.“

„Denkst du, dass die Veränderungen bei Luis nachhaltig sein können?“

Carla: „Also für mich ist ja das Projekt noch nicht beendet, für mich persönlich. Für mich ist es auch halt wichtig, dass in den kommenden Jahren, dass er auch eine Anlaufstelle hat. Das er auch weiß, dass habe ich ihm auch gesagt, dass er mich jederzeit anrufen kann, wenn etwas ist. Er hat meine Nummer, er kann mir eine SMS schreiben. Ich habe ihm das erklärt. Es ist mir halt wichtig, dass er weiß, dass da immer jemand ist, der ihm hilft.“

**Tabelle 19.43: Nachhaltige Veränderungen im Freizeitverhalten des Kindes**

Auch Sina ermöglicht ihrem Patenkind, einen anderen Blickwinkel auf bestimmte Verhaltensweisen kennenzulernen. Anfänglich ließ der Junge, wie durch sein Umfeld vorgelebt, seinen Müll auf der Straße fallen. Sina thematisierte den Umgang mit Müll und schaute mit ihm einen Film zu dieser Thematik. So erlangte Tom ein besseres Verständnis für die Umwelt. Zunächst gab er Sina seinen Müll, bis er ihn zu einem späteren Zeitpunkt selbstständig in der Mülltonne entsorgte. Auch bewahrte der Junge seine Abfälle in seinem Rucksack auf, wenn sie ihn von der Schule abholte. Ob Tom dieses Verhalten beibehält, wenn er mit anderen Kindern unterwegs ist, bezweifelt Sina. Sie geht trotzdem von der Nachhaltigkeit



dieser Erfahrungen aus, da sie sich sicher ist, dass Tom zumindest über sein Verhalten nachdenken wird.

Patin eröffnet Kind einen anderen Blickwinkel auf alltägliches Verhalten
<p>Sina: „Aber ich denke schon, in dem Sinne, dass es ihm etwas gebracht hat. Und das ist auch völlig egal, ob ich das jetzt war, oder jemand anderes. Das er einfach doch eine andere Weitsicht entwickeln konnte. Weil ich denke auch einfach dieses auseinandersetzen mit mir, war zum einen das Thema Gewalt, zum anderen Kleinigkeiten, wie Müll auf die Straße werfen, dass ich ihm einfach andere Werte mitgegeben habe. Ich habe darauf beharrt, ich habe gesagt: „Du kannst darüber lachen.“ Also manchmal habe ich es auch extra ein bisschen überzogen, dass ich dann Müll, der uns beiden nicht gehörte, aber direkt neben der Mülltonne lag, von alleine, habe ich den extra aufgehoben und in die Mülltonne rein. Habe ihm dann meine Arien runtergerasselt, von wegen Umwelt, wenn ich mal alt bin, bist du immer noch jung, dann sieht die Welt noch schlimmer aus. Dann waren wir ja auch in einem Film. Ich habe vergessen wie der jetzt heißt, mit einem kleinen Roboter, der den ganzen Müll wegräumt. Von diesem Film war er wirklich beeindruckt. Nach diesem Film hat er mich auch nicht mehr belächelt. Jetzt macht er es so, das macht er auch immer noch: Früher hat er mir den Müll dann immer gegeben. Also am Anfang hatte er ihn fallenlassen, das ging gar nicht. Dann hat er angefangen, weil er gemerkt hat, das nervt mich, hat er es manchmal extra fallenlassen. Das war, wenn er mich ärgern wollte. Sonst hatte er es mir gegeben, bis die nächste Mülltonne kam. Und inzwischen trägt er es selber bis zum nächsten Mülleimer. Also ich denke einfach, das sind Dinge, das beobachte ich ja auch im jetzigen Leben. Also egal. Ich sage jetzt mal in diesen Bereichen, wenn man es so klischeemäßig ausdrücken möchte, so Harz 4 Familien, wo es schon über mehrere Generationen geht, die haben diese Wertvorstellungen nicht. Da läuft eine Familie vor uns, die alle Pommes gekauft haben, die lassen dann ihr Schälchen fallen. Obwohl daneben die Mülltonne ist. Und genau das ist das, wo er dann aufgewachsen ist. Und ich denke, er hatte durch mich die Möglichkeit, einen anderen Blickwinkel auch zu sehen. Ob er den dann annehmen kann, das wird die Zukunft zeigen, aber diese Möglichkeit haben andere Kinder eben gar nicht.“</p>
<p>„Denkst du denn, er macht das mit dem Müll auch, wenn du nicht dabei bist?“</p> <p>Sina: „Sagen wir, ich wünsche es mir. Ich glaube, wenn er alleine ist, schon. Also ich hatte es auch, dass er seinen Rucksack voller Brotpapier hatte und so. Also im Projekt habe ich ihn immer von der Schule abgeholt, dass der Müll in seinem Rucksack war. Das heißt ja, dass er ihn nicht hat fallenlassen, sondern ihn wirklich in seine Tasche gepackt hat. Ich denke halt, wenn er zum Beispiel mit fünf Jungs unterwegs ist, die halt alle super cool sind, dann wird er es sicher nicht machen. Aber das würde ich ihm auch nicht negativ ankreiden, aber ich denke schon, dass er zumindest drüber nachdenkt.“</p>

**Tabelle 19.44: Patin eröffnet Kind einen anderen Blickwinkel auf alltägliches Verhalten**

Zudem stellte Sina auch eine Veränderung im Verhalten des Kindes fest, welche sich durch die Stabilisierung der emotionalen Lage begründen ließ. Wie in Kapitel 18.1.1 beschrieben, unterstützte die Patin die Entwicklung eines besseren Verhältnisses zwischen Vater und Sohn. Sie sensibilisierte den Vater für das Nähebedürfnis seines Sohnes und beide für einen höflicheren Umgang miteinander. Der Vater ging darauf ein und beide kamen sich näher. So bekamen Zärtlichkeiten wie Umarmungen Platz im familiären Alltag und beide bemühten sich um einen freundlicheren Umgangston. Durch diese Entwicklung glaubt Sina, „[...] dass das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“ Das Kind fühlte sich in sich selbst sicherer und wurde ausgeglichener. Der an sich hektische Junge wirkte nicht mehr so gehetzt und konnte Dinge in Ruhe wahrnehmen. Zudem konnte Tom besser mit Situationen umgehen, in denen sein Vater bei der Rückkehr von einer Unternehmung nicht sofort auffindbar war. Er bewahrte Ruhe und verfiel nicht sofort in Aufregung.

#### Kind wird durch verbessertes Verhältnis zum Vater gestärkt

„Hast du dann eine Veränderung an Tom bemerkt, als sich das alles verändert hatte? Das er nicht mehr angeschrien wird, dass er mehr Nähe bekommt?“

Sina: „Ja, also ich fand ihn, das war natürlich noch schwierig bei ihm, mit diesen anderen Gegebenheiten. Man kann jetzt nicht so sagen, dass es da einen Trend ab, der dann stetig besser wurde. Aber ich fand schon, das er wesentlich entspannter wurde, auch wenn ich bei denen zu Besuch war. Also im Umgang miteinander. Ich habe auch Tom zeitweise zurück gemeldet, dass er sehr frech ist zu seinem Vater. Also es war beidseitig. Der Vater schrie und Tom war auch in seinen Äußerungen nicht grade höflich. Ich habe halt immer gesagt, dass ich das nicht schön finde. Das es in meiner Familie nicht so ist. Da war es dann doch so, dass ich beidseitig gesehen habe, dass sich die beiden näherkommen. Sie haben zumindest eine andere Basis gefunden einfach. Einen freundlicheren und höflichen Umgang und vor allem die Zärtlichkeiten sind mir schon sehr aufgefallen, was ich glaube, dass Tom das sehr gut tut. Seine Ausgeglichenheit größtenteils.“

„Inwiefern ausgeglichener?“

Sina: „Der Tom neigt schon zu einer gewissen Hektik in seiner Grundperson. Also, dass er schnell, ich glaube das haben viele Kinder, nicht an einer Sache festhalten kann. Seine Konzentration springt von dies auf das. Er ist insgesamt von seiner Person finde ich, in sich etwas ruhiger geworden. Er hat sich mehr Zeit für Dinge genommen. Ich meine, es ist natürlich auch schwierig, ob ich jetzt die Verbindung richtig ziehe, ob es damit zusammenhing. Aber ich hatte schon das Gefühl, dass sich durch diese Vertrautheit, die sich

aufgebaut hat, er sich in seiner Person sicherer fühlte. Er hat sich damit auch ein bisschen mehr Zeit genommen, manche Dinge anzusehen oder auf sich wirken zu lassen. Weil ich hatte vorher auch schon immer das Gefühl, er wirkte so ein bisschen gehetzt auf mich. Also noch immer recht zweifelnd an allem was kommt. Also kommt sie wieder? Oder ist Papa gleich zu Hause? Keine Ahnung, und wenn er dann mal nicht da war, war es am Ende für ihn nicht mehr schlimm, sondern ich habe gesagt, da rufst du ihn jetzt mal an, er ist bestimmt im Garten. Und am Anfang standen ihm die Haare zu Berge, als der Papa einfach nicht da war, als wir zurückgekommen sind. Ich glaube halt einfach, dass das Urvertrauen, was er nicht bilden konnte, das hat sich so ein bisschen beim Vater dann jetzt wieder gefunden.“

**Tabelle 19.45: Kind wird durch verbessertes Verhältnis zum Vater gestärkt**

Außerdem bemerkte Sina bei einer Beobachtung des Kindes im Spiel mit anderen Jungen, dass er gerne mit Soldaten und Waffen spielte. „[...] Das ist dann aber auch schnell ausgeartet.“ Sina machte ihm deutlich, dass sie dieses Verhalten nicht befürwortet und thematisierte sein Verhalten. Sie stellte fest, dass es in anderen Situationen lediglich einer kurzen Erinnerung bedurfte, damit Tom sein Verhalten änderte, welches zu einem großen Teil von der Situation zu Hause beeinflusst wurde. Die Studentin ist sich unsicher, ob Tom es schafft, sich in der Zukunft auch ohne Erinnerungen ihrerseits weniger aggressiv zu verhalten. Sie macht es von dem Umfeld des Kindes abhängig. Er verbringt seine Zeit mit Alkohol trinkenden Erwachsenen und Jugendlichen, die ihm kein gutes Vorbild sind. „[...] kommt Zeit, kommt Rat, inwieweit sich das jetzt auf Dauer hält.“

#### Nachhaltigkeit positiver Entwicklungen abhängig von dem Umfeld

Sina: „Ich habe dann also auch diesen Nachmittagsbereich beobachtet, oder was heißt beobachtet, wir haben dann auch eine Stunde auf die Kinder aufgepasst, wenn die Eltern etwas machen mussten. Da war Tom teilweise auch wirklich sehr gewalttätig. Ja, im Spiel halt auch. Ich sag jetzt mal nicht, dass er einfach so auf Leute losgeht. Es war halt so, dass es immer Spiele mit Soldaten und Waffen waren, das ist dann aber auch schnell ausgeartet. Wo er aber nicht alleine war, da waren dann auch die anderen Jungs, die mit beteiligt waren. Und diese Dinger waren dann im Vorfeld, wenn es nicht aus anderen Gründen schonmal vorgekommen war, dass wir darüber gesprochen haben, wenn es da passiert ist. Und zwei Jungs Mist gebaut haben, dann habe ich zu Tom gesagt: „Du weißt wie das ist, wir haben da schon drüber gesprochen.“ Dann hat er auch aufgehört. Und zwar sofort. Also ich musste da auch nicht mit ihm diskutieren. Da denke ich mal, er hat es ausprobiert, und hat geschaut, ob ich reagiere und ich musste eigentlich nicht viel machen. Ich dachte mir, er hat mir tatsächlich

im Vorfeld zugehört, und ich muss jetzt nicht noch mal das ganze von vorne aufrollen.“
„Hat es sich denn im Laufe der Zeit reguliert, dass er von alleine weniger aggressiv war? Wenn er wusste, dass du das nicht magst? Oder war die Situation trotzdem noch da und ein intervenieren notwendig?“ Sina: „Ja, es war schon notwendig. Das ist wie gesagt auch das Schwierige. Diese Phasen, je nachdem, was gerade anliegt [...]“
„Weißt du denn, ob er jetzt im Allgemeinen weniger aggressiv ist? Jetzt, wo das Projekt abgeschlossen ist?“ Sina: „Ja, das ist schwierig. Ich glaube, es ist immer noch da, in den grundsätzlichen Dingen. Es ist bei ihm halt viel noch, was im Nachmittagsbereich ist, da sind viele ältere Jugendliche, die auch oft ganz cool sind, weil sie Taschenmesser haben und solche Geschichten. Er hat halt ich sage mal für unsereins, ein paar negative Außeneinflüsse. Ich finde es auch schwierig. Er ist zwar inzwischen neun, aber wenn ein neunjähriger sowohl mit Erwachsenen, die draußen rumhängen, und auch Alkohol trinken, und auch mit Jugendlichen, die schon 16 sind und rauchen, und wer weiß was machen, das möchte ich gar nicht genau wissen, rumhängt, dass er die als Vorbild nimmt.“
Sina (zögert): „Also, ich weiß jetzt natürlich nicht, kommt Zeit kommt Rat, inwieweit sich das jetzt auf Dauer hält.“

**Tabelle 19.46: Nachhaltigkeit positiver Entwicklungen abhängig von dem Umfeld**

Vier Studenten/-innen stellten eine Stärkung des Selbstbewusstseins ihres Patenkindes fest, was eine direkte Auswirkung auf das Sozialverhalten der Kinder hatte. Ralf bemerkte, dass sich sein Kind Samir aufgrund eines gewachsenen Selbstbewusstseins im Umgang mit anderen Kindern veränderte. Ralf betreute Samir auch im Nachmittagsbereich in einem Projekt des Kinderschutzbundes. Hier konnte er feststellen, dass Samir anfangs den Anweisungen seines Freundes Folge leistete. Er hinterfragte die Ansichten und Ideen des gleichaltrigen Jungen nicht. Im Laufe des Schülerhilfeprojektes gewann Samir an Selbstbewusstsein und widersprach seinem Freund. „Da hat er dann gesagt: „Nein, ich will das nicht [...]“. Der Junge wurde generell auch anderen Menschen, nicht nur seinem Freund gegenüber selbstbewusster.

Stärkeres Selbstbewusstsein lässt Kind eigene Meinung vertreten
<p>„Wie wirkte er denn zu Beginn des Projektes? Wie zum Ende? Gab es eine Entwicklung?“</p> <p>Ralf (denkt nach): „Selbstbewusster. Doch, er ist wirklich selbstbewusster geworden. Am Anfang des Projektes hatte er einen besten Freund, der war auch im Projekt „Lernen, wie man lernt.“ Und da war die Rollenverteilung ganz klar. Wenn der Freund zu ihm sagte: „Spring!“, dann ist er gesprungen. Wenn der gesagt hat: „Nimm mal den Wasserball und schmeiße den auf das Vordach!“, dann hat er das getan. Und am Ende des Projektes war es genau umgekehrt. Da hat er gesagt: „Nein, ich will das nicht!“ und hatte das dann so hingedreht. Man hat genau gesehen, dass der Freund, der auch in dem Patenschaftsprojekt gewesen ist, dass der nicht so viel Bindung oder so viel Selbstbewusstsein aufbauen konnte, weil dort die Eltern eben ganz, ganz stark involviert waren und immer aufgepasst haben, dass alles sozusagen richtig abläuft. So war das bei Samir ja nicht. Er hat viel, viel mehr Selbstbewusstsein bekommen.“</p>
<p>Ralf: „[...] Er ist insgesamt, auch anderen Leuten gegenüber selbstbewusster geworden, das gehört ja auch zum Sozialverhalten.“</p>

**Tabelle 19.47: Stärkeres Selbstbewusstsein lässt Kind eigene Meinung vertreten**

Neben dem gesteigerten Selbstbewusstsein und dem Mut, seine Meinung zu vertreten, konnte Ralf eine weitere Entwicklung seines Patenkindes feststellen. Das Kind vergaß anfangs Termine mit Ralf und war zu vereinbarten Treffen nicht aufzufinden. Der Student suchte das Gespräch mit seinem Kind und machte diesem klar, dass es ihn ärgert, wenn er umsonst zum vereinbarten Zeitpunkt zur Wohnung des Kindes fährt. Da der Junge Schwierigkeiten hatte, Gefühle zu zeigen, was sich auch im Laufe des Projektes nicht änderte, reagierte er kaum und lächelte aus Unsicherheit. Dennoch schaffte es Samir im Laufe der Zeit, Termine einzuhalten und pünktlich zu werden. Er wurde verlässlicher.

Kind hält im Laufe des Projektes Termine ein
<p>„Gab es im Laufe des Jahres Veränderungen in der Reaktion? Ist er zuverlässiger geworden?“</p> <p>Ralf: „Genau. Pünktlicher.“</p>
<p>„Hast du Einfluss auf seine Entwicklung nehmen können?“</p> <p>Ralf: „Ja, Zuverlässigkeit auch. Also da haben wir drüber geredet. Ich habe ihm auch ganz klar gesagt, dass es mich ärgert, wenn er zu einem Termin nicht kommt. Dass ich hier meine Zeit auch nicht frei wählen kann und auch andere Termine habe. Ich habe damals wie gesagt</p>

auch zwei Jobs gehabt, und habe ihm gesagt, dass ich die Termine einrichten möchte. (Betonung auf möchte) Und habe ihm gesagt, dass mich das persönlich total ärgert.“

„Wie hat er da reagiert?“

Ralf: „Ja. Also, wenn man mit ihm darüber gesprochen hat, sah man jetzt keine direkte Reue oder so. Das war dieses, ja er lächelt gerne. Er hat immer gelächelt, wenn man ernste Gespräche geführt hat. Aber ich glaube es war halt dieses Lächeln, weil er nicht wusste, wie er sonst reagieren soll. Also ich glaube nicht, dass er Spaß hatte.“

Ralf: „Zu späteren Zeitpunkt eigentlich gar nicht mehr. Wie gesagt, wenn man ihn darauf anspricht, hat sich bewahrt, dass er dann nicht über seine Gefühle reden konnte. Er hat dann gesagt: „Ne, ne. Ich hab nichts.“ Und dann irgendwann lässt man das auch sein.“

**Tabelle 19.48: Kind hält im Laufe des Projektes Termine ein**

Eine weitere positive Entwicklung war, dass Samir in seinem sozialen Verhalten höflicher und rücksichtsvoller anderen Menschen gegenüber wurde, auch wenn sich Ralf nicht sicher war, ob diese Entwicklung ausschließlich durch die Patenschaft bedingt wurde. Allerdings lebte der Pate dem Kind ein anderes Verhalten vor, als er dies von zu Hause gewohnt war. Dort herrschte ein von Missverständnissen geprägter unhöflicherer Umgangston. Ralf legte viel Wert auf Höflichkeitsformen, wie sich z.B. zu bedanken oder eine Türe aufzuhalten. Er verdeutlichte Samir dies in alltäglichen Situationen.

#### Kind übernimmt höfliche Umgangsformen

Ralf: „[...] ja jetzt nach längerer Zeit muss ich einfach sagen, dass er höflicher auch anderen Kindern und Erwachsenen gegenüber geworden ist. Ob das jetzt ausschließlich durch das Projekt hervorgerufen ist, ist schwer zu sagen.“

„Inwiefern höflicher?“

Ralf: „Ja, nur so Kleinigkeiten. Mal eine Türe aufhalten, das sind auch Sachen die ich dann immer gemacht habe. Wenn Leute kamen, zum Beispiel eine Türe aufhalten. Danke und bitte sagen, so etwas. (Überlegt) Also, Türe aufhalten, das lebe ich einfach. Ich glaube mich zu erinnern, dass wir das auch mal thematisiert haben. Ich habe gesagt, das tut man einfach. Nicht dass ich ihn habe vor einer Tür stehen lassen, ich meine ich habe das mit ihm besprochen, weil es gerade die Situation so ergeben hat. Danke und bitte, so etwas sieht man ja. Und dann auch einfach, wie man miteinander spricht. Ich glaube, der Ton, wie man miteinander spricht. Zu Hause war der Ton halt ein bisschen - na, rauer ist falsch, er war ja auch ein unverständlicher, weil die Situation schon so zu sein schien, dass die Mutter wirklich gar kein Deutsch kann, oder nur wenige Worte, aber die beiden Kinder können auch kein

afrikanisch. Also war die Kommunikation zwischen den Parteien wahrscheinlich durch sehr viel Unverständlichkeit und Missverständnisse geprägt. Das passierte wahrscheinlich auch recht häufig.“

**Tabelle 19.49: Kind übernimmt höfliche Umgangsformen**

Ralf geht davon aus, dass die Verhaltensänderung seines Kindes nachhaltig ist und der Junge seine neu gewonnene Freundlichkeit bzw. Höflichkeit beibehalten kann. Er stellt im Allgemeinen fest, „[...] dass er viele positive Aspekte mitgenommen hat.“

**Kind profitiert von positiven Aspekten der Patenschaft**

„Denkst du, dass Samirs Veränderungen nachhaltig sein könnten? Diese Freundlichkeit - Höflichkeit?“

Ralf: „Ja. Natürlich kann er trotzdem auf die schiefe Bahn geraten, das kann ja jeder. Aber ich denke, dass er viele positive Aspekte mitgenommen hat.“

**Tabelle 19.50: Kind profitiert von positiven Aspekten der Patenschaft**

Auch Lenas Patenkind konnte im Laufe der Patenschaft ein stärkeres Selbstbewusstsein aufbauen. Der Junge „[...]“ fühlte sich bestärkt in seinen Handlungen.“ So empfand sich das Kind selbst nicht mehr als minderwertig. Dies rief eine emotionale Stärkung hervor. Zudem wirkte das anfänglich ängstliche Kind im Laufe der Patenschaft nicht mehr verschüchtert. Durch die Unterstützung der Patin wurde ihm klar, dass er „[...]“ eine Stimme hat und er sich durchsetzen kann und muss.“ Das Kind wurde häufig sowohl im familiären als auch im schulischen Bereich mit seinen Anliegen nicht ernst genommen. Nun ließ sich das Kind nicht mehr unterdrücken. Dennoch blieb seine Hilfsbereitschaft bestehen. Zudem fühlte sich Timur „[...]“ sozial mehr eingebunden“ und übernahm eigenständige Aufgaben, auf welche die Patin nicht näher eingeht.

Gestiegenes Selbstbewusstsein führt zu eigener Wertschätzung
Lena: - Er erschien mir schüchtern, verschüchtert und etwas ängstlich. Dies änderte sich zum positiven.
Lena: - Er erlangte mehr Selbstvertrauen und fühlte sich bestärkt in seinen Handlungen.
Lena: - Ich denke, ich konnte ihm vermitteln, dass er „eine Stimme“ hat und er sich durchsetzen kann und muss. In der Familie und Schule wurde er zumeist nicht ernst genommen und er hatte Schwierigkeiten, sich durchzusetzen. Er war immer derjenige, der sich „untergeordnet“ hat.
Lena: - Er ist selbstbewusster geworden, dadurch hat er sich nicht mehr als minderwertig empfunden und dies stärkte wiederum seine emotionale Lage.
Hat sich das Sozialverhalten geändert? Lena: - Er hat auch mal verantwortungsvolle Aufgaben übernommen und sich so sozial mehr eingebunden gefühlt.
Lena: - Sein Sozialverhalten hat sich in der Hinsicht verändert, dass er sich nicht mehr so „unterbuttern“ ließ. Seine Hilfsbereitschaft blieb aber weiterhin bestehen.

**Tabelle 19.51: Gestiegenes Selbstbewusstsein führt zu eigener Wertschätzung**

Lena geht davon aus, dass ihr Patenkind in sich gestärkt und mit einem größeren Selbstbewusstsein das Patenschaftsprojekt beendet hat. Zudem glaubt sie, „[...] dass er einiges aus der Patenschaft mitnehmen konnte.“ Weitere Aussagen trifft Lena in Bezug auf die Nachhaltigkeit dieser Verhaltensänderungen nicht.

Kind geht gestärkt aus dem Projekt heraus
Lena: - [...] Wie bereits erwähnt wurde er selbstbewusster, selbstständiger und gestärkt aus dem Projekt „entlassen“. Ich denke, dass er einiges aus der Patenschaftszeit mitnehmen konnte.

**Tabelle 19.52: Kind geht gestärkt aus dem Projekt heraus**

Auch Nadjas Patenkind, welches zu Hause nicht in ihrem Selbstbewusstsein unterstützt wird, konnte ein größeres Selbstvertrauen während der Projektzeit entwickeln. Das Kind verfügt über wenige Sozialkontakte und hält sich viel im heimischen Bereich auf. Nadja unterstützte das schüchternde Kind, ein stärkeres Selbstbewusstsein auszubilden. Sie hielt das Mädchen in alltäglichen Situationen zu mehr Selbstständigkeit an. Dies funktionierte im Laufe der Treffen immer



besser. Außerdem verschaffte sie dem Kind Erfolgserlebnisse. „[...] das hat ihr dann so das Gefühl gegeben, sie hat etwas Eigenes erreicht.“ Das Kind verhielt sich der Patin gegenüber selbstbewusster und äußerte eigene Wünsche. Die Patin bemerkte zudem eine leichte Steigerung des Selbstbewusstseins auch anderen Menschen gegenüber. Die Frage nach der Nachhaltigkeit der Entwicklung beantwortet Nadja mit einem klaren „Ja!“.

Nachhaltige Steigerung des Selbstbewusstseins
Nadja (überlegt): „Ich denke, diese Schüchternheit als Mädchen - es ist eine muslimische Familie gewesen - ich glaub die Frauen sind ja halt zuhause und haben kaum Kontakt zu anderen, dass sie einfach dieses ein bisschen offenere dazu bekommt, das sie motiviert wird selbstbewusster zu werden. Da wurde sie nicht so sehr zu angehalten.“
Nadja: „Also, ich hab schon versucht ihr diese Schüchternheit zu nehmen. Zum Beispiel indem ich sie aufgefordert habe, wenn wir irgendwo waren, mal selber zu bestellen. Sie war ja immerhin schon neun. Da denke ich, kann das ein Kind auch. In solchen Dingen hat sie sich im Laufe des Projektes auch ein bisschen gebessert.“
„Konntest du denn eine Steigerung des Selbstbewusstseins feststellen?“ Nadja: „Ja, obwohl ich mir nicht so sicher war, ob es jetzt nur - mir gegenüber sowieso, da hat sie ganz viel an Selbstbewusstsein gewonnen - und auch mal so gesagt, was sie machen möchte. Nur wenn dann andere Leute kamen, da war sie wieder ein bisschen schüchterner. Deswegen kann ich das ein bisschen schlecht einschätzen. Da ich mich ja doch auch oft alleine mit ihr getroffen habe.“
„War sie denn fremden Leuten gegenüber genauso schüchtern wie zuvor?“ Nadja: „Nein, da ist schon eine Steigerung zu bemerken. Vor allem Männern gegenüber. Wenn mein Freund da war, da war sie dann wieder schüchterner. Bei meiner Mutter ging es dann. Oder einfach, das sie so Erfolgserlebnisse hatte. Wir haben zum Beispiel, mein Vater ist Polizist im Bereich Öffentlichkeitsarbeit. Die haben dann in einem Einkaufszentrum in der Stadt so eine Aktion gemacht und dazu wollten sie ein Werbefoto machen für die Zeitung und da durfte sie mit aufs Foto, wie sie gerade ein Fingerabdruck macht. Dafür hat sie dann einen zwanzig Euro Gutschein für das ganze Einkaufszentrum bekommen. Solche Sachen waren dann auch super, das hat ihr dann so das Gefühl gegeben, sie hat etwas Eigenes erreicht. Und sie konnte ihrer Mama davon eine Blume kaufen. Oder dass sie dann da in der Zeitung war. Das habe ich natürlich vorher mit den Eltern abgeklärt.“
„Meinst du, das ist nachhaltig?“ Nadja: „Ja!“

**Tabelle 19.53: Nachhaltige Steigerung des Selbstbewusstseins**

Neben der Steigerung des Selbstbewusstseins konnte Nadja das Kind stärker in ihr Umfeld einbinden. Außerdem wurde das Kind selbstständiger und hatte die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu sammeln. Durch die erlangte Selbstständigkeit wurde sie zu Unternehmungen angeregt. So legte die Patin großen Wert darauf, dem Kind Orte in der nahen Umgebung zu zeigen, wie beispielsweise einen Spielplatz. Das Kind lernte so neue Alternativen der Freizeitgestaltung kennen und übernahm Spielideen von der Patin. Sie setzte diese mit ihren Geschwistern um.

Kind führt alternative Freizeitgestaltung auch nach dem Projektende weiter
Nadja: „Sehr positiv. Es war ein Jahr, in der sich jemand nur auf sie konzentriert hat. Sie konnte sich selbst entdecken. Hatte endlich mal Privatsphäre und konnte Dinge erleben, die sie vorher nicht kannte. Ich habe es geschafft, sie in ihr Umfeld zu integrieren. Sie hatte die Möglichkeit zum Beispiel ins Schloss Beck zu gehen. Sie ist wesentlich selbstständiger geworden. Ich denke durch die Möglichkeit, auch mal für sich alleine zu sein. Zudem hat sie mehr Selbstbewusstsein bekommen.“
Nadja: „[...] In den Park zu gehen, auf den Spielplatz, Orte die sie auch erreichen kann. Das sie angeregt wird, auch mal etwas zu unternehmen.“
„Aber hat sie deine Anregung aufgenommen und mit den Schwestern auch mal die Spiele gespielt?“ Nadja: „Ja, das hat sie. [...] Die Spiele, die sie mit mir gespielt hat, hat sie auch später noch gespielt.“
„Würdest du sagen, sie hat durch dich andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen gelernt?“ Nadja: „Ja, auf jeden Fall.“

**Tabelle 19.54: Kind führt alternative Freizeitgestaltung auch nach dem Projektende weiter**

Paul stellte fest, dass sein Patenkind Hakim im Laufe der gemeinsamen Zeit fröhlicher und offener wurde. Auch konnte er sich vorstellen, dass das Kind an Selbstsicherheit gewann. Dies hatte zur Folge, dass es Hakim aufgrund der Unterstützung seines Paten schaffte, eigene Wünsche und Ideen in Bezug auf die Gestaltung der gemeinsamen Treffen zu äußern. Anfänglich hatte er keine Vorstellungen, was er mit dem Paten erleben wolle. Dies änderte sich und Hakim äußerte konkret, zu welchen Aktivitäten er Lust verspürte.

Kind äußert Wünsche konkreter
„Konntest du eine Veränderung an seiner emotionalen Lage feststellen? Du sagtest, er wurde offener?“ Paul: „Ja, fröhlich.“
„Ist er selbstsicherer geworden dadurch?“ Paul: „Das könnte ich mir vorstellen.“
„Hast du bemerkt, dass er sich mehr zugetraut hat?“ Paul: „Ja, das stimmt auf jeden Fall. In der Sache, dass er immer bereitwilliger seine Wünsche auch direkt gefordert hat. Anfangs musste man sie noch aushandeln und überhaupt verhandeln und ganz am Anfang hatte er gar keine Vorstellung oder Wünsche, was er machen will. Nachdem ich ihn ja dann im Laufe des Projektes ermutigt hatte, ging das immer besser. So dass er zum Schluss ganz konkrete Wünsche hatte, wo er genau wusste was wir nächste Woche tun. Das hat er sich im Vorfeld überlegt und das war immer schön.“

**Tabelle 19.55: Kind äußert Wünsche konkreter**

Inwiefern sich das Sozialverhalten des Jungen ansonsten änderte, konnte Paul nicht mit Sicherheit sagen, da er die meiste Zeit alleine mit dem Kind verbrachte. Ihm gegenüber zeigte der Junge ein anderes Verhalten als in der Schule. „[...] Das waren zwei Welten, die sich da auftaten.“ Nach einem anfänglichen austesten der Grenzen verhielt sich Hakim rücksichtsvoll gegenüber dem Studenten.

Rücksichtsvolleres Verhalten des Kindes gegenüber des Paten
„Konntest du während des Projektes eine Änderung im Sozialverhalten merken?“ Paul: „Schwierig. Weil wir ihr doch meist alleine etwas gemacht haben. Und ich halt auch gemerkt hab, dass er sich mir gegenüber anders verhielt als im Klassenzimmer. Das waren zwei Welten, die sich da auftraten. Mir gegenüber war er rücksichtsvoller. Er hat anfangs mal seine Grenzen ausgetestet, wie weit er gehen kann. Das war es dann aber auch.“

**Tabelle 19.56: Rücksichtsvolleres Verhalten des Kindes gegenüber des Paten**

Paul konnte ebenfalls keine Aussage darüber treffen, ob sich sein Patenkind in der Schule ebenfalls fröhlicher und selbstsicherer zeigte, da es zu keiner ausführlichen Kommunikation zwischen ihm und der Klassenlehrerin kam. Der Student hatte das Gefühl, dass sich die Lehrerin durch seine Anwesenheit in ihrem Arbeitsalltag gestört fühlte.

Negative Kommunikation zwischen Lehrerin und Student
Paul: „Das Problem war, dass die Kommunikation zwischen Lehrer und Studenten nicht gut war. Zumindest mit dieser Klassenlehrerin. Sie hat die Gespräche ganz kurz gehalten und einem auch nie Informationen weitergegeben. Ich vermute mal, sie hat sich gestört gefühlt. Durch unsere Präsenz.“

**Tabelle 19.57: Negative Kommunikation zwischen Lehrerin und Student**

Dennoch ist Paul überzeugt, dass die Erfahrungen aus dem Projekt nachhaltig für das Kind sind. Er unterstreicht den prägenden Effekt der über ein Jahr dauernden Patenschaft. So glaubt Paul, dass die gemeinsame Zeit positiv für Hakim war und hofft dem Jungen vermittelt zu haben, wie ein freundschaftliches Verhältnis gestaltet werden kann. Das Kind konnte so Unterstützung erfahren und merkte, dass er Freiräume zugestanden bekam, die sonst nicht da waren.

Patenschaft prägt Kind positiv
„Denkst du, dass die Erfahrung nachhaltig war?“ Paul: „Bestimmt, bei Kindern in diesem Alter ist es schon sehr prägend, wenn sich jemand über ein ganzes Jahr hinweg mit dem Kind beschäftigt. Er hat bestimmt etwas positives mitgenommen.“
„Was denkst du, könnte das sein?“ „Paul: „Einerseits, ich glaube so in Richtung Freundschaft, dass man es halt, dass man auch, dass es nicht nur eine Bindung gibt, sondern freundschaftliche Verhältnisse.“
„Denkst du denn, du hast ihm etwas mitgegeben?“ Paul: „Ich denke schon. Ich hoffe einfach, dass ich im vermitteln konnte, dass es Menschen gibt, die ihm mehr Freiräume lassen und nicht nur Dinge von ihm fordern sondern ihn auch unterstützen.“

**Tabelle 19.58: Patenschaft prägt Kind positiv**

### **19.3.1 Zusammenfassung**

Bei sieben Kindern stellten die Paten/-innen eine Entwicklung im emotionalen Bereich fest, welche sich auf das Sozialverhalten auswirkte. Drei Kinder wurden reflektierter in ihrem Verhalten. Dies hatte zur Folge, dass die Kinder das Verhalten bzw. die Einstellungen anderer Personen hinterfragten. Annika folgte anderen Menschen nicht mehr blind. Zusätzlich wurde sie in ihrer Person ruhiger und schaffte es, auf die Bedürfnisse ihrer Mitmenschen einzugehen. Luis lernte Einstellungen und Perspektiven kennen, welche konträr zu denen seiner Mutter waren. Der Junge erfuhr das Lesen von Büchern als alternative Freizeitbeschäftigung zum Fernsehkonsum.

Tom dachte über die Umwelt und den Umgang mit Müll nach. Er lernte, diesen nicht achtlos auf die Straße zu werfen. Diese Verhaltensänderungen können nach der Einschätzung der Patinnen nachhaltig sein. Zudem wirkte sich die von Sina initiierte Änderung im Umgang zwischen Vater und Sohn auf das Verhalten des Jungen aus. Er wurde ruhiger und konnte sich Dingen in Ruhe widmen. Das Kind wurde in sich sicherer. Je nach häuslicher Situation verhielt sich das Kind aggressiv, woran Sina mit ihm arbeitete. Hier ist die Nachhaltigkeit abhängig vom Umfeld des Kindes.

Vier Kinder erlangten ein stärkeres Selbstbewusstsein. Samir schaffte es so im Laufe des Projektes seine Meinung gegenüber seinem Freund zu vertreten und ihm zu widersprechen. Zudem wurde das Kind höflicher, freundlicher und pünktlicher. Lenas Patenkind fühlte sich nicht mehr minderwertig und erlangte so ebenfalls ein größeres Selbstbewusstsein. Dies hatte zur Folge, dass sich das Kind nicht mehr unterdrücken ließ. Das Patenkind der Studentin Nadja verhielt sich aufgrund des gestiegenen Selbstbewusstseins anderen Personen gegenüber offener. Sie wurde selbstständiger und zu eigenen Unternehmungen in ihrem häuslichen Umfeld angeregt. Pauls Patenkind Hakim zeigte sich im Verlauf des Projektes fröhlicher und selbstbewusster. Das gestiegene Selbstbewusstsein befähigte den Jungen dazu, Wünsche konkret zu äußern und zu benennen. Er bekam eine Vorstellung von freundschaftlichen Verhältnissen. Alle vier Paten/-innen gehen von der Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen aus.

#### 19.4 Kein direkter Zusammenhang zwischen positiver emotionaler Entwicklung und positiver Entwicklung im Sozialverhalten

Fünf Paten/-innen stellten eine Entwicklung sowohl im emotionalen Bereich der Kinder als auch im Sozialverhalten fest, welche jedoch nicht in einem direkten Zusammenhang standen. Drei der befragten Studenten/-innen beobachteten, dass sich ihre Patenkinder ihnen und anderen Personen gegenüber öffneten. Matthias bemerkt, dass sein Patenkind Kai ihm gegenüber offener wurde. Er beschreibt den Jungen als „[...] sehr kleine [n], harte[n] Mann.“ Jedoch bezweifelt der Student, dass dies ein Zeichen emotionaler Stabilität ist.

Simonas Patenkind vertraute der Patin im Laufe der Projektzeit und verlor an Schüchternheit. Das Kind wurde offener und Simona bezeichnet diese Entwicklung als positiv für die Beziehung zwischen ihrem Patenkind und ihr. Zudem zeigte das Kind Emotionen wie Freude. Das Mädchen wurde nicht nur offener, sondern auch fröhlicher.

Annis Patenkind Jenni öffnete sich auch fremden Menschen gegenüber und lernte, sich auf Kompromisse einzulassen.

Positive Entwicklung der Kinder – Kinder werden offener
Matthias (überlegt): „Emotional stabiler – hm, er war ein sehr kleiner harter Mann. Emotional stabiler könnte ich nur dadurch beantworten, dass er sich mir gegenüber geöffnet hat. Ob das für ihn auch eine emotionale Stabilität ist, wenn er seine innere Schutzschicht öffnet, wage ich zu bezweifeln. Kann ich so nicht beantworten.“
Simona: - Zu Beginn war das Kind auch sehr in sich gekehrt und sehr emotionslos, Gefühle (wie Freude, Spaß etc.) hat er selten/gar nicht gezeigt.
Gab es Veränderungen in den Reaktionen im Laufe des Jahres? Simona: - Das Kind hat mir nach vielen Treffen schließlich vertraut. - Er war von Zeit zu Zeit nicht mehr schüchtern, viel offener. Emotionen zeigt er immer mehr.
Simona: - Die Entwicklung zwischen Patin und Kind würde ich als sehr positiv bezeichnen, das Patenkind hat sich sehr geöffnet [...].
Simona: - Irgendwann „platzte“ dann der Knoten und er zeigte sich immer fröhlicher und offener, dies war eine sehr schöne Entwicklung.
Anni: - Sie ist etwas offener im Umgang mit Fremden geworden. - Einlass auf Kompromisse.

**Tabelle 19.59: Positive Entwicklung der Kinder – Kinder werden offener**

Zudem verbesserte sich das Sozialverhalten von Simonas Patenkind im Allgemeinen. Der Junge lernte alternative Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen und überdachte seine Einstellungen hierzu. Anni erfuhr von der Angst ihres Patenkindes vor Dunkelheit und ging mit Hilfe der Eltern gegen diese vor (siehe Kapitel 18.1.3). Ansonsten konnte Anni keine Änderung im emotionalen Bereich des Kindes feststellen.

Positive Entwicklung des Kindes in verschiedenen Bereichen
Simona: - Verbesserung des Sozialverhaltens, Möglichkeiten der sinnvollen Freizeitgestaltung/ Einstellungen dazu wurden etwas verändert.
Gab es eine emotionale Entwicklung? Anni: - Angstabbau. Es bestanden anfangs einige Ängste, die später schwächer wurden.
Konnten sie eine Änderung der emotionalen Lage des Kindes feststellen? Anni: - Nein.

**Tabelle 19.60: Positive Entwicklung des Kindes in verschiedenen Bereichen**

Matthias stellte eine Änderung im Sozialverhalten seines Patenkindes Kai fest. Der Junge hatte, wie in Kapitel 18.1.3 bereits beschrieben, Schwierigkeiten, sich an Regeln zu halten. Er überquerte bei einem roten Ampelsignal die Straße oder verhielt sich im Schwimmbad rücksichtslos anderen Kindern gegenüber. Dieses Verhalten änderte sich und der Pate zeigte sich „[...] sehr stolz eigentlich auch darauf, dass Kai sich auf einmal von selbst an Absprachen hielt.“

Positive Entwicklung des Kindes – Kind hält sich an Absprachen und Regeln
„Und du sagtest gerade, das hat sich auf das Sozialverhalten von Kai ausgewirkt?“ Matthias: „Ich denke, dass es das hat. Das ist aber eine reine Mutmaßung. Kai war recht schwierig. Er hat am Anfang, das ist im Laufe des Projektes natürlich besser geworden, einfach Regeln missachtet. Er wusste gar nicht, wie man sich im Straßenverkehr verhält oder bei Rot über die Straße gehen war normal. Oder dann auch einfach mal auf die Straße laufen. Das waren Situationen, die man mit Erschrecken feststellen musste, und für mich natürlich auch eine Sache, wo ich gesagt habe: „Oh, Scheiße.““
Matthias: „[...] Am Ende war ich sehr stolz eigentlich auch darauf, dass Kai sich auf einmal von selbst an Absprachen hielt. Das er gewisse Regeln - es gab da Kleinigkeiten, wir waren oft schwimmen er konnte das zum Beispiel ganz, ganz schlecht auch schon im Alter von acht Jahren. Ich bin dann, ich habe mich oft mit noch einer Studentin mit ihm getroffen, die auch

im Projekt war. Beide Kinder haben sich auch ganz gut verstanden. [...] Es war diese Situation im Schwimmbad. Die anfänglichen ein bis zwei Treffen ging es dann darum: Springt er vom Einer? Ach, da ist einer unter mir? Egal, springe ich drauf. (Aufgewühlt). Und da erstmal Regeln aufzustellen und zu sagen: „Okay, wenn du springst dann guck erstmal, und warte, bis derjenige weg ist. Bis du dann springen kannst [...]“.

**Tabelle 19.61: Positive Entwicklung des Kindes – Kind hält sich an Absprachen und Regeln**

Auf die Frage, ob Kai es schaffen kann, dieses Verhalten beizubehalten weiß der Student keine konkrete Antwort. Er stellte fest, dass sich der Junge während der Treffen „[...] auf einmal von selbst an Absprachen hielt“ und die Regeln in sein Verhalten im Alltag transferieren konnte. Matthias wünscht sich, dass dies auch weiterhin der Fall sein wird, bezweifelt es jedoch.

Nachhaltigkeit der positiven Entwicklung des Kindes ungewiss
<p>„Wie bewertest du den Nutzen des Projektes für Kai?“</p> <p>Matthias: „Schwierig. Nutzen wäre für mich, dass er etwas für sein Sozialverhalten gelernt hat. Ob er das wirklich gelernt hat, ist die Frage. Ich hoffe natürlich, dass er sich immer noch an dieses Sozialverhalten hält, was ich ihm auch vorlebe. Was er daraus mitgenommen hat, kann ich nicht beantworten. Ich denke, dass das Kindern noch nicht so bewusst ist, da sie nicht über so eine hohe Selbstreflexion verfügen.“</p>
<p>Matthias: „[...] Ich nehme aber für mich in Anspruch, dass er die Regeln schon in sein Alltagsverhalten übertragen hat. Nach dem Motto: Ich gehe nicht über die Straße, wenn Autos kommen und ich gehe nicht bei Rot über die Ampel. Und ich springe vom Einmeterbrett niemanden auf den Kopf. Allerdings weiß ich nicht, ob er das heute noch macht.“</p>
<p>Matthias: „[...] Ob er das heute noch macht, weiß ich natürlich nicht. Ich bezweifle. Aber damals hat er diese Regeln angenommen. Das war für mich der Punkt als ich gesagt habe okay, wenn ich ihm wenigstens so rudimentäre Regeln für das soziale Zusammenleben irgendwie kenntlich machen kann, dann ist das viel, dann eckt er nicht so oft an. Das ist dann im Endeffekt auch der Anspruch, mit dem ich aus dem ersten Projekt rausgegangen bin.“</p>

**Tabelle 19.62: Nachhaltigkeit der positiven Entwicklung des Kindes ungewiss**

Anni schätzt den allgemeinen Nutzen des Projektes für das Kind als gut ein, trifft jedoch keine Aussage darüber, ob die Angst des Kindes endgültig abgebaut werden konnte und das Mädchen Fremden gegenüber offen blieb. Simona hebt die positive Entwicklung ihres Kindes hervor. Hier wird deutlich, dass der Junge in



den gemeinsamen Treffen mit ihr eine große Entwicklung zeigte, diese jedoch außerhalb der gemeinsamen Nachmittage eher in kleinen Schritten voranging. Ob die Entwicklung des Jungen Bestand hat, sagt sie nicht.

Positive Entwicklung des Kindes während der Treffen signifikanter als außerhalb
Wie bewerten Sie den Nutzen des Projektes im Nachhinein für das Kind? Anni: - Gut
Warum? Simona: - Es war sehr schön, die positive Entwicklung des Kindes mitzuerleben, seine Freude an den Treffen zu erleben usw.
Wie beschreiben Sie die Entwicklung des Kindes? Simona: - Innerhalb der Treffen: sehr positiv, außerhalb der Treffen: eher kleine Fortschritte

**Tabelle 19.63: Positive Entwicklung des Kindes während der Treffen signifikanter als außerhalb**

In seiner zweiten Patenschaft stellte Matthias fest, dass das Mädchen in seinem Sozialverhalten keinen Entwicklungsbedarf hatte. Auf emotionaler Ebene konnte der Student eine Entwicklung fühlen, diese aber nicht konkret benennen. Auch haben beide nicht auf der Gefühlsebene miteinander kommuniziert, obwohl sich das Mädchen aufgeschlossener ihm gegenüber verhielt. Dies war insbesondere in Situationen der Fall, die das Kind nicht überforderten, sondern ausfüllten. Allerdings übertrug sich dieses Verhalten nicht in den Alltag des Kindes. Nadine wurde nicht offener in ihrem Verhalten, fasste jedoch Vertrauen zu Matthias.

Kind fasst Vertrauen zu anderen Menschen
Matthias: „Nadine war ein Kind das in ihrem Sozialverhalten gut erzogen war. Es bestand kein wirklicher Erziehungsbedarf wie bei Kai. Man musste sie halt einfach aus ihrem Schneckenhaus locken. Ich habe versucht, sie zum Lachen zu bringen.“
„Wie bewertest du den Nutzen für Nadine?“ Matthias: „Das ist schwierig, denn auch wenn sie im Laufe des Projektes aufgeschlossener wurde, hat sie über die Gefühlsebene nicht geredet.“
Matthias: „Wir haben öfter verstecken gespielt. Wenn ich mich hinter einem Gebüsch versteckt habe, fing sie an zu lachen. Das waren so Sachen, wo ich einen Ausbruch bei ihr

<p>gemerkt habe. Sonst war sie einfach sehr verschlossen. Wenn es Erlebnisse waren, die sie nicht überfordert, aber völlig ausgefüllt haben, wie das Sealife. Wenn wir einfach vor dieser Röhre standen und die Fische angeguckt haben, da war sie fasziniert. Es war einfach schön. Weil ich gemerkt habe, dass sie fasziniert war. Dann ist sie auch öfter aus sich rausgekommen [...].“</p>
<p>„Was war das Wichtigste, was sich für Nadine geändert hat? Sie hat sich dir gegenüber geöffnet, war das auch in anderen Bereichen bemerkbar?“ Matthias: „Nein [...].“</p>
<p>Matthias: „Bei Nadine war das nicht so, da sie sehr verschlossen war nicht viel über sich preisgegeben hat. Deshalb konnte ich nur mutmaßen, dass es auf emotionaler Ebene einen Fortschritt gab, den ich aber nicht so fassen kann. Eben ein normales kleines Mädchen, halt sehr verschlossen.“</p>
<p>„Du kannst aber auch nicht sagen, ob sie sich im Verlauf des Projektes mehr geöffnet hat?“ Matthias: „Nein.“</p>
<p>Matthias: „Ich würde sagen, sie hat Vertrauen zu anderen Personen gefasst.“</p>

**Tabelle 19.64: Kind fasst Vertrauen zu anderen Menschen**

Silvias Patenkind entwickelte sich in vielerlei Hinsicht positiv. Svenja wurde, gefördert durch intensive Gespräche mit ihrer Patin, sensibler. Das Mädchen konnte zudem stärkere Emotionen zeigen und lernte, sich selbst wertzuschätzen.

<p><b>Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich</b></p>
<p>Silvia: - Emotionen: Sie zeigte ihre Emotionen wie Freude oder aber Anteilnahme viel stärker als vorher.</p>
<p>Wie beschreiben Sie die Entwicklung des Kindes? Silvia: · Sie wurde offener, fröhlicher und selbstbewusster.</p>
<p>Silvia: - Sehr wichtig ebenfalls: Sie gewann ein starkes Selbstbewusstsein und lernte sich selbst wertschätzen!</p>
<p>Silvia: - Ja es gab in vieler Hinsicht eine „positive Entwicklung“ für das Kind. Ihr Sozialverhalten hat sich geändert, sie war sensibler geworden. Auch emotional gesehen gab es eine Entwicklung.</p>
<p>Silvia: - Ich denke, in Sachen Sozialverhalten konnte ich sie sensibilisieren. Besonders in unseren Gesprächen ging ich darauf ein.</p>

**Tabelle 19.65: Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich**

Zudem lernte Svenja durch das Projekt einen strukturierten Alltag kennen. Anfänglich fiel es dem Kind schwer, Termine einzuhalten und pünktlich zu sein. Die Patin kaufte gemeinsam mit dem Kind einen Terminkalender, in welchem sie die wöchentlichen Treffen notierten. So schaffte es das Mädchen, pünktlich zu sein.

#### Kind lernt durch das Projekt einen strukturierten Alltag kennen

Silvia: - Ganz wichtig war auch, dass sie einen „strukturierten Alltag“ lernte. Vorher hatten wir diesbezüglich Probleme mit Verspätung, woraufhin wir zusammen mit ihr einen Terminkalender für sie kauften und dort immer wieder unsere Treffen eintrugen.“

**Tabelle 19.66: Kind lernt durch das Projekt einen strukturierten Alltag kennen**

Silvia schätzt die Entwicklung ihres Patenkindes als nachhaltig ein, „[...] da Kindheit zum größten Teil sehr prägt.“

#### Patin schätzt positive Entwicklungen des Kindes als nachhaltig ein

Silvia: - [...] denke doch dass es schon, im Betracht auf die Zukunft, nachhaltig sein wird, da Kindheit zum größten Teil sehr prägt.

**Tabelle 19.67: Patin schätzt positive Entwicklungen des Kindes als nachhaltig ein**

### 19.4.1 Zusammenfassung

Drei Paten/-innen empfanden ihr Kind im Laufe der gemeinsamen Zeit offener als zuvor. Zudem verbesserte sich das Sozialverhalten von Simonas Patenkind im Allgemeinen. Kai lernte ein regelkonformes Verhalten im Straßenverkehr und Rücksichtnahme im Umgang mit anderen Kindern. Anni besprach zudem mit Hilfe der Mutter die Ängste des Kindes vor Dunkelheit. Matthias und Simona stellten fest, dass die Kinder innerhalb des Projektes ihr Verhalten änderten, außerhalb jedoch nur in kleinen Schritten. Aus diesem Grund zweifelt insbesondere Matthias an der Nachhaltigkeit der Entwicklung. Anni bewertet den Nutzen des Projektes im Allgemeinen als gut, trifft jedoch keine Aussage über die Nachhaltigkeit.

In seiner zweiten Patenschaft mit dem Kind Nadine kann Matthias eine Veränderung des Mädchens im emotionalen Bereich fühlen, jedoch nicht konkret benennen. In vertrauten Situationen, die das Mädchen nicht überforderten, öffnete

sich das Kind. Dies übertrug sich jedoch nicht auf Alltagssituationen. Im Sozialverhalten bestand kein Entwicklungsbedarf nach der Einschätzung des Paten.

Silvia geht davon aus, dass die Entwicklung ihres Patenkindes nachhaltig sein könnte. Das Kind lernte einen strukturierten Alltag kennen, wurde sensibler, lernte sich selbst wertzuschätzen und erlangte ein größeres Selbstbewusstsein.

### **19.5 Gesamtzusammenfassung**

Bei fünf Kindern fand während des Projektes eine positive Entwicklung im emotionalen Bereich statt, die sich sowohl im Sozialverhalten, als auch im sozialen Verhalten in der Schule zeigte. Die Kinder entwickelten sich in verschiedenen Bereichen – zwei Kinder lernten, ihre Gefühle zu regulieren und ihre Wut zu kontrollieren. Diese Entwicklung hält eine Patin für nachhaltig. Die andere Patin macht die Nachhaltigkeit von dem Umfeld des Kindes abhängig. Drei Kinder konnten sich in ihrer Art öffnen, was verschiedene Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder mit sich brachte. Interessant ist auch hier, dass die Nachhaltigkeit der Entwicklung von zwei Paten/-innen als abhängig von dem Umfeld des Kindes eingestuft wird. Die dritte Patin trifft keine Aussage über eine eventuelle Nachhaltigkeit der Entwicklung. Sieben Paten/-innen stellten eine Entwicklung im emotionalen Bereich fest, welche auch im Sozialverhalten sichtbar wurde. Sie können keine Aussagen in Bezug auf den schulischen Bereich tätigen. Drei Kinder reflektierten das Verhalten anderer Menschen stärker. Auch hier sieht eine Patin die Nachhaltigkeit der Entwicklung in Abhängigkeit des Umfelds. Vier Paten/-innen stellten eine Steigerung des Selbstbewusstseins fest, wodurch sich zwei Kinder nicht mehr von ihren Freunden unterdrücken ließen und ihre eigenen Meinungen verbalisieren konnten. Ein Kind lernte so, konkrete Wünsche zu äußern. Ein Mädchen lernte, sich auch in der Öffentlichkeit zu äußern und beispielsweise eine Bestellung aufzugeben. Diese Entwicklung wurde von den Paten/-innen als nachhaltig eingeschätzt. Fünf Kinder entwickelten sich sowohl im emotionalen Bereich, als auch in ihrem sozialen Verhalten auf verschiedenen Ebenen. Allerdings sahen die Studenten/-innen hier keinen direkten Zusammenhang beider Bereiche.

## **20 Entwicklungsförderliche Aspekte in der Patenschaft**

Nachdem ich im vorangegangenen Kapitel die positive Entwicklung aller Kinder sowohl im emotionalen Bereich als auch im Sozialverhalten der Kinder ausführlich dargestellt habe, stellt sich die Frage, wodurch diese hervorgerufen wurde. Welche Aspekte waren förderlich für die Entwicklung der Kinder?

Die Paten/-innen sahen die Gründe für die Entwicklung der Kinder in verschiedenen Bereichen: Neun Paten/-innen traten in den direkten Dialog mit den Kindern und gaben den Kindern Ratschläge oder äußerten Kritik, welche die Kinder in ihrer Entwicklung förderten. Sechs der Studenten/-innen sahen die Zuverlässigkeit, die die Kinder im Laufe der Patenschaft erfuhren, als Ursprung der kindlichen Entwicklung. Ein weiterer Aspekt für die Entwicklung der Kinder stellte für sechs der Paten/-innen die Tatsache dar, dass die volle Aufmerksamkeit einer einzigen Person auf die Kinder gerichtet war.

Fünf der Paten/-innen äußerten, dass sie ihre Kinder direkt in ihren Handlungen stärkten. Fünf sahen das Vertrauen, welches sich im Laufe der Patenschaft zwischen ihnen und dem Kind gebildet hatte, als Ursprung der kindlichen Entwicklung. Je drei Studenten/-innen gaben an, dass die neuen Erfahrungen, die die Kinder im Laufe der gemeinsamen Treffen sammeln konnten, entscheidend zur Entwicklung beigetragen haben.

Zudem nannten drei der Paten/-innen sonstige Gründe für die Entwicklung der Kinder, welche sich keiner Kategorie zuordnen lassen. Der besseren Übersicht halber seien die eben genannten entwicklungsförderlichen Bedingungen für die Kinder tabellarisch dargestellt. Allerdings ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Kreuze z.B. in der Kategorie Vertrauen als entwicklungsförderliche Bedingung nicht bedeuten, dass lediglich vier der Kinder ihren Paten/-innen vertrauten. Vier Paten/-innen nannten das Vertrauen ausdrücklich als entwicklungsförderliche Bedingung.

	VERTRAUEN	ZUVERLÄSSIGKEIT	NEUE ERFAHRUNGEN	VOLLE AUFMERKSAMKEIT EINER PERSON	DIREKTE STÄRKUNG DES KINDES	DIALOG	SONSTIGES
SVEN	x	x					
TOM	x	x			x	x	
SUSANNE		x				x	
ANNIKA		x	x	x		x	
SVENJA			x	x		x	
RABEA	x	x					
LUIS			x			x	
TIM						x	
NADINE	x						x
KAI							
KIM				x	x		
CELINE				x	x		
SAMIR						x	x
HAKIM		x			x		x
NADJA		x		x		x	
TIMUR				x	x		
JENNI						x	

Tabelle 20.1: Entwicklungsförderliche Aspekte während der Patenschaft

### 20.1 Direkter Dialog mit dem Kind als entwicklungsförderlicher Aspekt

Neun der Paten/-innen traten in einen direkten Dialog mit ihren Patenkindern, wodurch sie eine positive Entwicklung dieser begünstigten. Sandras Patenkind Susanne geriet oftmals in Streitigkeiten mit anderen Kindern und hatte Schwierigkeiten, Freundschaften mit diesen zu schließen. Dies besserte sich im Verlauf des Projektes aufgrund Sandras Einwirkung. Das Mädchen erlernte einfache Regeln im Umgang mit anderen Kindern. Die Patin verdeutlichte dem Mädchen zudem, wie bedeutend Absprachen mit anderen Kindern sind und „[...] dass nicht eine bestimmt [...]“. Durch diese direkte Ansprache der Patin konnte Susanne ihr Verhalten ändern (siehe Kapitel 19.2.1).

### Patin thematisiert Umgang ihres Patenkindes mit Spielgefährten/-innen

Sandra: „Definitiv, was das Sozialverhalten betrifft. Ich habe ihr schon ziemlich viele Sachen beibringen können, was Regeln betrifft, wenn man mit Freunden spielt. Mitten im Spiel hat sie zum Beispiel angefangen, alles einzuräumen. Und dann habe ich ihr schon beigebracht, dass so etwas nicht geht. Wenn man zu zweit spielt, dass es da bestimmte Regeln gibt, an die man sich halten muss. Und man immer auch gewisse Sachen aushandeln muss, dass nicht eine bestimmt, heute machen wir das und der andere macht einfach mit. Da konnte ich ihr ziemlich viel an die Hand gegeben, was das betrifft.“

**Tabelle 20.2: Patin thematisiert Umgang ihres Patenkindes mit Spielgefährten/-innen**

Zudem schaffte es Susanne, durch Gespräche mit der Patin Sandra und der Klassenlehrerin ihre Wut zu regulieren. Beide trafen eine Absprache mit dem Kind. So schaffte es Susanne, ausgeglichener zu werden. Auch Birgit regte ihr Patenkind Tim zur Reflexion seines Verhaltens an. Der Junge wurde ebenfalls ausgeglichener und überdachte mögliche Konsequenzen seines Verhaltens.

### Verhaltensänderung des Kindes durch Gespräche mit der Patin

Sandra: „Aber das mit dem Bockchen war ziemlich hilfreich, ich habe mit der Lehrerin darüber gesprochen und immer, wenn diese Phase kam, wo ich merkte, sie wird zickig, dann habe ich sie nur angeguckt und meinte: „Ist dein Bockchen wieder da?“ Dann meinte sie: „Mhm“. Und dann dauerte das fünf Minuten und sie sagte: „Es ist weg.“ Dann war das okay (lacht). Sie konnte es ziemlich gut auch erklären.“

Birgit: „[...] Aber ich denke, er ist positiver aufgefallen einfach und hat sich ein bisschen mehr reflektieren können, weil ich mit ihm natürlich über manche Dinge vielleicht auch geredet habe. Ja, dass er dann vielleicht bestimmtes Verhalten überdenkt.“

**Tabelle 20.3: Verhaltensänderung des Kindes durch Gespräche mit der Patin**

Nadja und Frauke konnten das Selbstbewusstsein ihrer Patenkinder im Laufe der gemeinsamen Treffen stärken. Beide Patinnen unterstützten ihre Kinder, indem sie diese konkret aufforderten, beispielsweise eine Bestellung selbst aufzugeben oder andere Leute zu bitten, an ihnen vorbeigehen zu dürfen. Beide Patenkinder schafften dies im Laufe der Projektzeit und wurden mit Hilfe ihrer Patinnen selbstbewusster.

Kind wird mit Unterstützung der Patin selbstbewusster
Nadja: „Also ich hab schon versucht ihr diese Schüchternheit zu nehmen, zum Beispiel indem ich sie aufgefordert habe, wenn wir irgendwo waren, mal selber zu bestellen [...].“
Frauke: „[...] Oder wenn wir auf der Rolltreppe waren, und wir hochgefahren sind und da stand jemand vor uns um sie wollte da vorbei. Da hat sie gesagt, ich soll sagen, dass wir vorbei wollen. Da habe ich gesagt: „sag es selber. Du willst vorbei.“ [...].“

**Tabelle 20.4: Kind wird mit Unterstützung der Patin selbstbewusster**

Lina konnte erreichen, dass ihr Patenkind Annika ehrlicher wurde. Sie sprach das Mädchen direkt an, wenn sie das Gefühl hatte, dass Erzählungen nicht der Wahrheit entsprachen. Annika fühlte sich von der Patin „[...] oft ertappt, aber den Grund, warum sie so ein bisschen flunkerte, konnte sie nicht benennen.“ Dennoch änderte das Kind sein Verhalten und wurde ehrlicher.

Kind wird ehrlicher durch den Dialog mit der Patin
Lina: „Also ich glaube, wo ich einen Einfluss drauf hatte, waren sicher zum einen diese Flunkereien. Da ich sie da schon ein bisschen bearbeitet habe. Was vielleicht abgenommen hat durch die Zeit, die ich mit beeinflusst habe.“
„Hast du sie darauf angesprochen, dass du denkst, dass das so nicht stimmen kann?“ Lina: „Am Anfang habe ich das so stehen lassen, im Nachhinein haben wir das dann schon, wenn ich den Eindruck hatte, da stimmt was nicht, dann haben wir schon darüber gesprochen. Und manchmal hat sie dann auch zugegeben, dass das ein bisschen geflunkert war, manchmal halt nicht.“
„Hast du sie mal gefragt, warum sie das erzählt?“ Lina: „Das konnte sie nie so richtig sagen. Sie fühlte sich glaube ich schon oft ertappt, aber den Grund, warum sie so ein bisschen flunkerte, konnte sie nicht benennen.“

**Tabelle 20.5: Kind wird ehrlicher durch den Dialog mit der Patin**

Ralf und Silvia hielten ihre Kinder zu mehr Pünktlichkeit an. Ralf teilte Samir seine Emotionen mit. Der Student ärgerte sich, wenn Samir zu den vereinbarten Treffen nicht auffindbar war. Er verdeutlichte dem Kind, dass er sich trotz seiner zwei Arbeitsstellen die Zeit für ihn und die gemeinsamen Aktivitäten nehmen möchte.



Der Junge änderte sein Verhalten. Silvia unterstützte ihr Patenkind darin, ihren Alltag zu strukturieren.

Kind lernt, Termine einzuhalten
Ralf: „Ja, Zuverlässigkeit auch. Also da haben wir drüber geredet. Ich habe ihm auch ganz klar gesagt, dass es mich ärgert, wenn er zu einem Termin nicht kommt. Das ich hier meine Zeit auch nicht frei wählen kann und auch andere Termine habe. Ich habe damals wie gesagt auch zwei Jobs gehabt, und habe ihm gesagt, dass ich die Termine einrichten möchte. (Betonung auf möchte) Und habe ihm gesagt, dass mich das persönlich total ärgert.“
Silvia: - Ganz wichtig war auch, dass sie einen „strukturierten Alltag“ lernte. Vorher hatten wir diesbezüglich Probleme mit Verspätung, woraufhin wir zusammen mit ihr einen Terminkalender für sie kauften und dort immer wieder unsere Treffen eintrugen.“

**Tabelle 20.6: Kind lernt, Termine einzuhalten**

Zudem erlangte Samir, ebenso wie die Patenkinder zweier weiterer Studentinnen Einblicke in andere Sichtweisen und Wertevorstellungen. Samir lernte, höflicher mit anderen Menschen umzugehen. Ralf lebte ihm dies vor und thematisierte das Verhalten in der jeweiligen Situation.

Carla eröffnete ihrem Patenkind ebenfalls andere Sichtweisen. Der Junge wurde von Carla dazu angeregt, Bücher zu lesen und sein Fernseh- und Computerverhalten zu überdenken. Bei einem gemeinsamen Flohmarktbesuch verdeutlichte sie Luis ihre Wertvorstellungen. Das Kind übernahm diese und bat die Mutter um die Erstellung eines Büchereiausweises.

Sina hielt ihr Patenkind Tom dazu an, sein Verhalten in verschiedenen Bereichen zu ändern. Sie machte dem Jungen ihre Einstellungen zu Gewalt oder dem Umgang mit Müll deutlich. Der Junge setzte sich mit den Ansichten Sinas auseinander und veränderte aufgrund der direkten Konfrontation mit den Ansichten der Patin sein Verhalten.

Kind erfährt durch das Projekt andere Sichtweisen
Ralf: „Ja, nur so Kleinigkeiten. Mal eine Türe aufhalten, das sind auch Sachen die ich dann immer gemacht habe. Wenn Leute kamen, zum Beispiel eine Türe aufhalten. Danke und bitte sagen, so etwas. (Überlegt) Also, Türe aufhalten, das lebe ich einfach. Ich glaube mich zu erinnern, dass wir das auch mal thematisiert haben. Ich habe gesagt, das tut man einfach. Nicht dass ich ihn habe vor einer Tür stehen lassen, ich meine ich habe das mit ihm

besprochen, weil es gerade die Situation so ergeben hat.“
Carla: „[...] Deswegen, das hat ihm auf jeden Fall und auch dieses, ich glaub das er von mir einfach viel, ich glaube dieses Feedback zu bekommen, Schule ist wichtig und Bücher sind wichtig. Das ist ja auch entscheidend. Das er jemanden kennt. Ich denke auch, dass ich ihm auf jeden Fall wichtig bin und er macht sich natürlich auch Gedanken. Also ich kann mir nur vorstellen, dass er den Unterschied merkt.“
Carla: „Er hat dann zum Beispiel auch, nachdem er es mitbekommen hat, als wir auf dem Flohmarkt waren, dass ich etwas gegen Computerspiele hab, hat er danach beim Treffen auch erwähnt: „Also ich mag das ja eigentlich gar nicht, Computerspiele.“ Wo ich dann auch gedacht habe: „Okay.“ Da habe ich halt schon gemerkt dass ihm, also dass er da schon einen Wert drauf legt, wie ich denke, was mir wichtig ist, wie ich das sehe.“
Sina: „[...] Aber ich denke schon, in dem Sinne, dass es ihm etwas gebracht hat, und das ist auch völlig egal, ob ich das jetzt war, oder jemand anderes, dass er einfach doch eine andere Weitsicht entwickeln konnte. Weil ich denke auch einfach dieses auseinandersetzen mit mir, war zum einen das Thema Gewalt, zum anderen Kleinigkeiten, wie Müll auf die Straße werfen, dass ich ihm einfach andere Werte mitgegeben habe.“

**Tabelle 20.7: Kind erfährt durch das Projekt andere Sichtweisen**

So stellte Sina fest, dass ihr Patenkind bevorzugt gemeinsam mit anderen Jungen mit Kriegsfiguren und Waffen spielte. „[...] das ist dann aber auch schnell ausgeartet.“ Sina thematisierte dies und Tom erinnerte sich an die Gespräche mit der Patin. So hörte Tom sofort auf, wenn es zu Streitigkeiten mit den anderen Jungen kam und es bedurfte keiner weiteren Ermahnung. Zudem sensibilisierte Sina das Kind für den Umgang mit Müll. Zuvor warf der Junge seine Abfälle achtlos auf die Straße. Dies änderte sich und das Kind sammelte seinen Müll in seinem Rucksack. Sina sprach dies immer wieder an und war Tom in ihren Handlungen ein Vorbild. Zudem wurde der Junge ausgeglichener. Sina förderte diese Entwicklung, indem sie mit dem Vater des Kindes und Tom über deren Umgang miteinander sprach. Zuweilen gingen beide recht unhöflich miteinander um und Sina verdeutlichte beiden, dass der Umgangston in ihrer eigenen Familie ein anderer sei. Die beiden beherzigten Sinas Ratschlag und fanden zu einer höflicheren Kommunikation miteinander. So wurde der Junge ausgeglichener.

Patin bewirkt Verhaltensänderung des Kindes
Sina: „Da war Tom teilweise auch wirklich sehr gewalttätig. Ja, im Spiel halt auch. Ich sag jetzt mal nicht, dass er einfach so auf Leute losgeht. Es war halt so, dass es immer Spiele mit Soldaten und Waffen waren, das ist dann aber auch schnell ausgeartet. Wo er aber nicht alleine war, da waren dann auch die anderen Jungs, die mit beteiligt waren. Und diese Dinge waren dann im Vorfeld, wenn es nicht aus anderen Gründen schonmal vorgekommen war, dass wir darüber gesprochen haben, wenn es da passiert ist. Und zwei Jungs Mist gebaut haben, dann habe ich zu Tom gesagt: „Du weißt wie das ist, wir haben da schon drüber gesprochen.“ Dann hat er auch aufgehört. Und zwar sofort. Also ich musste da auch nicht mit ihm diskutieren. Da denke ich mal, er hat es ausprobiert, und hat geschaut, ob ich reagiere und ich musste eigentlich nicht viel machen. Ich dachte mir, er hat mir tatsächlich im Vorfeld zugehört, und ich muss jetzt nicht noch mal das ganze von vorne aufrollen.“
Sina: „Ich habe darauf beharrt, ich habe gesagt: „Du kannst darüber lachen.“ Also manchmal habe ich es auch extra ein bisschen überzogen, dass ich dann Müll, der uns beiden nicht gehörte, aber direkt neben der Mülltonne lag, von alleine, habe ich den extra aufgehoben und in die Mülltonne rein. Habe ihm dann meine Arien runtergerasselt, [...]“
Sina: „Also im Umgang miteinander, ich habe auch Tom zeitweise zurückgemeldet, das er sehr frech ist, zu seinem Vater. Also es war beidseitig. Der Vater schrie und Tom war auch in seinen Äußerungen nicht gerade höflich. Ich habe halt immer gesagt, dass ich das nicht schön finde, dass es in meiner Familie nicht so ist. Da war es dann doch so, das ich beidseitig gesehen habe, das sich die beiden näher kommen. Sie haben zumindest eine andere Basis gefunden einfach. Einen freundlicheren und höflichen Umgang und vor allem die Zärtlichkeiten sind mir schon sehr aufgefallen, was ich glaube, dass Tom das sehr gut tut. Seine Ausgeglichenheit größtenteils.“

**Tabelle 20.8: Patin bewirkt Verhaltensänderung des Kindes**

Eine Patin unterstützte ihr Patenkind bei der Angstbewältigung. Sie thematisierte die Angst vor Dunkelheit des Kindes gemeinsam mit Jenni und deren Mutter.

Angstbewältigung des Kindes mit Hilfe der Patin
Anni: - Ja, wir haben die Ängste zusammen besprochen, die Mutter hat mitgearbeitet und wir haben auf dieser Grundlage weiter gearbeitet.

**Tabelle 20.9: Angstbewältigung des Kindes mit Hilfe der Patin**

### 20.1.2 Zusammenfassung

Neun der Paten/-innen erreichten eine positive Entwicklung ihrer Patenkinder in verschiedenen Bereichen durch den direkten Dialog mit dem Kind. Eine Patin sensibilisierte ihr Patenkind für die Regeln im Spiel mit anderen Kindern. Das Mädchen änderte ihr Verhalten und fand so Anschluss an andere Kinder. Zwei Patinnen unterstützten die Kinder dabei, ihre Wut zu regulieren. Ein Mädchen schaffte es, ehrlicher zu sein und zwei Kinder wurden zuverlässiger und pünktlicher. Drei Kinder konnten mit Hilfe ihrer Paten/-innen andere Wertvorstellungen kennenlernen. Sie überdachten und änderten ihr Verhalten aufgrund dessen. Eine Studentin unterstützte ihr Kind mit Hilfe der Mutter bei der Bewältigung ihrer Angst vor Dunkelheit.

### 20.2 Zuverlässigkeit als entwicklungsförderlicher Aspekt

Sechs der Paten/-innen sahen das Erfahren von Zuverlässigkeit als bedeutenden Faktor für die Entwicklung der Kinder, da die Patenkinder zum Teil von zu Hause aus oftmals enttäuscht wurden. Versprechungen, die nicht eingehalten wurden, gehörten zur Lebenswelt der Kinder. Erikas Patenkind wurde im Laufe der Projektzeit offener. Sie stimmte Aktivitäten zu, auf welche sie sich zu Beginn der Patenschaft nicht einlassen konnte. Jetzt konnte sich Rabea auf Unternehmungen einlassen, da sie die Patin nach circa einem dreiviertel des Projektes als zuverlässig einschätzte. Erika sagt über den bedeutsamsten Aspekt für ihr Patenkind Rabea: „Eigentlich, dass sie vielleicht einmal in ihrem Leben erlebt hat, dass es auch zuverlässige Personen gibt.“ Damit das Kind keine erneute Enttäuschung erleben musste, entschied sich Erika für die Fortführung der Treffen zweimal im Jahr auch nach dem offiziellen Projektende. „Deshalb gehe ich auch jetzt immer noch dahin, um ihr zu zeigen, da ist eine verlässliche Person.“

Kind erfährt erstmalig Zuverlässigkeit durch die Patenschaft
Erika: „Eigentlich, dass sie vielleicht einmal in ihrem Leben erlebt hat, dass es auch zuverlässige Personen gibt.“
Erika: „Ich glaube, sie hat bis zu diesem Zeitpunkt nie Verlässlichkeit erfahren. Da war die Mutter, die gesagt hat, sie kommt dann und dann wieder und die kommt nicht. Da waren Freunde, man hat sich zufällig auf der Straße getroffen, sich aber nie fest verabredet, und

wusste, dann und dann kommt jemand. Da waren Geschwister, die waren mal total nett, dann haben sie mal wieder drauf gekloppt. Und ich glaube, man merkt das ja auch daran, dass sie am Anfang immer auf die Uhr geguckt hat ob ich wirklich um 14:00 Uhr komme, dass sie auch mir nicht getraut hat, dass ich zuverlässig bin. Ich denke, nach einem dreiviertel Jahr, wo ich wirklich regelmäßig da war, und immer gekommen bin. Ich habe es wirklich keinmal in irgendeiner Art und Weise ausfallen lassen, oder bin irgendwie später gekommen als verabredet. Ich glaube da hat sie gemerkt, okay da ist jemand, der kommt jetzt auch immer, da ist vielleicht diese Zuverlässigkeit. Ich glaube das hat dazu geführt, dass sie dann auch mal mitgekommen ist. Sie wusste halt, ich komme auch wieder zurück und so. Da war das Vertrauen dann halt da. Das hat dann dazu geführt, dass sie vielleicht auch ein bisschen offener für andere Sachen geworden ist.“

Erika: „Ich würde sagen, das, was sie erfahren hat, was ich aber auch immer wieder als Knackpunkt thematisiert habe. Auf der einen Seite diese Verlässlichkeit, wie sie sie nie vorher erfahren hatte (betonte das nie). Auf der anderen Seite finde ich das eben schwierig, das man merkt, ich habe glaube ich mich auch ein bisschen länger als ein Jahr mit ihr getroffen, ja, dass man merkt, dass die Sache nach einem Jahr beendet ist. Deshalb gehe ich auch jetzt immer noch dahin, um ihr zu zeigen, da ist eine verlässliche Person.“

#### **Tabelle 20.10: Kind erfährt erstmalig Zuverlässigkeit durch die Patenschaft**

Ebenso wie Sina erlebte auch Lina, dass sich ihr Patenkind Annika aufgrund ihrer Zuverlässigkeit auf Dinge einlassen konnte. Die Patin blieb trotz zahlreicher Umzüge und damit verbundenen Schulwechseln eine zuverlässige Konstante im Leben des Kindes, an welche sie sich auch nach dem Ende des Projektes wenden kann.

#### **Stabilität durch die Patin als positiver Entwicklungsfaktor für das Kind**

„Denkst du, das es teilweise durch das Projekt und dich in diese Richtung gelenkt worden ist?“

Lina: „Ich denke schon. (Denkt nach) Ich kann das aber nicht so genau sagen. Es hat sich viel bei ihr im Laufe des Jahres geändert. Umzug, Wechsel des Stadtteils, Freunde haben sich geändert, ich bin kontinuierlich geblieben. Das war auch gut so. Ich glaube, dass das ganz wichtig war für sie. Dass da jemand ist, der einfach bleibt und der nicht verschwindet mit jedem Schulwechsel. Sie hat ihre Schwester im Laufe der Zeit aus dem Elternhaus verloren und diese hat ihr so ein bisschen Stabilität gegeben. Inwiefern ich natürlich jetzt und dieses Projekt darauf Einfluss hatten kann ich schwer sagen.“

Lina: „Es war deutlich, dass sie diese Stabilität brauchte, und dass sie gut getan hat. Dass sie diese Treffen immer wirklich sehr genossen hat, wenn ich kam. Also das ganze Jahr über,

war es für sie immer richtig wichtig, dass ich bleibe, dass ich komme. Sie wusste immer genau, an welchem Tag und um wieviel Uhr ich bei ihr auf der Matte stehen würde. Ich glaube, dass sich durch die Stabilität, die ich ihr geben konnte ich so ein bisschen (überlegt) offenbar gemacht habe, dass sie dadurch explodieren konnte, würde ich sagen. Dass sie dazu bereit war. Sie wusste ich komme, und es würde immer wiederkehren und das bricht nicht ab. Und dadurch war sie auch eher in der Lage, sich auf Dinge einzulassen. Dadurch wurde sie in ihrer Person etwas ruhiger und war auch in der Lage, vielleicht etwas mehr auf andere Kinder einzugehen. Und deren Bedürfnisse wahrzunehmen.“

Lina: „Ich glaube trotzdem, dass dieses Jahr für sie gut war. Das es ihr gut getan hat, mal etwas anderes zu sehen und jemanden zu haben, der ihr Struktur gibt und der einfach da ist.“

Lina: „[...] Es war ihr glaube ich ganz wichtig, dass überhaupt jemand da ist, mit dem sie Zeit verbringen kann.“

**Tabelle 20.11: Stabilität durch die Patin als positiver Entwicklungsfaktor für das Kind**

Ebenso wie Erika und Lina entschied sich die Studentin Sina dafür, die Treffen nach dem offiziellen Ende der Projektzeit weiterzuführen. Der Junge hatte, abgesehen von seinem Vater, „[...] wirklich keine feste und regelmäßige Person [...]“ in seinem Leben. Sina nahm diese Position für das Kind ein und verdeutlichte Tom und seinem Vater, dass sie im Falle von Schwierigkeiten unterstützend zur Verfügung steht. Durch diese Beständigkeit wurde der Junge ausgeglichener.

#### Patin wird feste und zuverlässige Person im Leben der Familie

Sina: „Deswegen sage ich mal, wenn von beiden Seiten die Bereitschaft da ist, es weiterzuführen. Es ist jetzt in unserem Fall für ihn förderlich gewesen, weil ich ja schon immer noch da bin und beständig. Und ich denke auch, er freut sich. Ich denke, er ist nicht in dem Sinne überrascht, also jetzt nicht in dem Sinne, dass er dachte, die meldet sich nie wieder. Sondern das er merkt, es dauert zwar manchmal ein bisschen länger, aber sie meldet sich. Das dieses Vertrauen einfach da ist. Und ich glaube, das hat bei ihm wirklich sehr gefehlt. Wie gesagt, gerade frisch beim Vater eingezogen, ansonsten wirklich keine feste und regelmäßige Person. Und ich glaube einfach, diese Rolle habe ich da ein bisschen eingenommen.“

Sina: „Ich habe dann auch immer wieder gesagt: „Wenn bei ihm etwas ist, sie wissen, sie können immer bei mir anrufen!“ Ich habe auch die Nummern aufgeschrieben und Tom hat meine Nummern auch. Aber bei Tom ist das dann wieder ein bisschen schwierig, mit den Zahlen. Von Tom habe ich da wirklich null Erwartungen [...]“

Sina: „Und ich tat den beiden insoweit gut, weil ich halt einfach wirklich da war, zuverlässig. Und auch wenn sie mich nicht anrufen, aber ich sage ihnen halt immer wieder: „Wenn wirklich Not am Mann ist, dann bin ich da!“ Ich habe auch damals gesagt: „Ich kann auch mal Babysitten, wenn da mal was anliegt, also dass da jemand ist, also eine zuverlässige Person.““

**Tabelle 20.12: Patin wird feste und zuverlässige Person im Leben der Familie**

Sandra stellt ebenfalls die Wichtigkeit der Regelmäßigkeit der Treffen für ihr Kind heraus. Der Alltag ihres Patenkindes wurde von nicht erfüllten Versprechungen und mangelndem Regelbewusstsein geprägt. Die Zuverlässigkeit der Patin schien für die emotionale Entwicklung des Kindes bedeutend. Sandra hielt alle Termine und Versprechungen ein. Ihr Patenkind Susanne wurde ausgeglichener. Die Kleingruppenleiterin, welche die Klassenlehrerin des Mädchens war, bestätigte die positive Entwicklung des Kindes. Zudem hob sie die Zuverlässigkeit der Patin hervor.

#### Zuverlässigkeit als entwicklungsförderliche Bedingung für das Kind

Sandra: „Ich weiß, insgesamt, dass ich überhaupt regelmäßig da war, das war für sie total wichtig, weil sie in der Familie überhaupt gar kein Regelbewusstsein hat. Da läuft alles total chaotisch, und es werden Versprechen gemacht, die nicht eingehalten werden. Ich glaube, es tat ihr insgesamt für ihre emotionale Entwicklung total gut, einfach einen Punkt zu haben, wo sie wusste, darauf kann ich mich verlassen. Da gibt es jemanden, auf den kann ich mich verlassen. Wenn ich sage, ich komme, dann komme ich auch wenn ich sage, wir machen das, dann machen wir das auch. Es sei denn es hat geregnet oder so. Dass sie halt gemerkt hat, dass es wirklich Menschen gibt, auf die man sich verlassen kann. Das hat sie glaube ich stark gemacht.“

Sandra: „[...] Wir hatten dann Gott sei Dank die Klassenlehrerin von ihr bei uns als Gruppenleiterin. Aber auch erst in den letzten zwei Monaten, weil die andere krank geworden ist. Sie musste mir dann wirklich sagen: „Du hast total viel erreicht. Ich sehe die Entwicklung von Susanne. Du bist auf jeden Fall eine Insel, wo sie sich dran halten kann.““

**Tabelle 20.13: Zuverlässigkeit als entwicklungsförderliche Bedingung für das Kind**

Auch Paul stellt fest, dass das Kind durch seine Person Verlässlichkeit erfuhr. So wurde der Junge offener. Diese Erfahrung teilte auch Nadja. Ihr Kind öffnete sich ebenfalls und verlor ihre Zurückhaltung, „[...] als sie gemerkt hat, ich komme jetzt öfter.“

Verlässlichkeit der Paten/-in als entwicklungsförderliche Bedingung
Paul: „Ja, dass es Menschen gibt, die einem wohl gesonnen sind. Auf die man sich verlassen kann.“
Nadine: „Sie hat schon mehr gezeigt, was sie auch mal möchte. Rücksichtslos ist vielleicht ein bisschen übertrieben, aber sie wurde dann auch mal zickig. Also nicht so wie am Anfang nur zurückhaltend, aber vielleicht wenn sie auch wirklich gemerkt hat, ich komme trotzdem wieder.“
„Wo war ein Knackpunkt wo sie sich ein bisschen geöffnet hat?“ Nadja: „Relativ schnell als sie gemerkt hat, ich komme jetzt öfter.“

**Tabelle 20.14: Verlässlichkeit der Paten/-in als entwicklungsförderliche Bedingung**

### 20.2.1 Zusammenfassung

Sechs der Paten/-innen sahen ihre eigene Zuverlässigkeit als förderlich für die Entwicklung ihrer Patenkinder. Zwei Patenkinder konnten sich so auf Unternehmungen oder andere Personen einlassen und wurden offener bzw. ausgeglichener. Sina stellt für ihr Patenkind eine regelmäßige Person dar, die er abgesehen von seinem Vater nicht in seinem Leben hat. Das Kind wurde ebenso wie Sandras Patenkind ausgeglichener. Die Patenkinder von Paul und Nadja wurden durch das Erfahren von Zuverlässigkeit selbstbewusster. Nadjas Patenkind öffnete sich, als sie feststellte, dass die Treffen mit der Patin regelmäßig sind.

### 20.3 Alleinige Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderlicher Aspekt

Sechs Paten/-innen stellten fest, dass es für die Entwicklung ihrer Patenkinder förderlich war, einmal in der Woche die volle Aufmerksamkeit einer Person genießen zu können. Wie beschrieben wurde Linas Patenkind ausgeglichener. Ein wesentlicher Faktor für diese Veränderung stellte die Tatsache dar, „[...] dass



sie es genießen konnte, den Luxus hatte, wirklich einmal in der Woche jemanden zu haben, der nur für sie da ist, ein Ohr für sie hat [...]“ Annika stammt aus einer Großfamilie und genoss die Treffen mit der Patin zu zweit. Nadja teilte die Erfahrungen Linas. Ihr Patenkind wurde selbstbewusster. Obwohl sie ein gutes Verhältnis zu ihren Schwestern hatte, war die neu gewonnene Privatsphäre und die damit verbundene Möglichkeit, etwas ohne ihre Geschwister zu unternehmen, für das Mädchen entwicklungsförderlich. So konnte das Kind selbstständiger werden.

Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung
Lina: „Ich glaube, dass es für sie insofern von Nutzen war, dass sie es genießen konnte, den Luxus hatte, wirklich einmal in der Woche jemanden zu haben, der nur für sie da ist, ein Ohr für sie hat, was in einer Großfamilie natürlich Luxus ist. Ihre Mutter konnte sich ihr gar nicht so widmen wie man das kann, wenn man einmal in der Woche wirklich ein paar Stunden freigeschauft hat, um Zeit mit ihr zu verbringen. Das hat sie sehr genossen. Es hat ihr Sicherheit gegeben, gerade in dieser Umbruchszeit mit Wohnungswechsel und Schulwechsel, wo sie keinen Kontakt mehr zu ihrer Schwester hatte. Das waren alles Dinge, die sie bewältigen musste, und ich ihr eine Hilfe dargestellt habe.“
Lina: „Wobei man sagen muss, das Annika auch ein Kind ist, die schnell zu begeistern ist und die nach solchen Dingen auch sehr schnell greift. Also wenn sich Menschen mit ihr befassen. Von da aus war das für sie genau das Richtige, dass da jemand sein soll, der sich ein Jahr lang jede Woche einmal mit ihr trifft. Das war für sie ganz toll.“
Lina: „Grundsätzlich wollte sie mich bei dem Treffen aber schon gerne alleine haben. Das war schon so.“
Nadja: „Sehr positiv. Es war ein Jahr, in dem sich jemand nur auf sie konzentriert hat. Sie konnte sich selbst entdecken hatte endlich mal Privatsphäre und konnte Dinge erleben, die sie vorher nicht kannte. Ich habe es geschafft, sie in ihr Umfeld zu integrieren. Sie hatte die Möglichkeit zum Beispiel ins Schloss Beck zu gehen. Sie ist wesentlich selbstständiger geworden, ich denke durch die Möglichkeit, auch mal für sich alleine zu sein. Zudem hat sie mehr Selbstbewusstsein bekommen.“
Nadja: „Wir waren ja auch einmal mit ihren Schwestern unterwegs. Sie kümmert sich dann schon. Sie hat einen sehr engen Bezug zu den Schwestern gehabt. Trotzdem tat es ihr ganz gut, dann mal alleine etwas zu unternehmen.“

**Tabelle 20.15: Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung**

Die Patenkinder von Silvia und Lena wurden durch die alleinige Aufmerksamkeit der Paten/-innen in ihren Personen gestärkt (siehe Kapitel 19.3). Silvias Patenkind Kim lernte sich selbst wertzuschätzen, wurde selbstbewusster und offener, da die Patin sich voll und ganz auf das Mädchen konzentrierte und ihr vermittelte, „[...] dass sie sehr wichtig und wertvoll war.“ Zudem lernte sie, über ihre Emotionen zu sprechen. Auch Lenas Patenkind Timur konnte ein stärkeres Selbstbewusstsein entwickeln und lernte, sich selbst zu schätzen. Lena äußert, dass diese Entwicklung durch ihre Aufmerksamkeit, die sich einzig und allein auf das Kind richtete, hervorgerufen wurde. Das Kind konnte sich so als wichtige und wertvolle Persönlichkeit wahrnehmen.

Kind fühlt sich durch volle Aufmerksamkeit der Patin wertvoll
Silvia: - Ich denke, die intensive Zeit die sie mit mir verbrachte war sehr wichtig für ihre Entwicklung, da ich mich in den Treffen ganz allein auf sie konzentrierte und ihr spüren ließ, dass sie sehr wichtig und wertvoll war.
Lena: - Durch meine ungeteilte Aufmerksamkeit hat er das Gefühl bekommen, auch wichtig zu sein.
Lena: - Für mein Kind war es genau das Richtige. Er bekam meine volle Aufmerksamkeit und ich habe ihm das Gefühl gegeben, ein wertvoller Mensch zu sein.

**Tabelle 20.16: Kind fühlt sich durch volle Aufmerksamkeit der Patin wertvoll**

Frauke und Kati stellten fest, dass ihre Patenkinder es genossen, eine Freundin zu haben, die für sie alleine zur Verfügung steht. So wurde das Patenkind von Frauke offener und erlangte ein stärkeres Selbstbewusstsein. Svenja hatte die Möglichkeit, sich der Studentin anzuvertrauen, was sie mit Stolz erfüllte und für ihre Entwicklung förderlich war. Auch Katis Patenkind wurde offener und konnte Emotionen zeigen. Es war für das Kind sehr wichtig, dass die Patin alleine für sie da war. Celine nahm die Studentin als Freundin wahr.

<b>Das Gefühl, eine Freundin zu haben, als entwicklungsförderliche Bedingung</b>
Frauke: „Ich glaube, Sie hat es einfach genossen eine ältere Freundin zu haben, der sie sich anvertrauen kann. Also sie hat mir jetzt keine Geheimnisse erzählt, also nicht oft. Aber einfach, dass sie diese Möglichkeit hat. Ich denke, da war sie sehr stolz darauf. Auch wenn ich sie von der Schule abgeholt habe, da kam sie sofort zu mir.“
Kati: - Ich denke, das Wichtigste für das Kind war eine Freundin zu haben, die schöne Sachen mit ihr unternimmt und mal nur für sie da ist.

**Tabelle 20.17: Das Gefühl, eine Freundin zu haben, als entwicklungsförderliche Bedingung**

### **20.3.1 Zusammenfassung**

Sechs der Paten/-innen empfanden es für die Entwicklung der Kinder förderlich, dass ihnen einmal in der Woche die ungeteilte Aufmerksamkeit zu Teil wurde. Linas Patenkind Annika lebt in einer Großfamilie und genoss es sehr, einmal in der Woche etwas mit der Patin alleine zu unternehmen. Auch Frauques Patenkind konnte sich durch die Aktivitäten ohne ihre Schwestern entwickeln. Lenas und Silvias Patenkinder fühlten sich durch die alleinige Aufmerksamkeit der Patinnen in ihren Persönlichkeiten gestärkt und lernten, sich selbst wertzuschätzen. Die Patenkinder von Frauke und Kati empfanden es als bedeutend, eine Freundin zu haben, mit der sie alleine Zeit verbringen konnten. So wurde Frauques Patenkind offener und entwickelte ein stärkeres Selbstbewusstsein; auch Katis Patenkind öffnete sich und konnte Emotionen stärker zeigen.

### **20.4 Stärkung des Kindes als entwicklungsförderlicher Aspekt**

Fünf der Paten/-innen bestärkten ihre Patenkinder in deren Persönlichkeiten bzw. in deren Handlungen und erwirkten so eine positive Entwicklung der Kinder. Sina verdeutlichte ihrem Patenkind Tom, dass er sich selbst und seine Bedürfnisse beachten sollte. „[...] Ich habe ihm immer wieder gesagt, er als Person ist wichtig, er muss darauf gucken, dass es ihm gut geht [...].“ Sie machte dem Jungen die Wichtigkeit seiner eigenen Person deutlich und sagte ihm immer wieder, wie bedeutsam er für sie sei und dass sie deswegen großen Wert darauf legt, dass es ihm gut geht. So wurde der Junge in seiner Persönlichkeit gestärkt und wurde ausgeglichener.

Auch Sina stärkte ihr Patenkind in seinem Wesen. Sie machte ihm deutlich, „[...] dass auch er „eine Stimme“ hat und er sich durchsetzen kann und muss.“ Der Junge sah sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, weder im heimischen Bereich noch in der Schule als Person ernst genommen zu werden. Mit Hilfe der Patin wurde der Junge selbstbewusster und lernte, sich selbst wertzuschätzen. So ließ sich das Kind nicht mehr unterdrücken.

Stärkung der Persönlichkeit des Kindes
Sina: „Aber das er das Gefühl hat, wenn er das nicht möchte, dass er dann den Rat sucht bei seinem Papa oder der Lehrerin. Oder das er dann auch einfach geht, weil das ja sein Recht ist. Ich habe ihm immer wieder gesagt, er als Person ist wichtig, er muss darauf gucken, das es ihm gut geht, egal was er grade macht.“
„Wie hat er das angenommen?“ Sina: „Ja also, ich denke mal, schon positiv. Weil es ja doch noch eine Stärkung in seiner Person ist. Ich habe ihm jedoch immer wieder gesagt, dass er mir wichtig ist, und das es deshalb auch mir wichtig ist, dass es ihm gut geht. Ich glaube schon, dass es ihn eher gestärkt hat.“
Lena: - Ich denke, ich konnte ihm vermitteln, dass auch er „eine Stimme“ hat und er sich durchsetzen kann und muss. In der Familie und Schule wurde er zumeist nicht ernst genommen und er hatte Schwierigkeiten, sich durchzusetzen. Er war immer derjenige, der sich „untergeordnet“ hat.

**Tabelle 20.18: Stärkung der Persönlichkeit des Kindes**

Silvia stärkte ihr Patenkind „[...] besonders in den Punkten, wo ich dachte, dass sie sich entwickeln müsste.“ So erreichte die Patin, dass ihr Kind offener wurde, sich selbst wertschätzte, ein größeres Selbstbewusstsein entwickelte und Emotionen zeigen konnte (siehe Kapitel 19.4). Kati unterstützte ihr Kind, eigene Interessen zu vertreten und „[...] sich nicht alles gefallen zu lassen. Paul ermutigte sein Patenkind Hakim eigene Wünsche zu äußern und sich zu überlegen, was er gerne unternehmen würde. Anfänglich hatte der Junge keinerlei Vorstellungen von gemeinsamen Unternehmungen. Dies änderte sich mit der Unterstützung des Paten.

Stärkung des Kindes durch die Paten/-innen
Silvia: - Ja. Ich versuchte sie immer zu stärken, besonders in den Punkten, wo ich dachte, dass sie sie entwickeln müsste.
Kati: - In Bezug auf ihr soziales Verhalten konnte ich sie stärken sich nicht alles gefallen zu lassen.
„Hast du bemerkt, dass er sich mehr zugetraut hat?“ Paul: „Ja, dass stimmt auf jeden Fall. In der Sache, dass er immer bereitwilliger seine Wünsche auch direkt gefordert hat. Anfangs musste man sie noch aushandeln und überhaupt verhandeln und ganz am Anfang hatte er gar keine Vorstellung oder Wünsche was er machen will. Nachdem ich ihn ja dann im Laufe des Projektes ermutigt hatte, ging das immer besser. So das er zum Schluss ganz konkrete Wünsche hatte, wo er genau wusste, was wir nächste Woche tun. Das hat er sich im Vorfeld überlegt und das war immer schön.“

**Tabelle 20.19: Stärkung des Kindes durch die Paten/-innen**

#### **20.4.1 Zusammenfassung**

Fünf der Paten/-innen bestärkten ihre Kinder in ihrer Persönlichkeit bzw. in ihrem sozialen Verhalten. Sina und Lina stärkten ihre Patenkindern in deren Persönlichkeit und sensibilisierten sie dafür, eigene Bedürfnisse stärker wahrzunehmen und zu vertreten. Eine Studentin stärkte ihr Kind in den Bereichen, die ihres Erachtens nach einer Entwicklung bedurften. Kati stärkte das Kind in seinem sozialen Verhalten und Paul erwirkte, dass sich sein Patenkind eigene Wünsche und Bedürfnisse verdeutlichte und diese auch äußerte.

#### **20.5 Vertrauen als entwicklungsförderlicher Aspekt**

Vier Paten/-innen nannten das Vertrauen, welches die Kinder zu ihnen im Laufe der Patenschaft gefasst haben, als entwicklungsförderlich. Sina stellte fest, dass sich ihr Patenkind Tom sicherer fühlte. Das Kind wurde ausgeglichener. Die Patenkinder von Matthias und Simona öffneten sich im Laufe der Projektzeit, nachdem sich Vertrauen gebildet hatte. Simona formuliert es folgendermaßen: „Irgendwann platzte dann der Knoten und er zeigte sich immer fröhlicher und

offener [...]“ Auch Rabea, das Patenkind von Erika, wurde offener und konnte aufgrund des gefassten Vertrauens gemeinsamen Ausflügen zustimmen.

Vertrauen als entwicklungsförderliche Bedingung
Sina: „Er hat sich mehr Zeit für Dinge genommen. Ich meine es ist natürlich auch schwierig, ob ich jetzt die Verbindung richtig ziehe, ob es damit zusammenhing. ber ich hatte schon das Gefühl, dass sich durch diese Vertrautheit, die sich aufgebaut hat, er sich in seiner Person sicherer fühlte.“
Gab es Veränderungen in den Reaktionen im Laufe des Jahres? Simona: - das Kind hat mir nach vielen Treffen schließlich vertraut - er war von Zeit zu Zeit nicht mehr schüchtern, viel offener - Emotionen zeigt er immer mehr
Simona: - das Kind hat wie beschrieben Vertrauen zu mir gefasst - irgendwann „platzte“ dann der Knoten und er zeigte sich immer fröhlicher und offener, dies war eine sehr schöne Entwicklung
„Also wäre bei Nadine der Punkt, dass sie sich geöffnet hat?“ Matthias: „Ich würde sagen, sie hat Vertrauen zu anderen Personen gefasst. Was ihr vielleicht wichtig war für dieses Vaterverhältnis, und ich hoffe natürlich dass sie gemerkt hat, dass sie anderen Menschen auch vertrauen kann, ohne dass dabei eine Enttäuschung entsteht. Der Vater war ja zurück nach Polen gegangen.“
Erika: „[...] Da war das Vertrauen dann halt da. Das hat dann dazu geführt, dass sie vielleicht auch ein bisschen offener für andere Sachen geworden ist.“
„Wie hat sich das genau geäußert? Dass sie offenbar wurde?“ Erika: „Indem sie dann doch schon mal einen Ausflug mitgemacht hat.“

**Tabelle 20.20: Vertrauen als entwicklungsförderliche Bedingung**

### 20.5.1 Zusammenfassung

Vier der Paten/-innen sahen das Vertrauen, dass die Patenkinder während des Projektzeitraums zu ihnen fassen konnten, als entwicklungsförderlich. Drei der Patenkinder wurden offener. Ein Kind fühlte sich in seiner Person gestärkt.

## 20.6 Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderlicher Aspekt

Alle Kinder konnten neue Erfahrungen im Rahmen des Schülerhilfeprojektes sammeln. An dieser Stelle sei der Blick auf die Aussagen der Paten/-innen gelenkt, die diese neuen Erfahrungen der Kinder als Grund für die positive Entwicklung ihrer Patenkinder sahen. Fraukes Patenkind wurde während des Projektes offener und konnte ein größeres Selbstbewusstsein entwickeln, „[...] weil sie einfach neue Erfahrungen mit mir gemacht hat.“ Die Erfahrungswelt von Annikas Patenkind Lina beschränkte sich auf ihr Wohnumfeld. Durch neue Erfahrungen mit der Patin wurde das Kind ebenfalls offener.

Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderliche Bedingung
„Meinst du, dass (Anm.: die Entwicklung) ist durch dich oder das Projekt angestoßen worden?“
Frauke: „Das kann gut sein, weil sie einfach neue Erfahrungen mit mir gemacht hat. Aber sie ist ja auch älter geworden. In dem Alter entwickelt sie sich ja auch. Aber ich denke schon, dass es Einfluss hatte, dass wir uns getroffen haben. Und einfach auch mal Sachen gemacht haben, die sie nicht kannte.“
Lina: „Ja, ich glaube schon. Ich glaube, es ging auch darum, sie aus diesem Stadtteil mal herauszubekommen. Ich glaube ihre Welt hat sich wirklich nur bis zu ihrem Häuserblock befunden. Es war nie Geld dafür da, das irgendwie große Unternehmungen gemacht wurden und wenn, dann wieder nur mit Freunden der Eltern und das blieb dann einfach meistens in dem Stadtteil Katernberg. Das hat ihr schon gut getan für ihre Entwicklung, einfach mehr von Essen zu sehen. Auch mal Dinge zu sehen, die die Eltern ihr so nicht möglich machen konnten, was zum einen finanziell nicht möglich ist, weil aber auch die Interessen der Eltern anders sind [...].“

**Tabelle 20.21: Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderliche Bedingung**

Carla ermöglichte ihrem Patenkind Luis andere Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen zu lernen, als es ihm zu Hause von seiner Mutter vorgelebt wurde. Sein Tagesablauf von Schule und Fernsehen schauen wurde durch neue Erfahrungen unterbrochen. Luis lernte die Bücherei kennen und wurde angeregt, seine Mutter um die Erstellung eines Ausweises zu bitten (siehe Kapitel 18.1.1). Außerdem reflektierte das Kind mit Hilfe Carlas und den neuen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung den Computerkonsum. Er erkannte, dass das Lesen von Büchern eine alternative Freizeitbeschäftigung darstellt. Carla

sieht dies positiv für seine Entwicklung. Ohne diese Erfahrungen „[...] kommt ein Kind ja gar nicht darauf, was es sonst noch gibt.“

Kind lernt neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen
„Würdest du sagen, dass sich durch das Projekt noch etwas geändert hat, dass er da offener wurde?“
Carla: „Ich glaube, dass er einfach sehr viel kennenlernen konnte durch das Projekt. Einfach Dinge, die er sonst halt, für ihn war ja das Leben vorher: Ich gehe in die Schule, komme nach Hause, setze mich vor den Fernseher. Das war für ihn normal einfach. Was glaube ich echt zu Konflikten führte, was ich vorhin erwähnt hatte, dass er auf den Spielplatz läuft und ihm bewusst wird: Moment mal, meine Mama macht das nicht mit uns. Die könnte das auch machen. Das ist schon so, ja.“
Carla: „[...] Ich weiß dass er, als ich ihn kennenlernte, ja schon lesen konnte und ich halt einfach gemerkt habe, wie wichtig das ist, weil er ja halt auch nicht kannte, dass man ihm vorliest. Beispielsweise. Und er hat einfach gemerkt, also ich glaube, ich bin ihm einfach sehr wichtig. Und er hat gemerkt, dass ich es wichtig finde, dass man liest. Das glaube ich, hat ihn schon beeinflusst [...].“
Carla: „[...] Ja, einfach dass es auch anders gehen kann. Denn hätte er nicht die Möglichkeit gehabt, diese Ausflüge zu machen, dann wäre das ja für ihn normal. Dann kommt ein Kind ja gar nicht darauf, was es noch gibt. Das auch Eltern oder Erwachsene viel unternehmen können mit Kindern [...].“

**Tabelle 20.22: Kind lernt neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen**

### **20.6.1 Zusammenfassung**

Drei Paten/-innen sahen die positive Entwicklung ihrer Patenkinder durch neue Erfahrungen bedingt. Frauukes Patenkind wurde durch die für sie neuen Unternehmungen offener; Linas Patenkind Annika konnte ihren Erfahrungshorizont ebenfalls erweitern. Sie wurde dadurch, dass sie Erfahrungen außerhalb ihrer Wohnumgebung sammeln konnte, ausgeglichener. Carlas Patenkind Luis reflektierte durch die neuen Erfahrungen sein Freizeitverhalten und lernte Bücher als Beschäftigung neben dem Fernsehen zu schätzen.



## 20.7 Sonstige Faktoren als entwicklungsförderliche Aspekte

Drei Paten nannten sonstige Gründe für die Entwicklung ihrer Patenkinder. Matthias stellte fest, dass sein Patenkind Nadine „[...] immer dann aufgetaut [ist], wenn wir etwas mit anderen Kindern gemacht haben.“ Das Mädchen hatte wenige Kontakte zu anderen Kindern, obwohl sie viel Freude bei Unternehmungen mit anderen hatte. Der Student versuchte eine Freundschaft mit dem Patenkind einer befreundeten Studentin zu initiieren, die ebenfalls an dem Projekt teilnahm. Allerdings konnte sich Nadine außerhalb der Treffen nicht auf das Mädchen einlassen. Dieses klingelte des Öfteren an der Haustüre und wollte etwas mit ihr unternehmen. Matthias vermutete, dass ihr die häusliche Situation unangenehm war und sie deshalb einen Kontakt außerhalb der Treffen ablehnte.

Kind lernt, sich während der Treffen auf andere Kinder einzulassen
Matthias: „Nadine ist immer dann aufgetaut, wenn wir etwas mit anderen Kindern gemacht haben. Zum Beispiel war ich sehr intensiv mit einer Valery befreundet, die hatte auch am Projekt teilgenommen. Nadine war ein Kind, was wenige Freunde hatte. Wir haben so versucht, eine Freundschaft zu initiieren. Nadine taute dann immer mehr auf. Auch wenn das Interesse mehr von dem anderen Mädchen aus ging. Nadine war mehr ein Einzelgänger glaube ich. Also so aus Erzählung heraus hatte das andere Mädchen wohl oft bei Nadine geklingelt und wollte etwas unternehmen. Nadine hat dann ein zweimal was gemacht, aber wollte lieber zu Hause sein.“
„Wollte Nadine das gar nicht so?“ Matthias: „Ich glaube nicht, nein. Sie fand es schon lustig glaube ich, ich glaube es hatte schon Spaß gemacht, wenn wir alle gemeinsam etwas gemacht haben. Aber so im privaten Bereich, war ihr das glaube ich nicht so sehr recht. Ich glaube, aber das ist nur eine Vermutung, dass ihr die Situation mit ihren Bruder unheimlich peinlich war.“

**Tabelle 20.23: Kind lernt, sich während der Treffen auf andere Kinder einzulassen**

Zudem stellte Matthias fest, dass sein Patenkind häufig die gleichen Unternehmungen wünschte. Sie konnte in Situationen, „[...] die sie nicht überfordert, aber völlig ausgefüllt haben“, aus sich heraus kommen und zeigte sich weniger verschlossen. Matthias merkte, dass diese Routine von bekannten Unternehmungen wichtig für das Kind war, denn: „[...] Gewohnheit schafft Geborgenheit.“

<b>Geborgenheit durch Gewohnheit</b>
Matthias: „[...] Ich denke, Gewohnheit schafft Geborgenheit.“
Matthias: „Wir haben öfter Verstecken gespielt. Wenn ich mich hinter einem Gebüsch versteckt habe, fing sie an zu lachen. Das waren so Sachen, wo ich einen Ausbruch bei ihr gemerkt habe. Sonst war sie einfach sehr verschlossen. Wenn es Erlebnisse waren, die sie nicht überfordert, aber völlig ausgefüllt haben, wie das Sealife. Wenn wir einfach vor dieser Röhre standen und die Fische angeguckt haben, da war sie fasziniert. Es war einfach schön. Weil ich gemerkt habe, dass sie fasziniert war. Dann ist sie auch öfter aus sich rausgekommen.“

**Tabelle 20.24: Geborgenheit durch Gewohnheit**

Pauls Patenkind Hakim hatte wenige Freiheiten im heimischen Bereich. Auch in der Schule musste sich der Junge an die Regeln, die dort herrschen, halten. Paul hatte das Gefühl, dass er aus diesem Grund verhaltensauffällig wurde. Das Kind störte häufig den Unterricht und fühlte sich überfordert. Aus diesem Grund versuchte Paul, den Jungen in die Gestaltung der Treffen einzubeziehen. Er setzte sich mit den Wünschen des Kindes auseinander und ging auf dessen Bedürfnisse ein. Er legte großen Wert darauf, das Kind zu fordern. So wurde der Junge mit der Unterstützung des Paten offener und selbstbewusster.

<b>Wahrnehmen von Bedürfnissen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung</b>
Paul: „Er hatte wenig Freiräume zu Hause. Ich vermute, dass er sich in der Schule mehr Freiräume gewünscht hätte und vermute, dass er deswegen vorgeschlagen wurde. Ich meine, Schule, da gibt es ja straffe Regeln. Wie der Unterricht gestaltet wurde, und da werden mit einem Kind sehr abstrakte Dinge gemacht. Sie rechnen und die ganzen kognitiven Dinge, die er nicht gewohnt ist. Das hat ihn in dem Sinne überfordert. Da hätte man anders drauf eingehen müssen.“
Paul: „Ich habe das auf den Computer und den viel zu hohen Fernsehkonsum geschoben. Alles so Dinge, die man so liest. Und irgendwann ist mir klar geworden, dass die Gründe eher in dem Familienleben zu suchen sind.“
Paul: „Ich hatte eher das Gefühl, dass sein Umfeld nicht so richtig mit ihm umgehen konnte. Also zum Beispiel, also er wurde er ausgesucht, weil er in der Schule auffällig war. Er hat den Unterricht gestört, andere Kinder gestört [...].“

Paul: „Ich habe halt immer versucht, auf seine Wünsche einzugehen. Die Treffen nicht diktatorisch zu gestalten, also dass ich die Dinge bestimme. Obwohl ich am Anfang ein Konzept zurecht gelegt hatte, ich hatte ganz verzweifelt nach Dingen gesucht, die man unternehmen kann. Ich denke, dass es jedem so gegangen ist am Anfang vom Projekt. Ich hatte mir eine Liste gemacht und im Endeffekt habe ich aber gemerkt, dass ich durch meine Wünsche immer wieder auf Widerstände stieß bei ihm. Bei Dingen, die ich mir super ausgemalt habe, sie kamen gar nicht an. Und wollten halt anders gemacht werden, also dass er die Regeln brach um wieder andere Regeln zu schreiben. Also so hatte ich das dann erfahren.“

„Denkst du dass etwas nachhaltig bleiben könnte? Außer die an die schöne Zeit?“

Paul: „Ja, dass es Menschen gibt, die einem wohlgesonnen sind. Auf die man sich verlassen kann. Und die nicht immer nur Dinge fordern sondern auch mal Dinge fördern und auf die Wünsche des Kindes eingehen. Die quasi auf die Ressourcen eingehen, die ein Kind mitbringt.“

**Tabelle 20.25: Wahrnehmen von Bedürfnissen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung**

Samir, das Patenkind des Studenten Ralf wurde nicht nur zuverlässiger und pünktlicher, sondern auch selbstbewusster. Als Grund für diese Entwicklung sah der Student nicht einen einzigen Faktor, sondern eine Verzahnung mehrerer Faktoren, die sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirkten. Samir nahm an einem anderen Projekt im Nachmittagsbereich teil, in welchen Ralf ebenfalls tätig war. So erlebte er das Kind neben den wöchentlichen Treffen auch in seinem Alltag. Als großen Vorteil sah Ralf hier den Austausch mit den Mitarbeitern/-innen, die ihm Hinweise zur weiteren Förderung des Kindes geben konnten und die Entwicklung des Jungen ebenfalls als positiv einschätzten. Es fand ein regelmäßiger Austausch statt. Zudem sorgte Ralf für eine Anmeldung des Jungen in einem Fußballverein. Durch seine neue Freizeitbeschäftigung konnte das Kind ein größeres Selbstbewusstsein entwickeln.

Kombination verschiedener Faktoren als entwicklungsförderliche Bedingungen
<p>„Wodurch würdest du sagen, ist diese Entwicklung hervorgerufen worden?“</p> <p>Ralf: „Also, ich glaube nicht durch eine Sache. Ich glaube, nicht nur durch das Projekt, durch meine Begleitung, durch meine Patenschaft. Ich glaube, es war eine Kombination. Meine Patenschaft kombiniert mit dem Projekt „Lernen, wie man lernt“. Ich glaube ansonsten hat er nicht viel gemacht. Ich überlege gerade. Am Ende unserer gemeinsamen Zeit ist er dann noch in einen Fußballverein reingekommen. Ich habe mich drum bemüht, weil er sportbegeistert war, und die Eltern oder die Mutter ihn nie anmelden wollten. Klar, weil das auch wieder Geld kostet. Ich habe ihn dann irgendwann zu diesem Verein gebracht und habe mich erkundigt und der Mutter das dann weitergegeben. Die letzten sechs Monate ist er dann wirklich im Verein gewesen. Ich habe ja nicht nur ein Jahr gemacht. Ich war nicht im Examen, also konnte ich auch länger machen. Ich glaube, ich habe ein Dreivierteljahr länger gemacht. Und die letzten sechs Monate war er dann halt auch schon im Fußballverein. Ich glaube, alles zusammen - dass er jetzt was hat, einen Verein wo er angemeldet war.“</p>
<p>Ralf: „Für ihn war es wirklich sehr, sehr positiv. Also gerade die Verzahnung mit anderen Einrichtungen in denen die Kinder dann eventuell auch täglich sind. Weil ich glaube dieses einmal in der Woche wäre wahrscheinlich, wenn man das Kind im Alltag nicht erlebt und nicht weiß: Was ist jetzt eine Macke des Kindes? Woher gibt es Probleme? Wo kann ich das Kind fördern? Also ich fand die Verzahnung mit dem Alltag perfekt. Sowohl für mich, weil ich immer wieder bei den Mitarbeitern Rat suchen konnte als auch für die Mitarbeiter, die eine sehr, sehr positive Veränderung bei Samir gesehen haben. Da haben die Mitarbeiter des Projektes halt einen Fragebogen über Samir ausgefüllt und haben die Entwicklung als sehr, sehr positiv beurteilt.“</p>
<p>Ralf: „Genau. Wie gesagt es ist einfach die Verzahnung von beidem, das war bei ihm sehr gut. Das Projekt „Lernen wie man lernt“ kann man natürlich nicht mit allen Patenkindern verzahnen. Da ist halt nur die Frage, ob man nicht Kinder in diesem Jahr im Projekt mit reinnimmt, die vielleicht in der Ganztagsbetreuung sind, so dass man immer eine Verzahnung zwischen Alltag und der häuslichen Situation hat. Wo sich dann auch die Studenten Hilfe holen können, da man immer wieder Situationen hat, in denen man vielleicht Rat und Tat braucht. Wenn man da Leute fragt, die das Kind nicht kennen, ist der Rat vielleicht nicht so gut.“</p>

**Tabelle 20.26: Kombination verschiedener Faktoren als entwicklungsförderliche Bedingungen**

### **20.7.1 Zusammenfassung**

Drei der Paten nannten sonstige Faktoren, die die Entwicklung des Kindes begünstigten. Matthias Patenkind Nadine konnte sich bei Unternehmungen mit dem Paten und anderen Kindern auf die Kinder einlassen. Aufgrund der häuslichen Situation kam es außerhalb dieser Treffen allerdings zu keinen weiteren Verabredungen mit anderen Kindern. Zudem konnte sie in gewohnten Situationen während er wöchentlichen Treffen mit dem Paten aus sich heraus kommen und zeigte sich weniger verschlossen.

Der Student Paul sah als Ursache für die Verhaltensauffälligkeit seines Patenkindes Samir, dass er weder in der Schule noch im heimischen Bereich Freiräume hatte. Der Student ermöglichte seinem Patenkind, Entscheidungen selbstständig zu treffen, wodurch der Junge offener und selbstbewusster wurde. Ralf erkannte ebenfalls eine Steigerung des Selbstbewusstseins seines Patenkindes. Für den Jungen stellte sich die Kombination des Schülerhilfeprojektes mit einem Projekt des Kinderschutzbundes als förderlich dar. Zudem konnte der Junge Selbstbewusstsein aufgrund einer Anmeldung im Fußballverein, welche durch den Studenten initiiert wurde, ausbilden.

## **21 Ergebnisse zur Stichprobe der Kinder**

Nun liegt die Frage nahe, ob sich die Dauer des Projektendes und die Kontakthäufigkeit zur Patin<sup>15</sup> nach dem Ende des Projektes auf das Erinnerungsvermögen der Kinder niederschlägt. Können sich Kinder, deren Projekt erst ein Jahr zurückliegt besser an die Zeit erinnern als Kinder, die das Projekt seit einem längeren Zeitraum, d.h. drei, fünf oder sechs Jahren beendet haben? Spielt es eine Rolle, ob die Kinder noch in Kontakt mit ihrer Patin stehen oder nicht? Diese Fragen kläre ich zuerst.

Danach widme ich mich dem Aspekt, welche Faktoren beeinflussen, ob die Kinder nach dem Projektende noch Kontakt zu ihren Studenten/-innen haben oder nicht. Welche Beweggründe gibt es dafür, dass auch Kinder, welche das Projekt schon seit drei Jahren beendet haben, noch Kontakt zu ihrer Patin haben? Inwiefern spielt die Intensität der Beziehung zwischen Patin und Kind zur Projektzeit eine Rolle?

---

<sup>15</sup> In diesem Kapitel spreche ich bewusst von der Patin oder den Patinnen, da bei den von mir interviewten Kindern kein männlicher Pate eine Patenschaft übernommen hat.

In einem nächsten Schritt prüfe ich die Offenheit der Kinder gegenüber ihren Paten/-innen. Interessant erscheint mir zu erfahren, ob die Kinder den Studierenden eventuelle Probleme anvertraut haben oder nicht. Ich möchte prüfen, warum Kinder von Schwierigkeiten berichteten oder nicht. In diesem Zusammenhang stelle ich heraus, ob die von den Kindern wahrgenommene Zuverlässigkeit der Paten/-innen einen Faktor für die Offenheit der Kinder darstellt. Auch stelle ich dar, wie die Kinder die Studierenden charakterisieren. Charakterisieren Kinder, welche der Patin gegenüber offen waren, diese positiver als Kinder, die ihr nicht alles anvertrauten? Zudem möchte ich erfahren, ob die Gefühle der Kinder während der Treffen die Offenheit gegenüber den Studierenden beeinflussen.

In einem weiteren Schritt kläre ich, ob die Kinder im Laufe der Patenschaft einen Lernzuwachs hatten. Gibt es Verhaltensweisen, die sie aufgrund der Patin erlernt haben oder Tipps, die sie von dieser bekommen haben, welche für die Kinder auch nach Projektende noch relevant sind? Desweiteren lenke ich den Blick auf die Andenken, welche die Kinder von den Studierenden bekommen oder gemeinsam mit diesen erstellt haben und prüfe, ob und warum diese noch bedeutend sind.

Abschließend beschreibe ich die Patenschaft von Lina und ihrem Patenkind Annika ausführlich. Hierzu stelle ich die Sicht der Patin und die des Kindes gegenüber, da ich beide interviewen konnte. In den folgenden Kapiteln, in denen ich die Aussagen der Kinder auswerte, spreche ich durchweg von Patinnen. Dies ist darin begründet, dass keines der Kinder die Patenschaft mit einem männlichen Paten gestaltet hat.

## **22 Erinnerungen der Kinder an die Patenschaft**

In diesem Kapitel prüfe ich, ob sich Kinder, deren offizielles Projektende seit einem Jahr zurück liegt (62,5%), besser an die Patenschaft erinnern als Kinder, die das Projekt schon seit drei Jahren (12,5%), fünf Jahren (18,75%) oder sechs Jahren (6,25%) beendet haben. Alle sechzehn Kinder haben sich zu der Frage, ob sie sich noch gut an die Zeit mit dem/der Paten/-in erinnern können, geäußert und eine bis drei Aussagen getätigt. Die Aussagenhäufigkeit der einzelnen Kinder ist in Tabelle 22.1 dargestellt. Nach Auswertung der Tabelle werden beispielhafte

Aussagen der Kinder aufgezeigt, um die Ergebnisse zu vertiefen (Langenkamp 2011).

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
14	87,5	1
1	6,25	2
1	6,25	3

**Tabelle 22.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Erinnerungen der Kinder an die Patenschaft“**

*Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Erinnerungen der Kinder an die Patenschaft“*

Tabelle 22.1 ist zu entnehmen, dass 87,5% der Kinder, das entspricht 14 Kindern, eine Aussage zu der Fragestellung getroffen haben. Je 6,25%, das entspricht einem Kind, haben zwei bzw. drei Aussagen getroffen. Worin liegt es begründet, dass zwei Kinder mehrere Aussagen getroffen haben? Der Junge, der drei Aussagen tätigte, besucht eine Förderschule und gab zunächst an, sich noch gut erinnern zu können. Allerdings erwiderte er auf die Frage, was er an der Zeit mit der Patin gut und was er nicht gut fand, alles vergessen zu haben. Später wurde Kubilay noch einmal gefragt, ob er sich gut an die Studentin erinnern kann, was er bejahte.

Widersprüchliche Aussagen des Kindes zur Erinnerung an die Patenschaft
„Kannst du dich noch gut an Vanessa erinnern?“ Kubilay: „Ja.“
„Hast du noch etwas, was du mir erzählen willst, was gut war, was nicht so gut war?“ Kubilay: „Ich habe alles vergessen von ihr, will gerne sagen.“
„Kannst du dich noch gut an deine Patin erinnern?“ Kubilay: „Ja.“

**Tabelle 22.2: Widersprüchliche Aussagen des Kindes zur Erinnerung an die Patenschaft**

Kubilay steht noch in einseitigem Kontakt mit der Patin, nimmt diesen jedoch nicht als solchen wahr. Er gibt an, dass er keinen Kontakt mehr zu der Patin hätte, erzählte jedoch, was er von ihr im vorangegangenen Monat zum Geburtstag bekommen hat. Somit ist das Kind auch in anderen Fragen in seinen Aussagen widersprüchlich. Im Laufe des Interviews wurde deutlich, dass er zu vertiefenden Fragen keine Auskunft geben konnte, sich im Allgemeinen jedoch recht gut an die Zeit mit der Studentin und nach mehreren Nachfragen auch an das Erlebte erinnern konnte.

Manuela, die zwei Aussagen getroffen hat, verstärkte ihre Aussage, sich gut erinnern zu können. Sie gab an, zwar keine Andenken mehr zu besitzen, sich jedoch gut erinnern zu können.

Kind erinnert sich gut an die Zeit mit der Patin
„Kannst du dich noch gut an deine Studentin erinnern?“ Manuela: „Ja.“
„Hast du ein Foto von ihr?“ Manuela (freut sich): „Nein. Aber ich kann mich gut erinnern.“

**Tabelle 22.3: Kind erinnert sich gut an die Zeit mit der Patin**

### **22.1 Auswertung der Aussagen zum Thema „Erinnerung an die Patin“**

Von den vierzehn Kindern, die eine Aussage getroffen haben, gaben alle an, eine gute Erinnerung an die Patenschaft zu haben. Drei Kinder waren sich nicht ganz sicher, glaubten aber schon, über das Geschehene Auskunft geben zu können. Im Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass zwei der Kinder die gestellten Fragen ausführlich und ohne Erinnerungsschwierigkeiten beantworten konnten. Bei ihnen lag das Projekt zum Zeitpunkt des Interviews bereits fünf Jahre zurück, wodurch die anfängliche Unsicherheit begründet sein könnte.



Unsicherheit des Kindes in Bezug auf die eigene Erinnerung
„Kannst du dich noch gut an die Zeit mit ihr erinnern?“ Nadine (nicht sicher): „Ja also, ich glaub schon.“
„Kannst du dich noch gut an sie erinnern?“ Andre (unsicher): „Denke schon.“

**Tabelle 22.4: Unsicherheit des Kindes in Bezug auf die eigene Erinnerung**

Das dritte Kind, welches unsicher war, hatte das Projekt erst seit einem Jahr beendet und antwortete im weiteren Verlauf des Interviews zunächst weitestgehend mit „Ja“ oder „Nein“, „Hm“ oder Einwortsätzen. Auf weiteres Nachfragen konnte das Kind jedoch auch ausführlicher antworten.

Kind antwortet auf Nachfragen
„Kannst du dich noch gut an die Diana erinnern?“ Alexandra: (Pause.)
„Was ihr gemacht habt und so?“ Alexandra (unsicher): „Ich glaube schon.“

**Tabelle 22.5: Kind antwortet auf Nachfragen**

Die restlichen 11 Kinder, welche jeweils eine Aussage trafen, gaben ausnahmslos an, sich gut erinnern zu können. Auffällig ist, dass zehn der Kinder bei der Frage an die Erinnerung an die Patin eine positive Gefühlsregung zeigten, d.h. sie lächelten, lachten oder waren richtiggehend begeistert.

Gutes Erinnerungsvermögen an die Patenschaft verknüpft mit positiver Reaktion
„Kannst du dich noch gut an Anna erinnern?“ Valerie (lächelt): „Ja.“
„Kannst du dich denn noch gut an die Sandra erinnern?“ Tom (lächelt): „Ja.“
„Kannst du dich noch gut an deine Studentin erinnern?“ Susanne (begeistert): „Ja.“

„Kannst du dich gut an die Zeit mit ihr erinnern?“ Petra (lächelt): „Ja.“
„Das Projekt ist jetzt ja schon lange her. Kannst du dich denn noch gut erinnern?“ Nadine (begeistert): „Ja, auf jeden Fall.“
„Kannst du dich noch gut an alles mit ihr erinnern?“ Laura (lächelt): „Ja, kann ich.“
„Kannst du dich noch gut an die Sabrina erinnern?“ Josy: „Ja.“
„Kannst du dich noch gut an Britta erinnern?“ Inge (lächelt): „Ja.“
„Kannst du dich noch gut an Kirsten erinnern?“ Anja (sehr erfreut): „Ja. Ich habe ein Fotoalbum.“
„Kannst du dich noch gut an die Zeit früher im Projekt erinnern?“ Annika (begeistert): „Ja, klar.“

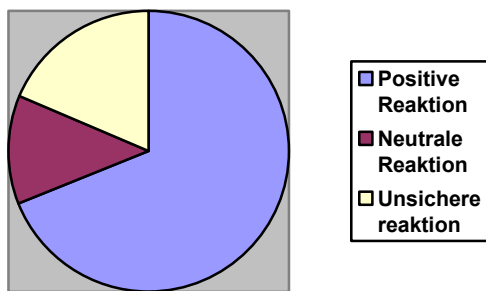
**Tabelle 22.6: Gutes Erinnerungsvermögen an die Zeit mit der Patin verknüpft mit positiver Reaktion**

Ein Mädchen konnte sich noch gut erinnern und äußerte sich im Interviewverlauf durchweg positiv. Heike zeigte keine auffällige Gefühlsregung bei der Beantwortung der Frage. Sie hat keinen Kontakt mehr zur Patin und das offizielle Projektende lag zum Interviewzeitpunkt sechs Jahre zurück.

Gutes Erinnerungsvermögen an die Zeit mit der Patin ohne Gefühlsregung
„Kannst du dich noch gut an alles erinnern?“ Heike: „Ja, schon.“

**Tabelle 22.7: Gutes Erinnerungsvermögen an die Zeit mit der Patin ohne Gefühlsregung**

Demnach verknüpften, wie Abb. 22.1 zu entnehmen ist, 68,75% der Kinder mit der Erinnerung an die Studentin positive Gefühle. Zwei Kinder, das entspricht 12,5% zeigten keine Gefühlsregung, äußerten sich jedoch im Verlaufe des Interviews durchweg positiv. 18,75% der Kinder zeigten sich zunächst unsicher, konnten jedoch auch alle Fragen weitestgehend ausführlich beantworten.



**Abbildung 8: Reaktionen der Kinder bei dem Gedanken an die Zeit mit der Patin**

### **22.1.2 Zusammenfassung**

Es ist unabhängig davon, wie lange das Projekt zurückliegt, ob sich die Kinder gut an die Zeit mit den Patinnen erinnern können oder nicht. Zudem scheint es für das Erinnerungsvermögen nicht relevant, ob die Kinder noch im Kontakt den Studierenden stehen oder nicht. Die meisten Kinder (68,75%) zeigen eine positive Gefühlsregung, wenn sie an die Zeit des Projektes zurückdenken. Die anderen Kinder, welche sich entweder unsicher waren (18,75%), ob sie sich an alles erinnern können, oder eine neutrale Reaktion zeigten (12,5%) äußerten sich im Erinnerungsverlauf durchweg positiv. Es zeigte sich, dass auch bei den zunächst unsicher wirkenden Kindern die Erinnerung sehr gut war. Die anfängliche Unsicherheit bei zwei Kindern war vermutlich durch das fünfjährige Zurückliegen des Projektes begründet. Bei dem dritten Kind war diese auf eine allgemeine Unsicherheit zurückzuführen. Somit konnten alle Kinder Auskunft über die für sie sehr positive Zeit mit den Studierenden geben (Langenkamp 2011).

## **23 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“**

In diesem Kapitel stelle ich dar, ob und wie häufig die Kinder, bei denen das offizielle Projektende mindestens seit einem Jahr zurück liegt, noch in Kontakt zu den Patinnen stehen. Mich interessiert, wie intensiv dieser Kontakt ist, von welchen Faktoren er abhängt und von wem (Patin oder Kind) er ausgeht. Sollte kein Kontakt mehr zwischen Patin und Kind bestehen, prüfe ich mögliche Gründe hierfür sowie mögliche Emotionen der Kinder im Zusammenhang mit der

Erinnerung an das Patenschaftsprojekt. Somit erfolgt die Auswertung in vier Schritten: Zunächst stelle ich die Aussagenhäufigkeit der einzelnen Kinder dar. Dann betrachte ich die Aussagen von Kindern mit und ohne Kontakt zu den Studierenden und bei welchen der Kontakt einseitig von den Paten/-innen ausgeht, näher. Abschließend findet ein Vergleich relevanter Aussagen dieser drei Gruppen statt.

### 23.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“

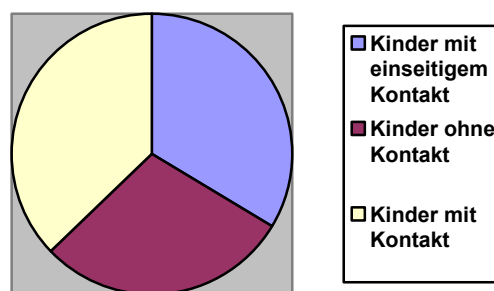
(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
1	6,25	3
1	6,25	6
1	6,25	7
2	12,5	8
4	25	9
1	6,25	10
3	18,75	11
1	6,25	12
1	6,25	16
1	6,25	25

**Tabelle 23.1: Häufigkeit der Aussagen der Kinder zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“**

**Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“**

Alle 16 befragten Kinder äußerten sich zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“ und trafen insgesamt 164 Aussagen. Hiervon trafen, wie Abbildung 23.1 zeigt, Kinder mit einseitigem Kontakt 55 Aussagen, d.h. 33,54% der Gesamtaussagen. Jedes der sechs Kinder traf hier im Schnitt 9.15 Aussagen.

Kinder ohne Kontakt trafen 29,27% der Aussagen, was insgesamt 48 Aussagen entspricht. Insgesamt haben sechs Kinder keinen Kontakt mehr zu ihrer Patin. Hier traf jedes Kind im Durchschnitt 8 Aussagen. Kinder, die noch in Kontakt zur Patin standen, tätigten insgesamt 61 Aussagen, das entspricht 37% der Gesamtaussagen. Jedes Kind traf im Schnitt 9.3 Aussagen. Lediglich vier Kinder pflegten beidseitigen Kontakt zur Patin. Kinder ohne Kontakt trafen somit die wenigsten Aussagen. Kinder, bei denen der Kontakt von beiden Seiten ausgeht, äußerten sich am häufigsten, wobei hier jedes Kind im Durchschnitt die meisten Aussagen traf, da nur vier Kinder beidseitigen Kontakt haben.



**Abbildung 9: Aussagenhäufigkeit der Kinder mit einseitigem Kontakt, ohne Kontakt und mit Kontakt zur Patin nach dem offiziellen Projektende**

Wie Tabelle 23.1 zu entnehmen ist, tätigten die einzelnen Kinder zwischen drei und 25 Aussagen. Wie kommt diese Spanne der Aussagenhäufigkeit zustande? Betrachten wir die beiden Kinder, welche entweder auffallend wenige bzw. viele Äußerungen trafen, näher. Das Mädchen, welches sich dreimal äußerte, steht in keinem Kontakt mehr zu ihrer Patin. Der Kontakt wurde auch nicht noch eine Weile nach dem Projektende fortgeführt und es fanden keine Briefwechsel bzw. Telefonate statt.

Kein Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende
„Habt ihr euch Briefe geschrieben?“ Alexandra: „Gar nichts.“
„Hast du ihre Adresse oder Telefonnummer?“ Alexandra: „Das weiß ich jetzt nicht. Da musst du meine Mutter fragen.“
„Ah ja. Hast du ihr mal einen Brief geschrieben?“ Alexandra: „Nein.“

„Hast du das mal vor?“ Alexandra: „Ne.“
--

**Tabelle 23.2: Kein Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende**

Da das Kind auch nicht vorhat, sich bei der Patin zu melden, scheint das Projekt bzw. die Zeit mit der Patin für sie abgeschlossen, auch wenn sie sich über ein erneutes Treffen freuen würde.

Wunsch des Kindes nach erneutem Treffen mit der Patin
„Wünschst du dir etwas in Bezug auf deine Patin?“ Alexandra: „Dass sie mich mal wieder besuchen kommt.“

**Tabelle 23.3: Wunsch des Kindes nach erneutem Treffen mit der Patin**

Auffällig ist, dass sich das Kind im gesamten Interview nur kurz zu den gestellten Fragen äußerte, bzw. häufig lediglich mit einem „Hm“ oder „Mmh“ antwortete. Es wäre interessant zu erfahren, ob Alexandra aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten in der Lage wäre, selbst den Kontakt zur Patin zu suchen. Wie wäre der Verlauf gewesen, wenn sich die Patin bei ihr gemeldet hätte? Alexandra hat die Zeit als sehr positiv empfunden und sich nach eigenen Aussagen immer gerne mit ihrer Patin getroffen. Sie hat sich auf die Treffen gefreut.

Vorfreude des Kindes auf die Treffen
„Ja. Finde ich auch gut. Und, hast du dich gern mit ihr getroffen?“ Alexandra: „Ja“ (sehr begeistert).
„Hast du dich immer drauf gefreut?“ Alexandra: „Ja.“

**Tabelle 23.4: Vorfreude des Kindes auf die Treffen**

Dennoch scheint sie der Zeit nicht hinterher zu trauern. Sie erfreut sich an ihren positiven Erinnerungen, was bei der Auswertung der Kategorie Andenken (siehe Kapitel 30) deutlich wurde.

Positive Erinnerungen des Kindes an die Zeit mit der Patin
„Habt ihr ein Fotoalbum gemacht?“ Alexandra: „Ja, ein Fotoalbum haben wir gemacht.“
„Guckst du das manchmal noch an?“ Alexandra: „Ja.“
„Wie oft so?“ Alexandra: „Jeden Tag einmal.“
„Echt? So oft?“ Alexandra: „Ja.“
„Was denkst du dann, wenn du das anschaust?“ Alexandra: „Hm.“
„Wie fühlst du dich dann? Freust du dich, bist du traurig?“ Alexandra: „Ich freu mich.“ (überzeugt)
„Warum freust du dich?“ Alexandra: „Weil dann kann ich wieder sehen, was wir für schöne Sachen gemacht haben.“

**Tabelle 23.5: Positive Erinnerungen des Kindes an die Zeit mit der Patin**

Für Alexandra scheint die Zeit im Projekt somit durchweg mit positiven Erinnerungen verknüpft zu sein, auch wenn sie nicht die Initiative ergreift, sich bei ihrer Patin zu melden, was für ein neun Jahre altes Kind jedoch auch eine wirkliche Herausforderung bedeuten kann.

Betrachten wir nun das Kind, das 25 Aussagen getroffen hat, näher. Annika ist zum Zeitpunkt des Interviews zwölf Jahre alt. Das offizielle Projektende liegt drei Jahre zurück. Sie steht noch in regelmäßigem Kontakt zu ihrer Studentin. Beide rufen sich gegenseitig an oder schreiben sich Briefe. Der Kontakt bricht auch bei zeitweiligen schwierigen Umständen, wie z.B. einem Auslandssemester der Patin oder einem nicht angekommenen Brief (Kind telefoniert mit der Patin um sich zu versichern, dass ihre Briefe ankommen) bestehen, wobei Annika Ausdauer beweist und nicht aufgibt.

Kind nimmt nach dem offiziellen Projektende aktiv Kontakt zur Patin auf
„Fehlt sie dir manchmal?“ Annika: „Ja.“
„Wenn ihr nichts hört?“ Annika: „Ja. In dieser halbe Jahr habe ich oft versucht anzurufen, ist halt keiner dran gegangen.“
„Aber du hast nicht aufgegeben?“ Annika: „Ja. Dann habe ich noch mal versucht. Dann ist halt diese Sprachbox dran gegangen.“
Annika: „Wir haben jetzt immer noch Kontakt (stolz).“
„Wer hält denn den Kontakt? Lina oder du?“ Annika: „Lina und ich. Beide. Wir schreiben Briefe und telefonieren. Aber jetzt habe ich einen Brief geschrieben, der ist glaube ich nicht angekommen gewesen, hat Lina gesagt.“
„Sonst schreibt sie immer zurück oder?“ Annika: „Ja.“
„Wann meldest du dich so bei ihr? Wie oft so?“ Annika: „Also ich habe ihr einen Brief geschrieben vor drei Wochen oder so, der ist ja anscheinend nicht angekommen. Ich habe drei Tage danach mit Lina telefoniert und sie hat gesagt, er ist noch nicht angekommen und sie würde mir eine Nachricht schicken.“

**Tabelle 23.6: Kind nimmt nach dem offiziellen Projektende aktiv Kontakt zur Patin auf**

Nun stellt sich die Frage, warum das Kind den Kontakt in dieser Intensität aufrecht erhält. Was spielt die Patin für eine Rolle in dem Leben des Kindes?

Kind sieht Patin als Vorbild
Annika: „An Lina kann ich mich halten. Sie hat halt das Verhalten, was ein Mädchen braucht zum Beispiel. Ich habe mich halt gerade mal an sie gehalten.“
„Ist sie ein Vorbild?“ Annika: „Ja, genau.“

**Tabelle 23.7: Kind sieht Patin als Vorbild**

Somit nimmt die Patin die Rolle eines Vorbildes in Annikas Leben ein. Sie schaut zu ihr auf und schreibt ihr alle Eigenschaften zu, die ihrer Meinung nach einen



positiven Charakter ausmachen. Welche Gründe gibt es für Annika, den Kontakt über drei Jahre zu halten und in welchen Situationen sucht sie diesen?

Kind wendet sich im Falle von Schwierigkeiten an die Patin
„Wann rufst du sie dann immer an? Wenn du Stress hast oder so?“ Annika: „Wir telefonieren so, wenn wir länger keinen Kontakt haben. Jetzt war so ein Jahr oder ein halbes Jahr Pause. Weil ich habe nichts mehr von ihr gehört und sie hat nichts mehr von mir gehört. Dann habe ich sie einmal wieder angerufen. Dann war sie aber in England und sie hat ein paar Tage später zurückgerufen.“
„Wann denkst du am meisten an sie?“ Annika (lacht): „Wenn ich Probleme habe.“
„Weil sie immer so gute Tipps hatte?“ Annika: „Genau.“
„Rufst du sie dann an?“ Annika: „Genau.“
„Und sie ist jetzt auch für dich da?“ Annika: „Ja.“

**Tabelle 23.8: Kind wendet sich im Falle von Schwierigkeiten an die Patin**

Annika scheint sehr daran interessiert, den Kontakt nicht abbrechen zu lassen und meldet sich bei ihrer Patin, wenn eine längere Kontaktpause bestand oder sie Probleme hat, über welche sie mit ihr sprechen möchte.

Den Aussagen nach scheint die Beziehung zwischen der Patin und Annika von dieser als sehr intensiv und bereichernd empfunden worden zu sein. Doch wie ist die Sicht der Patin in diesem Fall? Da das Projekt bzw. die Patin auch drei Jahre nach Projektende für das Kind eine große Bedeutung zu haben scheint, werden die Interviews mit Annika und ihrer Patin in Kapitel 31 ausführlich dargestellt und tiefergehender betrachtet.

Abschließend ist demnach zu sagen, dass Alexandra, die wenige Aussagen zu der Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“ getroffen hat, keinen Kontakt mehr zu der Patin hat und diesen von sich aus auch nicht sucht, obwohl sie sich über ein erneutes Treffen freuen würde. Annika hingegen hat drei Jahre nach dem Projekt noch Kontakt zu ihrer Patin Lina, die

eine verlässliche Bezugsperson in ihrem Leben bildet und an welche sie sich bei Schwierigkeiten wenden kann.

### **23.2 Auswertung der Aussagen der Kinder ohne Kontakt zur Patin nach dem offiziellen Projektende**

Welche Gründe gibt es, dass manche Kinder noch einen intensiven Kontakt zu ihrer Patin pflegen und andere hingegen nicht? Es gilt zu prüfen, ob Kinder, die keinen Kontakt mehr zu den Patinnen pflegen, direkt nach dem offiziellen Projektende keinen Kontakt mehr zu den Studierenden gehabt haben, oder ob es ein Prozess war, bei welchem der Kontakt weniger wurde. Wie zuvor beschrieben, stehen sechs Kinder in keinem Kontakt mehr zu den Patinnen. Das offizielle Projektende lag bei zwei Kindern ein Jahr zurück (insgesamt haben zehn Kinder das Projekt seit einem Jahr beendet), bei drei Kinder fünf Jahre (von allen befragten 16 Kindern haben diese drei Kinder das Projekt seit fünf Jahren beendet) und bei einem Kind lag das offizielle Ende sechs Jahre zurück (insgesamt liegt das Projekt nur bei diesem Kind sechs Jahre zurück). Somit haben die vier Kinder, bei denen das Projekt am längsten, d.h. fünf oder sechs Jahre zurück lag, keinen Kontakt mehr zur Patin. Interessant ist zu erfahren, ob zunächst noch Kontakt bestand. Drei der vier Kinder gaben an, zunächst noch Briefkontakt zu ihrer Patin gehabt zu haben (Langenkamp 2011).

Briefkontakt nach dem offiziellen Ende des Projektes
„Hast du noch was gehört von ihr in der letzten Zeit?“ Nadine: „Also, wir hatten früher, als ich mit meiner Studentin war, haben wir aber früher noch mal so Briefe geschrieben.“
„Weißt du noch wie viele ungefähr?“ Nadine: „So fünf bis zehn Stück.“
„Hast du noch Kontakt zu deiner Studentin?“ Nina: „Jetzt nicht mehr. Nachdem dass wir zusammen waren, haben wir uns noch Briefe geschrieben Kathrin und ich.“
„Wie lange habt ihr euch ungefähr Briefe geschrieben?“ Nina: „Das weiß ich gar nicht so genau. Ein Jahr vielleicht. Nicht jetzt jedes Mal, aber so vier oder fünf Briefe bestimmt.“

„Und du hattest ihr hinterher nochmal geschrieben?“ Heike: „Ja, wir haben da noch Briefe geschrieben.“
„Viele?“ Heike: „Ja, was heißt hier viele?“
„Ja, war das so ein Jahr lang?“ Heike: „Nicht so lang, ein halbes Jahr bestimmt.“

**Tabelle 23.9: Briefkontakt nach dem offiziellen Ende des Projektes**

Obwohl sich drei Kinder zunächst noch Briefe mit ihrer Patin schrieben, endete diese Form des Kontakts. Wer hat den Kontakt abgebrochen und welche Gründe gab es dafür? Nadine nannte den Grund, zu viel für die Schule tun zu müssen und deshalb keine Zeit mehr gehabt zu haben, den Kontakt aufrecht zu erhalten. Ein erneuter Versuch zu einem späteren Zeitpunkt scheiterte an einem Umzug der Patin.

<b>Kontaktabbruch aufgrund Zeitmangels</b>
„Wer hat aufgehört, weißt du das noch?“ Nadine: „Wir hatten ja in der Schule mussten wir viele Seiten für den Test üben, mit meiner Freundin musste ich jeden Tag üben.“
„Ach so, dann hast du nicht mehr geschrieben?“ Nadine: „Ne, genau.“
„Hast du überlegt, ihr noch mal zu schreiben?“ Nadine: „Habe ich überlegt, aber sie ist ja umgezogen.“
„Hast du die neue Adresse von ihr?“ Nadine: „Nein, habe ich nicht.“

**Tabelle 23.10: Kontaktabbruch aufgrund Zeitmangels**

Zwei Kinder nannten als Grund für den Kontaktabbruch ebenfalls einen Umzug der Patin. Ein Briefwechsel kam danach nicht mehr zustande. Heike erkundigte sich sogar über einen anderen Studenten nach ihrer Patin in der Hoffnung, dass der Kontakt weitergeführt wird. Die Kontaktaufnahme war jedoch nicht erfolgreich. Somit konnte der Kontakt seitens des Kindes nicht mehr aufgenommen werden.

Gründe für Kontaktabbruch zwischen Patin und Kind
<p>„Wie hat der Kontakt aufgehört?“</p> <p>Heike: „Ja, sie ist umgezogen. Dann hat sie mir ihre Adresse gegeben, dann habe ich ihr geantwortet, dann hat sie irgendwann mal nicht mehr zurück geschrieben. Dann habe ich hier (Anm.: Einrichtung des Kinderschutzbundes, in welcher sie nach der Schule an einem Projekt teilnimmt) noch mal nachgefragt. Denn hier war ja jemand, der auch das Projekt als Student mitgemacht hat, der Ralf. Der meinte, der sieht die noch, er würde sie bald darauf ansprechen. Aber der hat sich nicht gemeldet und sie auch nicht.“</p>
<p>„Wann hat der Kontakt dann aufgehört? Hast du nicht mehr geschrieben oder sie?“</p> <p>Nina: „Ne, ich wusste nicht mehr wo sie hingezogen ist. Sie ist umgezogen und da wusste ich die Adresse auch nicht mehr.“</p>
<p>„Konntest du denn jemanden für die Adresse fragen?“</p> <p>(Nina schüttelt den Kopf).</p>
<p>„Hat sich Kathrin dann auch nicht mehr gemeldet?“</p> <p>Nina: „Nein, ich weiß es nicht. Vielleicht dachte sie, ich wollte ihr nicht zurück schreiben.“</p>

**Tabelle 23.11: Gründe für Kontaktabbruch zwischen Patin und Kind**

Das vierte Kind, welches seit fünf Jahren nicht mehr im Projekt ist, hatte zunächst noch einmal telefonischen Kontakt zu der Patin. Jedoch hat Andre seinerseits keinen Versuch unternommen, den Kontakt aufrecht zu erhalten, d.h. er hat seiner Patin weder geschrieben, noch hat er sie angerufen oder besucht. Für ihn ist es „[...] ganz normal“ keinen Kontakt mehr nach dem Ende des Projektes zu haben. Dennoch freute er sich, als er einen Anruf von seiner Patin erhielt. Er berichtete aufgeregt davon und gab an, ihr auch direkt wieder alles erzählt zu haben.

Kind empfindet Kontaktabbruch nach dem offiziellen Projektende als normal
<p>„Hast du noch Kontakt zu ihr?“</p> <p>Andre: „Nein, nicht mehr.“</p>
<p>„Warum?“</p> <p>Andre: „Ja, ganz normal.“</p>
<p>„Habt ihr euch noch geschrieben?“</p> <p>Andre: „Nein.“</p>

„Mal telefoniert?“ Andre: „Auch nicht.“
„Und sie hat dich auch nicht angerufen?“ Andre: „Einmal hat sie mich angerufen.“
„Wie war das so?“ Andre (aufgeregt): „Das war toll! Sie hatte nach langer Zeit angerufen und da haben wir uns halt unterhalten.“
„Habt ihr euch danach nochmal getroffen?“ Andre: „Nein, danach nicht mehr.“
„Wie war das, als sie angerufen hat? War das fremd, oder konntest du ihr alles erzählen?“ Andre: „Ja, ich habe alles erzählt.“
„Hast du irgendwann mal versucht, ihr zu schreiben?“ Andre: „Nein, habe ich nicht.“

**Tabelle 23.12: Kind empfindet Kontaktabbruch nach dem offiziellen Projektende als normal**

Andre wusste nicht genau, warum er sich nicht bei seiner Patin gemeldet hat. Er sagte, keine rechte Lust gehabt zu haben, obwohl er eine schöne Zeit mit ihr hatte. Zudem sei es für ihn schwieriger gewesen sie anzurufen, als ihr zu schreiben und er hatte die Adresse der Patin nicht.

Fehlende Motivation des Kindes den Kontakt zur Patin aufrecht zu erhalten
„Warum? Hattest du keine Lust?“ Andre: „Keine Ahnung. Nicht so viel.“
„Mochtest du sie denn gerne?“ Andre: „Ja. Es war eine coole Zeit.“
„Wenn du jetzt sagst, wäre schön, wenn sie da wäre, warum hast du es nicht versucht?“ Andre: „Ja, ich hatte halt nur ihre Telefonnummer, aber die habe ich jetzt nicht mehr.“
„Schreiben ist ja auch manchmal einfacher als anrufen?“ Andre: „Ja, echt.“

**Tabelle 23.13: Fehlende Motivation des Kindes den Kontakt zur Patin aufrecht zu erhalten**

Nun kommt die Frage auf, wie sich die Kinder ohne Kontakt zu ihren Patinnen fühlen, da sie offensichtlich eine schöne Zeit mit den Studentinnen verbinden.

Denken sie noch häufig an ihre Patin und das Erlebte mit ihr zurück? Auch hier soll zunächst der Blick auf die vier Kinder, welche zuvor näher beschrieben wurden und die das Projekt seit fünf bzw. sechs Jahren beendet haben, gelenkt werden. Wie fühlen sich die Kinder also? Alle vier Kinder gaben an, dass sie traurig darüber sind, dass der Kontakt abgebrochen ist.

Kinder empfinden Traurigkeit über das Ende des Kontakts zur Patin
„Bist du jetzt traurig darüber, oder ist das okay so, dass ihr keinen Kontakt mehr habt?“ Nadine: „Weiß nicht. (überlegt) Ja, ich fühle mich traurig, ich wünschte, dass sie immer noch da wäre.“
„Wie hast du dich gefühlt, als das zu Ende war? Weißt du das noch?“ Nina: „Ja, das war schon traurig. Weil das hat ja auch Spaß gemacht.“
„Warst du da ein bisschen traurig?“ Heike: „Ja, klar, ein bisschen komisch. Ich habe halt so gedacht, wir haben also viel unternommen und so, dann kann es also, das es halt nur für eine Zeit war.“ (Traurig)
„Warst du enttäuscht so ein bisschen?“ Heike: „Ja, schon so ein bisschen.“
„Wie war es denn am Ende? Warst du traurig? Oder war es eher so, du wusstest ja, dass es nur ein Jahr geht, dass es okayist?“ Andre: „Ich war halt auch traurig, dass sie gegangen ist. Das war es eigentlich.“

**Tabelle 23.14: Kinder empfinden Traurigkeit über das Ende des Kontakts zur Patin**

Wie aus den Aussagen hervorgeht, sind alle Kinder traurig über das Kontaktende. Heike nennt einen interessanten Aspekt. Sie bedauert, dass das Projekt „[...] nur für eine Zeit war [...]“, obwohl die Kinder auf das Ende vorbereitet werden und ihnen die ganze Zeit über transparent gemacht wird, dass die Treffen nicht von ewiger Dauer sein werden. Da alle vier Kinder angaben, über das Kontaktende traurig zu sein, ist es interessant zu erfahren, welche Gedanken sie an die Patinnen haben (siehe Kapitel 31) und ob sie sich über ein erneutes Wiedersehen freuen würden. Übereinstimmend gaben alle Kinder an, dass die die Patin gern noch einmal treffen würden oder, wie Nadine sagt, „[...] nochmal reden würden oder so.“ Nina ist interessiert zu erfahren, wie es der Patin in der Vergangenheit ergangen ist und „[...] was sie so macht, ob sie gerade arbeitet [...], in die Uni geht, noch studiert.“

Kinder würden sich über erneutes Treffen mit der Patin freuen
Nina: „Ja, sehr schön, denn ich habe sie wirklich lange Zeit nicht mehr gesehen. Das sind ja jetzt schon Jahre. Aber, wenn ich zuhause bin, dann denke ich auch schonmal noch an die Jahre, die ich mit der Kerstin gearbeitet habe und so.“
„Was denkst du jetzt so?“ Nina: „Ja, dass das Spaß gemacht hat. Was sie so macht, ob sie gerade arbeitet, was die gerade macht, ob sie arbeitet, in die Uni geht, noch studiert.“
„Würdest du Kerstin gerne nochmal treffen?“ Nina: „Ja.“(Traurig)
„Denkst du manchmal noch an sie?“ Nadine: „Ja, manchmal schon.“
„Wann denn? Wenn du Langeweile hast?“ Nadine: „Ja, wenn ich Langeweile habe.“
„Was denkst du dann so?“ Nadine: „Das wir zwei nochmal reden würden oder so.“
„Würdest du sie gern mal wieder sehen?“ Nadine: „Ja.“
„Denkst du denn jetzt noch oft an sie?“ Heike: „Hm.“
„Zwischendurch mal, wenn du Langeweile hast, oder wenn ihr gemeinsam irgendwo gewesen seid?“ Heike: „Nicht mehr so.“
„Hättest du dir gewünscht, dass ihr noch weiter Kontakt habt?“ Heike: „Ja, so vielleicht manchmal sehen oder ich weiß nicht.“
„Woran denkst du dann?“ Andre: „Na, an die alten Zeiten.“
„Wünschst du dir, dass sie wieder da ist? Oder ist das in Ordnung so?“ Andre: „Ja. Es wäre gut, wenn wir uns nochmal treffen würden.“

**Tabelle 23.15: Kinder würden sich über erneutes Treffen mit der Patin freuen**

Wie aus den Aussagen hervorgeht, denkt nur Heike „[n]icht mehr so“ an die Patin, alle anderen Kinder jedoch schon. Allerdings würde sich auch Heike über ein erneutes Wiedersehen freuen.

Es ist interessant zu erfahren, welche Gründe für den nicht bestehenden Kontakt die zwei Kinder angaben, deren offizielles Projektende ein Jahr zurück lag. Hatten die beiden Kinder von Anfang an keinen Kontakt zu ihrer Patin oder kam es zunächst zu Telefonaten, Briefwechseln oder gar erneuten Treffen?

Alexandra hatte von Anfang an keinen Kontakt mehr zu ihrer Studentin. Das Mädchen tätigte lediglich drei Aussagen zu dieser Kategorie und wurde zu Beginn des Kapitels bereits näher beschrieben. Zusammenfassend ist zu sagen, dass mit Ende des Projektes auch der Kontakt zwischen Patin und Kind beendet war. Dennoch wünscht sich Alexandra, dass sie ihre Patin „[...] mal wieder besuchen kommt.“ Wie in Kapitel 31 näher beschrieben, schaut sich das Kind ihr Erinnerungsalbum mit Bildern von sich und der Patin jeden Tag an und denkt mit Freude an die schöne Zeit zurück. Sie ist nicht traurig, da die positiven Erlebnisse überwiegen. Alexandra hat die Zeit mit der Patin demnach als durchweg positiv empfunden und würde sich über ein Treffen freuen, sucht jedoch nicht von alleine den Kontakt.

Petra, bei der das Projekt ebenfalls seit einem Jahr zurückliegt, hat von sich aus einmal versucht, die Patin anzurufen. Sie konnte diese jedoch nicht erreichen. Die Patin hatte auch einmal versucht, das Mädchen anzurufen, jedoch war Petra nicht zu Hause. Es kam zu einem persönlichen Treffen, als die Patin Petra spontan, ohne Voranmeldung besuchte.

Unangekündigter Besuch der Patin
„Hast du mal versucht, sie anzurufen oder so?“ Petra: „Aber ich - ich hab doch ihre Telefonnummer. Einmal.“
„Hat sie dich mal angerufen zu Weihnachten oder so?“ Petra: „Aber dann war ich nicht da. Aber sie hat mich gesucht.“
„Echt, wann?“ Petra: „Das war etwas lange her. Das war am Wochenende mal.“
„Hat sie sich vorher angemeldet oder ist sie so gekommen?“ Petra: „Einfach so gekommen.“
„Hast du dich gefreut?“ Petra: „Ja.“
„Wie war das Wiedersehen nach der langen Zeit?“ Petra: „Das war schön. Das war so, ich war draußen. Dann hat mein Bruder mir gesagt, dass



die Leni da ist und dann bin ich nach Hause gerannt. Das ist schön.“
„War sie dir fremd oder war es wie immer?“ Petra: „Bitte?“
„Konntest du ihr direkt wieder alles erzählen?“ Petra: „Ja.“
„War das wie immer oder war das komisch?“ Petra: „Das war wie immer.“

**Tabelle 23.16: Unangekündigter Besuch der Patin**

Petra hat das Treffen somit als sehr positiv empfunden und vermisst ihre Patin nach eigenen Aussagen manchmal und denkt noch häufig an sie. Sie würde sich über ein erneutes Treffen freuen. Welche Gründe gab es, dass sie nicht erneut versuchte, den Kontakt zur Patin herzustellen? Gab es Schwierigkeiten, die eine weitere Kontaktaufnahme erschwerten? Petra gab an, dass sie ihrer Patin keinen Brief schreiben konnte, da sie ihre Postadresse nicht hatte und zu diesem Zeitpunkt nicht über eine E-Mail Adresse verfügte.

<b>Kind verfügt nicht über die Adresse der Patin</b>
„Habt ihr auch eure Adressen drauf geschrieben, dass ihr euch schreiben könnt?“ Petra: „Damals hatte ich noch keine E-Mail Adresse.“
„Ach so. Und eine Postadresse?“ Petra: „Nein, aber sie weiß, wo ich wohne.“
„Hast du ihre Adresse denn auch, damit du ihr einen Brief schreiben kannst?“ Petra: „Nein.“

**Tabelle 23.17: Kind verfügt nicht über die Adresse der Patin**

Petra steht, ähnlich wie andere Kinder, vor der Schwierigkeit, keine Adresse der Patin zu haben und ihr somit nicht schreiben zu können. Scheinbar fällt es den Kindern leichter, einen Brief zu schreiben, als zum Telefonhörer zu greifen.

### 23.2.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass von den vier Kindern, deren offizielles Projektende fünf bzw. sechs Jahren beendet haben, drei Kinder noch regelmäßig an ihre Patin denken und sich alle vier über einen erneuten Kontakt freuen würden. Als Gründe für den Kontaktabbruch wurden, wie Abbildung 10 zeigt, von den drei Kindern, die zunächst noch im Briefkontakt zu ihrer Patin standen, ein Umzug der Patin genannt und in einem Fall zusätzliches Lernen für die Schule. Das vierte Kind hatte sich zunächst über einen Anruf der Patin freuen können. Als kein zweiter Anruf folgte, ergriff Andre jedoch nicht die Initiative. Er empfand es als herausfordernd, seine Studentin anzurufen. Er hätte ihr lieber einen Brief geschrieben, hatte jedoch die Adresse nicht.

So erging es auch Petra, die das Projekt seit einem Jahr beendet hatte und nach einem Versuch die Patin telefonisch zu erreichen, keinen weiteren unternahm. Bei ihr kam es aufgrund eines spontanen Besuches der Patin zu einem Treffen und sie würde sich, genau wie Alexandra, welche von Anfang an keinen Kontakt zu ihrer Patin hatte und das Projekt ebenfalls seit einem Jahr beendet hatte, über ein erneutes Treffen freuen. Obwohl alle Kinder keinen Kontakt mehr zu ihren Patinnen haben, ist die Erinnerung an die Patenschaft präsent und mit positiven Emotionen verknüpft (Langenkamp 2011).

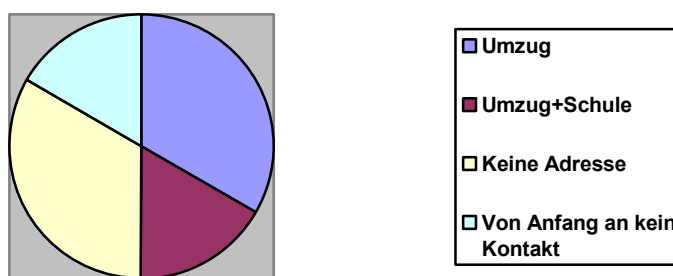


Abbildung 10: Gründe für den Kontaktabbruch nach dem offiziellen Projektende

### 23.3 Auswertung der Aussagen der Kinder mit Kontakt nach dem offiziellen Projektende

Vier der interviewten Kinder pflegen noch mit unterschiedlicher Intensität den Kontakt zu ihrer Patin. Das offizielle Projektende liegt bei je zwei Kindern ein Jahr bzw. drei Jahre zurück. Betrachten wir die Kontaktintensität und die Art des

Kontaktes. Alle vier Kinder telefonieren mit der Patin. Drei Kinder standen in Briefkontakt mit der Patin. Alle Kinder treffen sich noch mit der Patin, zum Teil unregelmäßig. Der Kontakt wird von beiden Seiten gehalten (Langenkamp 2011).

Kind und Patin halten gegenseitig Kontakt nach dem offiziellen Projektende
„Hast du ihr mal geschrieben oder sie angerufen?“ Susanne: „Ja. Beides.“
„Rufst du sie manchmal an?“ Susanne: „Ja.“
„Rufst du die auch manchmal an?“ Josy: „Ne, nur wenn wir, die ruft mich manchmal an also ich auch sie. Wenn zum Beispiel jetzt, nächste Woche habe ich Zeit, dann können wir Revierpark oder schwimmen gehen. Dann ruft sie mich an.“
„Wer hält denn den Kontakt? Lina oder du?“ Annika: „Lina und ich. Beide.“

**Tabelle 23.18: Kind und Patin halten gegenseitig Kontakt nach dem offiziellen Projektende**

Laura hat sich etwas länger nicht bei der Patin gemeldet, möchte dies jedoch bald nachholen. Sie wünscht sich, dass sie und die Patin „[...] den Kontakt nicht abbrechen und das wir uns noch lange sehen.“

Kind möchte den Kontakt zur Patin aufnehmen
„Möchtest du dich nochmal bei ihr melden?“ Laura: „Ja, auf jeden Fall. Ich möchte glaub ich warten, bis ich alles mit der Schule geregelt habe, aber das ist ja nicht mehr lange.“
„Ach so.“ Laura: „Ein paar Wochen noch.“

**Tabelle 23.19: Kind möchte den Kontakt zur Patin aufnehmen**

Es ist interessant zu erfahren, wie lange der letzte Kontakt vor dem Interviewtermin zurückliegt. Wie aus den Aussagen hervorgeht, liegt bei den Kindern, die das Projekt seit drei Jahren beendet haben (Laura und Annika), der

letzte Kontakt wesentlich länger zurück als bei den Kindern, deren offizielles Projektende ein Jahr her ist (Simone und Josy). Das letzte Treffen lag kurz zurück und beide telefonieren regelmäßig mit ihrer Patin. Josy hat sogar schon einen neuen Termin für ein Treffen vereinbart.

Regelmäßiger Kontakt von Kindern zur Patin, deren offizielles Projektende ein Jahr zurückliegt
„Wann habt ihr euch das letzte Mal gesehen?“ Susanne: (Überlegt) „Vorletzte Woche.“
„Rufst du sie auch manchmal an?“ Susanne: „Ja.“
„Wann immer?“ Susanne: „Montags und freitags.“
„Was erzählst du dann so?“ Susanne: „Wie die Woche war und wie die Schule war.“
„Ruft sie auch manchmal an?“ Susanne: „Ja.“
„Und wann ruft sie immer an?“ Susanne: „Am Wochenende.“
„Habt ihr diese Woche schon telefoniert?“ Susanne: „Mmh. Am Montag.“
„Und dann macht ihr was aus, wann ihr euch seht?“ Susanne: (Zuckt mit den Schultern)
„Weist du noch nicht?“ Susanne: (Nickt)
Josy: „Wir waren vorgestern in der Gruga.“
„Das ist aber schön, ne?“ Josy: „Ja, und am 17. gehen wir ins Kino.“
„In welchen Film denn?“ Josy: „Hanni und Nanni.“

**Tabelle 23.20: Regelmäßiger Kontakt von Kindern zur Patin, deren offizielles Projektende ein Jahr zurückliegt**

Bei Laura und Annika lag der Kontakt zur Patin schon länger zurück. Laura ist sich nicht wirklich sicher, wann das letzte Telefonat war. Sie schätzt vor ein paar Monaten. Das letzte Treffen war auf ihrer Kommunion, welche ein Jahr zurück liegt. Annika hatte in letzter Zeit „[...] ein kurzes Gespräch [...]“ mit ihrer Patin, weil diese ein Auslandssemester absolvierte. Sie denkt aber, dass sie sich nochmals mit ihr treffen wird, wenn sie in ihrer Heimatstadt ist und plant ein längeres Telefongespräch mit ihr.

Zeitpunkt des letzten Kontakts zur Patin von Kindern, deren offizielles Projektende drei Jahre zurück liegt
„Habt ihr auch telefoniert?“ Laura: „Ja, auch.“
„Und wann das letzte Mal?“ Laura: (denkt nach)
„Weißt du das noch so ungefähr?“ Laura: „Ich glaube, vor ein paar Monaten.“
„Ah ja. Und habt ihr euch noch mal getroffen dann?“ Laura: „Hm ja, das war auf meiner, ne das war nach meiner Kommunion. Die war auch auf meiner Kommunion letztes Jahr.“
„Hast du sie eingeladen?“ Laura: „Ja. Die hat mir auch was geschenkt.“
„Was denn?“ Laura: „Ein Hello Kitty Puzzle. Und danach (überlegt). Danach habe ich sie, glaube ich, nicht mehr gesehen. Ja, ich glaub, danach hab ich sie nicht mehr gesehen.“
„Redest du auch mit Lina drüber?“ Annika: „Ja, das ist ja erst seit neuestem. In der Zeit hatte ich erst ein kurzes Gespräch gehabt, alles erzählen konnte ich ihr noch nicht am Telefon.“

**Tabelle 23.21: Zeitpunkt des letzten Kontakts zur Patin von Kindern, deren offizielles Projektende drei Jahre zurück liegt**

Betrachten wir, wie sich die Kontaktintensität zwischen Laura und Annika und deren Patinnen entwickelt hat. Haben sich diese zunächst auch noch häufiger mit der Patin getroffen bzw. telefoniert? Laura machte hierzu keine Angaben. Annika hatte ihre Patin Lina, als diese noch in ihrer Heimatstadt wohnte, auch nach dem Projektende oft getroffen. Sie haben „[...] viel viel, gemacht. Also wir waren oft

weg und ich war öfter mit ihr als mit normalen Freundinnen.“ Dann ist die Patin weggezogen und absolvierte ein Auslandssemester; die Treffen wurden seltener. Interessant ist, dass Annikas Mutter das Mädchen ermuntert, sich bei ihrer Patin zu melden.

Mutter unterstützt den Kontakt ihrer Tochter zur Patin
„Was hat deine Mutter gesagt, wenn Lina kam?“ Annika: „Sie freut sich (aufgeregt). Die sagt bis jetzt, ruf Lina an und frag sie, ob sie vorbeikommen will.“
„Sagt sie das von alleine auch?“ Annika: „Genau, sie sagt immer, wie geht es denn der Lina, hast du nichts von ihr gehört?“
„Also ist sie auch für deine Mutter wichtig?“ Annika: „Meine Mutter mag die richtig.“

**Tabelle 23.22: Mutter unterstützt den Kontakt ihrer Tochter zur Patin**

Demnach hatte Annika zunächst noch einen regelmäßigeren Kontakt zu ihrer Studentin. Bedingt durch äußere Umstände wurde dieser jedoch seltener. Wie fühlen sich die Kinder, wenn sie nach längerer Zeit ihre Patin wiedersehen? Müssen sie sich erst wieder aneinander gewöhnen, obwohl zwischendurch telefonischer Kontakt bzw. Briefkontakt besteht, oder ist relativ schnell alles wieder gewohnt?

Gefühle der Kinder bei Treffen mit der Patin nach längerer Zeit
„Was habt ihr da gemacht?“ Susanne: „Wir haben gebacken.“
„Wie war das? Wie hast du dich gefühlt bei dem Treffen?“ Susanne: „Das Treffen war gut.“
„Hast du dich gefreut?“ Susanne: „Ja.“
„War es irgendwie komisch, sie nach so einer langen Zeit wiederzusehen?“ Susanne: „Ja.“
„Wie war denn euer letztes Treffen?“ Josy: „Wir treffen uns jetzt ja immer noch.“

<p>„Ist es komisch, sie wiederzusehen?“          Josy: „Nein.“</p>
<p>„Ist alles wie immer?“          Josy: „Ja.“</p>
<p>„Wie war das, als du sie ein paar Wochen später wieder gesehen hast?“          Laura: „Schön. (strahlt)“</p>
<p>„War sie dir fremd, war es komisch oder war es wie immer?“          Laura: „Wie immer eigentlich.“</p>
<p>„Was heißt eigentlich?“          Laura: „Wie immer, nur das es jetzt nicht mehr von der Schule aus ist also ausgeht und das sie nicht mehr meine Studentin ist, dass ist halt anders und das wir nur noch in Kontakt bleiben.“</p>
<p>„Wie ist das so, wenn ihr dann telefoniert? Ist das so wie immer? Ist das ein bisschen fremd?“          Annika: „Nein, jetzt war das ein längeres Gespräch, denn es ist ja auch viel passiert.“</p>
<p>„Und wie war das dann, wenn du sie siehst? Alles wie immer? Oder war das erstmal etwas komisch, wenn ihr euch länger nicht gesehen habt und sie ist dann wieder da?“          Annika: „Veränderungen halt. Wir haben uns dann ja auch erstmal ein Jahr nicht gesehen, und das werden dann Veränderungen sein.“</p>
<p>„Seid Ihr euch denn erstmal fremd oder erzählst du ihr trotzdem sofort alles?“          Annika: „Nein, ich erzähle ihr trotzdem sofort alles. Ich erzähle ihr alles über mich. Wir telefonieren ja auch und alles mögliche dann.“</p>

**Tabelle 23.23: Gefühle der Kinder bei Treffen mit der Patin nach längerer Zeit**

Die beiden Kinder, deren Projektende ein Jahr zurück lag, machten unterschiedliche Angaben über ein Treffen mit ihrer Patin nach längerer Zeit. Susanne freute sich über das Treffen, empfand es jedoch zunächst als etwas ungewohnt, ihre Patin wiederzusehen. Josy empfand das Verhältnis zwischen ihrer Patin und ihr sofort wie gewohnt. Allerdings treffen sich die beiden auch noch wöchentlich, d.h. dass es nie zu einem wirklichen Abstand zwischen den Treffen gekommen ist.

Laura und Annika empfinden ihre Patin auch nach längerer Zeit nicht als fremd. Laura reflektiert darüber, dass die Umstände nun anders sind und die Treffen nicht mehr von der Schule ausgehen, sonst aber alles „wie immer eigentlich“ sei. Somit hat sich das Verhältnis zur Patin für diese zwei Kinder auch drei Jahre nach dem offiziellen Ende des Projektes nicht geändert.

Betrachten wir, aus welchen Gründen sich die Kinder bei ihren Patinnen melden. Drei Kinder gaben an, sich bei ihrer Patin zu melden, wenn sie in Schwierigkeiten stecken oder Probleme mit Freunden, der Familie bzw. in der Schule haben.

Kind kontaktiert Patin im Falle von Schwierigkeiten
<p>„Und was war noch ein guter Tipp?“            Susanne: „Das ich immer anrufen soll, wenn ich Probleme zu Hause habe.“</p>
<p>„Rufst du sie oft an?“            Susanne (traurig): „Ja.“</p>
<p>„Und was macht sie dann?“            Susanne: „Dann redet sie mit meinen Eltern.“</p>
<p>„Und deine Eltern? Hören sie auf sie?“            Susanne: „Ja.“</p>
<p>„Könntest du sie auch noch anrufen, wenn du Stress hast?“            Laura: „Ja, könnte ich.“</p>
<p>„Und, machst du das auch?“            Laura: „Manchmal.“</p>
<p>„Und dann hilft sie dir?“            Laura: „Ja.“</p>
<p>„Wann rufst du sie dann immer an? Wenn du Stress hast oder so?“            Annika: „Wir telefonieren so, wenn wir länger keinen Kontakt haben. Jetzt war so ein Jahr oder ein halbes Jahr Pause. Weil ich habe nichts mehr von ihr gehört und sie hat nichts mehr von mir gehört. Dann habe ich sie einmal wieder angerufen. Dann war sie aber in England und sie hat ein paar Tage später zurückgerufen.“</p>
<p>„Erzählst du ihr auch, wenn du Stress in der Schule hast oder einen Rat brauchst?“            Annika: „Nein, ich frage dann, wenn ich Probleme in der Schule habe.“</p>
<p>„Rufst du sie dann an?“            Annika: „Genau.“</p>
<p>„Und sie ist jetzt auch für dich da?“            Annika: „Ja.“</p>
<p>„Wann denkst du am meisten an sie?“            Annika: „Wenn ich Probleme habe.“ (lacht)</p>

**Tabelle 23.24: Kind kontaktiert Patin im Falle von Schwierigkeiten**



Wie aus den Aussagen der drei Kinder hervorgeht, werden sie von ihren Patinnen in schwierigen Situationen unterstützt; sei es mit Ratschlägen oder indem die Patin das Gespräch zu den Eltern sucht. Die Patin scheint für diese drei Kinder, von denen zwei seit drei Jahren das Projekt beendet haben, eine verlässliche Bezugsperson darzustellen, an welche sie sich bei Schwierigkeiten wenden können.

Josy, die ihre Patin seit dem Projektende vor einem Jahr noch jede Woche sieht gibt an, dass die beiden lediglich telefonieren, um ein Treffen zu vereinbaren. Allerdings erzählt auch sie ihrer Patin bei den persönlichen Treffen, wenn sie traurig ist. Nach den Gesprächen mit ihrer Patin fühlt sich Josy besser.

Kind vertraut Patin auch nach dem offiziellen Projektende Schwierigkeiten an
„Rufst du die auch manchmal an?“ Josy: „Ne, nur wenn wir, die ruft mich manchmal an also ich auch sie. Wenn zum Beispiel jetzt, nächste Woche habe ich Zeit, dann können wir Revierpark oder schwimmen gehen. Dann ruft sie mich an oder ich.“
„Hast du ihr erzählt, wenn du traurig warst?“ Josy: „Der Studentin?“
„Genau.“ Josy: „Ja.“
„Und, was hat sie dann gesagt?“ Josy: „Ich hab ihr das erzählt, aber ich weiß nicht mehr was sie gesagt hat. Ich glaub (überlegt).“
„Erzählst du ihr immer noch alles?“ Josy: „Ja.“
„Ging es dir danach besser, als du ihr erzählt hast, dass du traurig warst?“ Josy: „Ja.“

**Tabelle 23.25: Kind vertraut Patin auch nach dem offiziellen Projektende Schwierigkeiten an**

### **23.3.1 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass alle Kinder den Kontakt zu ihrer Patin telefonisch als auch per Briefkontakt (in drei Fällen) pflegen. Der letzte Kontakt lag bei Kindern, welche das Projekt seit drei Jahren beendet haben, länger zurück als bei den Kindern, die das Projekt seit einem Jahr beendet haben. Annika, deren Projektende drei Jahre zurück lag, pflegte zunächst noch häufigeren Kontakt zu ihrer Patin, welcher durch äußere Umstände (Umzug/Auslandssemester) seltener wurde. Sie wird von ihrer Mutter ermuntert, sich regelmäßig bei der Patin zu melden, wobei sie auch von alleine ausdauernd den Kontakt sucht. Alle Kinder scheinen noch ein gutes Verhältnis zu ihrer Patin zu haben. Drei Kinder finden nicht, dass sich von ihrem Gefühl, wenn sie die Patin wiedersehen etwas geändert hat oder die Patin ihnen fremd geworden ist. Ein Kind empfand es zunächst als komisch, die Patin wiederzusehen. Hier ist kein signifikanter Unterschied zwischen Kindern, deren offizielles Projektende ein Jahr zurück lag und Kindern, die seit drei Jahren aus dem Projekt heraus sind, festzustellen.

Auch haben alle Kinder, außer Josy, die ihre Patin noch wöchentlich trifft und lediglich mit ihr telefoniert, um ein Treffen auszumachen, die gleichen Beweggründe ihre Patin anzurufen. Die Kinder melden sich, wenn sie Probleme haben. Annika meldet sich auch bei der Patin, wenn sie länger keinen Kontakt zueinander hatten. Demnach scheint es bei einer gefestigten Beziehung zwischen Patin und Kind für die Intensität des Kontaktes irrelevant zu sein, ob das Projekt seit einem Jahr oder seit drei Jahren zurückliegt. Diese Kinder sehen ihre Patinnen als feste Bezugsperson und verlassen sich auf diese als unterstützende Kraft in für sie problematischen Situationen (Langenkamp 2011).

### **23.4 Patin hält den Kontakt zum Kind aufrecht**

Von den insgesamt 16 interviewten Kindern stehen noch sechs Kinder in einseitigem Kontakt zu ihrer Patin, d.h. die Patin meldet sich bei den Kindern. Alle sechs Kinder besuchen eine Förderschule und das offizielle Projektende liegt ein Jahr zurück. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder kognitiv nicht in der Lage sind, sich selbstständig bei ihrer Patin zu melden, da sich alle Kinder freuen würden, die Patin noch einmal zu treffen und angeben, sie zu vermissen. Kublilay und

Manuela fanden Erklärungen, warum die Treffen in letzter Zeit nicht mehr stattfanden. Manuela glaubt, dass die Patin „[...] keine Zeit mehr [hat].“ Kubilay denkt, dass die Arbeit der Patin keine Zeit lässt, sich mit ihm zu treffen (Langenkamp 2011).

Wunsch der Kinder nach erneutem Treffen mit der Patin
„Wünschst du dir dann was?“ Valerie: „Manchmal.“
„Was denn?“ Valerie: „Das die Zeit wieder zurück geht.“
„Würdest du die gerne noch mal sehen?“ Valerie: „Ja.“
„Würdest du dich freuen, sie nochmal zu sehen?“ Tom: „Ja.“
„Vermisst du sie manchmal?“ Tom: „Ja.“
„Wann vermisst du sie denn besonders doll?“ Tom: „Ja. So Sachen unternehmen.“
„Würdest die gern nochmal sehen?“ Kubilay: „Ja. Die muss ja auch arbeiten.“
„Hat sie viel zu tun?“ Kubilay: „Ja.“
„Würdest Du sie gerne wieder sehen?“ Manuela: „Ja. Aber sie hat ja keine Zeit mehr.“
„Du sagst, du vermisst sie jetzt?“ Inge: „Ja.“
„Möchtest du sie nochmal sehen?“ Anja: „Ja.“

**Tabelle 23.26: Wunsch der Kinder nach erneutem Treffen mit der Patin**

Da alle Kinder angeben, die Patin zu vermissen, stellt sich die Frage, welche Gegebenheiten es den Kindern erschweren, den Kontakt zur Patin zu suchen? Gibt es Gründe hierfür?

Valerie gibt an, immer zu vergessen, der Patin auf ihren Brief zu antworten. Manuela, Inge und Kubilay haben keine gültige Adresse der Patin bzw. ihre Telefonnummer mehr. Tom kann aufgrund einer nicht bezahlten Telefonrechnung die Patin telefonisch nicht kontaktieren.

Kind kann Patin nicht kontaktieren
„Hast du ihr zurück geschrieben?“ Valerie: „Das vergesse ich immer.“
„Nimmst du dir das denn vor?“ Valerie: „Ja.“
„Hast du denn ihre Telefonnummer?“ Tom: „Ja.“
„Hast du sie mal angerufen?“ Tom: „Das geht nicht, denn wir müssen noch 200 € bezahlen wegen der Rechnung.“
„Das ist gut, hast du noch Kontakt zu ihr?“ Kubilay: „Nein, die wohnt ja in Herten. Habe ihre Karte verloren, wo Straße und alles stand.“
„Hast du sie noch mal angerufen?“ Kubilay: „Ich habe doch ihre Telefonnummer nicht mehr.“
„Hast du eine Telefonnummer von ihr?“ Manuela: „Gar nichts. So ein Mist. Die kann auch nicht bei mir anrufen. Wir haben eine neue. Aber ich weiß wo sie wohnt. Du weißt doch wo die Schlittschuhhalle ist. Da ganz, ganz, ganz hinten da bin ich und mein Vater am Dienstag vor gelaufen, da habe ich gesagt, da wohnten sie.“
„Hast du angeschellt?“ Manuela: „Nein. Ich weiß nicht, wo die Schelle ist.“
„Konntest du ihr viel erzählen?“ Inge: „Ich konnte nicht erzählen, weil ich konnte sie nicht anrufen weil keine Nummer.“

**Tabelle 23.27: Kind kann Patin nicht kontaktieren**

Demnach gibt es für die Kinder eine Vielzahl von äußeren Umständen, die ihnen die Kontaktaufnahme erschwert bzw. unmöglich erscheinen lässt. Zu welchen Gelegenheiten melden sich die Patinnen? Einfach so, wenn länger kein Kontakt bestand oder zu besonderen Anlässen wie an Geburtstagen der Kinder oder zu Weihnachten? Interessant ist die Häufigkeit des noch bestehenden Kontakts. Da alle Kinder das Projekt seit einem Jahr beendet haben, besteht leider nicht die

Möglichkeit zu erfahren, ob sich die Häufigkeit des Meldens im Laufe der Zeit geändert hätte oder nicht. Wann meldet sich die Patin also? Betrachten wir die Aussagen der Kinder näher:

Gelegenheiten, zu denen sich die Paten/-innen bei den Kindern melden
<p>„Hast du irgendetwas von ihr bekommen?“            Valerie (freut sich): „Ja, so Fotos und eine Tasse zum Geburtstag.“</p>
<p>„Wann hast du denn Geburtstag?“            Valerie: „9.11.“</p>
<p>„Hat sie dir die persönlich gebracht oder geschickt?“            Valerie: „Persönlich.“</p>
<p>„Echt? Da war das Projekt ja schon zu Ende?“            Valerie: „Glaub schon.“</p>
<p>„Hast du noch mal was von ihr gehört?“            Valerie: „Sie schreibt mir manchmal Briefe.“</p>
<p>„Wann hast du den letzten Brief bekommen?“            Valerie: „Im Februar oder März. Weiß ich nicht mehr so genau.“</p>
<p>„Hast du ihr zurück geschrieben?“            Valerie: „Das vergesse ich immer.“</p>
<p>„Nimmst du dir das denn vor?“            Valerie: „Ja.“</p>
<p>„Hast du denn noch mal was von ihr gehört?“            Tom: „Ja, die hat mal angerufen. Da habe ich Geburtstag gehabt, da hat sie mir etwas geschickt.“</p>
<p>„Was hast du denn genau?“            Kubilay (aufgeregt): „Den Kartenspiel da, und am 13. Geburtstag hat sie Geschenk geschickt, Schokolade, Lutscher habe ich immer noch, so mit Fußball wo man reinpusten kann. Sie hat mir noch was geschickt weiß nicht mehr.“</p>
<p>„Ist doch gut oder? Meinst du die ruft noch mal an?“            Kubilay: „Ja.“ (überzeugt)</p>
<p>„Wann hast du denn Geburtstag?“            Kubilay: „Im Februar.“</p>
<p>„Vielleicht ruft sie dann an?“            Kubilay: „Ich glaub ja.“</p>

<p>„Wie hat sie sich denn von dir verabschiedet?“  Manuela (freudig): „Geschenk. Und wo ich Geburtstag hatte, konnte sie nicht, das war im August. Das nächste Mal, wo sie kam, hat sie mir Schmuck geschenkt. Und Schminke und einen Ring.“</p>
<p>„Okay, habt ihr zu Weihnachten was voneinander gehört?“  Inge: „Ja, sie hat mir einen Kalender gemacht.“</p>
<p>„Was war das Beste, was ihr gemacht habt?“  Inge (aufgeregt): „Das sie an meinem Geburtstag gekommen ist und was geschenkt hat.“</p>
<p>„War das in der Zeit wo ihr euch noch gesehen habt oder hattet ihr euch nicht mehr gesehen?“  Inge: „Gesehen.“</p>
<p>„War das da, wo ihr euch jede Woche gesehen habt?“  Inge: „Nein.“</p>
<p>„Habt ihr mal telefoniert oder einen Brief geschrieben?“  Anja: „Telefoniert.“</p>
<p>„Hast du sie angerufen oder sie dich?“  Anja: „Sie mich.“</p>
<p>„Wie oft?“  Anja: „Keine Ahnung. Immer so bei Geburtstagen.“</p>
<p>„Wann hast du denn Geburtstag?“  Anja: „Am 18.10.“</p>
<p>„Hast du dich gefreut?“  Anja: „Ja.“</p>

**Tabelle 23.28: Gelegenheiten, zu denen sich die Paten/-innen bei den Kindern melden**

Es wird deutlich, dass sich die Patinnen an den Geburtstagen der Kinder melden. Der Anruf, das Paket oder der Besuch der Patin scheint den Kindern viel zu bedeuten, da sie zum Teil aufgeregt bzw. freudig detailreich davon berichten. Für die Kinder spielt auch der materielle Wert eine Rolle, jedoch bewahren die Kinder die Dinge, wie in Kapitel 31 deutlich wird, als Erinnerungsstücke auf. Ein Kind hört von ihrer Patin zusätzlich an Weihnachten. Valeries Patin meldet sich an ihrem Geburtstag und schreibt ihr Briefe, die Valerie allerdings immer vergisst zu beantworten. Somit melden sich die Patinnen an für die Kinder relevanten Daten. Der Kontakt wird demnach ein- bis zweimal jährlich aufgenommen.

Welche Empfindungen haben die Kinder, wenn ein Kontakt entsteht? Valery nimmt die Briefe wahr, erzählt jedoch nur auf Nachfrage aufgeregt, dass die Patin zu ihrem Geburtstag persönlich erschienen ist. Tom gibt an, nichts mehr von der Patin gehört zu haben, schildert später jedoch, ein Geschenk zum Geburtstag erhalten zu haben. Sein Vater hat der Patin daraufhin eine Dankeskarte geschrieben. Kubilay zeigt sich enttäuscht darüber, dass sich die Patin nicht häufiger meldet. Er weiß noch genau den letzten Zeitpunkt des Kontakts, seinen Geburtstag, zu benennen. Manuela gibt an, nichts mehr von der Patin gehört zu haben, obwohl auch diese Manuela anlässlich ihres Geburtstages zu einem späteren Zeitpunkt besucht hat. Inge gibt an, dass die Patin sich immer an ihrem Geburtstag meldet, sie sich jedoch nicht sehen oder Briefe schreiben. Sie plant, die Patin eventuell zu kontaktieren.

Kontaktaufnahme der Paten/-innen wird von den Kindern nicht bewusst wahrgenommen
„Hast du noch mal was von ihr gehört?“ Valerie: „Sie schreibt mir manchmal Briefe.“
„Hast du noch mal was von ihr gehört?“ Tom: „Nein.“
„Und wie geht es ihr?“ Kubilay: „Gut. Aber ist schon seit Februar hat sie nicht mehr angerufen.“ (leicht böse)
„Wann habt ihr euch das letzte Mal gesehen?“ Manuela: „Weiß ich nicht mehr.“
„Hast du noch mal etwas von ihr gehört?“ Manuela: „Nein.“
„Siehst du sie jetzt noch? Habt ihr euch Briefe geschrieben?“ Inge: „Nein, aber vielleicht rufe ich sie an. Bald.“

**Tabelle 23.29: Kontaktaufnahme der Paten/-innen wird von den Kindern nicht bewusst wahrgenommen**

Nun stellt sich die Frage, warum alle Kinder auf Nachfragen begeistert angeben, dass sich die Patin an ihrem Geburtstag meldet, jedoch nur ein Kind angibt, dass dies der letzte Kontakt war. Die anderen nehmen die Glückwünsche nicht als Kontakt wahr. Es wäre interessant herauszufinden, welche Erklärungen es hierfür

gibt. Leider ist dies aufgrund der aus den Interviews gewonnenen Informationen nicht möglich.

### **23.4.1 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich alle Kinder, bei denen der Kontakt nur von der Patin ausgeht, freuen würden, die Patin erneut zu treffen. Diese Kinder besuchen eine Förderschule, weshalb es sich aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten unter Umständen für sie schwierig gestalten könnte, sich bei ihrer Patin zu melden. Jedoch gibt es auch andere Gründe den Kontakt nicht aktiv zu suchen, wie z.B. keine gültige Adresse aufgrund eines Umzugs der Patin zu haben, die Adresse verloren zu haben, nicht telefonieren zu können aufgrund einer zu hohen, nicht bezahlten Telefonrechnung oder es einfach zu vergessen, auf Briefe antworten. Die Patinnen melden sich bei allen Kindern zum Geburtstag, bei einem Kind an Weihnachten. Ein Kind bekommt zusätzlich hin und wieder Briefe von der Patin, vergisst jedoch immer, diese zu beantworten. Es scheint den Kindern viel zu bedeuten, dass sich die Patin an ihrem Geburtstag meldet, da alle Kinder lebhaft davon berichteten. Inge empfindet es sogar als das Beste, was sie und ihre Patin je zusammen gemacht haben: „Dass sie an meinem Geburtstag gekommen ist und was geschenkt hat.“ Fragwürdig ist, warum die Kinder diesen Kontakt erst auf Nachfragen nennen und zuvor angaben (außer Kubilay) keinen Kontakt mehr zu der Patin zu haben bzw. nichts von ihr gehört zu haben. Es könnte interessant sein, diese Frage zu klären, jedoch gibt dies das gewonnene Datenmaterial aus den Interviews nicht her.

## **24 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beziehung zwischen Patin und Kind“**

In den folgenden Kapiteln stelle ich dar, wie sich die Beziehung zwischen dem Kind und den Patinnen gestaltet. Die Auswertung erfolgt in vier Schritten: Zunächst erörtere ich, ob die Kinder ihren Patinnen gegenüber offen sind, d.h. erzählen sie von Schwierigkeiten in der Schule, mit der Familie oder Freunden? Dazu gehört herauszufinden, ob und in welcher Intensität sie den Patinnen Schwierigkeiten anvertrauen. Hätten die Kinder, welche zu dem Zeitpunkt des



Projektes keine für sie relevanten Schwierigkeiten hatten, der Patin davon erzählt, wenn es welche gegeben hätte? Ich möchte prüfen, ob die von den Kindern wahrgenommene Zuverlässigkeit der Patinnen einen Einfluss auf die Offenheit der Kinder gegenüber diesen hat oder nicht.

Desweiteren prüfe ich, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Charakterisierung der Patin seitens der Kinder und der Offenheit ihr gegenüber besteht. Charakterisieren die Kinder, welche der Patin alles anvertrauen oder würden, diese positiver als Kinder, die dies nicht oder nur manchmal tun? Hatten diese positivere Erlebnisse mit der Patin? Abschließend prüfe ich, ob die Kinder unterschiedliche Gefühle in Bezug auf die Treffen hatten.

## 25 Offenheit der Kinder gegenüber der Patin

Wie aus Abbildung 11 hervorgeht, vertrauen von den 16 befragten Kindern acht Kinder ihren Patinnen jegliche Schwierigkeiten an. Vier hätten von Schwierigkeiten berichtet, wenn es welche gegeben hätte und zwei Kinder vertrauten den Patinnen zuweilen Schwierigkeiten an bzw. erzählten nicht alles. Somit waren 50% der Kinder den Patinnen gegenüber offen und berichteten von Problemen, die sie bewegten.

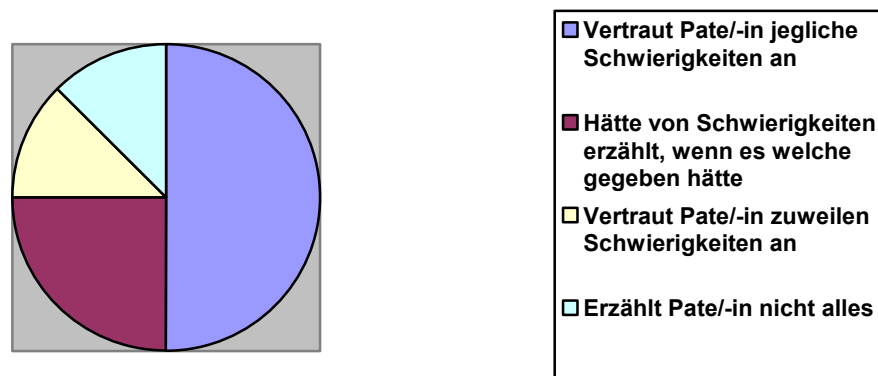


Abbildung 11: Offenheit der Kinder gegenüber der Patin

Zunächst stelle ich die Aussagenhäufigkeit der Kinder dar. Im Anschluss daran werte ich die Aussagen von den Kindern, die ihren Paten/-innen jegliche Schwierigkeiten anvertrauen, aus. Folgend betrachte ich die Aussagen der Kinder, die ihren Paten/-innen gegenüber offen über Schwierigkeiten sprechen würden, wenn sie zu dem Zeitpunkt des Projektes welche gehabt hätten.

Abschließend werte ich die Angaben der Kinder, die ihren Patinnen nur manchmal oder gar nicht alles anvertrauen, aus.

### 25.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zum Thema „Offenheit gegenüber der Patin“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
7	43,75	1
6	37,5	2
2	12,5	3
1	6,25	5

**Tabelle 25.1: Häufigkeit der Aussagen zum Kategorie „Offenheit gegenüber der Patin“**

**Anm.:** (f)Kind: Anzahl der Kinder; (%)Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Offenheit gegenüber der Patin“

Insgesamt wurden von den 16 befragten Kindern 30 Aussagen zu diesem Thema getroffen. Sieben Kinder, das entspricht 43,75% trafen eine Aussage. Sechs Kinder, d.h. 37,5% trafen zwei Aussagen. 12,5%, d.h. zwei Kinder tätigten drei Aussagen zum Thema und ein Kind (6,25%) tätigte fünf Aussagen. Betrachten wir die Kinder, die sich drei- oder fünfmal geäußert haben. Zwei dieser Kinder gaben an, ihrer Patin alles erzählt zu haben. Ein Kind sagte, dass sie ihrer Patin manchmal von Schwierigkeiten berichtet hätte. Bei diesen Kindern kam es während des Interviewverlaufs dazu, dass das Thema mehrfach auf die Patin im Zusammenhang mit Schwierigkeiten, die sie hatten, gelenkt wurde und deshalb mehrere Aussagen getätigt wurden. Diese belegen bei Nadine und Susanne, dass sie ihrer Patin ausnahmslos alles, was sie bewegt, erzählt haben.

Kinder vertrauen der Patin Schwierigkeiten an
„Du hast gesagt, dass du ihr auch erzählt hast, wenn es dir nicht gut ging?“ Nadine: „Ja.“
„Hast du ihr auch erzählt, wenn du Stress mit deinen Eltern hattest?“ Nadine: „Ja, habe ich ihr auch erzählt, ich habe ihr alles erzählt.“
„Hast du ihr von Anfang an alles erzählt?“ Nadine: „Ja.“
„Wie war das denn früher, als ihr euch regelmäßig gesehen habt? Hast du ihr alles erzählt?“ Susanne: (Überlegt.)
„Wenn du zum Beispiel Ärger zu Hause hattest. Konnte sie dir da helfen oder Tipps geben?“ Susanne: „Ja.“
„Und was war noch ein guter Tipp?“ Susanne: „Das ich immer anrufen soll, wenn ich Probleme zu Hause habe.“
„Rufst du sie oft an?“ Susanne (traurig): „Ja.“
„Hast du ihr gesagt, wenn du traurig warst?“ Susanne: „Ja.“

**Tabelle 25.2: Kinder vertrauen der Patin Schwierigkeiten an**

Nadine hat ihrer Patin von Anfang an alles erzählt und teilte ihr mit, wenn es ihr nicht gut ging oder sie Ärger mit ihren Eltern hatte. Susanne war ihrer Patin gegenüber ebenfalls offen und wandte sich an diese bei Schwierigkeiten.

Die Aussagen von Josy, die fünf Angaben zu dieser Kategorie macht und der Patin manchmal alles erzählte, zeigen, in welchen Bereichen sie ihrer Patin etwas anvertraut hat. Sie berichtete dieser bei Streitigkeiten mit ihren Geschwistern oder bei Traurigkeit. Ärger mit den Eltern besprach sie nicht mit der Patin.

Kind vertraut Patin zuweilen Schwierigkeiten an
„Was hast du denn von dir erzählt?“ Josy: „Welche Hobbies und (Pause)“
„Hast du ihr auch erzählt, wenn du irgendwie Stress hattest in der Schule oder mit einer Freundin?“ Josy: „Ja, auch.“
„Hast du auch erzählt, wenn du Ärger mit Mama oder Papa hattest?“ Josy: „Ne.“
„Warum nicht? Hattest du keinen Ärger oder hast du es nicht erzählt?“ Josy: „Nicht erzählt.“
„Warum nicht?“ Josy: „Weiß ich nicht.“
„Hast du denn viel Ärger mit deinen Eltern?“ Josy: „Ne, eigentlich nicht so.“
„Hast du erzählt, wenn du Streit mit deinen Geschwistern hattest?“ Josy: „Ja.“
„Hast du ihr erzählt, wenn du traurig warst?“ Josy: „Der Studentin?“
„Genau.“ Josy: „Ja.“

**Tabelle 25.3: Kind vertraut Patin zuweilen Schwierigkeiten an**

Allerdings scheint es keinen offensichtlichen Grund zu geben, warum Josy der Patin nicht alles anvertraut hat.

## **25.2 Kinder vertrauten ihrer Patin belastende Situationen an**

Die Kinder, die angeben, ihrer Patin gegenüber sehr offen gewesen zu sein, erzählten dieser von Streitigkeiten mit Freundinnen oder Eltern, wenn es ihnen gut bzw. schlecht ging, sie traurig waren usw. Sie nahmen die Patin als Vertrauensperson wahr. Annika erzählte der Patin mehr, als ihren Eltern. Aus den Aussagen wird deutlich, dass die Patin eine wichtige Bezugsperson für die Kinder darstellt, an die sie sich wenden können.

Kind vertraut Patin jegliche Schwierigkeiten an
<p>„Erzählst du ihr denn alles, was so passiert?“ Annika: „Ja, ich erzähle ihr alles über mich.“</p>
<p>„Erzählst du ihr mehr, als deinen Eltern?“ Annika: „Ja, auf jeden Fall.“ (Überzeugt)</p>
<p>„Konntest du ihr alles erzählen?“ Anja: „Ja.“</p>
<p>„Was hast du ihr denn alles erzählt?“ Anja:(sagt nichts)</p>
<p>„Hast du ihr erzählt, wenn es dir gut ging?“ Anja: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr erzählt, wenn es dir schlecht ging?“ Anja: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt, wenn du Streit mit deinen Eltern hattest?“ Alexandra: „Nein.“</p>
<p>„Hattest du keinen Streit mit ihnen?“ Alexandra: „Ich hatte noch nie kein Streit mit denen.“</p>
<p>„Aber mit Freundinnen schon?“ Alexandra: „Öfter.“</p>
<p>„Was hat die dann gesagt?“ Alexandra: „Die Doris?“ „Ja, genau.“ (Anm.: Kind erzählt von Ratschlägen der Patin)</p>
<p>„Okay. Manche Kinder haben ihrer Patin erzählt, wenn sie Streit mit ihrer Freundin hatten oder so. Hast du ihr auch erzählt, wenn du Streit mit jemandem hattest?“ Alexandra: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr alles erzählt?“ Alexandra: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt, wenn es dir nicht gut ging oder du traurig warst?“ Alexandra: „Mmh.“</p>
<p>„Warum nicht?“ Alexandra: „Ist mir noch nie passiert.“</p>
<p>„Du warst nie traurig?“ Alexandra: „Mmh. Ich war immer glücklich.“</p>
<p>„Hast du ihr erzählt, wenn du schlecht gelaunt warst?“ Andre: „Ja, eigentlich schon.“</p>

<p>„Von alleine, oder hat sie nachgefragt?“  Andre: „Nein, von alleine. Manchmal hat sie halt gefragt: „Wie war dein Tag in der Schule?“  Dann habe ich es ihr erzählt.“</p>
<p>„Hast du ihr viele Sachen von dir erzählt?“  Andre: „Ja, alles.“ (Sehr überzeugt)</p>
<p>„Hast du ihr alles erzählt?“  Laura: „Ja.“</p>
<p>„Auch wenn du traurig warst?“  Laura: „Ja, auch.“</p>
<p>„Und du sagst, du hast ihr alles erzählt.“  Laura: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt, wenn du Ärger mit einer Freundin hattest?“  Laura: „Ja, auch.“</p>
<p>„Du hast gesagt, dass du ihr auch erzählt hast, wenn es dir nicht gut ging?“  Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt, wenn du Stress mit deinen Eltern hattest?“  Nadine: „Ja, habe ich ihr auch erzählt, ich habe ihr alles erzählt.“</p>
<p>„Hast du ihr von Anfang an alles erzählt?“  Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Wie war das denn früher, als ihr euch regelmäßig gesehen habt? Hast du ihr alles erzählt?“  Susanne: (Überlegt.)</p>
<p>„Wenn du zum Beispiel Ärger zu Hause hattest. Konnte sie dir da helfen oder Tipps geben?“  Susanne: „Ja.“</p>
<p>„Und was war noch ein guter Tipp?“  Susanne: „Das ich immer anrufen soll, wenn ich Probleme zu Hause habe.“</p>
<p>„Rufst du sie oft an?“  Susanne (traurig): „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr gesagt, wenn du traurig warst?“  Susanne: „Ja.“</p>
<p>„Hast du denn Sina auch erzählt, wenn du mal traurig warst?“  Tom: (Pause) (Nickt)</p>
<p>„Oder wenn es dir gut ging?“  Tom: (Nickt)</p>
<p>„Hast du ihr denn auch viel erzählt von dir?“  Tom: „Ja. Hobby auch. Mehreres.“</p>

**Tabelle 25.4: Kind vertraut Patin jegliche Schwierigkeiten an**

### **25.2.2 Zusammenfassung**

Die Kinder, welche angaben, ihrer Patin alles zu erzählen, vertrauten dieser Probleme aus verschiedenen Lebensbereichen an und wandten sich an sie, wenn sie traurig waren oder es ihnen nicht gut ging. Die Patin scheint eine wichtige Bezugsperson für die Kinder darzustellen, an die sie sich wenden können.

### **25.3 Kinder hätten ihrer Patin belastende Situationen anvertraut**

Vier der befragten Kinder, das entspricht 25% gaben an, dass sie ihrer Patin alles anvertraut und von Schwierigkeiten berichtet hätten, wenn diese da gewesen wären. Allerdings hatten die Kinder nach eigenen Aussagen zu dieser Zeit noch keine Schwierigkeiten. Kubililay hebt besonders hervor, das er auf jeden Fall mit seiner Patin geredet hätte. „Wenn etwas scheiße ist, kannst mit Vanessa reden.“ Auch die andern Kinder gaben auf Nachfragen an, dass sie ihr alles erzählt hätten, wenn aus ihrer Sicht die Notwendigkeit aufgrund von belastenden Situationen bestanden hätte. Petra berichtete der Patin, wenn sie Streit mit ihrem Bruder hatte und genoss es, die Patin alleine zu treffen. So konnte sie in Ruhe von dem Streit mit ihrem Bruder berichten. Auch sonst wäre sie der Patin gegenüber offen gewesen, wenn es Schwierigkeiten gegeben hätte.

Kind hätte der Patin Schwierigkeiten anvertraut
Kubilay: „Sie war nett, mit ihr kann man über alles reden, mit ihr kann man alles spielen und so was.“
„Hast du ihr alles erzählt?“ Kubilay: „Ja, aber da gab es so noch nichts. Aber die war echt nett die Vanessa.“
„Hast du ihr denn erzählt, wenn was Gutes passiert ist?“ Kubilay: „Ja.“
„Auch, wenn was Schlechtes passiert ist? Stress mit den Eltern oder Kollegen?“ Kubilay: „Kann ich mich jetzt nicht dran erinnern aber mit ihr kann man auf jeden Fall drüber reden. Als ich mit ihr war hatte ich noch keine Probleme.“
Kubilay: „Wenn irgendwas Scheiße ist, kannst mit Vanessa reden.“

<p>„Das ist gut. Und konntest du ihr immer alles erzählen, wenn ihr euch gesehen habt?“          Petra: „Ja, ich habe alles erzählt, was ich erlebt habe, als sie nicht dabei war.“</p>
<p>„Und hast du ihr auch erzählt, wenn du Ärger in der Schule hattest mit Freundinnen oder so?“          Petra: „Ja, aber da hatte ich keinen Stress.“</p>
<p>„Aber hättest du ihr erzählt?“          Petra: „Ja.“</p>
<p>„Oder hattest du mit deiner Mama mal Streit?“          Petra: „Ne, habe ich nicht.“</p>
<p>„Und warum fandest du es so gut, sie alleine für dich zu haben?“          Petra: „Weil dann kann man alles erzählen, wenn ich wieder Streit mit meinem Bruder hatte.“</p>
<p>„Hast du ihr oft erzählt, wenn du Streit mit deinem Bruder hattest?“          Petra: „Öfters.“</p>
<p>„Hast du der Kathrin viel von dir erzählt?“          Nina: „Ja. Wir haben uns gegenseitig sehr viel erzählt. Sie hat mir von ihr etwas erzählt, ich habe ihr von mir etwas erzählt.“</p>
<p>„Was hast du ihr so erzählt?“          Nina: „Meine Hobbies, auf welche Schule ich gehe, was ich gerne mache, so etwas halt.“</p>
<p>„Und so zwischendurch? Wenn es dir nicht so gut ging? Hast du ihr da auch etwas erzählt?“          Nina: „Also in der Zeit ging es mir noch gar nicht schlecht.“</p>
<p>„Ach so. Hattest du denn mal Probleme mit seinen Eltern oder mit deinen Geschwistern, von denen du ihr dann erzählt hast?“          Nina: „Auch nicht. Ich habe nur erzählt, dass es mit ihr sehr Spaß macht. Solche Sachen.“</p>
<p>„Hättest du es erzählt?“          Nina: „Ja.“</p>
<p>„Hast du ihr viel erzählt?“          Heike: „Ja. Ich kann mich nicht mehr so gut erinnern.“</p>
<p>„Weißt du denn noch, ob du mit ihr über und welche Probleme, die du vielleicht hattest, geredet hat?“          Heike: „Ich hatte keine Probleme.“</p>
<p>„Hättest du ihr davon erzählt?“          Heike: „Ja klar.“</p>

**Tabelle 25.5: Kind hätte der Patin Schwierigkeiten anvertraut**



### 25.3.1 Zusammenfassung

Die vier Kinder, welche zum Projektzeitraum keine gravierenden Probleme mit ihren Eltern, Freunden oder Geschwistern hatten, gaben übereinstimmend an, dass sie ihrer Patin von Schwierigkeiten erzählt hätten. Ein Kind berichtete dieser von Streitigkeiten mit ihrem Bruder, befand sich jedoch sonst nicht in für sie belastenden Situationen, von welchen sie der Patin jedoch berichtet hätte.

### 25.4 Kinder vertrauten ihrer Patin zuweilen oder nie belastende Situationen an

Je zwei Kinder haben ihrer Patin zuweilen alles bzw. nie alles erzählt. Ich prüfe, ob die Kinder Gründe dafür nannten. Betrachten wir also die Aussagen der Kinder, welche ihrer Patin manchmal alles erzählen, näher:

Kind vertraut der Patin zuweilen Schwierigkeiten an
„Was hast du denn von dir erzählt?“ Josy: „Welche Hobbies und (Pause)“
„Hast du ihr auch erzählt, wenn du irgendwie Stress hattest in der Schule oder mit einer Freundin?“ Josy: „Ja, auch.“
„Hast du auch erzählt, wenn du Ärger mit Mama oder Papa hattest?“ Josy: „Ne.“
„Warum nicht? Hattest du keinen Ärger oder hast du es nicht erzählt?“ Josy: „Nicht erzählt.“
„Warum nicht?“ Josy: „Weiß ich nicht.“
„Hast du denn viel Ärger mit deinen Eltern?“ Josy: „Ne, eigentlich nicht so.“
„Hast du erzählt, wenn du Streit mit deinen Geschwistern hattest?“ Josy: „Ja.“
„Konntest du ihr alles erzählen? Wenn du traurig warst, wenn irgendwas gut war?“ Valerie: „Manchmal.“

Tabelle 25.6: Kind vertraut der Patin zuweilen Schwierigkeiten an

Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, erzählte Josy ihrer Patin von Schwierigkeiten mit Freunden, Geschwistern oder Ärger in der Schule. Von Ärger mit ihren Eltern, welcher gelegentlich vorkommt, berichtet sie allerdings nicht. Josy begründet nicht, warum sie häusliche Probleme nicht thematisiert, d.h. es gibt keinen sofort ersichtlichen Grund. Valerie begründet ebenfalls nicht, warum sie ihrer Patin nur manchmal alles erzählt. Lenken wir den Blick auf die Kinder, die nicht alles erzählen. Auch diese haben keine Begründung hierfür. Inge erzählt „einfach so“ der Patin nicht von ihren Problemen, obwohl sie der Patin vertraut hat. Manuela wollte der Patin nichts erzählen, begründet dies jedoch nicht.

Kind erzählt der Patin nicht alles
<p>„Konntest du ihr viel erzählen?“            Inge: „Ich konnte nicht erzählen, weil ich konnte sie nicht anrufen.“</p>
<p>„Okay, aber als ihr euch gesehen habt, hast du ihr da viel erzählt? Wenn ihr was unternommen habt oder gespielt habt?“            Inge: „Ja.“</p>
<p>„Was hast du ihr denn erzählt?“            Inge: „So ein bisschen Witz so.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt was du machst?“            Inge: „Computer spielen.“</p>
<p>„Hast du ihr auch erzählt wenn du mal Streit mit einer Freundin hattest?“            Inge: „Nein.“</p>
<p>„Hattest du keinen Ärger?“            Inge: „Nein.“</p>
<p>„Oder wenn du Ärger mit deinen Eltern hattest, hast du das erzählt?“            Inge: „Nein.“</p>
<p>„Hattest du keinen Ärger oder hast du es nicht erzählt?“            Inge: „Doch ich hatte Ärger, aber habe es nicht erzählt.“</p>
<p>„Warum nicht?“            Inge: „Einfach so.“</p>
<p>„Hast du ihr denn vertraut?“            Inge: „Ich habe vertraut, ja.“</p>
<p>„Hast du Britta auch erzählt wenn du mal traurig warst?“            Inge: „Nein.“</p>

„Hast du ihr alles erzählt? Wenn es dir gut geht? Was du gemacht hast? Wenn du mal traurig warst?“ Manuela: „Ich war nie traurig.“
„Und was ist, wenn du mal Streit hattest?“ Manuela: „Nein.“
„Hattest du keinen oder hast du nicht erzählt?“ Manuela: „Wollte ich nicht.“
„Warum?“ Manuela: „Weiß ich nicht.“

**Tabelle 25.7: Kind erzählt der Patin nicht alles**

### **25.4.1 Zusammenfassung**

Die vier Kinder, welcher ihrer Patin nur manchmal bzw. nicht alles erzählen, nennen hierfür keinen ersichtlichen Grund. Deshalb stellen sich folgende Fragen: Von welchen Faktoren hängt es ab, ob die Kinder ihrer Patin von Schwierigkeiten erzählen oder nicht? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Offenheit der Kinder und der Art, wie sie ihre Patin charakterisieren? Haben Kinder, die ihrer Patin alles erzählen oder erzählen würden, wenn sie Schwierigkeiten hätten, ein positiveres Bild von dieser als Kinder, die ihrer Patin manchmal alles bzw. nicht alles erzählen? Diesen Aspekten gehe ich im Folgenden nach (Langenkamp 2011).

## **26 Einschätzung der Patin als Einflussfaktor für das Anvertrauen von Problemen**

Um die Frage zu klären, ob Kinder, die ihrer Patin alles anvertrauen oder würden, diese positiver beschreiben als Kinder, die ihr nur manchmal alles bzw. nicht alles erzählen, gehe ich in vier Schritten vor:

Zunächst betrachte ich die Aussagenhäufigkeit der einzelnen Kinder und werte sie aus. Anschließend stelle ich die Aussagen zur Zuverlässigkeit der Patin dar. Konnten sich die Kinder auf die Patin verlassen? In einem nächsten Schritt nehme ich positive und negative Eigenschaften der Patin bzw. Erlebnisse mit dieser aus Sicht der Kinder in den Blick. Dann prüfe ich, ob die Patin für einige

Kinder eine Vorbildfunktion hatte. Abschließend stelle ich die Gefühle, welche die Kinder mit den Treffen verbanden, dar.

## 26.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Einfluss der Beziehung zwischen Patin und Kind auf das Anvertrauen von Problemen“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
11	68,75	1
4	25	2
1	6,25	3

**Tabelle 26.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Einfluss der Beziehung zwischen Patin und Kind auf das Anvertrauen von Problemen“**

*Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Einfluss der Beziehung zwischen Patin und Kind auf das Anvertrauen von Problemen“*

Alle 16 befragten Kinder trafen zwischen einer und drei Aussagen in Hinsicht auf die Zuverlässigkeit der Patin. Der Großteil der Kinder, 68,75%, trafen eine Aussage. Vier Kinder, das entspricht 25%, trafen zwei Aussagen und ein Kind, 6,25%, hat drei Aussagen getroffen, welche nun näher betrachtet werden sollen.

Kind schätzt Patin als zuverlässig ein
„Hat sie dir auch mal abgesagt?“ Tom: „Ja.“
„Hat sie dir Bescheid gesagt?“ Tom: „Ja, Bescheid gesagt. Aber sie war auch mal krank. Dann ist sie nicht gekommen.“
„Wie hast du dich gefühlt, wenn sie nicht gekommen ist?“ Tom: „Schlecht.“
„Warum?“ Tom: „Darum.“

<p>„Warst du traurig?“ Tom: „Ein bisschen.“</p>
<p>„Hattest du Angst, dass sie gar nicht mehr kommen würde, oder wusstest du, die kommt noch mal wieder?“ Tom: „Die kommt wieder. Hat sie doch gesagt. Wenn Sie ein Auto hat, kommt sie noch.“</p>
<p>„Konntest du dich auf die Sina verlassen, das wenn sie etwas sagt, dass sie das dann auch macht?“ Tom: „Ja.“</p>
<p>„Wärst du traurig gewesen, wenn sie einfach nicht gekommen wäre?“ Tom: „Nicht traurig, sie hat einen angerufen, da war es o.k.“</p>

**Tabelle 26.2: Kind schätzt Patin als zuverlässig ein**

Aus den Aussagen Toms geht hervor, dass er seine Patin für äußerst zuverlässig hält, was eine wichtige Grundlage für die Beziehung zwischen Kind und Patin darstellt. Er hat das Gefühl, sich auf seine Patin verlassen zu können. Ein wichtiger Punkt ist, dass Sina, seine Patin, angerufen hat, wenn sie ein Treffen verschieben musste. Dadurch, dass sie Bescheid gesagt hat, war es für Tom in Ordnung. Er konnte sich darauf einstellen und wusste, dass sie wiederkommt. Tom gehört zu der Gruppe von Kindern, die ihrer Patin gegenüber offen über Probleme gesprochen haben.

## **26.2 Zuverlässigkeit als Voraussetzung für Offenheit des Kindes**

Tom hält seine Patin für äußerst zuverlässig. Doch wie schätzen die anderen Kinder ihre Patin ein? Zunächst sollen die Aussagen der Kinder, welche ihrer Patin jegliche Probleme anvertraut haben bzw. hätten, betrachtet werden. Im Folgenden werde ich die Einschätzungen der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen anvertrauten oder ihr nicht alles erzählt haben, aus. Ich kläre, ob ein Zusammenhang zwischen der Offenheit der Kinder und der empfundenen Zuverlässigkeit der Patin besteht.

Betrachten wir demnach zunächst die Aussagen der Kinder, die ihrer Patin alles anvertrauen. Für wie zuverlässig halten sie diese?

Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr Schwierigkeiten an
„Und sie ist jetzt auch für dich da?“ Annika: „Ja.“
„Konntest du dich auf Lina verlassen während der Zeit?“ Annika: „Ja.“
„Hattest du mal Angst, dass sie nicht kommt und nicht absagt?“ Annika: „Nein, weil ich weiß, dass sie einen Tag vorher absagt.“
„Sie sagt Bescheid?“ Annika: „Ja genau.“
„War sie immer da?“ Anja: „Manchmal war sie auch krank.“
„Hat sie Bescheid gesagt oder ist sie einfach nicht gekommen?“ Anja: „Bescheid.“
„Wie hast du dich dann gefühlt?“ Anja: „Traurig.“
„Hattest du Angst dass sie irgendwann gar nicht mehr kommt?“ Anja: „Ja.“
„Hattest du denn Angst dass sie irgendwann mal nicht mehr kommt ohne was zu sagen oder hat sie Bescheid gesagt?“ Anja: „Immer Bescheid gesagt.“
„Fandest du das gut?“ Anja: „Ja.“
„Warum fandest du das gut?“ Anja: (Pause) „Weil gut.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Anja: „Ja.“ (überzeugt)
„Hat sie dir oft abgesagt?“ Andre: „Nein. Fast gar nicht. Nein, gar nicht.“
„Hattest du zwischendurch mal Sorgen, dass sie nicht mehr kommen würde? Oder war sie zuverlässig?“ Andre: „Nein. Sie war zuverlässig.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Heike: „Ja. Wenn sie gesagt hat sie kommt, da war sie auch da.“
„Hattest du Irgendwann Sorge, ob sie eventuell nicht kommen könnte?“

Heike: „Nein. Wenn sie nicht konnte, hat sie auch angerufen oder Bescheid gesagt.“
„Würdest du sagen, dass sie sehr zuverlässig war?“ Nina: „Ja.“
„War das für dich wichtig, das sie wirklich jeden Mittwoch da war?“ Nina: „Ja, mir hat das auch immer Spaß gemacht. Ich habe mich auch immer gefreut, dass sie kommt und dass wir zusammen etwas machen werden.“
„Hat sie dir denn auch mal abgesagt?“ Nina: „Ja, aber dann haben wir das einfach auf einen anderen Tag verschoben, auf einen Donnerstag glaube ich.“
„War es denn so, dass sie einfach mal nicht gekommen ist?“ Nina: „Nein. Die ruft dann immer an und sagt Bescheid. Währenddessen war sie ja auch an der Uni. Wir waren ja auch meist an der Uni und haben dort etwas gemacht.“
„Hattest du denn manchmal Angst, dass sie nicht erscheinen würde?“ Nina: „Nein. Sie war sehr zuverlässig.“
„Konntest du dich auf sie verlassen? War sie immer da, wenn sie das gesagt hat?“ Kubilay: „Ja, wenn sie treffen wollte hat sie gesagt und sie war da.“
„Wenn sie nicht konnte hat sie abgesagt oder konnte sie immer?“ Kubilay: „Die konnte immer.“
„Okay, überlege mal, wenn sie gesagt hat wir treffen uns zum Beispiel Donnerstag, hast du ihr geglaubt?“ Kubilay: „Ja, ich habe ihr geglaubt.“
„Hat sie dir auch mal abgesagt?“ Tom: „Ja.“
„Hat sie dir Bescheid gesagt?“ Tom: „Ja, Bescheid gesagt. Aber sie war auch mal krank. Dann ist sie nicht gekommen.“
„Wie hast du dich gefühlt, wenn sie nicht gekommen ist?“ Tom: „Schlecht.“
„Warum?“ Tom: „Darum.“
„Warst du traurig?“ Tom: „Ein bisschen.“
„Hattest du Angst, dass sie gar nicht mehr kommen würde, oder wusstest du, die kommt nochmal wieder?“ Tom: „Die kommt wieder. Hat sie doch gesagt. Wenn sie ein Auto hat, kommt sie noch.“
„Konntest du dich auf die Sina verlassen, das wenn sie etwas sagt, dass sie das dann auch macht?“

Tom: „Ja.“
„War sie dir wichtig? Wärest du traurig gewesen, wenn sie einfach nicht gekommen wäre?“ Tom: „Nicht traurig, sie hat einen angerufen, da war es o.k.“
„Hat sie dir auch mal abgesagt?“ Nadine: „Also Beispiel unser Date?“
„Ja, genau. Hat sie mal angerufen und gesagt, ich kann nicht?“ Nadine: „Nein, hat sie nicht gesagt.“
„Hattest du Angst, dass sie das mal machen würde?“ Nadine: „Nein, weil ich weiß ja, dass sie das nicht machen würde.“
„Meinst du, kannst du dich auf sie verlassen?“ Nadine: „Ja.“ (überzeugt)
„Hattest du mal Angst, dass sie nicht mehr kommen würde?“ Alexandra: „Nein.“
Hat sie abgesagt, wenn sie nicht konnte?“ Alexandra: „Ja.“
„War sie zuverlässig?“ Alexandra: (guckt fragend)
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Alexandra: „Ja.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Susanne: „Ja.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Laura: „Ja, auf jeden Fall.“
„Hattest du Angst, dass sie mal nicht kommt?“ Petra: „Nein, sie hat abgesagt.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Petra: „Ja.“

**Tabelle 26.3: Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr Schwierigkeiten an**

Alle 12 Kinder halten ihre Patin für zuverlässig. Sieben Kinder gaben an, rechtzeitig von der Patin informiert worden zu sein, wenn diese ein Treffen nicht wahrnehmen konnte. Zwei Kinder freuten sich, dass ihre Patin ihnen nie abgesagt hätte. Zwei Kinder tätigten keine Aussage, sind sich jedoch wie alle anderen sicher, dass sie sich auf die Patin verlassen konnten. Für die Kinder ist die



rechtzeitige Absage und die Transparenz über einen neuen Termin äußerst bedeutend. So zeigt die Patin Kontinuität und Verlässlichkeit. Wie empfanden Kinder, die ihrer Patin nur manchmal oder gar nicht alles anvertraut haben, die Zuverlässigkeit der Patin? Ist mangelnde Zuverlässigkeit seitens der Patin ein Grund dafür, dass sie mit ihr nicht über alles sprachen?

Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr zuweilen oder nie Schwierigkeiten an
„War sie zuverlässig? Ist sie immer gekommen, wenn sie das gesagt hat?“ Inge: „Die war immer mittwochs oder donnerstags da.“
„Und wenn sie mal nicht konnte, hat die dir Bescheid gesagt oder ist sie einfach nicht gekommen?“ Inge: „Bescheid gesagt.“
„Was war denn das Beste an ihr?“ Manuela: „Weil sie immer irgendwohin gegangen ist und Bescheid gesagt hat, wenn sie nicht kann.“
„Hat sie dir immer Bescheid gesagt? Konntest du dich immer auf sie verlassen?“ Manuela: „Ja.“
„Hattest du Angst, dass sie irgendwann gar nicht mehr kommt, ohne Bescheid zu sagen?“ Manuela: „Nein.“
„Konntest du dich immer drauf verlassen, dass sie kommt?“ Valerie: „Ja.“
„Hat sie dir mal abgesagt?“ Valerie: „Manchmal.“
„Hat sie dann Bescheid gesagt, oder ist sie einfach nicht gekommen?“ Valerie: „Bescheid gesagt. Also hat angerufen.“
„Hattest du Sorge, dass sie irgendwann gar nicht mehr kommen würde?“ Valerie: „Nein.“
„Ach so, was ich noch wissen wollte: Hattest du Angst, das sie mal einfach nicht kommen würde?“ Josy: „Nein, die kommt und ruft an.“
„Konntest du dich auf sie verlassen?“ Josy: „Ja.“

**Tabelle 26.4: Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr zuweilen oder nie Schwierigkeiten an**

Wie aus den Aussagen der Kinder hervor geht, halten alle vier Kinder ihre Patin für zuverlässig. Die Patinnen melden sich bei den Kindern, falls ein Treffen nicht möglich sein sollte. Aus Sicht von Manuela zeichnete diese Verlässlichkeit die Patin besonders aus: „Weil sie immer irgendwohin gegangen ist und Bescheid gesagt hat, wenn sie nicht kann.“ Somit scheint die Zuverlässigkeit kein relevanter Grund sein, warum manche Kinder nicht von allen Problemen erzählt haben.

### **26.2.1 Zusammenfassung**

Alle interviewten Kinder hielten ihre Patin für zuverlässig. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Aussagen der Kinder, die ihrer Patin jegliche Probleme anvertrauten oder anvertraut hätten und der Kinder, die dies nur manchmal oder nie getan haben. Die gefühlte Zuverlässigkeit der Patin ist demnach nicht ausschlaggebend für die Offenheit der Kinder (Langenkamp 2011).

### **26.3 Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für Offenheit des Kindes**

Nachdem deutlich wurde, dass alle Kinder ihre Patin für zuverlässig halten, soll in einem nächsten Schritt geklärt werden, ob Kinder, die ihrer Patin alles erzählt haben bzw. hätten, dieser positivere Eigenschaften zuschreiben als Kinder, die dies nicht getan haben. Aus dem Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass für die Kinder positiv behaftete Unternehmungen ebenfalls bedeutend waren. Positive Erlebnisse stärkten die Beziehung zwischen Patin und Kind. Somit findet die Auswertung auf zwei Ebenen statt: Ich stelle die von den Kindern wahrgenommenen positiven Charaktereigenschaften der Patinnen dar, sowie von den Kindern besonders hervorgehobene Erlebnisse mit der Patin.

Zunächst stelle ich die Aussagenhäufigkeiten der Kinder dar. In einem nächsten Schritt beschreibe ich die Aussagen der zwölf Kinder, welche ihrer Patin jegliche Schwierigkeiten anvertraut haben. Im Anschluss daran nehme ich die Angaben der Kinder, welche mit ihrer Patin nicht über Probleme sprachen, in den Blick.

**26.3.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für die Offenheit des Kindes“**

<b>(f) Kind</b>	<b>(%) Kind</b>	<b>(f) Aussage</b>
4	25	1
5	31,25	2
6	37,5	3
1	6,25	5

**Tabelle 26.5: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für die Offenheit des Kindes“**

*Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für die Offenheit des Kindes“*

Alle Kinder äußerten sich zu diesem Thema mit insgesamt 37 Aussagen und benannten mit einer bis fünf Aussagen positive Eigenschaften der Patin. Vier Kinder, das entspricht 25%, tätigten eine Aussage. Fünf Kinder, 31,25%, machten zwei Angaben zu dieser Kategorie. Sechs Kinder, 37,5%, tätigten drei Aussagen. Ein Kind, 6,25%, benannte in fünf Aussagen positive Eigenschaften der Patin. Auf diese soll nun der Blick gelenkt werden. Nina tätigte positive Aussagen zu zwei Bereichen: Unternehmungen mit der Patin sowie zu den Eigenschaften dieser.

Aussagen zu positiven Eigenschaften der Patin bzw. Erlebnissen mit dieser
„Was hat er denn am meisten Spaß gemacht an den Treffen?“ Nina: „Das wir gemeinsam etwas unternommen haben.“
„Gab es zwischendurch etwas, was du besonders gut fandest?“ Nina: „Ja, wir haben viel zusammen gespielt gehabt. Wir sind ja auch rutschen gegangen.“
„Was fandest du denn am Besten an ihr? Von den Eigenschaften her?“ Nina: „Sie lächelt immer, und sie redet immer so nett mit uns.“

„Was fandest du noch gut an ihr? Manche Leute haben ja zum Beispiel Charaktereigenschaften, die findet man nicht so gut. Manche findet man gut.“  
 Nina: „Nein, bei ihr war das so, das fand ich gut. Ich fand sie sehr gut.“

**Tabelle 26.6: Aussagen zu positiven Eigenschaften der Patin bzw. Erlebnissen mit dieser**

Nina empfand die gemeinsamen Unternehmungen als besonders bedeutsam. Sie charakterisierte ihre Patin durchweg positiv. Das Mädchen hob besonders hervor, dass die Patin immer so nett mit ihr redete und lächelte. Im weiteren Verlauf des Interviews wurde deutlich, dass ihre Patin eine Art Vorbild für sie darstellt.

Patin dient als Vorbild
<p>„Meinst du, Kathrin hat dir etwas für dein weiteres Leben gebracht? Hast du da etwas für dich draus mitgenommen?“            Nina: „Ja, auf jeden Fall. Immer nett sein.“</p>
<p>„Wie meinst du das? Weil sie immer so nett war?“            Nina: „Ja. (Zögert) Manche sind ja auch nicht so nett und manche wieder wirklich sehr, sehr nett und man sollte eigentlich auch selber mit den Leuten so umgehen.“</p>
<p>„Hast du das von ihr abgeguckt, dass sie immer so freundlich war?“            Nina: „Ja. Auf jeden Fall.“</p>
<p>„Bist du denn dadurch jetzt auch netter zu anderen geworden?“            Nina: „Nein, aber ich bin nett. Wie sie.“</p>
<p>„Und dann hast du dich nochmal erinnert gefühlt?“            Nina: „Ja.“</p>
<p>„Oder wie meinst du das, wenn du sagst, du hast dir von ihr abgeguckt, immer nett zu sein?“            Nina: „Ja, ich war ja schon nett das ist jetzt nicht so, das ich wirklich böse war, also ich war ja schon jetzt nett, aber wenn jetzt jemand eine Studentin hätte, die nicht so nett ist, dann denke ich, sie hätte auf jeden Fall etwas von Kathrin gelernt.“</p>
<p>„Wie meinst du das?“            Nina: „Ja, zum Beispiel ich wäre jetzt böse, aber sie ist trotzdem nett zu mir. Dann wäre ich auch nett bestimmt. Weil sie auch mit mir nett umgeht, dann kann ich ja auch mit ihr nett umgehen.“</p>
<p>„Hast du das auch auf andere Leute übertragen, das du denkst, da muss man auch nett mit umgehen?“            Nina: „Ja, klar.“</p>

**Tabelle 26.7: Patin dient als Vorbild**

Nina reflektiert das Verhalten der Patin genau und denkt, dass auch andere Personen etwas von ihrer Patin hätten lernen können. Sie hebt hervor, dass eigene Freundlichkeit von anderen Menschen widergespiegelt wird. Dieser Aspekt scheint für Nina von großer Wichtigkeit zu sein. Sie gehört zu den Kindern, die ihrer Patin im Falle von Schwierigkeiten alles erzählt hätten.

#### **26.4 Auswertung der Aussagen zu den positiven Eigenschaften der Patin bzw. positiven Erlebnissen**

Betrachten wir zunächst die Aussagen der zwölf Kinder, welche ihrer Patin alles erzählten oder erzählt hätten: Drei Kinder tätigten lediglich Aussagen über die Eigenschaften der Patin, als sie nach positiven Aspekten gefragt worden sind. Vier Kinder nannten Unternehmungen mit der Patin und fünf Kinder benannten sowohl Unternehmungen, als auch Eigenschaften. Somit sind für die Kinder zu fast gleichen Teilen die Unternehmungen, als auch positive Charaktereigenschaften der Patin bedeutend. Doch welche Eigenschaften erschienen den Kindern als besonders positiv? Sechs Kinder gaben an, die Patin als besonders nett empfunden zu haben. Neben Nina, die wie zuvor beschrieben, die Patin aufgrund ihrer Nettigkeit als Vorbild sieht, gibt auch Nadine an, dass sie diese Freundlichkeit besonders an ihrer Patin schätzt und gerne genauso wäre. „Dass die in echt so nett ist und freundlich.“ Zwei Kinder sagten, dass die Patin immer so fröhlich gewesen sei. Annika benannte die offene Stimme der Patin und fand, die Patin „[...] hat alles, was ein Mädchen braucht.“ Sie sieht ihre Patin ebenfalls als Vorbild. Zudem war es für sie wichtig, „[...] dass wir immer das gemacht haben, was uns beiden (betont) gefallen hat und dass sie auch Spaß dabei hatte, was wir gemacht haben.“

Freundlichkeit der Patinnen wird von den Kindern hervorgehoben
Annika: „[...] Sie hat halt das Verhalten, was ein Mädchen braucht zum Beispiel. Ich habe mich halt gerade mal an sie gehalten.“
„Ist sie ein Vorbild?“ Annika: „Ja, genau.“
Annika: „Sie hat eine offene Stimme, ne?“

<p>„Hast du sonst etwas von ihr gelernt, was sie dir beigebracht hat? Vielleicht, wo du denkst, das fandest du gut, so willst du auch sein?“</p> <p>Heike: „Ja, sie war halt nett und so. Keine Ahnung.“</p>
<p>„Was fandest du denn am besten an ihr? Von den Eigenschaften her?“</p> <p>Nina: „Sie lächelt immer, und sie redet immer so nett mit uns.“</p>
<p>„Wenn du jetzt sagen würdest, was du am allerliebsten bei ihr mochtest? Was war dir am wichtigsten?“</p> <p>Nadine: (überlegt)</p>
<p>„Was würdest du sagen, so wäre ich auch gerne?“</p> <p>Nadine: „Dass die in echt so nett ist und freundlich.“</p>
<p>„War sie immer sehr nett zu dir?“</p> <p>Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Und wie fandest du sie auf den ersten Blick?“</p> <p>Petra: „Sie sah hübsch aus und man hat schon gemerkt, dass sie ganz nett war.“</p>
<p>„Warum war sie so wichtig für dich?“</p> <p>Laura: „Am Anfang, als sie in der Klasse war, fand ich sie schon nett, weil sie war einfach so wie ich halt. Nicht so wie ich, sie war nett, sie war aufgeschlossen, deswegen habe ich ein Vertrauen in die gefasst.“</p>

**Tabelle 26.8: Freundlichkeit der Patinnen wird von den Kindern hervorgehoben**

Die beiden befragten Jungen benannten positive Eigenschaften der Patin und betonten gleichzeitig, dass sie an ihrer Patin ausschließlich positive Eigenschaften feststellen konnten. Kubilay ist es zudem wichtig, dass er mit seiner Patin jegliche Themen besprechen und zudem viele Spiele spielen kann. Andre möchte in manchen Punkten genauso sein wie die Patin. „Ja, Leuten helfen. Und auch immer so fröhlich sein.“

<p>Positive Charakterisierung der Patin</p>
<p>„Hat dir das denn Spaß gemacht alles mit ihr?“</p> <p>Andre: „Ja.“ (Überzeugt)</p>
<p>„War da etwas, wo du gesagt hast, das willst du für dich auch? Es wäre gut, wenn du genauso wärst?“</p> <p>Andre: „Ja, Leuten helfen. Und auch immer so fröhlich sein.“</p>
<p>„Erzähl mal.“</p> <p>Kubilay: „Sie war nett, mit ihr kann man über alles reden, mit ihr kann man alles spielen und</p>

so was.“
„Was war so gut an ihr?“ Kubilay: „Alles.“
„Was war am Besten?“ Kubilay: „Alles. Bei ihr ist alles gut.“
„Was fandest du von ihrem Verhalten besonders gut? Wie sie so ist?“ Kubilay: „Die ist nett gewesen.“

**Tabelle 26.9: Positive Charakterisierung der Patin**

Betrachten wir nun, welche Unternehmungen als besonders positiv von den Kindern hervorgehoben wurden. Drei Kinder gaben allgemein an, dass ihnen die Unternehmungen wichtig waren, ohne explizit zu äußern, welche. Fünf Kinder gaben konkret an, was sie gerne unternommen haben. Ein Kind hebt zudem materielle Dinge hervor. Tom erfreut sich an den Geschenken der Patin. „Sie hat immer Sachen mitgebracht, Bonbons.“

Positive Erlebnisse der Kinder mit der Patin
„Erzähl mal, was hat dir denn Spaß gemacht?“ Alexandra: „Das wir immer irgendwo hingefahren sind.“
„Hat alles Spaß gemacht?“ Alexandra: „Mhm.“
„Was war denn das Beste, was ihr gemacht habt?“ Alexandra: „Weiß ich nicht mehr.“
„Überlege ruhig in Ruhe, ist ja ne schwere Frage.“ Alexandra: (überlegt) Alexandra: „Hmmm. Das ich sie veräppeln möchte.“
„Erzähl mal, was habt ihr noch gemacht, was du richtig gut fandest?“ Heike: „Eigentlich hat immer alles Spaß gemacht. Manchmal haben wir halt mehr unternommen, manchmal nicht so viel.“
„Was hat dir denn am meisten Spaß gemacht an den Treffen?“ Nina: „Das wir gemeinsam etwas unternommen haben.“
„Gab es zwischendurch etwas, was du besonders gut fandest?“ Nina: „Ja, wir haben viel zusammen gespielt gehabt. Wir sind ja auch rutschen gegangen.“
„Was hat dir mit der Bianca am meisten Spaß gemacht?“

Nadine: „Das wir Drachen steigen gegangen sind.“
„Was war denn das Wichtigste für dich an ihr?“ Susanne: „Das sie viel mit mir unternommen hat.“
„Wann vermisst du sie denn besonders doll?“ Tom: „Ja, so Sachen unternehmen.“
„Was war noch gut an Sina?“ Tom: „Sie hat immer Sachen mitgebracht, Bonbons.“
„Was war denn das Allerbeste an ihr?“ Anja: (Pause)
„Da muss es doch was geben, was du richtig gut an ihr fandest?“ Anja: „Das ich auch manchmal bei ihr nach Hause durfte. Sie wohnt immer noch bei ihrer Mutter und ihrem Vater.“
„Was war denn das Beste, was ihr gemacht habt?“ Laura: „Ins Schwimmbad gehen.“

**Tabelle 26.10: Positive Erlebnisse der Kinder mit der Patin**

Kinder, die ihrer Patin offen von ihren Problemen erzählten, verbinden sowohl positive Eigenschaften als auch positive Unternehmungen mit dieser. Welche Aussagen tätigen die Kinder, die nicht so offen gegenüber ihrer Patin waren? Drei von vier Kindern nannten sowohl eine positive Eigenschaft der Patin als auch positive Unternehmungen. Ein Kind äußerte sich hierzu nicht konkret.

<b>Positive Eigenschaften der Patin</b>
„Was war denn das Tolle an ihr?“ Inge: „Na ja, das sie zu mir nett ist und so.“
„Was fandest du an ihrem Verhalten, also wie die war, was fandest du denn gut?“ Manuela: „Gut.“
„Was denn genau?“ Manuela: „Wenn die so nett war.“
„Was hast du denn am Besten an ihr gefunden, außer dass sie was mit dir unternommen hat, so von ihrer Art?“ Valerie: „Sie war immer nett zu uns, zu meinen Eltern auch. Sonst nix.“

**Tabelle 26.11: Positive Eigenschaften der Patin**



Wie aus den Aussagen hervorgeht, empfanden die drei Kinder, welche eine Eigenschaft genannt haben, die Patin als nett. Sie haben somit die gleichen Empfindungen wie die Kinder, welche offen zu ihrer Patin waren. Betrachten wir im Folgenden die Aussagen über die Unternehmungen mit der Patin. Besteht hier ein signifikanter Unterschied zu den Aussagen der anderen Kinder?

Positive Erlebnisse mit der Patin
„Was war das Beste was ihr gemacht habt?“ Inge: „Das sie an meinem Geburtstag gekommen ist und was geschenkt hat.“
„Was hat dir denn davon am besten gefallen?“ Manuela: „Schlittschuh. Und Kino und Schwimmen. Und weil sie mir etwas geschenkt hat.“
Manuela: „Am schönsten fand ich, wenn die mich immer abholt hat.“
„Was fandest du noch gut an ihr?“ Valerie: „Das sie mit mir gespielt hat.“

**Tabelle 26.12: Positive Erlebnisse mit der Patin**

Auch diesen Kindern ist es wichtig, dass die Patin etwas mit ihnen unternimmt oder Geschenke macht. Diese Aussagen unterscheiden sich ebenfalls nicht von denen der Kinder, die offen gegenüber ihrer Patin über ihre Probleme gesprochen haben. Haben diese Kinder auf Nachfragen explizit negative Erlebnisse während der Treffen genannt, die ein Grund für mangelnde Offenheit sein könnten? Drei Kinder gaben an, dass sie nichts negatives mit der Patin erlebt hätten und es kein Ereignis gab, welches ihnen keinen Spaß gemacht hätte. Mit diesen Aussagen stimmen die Kinder mit den anderen zwölf Kindern, die ihrer Patin gegenüber offen waren, überein.

Inge gab an, dass sie bei einem Treffen von sich selbst enttäuscht war. Sie traute sich zunächst nicht, Schafe zu füttern. Die Patin unterstützte sie. Ansonsten empfand auch dieses Kind kein Treffen bzw. keine Eigenschaft der Patin als negativ.

Negativ behaftetes Erlebnis mit der Patin
„Gab es etwas, was du doof fandest, was ihr mal gemacht habt?“ Inge: „Nein.“ (zögernd)
„Kannst du mir ruhig sagen, ich verrate das nicht. Ich kenn sie gar nicht.“ Inge: „Das mit den Schafen. Da war ich sehr enttäuscht, weil ich traute mir nicht.“
„Hast du Angst gehabt?“ Inge: „Ja das es mich beißt.“
„Hat Britta dann mit dir gemeinsam gefüttert?“ „Ja, das hat gekitzelt.“
„Warst du stolz auf dich, dass du das geschafft hast?“ Inge: „Ja, nur einmal habe ich mich getraut.“
„Das ist doch super. Noch irgendetwas was du doof fandest?“ Inge: „Gar nix.“
„Oder was du unternommen hast?“ Inge: „Nix.“

**Tabelle 26.13: Negativ behaftetes Erlebnis mit der Patin**

### 26.4.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sowohl die Kinder, welche ihrer Patin von Problemen berichteten oder dies getan hätten, die Patin überwiegend als nett charakterisieren, als auch die Kinder, die ihrer Patin zuweilen Schwierigkeiten anvertrauten oder ihr nicht alles anvertraut haben. Außerdem berichteten beide Gruppen von positiven Erlebnissen während der Treffen und unterschieden sich nicht in ihren Aussagen. Somit hat sich herausgestellt, dass alle Kinder ihre Patin als positiv beschreiben und positive Erlebnisse mit ihr verbinden. Ein Kind nannte ein negativ behaftetes Erlebnis, bei dem es sich allerdings mehr über sich selbst geärgert hat und der Patin keine Schuld gab. Somit sind negative Erlebnisse bzw. Charaktereigenschaften kein Grund dafür, warum manche Kinder ihrer Patin gegenüber offen von Problemen sprechen und andere nicht.

## 26.5 Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für Offenheit des Kindes

Zunächst stelle ich die Aussagenhäufigkeiten der einzelnen Kinder zu diesem Thema dar. Anschließend kläre ich, ob Kinder, die ihrer Patin offen von Schwierigkeiten erzählten, die Treffen anders empfunden haben als Kinder, die dies nicht taten. Aus diesem Grund lenke ich dann den Blick auf die Aussagen der 12 Kinder, welche der Patin alles erzählten gelenkt und im Anschluss auf die anderen vier Kinder, die der Patin gegenüber nicht bzw. eingeschränkt offen waren.

### 26.5.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
14	87,5	1
2	12,5	3

Tabelle 26.14: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“

*Anm.: (f)Kind: Anzahl der Kinder; (%)Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“*

Alle Kinder äußerten sich mit insgesamt 20 Aussagen zu der Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“. 14 Kinder, das entspricht 87,5%, äußerten sich einmal. Zwei Kinder tätigten, bedingt durch den Gesprächsverlauf, in welchem das Thema Treffen mit der Patin häufiger aufkam, drei Aussagen. Diese betrachte ich nachfolgend näher:

Gefühle der Kinder in Bezug auf die Treffen
„Wie war das denn, wenn du dich mit ihr getroffen hast, hast du dich wohl gefühlt?“ Alexandra: „Ja.“
„Und, hast du dich gern mit ihr getroffen?“ Alexandra: „Ja.“ (sehr begeistert)
„Hast du dich immer drauf gefreut?“ „Alexandra: Ja.“
„Hast du dich über die Zeit mit ihr gefreut?“ Alexandra: „Ja.“
„Hast du dich auf die Treffen gefreut?“ Andre: „Ja. Immer.“
„Wie hast du dich während der Treffen gefühlt? Warst du aufgeregt, oder war alles gut?“ Andre: „Es war alles gut. Und ich habe mich auf jeden Fall immer sehr gefreut.“
Andre: „Also man hat sich auch immer während der Woche gefreut, bis sie gekommen ist und so.“

**Tabelle 26.15: Gefühle der Kinder in Bezug auf die Treffen mit der Patin**

Wie aus den Aussagen der Kinder hervorgeht, haben sich sowohl Alexandra als auch Andre auf die Treffen gefreut. Alexandra hat sich bei ihrer Patin wohlfühlt und sich auf die Zeit mit dieser gefreut. Andre wurde die gesamte Woche bis zum nächsten Treffen von Vorfreude erfüllt und hat den Treffen freudig entgegengesehen. Beide Kinder erzählten ihrer Patin alles offen bzw. hätten ihr von jeglichen Problemen erzählt. Folgend stelle ich dar, wie die Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten, die wöchentlichen Treffen empfunden haben.

### 26.5.2 Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten

Gefühle von Kindern, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten, in Bezug auf die Treffen mit der Patin
„Hast du dich gern mit ihr getroffen?“ Annika: „Ja, sehr gerne.“
„Hast du dich immer gefreut, sie zu sehen?“ Anja: „Ja, total.“

„Wie hast du dich vor den Treffen gefühlt?“ Heike: „Ich hatte immer Lust, ich war halt gespannt, wie das Treffen wird.“
„Und, wie fandest du die Treffen so?“ Laura: „Ich fand die schön.“ (überzeugt)
„Wie hast du dich gefühlt, als das zu Ende war? Weißt du das noch?“ Nina: „Ja, das war schon traurig. Weil das hat ja auch Spaß gemacht.“
„Wie hast du dich denn gefühlt, wenn die Bianca kam?“ Nadine: „Gut, sehr schön.“
„Hast du dich gefreut?“ Nadine: „Ja.“
„Hattest du Lust, was mit ihr zu machen?“ Petra: „Ja.“
„Hast du dich drauf gefreut?“ Petra: „Ja.“
„Hast du dich gefreut?“ Kubilay: „Ja.“ (sehr begeistert)
„Hast du dich gefreut?“ Susanne: „Ja.“
„Hast du dich immer gefreut, wenn du Sina gesehen hast?“ Tom: „Ja. Immer Donnerstag.“ (Begeistert)

**Tabelle 26.16: Gefühle von Kindern, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten, in Bezug auf die Treffen mit der Patin**

Wie aus den Aussagen hervorgeht, sagten alle Kinder, dass sie sich auf die Treffen freuten, dass sie sich gerne mit ihren Patinnen getroffen haben, dass sie Lust auf die Treffen gehabt haben oder dass sie die Treffen schön fanden.

Alle Kinder äußerten sich positiv in Bezug auf die Treffen. Ein Kind war im Vorfeld gespannt, wie die Treffen werden und ein Kind gab an, traurig gewesen zu sein, als das Projekt zu Ende war: „Weil das hat ja auch Spaß gemacht.“ Somit äußerten sich auch die anderen zehn Kinder durchweg positiv in Bezug auf die Treffen. Wie haben die Kinder, die ihrer Patin nicht alles oder lediglich zum Teil alles erzählt haben, die Treffen empfunden? Lenken wir den Blick auf deren Aussagen.

### 26.5.3 Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten

Alle vier Kinder, die ihrer Patin zuweilen oder nie von Problemen berichteten, sagten ebenfalls, sich über die Treffen gefreut zu haben. Ein Kind gab auf Nachfragen an, sich bereits im Vorfeld auf die Treffen gefreut zu haben. Somit besteht auch in diesem Punkt zwischen den Kindern, welcher ihrer Patin gegenüber offen waren und den Kindern, die dieser manchmal alles erzählt bzw. nicht alles erzählt haben, kein Unterschied.

Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten, in Bezug auf die Treffen
„Wie hast du dich gefühlt, wenn du sie gesehen hast?“ Inge: „Fröhlich.“
„Hast du dich schon einen Tag vorher drauf gefreut?“ Inge: „Ja.“
„Hast du dich auf die Treffen gefreut?“ Josy: „Ja.“
„Wie hast du dich denn gefühlt, wenn du sie gesehen hast? Hast du dich gefreut?“ Manuela: „Ja.“
„Hast du dich auch gefreut?“ Valerie: „Ja.“

**Tabelle 26.17: Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten, in Bezug auf die Treffen**

### 26.5.4 Zusammenfassung

Sowohl die Kinder, die ihrer Patin gegenüber offen von Schwierigkeiten erzählten bzw. erzählt hätten, als auch jene Kinder, die ihrer Patin gegenüber nicht offen waren, gaben übereinstimmend an, sich auf die Treffen gefreut zu haben und diesen in freudiger Erwartung entgegengablickt zu haben. Auch hier gab es keine signifikanten Unterschiede, welche die mangelnde Offenheit gegenüber der Patin begründen würden (Langenkamp 2011).

## **26.6 Gesamtzusammenfassung**

Aus den Interviews mit den Kindern geht hervor, dass acht der 16 befragten Kinder mit ihrer Patin offen über Dinge, die sie bewegt haben, redeten. Dies waren zum Teil Streitigkeiten mit der Familie, Freunden oder Probleme in der Schule. Vier Kinder gaben an, zu diesem Zeitraum keine Schwierigkeiten gehabt zu haben, sie diese der Patin aber in jedem Fall anvertraut hätten. Exemplarisch hierfür sei Kubilays Aussage genannt: „Wenn etwas Scheiße ist, kannst du mit Vanessa reden.“ Zwei Kinder gaben an, ihrer Patin nur manchmal alles zu erzählen. Probleme mit der Familie wurden von einem Kind ausgespart. Das andere Kind äußerte sich nicht konkret und gab lediglich an, manchmal offen der Patin gegenüber zu sein.

Die beiden Kinder, welche der Patin nicht alles erzählten, gaben keine Gründe hierfür an und wussten nicht genau, wieso. Wie sich herausstellte, hielten alle Kinder ihre Patinnen für zuverlässig und schreiben diesen positive Charaktereigenschaften zu. Auch die nicht offenen Kinder konnten nichts negatives über die Patinnen berichten. Ein Kind erzählte von einem negativen Erlebnis, als sie Angst hatte, Schafe zu füttern. Allerdings ärgerte sich das Mädchen über sich selber und konnte die Situation mit der Unterstützung der Patin meistern. Alle freuten sich auf die Treffen mit ihren Patinnen. Somit sind diese Punkte nicht ausschlaggebend für eine mangelnde Offenheit gegenüber der Patin. Aus den Interviews gehen keine Aspekte hervor, die belegen würden, warum manche Kinder ihrer Patin von ihren Schwierigkeiten berichteten bzw. hätten und andere Kinder dieses nur manchmal bzw. nie getan haben, zumal die Kinder selbst auch keine Gründe hierfür benennen konnten.

## **27 Einstellungen der Eltern zum Schülerhilfeprojekt aus Kindersicht**

In diesem Kapitel stelle ich dar, wie die Eltern der im Projekt betreuten Kinder gegenüber der Patin bzw. dem Projekt eingestellt sind. Die Auswertung erfolgt in vier Schritten: Zunächst betrachte ich die Aussagenhäufigkeit der einzelnen Kinder und werte die Angaben von den Kindern, die sich besonders häufig bzw. selten geäußert haben, aus. In einem zweiten Schritt prüfe ich, wie viele Eltern eine positive bzw. eine negative Einstellung gegenüber der Patin und dem Projekt haben und ob sich diese auf die Beziehung zwischen dem Kind und der Patin

auswirkt. Anschließend werte ich die Aussagen der Kinder, die ihren Eltern viel über die Treffen mit der Patin erzählt haben, aus. Ich prüfe, ob einige Eltern auch selbst den Kontakt zu den Patinnen aufrecht erhalten bzw. die Kinder nach Ende des Projektes auffordern, sich bei ihrer Patin zu melden.

### 27.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
3	18,75	1
11	68,75	2
2	12,5	4

**Tabelle 27.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“**

*Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zu der Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“*

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass sich alle 16 Kinder zu der Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“ geäußert haben. Insgesamt wurden 34 Aussagen getroffen. Drei Kinder machten eine Angabe, elf Kinder, d.h. 68,75% der befragten Kinder, äußerten sich zweimal. Vier Aussagen sind von zwei Kindern zu diesem Themenbereich getroffen worden, auf welche nachfolgend näher eingegangen werden soll. Bei einem dieser Kinder handelt es sich um Annika, welche das Projekt zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren beendet hat. Sie pflegt den Kontakt zu ihrer Patin Lina. Der Kontakt wird von beiden Seiten aufrecht erhalten. Aus ihren Aussagen wird deutlich, in welchem Maß Annikas Patin Lina in der Familie des Mädchens integriert ist und das die Eltern das Projekt sehr unterstützen. Beide Elternteile empfinden Lina als sehr sympathisch und stehen ihr positiv gegenüber.



### Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin

Annika: „[...] da haben wir meine Mutter gesehen glaube ich, genau das war meine Mutter und da haben sie sich kennen gelernt und meine Mutter fand sie auch sofort total nett.“

„Und dein Vater? Der mochte die auch gerne?“

Annika: „Richtig, richtig. Die mochten die alle gerne. Meine Brüder mögen die auch.“

**Tabelle 27.2: Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin**

Zudem fand auch ein Austausch über die Treffen mit Lina statt. Annika erzählte ihrer Mutter häufig, was sie gemeinsam erlebt haben.

### Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin

„Hast du früher viele von den Treffen mit Lina erzählt? In der Schule oder so?“

Annika: „Ich habe das meiner Mutter viel erzählt.“

**Tabelle 27.3: Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin**

Auch drei Jahre nach dem Projektende legte die Mutter (der Vater verstarb ein Jahr nach Ende des Projektes) viel Wert darauf, dass Annika den Kontakt zu Lina aufrecht erhält. Sie forderte ihre Tochter direkt auf, sich bei ihrer Patin zu melden. Sie räumte der Patin einen bedeutenden Platz in der Familie ein.

### Mutter fordert das Kind auf, sich bei ihrer Patin zu melden

„Was hat deine Mutter gesagt, wenn Lina kam?“

Annika: „Sie freut sich (aufgeregt). Die sagt bis jetzt: „Ruf Lina an und frag sie, ob sie vorbeikommen will.““

„Sagt sie das von alleine auch?“

Annika: „Genau, sie sagt immer: „Wie geht es denn der Lina, hast du nichts von ihr gehört?““

**Tabelle 27.4: Mutter fordert das Kind auf, sich bei ihrer Patin zu melden**

Es ist zu vermuten, dass auch das unterstützende Verhalten der Mutter dazu beiträgt, dass der Kontakt zwischen Kind und Patin auch drei Jahre nach dem Ende des Projektes nicht abreißt. Erfährt das zweite Kind, welches ebenfalls vier Aussagen traf, auch die Unterstützung der Eltern? Bei diesem Kind handelt es sich um Susanne. Bei ihr lag das Projekt zum Interviewzeitpunkt ein Jahr zurück. Susanne stand ebenfalls noch in Kontakt zu ihrer Patin Sabrina. Auch hier wurde dieser von beiden Seiten aufrecht erhalten. Susannes Eltern standen der Patin positiv gegenüber, was das Kind auch auf wiederholtes Nachfragen bestätigt.

Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin
„Mochten deine Eltern deine Studentin?“ Susanne: „Ja.“
„Wie finden deine Eltern die Sabrina?“ Susanne: „Gut.“

**Tabelle 27.5: Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin**

Ebenso haben sich die Eltern von Susanne für die Unternehmungen ihrer Tochter mit Sabrina interessiert. Susanne berichtete ihren Eltern von den gemeinsamen Erlebnissen. Die Eltern fragten auch von alleine nach den Treffen.

Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin
„Hast du deinen Eltern viel erzählt von Sabrina?“ Susanne: „Ja.“
„Was hast du denn erzählt?“ Susanne: „Was wir so gemacht haben.“
„Und, haben sie auch nachgefragt?“ Susanne: „Ja.“
„Also haben die sich dafür interessiert?“ Susanne: „Ja.“

**Tabelle 27.6: Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin**

Außerdem halten die Eltern nach Susannes Aussagen Rücksprache mit der Patin nach den Treffen. Sie rufen Sabrina an, um zu erfahren, wie diese verlaufen sind oder sprechen mit ihr, wenn diese Susanne nach Hause bringt. Somit fand zum Zeitpunkt des Projektes ein reger Austausch zwischen den Eltern und der Patin statt. Dies war auch zum Interviewzeitpunkt, d.h. ein Jahr nach dem Ende des Projektes noch der Fall.

Eltern suchen den Kontakt zur Patin
„Rufen deine Eltern die Sabrina auch schon mal an?“ Susanne: „Ja.“
„Wann denn?“ Susanne: „Immer wenn wir uns getroffen haben. Wann wir dann nach Hause kommen oder wie die Sabrina das Treffen fand.“

**Tabelle 27.7: Eltern suchen den Kontakt zur Patin**

Zudem scheint Sabrina eine vermittelnde Rolle zwischen den Eltern und Susanne einzunehmen. Im Falle von Streitigkeiten zwischen ihr und ihren Eltern kann sich das Kind vertrauensvoll an ihre Patin wenden. Susanne nutzt diese Möglichkeit auch nach Projektende noch und bittet die Patin oftmals auch telefonisch um Rat. Die Patin tritt mit den Eltern in Kontakt und vermittelt so zwischen dem Kind und den Eltern. Susannes Eltern nehmen nach ihren Aussagen den Rat von Sabrina an.

Patin vermittelt zwischen den Eltern und dem Kind
„Und was war noch ein guter Tipp?“ Susanne: „Das ich immer anrufen soll, wenn ich Probleme zu Hause habe.“
„Rufst du sie oft an?“ Susanne (traurig): „Ja.“
„Und was macht sie dann?“ Susanne: „Dann redet sie mit meinen Eltern.“
„Und deine Eltern? Hören sie auf sie?“ Susanne: „Ja.“

**Tabelle 27.8: Patin vermittelt zwischen den Eltern und dem Kind**

Auch im Falle von Susanne stehen die Eltern demnach der Patin und damit dem Projekt positiv gegenüber. Die Patin hat einen wichtigen Platz im Familienleben des Kindes eingenommen und tritt sogar vermittelnd zwischen dem Kind und den Eltern im Falle von Streitigkeiten ein.

## 27.2 Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin bzw. dem Projekt

Nachdem deutlich wurde, dass die Eltern der Kinder, welche die meisten Aussagen trafen, dem Schülerhilfeprojekt positiv gegenüber standen, stellt sich die Frage, ob das bei den Kindern, die zwei bzw. eine Aussage zu diesem Thema getroffen haben, auch der Fall ist. Wie viele Eltern hatten eine positive oder negative Einstellung gegenüber der Patenschaft? Auffallend ist, dass alle Eltern der Patin bzw. dem Projekt positiv gegenüber eingestellt waren. Die Kinder gaben übereinstimmend an, dass die Eltern die Patinnen mochten oder es als positiv empfanden, dass sie da waren.

Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin
„Wie fanden deine Eltern die Doris?“ Alexandra: „Gut.“
„Wie fanden denn deine Eltern die Katja?“ Anja: „Gut.“
„Wie fanden sie, dass du eine Studentin hattest?“ Andre: „Sehr gut.“
„Mochte deine Mutter die Britta gern oder nicht so?“ Inge: „Die mag Britta.“
„Was haben eigentlich deine Eltern damals dazu gesagt, als die Kerstin da war? Fanden sie das gut, oder nicht so gut, oder war denen das eher egal?“ Heike: „Die fanden das eigentlich gut.“
„Wie fanden deine Eltern die Studentin?“ Josy: (sagt nichts, guckt fragend)
„Fanden die die nett oder doof, fanden die das blöd, wenn du sie getroffen hast?“ Josy: „Die fanden das gut.“
„Wie fanden deine Eltern die Fabi?“ Laura: „Die fanden sie super.“

<p>„Wie fanden deine Eltern die Conny?“  Manuela: „Gut.“</p>
<p>„Wie fanden deine Eltern die Kerstin?“  Nina: „Auch sehr nett. Manchmal haben die mich auch gefragt, was ich mit der gemacht habe.“</p>
<p>„Was haben deine Eltern gesagt, wenn du dich mit ihr getroffen hast?“  Nadine: „Die haben gesagt: „Macht das dir Spaß?“ Haben die mal gesagt. Dann hab ich gesagt: „Ja.“ „Dann kannst du doch fragen, ob die mit dir öfters mal was unternehmen kann.““</p>
<p>„Waren die dafür?“  Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Wie fand deine Mama eigentlich die Leni?“  Petra: „Sehr nett. Jeder hat sie gemocht, der sie kannte.“</p>
<p>„Fand sie das gut, dass du dich mit ihr getroffen hast?“  Petra: „Ja.“</p>
<p>„Wie fanden deine Eltern die Vanessa?“  Kubilay: „Auch gut.“</p>
<p>„Mochten deine Eltern deine Studentin?“  Susanne: „Ja.“</p>
<p>„Wie finden deine Eltern die Sabrina?“  Susanne: „Gut.“</p>
<p>„Wie fanden deine Eltern Sina?“  Tom: „Gut. Also mein Vater. Meine Mutter ist umgezogen.“</p>
<p>„Hat deine Mutter sie auch mal kennen gelernt?“  Tom: „Nein.“</p>
<p>„Wie fanden denn deine Eltern die Anna?“  Valerie: „Auch sehr nett.“</p>
<p>„Sehr nett? Haben die sich immer gefreut, wenn sie kam?“  Valerie: „Ja.“</p>

**Tabelle 27.9: Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin**

Da alle Eltern eine positive Einstellung gegenüber den Patinnen zeigten, lässt sich nicht feststellen, ob sich die Beziehung zwischen den Kindern und ihren Patinnen im Falle einer negativen Einstellung der Eltern anders gestaltet hätte. 12

der 16 Kinder (auf Annika und Susanne wurde bereits eingegangen) gaben zudem an, dass sie den Eltern häufig von den Treffen berichtet hätten. Die anderen vier Kinder trafen hierzu keine Aussage. Somit waren die Eltern über den Ablauf der Treffen informiert und zeigten Interesse an den Erlebnissen der Kinder.

Kinder berichten ihren Eltern von den Treffen mit den Patinnen
„Hast du viel mit ihnen über Katja geredet?“ Anja: „Ja.“
„Haben sie auch nachgefragt?“ Anja: „Ja.“
„Hast du deinen Eltern das erzählt?“ Andre: „Ja. Öfters.“
„Bei wem wohnst du denn? Bei Mama oder bei Papa?“ Inge: „Bei Mama.“
„Hast du ihr viel erzählt?“ Inge: „Ja.“
„Was hat die denn dazu gesagt?“ Inge: „Weiß ich nicht mehr.“
„Habt ihr da mal drüber gesprochen? Haben die sich dafür interessiert oder eher nicht?“ Heike: „Ja doch, ich habe auch immer mit denen geredet und so. Ich habe erzählt, was wir gemacht haben und das fanden die auch gut.“
„Hast du denen viel erzählt?“ Josy: „Häh?“
„Hast du denen viel von den Treffen erzählt?“ Josy: „Ja.“
„Was hast du denen erzählt?“ Josy: „Zum Beispiel von der Gruga vorgestern. Da erzähl ich immer, was wir dann gemacht haben und so. Oder beim Schwimmen, wenn ich wiederkomme dann erzähle ich das.“
„Hast du dann alles erzählt?“ Nina: „Ja. Direkt wenn wir zurückgekommen sind, habe ich meinen Eltern erzählt, was wir alles gemacht haben. Wir besprechen das ja auch schon am Mittwoch, was wir am nächsten Mittwoch dann machen.“
„Hast du deinen Eltern auch immer etwas erzählt?“ Nadine: „Ja, ich habe jeden Tag erzählt, was wir gemacht haben.“
„Hast du deinen Eltern viel erzählt?“

Petra: „Jeden Tag. Ich meine, immer wenn wir uns getroffen haben.“
„Haben die viel gefragt?“ Petra: „Eigentlich nicht.“
„Wohnst du bei Mama oder Papa oder bei beiden?“ Kubilay: „Bei beiden.“
„Hast du denen viel erzählt?“ Kubilay: „Ja klar, ich habe immer alles erzählt.“
„Erzählst du deinen Eltern oft von den Treffen?“ Valerie: „Ja.“

**Tabelle 27.10: Kinder berichten ihren Eltern von den Treffen mit den Patinnen**

75% der Kinder erzählen ihren Eltern demnach häufig von den Treffen. Wie aus den Aussagen hervorgeht, interessieren sich die Eltern für die Erlebnisse der Kinder. Doch suchten die Eltern auch von alleine den Kontakt zu der Patin? Neben den Eltern von Annika und Susanne meldete sich ein Vater von sich aus bei der Patin, d.h. insgesamt drei Eltern der 16 befragten Kindern förderten aktiv den Kontakt zur Patin. Sie forderten das Kind auf, nach längerer Zeit Kontakt zu der Patin aufzunehmen oder traten selbst mit der Patin telefonisch oder schriftlich in Kontakt.

Eltern treten mit der Patin in Kontakt
„Hast du sie denn mal angerufen oder hast du ihr etwas geschrieben? Hast du dich für das Geschenk bedankt?“ Tom: „Ja.“
„Wie hast du das gemacht?“ Tom: „Also Papa hat eine Karte zu ihr geschickt.“
„Und du hast unterschrieben?“ Tom: „Ja.“
„Was hat deine Mutter gesagt, wenn Lina kam?“ Annika: „Sie freut sich (aufgeregt). Die sagt bis jetzt: „Ruf Lina an und frag sie, ob sie vorbeikommen will!““
„Sagt sie das von alleine auch?“ Annika: „Genau, sie sagt immer: „Wie geht es denn der Lina, hast du nichts von ihr gehört?““
„Rufen deine Eltern die Sabrina auch schon mal an?“

Susanne: „Ja.“
„Wann denn?“
Susanne: „Immer wenn wir uns getroffen haben. Wann wir dann nach Hause kommen oder wie die Sabrina das Treffen fand.“

**Tabelle 27.11: Eltern treten mit der Patin in Kontakt**

### **27.2.1 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass alle Eltern der 16 befragten Kinder eine positive Einstellung der Patin gegenüber zeigten. Die Eltern fanden die Patin nach Aussagen der Kinder sympathisch und integrierten diese mit unterschiedlicher Intensität in das Familienleben. 75% der Kinder erzählten ihren Eltern viel von den Treffen. Die anderen 25% der Kinder trafen hierzu keine Aussage. Drei Eltern nahmen aus verschiedenen Gründen selbstständig Kontakt zu der Patin auf: Die Eltern von Susanne erkundigten sich nach den Treffen über den Verlauf. Tom`s Vater bedankte sich im Namen seines Sohnes mittels einer Karte für ein Geburtstagsgeschenk (der Junge besucht die Förderschule und ist nicht in der Lage, selbstständig eine Karte zu schreiben) und Annika`s Mutter fragte von Zeit zu Zeit nach der Patin und forderte das Mädchen auf, diese anzurufen.

## **28 Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin**

Im Verlauf des Interviews fragte ich die Kinder, ob und was sie von der Patin gelernt haben. Ich möchte herausfinden, ob die Kinder Anregungen bekommen haben, die ihr Verhalten möglicherweise nachhaltig veränderten. Jedes der befragten Kinder tätigte eine Aussage dazu, ob es Ratschläge von der Patin erhalten hat oder nicht.

Die Auswertung erfolgt in fünf Schritten: Zuerst werte ich die Aussagen der neun Kinder, die während des Projektes Ratschläge bzw. Tipps von der Patin bekommen haben, aus. Danach beschreibe ich Annika näher, die drei Jahre nach dem Ende des Projektes noch einen intensiven Kontakt zu ihrer Patin pflegt. Annika sagt, in diesem Zeitraum einen nützlichen Tipp von ihrer Patin Lina



bekommen zu haben und sich immer noch danach zu richten. Anschließend stelle ich die Aussagen des Kindes, welches während der Projektzeit nützliche Anregungen bekam und diese für die Dauer des Projektes auch befolgte, dar. Dann beleuchte ich die Aussage des Kindes, welches denkt, keine nützlichen Tipps bekommen zu haben, näher.

Abschließend führe ich die Aussagen der fünf Kinder, die davon überzeugt sind, von der Patin etwas gelernt zu haben, das Gelernte jedoch nicht mehr benennen können, auf. Ausgenommen seien hier schulische Hilfen, die ich abschließend gesondert betrachte.

### 28.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
0	0,00	1
1	6,25	2
3	18,75	3
1	6,25	4
2	12,5	5
2	12,5	6
1	6,25	7
3	18,75	8
2	12,5	9
1	6,25	10

**Tabelle 28.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie: „Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin“**

*Anm.: (f) Kind: Anzahl der Kinder; (%) Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin“*

Die 16 interviewten Kinder trafen insgesamt 96 Aussagen zu dieser Kategorie. Ich möchte die Aussagen der Kinder, die zwei und zehn Aussagen getroffen haben, näher darstellen. Beginnen wir mit den Aussagen von Susanne, die lediglich zwei Aussagen zu diesem Bereich getroffen hat.

Kind besucht erstmalig eine Bücherei
„Ward ihr mal in der Bücherei zusammen?“ Susanne: „Ja, sehr oft.“
„Bist du da vorher schon mal gewesen?“ Susanne: „Mmh.“ (Nein.)
„Hast du jetzt noch einen Ausweis von da?“ Susanne: „Ja.“
„Wie oft gehst du denn da noch hin?“ Susanne: „Zweimal in der Woche.“
„Was machst du denn da?“ Susanne: „Ich leihe mir da Bücher aus und gebe sie, wenn ich dann fertig gelesen habe, wieder zurück.“
„Liest du viel?“ Susanne: „Ja.“
„Hatte sie dir auch manchmal mit Schulsachen geholfen?“ Susanne: „Nein.“

**Tabelle 28.2: Kind besucht erstmalig eine Bücherei**

Wie den Aussagen von Susanne zu entnehmen ist, konnte sie mit ihrer Patin neue Erfahrungen sammeln, die sich als nachhaltig erwiesen. Sie hat das erste Mal in ihrem Leben mit der Patin eine Bücherei besucht. Das neue Erlebnis des Büchereibesuches und das Erstellen eines Ausweises zum Entleihen verschiedener Medien regte Susanne dazu an, die Bücherei auch nach dem Projektende noch zu nutzen. Hilfen für die Schule bekam sie nicht von der Patin. Diese sollten jedoch auch nicht im Fokus des Schülerhilfeprojektes stehen. Betrachten wir nun die Aussagen von Inge, die zehn Aussagen getroffen hat.

Neue Erlebnisse des Kindes mit der Patin
„Manche haben auch schwimmen gelernt.“ Inge: „Ja, wir haben ein bisschen geschwimmt.“
„Hast du das mit ihr besser gelernt?“ Inge: „Ja.“
„Konntest du vorher schon schwimmen oder hat sie dir das beigebracht?“ Inge: „Sie hat es mir ein bisschen beigebracht.“
Inge: „Wir waren ein Schaf füttern.“
„Hast du schon mal ein Schaf gefüttert?“ Inge: „Nein.“
„Und sonst?“ Inge: „Wir haben Erdbeeren gepflückt.“
„Hast du das vorher schon mal gemacht?“ Inge: „Nein.“
„Sonst noch etwas?“ Inge: „Wir waren zum Sealife.“
„In Oberhausen?“ Inge: „Ja.“
„Schön.“ Inge: „Und da hatte ich so Haie gesehen.“
„Hast vorher schon mal einen gesehen?“ Inge: „Ja.“ (Pause) „Ich habe was gekauft.“
„Was denn?“ Inge: „So Fische. Und so Schleim.“
„Hast du vorher mal einen echten Hai gesehen?“ Inge: „Nein, aber ich habe jetzt einen gesehen.“
„Was denn zum Beispiel?“ Inge: „Also, wir haben so Obstspiele Memory gelernt.“
„Konntest du dadurch die Obstsorten lernen?“ Inge: „Ja.“
„Kanntest du schon alle?“ Inge: „Ich kenne alle aber habe auch neue kennen gelernt.“
„Ward ihr auch in der Bücherei zusammen?“ Inge: „Ja.“

„Warst du da vorher schon mal?“ Inge: „Nein.“
„Gehst du da immer noch hin?“ Inge: „Nein.“
„Was habt ihr noch gemacht?“ Inge: „Wir waren bei die Uni.“
„Was habt ihr da gemacht?“ Inge: „Gebastelt und gespielt.“
„Hat dir das Spaß gemacht?“ Inge: „Ja.“
„Habt ihr auch Hausaufgaben gemacht?“ „Nein.“
„Manche haben Tipps bekommen, wie man gut lernt? Hast du auch Tipps bekommen?“ Inge: „Nein.“

**Tabelle 28.3: Neue Erlebnisse des Kindes mit der Patin**

Inges Aussagen ist zu entnehmen, dass sie vielfältige Erfahrungen in verschiedenen Bereichen sammeln konnte. Inges Patin hat ihr das Schwimmen beigebracht und Erfahrungen mit verschiedenen Tieren ermöglicht. Sie fütterte erstmalig ein Schaf. Sie besuchte das Sea Life, eine große Ausstellung verschiedener Aquarien in Oberhausen, in denen es diverse Fische zu betrachten gibt. Aus Inges Aussagen geht nicht eindeutig hervor, ob sie erstmalig einen Hai gesehen hat oder nicht. Zuerst sagt sie, schon zuvor solch ein Tier gesehen zu haben. Im weiteren Verlauf des Interviews äußert Inge, dass sie zuvor noch keinen Hai betrachten konnte. In jedem Fall stellt der Besuch des Aquariums eine neue Erfahrung für sie dar. Das Mädchen pflückte zum ersten Mal Erdbeeren von einem Feld und lernte mit Hilfe eines Memory Spiels, neue Obstsorten zu benennen. Das Mädchen vergrößerte so ihr Wissen. Sie besuchte die Universität, um dort mit ihrer Patin Spiele zu spielen und lernte die Bücherei kennen. Allerdings nutzt Inge die Bücherei im Gegensatz zu Susanne nicht selbstständig. Vielleicht ist der Grund dafür, dass Inge einen Förderbedarf hat und eine Förderschule besucht. Bei den Hausaufgaben oder beim Lernen erfuhr Inge keine Unterstützung durch die Patin. Der Fokus lag auf der Freizeitgestaltung des Kindes.

## 28.2 Anregungen aus dem Projekt die nach dem offiziellen Projektende weiter befolgt werden

Neun der befragten Kinder gaben an, im Laufe des Projektes einen oder mehrere Ratschläge in verschiedenen Lebensbereichen von der Patin bekommen zu haben, die sie auch zum Zeitpunkt des Interviews noch befolgen. An dieser Stelle seien Hilfen für die Schule ausgeschlossen, da ich auf den schulischen Bereich in Kapitel 28 eingehen werde.

Von den Kindern, die die Ratschläge auch nach dem Ende des Projektes noch befolgten, bekamen drei Kinder Ratschläge für das Verhalten im Straßenverkehr. Anja und Tom lernten mit Hilfe der Patin, sicher eine Straße zu überqueren. Ein Kind lernte korrektes Verhalten während einer Busfahrt.

Kinder lernen korrektes Verhalten im Straßenverkehr
„Manche Kinder haben gelernt, mit dem Bus zu fahren.“ Anja: „Konnte ich schon.“
„Oder sicher über die Straße zu gehen. Mit gucken und so.“ Anja: „Ja.“
„Hat sie dir das beigebracht?“ Anja: „Ja.“
„Machst du das auch immer noch so?“ Anja: „Ja.“
„Hast du auch etwas von Sina gelernt?“ Tom: „Ja.“
„Was denn?“ Tom: „Ich soll aufpassen, wie ich über die Straße gehe.“
„Was hat Sie dir denn beigebracht?“ Tom: „Ja das. Und das ich gucken muss.“
„Was hast du noch von ihr gelernt?“ Tom: „Gar nichts.“
„Machst du das denn immer noch so mit dem über die Straße gehen?“ Tom: „Ja.“

### 28.4: Kinder lernen korrektes Verhalten um Straßenverkehr

Tom lernte zudem nicht nur, sicher die Straße zu überqueren, sondern auch das richtige Verhalten gegenüber Tieren. Er wurde bei einem gemeinsamen Zoobesuch daran erinnert, dass Tiere nicht geärgert werden sollten.

Kind wird an ein angemessenes Verhalten gegenüber Tieren erinnert
„Hast du etwas über die Tiere gelernt von Sina?“ Tom: „Ja, nicht ärgern.“
„Wusstest du das vorher schon dass man Tiere nicht ärgert?“ Tom: „Ja, sie erinnert mich.“

**Tabelle 28.5: Kind wird an ein angemessenes Verhalten gegenüber Tieren erinnert**

Drei Kinder bekamen Ratschläge von der Patin, wie sie sich im Falle von Streitigkeiten mit Freunden oder der Familie verhalten sollen und Konflikte lösen können. Alexandra hatte das Gefühl, sich im Falle von Streitigkeiten mit Freunden immer zuerst zu entschuldigen. Das Mädchen wünschte sich, dass ihre Freunde auch einmal den ersten Schritt zur Versöhnung machen würden. Die Patin riet Alexandra, zunächst abzuwarten, ob die anderen Kinder auf sie zukommen. Sei dies nicht der Fall, solle sich Alexandra dennoch zuerst entschuldigen. Das Mädchen nahm den Ratschlag an und wandte diese Strategie auch zum Zeitpunkt des Interviews noch an.

Tipps zur Konfliktlösung
Alexandra: „Sie hat gesagt, ich soll erstmal abwarten, dass sie sich entschuldigt oder ich. Weil wenn zwei streiten, also bis jetzt habe immer ich mich entschuldigt bei meinen Freunden, aber eigentlich wollte ich ja auch, dass sie sich entschuldigen, weil gestern hatte ich ja auch einen richtigen Streit.“
„Dann hast du das genau so gemacht, wie sie gesagt hat?“ Alexandra: „Ja.“
„Ach so, sie hat gesagt du sollst erstmal abwarten?“ Alexandra: „Genau.“
„Und wenn dann nichts passiert?“ Alexandra: „Dann soll ich einfach entschuldigen und alles ist gut.“
„Das machst du auch so?“ Alexandra: „Genau.“

„Wie lange wartest du dann so, bis du dich entschuldigst?“ Alexandra (überlegt): „20 Minuten. Ungefähr.“
„Das ist ja ein guter Tipp. Hatte sie noch mehr so super Tipps für dich?“
Alexandra: „Mmh.“ „Was war so der einzig gute Tipp?“ Alexandra: „Das mit der Freundin.“
„Erzähl.“ Alexandra: „Das ist gut, dass man sich entschuldigt, dass nicht noch mehr Streit ist.“

**Tabelle 28.6: Tipps zur Konfliktlösung**

Nadine lernte, nicht allen Behauptungen von anderen ungeprüft Glauben zu schenken. So lernte sie Streitigkeiten zu vermeiden und sich ein eigenes Bild über die Situation zu machen.

Tipps zur Vermeidung von Streitigkeiten
„Machst du noch etwas, was du mit Bianca gemacht hast, jetzt auch noch? Was sie dir beigebracht hat oder was sie dir gezeigt hat?“ Nadine: „Ja, also auswendig lernen auf jeden Fall und mit dem Stress mit meinen Freunden mache ich immer noch, was sie mir gegeben hat den Tipp.“
„Wenn du jetzt Stress hast, was machst du dann?“ Nadine: „Früher hat mir jemand gesagt, die hat wohl das gesagt oder so und die hat gesagt, du musst nicht auf die anderen hören. Kann ja sein, dass das nicht stimmt oder so.“
„Jetzt fragst du direkt nach?“ Nadine: „Ja.“
„Hat sie Recht gehabt?“ Nadine: „Ja, da hat sie Recht gehabt.“

**Tabelle 28.7: Tipps zur Vermeidung von Streitigkeiten**

Zwischen Petra und ihrem Bruder kam es häufig zu Streitigkeiten. Zwar erledigten sich diese am nächsten Tag meist von selbst, jedoch gab die Patin die Anregung, dass ein Konflikt mit einer Entschuldigung schneller gelöst werden kann.

Tipps für eine zeitnahe Konfliktlösung
„Hat sie dir auch Tipps gegeben, was du dann machen kannst?“ Petra: „Nein, aber das ist bei mir und meinem Bruder so, dass wir uns streiten und am nächsten Tag ist wieder alles gut.“
„Ach so, hat sie denn dann gesagt, entschuldige dich mal? Oder so?“ Petra: „Ja, glaube ich.“
„Hast du das dann auch so gemacht?“ Petra: „Habe ich.“
„Hat das geholfen, dass der Streit schneller vorbeigeht?“ Petra: „Ja.“

**Tabelle 28.8: Tipps für eine zeitnahe Konfliktlösung**

Wie die Aussagen der Kinder belegen, bekamen Alexandra, Nadine und Petra hilfreiche Tipps, welche sie auch zum Zeitpunkt des Interviews zur Lösung oder Vermeidung von Konflikten befolgten. Allerdings bezogen sich die Ratschläge der Patinnen nicht nur auf den Straßenverkehr oder das Lösen von Streitigkeiten. Andre bekam einen Hinweis für die Gestaltung seiner Freizeit. Der Junge hatte wenige Ideen zur Freizeitgestaltung. Es fiel ihm schwer, die Initiative zu ergreifen und Freunde nach gemeinsamen Treffen zu fragen.

Tipps zur Freizeitgestaltung
„Erinnerst du dich manchmal, wenn so Situationen sind wie damals, dass du das genauso machen könntest?“ Andre: „Ja, mit den Ratschlägen in der Schule. Das war zu dem Zeitpunkt und mit den Freunden halt treffen, öfters, dass es halt mehr Spaß macht.“
„Triffst du dich jetzt öfter mit seinen Freunden?“ Andre: „Ja.“

**Tabelle 28.9: Tipps zur Freizeitgestaltung**

Nina diente die Patin als Vorbild für das Verhalten anderen Menschen gegenüber. Das Mädchen bewunderte die freundliche Art ihrer Patin und nahm dies als Anlass, selbst verstärkt darauf zu achten, anderen gegenüber freundlich zu sein.



Vorbildfunktion der Patin
„Meinst du, Kathrin hat die etwas für dein weiteres Leben gebracht? Hast du da etwas für dich daraus mitgenommen? Hast du etwas gelernt, wo du sagst.“ (Kind antwortet sofort) Nina: „Ja, auf jeden Fall. Immer nett sein!“ (mit Nachdruck)
„Hast du das von ihr abgeguckt das sie immer so freundlich war?“ Nina: „Ja. Auf jeden Fall.“
„Hast du das auch auf andere Leute übertragen, das du denkst, da muss man auch nett mit umgehen?“ Nina: „Ja, klar.“

**Tabelle 28.10: Vorbildfunktion der Patin**

Kubilay und Laura haben den Ratschlag befolgt, so zu bleiben wie sie sind, bzw. auch in herausfordernden Situationen nicht aufzugeben und weiter nach einer Lösung zu suchen. Ihr Selbstbewusstsein wurde gestärkt.

Stärkung des Selbstbewusstseins
„Hat sie dir was beigebracht? Gute Tipps?“ Kubilay: „Ja.“
„Was denn?“ Kubilay: „Sie hat gesagt bleib so wie du bist und so. Immer. Nicht verstellen. Aber mit ihr auf jeden Fall war es gut.“
„Sag mal den besten Tipp, den sie hatte.“ Laura: „Das ich nie aufgeben soll.“
„Hältst du dich da immer noch dran?“ Laura: „Ja. Ich versuche es.“
„In welcher Situation versuchst du dich daran zu halten?“ Laura: „Also, wenn in der Schule.“ (Pause)
„Denkst du dann manchmal daran, was sie dir gesagt hat?“ Laura: „Ja.“ (überzeugt)
„Nützt es was? Schaffst du das?“ Laura: „Ein bisschen. Wird schon besser.“

**Tabelle 28.11: Stärkung des Selbstbewusstseins**

### 28.3 Anregungen der Patin nach dem offiziellen Projektende

Annika traf sich auch nach dem offiziellen Projektende noch mit ihrer Patin Lina. Die Patin half Annika mit dem Vorschlag, ihren Handywecker als Erinnerung zu stellen dabei, pünktlich zu Terminen zu erscheinen.

Annika hält sich auch zum Zeitpunkt des Interviews, drei Jahre nach Projektende, noch daran. So schafft sie es, pünktlich zu sein.

Kind erscheint mit Hilfe der Patin pünktlich zu Terminen
„Kann sie dir auch weiterhelfen?“ Annika: „Ja, sie kann mir auch weiterhelfen.“
„Was denn zum Beispiel?“ Annika: „Ja zum Beispiel dann, ich habe, als wir vor kurzem telefoniert haben, da kam ich einen Tag zu spät nach Hause. Sie hat mir dann halt Sachen gegeben, wie ich es vermeiden kann, zu spät nach Hause zu kommen. Ein Beispiel wäre vielleicht, auf meinem Handy genau die Uhrzeit einzustellen, ungefähr eine halbe Stunde bevor ich zu Hause sein muss, und dann geht's los.“
„Und das machst du so?“ Annika: „Ja genau, das mache ich so.“
„Und das funktioniert?“ Annika: „Ja, das funktioniert. So Wecker so.“

**Tabelle 28.12: Kind erscheint mit Hilfe der Patin pünktlich zu Terminen**

Die Patin riet Annika zudem, den Konsum von Horrorfilmen einzustellen. Für ungefähr eineinhalb Jahre nach dem offiziellen Projektende befolgte Annika den Rat von Lina, fing dann jedoch wieder an, Horrorfilme zu schauen.

Kind befolgt Ratschläge der Patin bis eineinhalb Jahre nach dem offiziellen Projektende
„Was hat die Lina dazu gesagt, mit den Horrorfilmen?“ Annika: „Also ich guck die schon länger, seit zwei, drei Jahren oder so.“
„Seit der vierten Klasse? Wusste sie das?“ Annika: „Ja, ich glaube schon. Ich bin einen Morgen, da kam sie morgens um 11:00 Uhr, nicht schlafen, weil da war ein Monster, ein Monsterfilm. Der hatte die Leute, aufgefleischt

und hatte dann ihr Inneres gegessen und so.“
„Hast du davon geträumt?“ Annika: „Nein, ich habe nicht geträumt, ich habe gar nicht geschlafen. Ich war die ganze Zeit so, ich war am sitzen und habe erstmal geschaut, kommt da ein Monster?!“
„Hast du ihr das dann erzählt?“ Annika: „Ja, die kam dann und ich lag immer noch so im Bett weil ich die ganze Zeit Angst hatte, und dann kam sie halt und hat gesagt, was ist denn los? (Lacht) Ich habe gesagt: „Monster kommen, Monster kommen, kannst du mal im Schrank gucken, ob da Monster sind?““
„Oh Gott.“ Annika: „Dann hat sie jeden aufgemacht. (Lacht) Und dann war auf einmal meine Unterwäsche. Die war gestapelt. Und ich war noch voll am schlafen. Also ich war im Inneren am schlafen, weil ich ja kein Schlaf hatte. Auf jeden Fall, ich guck so, ich habe mich voll erschrocken, ich weiß auch nicht.“
„Du schaust keine Horrorfilme mehr. Hast du dich daran gehalten?“ Annika: „Erst ja, bis vor eineinhalb Jahren, da habe ich wieder angefangen.“

**Tabelle 28.13: Kind befolgt Ratschläge der Patin bis eineinhalb Jahre nach dem offiziellen Projektende**

## 28.4 Kind befolgt Ratschläge der Patin für die Dauer des Projektes

Josy befolgte für die Dauer des Projektes die Tipps der Patin zur Konfliktlösung, nach dem offiziellen Projektende jedoch nicht mehr.

Kind befolgt Tipps der Patin während der Projektzeit, darüber hinaus nicht
„Hatte sie gute Tipps für dich?“ Josy (überlegt)
„Also, was du machen sollst?“ Josy (überlegt, sagt nichts)
„Also, wenn du Streit mit einer Freundin hattest, hat sie dann gesagt mach das und das und dann vertragt ihr euch wieder?“ Josy: „Ich glaube schon.“
„Hast du das gemacht, wie sie gesagt hat?“ Josy: „Manchmal schon, manchmal nicht so.“

„Und wenn du das so gemacht hast, hat das dann geholfen?“ Josy: „Ja.“
„Machst du manche Sachen immer noch so, wie sie dir geraten hat?“ Josy: „Ne.“

**Tabelle 28.14: Kind befolgt Tipps der Patin während der Projektzeit, darüber hinaus nicht**

### 28.5 Kein Lernzuwachs durch Anregungen der Patin

Valerie gab an, nichts von der Patin gelernt zu haben. Auch auf Nachfragen war sie sicher, keinen Lernzuwachs erfahren zu haben. Sie berichtete jedoch von neuen Erlebnissen mit der Patin, auf welche ich in Kapitel 30 näher eingehe.

Kind erfährt keinen Lernzuwachs durch die Patin
„Hat sie dir denn noch etwas beigebracht? Was dir noch etwa nützt?“ Valerie: „Nein.“

**Tabelle 28.15: Kind erfährt keinen Lernzuwachs durch die Patin**

### 28.6 Großer Lernzuwachs ohne konkrete Benennung

Fünf Kinder waren überzeugt, etwas von ihren Patinnen gelernt zu haben. Sie konnten jedoch keine Angaben über ihren Lernzuwachs machen. Dennoch waren sich alle Kinder sicher, nützliche Tipps oder Ratschläge von ihren Patinnen erhalten zu haben.

Keine Erinnerung der Kinder an die Ratschläge der Patin
„Hat sie dir noch einen guten Tipp gegeben?“ Anja: „Ja.“
„Welchen?“ Anja: „Weiß nicht.“
„Hat sie dir Tipps gegeben?“ Anja: „Ja.“
„Welche denn?“ Anja: „Weiß nicht mehr genau.“

<p>„Konnte sie dir Ratschläge geben?“  Andre: „Ja, manchmal.“</p>
<p>„Hast du die denn auch genutzt? Hast du alles so gemacht, wie sie gesagt hat?“  Andre: „Ja.“</p>
<p>„Fällt dir da noch etwas ein?“  Andre: „Nein, eigentlich nicht.“</p>
<p>„Wie war das denn, wenn du Stress mit einem Kollegen hattest oder so?“  Andre: „Ja genau, oder in der Schule mit Lehrern. Da hat sie mir halt geholfen.“</p>
<p>„Waren ihre Ratschläge gut?“  Andre: „Ja.“</p>
<p>„Sonst noch etwas? Hat sie dir doch etwas beigebracht?“  Andre: „Ja, vieles aber ich kann mich nicht mehr so erinnern.“</p>
<p>„Oder hast du mit der Schule etwas gelernt, was du noch so machst?“  Petra (überlegt)</p>
<p>„Manche Kinder haben gelernt, wie man Aufgaben rechnet und machen das noch so. Oder Verkehrsregeln wie man gut über die Straße geht.“  Petra: „Sie hat mir mal was von Mathe beigebracht, aber ich weiß nicht mehr genau was. Und so auch Sachen.“</p>
<p>„Machst du das immer noch so?“  Petra: „Ja.“</p>
<p>„Hat sie dir sonst noch gute Tricks zum Lernen verraten außer zum auswendig lernen?“  Nadine: „Sie hat mir auf jeden Fall voll viele gute Tipps gegeben, weiß gar nicht mehr.“</p>
<p>„Hat sie dir auch was Schönes beigebracht? Hast du was gelernt, was du noch nicht konntest?“  Kubilay (überlegt): „Weiß ich nicht mehr.“</p>
<p>„Hat sie dir einen Tipp gegeben, was du besser machen kannst?“  Kubilay: „Ja, aber vergessen. Bei den Sommerferien hab ich mich gefreut meine Kollegen und Oma zu sehen da habe ich alles wieder vergessen. Schade.“</p>
<p>„Aber zu der Zeit hat dir das geholfen?“  Kubilay: „Ja, auf jeden Fall.“</p>
<p>„Vor den Sommerferien?“  Kubilay: „Ja.“</p>

**Tabelle 28.16: Keine Erinnerung der Kinder an die Ratschläge der Patin**

## 28.7 Zusammenfassung

Gut die Hälfte der Kinder (56,25%) befolgten die Ratschläge der Patinnen auch noch nach Ende des Projektes. Bei diesen Kindern hatte der Einfluss der Patin eine nachhaltige Wirkung. Ein Kind befolgt nur noch einen Ratschlag, einen anderen nicht. Lediglich ein Kind gab an, nichts von der Patin gelernt zu haben und ein Kind befolgte die Tipps der Patin nach dem Ende des Projektes nicht mehr. Fünf Kinder konnten nicht mehr konkret benennen, an welchen Stellen sie von der Patin mit Ratschlägen unterstützt worden sind, hatten jedoch das gute Gefühl, viel von der Patin gelernt zu haben. Somit wirkte sich das Verhalten der Patin auch auf diese Kinder positiv aus.

## 29 Hilfen in schulischen Belangen

Nachdem ich zuvor beschrieben habe, in welchen verschiedenen Lebensbereichen die Kinder Unterstützung und hilfreiche Ratschläge von der Patin erfahren haben, lenke ich nun den Blick auf mögliche Hilfen seitens der Patin im schulischen Bereich.

Elf Kinder gaben an, in schulischen Belangen von der Patin unterstützt worden zu sein. Alle Kinder lernten mit der Patin bzw. erledigten die Hausaufgaben gemeinsam mit dieser.

Ein Kind erfuhr zusätzlich bei der Schulwahl nach der Grundschule Unterstützung durch die Patin. Beide schauten sich gemeinsam eine mögliche weiterführende Schule an, auf welcher Heike auch angemeldet wurde.

Kind erfährt Unterstützung bei der Schulwahl
„Würdest du denn sagen, es hat dir etwas gebracht, dass sie da war?“ Heike: „Ja, das ich halt manche Orte hier in Essen oder überall so, dass ich mich da ein bisschen mehr auskenne und das hat halt auch Spaß gemacht. Und sie hat mir auch meine, also ich war ja damals in der vierten Klasse, wollte auch auf diese Schule gehen. Dann ist sie mit mir dahingegangen, dann haben wir uns die nochmal angeschaut. Das fand ich halt auch gut, dass sie mir das gezeigt hat.“
„Und sie hat mit dir gemeinsam das Gymnasium angeschaut?“ Heike: „Ja, genau.“

**Tabelle 29.1: Kind erfährt Unterstützung bei der Schulwahl**

Von den 11 Kindern, die mit der Patin lernten, empfanden acht Kinder die Tipps der Patin für die Erledigung ihrer Aufgaben als hilfreich.

Fünf Kinder befolgen diese auch zum Zeitpunkt des Interviews noch und konnten die Lerntipps auch noch genau benennen. So erfuhren zwei Kinder hilfreiche Strategien, die ihnen das Auswendig lernen erleichterten und drei Kinder bekamen Rechentipps von der Patin, welche sie im Falle entsprechender Aufgabenformate auch zum Zeitpunkt des Interviews noch anwandten.

Kinder befolgen Lerntipps der Patin auch nach dem offiziellen Projektende
„Hast du das auch versucht so zu machen, wie sie das gesagt hat?“ Nadine: „Ja, ich habe es immer versucht.“
„Kannst du dich noch erinnern, was besonders gut geklappt hat?“ Nadine: „Ja, beim auswendig lernen. Da hat sie gesagt, ich soll immer einen Satz machen und immer und immer wieder lesen, irgendwann kann ich das dann auswendig.“
„Hat es geklappt?“ Nadine: „Ja, das hat geklappt.“
„Machst du das immer noch so?“ Nadine: „Ja, mache ich immer noch so.“
„Überlege bitte nochmal, ob du vielleicht doch etwas von ihr gelernt hast. Manche haben gesagt, sie haben zum Beispiel gelernt, wie man auswendig lernt.“ Andre: „Ja, wir haben zum Beispiel mal ein Picknick gemacht. Da hat sie mir auch gut gezeigt, wie man Vokabeln lernt oder so etwas.“
„Machst du das immer noch so?“ Andre: „Ja, es war ein Trick.“
„Was denn für ein Trick?“ Andre: „Ja, in der Grundschule wusste ich das ja noch nicht. Also, ich habe eine Seite zuge- deckt, ein Wort zehnmal wiederholt und habe dann das nächste gelernt.“
„Wieder von oben dann?“ Andre: „Genau.“
„Das hat dir geholfen?“ Andre: „Ja, sehr.“
„Dann kann man sich das besser merken?“ Andre: „Ja.“

<p>„Überleg mal, manche Kinder haben zum Beispiel Tipps bekommen, wie man etwas auswendig lernen kann.“          Laura: „Sie hat mir Tipps beim Rechnen gegeben.“</p>
<p>„Kannst du die jetzt immer noch gebrauchen?“          Laura: „Ja, manchmal kann ich die noch gebrauchen, wenn ich die alten Aufgaben nochmal rechne.“</p>
<p>Annika: „Ja, zum Beispiel wenn da 12 steht, wie oft passt die zwei in die 12. Dann haben ich halt immer so gerechnet zwei, vier, sechs, acht, zehn. Fast fünfmal rein. Und dann haben wir das immer wiederholt.“</p>
<p>„Und das machst du jetzt auch immer so?“          Annika: „Nein, wir machen jetzt ja kein geteilt mehr. Nur dann. Wir machen Brüche. Meine letzte Note war eine fünf glaube ich.“</p>
<p>„Hat sie dir auch mit der Schule geholfen, Hausaufgaben gemacht oder so?“          Anja: „Ja.“</p>
<p>„Hat sie dir einen guten Tipp gegeben, wie du am Besten Hausaufgaben machen kannst und lernen kannst?“          Anja (lacht): „Ja.“</p>
<p>„Was denn? Verrätst du ihn mir?“          Anja (lacht).</p>
<p>„Vielleicht kann ich den ja auch gebrauchen? Ich verrate auch nichts.“          Anja: „Immer bis zum Zehner zählen.“</p>
<p>„Machst du das immer noch so?“          Anja: „Ja. Immer bis zum Zehner.“</p>

**Tabelle 29.2: Kinder befolgen Lerntipps der Patin auch nach dem offiziellen Projektende**

Die drei Kinder, welche die Ratschläge nicht mehr befolgen, konnten diese auch nicht mehr benennen, waren jedoch sicher, welche bekommen zu haben.

Kinder können Hilfen der Patin nicht mehr benennen
<p>„Habt ihr Hausaufgaben gemacht?“          Alexandra (nickt): „Mhm.“</p>
<p>„Hat sie dir da einen guten Tipp gegeben?“          Alexandra (überlegt)</p>
<p>„Denk mal nach.“          Alexandra: „Hm.“</p>



„Hat sie dir auch was mit der Schule geholfen?“ Kubilay: „Ja.“
„Was denn?“ Kubilay: „Bei allen Hausaufgaben. Aber weiß nicht mehr was.“
„Hat dir die Leni manchmal mit der Schule geholfen?“ Petra: „Also sie hatte an eine Hasenschule gearbeitet da durfte ich auch manchmal mit sein.“
„Was ist denn eine Hasenschule?“ Petra: „Das ist so mit Nachhilfe.“
„Hat sie dir auch Nachhilfe gegeben?“ Petra: „Ja, manchmal mit lesen.“
„Hat sie dir da gute Tipps gegeben für das Lesen?“ Petra: „Ja, aber ich kann mich nicht mehr dran erinnern.“
„Machst du das noch so, wie sie gesagt hat?“ Petra: „Ja, aber ich lese jetzt normal eigentlich.“

**Tabelle 29.3: Kinder können Hilfen der Patin nicht mehr benennen**

Mit den anderen drei Kindern erledigten die Patinnen kurz die Hausaufgaben. Eventuelle Hilfen zeigten sich nicht als nachhaltig. Josy verstand zwar für die Dauer der Hilfe, was zu tun ist, kann sich zum Zeitpunkt des Interviews allerdings nicht mehr an die genauen Strategien erinnern.

<b>Patin erledigt die Hausaufgaben mit dem Kind</b>
„Das ist ja eine gute Idee. Hat sie dir eigentlich auch in der Schule geholfen?“ Nina: „Ja. Wir haben mal zusammen Hausaufgaben gemacht, ich war dann ja noch hier (Anm.: Im Projekt „Lernen wie man Lernt“). Dann hat sie mir kurz mit den Hausaufgaben geholfen, dann sind wir von hier aus in die Uni gefahren. Dann hat sie mich immer um 16:00 Uhr abgeholt.“
„Hat sie dir auch mit der Schule geholfen?“ Heike: „Wir haben auch einmal gemeinsam in der Uni gelernt. Das weiß ich noch, für eine Arbeit.“
„Hat es dir etwas genützt? Hat sie dir irgendwie etwas Gutes gezeigt, wie du besser lernen kannst?“ Heike: „Sie hat nur mit mir geübt, das war es auch.“
„Hat sie dir mit der Schule geholfen?“ Josy: „Ja.“

<p>„Was hat sie dir denn geholfen?“</p> <p>Josy: „Ich habe bei der immer Hausaufgaben gemacht. Mathe habe ich verstanden, doch ich hab Deutsch nicht verstanden, da hat sie mir geholfen.“</p>
<p>„Hast du es danach verstanden?“</p> <p>Josy: „Ja, danach habe ich es verstanden.“</p>
<p>„Hat sie dir etwas Gutes gesagt, wie du das machen kannst?“</p> <p>Josy: „Ja.“</p>
<p>„Was war das denn, weißt du das?“</p> <p>Josy (überlegt).</p>
<p>„Überleg mal, machst du das vielleicht jetzt immer noch so?“</p> <p>Josy (überlegt).</p>
<p>„Weißt du nicht mehr?“</p> <p>Josy: „Mmh.“</p>

**Tabelle 29.4: Patin erledigt die Hausaufgaben mit dem Kind**

Fünf Kinder, von denen vier die Förderschule besuchen, gaben an, nicht gemeinsam mit ihren Patinnen gelernt oder Hausaufgaben erledigt zu haben.

Kinder erfuhren keine Hilfen für die Schule durch die Patinnen
<p>„Habt ihr auch Hausaufgaben gemacht?“</p> <p>Inge: „Nein.“</p>
<p>„Hat sie dir in der Schule geholfen?“</p> <p>Manuela: „In der Schule war die noch nicht.“</p>
<p>„Hat sie dir bei den Hausaufgaben geholfen?“</p> <p>Manuela: „Hausaufgaben konnte ich alleine.“</p>
<p>„Hatte sie dir auch manchmal mit Schulsachen geholfen?“</p> <p>Susanne: „Nein.“</p>
<p>„Hat Sie dir auch manchmal mit der Schule geholfen?“</p> <p>Tom: „Nein.“</p>
<p>„Und für die Schule? Hat sie dir da geholfen?“</p> <p>Valerie: „Das habe ich eher mit meiner Mutter gemacht.“</p>

**Tabelle 29.5: Kinder erfuhren keine Hilfen für die Schule**

## 29.1 Zusammenfassung

11 der 16 Kinder erfuhren bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben bzw. beim Lernen für die Schule die Unterstützung ihrer Patin. Für fünf der Kinder schienen die Lerntipps der Patin nachhaltig gewesen zu sein. Sie lösten vergleichbare Aufgaben (Grundrechenarten, auswendig lernen) auch zum Interviewzeitpunkt noch nach dem gleichen Muster und profitierten so nachhaltig von den Erklärungen der Patinnen. Drei Kinder waren sich sicher, hilfreiche Tipps von der Patin erhalten zu haben, konnten diese jedoch nicht mehr benennen. Drei weitere Kinder erledigten kurz mit der Patin die Hausaufgaben, benannten jedoch keine Strategien, die ihnen im Gedächtnis geblieben wären. Fünf Kinder erfuhren keinerlei Unterstützung der Patin im schulischen Bereich.

## 30 Neue Erlebnisse mit der Patin

Alle Kinder konnten im Rahmen des Projektes neue Erfahrungen sammeln und Orte bzw. Aktivitäten kennenlernen, die ihnen ohne das Projekt zu diesem Zeitpunkt verwehrt geblieben wären und welche an dieser Stelle lediglich exemplarisch dargestellt werden sollen. Zum Teil nutzen die Kinder diese neuen Erfahrungen als Anregungen zur Freizeitgestaltung auch noch nach dem Projekt. Zudem haben sieben Kinder neue Fähigkeiten erworben. Davon haben drei Kinder mit Hilfe der Patin schwimmen gelernt:

Kinder lernen mit Hilfe der Patin schwimmen
„Manche haben auch schwimmen gelernt.“ Inge: „Ja, wir haben ein bisschen geschwimmt.“
„Hast du das mit ihr besser gelernt?“ Inge: „Ja.“
„Konntest du vorher schon schwimmen oder hat sie dir das beigebracht?“ Inge: „Sie hat es mir ein bisschen beigebracht.“
„Was hast du sonst gelernt?“ Manuela: „Schwimmen im Tiefen. Du kennst doch die Oase. Da hinten ist so ein Ding, da kommt Sprudel. Da bin ich getaucht. Am besten fand ich die Rutsche. Dann habe ich immer gerutscht. Das erste Mal brauchte ich noch Schwimmflügel. Das erste Mal hat sie mich auch noch aufgefangen, dann bin ich alleine gerutscht und untergetaucht.“

„Konntest du schon schwimmen?“ Nadine: „Nein, konnte ich nicht.“
„Hast du das mit ihr gelernt?“ Nadine (stolz): „Ja, habe ich mit ihr gelernt.“
„Hast du ein Abzeichen gemacht, Seepferdchen oder so?“ Nadine: „Ja, Seepferdchen.“
„Hättest du das ohne Bianca genauso schnell gelernt?“ Nadine: „Ne, hätte ich nicht gelernt.“

**Tabelle 30.1: Kinder lernen mit Hilfe der Patin schwimmen**

Drei Kinder haben das erste Mal in ihrem Leben gebacken bzw. eine Pizza selbst hergestellt. Annika machte die Erfahrung, zu picknicken. Das Mädchen bat die Mutter und die Familienhelferin, ebenfalls mit ihr zu picknicken.

<b>Kinder sammeln neue Erfahrungen im Bereich Lebensmittel</b>
„Hast du was gelernt von der Kirsten? Hat sie dir was beigebracht?“ Anja (überzeugt): „Ja.“
„Was denn? Jetzt bin ich gespannt.“ Anja: „Waffeln, kannte ich gar nicht.“
„Das sind ja viele Sachen . Was hast du noch neu gelernt?“ Inge: „Da muss ich überlegen. Ich habe mit sie Kuchen gemacht. Ich meine so Muffins.“
„Hast du das vorher schon gemacht?“ Inge: „Nein.“
„Konntest du schon Pizza backen?“ Nina: „Nein, wir haben das ja zusammen gemacht. Wir haben zusammen eingekauft und die Soße und alles gemeinsam drauf getan.“
„Gab es irgendetwas, was du mit Lina gemacht hast, was du jetzt immer noch machst und vorher nicht kanntest?“ Annika: „Wir haben oft gepicknickt. Das mache ich im Moment auch noch mit meiner Mutter und der Frau halt, dieser Familienhelferin. Wir gehen halt oft wenn schönes Wetter ist, in die Wiese.“

**Tabelle 30.2: Kinder sammeln neue Erfahrungen im Bereich Lebensmittel**

Petra übte mit ihrer Patin, Bälle zu fangen. Das Mädchen verbesserte sich und konnte nun Bälle besser auffangen als zuvor.

Verbesserung motorischer Fähigkeiten
„Hat sie dir etwas beigebracht oder was neu war?“ Petra: „Etwas besser zu fangen. Bälle zum Beispiel.“
„Wie hat sie das denn geübt?“ Petra: „Also, die Leni hat mir erstmal so ein Spiel geschenkt, da ist ein Ball, da ist dann so ein Handschuh drüber, die muss man dann damit auffangen.“
„Hast du gemerkt, dass du besser fangen kannst?“ Petra: „Ja.“

**Tabelle 30.3: Verbesserung motorischer Fähigkeiten**

Vier Kinder gaben an, das erste Mal eine Bücherei besucht zu haben. Drei Kinder haben sich mit der Patin einen Ausweis für diese erstellen lassen und besuchen die Bücherei auch nach dem Projektende noch.

Erstellen eines Büchereiausweises
„Ward ihr auch in der Bücherei zusammen?“ Inge: „Ja.“
„Warst du da vorher schon mal?“ Inge: „Nein.“
„Gehst du da immernoch hin?“ Inge: „Nein.“
„Warst du schon mal in der Stadtbücherei vorher?“ Petra: „Da war ich noch nicht.“
„Warst du schon mal in der Stadtbücherei vorher?“ Petra: „Da war ich noch nicht.“
„Hast du dir einen Ausweis machen lassen?“ Petra: „Nein.“
„Habt ihr gemeinsam was ausgeliehen?“ Petra: „Nein, meine Mutter hatte die Karte.“
„Warst du mit deiner Mutter schon mal in der Bücherei?“ Petra: „Ja.“

„Ward ihr mal in der Bücherei zusammen?“ Susanne: „Ja, sehr oft.“
„Bist du da vorher schonmal gewesen?“ Susanne (schüttelt den Kopf): „Mmh.“
„Hast du jetzt noch einen Ausweis von da?“ Susanne: „Ja.“
„Wie oft gehst du denn da noch hin?“ Susanne: „Zweimal in der Woche.“
„Was machst du denn da?“ Susanne: „Ich leihe mir da Bücher aus und gebe sie, wenn ich dann fertig gelesen habe, wieder zurück.“
„Liest du viel?“ Susanne: „Ja.“

**Tabelle 30.4: Erstellen eines Büchereiausweises**

Zwei Kinder erzählten von einem Besuch der Universität mit der Patin. Nadine erinnerte sich fünf Jahre nach dem Ende des Projektes daran, dass es die Möglichkeit einer Hausaufgabenhilfe gibt. Sie fühlte sich dadurch, dass es mit der Patin da war, sicherer den Schritt der Anmeldung zu wagen, auch wenn ihre Schwester dort ebenfalls Nachhilfe bekam. Ein Kind empfand die Atmosphäre der lernenden Studenten/-innen faszinierend und hegte aufgrund dessen den Wunsch auch einmal die Universität zu besuchen.

<b>Besuch der Universität</b>
„Wie fandest du es in der Uni?“ Nadine: „Schön.“
„Was hat dir gut gefallen?“ Nadine: „Zum Beispiel, wie alle da gelernt haben.“
„Willst du auch mal auf eine Uni?“ Nadine: „Ja. Also, ich habe mich da angemeldet.“
„Wo?“ Nadine: „In der Universität.“
„Wofür?“ Nadine: „Lernen, so Hausaufgaben.“

<p>„Hat Bianca dir geholfen, dich da anzumelden?“  Nadine: „Ne, ich bin letzte Woche erst gegangen.“</p>
<p>„Wie bist du darauf gekommen, dass du dahin gehen könntest?“  Nadine: „Meine Schwester ist auch da.“</p>
<p>„Konntest du dich noch erinnern, dass du mit Bianca mal da warst?“  Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Und hast du dich dadurch sicherer gefühlt?“  Nadine: „Ja.“</p>
<p>„Hast du etwas von Kathrin gelernt?“  Nina: „Was habe ich gelernt?“</p>
<p>Pause, Nina überlegt.  Nina: „Ich habe gesehen, wie sie die ganzen Hausaufgaben für die Uni gemacht hat. (Lacht)  Die waren richtig schwer. Sie musste ja die ganzen Sachen lesen und die Bücher ja und  später muss ich das ja vielleicht auch machen, wenn ich studiere.“</p>
<p>„Konntest du schon mal gucken, wie das so sein könnte, zu studieren?“  Nina: „Ja, die haben da einen Raum, wo auch fünf Leute saßen, das war schon viel, die  mussten schon viele Bücher lesen. Dann mussten die noch so Arbeiten schriftlich abgeben.  Ja, und da dachte ich mir, das muss ich später vielleicht auch machen. Also das denke ich  mir jetzt ja immer noch.“</p>

**Tabelle 30.5: Besuch der Universität**

### **30.1 Zusammenfassung**

Die Kinder konnten ihren Erfahrungshorizont erweitern und hatten die Chance, neue Dinge zu erleben. Sie nahmen die neuen Erfahrungen zum Teil in ihren Alltag auf (Büchereibesuche, schwimmen, Picknick etc.) oder fühlten sich von den Erlebnissen für die Zukunft beeinflusst. Ein Kind lernte die Universität im Laufe des Projektes kennen und erinnerte sich später, dass es dort die Möglichkeit der Hausaufgabenbetreuung gibt.

### **31 Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Andenken“**

In diesem Kapitel werden mögliche Andenken, die die Patinnen mit ihren Kindern im Laufe der Projektzeit oder zum Abschluss erstellt haben, näher betrachtet. Hier ist es interessant zu erfahren, welcher Art diese Andenken waren und welche

Bedeutung diese für die Kinder nach dem offiziellen Ende des Projektes hatten. So stelle ich zunächst in einer Tabelle dar, wie sich die Aussagenhäufigkeit zum Thema „Andenken“ auf die einzelnen Kinder verteilt. Dann beschreibe ich die Aussagen der Kinder, die von der durchschnittlichen Aussagenhäufigkeit abweichen, ausführlich.

In einem nächsten Schritt prüfe ich, wie viele der 16 befragten Kinder ein Andenken bzw. kein Andenken mit ihrer Studentin erstellt haben. Anschließend beschreibe ich, welche Kinder sich ihr Andenken zum Zeitpunkt des Interviews anschauten bzw. nicht anschauten. Danach prüfe ich, ob ein Zusammenhang zwischen der Art des Andenkens und der Häufigkeit des Ansehens bestand. Abschließend beschreibe ich die Gedanken der Kinder im Zusammenhang mit den Andenken.

### 31.1 Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Andenken“

(f) Kind	(%) Kind	(f) Aussage
1	6,25	3
3	18,75	4
4	25	5
4	25	6
4	25	7

Tabelle 31.1: Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Andenken“

*Anm.: (f)Kind: Anzahl der Kinder; (%)Kind: Anzahl der Kinder in Prozent an der Gesamtstichprobe; (f) Aussage: Anzahl der getroffenen Aussagen zur Kategorie „Andenken“*

Die Tabelle stellt dar, wie viele Kinder sich zu der Kategorie „Andenken“ geäußert haben und mit wie vielen Aussagen Auskunft gegeben wurde. Alle 16 Kinder äußerten sich zu dieser Kategorie und trafen insgesamt 87 Aussagen, wobei die Kinder zwischen drei und sieben Aussagen zu dieser Kategorie trafen. Je ein Kind (6,25%) traf drei bzw. zehn Aussagen. Drei



Kinder (18,75%) äußerten sich vier bzw. siebenmal zu dieser Kategorie. Je vier Kinder (25%) berichteten in fünf, sechs bzw. Aussagen von ihren Andenken bzw. den mit diesem verknüpften Gefühlen. Betrachten wir die Aussagen von Heike. Das Mädchen traf drei Aussagen und brachte ihr Tagebuch voller Bilder und selbst verfassten Texten zu den einzelnen Treffen mit zu dem Interview. Sie präsentierte es mir voller Stolz und freute sich, es mir zeigen zu können. Bei der Erinnerung an die vergangenen Erlebnisse mit der Patin zeigte sich Heike nicht traurig. Sie dachte gerne an die gemeinsame Zeit mit der Patin zurück.

Tagebuch über die einzelnen Treffen mit der Patin
„Hast du ein Andenken?“ Heike: „Ja, wir haben ein Tagebuch geschrieben.“
„Das sieht ja wirklich super aus. Ist das über jedes Treffen?“ Heike: „Ja, fast.“
„Was denkst du dann?“ Heike: „An die schöne Zeit.“

**Tabelle 31.2: Tagebuch über die einzelnen Treffen mit der Patin**

### 31.2 Erstellung eines Andenkens

Von den 16 interviewten Kindern haben 15 Kinder Andenken unterschiedlicher Art mit ihrer Studentin erstellt. Lediglich Josy besaß weder ein Erinnerungsalbum noch einen Gegenstand, der sie an die Patin erinnern würde (Langenkamp 2011).

Kein Andenken vorhanden
„Hast du eigentlich ein Erinnerungsalbum an deine Studentin?“ Josy: „Nö.“
„Oder Fotos?“ Josy: „Nein.“
„Habt ihr keine Fotos gemacht?“ Josy: „Nein.“
„Hast du sonst etwas von ihr?“

Josy: „Nein.“

**Tabelle 31.3: Kein Andenken an die gemeinsame Zeit mit der Patin vorhanden**

Die Andenken der 15 Kinder, die sagten, eines oder mehrere Andenken zu besitzen, können in vier Kategorien zusammengefasst werden: Erinnerungsalbum mit Bildern und Beschriftung, Gegenstände, einzelne Fotos und Briefe.

Von den 15 Kindern, von denen acht Kinder ein Erinnerungsstück, vier Kinder zwei, zwei Kinder drei und ein Kind vier Erinnerungsstücke aufzählten, besaßen neun Kinder ein Erinnerungsbuch mit Bildern und Beschriftung, sechs Kinder einen oder mehrere Gegenstände und vier Kinder einzelne Bilder. Zwei Kinder nannten Briefe als Erinnerungsstücke.

Betrachten wir nun die Art der Andenken genauer. Tom bekam ein Bild von den Haustieren der Patin. Petra und ihre Patin planten, ein Erinnerungsalbum zu erstellen, allerdings fehlte den beiden zum Ende des Projektes die notwendige Zeit. So bastelten beide eine Karte mit einem gemeinsamen Bild und schrieben sich gegenseitig, dass sie die gemeinsamen Treffen als schön empfunden haben.

Fotos oder Karte als Andenken vorhanden
Tom: „Ich habe auch ein Foto.“
„Von den Ratten?“ Tom: „Ja.“
„Habt ihr auch ein Erinnerungsbuch gemacht oder so?“ Petra: „Wir wollten eins machen, aber dann hatten wir keine Zeit mehr. Wir haben dann für jeden einzelnen eine Karte gemacht, also ich habe eine Karte für sie gemacht und sie hat eine Karte für mich gemacht.“
„Was denn für eine Karte?“ Petra: „Als erstes ist da ein Bild drauf und dann haben wir geschrieben, dass wir es schön fanden und das es viel Spaß gemacht hat.“

**Tabelle 31.4: Fotos oder Karte als Andenken vorhanden**

Laura und Heike erstellten gemeinsam mit den Patinnen Erinnerungsalbumen, in welchen sie zusätzlich zu den Bildern gemeinsame Erlebnisse notierten. So

besaßen beide Kinder eine Art Tagebuch, mit Hilfe dessen sie die einzelnen Treffen Revue passieren lassen konnten.

Erinnerungsalbum als Andenken vorhanden
„Habt ihr ein Erinnerungsalbum gemacht?“ Laura (freut sich): „Ja, haben wir.“
„Was ist denn da drin?“ Laura: „Da sind Bilder von uns drin und da sind auch die Erlebnisse aufgeschrieben. Wo wir alles waren. Wir waren auch im Sealife.“
„Hast du ein Andenken?“ Heike: „Ja, wir haben auch ein Tagebuch geschrieben.“
„Das sieht ja wirklich super aus. Ist das über jedes Treffen?“ Heike: „Ja, fast.“

**Tabelle 31.5: Erinnerungsalbum als Andenken vorhanden**

Auch Susanne, Alexandra, Anja und Annika erstellten ein Erinnerungsbuch mit ihren Patinnen. Susanne konnte sich an einem Album mit Bildern jeglicher gemeinsamer Aktivitäten erfreuen, ebenso wie Alexandra und Anja. Annika berichtete ausführlich von der Entstehung des Albums. Sie übernachtete bei ihrer Patin und die beiden malten Bilder und teilten Fotos für die Erinnerungsalben auf. Stolz berichtete das Mädchen, dass sie das Album noch immer besäße.

Fotoalbum als Andenken vorhanden
„Hast du etwas zur Erinnerung von ihr bekommen?“ Susanne: „Ja, eine Mappe. Da sind auch alle Bilder von uns drin. Alles, was wir gemacht haben.“
„Habt ihr ein Fotoalbum gemacht?“ Alexandra: „Ja, ein Fotoalbum haben wir gemacht.“
„Hast du ein Andenken?“ Anja: „Ja. Ich habe ein Fotoalbum (sehr erfreut).“
„Was ist denn da alles drin? Bilder von Sachen, die ihr gemacht habt?“ Anja: „Ja.“
„Hast du eigentlich auch irgendwelche Sachen von der Lina? Habt ihr irgendwas gemeinsam

gebastelt oder so?“ Annika: „Ja (begeistert). Ich habe noch ein Fotoalbum.“
„Echt?“ Annika: „Ja, genau. Da habe ich einen Tag bei ihr übernachtet. Und da haben wir dann Bilder gemalt von Diddl und so und sie hat die dann ausgedruckt. Und wir haben die dann ausgemalt und wir haben Bilder gemacht und die Bilder dann auch aufgeteilt. Sie hat welche bekommen und ich habe welche bekommen und das waren ja viele. Ich habe das Fotoalbum ja bis jetzt noch (stolz).“

**Tabelle 31.6: Fotoalbum als Andenken vorhanden**

Kubilay, Andre und Inge besaßen zusätzlich zu einem Fotoalbum Gegenstände zur Erinnerung an die gemeinsame Zeit mit der Patin. So bekam Kubilay anlässlich seines Geburtstags Geschenke von der Patin. Der Junge berichtete begeistert von diesen und freute sich sehr. Kubilay bewahrte die Geschenke auf. Andre bastelte zum Abschluss Freundschaftsbänder mit der Patin. Zudem besaß er ebenfalls ein Fotoalbum mit Bildern der gemeinsamen Aktivitäten. Inge berichtete von einem Kistchen, in welchem sich Schreibwaren befanden. Zudem erstellte sie gemeinsam mit der Patin ein Erinnerungsalbum, in welchem beide zu den eingeklebten Bildern ihre Erinnerungen schriftlich festhielten.

Fotoalbum und Gegenstände als Andenken vorhanden
„Was hast du denn genau?“ Kubilay: „Den Kartenspiel da, und am 13. Geburtstag hat sie Geschenk geschickt. Schokolade, Lutscher habe ich immer noch. So mit Fußball, wo man reinpusten kann. Sie hat mir noch was geschickteiß nicht mehr.“
„Hast du dich gefreut?“ Kubilay: „Ja (sehr begeistert). Ich habe sie direkt angerufen.“
„Du hast gesagt, du hast Fotos?“ Kubilay: „Ja.“
„Waren da Bilder von dem, was ihr gemacht habt?“ Kubilay: „Nein, wir haben uns beide bei Steele so fotografiert, so Erinnerung.“
„Habt ihr etwas zur Erinnerung gemacht?“ Andre: „Ja. Wir haben am Abschluss gemeinsam mit den ganzen Kindern so Bänder gemacht.“
„Und ein Buch, wie es deine Schwester hat?“

Andre: „Ja, so etwas habe ich auch.“
„Hast du denn eine Erinnerung? Hat sie dir was geschenkt?“ Inge: „Ja. Ein Kistchen und ein Erinnerungsbuch.“
„Was ist denn da drin?“ Inge: „Stifte und Radiergummi und so.“
„Was habt ihr in dem Buch gemacht?“ Inge: „Fotos und dazu geschrieben.“

**Tabelle 31.7: Fotoalbum und Gegenstände als Andenken vorhanden**

Valerie besaß kein ganzes Fotoalbum. Das Mädchen erfreute sich an einzelnen Bildern und einer Tasse, die sie von der Patin anlässlich ihres Geburtstags geschenkt bekam.

Einzelne Fotos und Tasse als Andenken vorhanden
„Hast du irgendetwas von Andrea bekommen?“ Valerie: „Ja. So Fotos und eine Tasse zum Geburtstag.“

**Tabelle 31.8: Einzelne Fotos und Tasse als Andenken vorhanden**

Nina besaß, wie zuvor beschrieben, keine Bilder zur Erinnerung an die gemeinsame Zeit mit der Patin. Sie erfreute sich an Gegenständen und Briefen der Patin. So bastelte das Mädchen gemeinsam mit der Patin Freundschaftsarmbänder. Auch malten die beiden Comicfiguren aus. Diese Dinge bewahrte das Kind auf, konnte jedoch nicht mehr sagen, wo. Nina hätte sich Bilder zur Erinnerung an die Patin gewünscht. Das Mädchen betonte, dass sie sich sehr über ein Erinnerungsfoto mit der Patin gefreut hätte und sich dieses dann ansehen würde.

Kind wünscht sich ein gemeinsames Foto mit der Patin
„Hattet ihr auch Freundschaftsarmbänder?“ Nina: „Nein, aber ich habe eins für sie gemacht, sie hat eins für mich gemacht.“
„Hast du das noch?“ Nina: „Ich glaube ,ja. Weiß ich gar nicht. Das ist der jetzt schon lange her.“

<p>„Hast du sonst noch etwas aus der Zeit aufbewahrt?“</p> <p>Nina: „Ja, die Briefe. Und dann haben wir uns mal zusammen ans Internet gesetzt und Diddl, das sind halt so bestimmte Figuren.“</p>
<p>„Ja, kenne ich.“</p> <p>Nina: „Ja, die habe ich auch früher mal gesammelt (freut sich) und sie hat mir die mal auf ein Zeichenblockblatt gedruckt gehabt. Die haben wir zusammen angemalt. Die habe ich glaube ich auch noch. Ja, sonst habe ich glaube ich nichts.“</p>
<p>„Hattet ihr gemeinsame Fotos gemacht?“</p> <p>Nina: „Nein. Leider nicht. wäre das viel besser gewesen.“</p>
<p>„Dann hättest du jetzt noch eine Erinnerung?“</p> <p>Nina (Traurig): „Ja.“</p>
<p>„Denkst du, du würdest sie dir denn ansehen, wenn du Bilder hättest?“</p> <p>Nina: „Ja, auf jeden Fall.“</p>

**Tabelle 31.9: Kind wünscht sich ein gemeinsames Foto mit der Patin**

Ebenso wie Nina konnte sich Nadine über Briefe als Erinnerungsstücke freuen.

<p>Kind besitzt Briefe als Andenken</p>
<p>„Hast du Erinnerungsstücke von ihr, Fotos oder etwas?“</p> <p>Nadine: „Ja, Briefe habe ich auch noch.“</p>

**Tabelle 31.10: Kind besitzt Briefe als Andenken**

### 31.2.1 Zusammenfassung

15 der 16 interviewten Kinder besaßen ein Andenken an die Patin und die gemeinsame Zeit mit dieser. Zwei Kinder verfügten über einzelne Bilder, zwei Kinder über ein Tagebuch, in welchem gemeinsame Erlebnisse nieder geschrieben und mit Bildern verziert wurden. Vier Kinder besaßen ein Fotoalbum. Zwei Kinder freuten sich über ein Fotoalbum und Gegenstände. Je ein Kind konnte einen Gegenstand, Briefe bzw. Gegenstände und Briefe als Erinnerungsstücke benennen (Langenkamp 2011).

### 31.3 Häufigkeit des Ansehens der Andenken

13 der 15 Kinder, die ein oder mehrere Andenken besitzen, schauten sich diese noch an. Nun gilt es zu klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Art des Andenkens und der Häufigkeit des Anschauens bestand und ob Kinder, die keinen Kontakt mehr zu ihrer Studentin pflegten, die Andenken häufiger bzw. seltener anschauten, als Kinder, die noch, wenn zum Teil auch einseitig von der Patin ausgehend, mit dieser in Kontakt standen.

Nina gab an, mit der Patin Freundschaftsbänder und Briefpapier gebastelt zu haben, sich dieses jedoch nicht mehr anzusehen. Sie hätte sich Fotos als Erinnerung gewünscht und diese dann noch angeschaut (Langenkamp 2011).

Kind betrachtet Andenken nicht mehr
„Hattet ihr gemeinsame Fotos gemacht?“ Nina: „Nein. Leider nicht. Das wäre viel besser gewesen.“
„Dann hättest du jetzt noch eine Erinnerung?“ Nina: „Ja.“ (Traurig)
„Denkst du, du würdest sie dir denn ansehen, wenn du Bilder hättest?“ Nina: „Ja, auf jeden Fall.“

**Tabelle 31.11: Kind betrachtet Andenken nicht mehr**

Kubilay konnte sein Plakat mit Fotos nicht mehr finden und somit auch nicht anschauen.

Andenken nicht auffindbar
„Zeigst du die auch deinen Eltern?“ Kubilay: „Nein, die Fotos haben wir auf einem Plakat aber ich weiß nicht mehr wo es ist.“
„Hast du es mal gesucht?“ Kubilay: „Ja, wir haben es immer noch aber wir haben dreieinhalb Zimmer Wohnung und meine Mutter hat es wohin getan, aber wir haben es noch.“

**Tabelle 31.12: Andenken nicht auffindbar**

Beide Kinder, die sich ihre Andenken nicht mehr ansahen, standen in keinem Kontakt mehr zur Patin. Josy, welche kein Andenken besaß, hatte noch regelmäßigen Kontakt zu ihrer Patin. Bei den anderen 13 Kindern, von denen drei Kinder noch in Kontakt mit der Patin standen, bei fünf Kindern der Kontakt einseitig von der Studentin ausging und fünf Kinder keinen Kontakt mehr pflegten, ist sowohl aufgrund der Kontakthäufigkeit als auch aufgrund der Art des Andenkens kein Unterschied bei der Häufigkeit des Anschauens der Andenken festzustellen.

Somit ist es weitestgehend unabhängig von der Art des Kontaktes zu der Studentin, ob sich die Kinder die Andenken jeden Tag (je ein Kind mit einseitigem Kontakt von der Studentin ausgehend, mit Kontakt und ohne Kontakt betrachteten die Erinnerungsstücke jeden Tag, wobei es sich hier jeweils um ein Foto bzw. bei zwei Kindern um ein Album handelte), ein bis zweimal in der Woche (ein Kind mit einseitigem Kontakt besitzt ein Foto und einen Gegenstand, dass andere hat noch Kontakt zu der Studentin und besitzt ein Fotoalbum), einmal in der Woche (ein Kind ohne Kontakt besitzt eine Karte und ein Foto) oder dreimal in der Woche (ein Kind ohne Kontakt, welches ein Album besitzt, guckt sich dies dreimal in der Woche an) anschauen.

Fünf Kinder konnten die Häufigkeit des Anschauens der Andenken nicht genau benennen. So schaute sich Susanne ihre Mappe mit Bildern der gemeinsamen Erlebnisse täglich vor dem einschlafen an. Auch Alexandra und Tom betrachteten ihre Erinnerungsstücke täglich.

Tägliches Anschauen der Andenken
„Guckst du die Mappe manchmal an?“ Susanne: „Ja.“
„Wie oft?“ Susanne: „Jeden Tag abends, wenn ich im Bett liege.“
„Guckst du das manchmal noch an?“ Alexandra: „Ja.“
„Wie oft so?“ Alexandra: „Jeden Tag einmal.“
„Echt? So oft?“ Alexandra: „Ja.“



„Schaust du das manchmal noch an?“

Tom: „Jeden Tag.“

**Tabelle 31.13: Tägliches Anschauen der Andenken**

Annika und Valerie betrachteten ihre Andenken ein- bis zweimal in der Woche.

Andenken werden ein- bis zweimal wöchentlich betrachtet
„Guckst du dann noch rein?“ Annika: „Oft.“ (Lacht)
„Was ist denn oft?“ Annika: „In der Woche so ein- bis zwei Mal.“
„Guckst du dir die Fotos noch an?“ Valerie: „Ja.“
„Wie oft so?“ Valerie: „Einmal oder zweimal in der Woche.“

**Tabelle 31.14: Andenken werden ein - bis zweimal wöchentlich betrachtet**

Petra bewahrte ihr Andenken, ein Bild der Patin, auf ihrem Regal im Kinderzimmer auf. Sie hält sich des Öfteren nicht in ihrem Zimmer auf und nimmt das Bild einmal in der Woche bewusst wahr.

Kind betrachtet Andenken einmal wöchentlich
„Wie oft denn so ungefähr?“ Petra: „Wenn ich das Bild sehe, das ist auf dem Regal.“
„Wie oft guckst du dir das so an?“ Petra: „Öfters.“
„Was heißt öfters? Einmal am Tag, in der Woche?“ Petra: „Einmal in der Woche, weil ich öfter draußen bin.“

**Tabelle 31.15: Kind betrachtet Andenken einmal wöchentlich**

Laura betrachtete ihr Album mit Bildern der gemeinsamen Zeit abends vor dem Schlafengehen.

<b>Kind betrachtet Erinnerungsbuch vor dem Schlafengehen</b>
„Das ist doch auch gut. Und das Erinnerungsalbum, was ihr gemacht habt, guckst du dir das manchmal noch an?“ Laura (erfreut): „Manchmal gucke ich mir das noch an.“
„Und wie oft so?“ Laura: „Ich glaub so dreimal in der Woche, wenn ich abends schlafen gehe.“

**Tabelle 31.16: Kind betrachtet Erinnerungsbuch vor dem Schlafengehen**

Anja betrachtete ihr Fotoalbum nach eigenen Aussagen oft, benannte jedoch nicht konkret, wie häufig. Heike traf zu der Häufigkeit des Ansehens ihres Erinnerungsalbums keine Aussage, brachte es jedoch zu dem Interview mit. Hier wurde deutlich, dass das Mädchen sehr stolz auf diese Sammlung, bestehend aus Bildern und gemeinsam mit der Patin verfassten Texten, war. Auch Andre besaß solch ein Album und schaute es sich auch noch an. Der Junge tätigte jedoch keine Aussage über die Häufigkeit. Manuela besaß eine große Stoffkatze, welche sie auf dem Balkon aufbewahrte. Sie tätigte keine Aussage darüber, wie häufig sie mit diesem Geschenk spielte.

<b>Keine konkrete Angabe über die Häufigkeit des Ansehens der Andenken</b>
„Schaust du das oft an?“ Anja: „Ja.“
„Schaust du dir das manchmal noch an?“ Inge (überzeugt): „Ja.“
„Schaust du das manchmal noch an oder eher nicht?“ Andre: „Ja doch.“
„Hast du die denn noch?“ Manuela: „Ja. Sie ist ganz groß. Sie ist draußen. Auf dem Balkon.“

**Tabelle 31.17: Keine konkrete Angabe über die Häufigkeit des Ansehens der Andenken**

Nadine, die in keinem Kontakt mehr zu der Patin stand, konnte keine genaue Auskunft darüber geben, wie häufig sie sich ein Bild und Briefe von der Patin

anschaute. Das Mädchen nannte jedoch einen genauen Wochentag auf die Frage, wann sie das letzte Mal die Andenken angesehen habe.

Kind nennt Zeitpunkt des letzten Anschauens der Andenken
„Guckst du die manchmal an?“ Nadine: „Ja genau, ich guck die manchmal an.“
„Wie oft so?“ Nadine: „Hm.“
„Wann hast du die das letzte Mal angeschaut?“ Nadine: „Letzten Freitag.“

**Tabelle 31.18: Kind nennt Zeitpunkt des letzten Anschauens der Andenken**

### **31.3.1 Zusammenfassung**

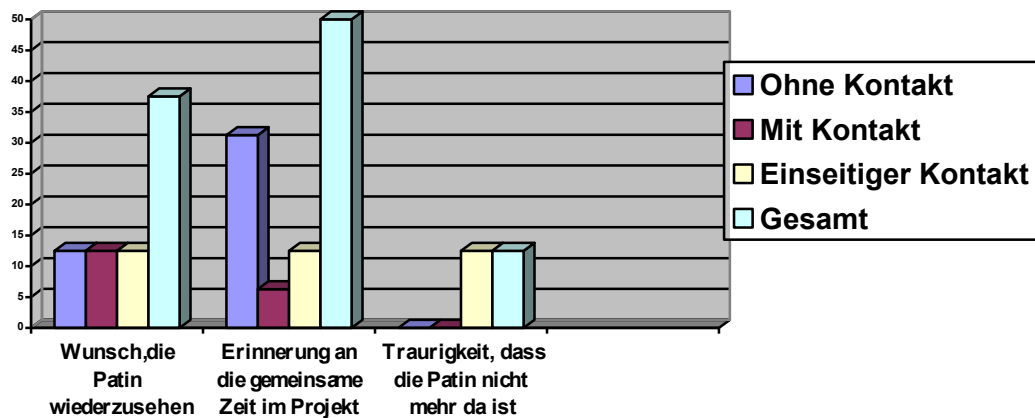
Zwei Kinder betrachteten ihre Andenken an die gemeinsame Zeit mit der Patin aus verschiedenen Gründen nicht. Kubilay konnte sein Andenken, ein gemeinsam mit der Patin gestaltetes Plakat mit Fotos gemeinsamer Unternehmungen, nicht finden. Nina besaß ein Freundschaftsarmband und Briefe zur Erinnerung an die Patin, hätte sich jedoch Fotos gewünscht. Josy stand noch in Kontakt zu ihrer Patin und verfügte nicht über ein Andenken an die gemeinsame Zeit im Schülerhilfeprojekt. Fünf Kinder benannten nicht konkret, wie häufig sie ihre Erinnerungsstücke betrachteten. Drei Kinder schauten diese täglich an, zwei Kinder ein- bis zweimal in der Woche. Je ein Kind betrachtete die Andenken einmal bzw. dreimal in der Woche.

### **31.4 Gedanken der Kinder beim Ansehen des Andenkens**

Nachdem ich dargestellt habe, welche Art Andenken die Kinder besaßen und wie häufig sie sich diese zum Zeitpunkt des Interviews noch anschauten, möchte ich erfahren, von welchen Gedanken die Kinder bei der Betrachtung der verschiedenen Erinnerungsstücke erfüllt wurden.

Wie Abbildung 12 zu entnehmen ist, lassen sich aufgrund den Aussagen der Kinder drei Kategorien feststellen: Der Wunsch, die Patin wiederzusehen, die

Erinnerung an die vergangene Zeit und die Traurigkeit, dass die Patin nicht mehr da ist. Drei Kinder haben Aussagen zu zwei Bereichen getroffen.



**Abbildung 12: Gedanken der Kinder beim Ansehen des Andenkens**

Bei je zwei Kindern mit Kontakt zur Patin, ohne Kontakt oder mit einseitigem Kontakt bezogen sich die Aussagen auf den Wunsch, die Patin wiederzusehen. Tom und Susanne wünschten sich, die Patin erneut zu treffen.

Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen
„Was denkst du dann, wenn du das Foto anguckst?“ Tom: „An die Sina.“
„Was denkst du dann über die Sina?“ Tom: „Das sie wiederkommt.“
„Und was denkst du dann?“ Susanne: „Das wir uns bald wiedersehen.“

**Tabelle 31.19: Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen**

Auch Nadine wünschte sich, dass die Patin noch Zeit mit ihr verbringen würde. Die gemeinsamen Treffen bereiteten ihr große Freude. Sie hatte viel Spaß an den gemeinsamen Unternehmungen. Laura stand zum Zeitpunkt des Interviews noch in Kontakt zu ihrer Patin und hoffte, dass dieser nicht abrechen würde. Auch Andre würde sich über ein erneutes Treffen mit seiner Patin freuen. Der Junge dachte bei der Betrachtung seiner Andenken ebenso wie Valerie an die

vergangene, gemeinsame Zeit. Valerie wünschte sich, „[d]as[s] die Zeit wieder zurück geht.“

<b>Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen</b>
„Was denkst du dann so?“ Nadine: „Das sie noch hier wäre.“
„Was denkst du, wenn du das anschaust?“ Nadine: „Dann denke ich, die Zeit war schön mit ihr und es hat auch viel Spaß gemacht. Das habe ich dann alles gedacht.“
„Hast du einen Wunsch in Bezug auf Fabienne?“ Laura: „Ja, das wir den Kontakt nicht abbrechen und das wir auch noch lange uns sehen.“
„Woran denkst du dann?“ Andre: „Na, an die alten Zeiten.“
„Wünschst du dir, das sie wieder da ist? Oder ist das o.k. so?“ Andre: „Ja. Es wäre gut, wenn wir uns noch mal treffen würden.“
„Was denkst du dann?“ Valerie: „Wieder an die Zeit.“
„Wünschst du dir dann was?“ Valerie: „Manchmal.“
„Was denn?“ Valerie: „Das die Zeit wieder zurück geht.“

**Tabelle 31.20: Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen**

Auffällig ist, dass sich zwar wie eben beschrieben, insgesamt 12,5% der Aussagen der Kinder ohne Kontakt auf den Wunsch, ein erneutes Treffen zu haben beziehen, jedoch in 31,25 % der Aussagen von Kindern ohne Kontakt die Erinnerung an die vergangene Zeit benannt wird. Kinder mit einseitigem Kontakt erinnern sich in 12,5% der Aussagen an die vergangene Zeit und Kinder mit Kontakt zu 6,25% der Aussagen. Somit beziehen sich 50% der Aussagen auf Gedanken an die gemeinsame Zeit mit der Patin.

Demnach scheinen diese positiv besetzten Erinnerungen und der Wunsch, die Patin noch einmal zu sehen, nicht zwangsläufig miteinander verknüpft. Petra erinnerte sich, ebenso wie Heike, an die gemeinsame Zeit mit der Patin, die sie mit Freude erfüllte. Inge dachte an konkrete Unternehmungen zurück. So auch

Alexandra. Das Mädchen freute sich bei dem Gedanken an die Patin und die gemeinsamen Erlebnisse. Andre dachte an die vergangene Zeit und Annika betonte: „Wie schön die Zeit war.“

Positive Erinnerungen der Kinder an die Zeit mit der Patin
„Und was denkst du dann so?“ Petra: „Das ich eine schöne Zeit hatte.“
„Was denkst du, wenn du das anschaust?“ Petra: „Dann denke ich, die Zeit war schön mit ihr und es hat auch viel Spaß gemacht. Das habe ich dann alles gedacht.“
„Was denkst du dann?“ Heike: „An die schöne Zeit.“
„Was denkst du dann?“ Inge: „Ich denke, ich denke was tolles. Als Britta und ich zum Beispiel was unternommen haben.“
„Woran denkst du dann?“ Andre: „Na, an die alten Zeiten.“
„Was denkst du dann, dass du das anschaust?“ Alexandra: „Hm.“
„Wie fühlst du dich dann? Freust du dich, bist du traurig?“ Alexandra: „Ich freu mich.“ (überzeugt)
„Warum freust du dich?“ Alexandra: „Weil dann kann ich wieder sehen, was wir für schöne Sachen gemacht haben.“
„Und was denkst du dann so, wenn du dir das ansiehst?“ Annika: „Wie schön die Zeit war.“ (lacht)

**Tabelle 31.21: Positive Erinnerungen der Kinder an die Zeit mit der Patin**

Auch kam bei keinem Kind ohne Kontakt zu der Patin Traurigkeit auf, wenn das Andenken angesehen wurde. Zwei Kinder mit einseitigem Kontakt fühlten sich jedoch von Traurigkeit erfasst. Auffällig ist, dass diese Kinder eine Förderschule besuchten und traurig waren, dass die Patin nicht mehr da sei, obwohl der Kontakt von dieser aufrecht erhalten wurde. Das wird an den folgenden Aussagen von Anja und Manuela deutlich:

Traurigkeit der Kinder über das Ende der regelmäßigen Treffen
„Schaust du das oft an?“ Anja: „Ja.“
„Wie oft?“ Anja: „Hm. Oft.“
„Was denkst du dann?“ Anja: (Sagt nichts)
„Wünschst du dir dann etwas?“ Anja: „Ich bin dann traurig.“
„Warum?“ Anja: (Sagt nichts)
„Weil sie nicht mehr da ist?“ Anja: „Ja.“ (Überzeugt)
„Hast du ein Foto von ihr?“ Manuela: „Nein. Aber ich kann mich gut erinnern.“
„Denkst du oft an sie?“ Manuela: „Immer.“
„Was denkst du denn dann, wenn du an sie denkst?“ Manuela: „Weiß nicht.“
„Denkst du, gut dass sie weg ist?“ Manuela: „Schlecht dass sie weg ist. Traurig.“ (Anm.: Zuvor wurde erwähnt, dass das Kind die erhaltenen Gegenstände noch oft anschaut)

**Tabelle 31.22: Traurigkeit der Kinder über das Ende der regelmäßigen Treffen**

Auch wenn zwei Kinder mit einseitigem Kontakt angaben, an die schöne, alte Zeit zu denken, stehen diese Aussagen nicht im Zusammenhang mit dem aufkommenden Gefühl der Traurigkeit beim Ansehen der Andenken, da die Aussagen von unterschiedlichen Kindern getätigt wurden. Lediglich eine Aussage von einem Kind mit Kontakt bezog sich auf die Erinnerungen an die vergangene Zeit. Keine Aussage bezog sich auf die Traurigkeit, dass die Patin nicht mehr in der Regelmäßigkeit wie zum Zeitpunkt des Projektes für das Kind da war.

### **31.4.1 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Erinnerung bei den Kindern ohne Kontakt zur Patin an die gemeinsame Zeit mit der Patin stärker zu sein schien als das Bedürfnis, diese wiederzusehen. Kinder der Förderschule, bei welchen der Kontakt einseitig von der Patin aufrecht erhalten wurde, nahmen diesen zum Teil nicht so deutlich wahr. So waren diese Kinder traurig, dass die Patin nicht mehr (bzw. in dem Maße des Projektes) für sie da sein konnte. Allerdings schienen die Andenken für die Kinder eine große Bedeutung zu haben, da alle Kinder, auch die, die diese nicht mehr anschauen, sofort benennen konnten, welche Andenken erstellt wurden. Drei der Kinder, die schon weiterführende Schulen besuchten, brachten unaufgefordert ihr Erinnerungsalbum zur Ansicht mit und präsentierten mir dieses voller Stolz. Scheinbar gewann das Andenken mit Abstand zum Projekt eine größere Bedeutung für diese Kinder (Langenkamp 2011).

### **32 Die Patenschaft zwischen Annika und Lina – dargestellt aus Sicht des Kindes und der Patin**

„In diesem Kapitel stelle ich die Patenschaft der zum Interviewzeitpunkt 12-jährigen Annika ausführlich dar. Im Verlaufe des Interviews wurde durch die Aussagen des Mädchens deutlich, welche elementare Rolle die Patin auch drei Jahre nach dem offiziellen Projektende noch in ihrem Leben spielt.

Ich möchte herausfinden, warum die Patin Lina auch drei Jahre nach dem offiziellen Ende des Schülerhilfeprojektes noch so einen hohen Stellenwert in dem Leben des Mädchens einnimmt. Interessant ist zudem die Sicht der Patin Lina, die ich ebenfalls interviewen durfte. Wie hat sie manche Situationen erlebt und wie sieht die Sicht von Annika aus? Wie hat die Patin die Zeit mit Annika im Projekt empfunden und den Kontakt nach Ablauf des Projektes? Um dies herauszufinden, stelle ich im Folgenden die Sichtweisen von Annika und Lina gegenüber.

Zunächst beschreibe ich den familiären Hintergrund und die Lebensumstände Annikas. Annika ist zum Zeitpunkt des Interviews ein 12-jähriges Mädchen, das aus einer syrischen Familie stammt. Sie hat fünf Geschwister, die zum Teil kriminell geworden sind und eine Strafe im Jugendgefängnis verbüßen mussten.



Die Familie erfährt Unterstützung von einer Familienhelferin. Ihr Vater, ein sehr religiöser Muslime, starb ein Jahr nach dem Ende des Projektes. Ihre Mutter ist kaum der deutschen Sprache mächtig und stellte die Überlegung an, zu ihrer Familie nach Syrien zurückzugehen. Dies belastete Annika sehr. Allerdings verschob die Mutter dieses Vorhaben, da die Geschwister von Annika ebenfalls in Deutschland bleiben wollten und die Mutter zeitweilig davon überzeugen konnten. Die Eltern haben das Projekt sehr unterstützt und Annikas Mutter „[...] sagt bis jetzt: Ruf Lina an und fragt sie, ob sie vorbeikommen will.““

Annika lebt in einem sehr inkonstanten Umfeld, welches durch Umzüge geprägt ist. Diese haben jedes Mal einen Schulwechsel mit sich gebracht, wodurch die Gefahr bestand, dass das Schülerhilfeprojekt nicht fortgesetzt werden konnte. Außerdem zog die Schwester zur Zeit des Projektes aus dem Elternhaus aus, was für Annika einen großen Verlust bedeutete.

Zum Zeitpunkt des Interviews besuchte Annika eine Gesamtschule und ein Wechsel zur Realschule stand im Raum. Nach Aussagen Linas hätte Annika die kognitiven Fähigkeiten, ein Gymnasium zu besuchen. Die Mutter lehnt einen Gymnasiumsbesuch jedoch strikt ab.

Annika ist für das Projekt ausgesucht worden, da sie sich nur in muslimischen Kreisen aufhält und „[...] in Katernberg auch kaum andere Kontakte hat.“ Lina denkt, dass es gut für Annika ist, ihren Horizont zu erweitern und andere Eindrücke zu bekommen. „Ich glaube, es ging auch darum, sie mal aus ihrem Stadtteil herauszubekommen. Ich glaube, ihre Welt hat sich wirklich nur bis zu ihrem Häuserblock befunden. [...] Es hat ihr einfach gut getan, mehr von Essen zu sehen.“

Außerdem war sie laut Lina in der Schule sehr auffällig: „[...] dass sie in der Schule sehr auffällig war durch ihre aufgedrehte Art, viel reingequatscht hat, viel den Unterricht gestört hat. Sie eben wirklich auffällig war.“ Dies hatte sich während des Projektes gebessert. Allerdings wurde sie in der letzten Zeit wieder auffälliger in der Schule, was zu Konflikten führte. Lina denkt, dass das vorpubertäre Alter hierfür ein Grund sein könnte. Annikas Verhalten ist in den letzten drei Monaten von Aggressionen geprägt. Nach eigenen Aussagen hat sie diese seit zwei Wochen im Griff. Annika belegt das mit der Schilderung einer Situation, in welcher sie einen Konflikt mit Hilfe von Worten und nicht mit körperlicher Gewalt zu lösen versuchte. Allerdings besucht sie nun auch ein von

der Polizei angeordnetes Anti-Aggressions-Training, da sie sich zuvor mit einem Mädchen in einem Einkaufszentrum prügelte, welches ihren Bruder beleidigte.

Auf die Frage, ob sie früher auch so war, antwortete sie: „Nein, ich war früher nicht so. Das ist erst in den letzten drei Monaten. Das ist halt so, dass ich Aggressionen habe.“ Warum dies so sei, konnte sie nicht beantworten. „Ich weiß es nicht. Ich mache halt auch mein Anti-Aggressions Training.“

Allerdings hatte das Mädchen die Schule gewechselt. Auf die Frage, ob sie sich behaupten muss, äußert Annika: „Ja, genau. Das ist so. Dass ich jetzt was zu sagen habe. Das finden die Lehrer nicht okay. Ich werde von allen Schülern respektiert und so. Das finden die Lehrer nicht okay.“ Sie verschafft sich in ihrem Umfeld durch ihre Aggressionen Respekt bei den anderen Schülerinnen und Schülern. Auf die Frage, ob sie Konflikte nicht auch anders klären könnte, sagte sie: „Ja klar, mit Worten. Aber die würden nicht aufhören. Ich habe früher immer mit Worten geredet und so. Aber nein, es hat nie aufgehört. Da dachte ich, warum soll ich so sein, wenn ich auch anders sein kann?“ Annika hat demnach die Erfahrung gemacht, dass sie durch aggressive Handlungen respektiert wird. Allerdings möchte sie sich zum einen ändern, weil sie nicht wie ihre Brüder in das Gefängnis möchte, zum anderen will sie Lina nicht enttäuschen. Sie redet mit ihr offen über ihr Verhalten und fühlt sich von ihr in allen Situationen unterstützt.

Aus dem Interview wird deutlich, wie sehr sie auch drei Jahre nach Projektende Linas Meinung schätzt: „Ja, sie weiß sozusagen alles über mich. [...] Ja, die sagt, dass das nicht gut ist. Sie sagt mir aber auch, wenn das mein Recht ist oder eben nicht.“ Annika denkt am meisten an sie, „wenn ich Probleme habe“. Lina stellt eine wirkliche Konstante im Leben Annikas dar. Für Annika war es laut Lina „[...] immer richtig wichtig, dass ich bleibe, dass ich komme. [...] Ich glaube, dass sie durch die Stabilität, die ich ihr geben konnte, [...] sie dazu bereit war, sie wusste, ich komme, es würde immer wiederkehren, es bricht nicht ab. Dadurch war sie in der Lage, sich auf Dinge einzulassen, dadurch wurde sie in ihrer Person etwas ruhiger und war auch in der Lage, vielleicht etwas mehr auf Kinder einzugehen. Und deren Bedürfnisse wahrzunehmen.“ Auch nach dem Ende des Projektes weiß Annika, dass sie sich immer an Lina wenden kann: „An Lina kann ich mich halten. Sie hat halt das Verhalten, was ein Mädchen braucht zum Beispiel. Ich habe mich halt gerade mal an sie gehalten.“ Sie stellt ein Vorbild für Annika dar. Lina glaubt, dass sie Einfluss auf Annikas Entwicklung genommen hat. Sie gab

Annika Stabilität. Trotz wechselnder Stadtteile, Freunde und Schulen, war sie immer da. „Ich glaube, dass das ganz wichtig war für sie. Dass da jemand ist, der einfach bleibt und nicht verschwindet mit jedem Schulwechsel.“

Blicken wir auf die Projektzeit zurück: Lina charakterisiert Annika als „[...] aufgedrehtes Kind [...]“, welches sich „[...] durch Flunkereien interessant machen wollte [...]“. Die Flunkereien ließen durch die Einwirkung Linas zum Ende des Projektes jedoch nach.

Das Mädchen wirkt nach Aussagen Linas zuweilen dominant auf andere Menschen, was durch Annikas Aussagen belegt wird. Sie wurde von der Schule nach Hause geschickt. „[...] aber die Lehrerin meinte ich sei zu gefährlich oder so.“ Annika hat es während der Projektzeit geschafft, vorsichtiger und nicht, wie Lina es ausdrückt, „[...] wie ein Elefant im Porzellanladen [...]“ auf andere Kinder zuzugehen. Diese Entwicklung war jedoch, wie oben beschrieben, nicht von Dauer.

Zuweilen wirkte Annika auf Lina naiv. Zu Beginn des Projektes wäre sie laut Lina „[...] mit jedem mitgegangen [...]“, was sich jedoch im Projektverlauf geändert hat. Es sei laut Lina „[...] ein Unterschied wie Tag und Nacht. Sie ist ruhiger, sie ist umsichtiger geworden im Laufe der Zeit.“ Lina glaubt, dass sie Einfluss auf Annikas Entwicklung genommen hat. Sie gab Annika Stabilität. Trotz wechselnder Stadtteile, Freunde und Schulen, war sie immer da. Lina findet: „Es war deutlich, dass sie diese Stabilität brauchte und dass sie ihr gut getan hat.“

Bei den ersten Treffen mit der Patin zeigte sich Annika zurückhaltend. Allerdings hat sie sich schnell auf Lina einlassen können. Annika sei sehr schnell zu begeistern und kann es gerne annehmen, wenn sich jemand mit ihr beschäftigen möchte. Auch hat Annika nie Wünsche für kostspielige Unternehmungen geäußert. Laut Lina waren Unternehmungen nicht das Hauptanliegen von Annika: „Ihr war es glaube ich ganz wichtig, dass überhaupt jemand da ist, mit dem sie Zeit verbringen kann.“ Dieser Eindruck wird von Annika bestätigt. Sie gibt an, relativ schnell Vertrauen zu Lina gefasst zu haben. „Also wir waren an dem Tag Eis essen und wir haben dann halt so geredet und geredet und die ganze Zeit geredet. So wie ich dann also bemerkt habe, sie hört mir zu, und dass ich ihr das dann erzählen konnte. [...] Ich habe ihr vertraut.“

Außerdem gibt Annika an, viel von Lina in verschiedenen Bereichen gelernt zu haben. Lina hat ihr zum Beispiel gesagt, dass sie keine Horrorfilme mehr sehen

soll, da diese der Grund für ihre Alpträume seien. Sie hat sich noch eineinhalb Jahre nach Projektende daran gehalten, dann aber wieder angefangen, gelegentlich solche Filme zu schauen. Lina hat ihr auch den Tipp gegeben, wie sie pünktlich zu ihren Terminen kommt, was sie auch bis heute so umsetzt. Außerdem hat die Patin ihr nach eigenen Aussagen geholfen, ihre schulischen Leistungen zu verbessern, was von Lina bestätigt wird. „Die Schulleistungen habe ich sicherlich unterstützt, da wir auch gemeinsam Hausaufgaben gemacht haben.“ Annika profitierte demnach in vielen Bereichen von der Patenschaft zu Lina. So verwundert es nicht, dass es Annika zunächst schwergefallen ist, zu akzeptieren, dass der Kontakt nach dem offiziellen Projektende nicht mehr so regelmäßig sein würde. Sie rief die Patin zunächst mehrmals in der Woche an, was mit der Zeit weniger wurde. Heute haben die beiden alle paar Monate oder bei besonderen Vorkommnissen Kontakt. Somit stellt Lina bis heute eine Stütze für Annika in den verschiedensten Lebensbereichen dar (Langenkamp 2011, S.61-64).“

### **32.1 Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Lina einen großen Einfluss auf die Entwicklung Annikas genommen hat. Sie hat während der Projektzeit vor drei Jahren Verhaltensänderungen bei Annika bewirken können, welche zum Teil nachhaltig sind. So ist sie fremden Menschen gegenüber vorsichtiger geworden und hinterfragt Dinge mehr. Während des Projektes hat sie gelernt, auf andere Menschen einzugehen und nicht so dominant zu sein, da die anderen Kinder zum Teil Angst vor ihr hatten. Dieses dominante Verhalten ist aktuell wieder aufgetreten. Allerdings will sich Annika mit Hilfe eines Anti-Aggressions-Trainings ändern.

Annika kann sich auch jetzt noch auf Lina verlassen. Bei Schwierigkeiten ruft sie Lina an, die seit Beginn des Projektes eine konstante Bezugsperson für sie darstellt. Sie vertraut ihr alles an und legt großen Wert auf ihre Meinung. Auch wenn Annika erneut verhaltensauffällig wurde, stellt das Projekt bzw. die Beziehung zu Lina einen großen Gewinn für sie dar. Sie hat erfahren, dass es eine feste Bezugsperson gibt, auf welche sie sich immer verlassen kann und die ihr zuhört, auch wenn sich ihre Lebensumstände ändern. Das stellt eine sehr bedeutende Erfahrung im Leben Annikas dar (Langenkamp 2011).

### **33 Diskussion**

Im abschließenden Teil meiner Arbeit stelle ich die Bedeutung meiner Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund meiner Fragestellung sowie in diesem Kontext relevanten theoretischen Erkenntnissen dar. Zudem reflektiere ich die von mir gewählten Methoden zur Gewinnung meiner Erkenntnisse. Aus den Ergebnissen meiner Arbeit leite ich Implikationen für die Grundschule ab und schließe mit einem Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen, die für eine anschließende wissenschaftliche Arbeit interessant erscheinen.

#### **33.1 Die Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung**

Der Kernaspekt meines Forschungsinteresses lautet: Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen? Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzeptes zu stärken?

Aufgrund der von mir durchgeführten Interviews mit ehemaligen Paten/-innen und Kindern des Schülerhilfeprojektes komme ich zu der Erkenntnis, dass das Projekt in besonderem Maße geeignet ist, um das kindliche Selbstkonzept in verschiedenen Bereichen zu stärken.

Konkret werden in den Interviews drei wesentliche Faktoren genannt, die zu einer positiven Entwicklung der Kinder beigetragen haben:

- Aufmerksamkeit und Zuwendung
- Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung
- Neue Erlebnisse der Kinder mit Schwerpunkt auf der Beziehungsgestaltung.

Die Studierenden stellten fest, dass bei einem Großteil der Kinder im heimischen Bereich Defizite in einem oder mehreren dieser Punkte bestehen. Neun Paten/-innen beschreiben die Interaktionserfahrungen ihrer Kinder mit den primären Bezugspersonen als von Unzuverlässigkeit geprägt. Acht Studierende sprechen von erlebter Strukturlosigkeit im Alltag der Kinder und 12 Patenkinder unternehmen nichts bzw. kaum etwas außerhalb der Wohnung mit ihren primären Bezugspersonen. Die Studierenden können also an diese Tatsachen anknüpfen,

um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen und entwicklungsförderliche Bedingungen herzustellen.

Wie aus der Theorie zur Selbstkonzeptforschung hervorgeht, sind zahlreiche vom generellen Selbstkonzept abweichende Erfahrungen notwendig, um dieses zu verändern. Die einmal in der Woche stattfindenden Treffen über einen Zeitraum von einem Jahr bieten den Kindern die Möglichkeit, mit Hilfe der Paten/-innen zum Teil gravierend abweichende Erfahrungen zu ihrem bisherigen Alltagserleben zu sammeln. Konkret fanden sich die eben aufgeführten Aspekte, die zu einer positiven Entwicklung der Kinder beigetragen haben, folgendermaßen in den von mir evaluierten Patenschaften wieder:

Aufgrund des Settings des Schülerhilfeprojektes – wöchentliche Treffen der Kinder mit einer festen Bezugsperson - wird den Kindern ein hohes Maß an ungeteilter Aufmerksamkeit zuteil, die nicht alltäglich ist und nicht vielen Kindern in dieser exklusiven Form ermöglicht wird. Durch diese besondere Einzelbetreuung können die Studierenden in der jeweiligen Situation sensibel und direkt auf die kindlichen Bedürfnisse eingehen. Die direkte, an die kindlichen Bedürfnisse angepasste Interaktion stellt einen wesentlichen Faktor für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und das Entstehen von Bindung dar. Der Großteil der Kinder (75%) konnte sich auf diese konzentrierte Form der Zuwendung einlassen und vertraute der Patin auch belastende Situationen oder Schwierigkeiten an bzw. hätte diese ins Vertrauen gezogen, wenn es belastende Situationen gegeben hätte. Die Kinder erfuhren die ungeteilte Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson und das sich diese ernsthaft mit ihren Schwierigkeiten auseinandersetzten. Jedoch thematisierten vier Kinder ihre Probleme nicht, konnten jedoch keine Gründe hierfür nennen.

Alle von mir interviewten Kinder stufte ihre Patinnen als zuverlässig ein. Die Kinder waren sich sicher, dass ihre Patinnen zu den Treffen erscheinen würden und in jedem Fall rechtzeitig absagen, wenn eine Verschiebung notwendig sein würde. Bedeutsam ist für die Kinder, dass im Falle einer Terminverschiebung sofort ein neuer Termin vereinbart wurde. Diese Verlässlichkeit der Studierenden erzeugte bei den Kindern ein Gefühl von Sicherheit. Die Kinder wussten, dass die Studierenden tatsächlich wieder kommen würden. Das ist keine Selbstverständlichkeit für viele Kinder, die an dem Projekt teilnehmen. Ein Großteil der Kinder hat bereits negative Bindungserfahrungen gesammelt oder

Zurückweisungen erlebt. Auch sind leere Versprechungen den Kindern häufig nicht unbekannt, ebenso wie die überraschende Abwesenheit der primären Bindungspersonen, mitunter ohne Kenntnis über den Aufenthaltsort oder den Zeitpunkt der Rückkehr. Verlässlichkeit kontinuierlich zu erleben stellt somit für viele Kinder eine neue Erfahrung dar, die sich positiv auf das kindliche Selbstkonzept auswirken kann.

Ein strukturierter Tagesablauf ist in vielen Familien der teilnehmenden Kinder nicht oder nur in einem geringen Maße gegeben. Die Paten/-innen strukturierten die gemeinsamen Treffen hingegen und besprachen Abläufe und Regeln gemeinsam mit den Kindern. Es herrschte so eine hohe Transparenz und Vorhersehbarkeit der Abläufe. Der Zeitpunkt des letzten Treffens wurde ebenfalls klar thematisiert um zu vermeiden, dass das Ende der wöchentlichen Treffen von den Kindern als überraschend erlebt wird.

In Bezug auf die Regeln für die Treffen standen die Studierenden teilweise vor der Herausforderung, den Kindern Grenzen zu setzen. Allerdings wirkt sich aus Sicht der Erziehungsstilforschung die Kombination aus klar definierten Anforderungen an die Kinder und zugleich einem verständnisvollen, zugewandten Verhalten gegenüber den Kindern am Positivsten für die kindliche Entwicklung aus.<sup>16</sup> Die Studierenden schafften es allerdings im Verlauf des Projektes, unterstützt durch die Beratung in den Kleingruppensitzungen, immer besser, Grenzen aufzuzeigen und Pflichten der Kinder deutlich werden zu lassen. Hierzu gehörte beispielsweise, zu einem vereinbarten Termin zu Hause zu sein, um das Treffen beginnen zu können.

Alle befragten Kinder standen den Treffen positiv gegenüber und freuten sich auf die Zeit mit der Patin. Sie erfuhren Unterstützung in verschiedenen Lebensbereichen, erhielten Ratschläge, die zum Teil auch nach dem offiziellen Projektende noch befolgt wurden (56,25%) und betrachteten die Studierenden zum Teil als Vorbilder.

Auch Jahre nach dem offiziellen Projektende denken die Kinder positiv an die Patinnen zurück. Kinder, die noch in unregelmäßigem Kontakt zu den Patinnen stehen wissen, dass sie sich im Falle von Schwierigkeiten an diese wenden können. Dies bedeutet ein gutes Gefühl für die Kinder, sich auf jemanden, der

---

<sup>16</sup> Hierbei handelt es sich um den sogenannten autoritativen Erziehungsstil (Baumrind 1971, 1989), bzw. den reifen Erziehungsstil (Schmidtchen 1993, 1997). Die verschiedenen Erziehungsstile habe ich in den Kapiteln 6.1.2 bis 6.1.6 näher erläutert.

tatsächlich wieder kommt und da ist, verlassen zu können. Aber auch die Kinder, die keinen Kontakt mehr zu ihren Patinnen haben, schätzten diese für den Projektzeitraum als verlässliche Ansprechpartnerinnen ein. Dieser Umstand zeugt von einer positiven Bindung, die von Vertrauen und Verlässlichkeit geprägt ist.

In Bezug auf den letzten Punkt, neue Erfahrungen mit Schwerpunkt auf der Beziehungsgestaltung, berichteten alle Kinder neue Erfahrungen mit den Studentinnen gesammelt zu haben. Die Kinder konnten detailreich von den neuen Erlebnissen erzählen. Bei einigen Unternehmungen war seitens der Kinder die Überwindung von Ängsten oder Hemmungen notwendig. Gemeinsam mit den Patinnen wurden die Situationen dennoch erfolgreich bewältigt. Gerne und mit positiven Erinnerungen behaftet, dachten die Kinder an die Unternehmungen zurück und berichteten freudig von diesen, unabhängig davon, ob es sich um aufwändige Ausflüge oder beispielsweise ein Zusammensein im nahe gelegenen Park handelte. Diese Tatsache ist ein Indikator dafür, dass positiv verlaufende Treffen und Unternehmungen eine bedeutsame Komponente für die Beziehungsbildung darstellen. Zu betonen ist, dass es hierbei nicht um eine Aneinanderreihung von kostspieligen Ausflügen geht, sondern vielmehr um eine für beide Parteien erfüllend genutzte Zeit des gemeinsamen Miteinanders, in der Interaktionen auf der Beziehungsebene möglich und nötig sind.

So berichteten alle befragten Studenten/-innen von einer positiven Veränderung sowohl im emotionalen, als auch im sozialen Bereich der Kinder. Konkret schätzten sieben Paten/-innen die Kinder als offener und fröhlicher als zu Beginn der Patenschaft ein. Die Kinder schafften es im Laufe der Patenschaft, sich auf Ausflüge einzulassen und sich auch in der Schule aktiver am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die Kinder konnten einen besseren Kontakt zu den Mitschülern/-innen finden. Sieben Studierende äußerten, dass sich die positiven Veränderungen ihrer Kinder im emotionalen Bereich direkt auf das Sozialverhalten auswirkten.

Auch entwickelten fünf Kinder, wie zuvor beschrieben, ein stärkeres Selbstbewusstsein. Vier Kinder wirkten ausgeglichener und zwei Kinder entwickelten eine größere Wertschätzung sich selbst gegenüber. Auch kam es zu einem reflektierenderen Verhalten der Kinder und einem umsichtigeren Umgang mit anderen Menschen.



Der Einfluss der Eltern auf die Entwicklung einer Beziehung zu dem Patenkind zeigte sich nach Aussage der Studierenden recht deutlich. Acht Paten/-innen berichteten, dass die Eltern ihre Kinder ermunterten und unterstützten, an den Treffen teilzunehmen und Interesse an den wöchentlichen Verabredungen zeigten. Bei zwei Kindern gestaltete sich die Wohnsituation so, dass die Kinder sich schämten die Paten/-innen im heimischen Bereich zu empfangen. Diese Scham wirkte sich auf die Treffen und die Interaktionsgestaltung zwischen den Kindern und ihren Paten/-innen negativ aus.

Armut war hier ein entscheidender Faktor, der sich auch bei der Gestaltung der Treffen widerspiegelte. Sechs Paten/-innen berichteten, das Thema Geld ansprechen zu müssen, da sich die Kinder zum Teil fordernd gaben oder von ihren Eltern vermittelt bekamen, dass die Studierenden über Geld verfügten und kostspielige Wünsche durchaus geäußert werden könnten. Hier standen die Paten/-innen erneut vor der Herausforderung, Grenzen zu setzen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil meiner Arbeit auf die Ergebnisse der Interviews anwenden lassen und keine Widersprüche zu erkennen sind. Die Paten/-innen versuchten durch Verlässlichkeit, Struktur, Transparenz und Vorhersehbarkeit der Treffen sowie durch das sensible Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder eine Beziehung zu diesen herzustellen, um so als Bindungsfigur fungieren zu können. Auch wurde deutlich, dass eine Grenzsetzung unabdingbar für die pädagogische Arbeit mit den Kindern ist. Im Sinne der Erziehungsstilforschung versuchten die Paten/-innen klare Regeln aufzustellen, gepaart mit Verständnis für die kindlichen Bedürfnisse. Zwar bedurfte es bei manchen Studierenden der Unterstützung durch die Kleingruppensitzungen um Regeln aufzustellen und einzuhalten, jedoch stellte dies auch eine Entwicklungschance für die jungen Erwachsenen dar, die diese gut bewältigen konnten. Zudem ermunterten die Studierenden die Kinder bei Aktivitäten und neuen Erlebnissen. Sie schrieben Erfolge der Anstrengung der Kinder zu, was sehr positiv ist.

In Bezug auf die Nachhaltigkeit möglicher Veränderungen der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich fällt auf, dass die Studierenden diese unterschiedlich einschätzen. Es gibt Studierende, die überzeugt davon sind, dass die Änderungen im emotionalen Bereich und im Sozialverhalten Bestand haben werden. Allerdings gibt es auch konträre Sichtweisen, wobei ein wesentlicher

Faktor das Elternhaus ist. Nach Auffassung der Studierenden hängt es stark vom Umfeld ab, ob die positiven Entwicklungen der Kinder bestehen bleiben können oder nicht. Das familiäre Umfeld lässt nach Meinung einiger Paten/-innen den Fortbestand positiver Entwicklungen nach dem offiziellen Projektende unwahrscheinlich werden. Hier geraten die Studierenden an Grenzen, da die Kinder in ihrem familiären Umfeld mit den bestehenden Strukturen verbleiben. Zumindest konnten in dem Jahr der Patenschaft positive Änderungen beobachtet werden, von denen die Kinder in diesem Zeitraum profitierten. Vielleicht waren die von der Alltagswelt abweichenden Erfahrungen im Rahmen des Projektes für einige Kinder nicht intensiv genug, um eine andauernde Verhaltensänderung anbahnen zu können. Dennoch konnten die Kinder ihren Blickwinkel erweitern und von einem anderen Alltagserleben profitieren.

Wie wichtig der Bindungsaspekt in der Arbeit mit Kindern ist, wird auch daran deutlich, dass es immer mehr Projekte unter diesem Gesichtspunkt gibt. So ist das Essener Schülerhilfeprojekt nicht das einzige Projekt in der Stadt, das auf Patenschaften abzielt. Es lässt sich im Netzwerk „Patenschaftsprojekte in Essen“ verorten, welches seit dem Jahre 2009 einen Zusammenschluss von insgesamt acht Organisationen oder gemeinnützigen Organisationen darstellt. Hier werden Patenschaften für alle Altersklassen angeboten. Dazu gehören Hilfen für Eltern mit neugeborenen Kindern, Bildungspaten für Kinder im Kindergartenalter, Mentorenprojekte, die durch die Ehrenamt Agentur begleitet werden und Jungen und Mädchen in ihrer persönlichen Entwicklung sowie bei der Berufswahl unterstützen, Lesepatenschaften in Kindergärten und Grundschulen sowie der Hilfe für benachteiligte Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Das Programm Big Brothers Big Sisters Deutschland, welches in den USA ein großer Erfolg ist, gehörte zu diesem Netzwerk, wurde jedoch eingestellt. ([https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/68/soziale\\_stadt/Flyer\\_2013\\_Patenschaftsprojekte.pdf](https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/68/soziale_stadt/Flyer_2013_Patenschaftsprojekte.pdf) zuletzt besucht am 25.5.2016).

Somit nehmen Patenschaften in allen Altersklassen einen hohen Stellenwert ein und können Kindern und jungen Erwachsenen, aber auch Eltern in ihrer Entwicklung förderlich sein.

Der besondere Wert von Patenschaften wird in dem Projekt „Kifit“ der Caritas Sozialdienste genutzt, um Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch „[...] bei der Intergration in die einheimische Gesellschaft [zu] unterstützen.“

([http://caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/neuss-cv/.content/galleries/downloads/fim/flyer\\_kifit.pdf](http://caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/neuss-cv/.content/galleries/downloads/fim/flyer_kifit.pdf), zuletzt besucht am 25.5.2016)

Es handelt sich um ein Projekt für Kinder, die einen Flucht- und Migrationshintergrund haben. Das Projekt startet im Grundschulalter, kann jedoch auch danach fortgeführt werden.

Aber auch in der Kindergartenlandschaft wird der Fokus schon seit längerer Zeit immer stärker auf einen guten Start und eine Eingewöhnung, welche an Bindung orientiert ist (Bauer, Klamer, Veit 2008), gelegt. Die Kinder werden von ihrer primären Bezugsperson getrennt und stehen vor der Aufgabe, die Erzieherin als Bindungsperson zu akzeptieren, um die neue Umgebung explorieren zu können. Die Autoren verweisen auf das Berliner Eingewöhnungsmodell nach Laewen, Andres und Hedervari (2003), das insbesondere für die Eingewöhnung der U3 Kinder geschaffen wurde, aber auch später noch anwendbar ist und der Bindung eine bedeutende Rolle zuweist.

Auch gibt es immer mehr Fortbildungen für Erzieherinnen oder Tagesmütter, die den Aspekt der Bindung beachten. Exemplarisch sei hier Brisch genannt, der Fortbildungen zu dieser Thematik für im pädagogischen Bereich tätige Personen anbietet, aber auch ein Programm für Eltern entwickelt hat. Das Safe Programm soll Eltern darin unterstützen, feinfühlig, angemessen und prompt auf die Signale ihres Kindes zu reagieren, um eine Bindung aufbauen zu können. Hier werden ebenfalls Seminare oder auch Bücher zu dieser Thematik angeboten. (<http://www.safe-programm.de/fuer-werdende-eltern/safe-elternkurs/safe-kurse-suche.html>, zuletzt besucht am 25.5.2016).

Frühe Hilfsangebote für Eltern sind wichtig, da die Bedeutung einer guten Bindung der Kinder für ihre spätere Gesundheit einen hohen Stellenwert hat. Exemplarisch genannt sei hier zudem das österreichische Projekt Mum Talk, welches im Jahre 2010 mit einem Pilotprojekt startete und Eltern von der Geburt ihres Kindes bis zu einem Alter von drei Jahren dabei unterstützt, eine Bindung zu ihrem Kind aufzubauen und die Beziehungsfähigkeit zu stärken.

Ich habe eine ausgewählte Anzahl an Projekten dargestellt, um einen Einblick in die Relevanz von Patenschaften bzw. Bindung in jedem Alter zu geben. Selbstverständlich gibt es noch weitere Projekte, die erwähnenswert wären, jedoch die Kapazität meiner Arbeit überschreiten würden.

### **33.2 Methodische Reflexion**

Wie in Kapitel 9, Methodisches Vorgehen, beschrieben, haben sich die Studierenden, die ich für meine Interviews gewinnen konnte, freiwillig auf meine Anfrage per E-Mail gemeldet und zur Verfügung gestellt, ohne einen Nutzen für ihr Studium dadurch zu erlangen. 18 Paten/-innen erklärten sich bereit, mir mittels Fragebogen oder in einem persönlichen Interview über die Zeit mit ihren Patenkindern Auskunft zu geben. Durch die narrativen Interviews mit Hilfe eines Leitfadens konnte ich einen detaillierten Überblick über die Erfahrungen der Studenten/-innen, aber auch der Kinder gewinnen und so einen tiefen Einblick in die subjektive Erfahrungswelt der Befragten erhalten. Ich habe einen retrospektiven Zugang gewählt, um zu verstehen, welche Faktoren für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und die Herstellung entwicklungsförderlicher Bedingungen nach Meinung der befragten Paten/-innen und Kinder gewirkt haben. Dennoch birgt meine Stichprobe und die damit verbundene Studie Mängel.

Auch wenn die Stichprobe für eine qualitative Studie relativ groß ist, ist sie dennoch als selektiv anzusehen. Es stellt sich die Frage, ob sich nur Personen gemeldet haben, die positive Erfahrungen mit dem Projekt verknüpfen und ob Studierende, in deren Augen möglicherweise keine signifikant positive Entwicklung des Patenkindes stattgefunden hat, sich gar nicht bereit erklärt haben für das Interview. Die Ergebnisse meiner Studie sind demnach stark limitiert und selektiv.

Es handelt sich um eine heterogene Stichprobe. Wie ich in Kapitel 12 darstellen konnte, nahmen drei der Befragten zunächst aus rein extrinsischen Gründen an dem Projekt teil. Die Tatsache, dass sie dennoch zum Interview erschienen sind, legt die Annahme nahe, dass ihnen ihr Patenkind wichtig geworden ist und dass eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden konnte. Diese Vermutung bestätigt sich durch die Aussagen der Paten/-innen.

In Bezug auf die Auswertung und Kategorisierung der Interviews ist zu sagen, dass es sich um meine subjektive Perspektive der Auswertung handelt. Andere Personen wären eventuell zu einer anders gewichteten Auswertung gekommen.

### 33.3 Implikationen für die Grundschule

Aus den Interviews mit den Paten/-innen und Kindern, die am Schülerhilfeprojekt teilgenommen haben, gehen verschiedene Faktoren hervor, welche zu entwicklungsförderlichen Bedingungen für die Kinder geführt haben. Eingangs habe ich mir die Frage gestellt, ob und wenn ja, welche Erkenntnisse aus den Interviews für den Alltag einer Grundschullehrerin und die Interaktionsgestaltung mit den Kindern relevant sein könnten. Nicht außer Acht zu lassen ist hierbei die Tatsache, dass es sich um ein komplett anderes Setting in der Arbeit mit einer Klasse als in der Einzelbetreuung im Schülerhilfeprojekt handelt. Es ist eine andere Ausgangssituation, in der sich die Grundschullehrer/-innen befinden und auch den Kindern wird im Klassenverband nicht so eine exklusive Aufmerksamkeit wie in den Treffen mit den Studierenden zuteil. Es spielen in einer Grundschulklasse verschiedene Faktoren, wie beispielsweise das Sozialgefüge und eine sehr heterogene Schülerschaft eine große Rolle bei der Interaktionsgestaltung zwischen Kindern und Lehrer/-in.

Dennoch denke ich, dass Indikatoren aus den Interviews, die zu entwicklungsförderlichen Bedingungen und dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Pate/-in geführt haben, auch für die Arbeit als Grundschullehrer/-in bedeutend sind. Desweiteren ist ein planvolles und reflektierendes Agieren der Lehrer/-innen unabdingbar, da mit jedem Handeln Reaktionen bei den Kindern ausgelöst werden, die auf das Klassengefüge wirken. Hierzu im Folgenden mehr.

Aus den Interviews haben sich drei Kernaspekte herauskristallisiert, die zu positiven Effekten in der Entwicklung der Kinder geführt haben:

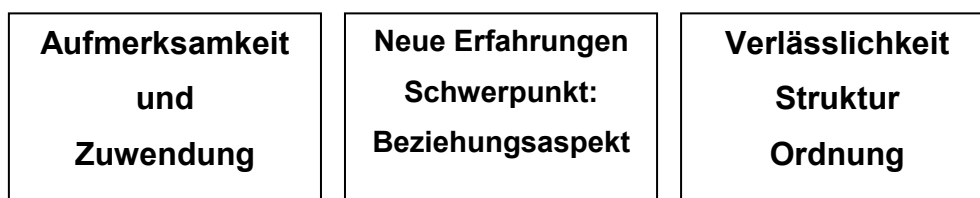


Abbildung 13: Drei Säulen positiver Entwicklungsfaktoren während der Patenschaft

Im nächsten Kapitel gehe ich nun auf die einzelnen in den Interviews als positiv benannten Entwicklungsfaktoren ein und ergänze diese um konkrete Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag.

### **33.3.1 Aufmerksamkeit und Zuwendung als positive Entwicklungsfaktoren**

Aus dem Setting des Schülerhilfeprojektes ergibt sich die Möglichkeit einer exklusiven Betreuung eines Kindes durch die Studierenden. Wie aus den Interviews hervorgeht, entwickelt die Mehrheit der Paten/-innen eine intensive Beziehung zu ihren Patenkindern. Die Studierenden machen sich viele Gedanken über ihre Interaktionsgestaltung mit dem Kind und werden hierbei durch die Kleingruppentreffen professionell angeleitet. Sie bekommen Rückmeldungen und Gedankenreize durch Mitstudierende. Der Interaktionsstil der Paten/-innen ist zumeist als dem Kind zugewandt zu bezeichnen.

Für eine/-n Lehrer/-in stellt sich die Ausgangssituation anders dar. Die Aufmerksamkeit kann sich nicht ausschließlich auf ein Kind konzentrieren, sondern muss allen Kindern der Klasse zuteil werden. Zudem habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Kinder untereinander genau beobachten, wer in den Genuss eines Lobes, einer Anerkennung oder einfach von Zeit beispielsweise in Form eines Gesprächs mit der Lehrkraft kommt. Demnach stellte sich mir in meiner täglichen Arbeit die Frage, wie ich allen Kindern gerecht Aufmerksamkeit zuteil werden lassen kann, ohne dass stille und zurückhaltende Kinder, die von sich aus nicht fordernd auftreten und wenig Aufmerksamkeit beanspruchen, übergangen werden.

Eine Schlussfolgerung ist die systematische Verteilung von Aufmerksamkeit. Ich habe für mich ein System entwickelt, bei dem ich versuche, jeden Tag mit vier bis fünf Kindern in einem Zeitraum von ca. fünf Minuten ein Einzelgespräch zu führen. Ich rufe die Kinder beispielsweise in Arbeitsphasen zu mir nach vorne. Die Kinder bringen ihr Kontaktbuch mit<sup>17</sup> und Sachen, die sie mir zeigen möchten. Möchten mir die Kinder nichts präsentieren, frage ich nach, wie es ihnen geht, was ihnen besonders gefällt oder ob etwas war, was sie traurig gemacht hat etc.

---

<sup>17</sup> Jedes Kind in meiner Klasse besitzt ein Kontaktbuch für den Austausch zwischen den Eltern und mir. Es finden Mitteilungen organisatorischer Art, Mitteilungen über verbesserungswürdiges Verhalten aber auch positive Verhaltensrückmeldungen Platz in diesem Buch. Die Eltern nehmen die Einträge zur Kenntnis und unterschreiben die Einträge. Sie können sich in dieser Form auch jederzeit mit ihren Anliegen an mich wenden.

Ich melde den Kindern zurück, was ich besonders gelungen fand oder über welches Verhalten ich mich gefreut habe. Die Kinder wissen, dass nur in „Notfällen“ gestört werden darf, wenn ich mich vorne am Pult mit einem Kind unterhalte. Das wird akzeptiert und die Kinder freuen sich, wenn sie nach vorne kommen können. So erhalten alle Kinder in regelmäßigen Zeitabständen eine Rückmeldung von mir.

Ich trage dann also im Laufe des Gesprächs positive Dinge in das Kontaktheft ein. Zum Abschluss dürfen sich die Kinder einen Sticker aussuchen, welcher eine große Bedeutung für sie hat. Damit ich einen Überblick habe, welches Kind wann bei mir war, führe ich eine Liste über geführte Gespräche. Außerdem ist es mir wichtig, dass es nicht zu Neid und Missgunst unter den Kindern kommt. Aus diesem Grund versuche ich Sitznachbarn/-innen am gleichen Tag zu mir zu rufen und signalisiere dem Nachbarskind beim Aufrufen der Freundin/des Freundes, dass es auch noch an die Reihe kommt. So ist gewährleistet, dass dieses Kind in Ruhe weiterarbeiten kann. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es für viele Kinder meiner Klasse bedeutend ist, am gleichen Tag wie der/die Sitznachbar/-in an die Reihe zu kommen. Fällt mir ein Kind an einem Tag besonders positiv auf oder hat Redebedarf, versuche ich, die Zeit zu ermöglichen.

Ich habe äußerst positive Effekte bei den Kindern bemerken können. Das Strahlen und der Stolz, wenn ich etwas in das Heft geschrieben habe und ihnen meine ungeteilte Aufmerksamkeit zuteil wurde, ist deutlich spürbar. Auch die Eltern bemerken dies positiv und melden mir zurück (schriftlich in dem Kontaktbuch oder im Gespräch), wie stolz und glücklich ihr Kind über diese Form der Rückmeldung auch nach Tagen noch war. Dieses System wird meiner Erfahrung nach nicht unattraktiv für die Kinder und verbraucht sich nicht. Ich denke, dass der Vorteil deutlich in der systematischen Verteilung der Aufmerksamkeit liegt, da so kein Kind übervorteilt wird und kontinuierlich jedes Kind in den Genuss der einzig und allein ihm zugewandten Interaktion mit mir gelangt. Um negative Aspekte wie Neid oder Konkurrenz zu vermeiden, ist es jedoch unabdingbar, einem System – in meinem Fall einer Liste - zu folgen.

### **33.3.2 Neue Erfahrungen (Schwerpunkt Beziehungsaspekt) als positive Entwicklungsfaktoren**

Ein weiterer Faktor, der zu einer positiven Entwicklung der Kinder und zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Kindern und Paten/-innen geführt hat, ist die Möglichkeit, Neues zu erleben. Die Kinder können ihren Erfahrungshorizont erweitern und neue Erfahrungen sammeln. Wie den Paten/-innen immer wieder vermittelt wird, ist es nicht das Ziel, viele kostspielige Aktivitäten und Ausflüge aneinander zu reihen. Es geht viel mehr um die Möglichkeit des Beziehungsaufbaus, wobei neue Erfahrungen ein Mittel darstellen, sich diesem Ziel zu nähern. Neue Situationen, in denen unbekannte Erfahrungen gemacht werden können, sind nicht vorgefertigt. Der Ablauf und der Ausgang sind nicht fest. Dies erfordert ein hohes Maß an Offenheit, Flexibilität aber auch Mut von den Studenten/-innen. Die Kinder können sich selbst einbringen und kreativ werden.

Im schulischen Bereich erlangen die Kinder einer Klasse gemeinsam neue Erfahrungen durch außerschulische Aktivitäten oder einem Wechsel der Lernorte. Es bietet sich beispielsweise eine Sozialraumerkundung an, die auch im Klassenverband durchgeführt werden kann. Die Kinder lernen ihr Umfeld besser kennen und bekommen Anregungen für Aktivitäten, die sie je nach Alter und familiärer Situation eventuell auch alleine oder mit der Familie durchführen können.

Ich habe das Glück, dass die Schule, an der ich tätig bin, über einen Schulgarten verfügt. Diesen nutze ich mit den Kindern je nach Jahreszeit, um beispielsweise Produkte wie Kräutersalz, Kräuteröle, Seifen mit Lavendelduft etc. selbst herzustellen. Hieraus ergeben sich zahlreiche Gesprächsanlässe. Ich finde es immer wieder interessant und wichtig, die Kinder von einer ganz anderen Seite und in einem anderen Umfeld kennen zu lernen und nicht nur durch das unterrichten in der Klasse.

Ich denke, dass hier ein bedeutender Vorteil von Aktivitäten, die außerhalb des Klassenraums stattfinden liegt, da sich beide Seiten - Lehrer/-in und Kinder - in einem anderen Rahmen annähern können. Weiterhin besuche ich mit meiner Klasse einmal wöchentlich den nahe gelegenen Wald für vier Unterrichtsstunden. Diese Aktion wirkt sich sowohl sehr positiv auf die Klassengemeinschaft aus als auch merklich auf die Beziehung zwischen mir und den Kindern. Es handelt sich hierbei nicht um einen vorgefertigten Besuch. Die Kinder können ihren Interessen



folgend neue Dinge entdecken und zu eigenen Themen forschen, mir Dinge zeigen, erfragen, erzählen. Dieser, ich nenne ihn aufgelockerte Rahmen, der von allen Beteiligten Offenheit und Flexibilität erfordert, stellt eine gute Brücke dar, um an der Beziehung zu den Kindern zu arbeiten. Aber auch die Beziehung der Kinder untereinander kann wachsen.

### **33.3.3 Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung als positive Entwicklungsfaktoren**

Der dritte in den Interviews als positiv benannte Entwicklungsfaktor ist die Verlässlichkeit, wozu auch Strukturen und Ordnung gehören. Wie aus den Interviews mit den Paten/-innen hervor geht, war es für einige Kinder eine ganz neue Erfahrung zu erleben, dass die Studierenden Termine wahrnehmen und sich überdies an ihre Versprechen und Absprachen halten. Transparente Regeln für die Treffen, Kontinuität und Vorhersehbarkeit der Treffen (wann diese stattfinden würden etc.) stellen sich als wesentliche Faktoren dar. Auch betonen einige Kinder, dass sich die Paten/-innen rechtzeitig gemeldet haben, wenn ein Treffen verschoben werden musste und dass direkt Alternativen angeboten wurden. So konnte sich bei den Kindern ein Gefühl von Verlässlichkeit entwickeln.

Diese Punkte sind auch für den Schulalltag von Bedeutung. Ich mache die Erfahrung, dass es den Kindern gut tut, jeden Tag mit einem verbindlichen Ritual zu beginnen. Ich singe seit über einem Jahr das gleiche Lied mit den Kindern zur Begrüßung. Vorschläge, ein anderes Lied zu singen, werden regelmäßig abgelehnt. Dann besprechen wir die Wochentage, die Jahreszeit und das Datum auf Deutsch und Englisch. Die Einhaltung dieses Ablaufes ist den Kindern sehr wichtig. Vertretungslehrer/-innen werden regelmäßig darüber aufgeklärt, dass zunächst die kalendarischen Daten besprochen und an die Tafel gehangen werden müssen. Ich stelle fest, dass dies insbesondere für Kinder, die im heimischen Bereich wenig Verlässlichkeit und Kontinuität erfahren, bedeutsam ist. Insbesondere Kinder mit emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf fordern diese Kontinuität vehement ein. So ist den Kindern ein stressfreier Start in den Tag möglich.

Auch gibt es klare Regeln für das Miteinander in der Klasse und transparente Konsequenzen im Fall der Missachtung. Dies hat den Vorteil, dass

Konsequenzen nicht willkürlich erfolgen, sondern die Kinder diese verstehen und nachvollziehen können. Neue Schüler/-innen werden von den Kindern über unsere Regeln im Plenum aufgeklärt. In diesen Situationen wird mir deutlich, wie gefestigt die Abläufe sind und wie viel Sicherheit diese bieten. Insbesondere Kinder mit emotionalen und sozialem Förderbedarf profitieren in hohem Maße von dieser Transparenz, jedoch gibt dies auch den anderen Kindern ein Gefühl von Sicherheit. Aus diesem Grund achte ich auch penibel darauf, Ankündigungen einzuhalten und wenn dies einmal nicht möglich sein sollte, die Gründe kurz zu erklären.

### **33.3.4 Zusammenfassung**

Aus den Interviews mit den Paten/innen und Kindern sind drei hauptsächliche Faktoren für eine positive Entwicklung der Kinder und den Beziehungsaufbau zwischen Kindern und Studierenden deutlich geworden: Aufmerksamkeit und Zuwendung, das Sammeln von neuen Erfahrungen mit Fokus auf dem Beziehungsaspekt und Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung. Diese drei Säulen lassen sich auch in die Arbeit als Grundschullehrerin integrieren, auch wenn die Ausgangssituation eine andere ist und die exklusive Einzelbetreuung nicht möglich ist. Ein planvolles, reflektierendes Handeln der Lehrkraft ist Voraussetzung, da jede Handlung von den Kindern explizit wahrgenommen wird und soziale Effekte (unbewusst) in Gang gesetzt werden können. Eine weitere Anregung ist es, Lehramtsstudierende stärker für die Bedeutung der Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zu den Kindern zu sensibilisieren und auf Interaktionsmöglichkeiten im Klassenverband aufmerksam zu machen.

### **33.4 Ausblick**

Zu meinen Interviews haben sich Paten/-innen bereit erklärt, bei denen die Patenschaft zu ihren Kindern positiv verlaufen ist. Die Studierenden konnten durchweg eine positive Entwicklung bei ihren Kindern feststellen. Sie konnten demnach entwicklungsförderliche Bedingungen im Verlaufe der Treffen herstellen. Alle befragten Studierenden konnten eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufbauen. Die Paten/-innen reflektierten ihr eigenes Handeln und gaben

detaillierte Auskünfte über den Verlauf der Patenschaften, eigene Zweifel, Schwierigkeiten und Entwicklungen. Sie konnten Faktoren nennen, welche zu einer positiven Entwicklung der Kinder geführt und den Aufbau einer vertrauensvollen Bindung begünstigt haben.

Interessant wäre es, Paten/-innen zu interviewen, bei denen der Verlauf der Patenschaften nicht als positiv eingeschätzt wird um so herauszuarbeiten, welche Faktoren zu einem ungünstigen Verlauf geführt haben. Mich würde interessieren, warum aus Sicht der Studierenden eventuell keine vertrauensvolle Beziehung zu einem Patenkind aufgebaut werden konnte. Ich würde gerne erfahren, welche Faktoren sich negativ auf die Herstellung entwicklungsförderlicher Bedingungen ausgewirkt haben könnten, obwohl das Setting des Schülerhilfeprojektes eine gute Ausgangsvoraussetzung bietet, diese Punkte anzubahnen. Welche Hilfen hätten sich die Studierenden neben der Kleingruppensitzungen gewünscht, um erfolgreich zu arbeiten?

Ein weiterer Punkt, der eine Evaluation interessant erscheinen lässt, ist die Umsetzung der herausgearbeiteten Implikationen für die Grundschule. Kann es für einen/-e Grundschullehrer/-in eine Hilfe für die Arbeit mit der Klasse sein, die Anregungen umzusetzen? Interessant wäre, den Verlauf der Beziehungsbildung zu den Kindern zu dokumentieren und Auswirkungen auf das Sozialgefüge, das Klassenklima und die Lernbereitschaft der Kinder zu evaluieren. Weiterhin wäre es wichtig zu prüfen, inwiefern die Handlungsimplicationen für die einzelnen Lehrpersonen umsetzbar sind und welchen Erfolg sie bieten. Die Perspektive von Fachlehrern/-innen, die eine wesentlich kürzere Zeitspanne in den einzelnen Klassen verbringen, sollte ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Die angesprochenen Themen bieten umfangreiche Anregungen zur Weiterarbeit und für folgende Forschungsprojekte.

### **34 Zusammenfassung**

Das zentrale Thema meiner Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen Verhaltensweisen erwachsene Bezugspersonen von Kindern die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts stärken und wie sie entwicklungsförderliche Bedingungen durch ihre Beziehungsgestaltung für das Kind schaffen können. Konkret stehen in der vorliegenden Arbeit Kinder im Fokus, die im Rahmen des Essener Schülerhilfeprojekts über einen Zeitraum von einem Jahr und mindestens 40 Treffen einmal in der Woche für wenigstens zwei bis drei Stunden in den Genuss einer exklusiven Einzelbetreuung durch Studierende der Universität Duisburg-Essen gekommen sind. Die Studierenden hospitieren an einer von drei Essener Partnerschulen und bekommen von den Klassenlehrer/-innen Kinder vorgeschlagen, die für die Teilnahme an dem Projekt als geeignet erachtet werden. Während des Projektjahres werden die Studierenden durch 14-tägige Kleingruppentreffen, deren Teilnahme verbindlich ist, betreut und bekommen so die Möglichkeit, schwierige Situationen zu besprechen und Unterstützung in einem professionalisierten Rahmen zu erfahren.

Das Projekt endet nach einem Jahr, was von Außenstehenden oftmals kritisch betrachtet wird. Allerdings werden die Kinder auf das Ende der regelmäßigen Treffen vorbereitet und einige Paten/-innen melden sich zu besonderen Anlässen wie dem Geburtstag des Kindes oder Weihnachten weiterhin bei ihrem Patenkind. In Einzelfällen wäre ein kompletter Abbruch des Kontakts seitens der Studierenden nach dem offiziellen Projektende tatsächlich nicht zu verantworten, beispielsweise wenn die Interaktionserfahrungen des Kindes durch Enttäuschungen, Unzuverlässigkeit und endene Beziehungen geprägt wären. Solche Aspekte der Patenschaften werden ebenfalls in den Kleingruppensitzungen unter professioneller Anleitung mit den Studierenden thematisiert.

Im Fokus meines Forschungsvorhabens stehen nicht mögliche messbare Wirkungen des Patenschaftsprojekts, da diese bereits von Steins (2011) evaluiert wurden. Ich prüfe, welche Faktoren sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Ungeklärt ist bis dato, ob die vertrauensvolle Beziehung, die sich im Idealfall zwischen Pate/-in und Kind entwickelt, wirkt oder sich neue Erfahrungen, die die Kinder im Rahmen des Projekts machen können, entwicklungsförderlich

auswirken oder aber weitere unbekannte Faktoren. So lauten die zentralen Fragestellungen meiner Arbeit:

Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen? Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts zu stärken?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, habe ich 16 Kinder, deren offizielles Projektende ein, drei, fünf oder sechs Jahre zurücklag, mit Hilfe eines Leitfadens entweder in der Schule oder in den Räumlichkeiten des Kinderschutzbundes in Essen interviewt. 12 Paten/-innen, die das Projekt ebenfalls seit mindestens einem Jahr offiziell beendet hatten, interviewte ich zu 13 Patenschaften in der Universität oder zu Hause; sechs Paten/-innen füllten einen Fragebogen zu sieben Patenschaften aus. Ich habe mich für eine qualitative Studie mittels eines Leitfadeninterviews entschieden, um ein Grundgerüst für die Befragungen und somit auch für die anschließende Auswertung zu erhalten, aber dennoch auf individuelle Aspekte oder von mir nicht vorhergesehene Themen eingehen zu können.

Für die Gewinnung und Auswertung meiner Daten habe ich eine spezielle Form eines sogenannten Mixed-Methods Designs genutzt (Kuckartz 2012, 2014). Für die Auswertung meiner Interviews nutzte ich nach der Transkription das „Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S.111; Kuckartz 2014, S.78) und codierte die Transkripte mit der Software MAXQDA.

Die wichtigsten Ergebnisse meiner Forschung werden hier zusammengefasst: Das Schülerhilfeprojekt erscheint in besonderem Maße geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts zu stärken. Das Setting des Projekts ist hier ein wesentlicher Faktor. Durch die wöchentlichen Treffen der Kinder mit einer festen Bezugsperson über den Zeitraum von einem Jahr kommen die Kinder in den Genuss einer hohen ungeteilten Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson, die so nicht alltäglich ist und nicht vielen Kindern zuteil wird. Auch wenn dieser Fokus für manche Kinder zunächst ungewohnt war und Verunsicherungen hervorrief, konnten sich alle Kinder auf diese Zuwendung einlassen. So wundert es nicht, dass als wesentliche Faktoren, die zu einer positiven Entwicklung der Kinder und dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung beigetragen haben, Aufmerksamkeit und Zuwendung genannt wurden.

Zudem wurden Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung sowie neue Erlebnisse der Kinder mit dem Schwerpunkt auf der Beziehungsgestaltung als positive Entwicklungsfaktoren und Wegbereiter für eine vertrauensvolle Beziehung in den Interviews genannt. Ich spreche in meiner Arbeit somit von drei Säulen positiver Entwicklungsfaktoren.

Die erste Säule – Aufmerksamkeit und Zuwendung – wird durch das Setting des Projekts begünstigt. Der Interaktionsstil der von mir interviewten Studierenden ist als dem Kind zugewandt zu beschreiben. In den Kleingruppensitzungen konnten eventuelle Schwierigkeiten in der Interaktion mit dem Patenkind besprochen werden. Kinder, die bereits negative Interaktionserfahrungen gesammelt haben, reagieren auf die Zuwendung der Paten/-innen möglicherweise ablehnend. Hier gilt es zu vermeiden, dass die Studierenden frustriert reagieren und möglicherweise nicht mehr zugewandt bleiben und auch ablehnend reagieren, damit dem Kind die Chance erhalten bleibt, seinen Interaktionsstil positiv zu verändern.

Durch die exklusive Einzelbetreuung bietet sich den Studierenden die Möglichkeit, direkt auf die kindlichen Bedürfnisse einzugehen. Dies stellt einen wesentlichen Faktor für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und den Aufbau von Bindung dar. Alle Kinder konnten sich im Laufe des Projekts auf diese Zuwendung einlassen: 75% der Kinder berichteten ihren Paten/-innen von Schwierigkeiten. Vier Kinder hätten ihre Probleme anvertraut, wenn sie welche gehabt hätten und je zwei Kinder vertrauten den Studierenden manchmal oder nie sie bewegenden Probleme an, konnten jedoch keinen Grund dafür nennen.

Betrachten wir die zweite Säule – Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung näher. Alle Kinder schätzten ihre Paten/-innen als zuverlässig ein und waren sicher, dass diese zu den vereinbarten Treffen erscheinen würden oder rechtzeitig absagen, wenn eine Verschiebung notwendig sein sollte. Kinder, die an dem Projekt teilnehmen, haben Unzuverlässigkeit oftmals als festen Bestandteil ihres Alltagserlebens erfahren, Zurückweisungen und negative Bindungserfahrungen erleben und leere Verprechungen seitens wichtiger Bindungspersonen erfahren müssen. Auch strukturieren viele Familien der teilnehmenden Kinder ihren Tagesablauf nicht. Während der Treffen mit den Studierenden herrscht eine hohe Transparenz über die Treffen und Regeln und Abläufe werden besprochen. Auch hier können die Kinder von ihrer Alltagswelt abweichende Erfahrungen sammeln. Da zu einer Struktur der Treffen auch Regeln gehören, sahen sich die

Studierenden zuweilen mit der Schwierigkeit konfrontiert, die Einhaltung der vereinbarten Regeln von den Kindern einzufordern. Hier wurden sie dahingehend in den Kleingruppentreffen beraten. Blicken wir in die Erziehungsstilforschung wird deutlich, dass eine Kombination aus Anforderungen an das Kind auf der einen Seite und Unterstützung und Verständnis für die Bedürfnisse auf der anderen Seite (autoritativer Erziehungsstil) für die Entwicklung eines Kindes am förderlichsten ist (Baumrind 1971, 1975, 1989; Maccoby 1980, 2000; Schmidtchen 1993, 1997).

Alle befragten Kinder freuten sich auf die Treffen und erfuhren Unterstützung in verschiedenen Lebensbereichen. Sie erhielten zum Teil Strukturen und Ratschläge, die von 56,25% der Kinder auch nach dem offiziellen Projektende noch befolgt wurden und die Studierenden wurden zum Teil als Vorbilder betrachtet. Die Kinder, die noch in regelmäßigem (25%) Kontakt, der von beiden Seiten gehalten wird, stehen oder in regelmäßigem, von den Studierenden gehaltenen (37,5%) Kontakt zu ihren Paten/-innen stehen, sind sich sicher, sich im Falle von Schwierigkeiten an sie wenden zu können. Auch während des Projekts herrschte bei allen Kindern das gute Gefühl, eine/-n verlässliche/-n Ansprechpartner/-in gefunden zu haben.

Die dritte Säule – Neue Erfahrungen mit Schwerpunkt auf dem Beziehungsaspekt – beinhaltet im Rahmen des Schülerhilfeprojekts ausdrücklich nicht eine Aneinanderreihung kostspieliger Ausflüge. Vielmehr steht die gemeinsame Zeit im Vordergrund, in der beispielsweise auch durch einen Parkbesuch neue Erfahrungen gesammelt werden können. Alle Kinder berichteten von neuen Erlebnissen mit den Studierenden. Zuweilen wurden sogar Ängste oder Hemmungen überwunden. So sind positive Treffen verknüpft mit neuen Erlebnissen, bei denen die Kinder ihren Erfahrungshorizont erweitern können, eine bedeutende Komponente für die Beziehungsbildung.

Die Studierenden berichten in diesem Kontext von positiven Veränderungen ihrer Patenkinder sowohl im emotionalen als auch im sozialen Bereich. Konkret schätzten die Studierenden ihre Patenkinder als offener und fröhlicher (41,17%) als zu Beginn der Patenschaft ein. Sie schafften es im Laufe der Patenschaft sich auf Unternehmungen einzulassen und sich auch in der Schule in Gesprächskreisen zu beteiligen, da die Kinder nun etwas zu erzählen haben. Die Kinder fanden einen besseren Kontakt zu ihren Mitschüler/-innen und sieben

Studierende äußerten, dass sich die positiven Veränderungen im emotionalen Bereich ihrer Patenkinder auch auf das Sozialverhalten auswirkten. Sechs Kinder entwickelten ein größeres Selbstbewusstsein, vier Kinder wirkten ausgeglichener und zwei Kinder schätzen sich selbst mehr wert. Ob diese positiven Veränderungen auch nach dem Projektende bestehen bleiben, hängt nach Einschätzungen der Studierenden stark vom Umfeld ab, jedoch konnten die Kinder von der Alltagswelt abweichende Erfahrungen sammeln und ihren Blickwinkel erweitern.

Bei einem Großteil der Kinder, die am Schülerhilfeprojekt teilnehmen, sind in einem oder mehreren Bereichen der drei Säulen positiver Entwicklungsfaktoren Defizite festzustellen. Die Studierenden konnten an diese Punkte anknüpfen und den Kindern von ihren Alltagserfahrungen zum Teil gravierend abweichende Erfahrungen ermöglichen. Dies ist aus Sicht der Selbstkonzeptforschung bedeutend, da zahlreiche vom generellen Selbstkonzept abweichende Erfahrungen notwendig sind, um dieses zu verändern.

Die Ergebnisse werden in der Arbeit entlang der drei als Säulen bezeichneten Themen auf die Situation des Grundschulunterrichts übertragen.

Ein eventuell als kritisch zu wertender Aspekt meiner Ergebnisse stellt die Tatsache dar, dass sich durchweg Paten/-innen für die Interviews bereit erklärt haben, bei denen die Patenschaft zum größten Teil positiv verlaufen ist. Auch ein Student, welcher in seiner ersten Patenschaft nicht vollends zufrieden war, nahm negative Aspekte als Anlass zur Weiterentwicklung und versuchte seine zweite Patenschaft anders zu gestalten. Die Studierenden stellten durchweg eine positive Entwicklung bei ihren Patenkindern fest und konnten entwicklungsförderliche Bedingungen während der Treffen herstellen und überdies eine vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Kind entwickeln. Die Paten/-innen gaben sehr detailliert und reflektiert Auskunft über die Zeit der Patenschaft und waren in der Lage, konkrete Faktoren zu nennen, die zu einer positiven Entwicklung der Kinder geführt und sich günstig auf den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung ausgewirkt haben. Interessant wäre es demnach, Studierende zu interviewen, die den Verlauf der Patenschaft als negativ empfunden haben und nach eigener Einschätzung eventuell keine entwicklungsförderlichen Bedingungen oder eine vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Patenkind herstellen konnten. Hier wäre zu prüfen, welche Faktoren



verhindert haben, eine Beziehung zu dem Kind oder entwicklungsförderliche Bedingungen für das Kind herzustellen. Zudem wäre es wichtig zu erfahren, welche weiteren Unterstützungsangebote für die Studierenden notwendig gewesen wären, um diese Aspekte zu begünstigen.

Für die Weiterarbeit oder folgende Forschungsprojekte erscheint es mir, neben eben genannter Thematik, ebenfalls interessant zu evaluieren, inwiefern die herausgearbeiteten Implikationen für Grundschullehrer/-innen im Alltag umsetzbar sind. Das Setting ist zweifelsohne ein anderes als im Schülerhilfeprojekt. Überdies wäre bei der Umsetzung der Handlungsvorschläge eine Dokumentation und Auswertung der Beziehungsbildung zu den Kindern wichtig. Auch könnten Erkenntnisse über die Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich und des Selbstkonzepts gewonnen werden. Zudem wären Auswirkungen auf das Sozialgefüge der Klasse, das Klassenklima, der Lernbereitschaft der Kinder interessant zu evaluieren. Möglicherweise im Vergleich zu einer anderen Klasse, in der die Lehrkraft nicht ausdrücklich den Fokus auf das Schaffen entwicklungsförderlicher Bedingungen und den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung legt.

### 35 Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D., Blehar M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. (1985). Mutter-Kind- Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In: Grossman, K.E., Grossmann, K.(2009). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S.317-341). Stuttgart: Klett- Cotta.
- Baulig, S. (2003). *Wie kann man das Selbstkonzept eines Kindes positiv beeinflussen? Eine Analyse ausgewählter Möglichkeiten am Fall*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Essen.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-101.
- Baumrind, D. (1975) The contributions of the family to the development of competence in children. In: *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent Children. In: W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2013). *Freiheit in Grenzen. Praktische Erziehungstipps – Eine DVD für Eltern von Kindern im Vorschulalter*. München: Druckerei Schmerbeck GmbH.
- Bishop, R. (2003). Changing power relations in education: Kauapa MA ori massages or „mainstream“ education in Aotearoa/New Zealand. *Comparative Education*. 39 (2), 221-238.
- Bishop, R., Berryman, M., &Richardson, C. (2002). Te Toi Huarewa: Effective Teaching and Learning in total immersion Ma ori language educational settings. *Canadian Journal of Native education*, 26 (1), 44-61.
- Bortz, J.B., Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 55-69.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1999). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.17-50). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2000). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Cassidy, J. (1988). Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds. In: *Child Development*, 59 (1), 121-134.
- Collins, N.L., & Read, S.J. (1994). Cognitive representations of attachment: The content and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Hrsg): *Advances in personal relationships. Attachment in adults*, 5, (pp.53-90). London: Kingsley.

- Combs, A.W., Soper, D.W., & Courson, C.C. (1963). The Measurement of Self- Concept and Self- Report. In: *Educational and Psychological Measurement*, 23, 493-500.
- Cornelius-White, J. (in preparation). Who cares? Why teacher-student relationships matter. In: Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Crittenden, P.M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. In: *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002). Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager- Schmid, L., Eggert-Schmid, N. A., Datler, W.: *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 12 (S.53-77). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 393 – 405.
- Dickhäuser, O., Seidler, A., Kölzer, M. (2005). Kein Mensch kann alles? Effekte dimensionaler Vergleiche auf das Fähigkeitsselbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), 97-106.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Entwicklung, Förderung. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 5-8.
- Dornes, M. (2007). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 49-63.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Emde, R.N. (2012). Bindung, frühe Moralentwicklung und wechselseitige Regulationsprozesse. In: Brisch, K.H. *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (S.237-255). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fazio, R. H. , Effrein, E. A. , Falender, V. J. (1981). Self-Perceptions Following Social Interaction. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 232-242.
- Fillip, S. H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, (1/2), 65-72.
- Grefen, S. (2012). *Die Bedeutung bindungstheoretischer Erkenntnisse für die Schüler-Lehrer - Interaktion. Eine Fallanalyse*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Essen.
- Hattie, J., Beywl, W., Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellmich, F. (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Helmke, A. (1999). From Optimism to Realism? Development of Children`s Academic Self- Concept From Kindergarten to Grade 6. In: Weinert, F. E., Schneider, W. *Individual*

- Development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study.* S.198-221. Cambridge: University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self – Discrepancy. A Theory Relating Self and Affect. In: *Psychological Review* 1987, 94 (3), 319 - 340.
- James, W. (1981). *Principles of Psychology. Vol I.* England: Harvard University Press.
- Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie. Dissertation.* Berlin: Freie Universität Berlin.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels. Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-339). Weinheim: Beltz.
- Krüger, D.W. (2002). Psychodynamic Perspectives on Body Image. In: Cash, T.F; Pruzinsky, T. (Eds.) *Body Image. A Handbook of Theory, Research, & Clinical Practice* (pp. 30-37). New York: The Guilford Press.
- Kuck, E., Maas, M., del Monate, M., Parker, B. & Steins, G. (2007). *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt.* Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kuckartz, U. (2014a). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2014b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laewen, H.J., Andrés, B., Hédervári, É. (2003). Die ersten Tage ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Langenkamp, I. (2011). Langzeiteffekte des PatenschaftsProjektes: Die Patenschaft im Rückblick aus Kindersicht. In: Maas, M., Steins, G. (Hrsg.). *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines PatenschaftProjektes* (S. 11-16). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewin, K. (1982). *[Werkausgabe] Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 6. Psychologie der Entwicklung und Erziehung.* Hrsg. Von Graumann, C-F. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maas, M. (2007a). Das Essener Schülerhilfeprojekt. Geschichte, Rahmenbedingungen, Erfahrungen. In: Kuck, E., Maas, M., del Monate, M., Parker, B. & Steins, G. (2007). *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 45-64). Lengerich: Pabst Science Publishers
- Maas, M. (2007b). Beziehungsarbeit im Schülerhilfeprojekt - neuralgische Punkte und Spannungsfelder. In: Kuck, E., Maas, M., del Monate, M., Parker, B. & Steins, G. (2007). *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 189-220). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Maas, M. (2011). Selbstvertrauen stärken. Der Fall Kevin. In: Maas, M., Steins, G. (Hrsg.). *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines PatenschaftProjektes* (S. 67 - 140). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Maas, M., Steins, G. (2011a). Das Essener Schülerhilfeprojekt. In: Maas, M., Steins, G. (Hrsg.). *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines PatenschaftProjektes* (S. 11-16). Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Maas, M., Steins, G. (Hrsg.) (2011). *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines PatenschaftProjektes*. Lengerich: Pabst.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social Development. Psychological growth and the Parent-Child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Maccoby, E.E./Martin, J.A. (1983): *Socialization in the context of the family: Parent-Child Interaction*. In: Hetherington, E.M. (Ed.): *Handbook of child psychology 4: Socialization, personality, and social development*. New York: John Wiley& Sons.
- Maccoby, E.E. (2000) Parenting and its effects on children: On reading and misreading behaviour genetics. In: *Annual Review Psychology* 2000, 51. 1-27.
- Main, M. (1999). Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, G., Zimmermann, P. *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S.120-139). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of an Insecure-Disorganized/Disorientated Attachment Pattern. In: Brazelton, T.B., Yogman, M.W. *Affective Development in Infancy* (pp.95-124). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented infants in the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M.T., Cicchetti, D., Cummings, E.M. *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (pp.121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299 – 337.
- Marsh, H.W., Shavelson, R. (1985). Self-Concept. Its Multifaceted, Hierarchical Structure. In: *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts. An internal/External Frame of Reference Model. In: *American Educational Research Journal*, 23 (1). 129-149.
- Marsh, H.W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119-127.
- Mette, L. (2014). *Arbeit am Selbstkonzept eines Grundschulkindes mit multidimensionaler Problematik. Eine Fallstudie*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen dem Landesprüfungsamt I NRW – Geschäftsbereich Essen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Papoušek, H., Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, Joy D. (Hrsg.): *Handbook of infant development* (pp.669-720). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Rosenberg, M. Self-Concept from Millde Childhood through Adolescence. In: Suls, J., Greenwald, A.G. (1986). *Psychological Perspectives on the Self. Vol.3*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schleidt, Margret (1999): Menschenkinder. Über das Verhalten Neugeborener. In: *Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 7, 690-699.

- Schmidtchen, G. (1993). *Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*. 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Schmidtchen, G. (1997). *Wie weit ist der Weg nach Deutschland. Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2009a). *Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2009b). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2009c). *Jugendliche kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct of Interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Shaver, P.R., Collins, N.L., & Clark, C.L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G.J.O. Fletcher & J. Fitness (Hrsg): *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (25-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spangler, G., Zimmermann, P. (1999). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spranger, E. (1962). *Pädagogische Perspektiven*. (7.Aufl.). Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Sroufe, A.L., Fleeson, J. (1986). Attachment and the Construction of Relationships. In: Hartup, W.W., Rubin, Z. (Eds.) *Relationships and Development* (pp. 51-72). Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stapf, K., Herrmann, T., Stapf, A., Stäcker, K.H. (1972): *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Huber Klett.
- Steins, G. (2007a). *Sozialpsychologie des Körpers. Wie wir unseren Körper erleben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steins, G. (2011). Förderung durch Patenschaft: Gibt es messbare Wirkungen? In: Maas, M., Seins, G. (Hrsg.). *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines Patenschaftsprojektes* (S. 30-46). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2007b). Resümee. In: Kuck, E., Maas, M., del Monte, M., Parker, B. & Steins, G. *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit - Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 221 - 231). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G., Wagner, E., Kuck, E. (2007). Benachteiligte Kinder in Deutschland – Grenzen der schulischen Entwicklungsförderung. In: Kuck, E., Maas, M., del Monte, M., Parker, B. & Steins, G. *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschul Kinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 12-44). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Suess, G. J., Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Ijzendoorn, M.H., Kroonenberg, P.M. (1988). Cross-Cultural Patterns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation. In: *Child Development*, 59 (1) 147-156.

Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.

Weber, E (1976): *Erziehungsstile*. 6.Aufl. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

## Internetquellen

Bauer, M., Klamer, K., Veit, M. (2008). „So gelingt der Start in die Kita!“ Bindungsorientierte Eingewöhnung. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1985.pdf> (abgerufen am 3.02.2016).

Brisch, K.H. (2010-2016). *Safe. Sichere Ausbildung für Eltern*. Unter: <http://www.safe-programm.de/fuer-werdende-eltern/safe-elternkurs/safe-kurse-suche.html> (abgerufen am 25.05.2016).

Drieschner, Elmar (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Deutsches Jugendinstitut e.V., unter: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_13\\_Drieschner\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_13_Drieschner_Internet.pdf). (abgerufen am 27.03.2016).

Fachdienst für Integration und Migration (o.A.). *Kifit-Kinder werden fit. Ein Patenschaftsprojekt für Kinder mit Flucht- oder Migrationshintergrund*. Unter: [http://caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/neuss-cv/.content/.galleries/downloads/fim/flyer\\_kifit.pdf](http://caritas.erzbistum-koeln.de/export/sites/caritas/neuss-cv/.content/.galleries/downloads/fim/flyer_kifit.pdf). (abgerufen am 26.06.2016).

Goerke, M. (2005). *Zum Zusammenhang von Bindung und Konfliktlösung in Paarbeziehungen*. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Naturwissenschaftlichen Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld, unter: <https://pub.unibielefeld.de/download/2304235/2304238> (abgerufen am 28.05.2016).

Gränzer, R. (2003). *Kinder- und Jugendpatenschaften, wozu und worauf kommt es an?* Vortrag in der Akademie Sankelmark, unter: [www.encymo.org](http://www.encymo.org) (abgerufen am 20.12.2015).

Gutzwiller, F. (2006). *Erziehungsstile und Eltern-Kind-Beziehungen: Wie sie die Gesundheit der Kinder beeinflussen und ihr Wandel im Laufe der Zeit. Eine wiederholte Querschnittsbefragung bei 20-jährigen*. Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich, unter: [http://www.nfp52.ch/d\\_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=31](http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=31) (abgerufen am 24.06.2016).

<http://www.livescribe.com/de/smartpen> (abgerufen am 05.06.2015)

<http://www.maxqda.de> (abgerufen am 22.06.2015)

Stadt Essen (o.A.). *Patenschaftsprojekte in Essen. Engagieren Sie sich!* unter: [https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/68/soziale\\_stadt/Flyer\\_2013\\_Patenschaftsprojekte.pdf](https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/68/soziale_stadt/Flyer_2013_Patenschaftsprojekte.pdf) (abgerufen am 26.6.2016).

Suess, G.J. (2011). *Missverständnisse über Bindungstheorie*. Frankfurt am Main: Henrich Druck+Medien GmbH., unter:

[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr.\\_14\\_Gerhard\\_J.\\_Suess\\_Missverstaendnisse\\_ueber\\_Bindungstheorie.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._14_Gerhard_J._Suess_Missverstaendnisse_ueber_Bindungstheorie.pdf) (abgerufen am 24.5.2016).

Wydler, H.; Meichun, M.K. Gutzwiller, F. (2007). Elterliche Erziehungsstile und Eltern- Kind- Beziehungen – Ihr Einfluss auf die Gesundheit. In: *Netzbrief Bildung + Gesundheit*, 5. 12-14. unter:  
[http://www.elternmitwirkung.ch/images\\_newsletter/2007/bilder/1107\\_Erziehungsstile.pdf](http://www.elternmitwirkung.ch/images_newsletter/2007/bilder/1107_Erziehungsstile.pdf). (abgerufen am 01.04.2014.)



# Anhang

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 10.1:	Aussagenhäufigkeit der Kinder zur Kategorie „Offenheit der Patin“	131
Tabelle 12.1:	Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt“	134
Tabelle 12.2:	Beweggründe der Patin Serin für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	135
Tabelle 12.3:	Beweggründe des Paten Paul für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	135
Tabelle 12.4:	Beweggründe der Patin Svenja für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	136
Tabelle 12.5:	Beweggründe der Patin Lina für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	137
Tabelle 12.6:	Intrinsische und extrinsische Beweggründe der Paten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	137
Tabelle 12.7:	Erwerb von Praxiserfahrungen als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	140
Tabelle 12.8:	Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	140
Tabelle 12.9:	Präsentation des Projektes in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	141
Tabelle 12.10:	Themenfindung für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	141
Tabelle 12.11:	Interesse an Beziehungsarbeit bzw. der intensiven Beschäftigung mit einem Kind als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	143
Tabelle 12.12:	Beweis eigener Fähigkeiten als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	144
Tabelle 12.13:	Persönlicher Hintergrund als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	145
Tabelle 12.14:	Ansprechende Projektpräsentation in einer Lehrveranstaltung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	146
Tabelle 12.15:	Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	147
Tabelle 12.16:	Praxisorientiertes Thema für die Examensarbeit als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	148
Tabelle 12.17:	Erwerb eines Leistungsnachweises als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	149
Tabelle 12.18:	Vorteil bei späterer beruflicher Bewerbung als Motivation für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	149
Tabelle 13.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Essener Schülerhilfepaketes“	151

Tabelle 13.2:	Keinerlei Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	152
Tabelle 13.3:	Für das Kind da sein als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	153
Tabelle 13.4:	Beziehungsaufbau als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	153
Tabelle 13.5:	Positives Verhältnis zum Kind als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	153
Tabelle 13.6:	Dem Kind Gutes tun zu wollen als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	154
Tabelle 13.7:	Neue Perspektiven der Freizeitgestaltung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	155
Tabelle 13.8:	Erwartungen an äußere Rahmenbedingungen des Schülerhilfeprojektes	155
Tabelle 13.9:	Keine Erwartungen der Paten/-innen an das Kind im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	156
Tabelle 13.10:	Erwartungen an die Zuverlässigkeit des Kindes im Laufe des Schülerhilfeprojektes	156
Tabelle 13.11:	Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	157
Tabelle 13.12:	Erwartungen an eine positive Reaktion des Kindes wurden nicht erfüllt	158
Tabelle 13.13:	Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes erfüllten sich teilweise	159
Tabelle 13.14:	Erwartungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes erfüllten sich	160
Tabelle 13.15:	Kind wünscht sich kostspielige Aktivitäten im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	161
Tabelle 13.16:	Dialog über kostspielige Aktivitäten zwischen Pate und Kind	161
Tabelle 13.17:	Patin fragt nicht nach Erwartungen des Kindes im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	163
Tabelle 13.18:	Kind äußert konkrete Vorschläge für Aktivitäten	163
Tabelle 13.19:	Fokus des Kindes liegt nicht auf kostspieligen Aktivitäten	164
Tabelle 13.20:	Kind verfügt über keine konkreten Vorstellungen für die Gestaltung der Treffen	165
Tabelle 13.21:	Kind äußert im Verlauf des Projektes Wünsche für Unternehmungen	165
Tabelle 13.22:	Erwartungen der Patinnen an eine umfassende Betreuung während des Projektes	168
Tabelle 13.23:	Erwartung an eine umfassende Betreuung während des Projektes wurde erfüllt	168
Tabelle 13.24:	Erweiterung des Erfahrungshorizonts als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	169
Tabelle 13.25:	Patin konnte zahlreiche neue Erfahrungen sammeln	169
Tabelle 13.26:	Keine Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	170
Tabelle 13.27:	Patin lässt das Projekt ohne Erwartungen auf sich zukommen	171
Tabelle 13.28:	Vermittlung von Regeln als Erwartung im Vorfeld des	

	Schülerhilfeprojektes	172
Tabelle 13.29:	Erfolgreiche Regelvermittlung	172
Tabelle 13.30:	Aufbau eines freundschaftlichen Verhältnisses als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	173
Tabelle 13.31:	Unbewusste Erwartungen der Patin wurden erfüllt	174
Tabelle 13.32:	Grundsätzliche Erfüllung der Erwartungen der Patin	174
Tabelle 13.33:	Aufbau einer Beziehung zu dem Kind als Erwartung im Vorfeld des Projektes	175
Tabelle 13.34:	Erfolgreicher Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Pate und Kind	176
Tabelle 13.35:	Entwickeln eines Verständnisses für die Belange der Kinder	176
Tabelle 13.36:	Vermittlung neuer Erfahrungen mit Schwerpunkt Freizeitgestaltung	177
Tabelle 13.37:	Grenzen der Freizeitgestaltung	178
Tabelle 13.38:	Dankbarkeit des Kindes für neue Unternehmungen	178
Tabelle 13.39:	Ermöglichen positiver Erfahrung als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	180
Tabelle 13.40:	Revidieren überzogener Vorstellungen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	181
Tabelle 13.41:	Kritische Reflexion eigener Erwartungen an das Schülerhilfeprojekt	181
Tabelle 13.42:	Pate/-in möchte sich für das Wohlbefinden des Kindes einsetzen	182
Tabelle 13.43:	Entwicklung des Kindes wird Patin durch positive Resonanz der Klassenlehrerin bewusst	183
Tabelle 13.44:	Erfüllung von Sehnsüchten des Kindes als Erwartung im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	183
Tabelle 13.45:	Erfolgreicher Bindungsaufbau während des Projektes	184
Tabelle 13.46:	Intensivere Beziehung zwischen Patin und Kind als erwartet	184
Tabelle 13.47:	Erwartung der Patinnen an eine schöne Zeit mit dem Kind	185
Tabelle 13.48:	Erwartungen der Paten/-innen an eine schöne Zeit mit dem Kind wurden erfüllt	185
Tabelle 13.49:	Angst der Patin vor möglicher Überforderung im Umgang mit dem Kind	188
Tabelle 13.50:	Angst der Patin vor Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet	188
Tabelle 13.51:	Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können	188
Tabelle 13.52:	Angst der Patin, keine Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können, unbegründet	189
Tabelle 13.53:	Pate lehnte Umgang mit Kindern aus Unsicherheit eher ab	189
Tabelle 13.54:	Bedenken des Paten bestätigten sich nicht	189
Tabelle 13.55:	Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen	190
Tabelle 13.56:	Angst des Paten vor Vorurteilen anderer Menschen unbegründet	190
Tabelle 13.57:	Keine Erwartungen der Paten/-innen an die Kinder im Vorfeld des	

	Schülerhilfeprojektes	192
Tabelle 13.58:	Erwartungen an gemeinsame Unternehmungen	193
Tabelle 13.59:	Erwartungen an das Kind entwickeln sich im Projektverlauf	193
Tabelle 13.60:	Erwartung an verwaorosten Zustand des Kindes nicht erfüllt	194
Tabelle 13.61:	Sorge um mögliche Überforderung im Umgang mit dem Kind unbegründet	194
Tabelle 13.62:	Erwartungen der Patinnen an positive Reaktionen des Kindes	195
Tabelle 13.63:	Relativieren möglicher übersteigerter Erwartungen des Kindes an das Schülerhilfeprojekt	198
Tabelle 13.64:	Kind erlebte Abbruch einer Patenschaft	198
Tabelle 13.65:	Gemeinsame Planung der Treffen	199
Tabelle 13.66:	Gespräch über das Schülerhilfeprojekt	200
Tabelle 13.67:	Information über gemeinsame Freizeitgestaltung	200
Tabelle 13.68:	Klärung des Projektverlaufs	201
Tabelle 13.69:	Kommunikation zwischen Pate und Kind zu Beginn des Projektes nicht auf der Beziehungsebene	202
Tabelle 13.70:	Gespräch über Erwartungen des Kindes begrenzt möglich	203
Tabelle 13.71:	Unbewusste Erwartungen des Kindes	203
Tabelle 13.72:	Abstimmen von Aktivitäten	204
Tabelle 13.73:	Kind wird in Entscheidungen über Aktivitäten einbezogen	204
Tabelle 13.74:	Erstellen einer Liste von möglichen Aktivitäten	205
Tabelle 13.75:	Kind sieht das Projekt als Freizeitbeschäftigung	205
Tabelle 13.76:	Kind verfügt über eingeschränkte Ideen zur Freizeitgestaltung	207
Tabelle 13.77:	Fokus des Kindes liegt auf gemeinsamer Zeit mit der Patin	207
Tabelle 13.78:	Keine Vorstellungen des Kindes über eine aktive Freizeitgestaltung	208
Tabelle 13.79:	Kind nimmt Vorschläge der Patin für Aktivitäten dankbar an	209
Tabelle 13.80:	Sich wiederholende Vorschläge der Kinder zur Gestaltung der Treffen	210
Tabelle 13.81:	Konkrete Vorschläge des Kindes zur Gestaltung der Treffen	211
Tabelle 13.82:	Kind freut sich über immer gleiche Aktivitäten	212
Tabelle 13.83:	Kind gewinnt Sicherheit durch vorhersehbare Aktivitäten	213
Tabelle 13.84:	Patin versucht Wünsche des Kindes zur Gestaltung der Treffen umzusetzen	213
Tabelle 13.85:	Widerstände des Kindes gegenüber Ideen des Paten	214
Tabelle 13.86:	Fokus des Kindes liegt auf kostspieligen Dingen	215
Tabelle 13.87:	Balance zwischen kostspieligen und kostenlosen Unternehmungen	218
Tabelle 13.88:	Patin thematisiert kostspielige Unternehmungen	218
Tabelle 13.89:	Steigende Erwartungshaltung des Kindes während des Projektes	219
Tabelle 13.90:	Geld wird einmalig zum Thema eines Treffens	219
Tabelle 13.91:	Patin zeigt ihrem Patenkind Grenzen auf	220
Tabelle 13.92:	Unterschwellige Forderungen des Kindes	220
Tabelle 13.93:	Kind testet Grenzen	221

Tabelle 13.94:	Starke Forderungen des Kindes	221
Tabelle 15.1:	Familienverhältnisse des Kindes Luis	225
Tabelle 15.2:	Umzug bedingt durch die Trennung der Eltern	227
Tabelle 15.3:	Verhaltensänderung des Kindes bedingt durch die neue Wohngegend	227
Tabelle 15.4:	Mit dem Umzug verbundene Belastungen für das Kind	228
Tabelle 15.5:	Hoher Stellenwert der Patin	228
Tabelle 15.6:	Mediale Verwahrlosung des Kindes	229
Tabelle 15.7:	Gute schulische Leistungen des Kindes trotz mangelnder häuslicher Unterstützung	229
Tabelle 15.8:	Offenheit der Mutter gegenüber der Patin	230
Tabelle 15.9:	Spielsucht der Mutter wirkt sich negativ auf den familiären Alltag aus	231
Tabelle 15.10:	Sorge und Bequemlichkeit der Mutter als Grund für eingeschränkte Aktivitäten der Kinder	232
Tabelle 15.11:	Zeitweilige positive Verhaltensänderung des Vaters während der Patenschaft	233
Tabelle 15.12:	Positive Verhaltensänderung der Mutter während der Patenschaft	234
Tabelle 15.13:	Mutter behandelt Kind möglicherweise aufgrund der Projektteilnahme schlechter	235
Tabelle 15.14:	Mutter spricht abwertend über ihr Kind	236
Tabelle 15.15:	Mutter lehnt Projekt zunächst ab	237
Tabelle 15.16:	Desinteresse der Mutter gegenüber Unternehmungen des Kindes	239
Tabelle 15.17:	Eifersucht der Geschwister	240
Tabelle 15.18:	Benachteiligung der Geschwister	241
Tabelle 15.19:	Differenzen zwischen den Einstellungen der Patin und der Mutter	242
Tabelle 15.20:	Unbewusste Schutzreaktionen des Kindes	243
Tabelle 15.21:	Kontakt nach dem Ende des Schülerhilfeprojektes	244
Tabelle 16.1:	Darstellung unsicherer Familienverhältnisse – Belastende Faktoren	248
Tabelle 17.1:	Aussagenhäufigkeit zur Kategorie „Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft“	255
Tabelle 17.2:	Häusliche Situation wirkt sich auf das Verhalten des Kindes aus	257
Tabelle 17.3:	Bestärkung des Vaters durch die Patin	258
Tabelle 17.4:	Patin erwirkt positiveren Umgangston des Vaters	259
Tabelle 17.5:	Verhältnis zwischen Vater und Sohn wird herzlicher	260
Tabelle 17.6:	Besseres Verhältnis zwischen Vater und Sohn wirkt positiv auf das Verhalten des Kindes	261
Tabelle 17.7:	Positiver Einfluss der Eltern auf die Patenschaft	262
Tabelle 17.8:	Eltern wirken positiv auf das Kind ein	263
Tabelle 17.9:	Eltern thematisieren Finanzierung von Ausflügen	264
Tabelle 17.10:	Eltern nehmen Patin herzlich in die Familie auf	264
Tabelle 17.11:	Eltern unterstützen das Projekt	265
Tabelle 17.12:	Eltern zeigen sich offen gegenüber dem Projekt	265

Tabelle 17.13:	Gleichgültigkeit der Mutter wirkt sich auf die Patenschaft aus	266
Tabelle 17.14:	Unzuverlässigkeit der Mutter verhindert Treffen	267
Tabelle 17.15:	Häusliche Situation beeinflusst Treffen negativ	268
Tabelle 17.16:	Verhaltensänderung des Kindes in Anwesenheit der Mutter	269
Tabelle 17.17:	Kind kann sich nach Zustimmung des Vaters auf das Projekt einlassen	270
Tabelle 17.18:	Kind empfindet häusliche Situation als unangenehm	271
Tabelle 17.19:	Kind hält Verabredungen für Treffen nicht ein	272
Tabelle 17.20:	Kind schämt sich für ihren Bruder	273
Tabelle 17.21:	Verhalten des Kindes wird stark durch häusliche Situation beeinflusst	274
Tabelle 17.22:	Kind leidet unter dem Desinteresse der Mutter	275
Tabelle 17.23:	Verhaltensänderung des Kindes aufgrund eines Umzugs	276
Tabelle 17.24:	Häusliche Situation beeinflusst Sozialverhalten des Kindes negativ	276
Tabelle 17.25:	Regelvermittlung als Anspruch des Paten	277
Tabelle 17.26:	Häusliche Situation begrenzt Aktivitäten mit dem Kind	279
Tabelle 18.1:	Patin wirkt positiv auf Freizeitgestaltung des Kindes ein	281
Tabelle 18.2:	Kind entwickelt Selbstbewusstsein durch verschiedene Faktoren	281
Tabelle 18.3:	Einschränkung des Fernsehkonsums durch Initiative des Paten	282
Tabelle 18.4:	Erstellen eines Büchereiausweises aufgrund Initiative der Patin	283
Tabelle 18.5:	Eltern spielen mit ihrem Kind Gesellschaftsspiele durch Anregung der Patin	284
Tabelle 18.6:	Patin bestärkt Vater in seinem Handeln	286
Tabelle 18.7:	Positiverer Umgangston zwischen Vater und Sohn	286
Tabelle 18.8:	Vater lässt Nähe zu seinem Sohn zu	287
Tabelle 18.9:	Nähe des Vaters zeigt direkte Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes	288
Tabelle 18.10:	Bewältigung von Ängsten des Kindes	289
Tabelle 18.11:	Pate thematisiert Regelverstöße	289
Tabelle 18.12:	Mutter wünscht Unterstützung des Jugendamts	290
Tabelle 18.13:	Beschleunigung von Prozessen durch die Patin	291
Tabelle 18.14:	Patin wirkt positiv auf die Schulwahl des Kindes ein	292
Tabelle 18.15:	Patin thematisiert Freizeitgestaltung ihres Patenkindes erfolglos	293
Tabelle 18.16:	Patin wünscht sich kontrollierte Internetnutzung für ihr Patenkind	294
Tabelle 18.17:	Hilfen der Patin werden ausgenutzt	295
Tabelle 18.18:	Patin thematisiert Missstände aus Sorge vor einem Patenschaftsabbruch nicht	296
Tabelle 18.19:	Patin tätigt anonyme Meldung beim Jugendamt	297
Tabelle 18.20:	Patin empfindet Umgang des Vaters mit dem Kind als unangenehm	298
Tabelle 19.1:	Aussagenhäufigkeit der Paten/-innen zur Kategorie „Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen“	300
Tabelle 19.2:	Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich	301

Tabelle 19.3:	Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Kind wird ruhiger und geht auf Bedürfnisse anderer ein	302
Tabelle 19.4:	Änderung des Sozialverhaltens des Kindes – Kind wird ehrlicher	303
Tabelle 19.5:	Positive Entwicklung des Sozialverhaltens eventuell nachhaltig	304
Tabelle 19.6:	Patin als konstante Bezugsperson im Leben des Kindes	305
Tabelle 19.7:	Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft	306
Tabelle 19.8:	Neue Erfahrungen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung während der Patenschaft	307
Tabelle 19.9:	Positive Veränderungen der Kinder im emotionalen Bereich bedingt durch das Schülerhilfeprojekt	308
Tabelle 19.20:	Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Reflexion des eigenen Verhaltens	310
Tabelle 19.21:	Positive Änderung des Sozialverhaltens – Auswirkung auf den schulischen Bereich	310
Tabelle 19.22:	Nachhaltige positive Änderung im Sozialverhalten des Kindes	311
Tabelle 19.23:	Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Austausch über Gefühle	312
Tabelle 19.24:	Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Bewusstwerden der eigenen Gefühlslage	312
Tabelle 19.25:	Positive Entwicklung im emotionalen Bereich – Regulation von Wut	314
Tabelle 19.26:	Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Integration in Kindergruppe	314
Tabelle 19.27:	Positive Entwicklung im Sozialverhalten – Einhaltung von Regeln im Spiel mit anderen Kindern	315
Tabelle 19.28:	Nachhaltigkeit positiver Entwicklung im Sozialverhalten abhängig von sozialem Umfeld	316
Tabelle 19.29:	Emotionale Sicherheit durch die Patenschaft	317
Tabelle 19.30:	Ausflüge werden durch Zuverlässigkeit der Patin möglich	318
Tabelle 19.31:	Kind nutzt Aktivitäten mit der Patin um andere Kinder zu beeindrucken	319
Tabelle 19.32:	Kind öffnet sich im Klassenverband aufgrund von Aktivitäten mit der Patin	320
Tabelle 19.33:	Nachhaltigkeit positiver Entwicklung des Kindes aufgrund familiärer Strukturen fraglich	320
Tabelle 19.34:	Kind wirkt emotional gestärkter im Laufe des Projektes	321
Tabelle 19.35:	Kind erfährt Stärkung im Sozialverhalten	321
Tabelle 19.36:	Kind wird offener und findet Kontakt zu Klassenkameraden/-innen	322
Tabelle 19.37:	Kind gewinnt durch die Patenschaft an Selbstbewusstsein	322
Tabelle 19.38:	Kind handelt besonnener im Umgang mit anderen Menschen	324
Tabelle 19.39:	Kind geht auf die Bedürfnisse anderer Menschen ein	325
Tabelle 19.40:	Kind wird ehrlicher im Laufe der Patenschaft	326
Tabelle 19.41:	Patin kann Nachhaltigkeit der positiven Entwicklungen ihres	

	Patenkindes nicht bewerten	326
Tabelle 19.42:	Patin eröffnet Kind neue Perspektiven der Freizeitgestaltung	327
Tabelle 19.43:	Nachhaltige Veränderungen im Freizeitverhalten des Kindes	328
Tabelle 19.44:	Patin eröffnet Kind einen anderen Blickwinkel auf alltägliches Verhalten	329
Tabelle 19.45:	Kind wird durch verbessertes Verhältnis zum Vater gestärkt	330
Tabelle 19.46:	Nachhaltigkeit positiver Entwicklungen abhängig von dem Umfeld	331
Tabelle 19.47:	Stärkeres Selbstbewusstsein lässt Kind eigene Meinung vertreten	333
Tabelle 19.48:	Kind hält im Laufe des Projektes Termine ein	333
Tabelle 19.49:	Kind übernimmt höfliche Umgangsformen	334
Tabelle 19.50:	Kind profitiert von positiven Aspekten der Patenschaft	335
Tabelle 19.51:	Gestiegenes Selbstbewusstsein führt zu eigener Wertschätzung	336
Tabelle 19.52:	Kind geht gestärkt aus dem Projekt heraus	336
Tabelle 19.53:	Nachhaltige Steigerung des Selbstbewusstseins	337
Tabelle 19.54:	Kind führt alternative Freizeitgestaltung auch nach dem Projektende weiter	338
Tabelle 19.55:	Kind äußert Wünsche konkreter	339
Tabelle 19.56:	Rücksichtsvolleres Verhalten des Kindes gegenüber des Paten	339
Tabelle 19.57:	Negative Kommunikation zwischen Lehrerin und Student	340
Tabelle 19.58:	Patenschaft prägt Kind positiv	340
Tabelle 19.59:	Positive Entwicklung der Kinder – Kinder werden offener	342
Tabelle 19.60:	Positive Entwicklung des Kindes in verschiedenen Bereichen	343
Tabelle 19.61:	Positive Entwicklung des Kindes – Kind hält sich an Absprachen und Regeln	343
Tabelle 19.62:	Nachhaltigkeit der positiven Entwicklung des Kindes ungewiss	344
Tabelle 19.63:	Positive Entwicklung des Kindes während der Treffen signifikanter als außerhalb	345
Tabelle 19.64:	Kind fasst Vertrauen zu anderen Menschen	345
Tabelle 19.65:	Positive Entwicklung des Kindes im emotionalen und sozialen Bereich	346
Tabelle 19.66:	Kind lernt durch das Projekt einen strukturierten Alltag kennen	347
Tabelle 19.67:	Patin schätzt positive Entwicklungen des Kindes als nachhaltig ein	347
Tabelle 20.1:	Entwicklungsförderliche Aspekte während der Patenschaft	350
Tabelle 20.2:	Patin thematisiert Umgang ihres Patenkindes mit Spielgefährten/-innen	351
Tabelle 20.3:	Verhaltensänderung des Kindes durch Gespräche mit der Patin	351
Tabelle 20.4:	Kind wird mit Unterstützung der Patin selbstbewusster	352
Tabelle 20.5:	Kind wird ehrlicher durch den Dialog mit der Patin	352
Tabelle 20.6:	Kind lernt, Termine einzuhalten	353
Tabelle 20.7:	Kind erfährt durch das Projekt andere Sichtweisen	353
Tabelle 20.8:	Patin bewirkt Verhaltensänderung des Kindes	355
Tabelle 20.9:	Angstbewältigung des Kindes mit Hilfe der Patin	355
Tabelle 20.10:	Kind erfährt erstmalig Zuverlässigkeit durch die Patenschaft	356
Tabelle 20.11:	Stabilität durch die Patin als positiver Entwicklungsfaktor für das Kind	357



Tabelle 20.12:	Patin wird feste und zuverlässige Person im Leben der Familie	358
Tabelle 20.13:	Zuverlässigkeit als entwicklungsförderliche Bedingung für das Kind	359
Tabelle 20.14:	Verlässlichkeit der Paten/-in als entwicklungsförderliche Bedingung	360
Tabelle 20.15:	Volle Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderliche Bedingung	361
Tabelle 20.16:	Kind fühlt sich durch volle Aufmerksamkeit der Patin wertvoll	362
Tabelle 20.17:	Das Gefühl, eine Freundin zu haben, als entwicklungsförderliche Bedingung	363
Tabelle 20.18:	Stärkung der Persönlichkeit des Kindes	364
Tabelle 20.19:	Stärkung des Kindes durch die Paten/-innen	365
Tabelle 20.20:	Vertrauen als entwicklungsförderliche Bedingung	366
Tabelle 20.21:	Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderliche Bedingung	367
Tabelle 20.22:	Kind lernt neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen	368
Tabelle 20.23:	Kind lernt, sich während der Treffen auf andere Kinder einzulassen	369
Tabelle 20.24:	Geborgenheit durch Gewohnheit	370
Tabelle 20.25:	Wahrnehmen von Bedürfnissen des Kindes als entwicklungsförderliche Bedingung	370
Tabelle 20.26:	Kombination verschiedener Faktoren als entwicklungsförderliche Bedingungen	372
Tabelle 22.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Erinnerung an die Patenschaft“	375
Tabelle 22.2:	Widersprüchliche Aussagen des Kindes zur Erinnerung an die Patenschaft	375
Tabelle 22.3:	Kind erinnert sich gut an die Zeit mit der Patin	376
Tabelle 22.4:	Unsicherheit des Kindes in Bezug auf die eigene Erinnerung	377
Tabelle 22.5:	Kind antwortet auf Nachfragen	377
Tabelle 22.6:	Gutes Erinnerungsvermögen an die Patenschaft verknüpft mit positiver Reaktion	377
Tabelle 22.7:	Gutes Erinnerungsvermögen an die Zeit mit der Patin ohne Gefühlsregung	378
Tabelle 23.1:	Häufigkeit der Aussagen der Kinder zur Kategorie „Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende“	380
Tabelle 23.2:	Kein Kontakt zwischen Patin und Kind nach dem offiziellen Projektende	381
Tabelle 23.3:	Wunsch des Kindes nach erneutem Treffen mit der Patin	382
Tabelle 23.4:	Vorfreude des Kindes auf die Treffen	382
Tabelle 23.5:	Positive Erinnerungen des Kindes an die Zeit mit der Patin	383
Tabelle 23.6:	Kind nimmt nach dem offiziellen Projektende aktiv Kontakt zur Patin auf	384
Tabelle 23.7:	Kind sieht Patin als Vorbild	384
Tabelle 23.8:	Kind wendet sich im Falle von Schwierigkeiten an die Patin	385
Tabelle 23.9:	Briefkontakt nach dem offiziellen Ende des Projektes	387
Tabelle 23.10:	Kontaktabbruch aufgrund Zeitmangels	387
Tabelle 23.11:	Gründe für Kontaktabbruch zwischen Patin und Kind	388

Tabelle 23.12:	Kind empfindet Kontaktabbruch nach dem offiziellen Projektende als normal	388
Tabelle 23.13:	Fehlende Motivation des Kindes den Kontakt zur Patin aufrecht zu erhalten	389
Tabelle 23.14:	Kinder empfinden Traurigkeit über das Ende des Kontakts zur Patin	390
Tabelle 23.15:	Kinder würden sich über erneutes Treffen mit der Patin freuen	391
Tabelle 23.16:	Unangekündigter Besuch der Patin	392
Tabelle 23.17:	Kind verfügt nicht über die Adresse der Patin	393
Tabelle 23.18:	Kind und Patin halten gegenseitig Kontakt nach dem offiziellen Projektende	395
Tabelle 23.19:	Kind möchte den Kontakt zur Patin aufnehmen	395
Tabelle 23.20:	Regelmäßiger Kontakt von Kindern zur Patin, deren offizielles Projektende ein Jahr zurückliegt	396
Tabelle 23.21:	Zeitpunkt des letzten Kontakts zur Patin von Kindern, deren offizielles Projektende drei Jahre zurück liegt	397
Tabelle 23.22:	Mutter unterstützt den Kontakt ihrer Tochter zur Patin	398
Tabelle 23.23:	Gefühle der Kinder bei Treffen mit der Patin nach längerer Zeit	398
Tabelle 23.24:	Kind kontaktiert Patin im Falle von Schwierigkeiten	400
Tabelle 23.25:	Kind vertraut Patin auch nach dem offiziellen Projektende Schwierigkeiten an	401
Tabelle 23.26:	Wunsch der Kinder nach erneutem Treffen mit der Patin	403
Tabelle 23.27:	Kind kann Patin nicht kontaktieren	404
Tabelle 23.28:	Gelegenheiten, zu denen sich die Paten/-innen bei den Kindern melden	405
Tabelle 23.29:	Kontaktaufnahme der Paten/-innen wird von den Kindern nicht bewusst wahrgenommen	407
Tabelle 25.1:	Häufigkeit der Aussagen zum Kategorie „Offenheit gegenüber den Paten/-innen“	410
Tabelle 25.2:	Kinder vertrauen der Patin Schwierigkeiten an	411
Tabelle 25.3:	Kind vertraut Patin zuweilen Schwierigkeiten an	412
Tabelle 25.4:	Kind vertraut Patin jegliche Schwierigkeiten an	413
Tabelle 25.5:	Kind hätte der Patin Schwierigkeiten anvertraut	415
Tabelle 25.6:	Kind vertraut der Patin zuweilen Schwierigkeiten an	417
Tabelle 25.7:	Kind erzählt der Patin nicht alles	418
Tabelle 26.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Einfluss der Beziehung zwischen Paten und Kind auf das Anvertrauen von Problemen“	420
Tabelle 26.2:	Kind schätzt Patin als zuverlässig ein	420
Tabelle 26.3:	Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr Schwierigkeiten an	422
Tabelle 26.4:	Kinder charakterisieren Patin als zuverlässig und vertrauen ihr zuweilen oder nie Schwierigkeiten an	425
Tabelle 26.5:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie Aussagenhäufigkeit der Kinder	

	zur Kategorie „Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für die Offenheit des Kindes“	427
Tabelle 26.6:	Aussagen zu positiven Eigenschaften der Patin bzw. Erlebnissen mit dieser	427
Tabelle 26.7:	Patin dient als Vorbild	428
Tabelle 26.8:	Freundlichkeit der Patinnen wird von den Kindern hervorgehoben	429
Tabelle 26.9:	Positive Charakterisierung der Patin	430
Tabelle 26.10:	Positive Erlebnisse der Kinder mit der Patin	431
Tabelle 26.11:	Positive Eigenschaften der Patin	432
Tabelle 26.12:	Positive Erlebnisse mit der Patin	433
Tabelle 26.13:	Negativ behaftetes Erlebnis mit der Patin	434
Tabelle 26.14:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für die Offenheit gegenüber der Patin“	435
Tabelle 26.15:	Gefühle der Kinder in Bezug auf die Treffen mit der Patin	436
Tabelle 26.16:	Gefühle von Kindern, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten, in Bezug auf die Treffen mit der Patin	436
Tabelle 26.17:	Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten, in Bezug auf die Treffen	438
Tabelle 27.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Einstellungen der Eltern zur Patenschaft ihres Kindes“	440
Tabelle 27.2:	Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin	441
Tabelle 27.3:	Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin	441
Tabelle 27.4:	Mutter fordert das Kind auf, sich bei ihrer Patin zu melden	441
Tabelle 27.5:	Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin	442
Tabelle 27.6:	Kind erzählt den Eltern häufig von den Treffen mit der Patin	442
Tabelle 27.7:	Eltern suchen den Kontakt zur Patin	443
Tabelle 27.8:	Patin vermittelt zwischen den Eltern und dem Kind	443
Tabelle 27.9:	Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patin	444
Tabelle 27.10:	Kinder berichten ihren Eltern von den Treffen mit den Patinnen	446
Tabelle 27.11:	Kinder treten mit der Patin in Kontakt	447
Tabelle 28.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie: „Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge der Patin“	449
Tabelle 28.2:	Kind besucht erstmalig eine Bücherei	450
Tabelle 28.3:	Neue Erlebnisse des Kindes mit der Patin	451
Tabelle 28.4:	Kinder lernen korrektes Verhalten um Straßenverkehr	453
Tabelle 28.5:	Kind wird an ein angemessenes Verhalten gegenüber Tieren erinnert	454
Tabelle 28.6:	Tipps zur Konfliktlösung	454
Tabelle 28.7:	Tipps zur Vermeidung von Streitigkeiten	455
Tabelle 28.8:	Tipps für eine zeitnahe Konfliktlösung	456
Tabelle 28.9:	Tipps zur Freizeitgestaltung	456

Tabelle 28.10:	Vorbildfunktion der Patin	457
Tabelle 28.11:	Stärkung des Selbstbewusstseins	457
Tabelle 28.12:	Kind erscheint mit Hilfe der Patin pünktlich zu Terminen	458
Tabelle 28.13:	Kind befolgt Ratschläge der Patin bis eineinhalb Jahre nach dem offiziellen Projektende	458
Tabelle 28.14:	Kind befolgt Tipps der Patin während der Projektzeit, darüber hinaus nicht	459
Tabelle 28.15:	Kind erfährt keinen Lernzuwachs durch die Patin	459
Tabelle 28.16:	Keine Erinnerung der Kinder an die Ratschläge der Patin	461
Tabelle 29.1:	Kind erfährt Unterstützung bei der Schulwahl	462
Tabelle 29.2:	Kinder befolgen Lerntipps der Patin auch nach dem offiziellen Projektende	463
Tabelle 29.3:	Kinder können Hilfen der Patin nicht mehr benennen	464
Tabelle 29.4:	Patin erledigt die Hausaufgaben mit dem Kind	465
Tabelle 29.5:	Kinder erfuhren keine Hilfen für die Schule	466
Tabelle 30.1:	Kinder lernen mit Hilfe der Patin schwimmen	467
Tabelle 30.2:	Kinder sammeln neue Erfahrungen im Bereich Lebensmittel	468
Tabelle 30.3:	Verbesserung motorischer Fähigkeiten	469
Tabelle 30.4:	Erstellen eines Büchereiausweises	469
Tabelle 30.5:	Besuch der Universität	471
Tabelle 31.1:	Häufigkeit der Aussagen zur Kategorie „Andenken“	472
Tabelle 31.2:	Tagebuch über die einzelnen Treffen mit der Patin	473
Tabelle 31.3:	Kein Andenken an die gemeinsame Zeit mit der Patin vorhanden	473
Tabelle 31.4:	Fotos oder Karte als Andenken vorhanden	474
Tabelle 31.5:	Erinnerungsalbum als Andenken vorhanden	475
Tabelle 31.6:	Fotoalbum als Andenken vorhanden	475
Tabelle 31.7:	Fotoalbum und Gegenstände als Andenken vorhanden	476
Tabelle 31.8:	Einzelne Fotos und Tasse als Andenken vorhanden	477
Tabelle 31.9:	Kind wünscht sich ein gemeinsames Foto mit der Patin	478
Tabelle 31.10:	Kind besitzt Briefe als Andenken	478
Tabelle 31.11:	Kind betrachtet Andenken nicht mehr	479
Tabelle 31.12:	Andenken nicht auffindbar	479
Tabelle 31.13:	Tägliches Anschauen der Andenken	480
Tabelle 31.14:	Andenken werden ein - bis zweimal wöchentlich betrachtet	481
Tabelle 31.15:	Kind betrachtet Andenken einmal wöchentlich	481
Tabelle 31.16:	Kind betrachtet Erinnerungsbuch vor dem Schlafengehen	482
Tabelle 31.17:	Keine konkrete Angabe über die Häufigkeit des Ansehens der Andenken	482
Tabelle 31.18:	Kind nennt Zeitpunkt des letzten Anschauens der Andenken	483
Tabelle 31.19:	Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen	484
Tabelle 31.20:	Wunsch des Kindes, die Patin wiederzusehen	485

Tabelle 31.21:	Positive Erinnerungen der Kinder an die Zeit mit der Patin	486
Tabelle 31.22:	Traurigkeit der Kinder über das Ende der regelmäßigen Treffen	487

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et. al (1976)	36
Abbildung 2:	Zeitliche Einordnung des offiziellen Projektendes zum Zeitpunkt des Interviews	115
Abbildung 3:	Prozentualer Anteil der zum Interviewzeitpunkt besuchten Schulformen der Kinder	116
Abbildung 4:	Fragebogen für die schriftliche Befragung der Studenten/-innen	116
Abbildung 5:	Leitfaden für die Befragung der Kinder (Langenkamp 2011, S.66)	121
Abbildung 6:	Leitfaden für die Befragung der Paten/-innen	123
Abbildung 7:	„Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2014a, S.111; Kuckartz 2014b, S.78).	128
Abbildung 8:	Reaktionen der Kinder bei dem Gedanken an die Zeit mit der Patin	379
Abbildung 9:	Aussagenhäufigkeit der Kinder mit einseitigem Kontakt, ohne Kontakt und mit Kontakt zur Patin nach dem offiziellen Projektende	381
Abbildung 10:	Gründe für den Kontaktabbruch nach dem offiziellen Projektende	394
Abbildung 11:	Offenheit der Kinder gegenüber der Patin	409
Abbildung 12:	Gedanken der Kinder beim Ansehen des Andenkens	484
Abbildung 13:	Drei Säulen positiver Entwicklungsfaktoren während der Patenschaft	502



