

Psychologie in Bildung und
Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Ina Langenkamp

Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts

Vom Patenschaftsprojekt
bis zur (Grund-) Schule

 Springer

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Reihe herausgegeben von
G. Steins, Essen, Deutschland

Die Akteure im Bildungssystem verfügen zusammen genommen über ein immenses Wissen. Das Wissen aus den unterschiedlichen Perspektiven wird aber nicht immer zusammengebracht: Praktiker/innen wenden ihr Wissen nicht immer lehrbuchmäßig an und Wissenschaftler/innen schaffen Erkenntnisse, die nicht immer praktisch umgesetzt werden können. Das erste Ziel dieser Schriftenreihe besteht darin, die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Psychologie und Praxis zu mannigfaltigen und relevanten Aspekten des Bildungs- und Erziehungskontextes zusammenzutragen.

Allerdings reicht Wissen alleine nicht aus um dann auch in Handlung umgesetzt werden zu können. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln ist jedem bekannt, sowohl theoretisch als auch praktisch arbeitenden Menschen. Hier verfolgt die Schriftenreihe ein zweites Ziel: Das in einem Band zu einem Thema zusammengetragene Wissen aus Forschung und Praxis soll aus praxisorientierter Perspektive durch Praktiker/innen selber handlungsleitend reflektiert werden, so dass die Leser/innen die Erkenntnisse konkret umsetzen können.

Beide Ziele zusammengenommen regen an, das Forschungsfeld und Berufsfeld im Erziehungs- und Bildungskontext aus neuen Perspektiven zu betrachten und mit neuen Ideen zu gestalten.

Reihe herausgegeben von

Prof. Dr. Gisela Steins
Universität Duisburg-Essen
Deutschland

Prof. emr. Dr. Maria Limbourg
Universität Duisburg-Essen
Deutschland

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Stephan Dutke
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Deutschland

Prof. Dr. Marcus Roth
Universität Duisburg-Essen
Deutschland

Prof. Dr. Birgit Spinath
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/10707>

Ina Langenkamp

Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts

Vom Patenschaftsprojekt
bis zur (Grund-) Schule

Ina Langenkamp
Bottrop, Deutschland

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln
ISBN 978-3-658-10230-2 ISBN 978-3-658-10231-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10231-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

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 Ausführungen 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 machen 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 gehe ich folgenden Fragen nach:

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

Ich nehme 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 ich als Grundschullehrerin einen langen Zeitraum des Tages mit den Kindern in der Klasse verbringe, 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 Ausführungen liegt demnach darin herauszufinden, welche Faktoren im Umgang mit Kindern zu einer positiven Entwicklung führen können. Vor diesem Hintergrund liegt folgender Aufbau meiner Ausführungen zugrunde:

Im Theorieteil führe ich zunächst mit einer detaillierten Beschreibung des Schülerhilfepaketes 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 kurzen 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.

Des Weiteren 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 stelle ich dar, welche Implikationen sich für die Arbeit in der Grundschule als auch für die Ausbildung zukünftiger Paten/-innen ergeben.

Inhaltsverzeichnis

Teil I Theoretische Einführung in das Thema

1	Das Essener Schülerhilfeprojekt	3
1.1	Betreuung der Studenten/-innen	4
1.2	Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind als Herausforderung	5
1.3	Handlungsindikationen für die Studierenden.	9
	Literatur.	10
2	Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern	11
2.1	Überblick über Definitionen des Selbstkonzeptes	12
2.2	Hauptströmungen der Selbstkonzeptforschung	14
2.2.1	Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der differenziellen Forschung	15
2.2.2	Differenzielle Forschung – Selbstkonzept und Leistung.	16
2.2.3	Das Selbstkonzept aus dem Blickwinkel der prozessorientierten Forschung	16
2.2.4	Prozessorientierte Forschung – Selbstkonzept und Leistung.	17
	Literatur.	17
3	Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)	19
3.1	Shavelson et al. (1976) – Sieben Merkmale des Selbstkonzeptes	20

3.2	Komponenten des Selbstkonzeptes nach Shavelson et al. (1976)	22
	Literatur.	23
4	Das akademische Selbstkonzept	25
4.1	Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter	27
4.2	Entwicklungsverlauf des akademischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter.	28
4.3	Soziale und dimensionale Vergleiche.	30
4.3.1	Big-Fish-Little-Pond-Effekt.	30
4.3.2	Referenzrahmenmodelle	31
4.3.3	Zusammenspiel dimensionaler und sozialer Vergleiche	32
4.4	Möglichkeiten der Förderung des akademischen Selbstkonzeptes durch Grundschullehrer/-innen	33
	Literatur.	36
5	Das nicht-akademische Selbstkonzept	37
5.1	Die soziale Dimension des Selbstkonzeptes	38
5.1.1	Erkenntnisse aus der Erziehungsstilforschung.	40
5.1.2	Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Erziehungsstilen und dem Gesundheitszustand von Jugendlichen	46
5.2	Die emotionale Dimension des Selbstkonzeptes	48
5.3	Überblick über bindungstheoretische Erkenntnisse.	49
5.3.1	Bindungsstil und Explorationsverhalten	51
5.3.2	Internale Arbeitsmodelle	51
5.4	Kritische Rezension der Bindungstheorie	51
5.5	Erziehungsstile und Bindung	52
5.6	Bindung und kognitive Entwicklung	53
5.7	Relevanz der theoretischen Grundlage für die Fragestellung	54
5.7.1	Einfluss vorhandener Bindungsmuster auf die Entwicklung neuer Beziehungen	55
5.7.2	Bindung im Kontext des Essener Schülerhilfeprojektes	57
5.7.3	Einflussmöglichkeiten von Grundschullehrer/-innen zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu Schülern/-innen	58
	Literatur.	62

6	Die physische Dimension des Selbstkonzeptes	65
6.1	Entwicklung eines Körperselbst im Säuglingsalter	65
6.2	Zur Bedeutung des äußeren Selbst für Kinder im Grundschulalter	66
6.3	Zur Bedeutung von Diskrepanzen	66
6.3.1	Selbstdiskrepanzen des Kindes Mary beschrieben von der Patin Lisa Mette	67
6.4	Zur Interaktionsgestaltung erwachsener Bezugspersonen zur Stärkung des physischen Selbstkonzeptes von Kindern im Grundschulalter.	68
	Literatur.	69
7	Verknüpfung von Theorie und Praxis	71
	Literatur.	75

Teil II Empirie

8	Methodisches Vorgehen	79
8.1	Rekrutierung der Teilnehmer/-innen	79
8.2	Stichprobe der interviewten Kinder	80
8.2.1	Setting und Durchführung der Interviews mit den Kindern	81
8.3	Stichprobe der interviewten Studenten/-innen	81
8.3.1	Setting und Durchführung der Interviews mit den Paten/-innen	84
8.4	Methode der Datengewinnung: Entwicklung des Leitfadeninterviews	85
8.4.1	Leitfaden für die Befragung der Kinder.	85
8.4.2	Leitfaden für die Befragung der Paten/-innen	87
8.5	Design der Untersuchung.	90
8.6	Darstellung der Ergebnisse	91
	Literatur.	93
9	Ergebnisse zur Stichprobe der Paten/-innen	95
	Literatur.	96
10	Beweggründe der Studenten/-innen für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	97
10.1	Extrinsische und intrinsische Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt	98

10.2	Intrinsische Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.	99
10.3	Extrinsische Beweggründe für die Teilnahme am Schülerhilfeprojekt.	99
11	Erwartungen der Studenten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	101
11.1	Erwartungen an das Projekt bzw. dessen äußeren Rahmenbedingungen	102
11.2	Keine konkreten Erwartungen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	102
11.3	Erwartungen der Paten/-innen an sich selbst in Bezug auf das Kind	103
11.4	Ängste und Sorgen der Paten/-innen im Vorfeld des Schülerhilfeprojektes	105
12	Entwicklung der Kinder während des Schülerhilfeprojektes.	107
13	Familiäre Situation des Kindes Luis – Falldarstellung	109
14	Familiäre Situation von Kindern aus dem Schülerhilfeprojekt.	129
14.1	Unsichere Familienverhältnisse	129
14.1.1	Sven	130
14.1.2	Timur	130
14.1.3	Celina	132
14.1.4	Hakim.	132
14.1.5	Nadine	133
14.1.6	Annika	133
14.1.7	Nadja	133
14.1.8	Susanne	134
14.1.9	Samir	134
14.1.10	Tom	135
14.1.11	Kai	135
14.1.12	Rabea	136
15	Einfluss der Eltern bzw. der häuslichen Situation auf das Verhalten des Kindes und die Patenschaft	137
15.1	Positive Einstellung der Eltern gegenüber der Patenschaft	138
15.2	Gleichgültiges Verhalten der Eltern gegenüber der Patenschaft	138

15.3	Negativer Einfluss der Eltern bzw. der familiären Situation auf die Patenschaft	139
15.4	Einfluss der Patenschaft auf das Verhalten der Eltern	141
16	Entwicklung der Kinder im emotionalen und sozialen Bereich bedingt durch die Patenschaft und deren entwicklungsförderlichen Bedingungen	143
17	Positive Entwicklung der Kinder im emotionalen Bereich bedingt durch die Patenschaft	145
17.1	Positive Auswirkung emotionaler Veränderungen auf das Sozialverhalten und den schulischen Bereich	147
17.2	Positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten	160
17.3	Kein direkter Zusammenhang zwischen positiver emotionaler Entwicklung und positiver Entwicklung im Sozialverhalten	176
18	Entwicklungsförderliche Aspekte in der Patenschaft	183
18.1	Direkter Dialog mit dem Kind als entwicklungsförderlicher Aspekt	185
18.2	Zuverlässigkeit als entwicklungsförderlicher Aspekt	190
18.3	Alleinige Aufmerksamkeit einer Person als entwicklungsförderlicher Aspekt	193
18.4	Stärkung des Kindes als entwicklungsförderlicher Aspekt	196
18.5	Vertrauen als entwicklungsförderlicher Aspekt	197
18.6	Neue Erfahrungen der Kinder als entwicklungsförderlicher Aspekt	198
18.7	Sonstige Faktoren als entwicklungsförderliche Aspekte	200
19	Ergebnisse zur Stichprobe der Kinder	205
20	Erinnerung der Kinder an die Patenschaft	207
	Literatur.	208
21	Kontakt der Kinder zu den Patinnen nach dem offiziellen Projektende.	209
	Literatur.	211
22	Darstellung der Ergebnisse zur Kategorie „Beziehung zwischen Patin und Kind“	213

23	Offenheit der Kinder gegenüber den Patinnen	215
23.1	Kinder vertrauen Patin belastende Situationen an	216
23.2	Kinder hätten ihrer Patin in belastende Situationen anvertraut	216
23.3	Kinder vertrauten ihrer Patin zuweilen oder nie belastende Situationen an	217
	Literatur	218
24	Einschätzung der Patin als Einflussfaktor für das Anvertrauen von Problemen	219
24.1	Zuverlässigkeit als Voraussetzung für Offenheit des Kindes	220
24.2	Positive Eigenschaften der Patin bzw. positive Erlebnisse mit dieser als Voraussetzung für Offenheit des Kindes	222
24.2.1	Auswertung der Aussagen zu den positiven Eigenschaften der Patin bzw. positiven Erlebnissen	222
24.3	Gefühle der Kinder im Zusammenhang mit den Treffen als Voraussetzung für Offenheit des Kindes	224
24.3.1	Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten anvertrauten	224
24.3.2	Gefühle der Kinder, die ihrer Patin Schwierigkeiten zuweilen oder gar nicht anvertrauten	225
	Literatur	226
25	Einstellungen der Eltern zum Schülerhilfeprojekt aus Kindersicht	227
26	Neue Perspektiven der Kinder durch Ratschläge von oder Erlebnissen mit der Patin	231
26.1	Anregungen aus dem Projekt die nach dem offiziellen Projektende weiter befolgt werden	232
26.2	Anregungen der Patin nach dem offiziellen Projektende	234
26.3	Kind befolgt Ratschläge der Patin für die Dauer des Projektes	236
26.4	Kein Lernzuwachs durch Anregungen der Patin	236
26.5	Großer Lernzuwachs ohne konkrete Benennung	236
27	Hilfen in schulischen Belangen	239

28	Neue Erlebnisse mit der Patin	241
29	Bedeutung der Andenken der Kinder an die Patenschaft.	245
29.1	Erstellung eines Andenkens	246
29.2	Häufigkeit des Ansehens der Andenken	247
29.3	Gedanken der Kinder beim Ansehen des Andenkens	247
	Literatur.	248
30	Die Patenschaft zwischen Annika und Lina – dargestellt aus Sicht des Kindes und der Patin.	249
	Literatur.	253
 Teil III Verknüpfung von Theorie und Empirie		
31	Diskussion	257
31.1	Die Bedeutung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung	258
31.2	Methodische Reflexion	263
31.3	Implikationen für die Grundschule	264
31.3.1	Aufmerksamkeit und Zuwendung als positive Entwicklungsfaktoren	265
31.3.2	Erfahrungen (Schwerpunkt Beziehungsaspekt) als positive Entwicklungsfaktoren	267
31.3.3	Verlässlichkeit, Struktur und Ordnung als positive Entwicklungsfaktoren	268
31.4	Ausblick	269
	Literatur.	270

Teil I

Theoretische Einführung in das Thema

Zusammenfassung

Kinder, die von ihren Klassenlehrern/-innen der Patenschulen für das Essener 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.

Die Inhalte dieses Buches basieren auf meiner Dissertation mit dem Titel: Langenkamp, I. (2016). *Wie können erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen herstellen? Ist das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet, um die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts zu stärken?* Duisburg, Essen: Universität Duisburg Essen. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-43207/DissLangenkamp.pdf>.

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. 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. 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. Für die Kinder im Schülerhilfeprojekt ist diese exklusive Betreuung, die volle Konzentration und Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson für sich alleine zu haben oftmals zunächst neu, ungewohnt, zum Teil stärkend und eventuell verunsichernd. So stehen die Paten/-innen vor verschiedenen Herausforderungen, mit denen sie nicht alleine gelassen werden.

Das Projekt entwickelt sich 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 und Steins 2011).

1.1 Betreuung der Studenten/-innen

Die Studenten/-innen werden im Unterschied zu dem amerikanischen Konzept „Big Brother and Big Sister“ 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. 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). Nach dem erfolgreichen Abschluss der Patenschaft 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. Für Lehramtsstudierende stehen somit zumeist intrinsische Motivationsgründe im Vordergrund, wohingegen für Studierende der sozialen Arbeit oder Erziehungswissenschaften (Teilnahme jetzt nicht mehr möglich) spielten auch extrinsische Gründe, wie beispielsweise der Erwerb eines Leistungsnachweises, eine Rolle.

1.2 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, das 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 Biografie, 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 vonseiten 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 Schülerhilfeproyektes 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 Schülerhilfeproyektes 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 aufrechterhalten 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, sodass ein Andenken (Kap. 29) 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.

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.

1.3 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 umso 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.).

Literatur

- Maas, M. (2007a). Das Essener Schülerhilfeprojekt. Geschichte, Rahmenbedingungen, Erfahrungen. In E. Kuck, M. Maas, M. del Monate, B. Parker, & G. Steins (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschulkinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 45–64). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Maas, M. (2007b). Beziehungsarbeit im Schülerhilfeprojekt – neuralgische Punkte und Spannungsfelder. In E. Kuck, M. Maas, M. del Monate, B. Parker, & G. Steins (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit als Beziehungsarbeit – Entwicklungsförderung benachteiligter Grundschulkinder in einem Essener Patenschaftsprojekt* (S. 189–220). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Maas, M. (2011). Selbstvertrauen stärken. Der Fall Kevin. In M. Maas & G. Steins (Hrsg.), *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines Patenschaftsprojektes* (S. 67–140). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Maas, M., & Steins, G. (2011). Das Essener Schülerhilfeprojekt. In M. Maas & G. Steins (Hrsg.), *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines Patenschaftsprojektes* (S. 11–16). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2011). Förderung durch Patenschaft: Gibt es messbare Wirkungen? In M. Maas & G. Seins (Hrsg.), *Zeit für Kinder. Erfahrungen und Wirkungen eines Patenschaftsprojektes* (S. 30–46). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern

2

Zusammenfassung

Um der Frage, wie erwachsene Bezugspersonen entwicklungsförderliche Bedingungen für Kinder herstellen können und ob das Essener Schülerhilfeprojekt geeignet ist, die verschiedenen Facetten des kindlichen Selbstkonzeptes zu stärken, nachzugehen, ist ein Überblick über die möglichen Definitionen des Selbstkonzeptes sowie die Kenntnis der beiden Hauptströmungen der Selbstkonzeptforschung – differenzielle oder einer prozessorientierte Forschungsrichtung – hilfreich. Auch der Leistungsaspekt findet Berücksichtigung, da für (Grundschul-)Lehrer/-innen, anders als für die am Patenschaftsprojekt teilnehmenden Studierenden, der Aspekt der Leistung der einzelnen Kinder der Klasse eine elementare Rolle spielt.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen 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 Schülerhilfeproyektes bieten, das Selbstkonzept ihrer Patenkinde 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 differenzielle und prozessorientierte Forschung – näher beschreiben. Anschließend stelle

ich das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) näher dar und gehe näher auf die einzelnen Teilselbstkonzepte ein. Abschließend zeige ich Wege auf, wie erwachsene Bezugspersonen die einzelnen Teilselbstkonzepte positiv beeinflussen können.

2.1 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. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf eine Definition von Shavelson et al. (1976) und stelle diese ausführlicher dar. Zudem beziehe ich mich auf Markus und Wurf (1987), die den dynamischen Aspekt des Selbstkonzepts betonen. Ich verzichte darauf, weitere mögliche Definitionen darzustellen, da die Darstellung dieser in diesem Rahmen zu umfangreich wäre.

Ich erläutere die Auffassungen von Shavelson et al. (1976) das Selbstkonzept betreffend zunächst allgemeiner. 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 oftmals 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 und 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 (Kap. 24), 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 mithilfe eines hierarchisch geordneten Modells dar und gehen zudem auf sieben Merkmale des Selbstkonzeptes ein, welche der besseren Übersicht halber in Abschn. 3.1 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 und 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,