

13 Selbstkonzept

13.1 Theoretische Ansätze der Selbstkonzeptforschung – 165

13.1.1 Frühe Ansätze – 165

13.1.2 Aktuelle Ansätze – 167

13.2 Entwicklung des Selbstkonzepts – 171

13.2.1 Das Selbst in der Kindheit – 171

13.2.2 Das Selbst in der Jugend – 174

13.3 Entwicklungspsychologische Aspekte des Selbstwertes – 175

Lernziele

- Die begrifflichen und theoretischen Grundlagen der Selbstkonzeptentwicklung kennen.
- Die Anfänge der Selbstkonzeptentwicklung im Kleinkind- und Schulalter darstellen können.
- Das Jugendalter als zentrales Stadium der Selbstkonzeptentwicklung verstehen.
- Die Entwicklung des Selbstwertes als affektive Komponente des Selbstkonzepts erläutern können.

Nicht nur bei Menschen, sondern auch an dem Verhalten bestimmter Tiere lässt sich erkennen, dass sie über ein Selbstbewusstsein verfügen müssen.

Der **Rouge- oder Spiegel-Test** ist ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Kriterium für ein Selbstbewusstsein. Das **Selbstkonzept** ist eine kognitive Struktur, die das selbstbezogene Wissen einer Person enthält. Der Selbstwert resultiert aus der Bewertung dieser Wissensinhalte.

Als man P. vor den Spiegel setzte, sah sie hinein und ging zunächst neugierig davor auf und ab. Dann verharnte sie kurz und schaute vorsichtig hinter den Spiegel. Irgendetwas an dem, was sie im Spiegel erblickte, schien ihre Aufmerksamkeit erregt zu haben. Die Forscher hatten – ohne dass P. es gemerkt hatte – vor dem Versuch einen Farbtupfer an ihrem Hals angebracht. Plötzlich trat P. auf den Spiegel zu und versuchte den Farbtupfer durch Reiben an ihrem Kehlkopf zu entfernen. Ganz offensichtlich hatte sie erkannt, dass das Bild, das sie sah, sie selbst war und dass sie den Farbtupfer an ihrem eigenen Körper und nicht am Spiegelbild entfernen musste. Ein für die Forscher überraschender Befund – nicht so sehr, da P. nur wenige Wochen alt war, sondern vielmehr weil P. mit vollständigem Namen Pica pica hieß – die korrekte Bezeichnung der heimischen Elster (Bolz, 2000).

Neben der Elster hat man ein ganz ähnliches Verhalten auch bei Schimpansen, Orang-Utans und Zahnwalen (vor allem bei Delfinen) beobachten können. Das Bestehen des sog. »Rouge- oder Spiegel-Tests« (Amsterdam, 1972) wird in der Forschungsliteratur als ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für die Existenz eines **Selbstbewusstseins** gewertet. Sich seiner selbst bewusst zu sein – ein Bild mit der eigenen Person in Zusammenhang bringen zu können – ist also nicht allein dem Menschen vorbehalten, stellt aber auch nur einen ersten Schritt bei der Entwicklung eines Selbstkonzepts (► Abschn. 13.2.1) dar. Das **Selbstkonzept** stellt die kognitive Komponente des Selbst dar, während der **Selbstwert** die affektive Komponente des Selbst bildet.

Definition

Das **Selbstkonzept** besteht als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen.

Definition

Der **Selbstwert** resultiert als affektive Komponente des Selbst aus den Bewertungen der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmachen. Somit können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder aber auch auf das eigene emotionale Erleben beziehen.

Über diese Definitionen der Komponenten des Selbst herrscht in den heutigen Ansätzen der Selbstkonzeptforschung weitgehend Einigkeit. Andererseits offenbaren diese Ansätze auch deutliche Unterschiede. In dem folgenden Abschnitt werden zwei der modernen **Ansätze zum Selbstkonzept** vorgestellt, die in der entwicklungspsychologischen Forschung Beachtung gefunden haben, nachdem zuvor eine kurze Einführung in frühe Ansätze erfolgt ist, die die modernen Konzeptionen prägten. Der zweite Abschnitt widmet sich intensiv der **Entwicklung des Selbstkonzepts** von den Anfängen in der frühen Kindheit bis ins Jugendalter. Abschließend wendet sich das Kapitel der **affektiven Komponente** des Selbst zu und beschreibt entwicklungspsychologische Aspekte des Selbstwertes.

13.1 Theoretische Ansätze der Selbstkonzeptforschung

13.1.1 Frühe Ansätze

Die Ansätze von James, Cooley und Mead

Moderne Ansätze der Selbstkonzeptforschung sind sich darüber einig, dass die Annahme eines **globalen Selbstkonzeptes unangemessen** ist und dass sich das Selbstkonzept aus sehr unterschiedlichen und zum Teil (empirisch) kaum miteinander in Beziehung stehenden Bereichen zusammensetzt. Man mag vermuten, dass frühe Ansätze noch von der Annahme eines globalen Selbstkonzepts ausgingen und dass sich moderne Ansätze gerade in diesem Punkt davon unterscheiden. Doch bereits William **James** (1890) beschreibt das **Selbst als duales Phänomen**, nämlich als das erkennende Subjekt (Selbst als Subjekt, »self as knower«) und das zu erkennende Objekt (Selbst als Objekt, »self as known«). Ersteres bezieht sich auf das unmittelbare Selbst-Erleben, während Letzteres dem entspricht, was eingangs als Selbstkonzept definiert wurde, nämlich dem Wissen um die eigene Person, die dabei zum Objekt des Erkenntnisgewinns wird. Dieses Wissen setzt sich nach James zusammen aus dem **materiellen, dem spirituellen sowie dem sozialen Selbst**. Damit meint James nichts anderes als das Wissen über den eigenen Körper (Körper-Selbstkonzept), die eigenen Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen sowie das Wissen um die Sicht anderer auf die eigene Person.

Diese Konzeption hat sich auch in den aktuelleren Konzeptionen des Selbstkonzepts niedergeschlagen (► Abschn. 13.1.2). Insbesondere der letztgenannte Aspekt des sozialen Selbst wurde von den Vertretern des **symbolischen Interaktionismus** aufgegriffen und ausdifferenziert. **Cooley** (1902) sprach in diesem Zusammenhang von dem **Spiegel-Selbst** (»looking-glass self«) und meint damit, dass das Selbst sich aus den wahrgenommenen Zuschreibungen anderer zur eigenen Person zusammensetzt. Für den Aufbau des Selbstkonzepts kommt es also Cooley zufolge nicht darauf an, was

► Definition Selbstkonzept

► Definition Selbstwert

Auch wenn über die Komponenten des Selbstkonzepts weitgehend Einigkeit besteht, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Selbstkonzepttheorien.

James unterscheidet das Selbst als Subjekt und das Selbst als Objekt. Letzteres, das **Selbstkonzept**, setzt sich aus **unterschiedlichen Bereichen** zusammen: Das **materielle Selbst** (Wissen um den eigenen Körper), das **spirituelle Selbst** (Wissen um die eigenen geistigen Eigenschaften) und das **soziale Selbst** (Wissen um die Sicht anderer auf sich selbst).

Cooley stellt das **soziale Umfeld** bei der Selbstentwicklung in den Vordergrund und geht davon aus, dass sich das **Selbstkonzept** aus den internalisierten Wahrnehmungen anderer auf sich selbst zusammensetzt: Das Selbstkonzept spiegelt die wahrgenommenen Zuschreibungen anderer (»**looking-glass self**«).

Aus Sicht des **symbolischen Interaktionismus** führt die Fähigkeit zur **Perspektivübernahme** zu der Möglichkeit, sich selbst aus der Sicht anderer wahrzunehmen.

Aus **psychoanalytischer Sicht** vollzieht sich die **Entwicklung des Selbst** auf der Grundlage **normativer sozialer Konfliktsituationen**, die das Individuum in einzelnen Lebensphasen zu bewältigen hat.

Ziel ist die Entwicklung eines **kohärenten Selbstbild** bzw. einer **Identität**.

Marcia unterscheidet **4 Identitätsstadien**.

Eine **diffuse Identität** bedeutet, dass das Individuum keine klare Vorstellung von sich selbst hat.

Eine **übernommene Identität** bedeutet, dass sich das Individuum – ohne Alternativen zu bedenken – auf eine Identität festgelegt hat.

Ein **Moratorium** bedeutet, dass das Individuum in einer bestehenden Krise unterschiedliche Identitätsfestlegungen gegeneinander abwägt.

Eine **erarbeitete Identität** bedeutet, dass das Individuum sich am Ende einer Krise auf eine Identität festgelegt hat.

Personen über mich denken, sondern darauf, wovon ich überzeugt bin, dass sie es denken.

Für diese Form des Selbsterkenntnisgewinns spielt nach Mead (1934) die **Fähigkeit zur Perspektivübernahme** eine entscheidende Rolle, ein Konzept, das im Rahmen der **Moralentwicklung** von Selman und Kohlberg aufgegriffen worden ist (► Kap. 8). Der entscheidende Faktor, der das Selbstkonzept aus Sicht des symbolischen Interaktionismus prägt, ist das **soziale Umfeld**.

Die Ansätze von Freud, Erikson und Marcia

Eine ganz andere Sicht auf das Selbst und seine Entwicklung bietet die Psychoanalyse (► Kap. 2). Die Entwicklung des Selbst in der Tradition der Psychoanalyse ist ein von Konflikten belastetes Geschehen. Entscheidend für die Entwicklung des Selbst sind die **innerpsychischen Konflikte** bzw. die **Qualität der Lösung dieser Konflikte**. Kollidieren bei Freud (1930, 1933) die ungebremsten Wünsche des Es mit den Normen des Über-Ich, was durch ein vermittelndes, realitätsorientiertes Vorgehen des Ich gelöst werden kann, so sieht Erikson (1974, 1988) die Entwicklung des Selbst als eine Abfolge von normativen, d. h. an das Lebensalter gebundenen, **sozialen Konfliktsituationen**. Diese Konflikte bauen entwicklungspsychologisch insofern aufeinander auf, als die Qualität der Lösung eines Konfliktes die Konfliktlösung in den folgenden Phasen beeinflusst.

Wenn das Kind Aufgaben früher Stufen bewältigt, also beispielsweise ein Urvertrauen aufbaut, Autonomie erlebt, Aufgaben mit Initiative begegnet und ein Gefühl der Kompetenz entwickeln konnte, sind nach Erikson die Grundlagen für die Entwicklung eines **kohärenten Selbstbildes**, einer **Identität** gelegt. Die Identitätsbildung gilt nach Erikson als zentrale **Entwicklungsaufgabe des Jugendalters**, wird aber prinzipiell als **lebenslanger Prozess** gesehen.

Aufbauend auf den Arbeiten Eriksons befasste sich Marcia (1980) intensiv mit der Identitätsfindung. Er stellte eine Klassifikation von **Identitätsstadien** auf, die anhand von zwei Dimensionen – dem Auftreten einer Krise und dem Erleben einer inneren Verpflichtung – voneinander unterschieden werden können (■ Tab. 13.1).

Im Stadium der **diffusen Identität** mangelt es dem Individuum an einer klaren Richtung, bestimmten Wertvorstellungen oder einer Zielverpflichtung. Es ist keine Aktivität zu beobachten, diesen Zustand zu ändern. Jugendliche mit einer **übernommenen Identität** (oder auch »Foreclosure«) fühlen sich Werten und Zielen verpflichtet, die sie (ohne Alternativen zu bedenken) von Autoritätspersonen (z. B. den Eltern) übernommen haben.

Der entscheidende Schritt in der Identitätsentwicklung vollzieht sich in dem Modell mit dem Eintreten der von Erikson postulierten Krise. Dieses Stadium des psychosozialen **Moratoriums** ist dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene alternative Orientierungen an Werten und Zielverpflichtungen gegeneinander abgewogen werden. Äußerlich kann sich diese Phase durch wechselnde (und für Eltern häufig kritisch betrachtete) Verhaltensweisen, Kleidungsstile, Ansichten und Frisuren zeigen. Das Moratorium scheint eine Exklusivität der westlichen Welt zu sein. In eher traditionellen Gesellschaften wissen Kinder schon früh, welche Erwachsenenidentität sie besitzen werden, da sie ihr Leben im Allgemeinen so führen, wie ihre Eltern es vor ihnen getan haben. Im Stadium der **erarbeiteten Identität** ist die Krise abgeschlossen und das In-

■ Tab. 13.1. Vier Identitätsstadien nach Marcia (1980)

	Krise	Keine Krise
Innere Verpflichtung	Erarbeitete Identität	Übernommene Identität
Keine innere Verpflichtung	Moratorium	Diffuse Identität

13.1 · Theoretische Ansätze der Selbstkonzeptforschung

dividuum fühlt sich einer von vielen Identitätsalternativen mit entsprechenden Werten und Zielen verpflichtet. Oft wird dies erreicht, indem sich der Jugendliche kritisch mit der eigenen Person, aber auch mit den Eltern auseinandersetzt.

Anders als Erikson geht Marcia nicht davon aus, dass die Entwicklung der meisten Jugendlichen einem **prototypischen Verlauf** von eher niedrigen Stadien (Übernommene oder diffuse Identität) über das Moratorium hin zu einer erarbeiteten Identität folgt. Vielmehr sind im Entwicklungsverlauf Wechsel zwischen verschiedenen Stadien möglich. In empirischen Arbeiten konnten Marcia, Waterman, Matteson, Archer und Orlofsky (1993) dementsprechend die Annahme einer Irreversibilität der Identitätsfindung widerlegen, obwohl sich eine erarbeitete Identität als das stabilste Stadium erwies.

Die bis hierher beschriebenen Ansätze gelten nach Gergen (1984) als »**Säulen der Selbstkonzeptforschung**«, und ihre Ideen haben die im folgenden Abschnitt vorgestellten zwei modernen Ansätze sowie die im zweiten Abschnitt beschriebene Entwicklung des Selbstkonzeptes geprägt.

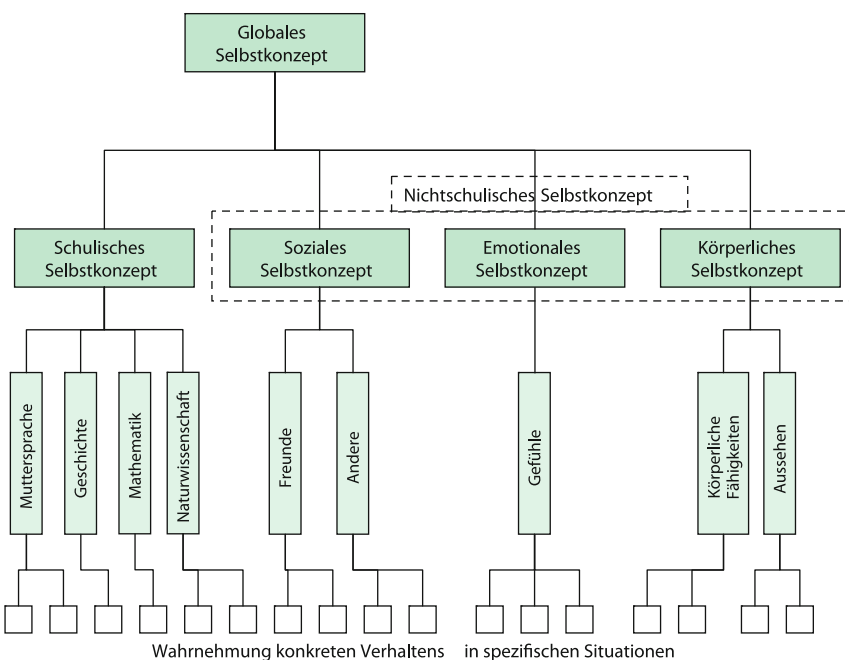
13.1.2 Aktuelle Ansätze

Hierarchische Modelle des Selbstkonzepts: Der Ansatz von Shavelson und Marsh

Mitte der 70er Jahre veröffentlichten Shavelson, Hubner und Stanton (1976) eine Konzeption des Selbstkonzeptes, welches vor allem eine **hierarchische und differenzierte Organisation des Selbstkonzeptes** in den Mittelpunkt stellte (■ Abb. 13.1).

Folgende **Eigenschaften des Selbstkonzeptes** zählen die Autoren auf:

1. Das Selbstkonzept ist ein **strukturiertes Gefüge**, in welches sich alltägliche, selbstbezogene Informationen einfügen.
2. Das Selbstkonzept ist **mehrdimensional**, setzt sich also aus ganz unterschiedlichen Facetten des Selbst zusammen.
3. Das Selbstkonzept ist **hierarchisch organisiert**. Schlussfolgerungen aus konkret beobachteten Verhaltensweisen in spezifischen Situationen bilden die mittlere Ebene.



Individuen können **zwischen den Stadien wechseln**, ohne dass dabei ein prototypischer Verlauf erkennbar ist. Eine **erarbeitete Identität** ist dabei das stabilste Stadium.

Das **hierarchische Modell** von Shavelson et al. geht davon aus, dass das Selbstkonzept ein strukturiertes, mehrdimensionales, hierarchisches Gefüge ist, das vor allem auf den hohen Hierarchieebenen eine gewisse Stabilität hat und sich mit zunehmendem Alter ausdifferenziert. Es unterscheidet u. a. ein **schulisches** und ein **nichtschulisches Selbstkonzept**.

■ **Abb. 13.1.** Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)

Das mehrdimensional und hierarchisch organisierte Selbstkonzept gewinnt im Laufe der Entwicklung an Stabilität und Differenziertheit.

Das **schulische Selbstkonzept** besteht aus zwei unabhängigen Facetten: Einem **mathematischen** und einem **sprachlichen Selbstkonzept**. Bei Differenzierung dieser Facetten ergeben sich bedeutsame, fachspezifische Bezüge zu objektiven Schulleistungen.

ne des Modells, in dem auf einer weiter generalisierten Ebene ein schulisches von einem nichtschulischen Selbstkonzept unterschieden wird. An der Spitze steht das globale Selbstkonzept.

4. Das Selbstkonzept gewinnt mit jeder Hierarchieebene an **Stabilität**, sodass es einer Vielzahl an Erfahrungen bedarf, um beispielsweise das schulische oder gar das globale Selbstkonzept zu verändern.
5. Das Selbstkonzept erfährt mit dem Entwicklungsstand des Individuums eine **Ausdifferenzierung**. Es bilden sich verschiedene Facetten des Selbstkonzeptes heraus und Erfahrungen in Bezug auf eine dieser Facetten wirken sich nicht notwendigerweise auf andere Facetten aus.
6. Das Selbstkonzept enthält bedeutsame **Bezüge zu Drittvariablen**, wobei dies in besonderem Maße gilt, wenn spezifische Facetten des Selbstkonzepts betrachtet werden (z. B. Bezüge zwischen dem körperbezogenen Selbstkonzept und dem Interesse an sportlicher Betätigung).

Das Modell und seine Annahmen wurden in zahlreichen empirischen Arbeiten auf ihre Gültigkeit hin überprüft. Diese Arbeiten (z. B. Marsh & Shavelson, 1985) bestätigen die Modellannahmen der Mehrdimensionalität, des hierarchischen Aufbaus und der altersabhängigen Ausdifferenzierung.

Gleichzeitig gewann man die Erkenntnis, dass das Modell einer wichtigen Modifikation bedurfte. Es zeigte sich nämlich, dass das **schulische Selbstkonzept** in zwei distinkte, d. h. unabhängige Facetten, nämlich das **sprachliche und mathematische Selbstkonzept**, unterteilt werden muss. Sparfeldt, Rost und Schilling (2003) resümieren, dass das allgemeine Selbstkonzept mit objektiven Schulleistungen in Zusammenhang steht ($r=0,21$) und dass dieser Zusammenhang substanziell verbessert wird, wenn das schulische Selbstkonzept anstelle des allgemeinen Selbstkonzepts genutzt wird ($r=0,42$). Noch deutlicher werden die Zusammenhänge, wenn fachspezifische Selbstkonzepte und Leistungen (z. B. Selbstkonzept im Fach Mathematik und schulische Leistung im Fach Mathematik) miteinander korreliert werden (bis zu $r=0,70$).

Für die Praxis

Schulische Leistungen in den Augen der Eltern

Schulische Misserfolge können bei Schulkindern nicht nur den Aufbau eines Kompetenzbewusstseins negativ beeinflussen, sondern auch die Beziehungen zu den Eltern – dies vor allem dann, wenn sich die elterliche Zuneigung mit den Lernerfolgen verändert. Zu den Belastungen durch die Misserfolge tritt eine Zusatzbelastung durch die unzufriedenen Eltern. Natürlich fühlen sich Eltern verantwortlich für die Schulleistungen ihrer Kinder. Häufig betrachten sie auch bereits die Leistungen in der ersten Schulphase als einen gewichtigen Wegweiser für den weiteren Lebenserfolg, da sich hiernach bereits die Entscheidung für einen weiterführenden Schultyp anschließt. Leistungsprobleme können so leicht zu Beziehungsproblemen zwischen Eltern und Kind

werden, insbesondere bei unangemessenen Leistungserwartungen. Besonders deutlich tritt dies bei der Hausaufgabenbetreuung zutage. Es hat sich gezeigt, dass Eltern es vermeiden sollten, emotionale Reaktionen in diese Tätigkeit einfließen zu lassen. Besonders eine intensive, kontrollierende und vor allem negative Aufsicht der Hausaufgaben verunsichert Kinder bezüglich ihres Leistungsvermögens und kann sich auf die weitere Entwicklung der schulischen Leistungen bis in das Jugendalter hinein ausgesprochen negativ auswirken. Eltern sollte es gelingen, eine Ausgewogenheit zwischen Lenkung und Kontrolle auf der einen Seite und einer Erziehung zur Selbstständigkeit auf der anderen Seite zu erreichen.

Die Unabhängigkeit des mathematischen und sprachlichen Selbstkonzepts (bei gleichzeitiger Korrelation der entsprechenden schulischen Leistungen) wird durch das **Modell des externalen und internalen Bezugsrahmens** erklärt.

In diesem Zusammenhang ist auf einen häufig replizierten Befund hinzuweisen, der durch das **Modell des externalen und internalen Bezugsrahmens** (Marsh, 1986) zu erklären versucht wurde. Häufig findet man relativ starke Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen in den Fächern Mathematik und Sprache, während die fachspezifischen Selbstkonzepte nahezu unkorreliert sind (Marsh & Yeung, 1998). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Leistungen in dem einen Fach häufig mit dem Selbst-

konzept in dem anderen Fach negativ korreliert sind. Als Erklärung wird das **Zusammenwirken von zwei Vergleichsprozessen** postuliert: Kinder können demnach aus objektiven Leistungen Rückschlüsse für ihr eigenes Selbstkonzept ziehen, indem sie **externale, interindividuelle Vergleiche** (eigene Leistungen im Fach Mathematik verglichen mit denen anderer) oder aber **internale, intraindividuelle Vergleiche** (eigene Leistungen im Fach Mathematik verglichen mit Sprache) anstellen. Das folgende Beispiel soll das Zusammenwirken der beiden Prozesse verdeutlichen.

Dieses nimmt an, dass neben dem Vergleich eigener mit fremden Leistungen in jeweils einem Fach auch der Vergleich der eigenen Leistungen in beiden Fächern für die Einschätzung der eigenen Leistungen relevant ist.

Beispiel

Simone hat in den letzten beiden Wochen zwei Arbeiten geschrieben. In Mathematik hat sie eine 2 bekommen, und ihre Arbeit gehört damit zu den besten der Klasse. Gestern hat sie auch die letzte Englischarbeit zurückbekommen, die ebenfalls mit einer 2 bewertet worden ist. Auch mit dieser Leistung liegt Simone im oberen Drittel.

Der Vergleich mit den anderen (zum Großteil schlechteren) Schülern ihrer Klasse – also die Bewertung anhand des externen Bezugsrahmens – führt dazu, dass die fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepte in Mathematik und Englisch aufgewertet werden. Dies allein würde zu einer

positiven Korrelation zwischen den Leistungen sowie zwischen den Selbstkonzepten führen. Simone ist allerdings eher enttäuscht über die 2 in Englisch, da sie eigentlich eine sehr gute Note erwartet hatte. Auf der anderen Seite freut sie sich sehr über die 2 in Mathematik, ein Fach, das ihr scheinbar zunehmend liegt und immer besser gefällt. Der internale Bezugsrahmen – also der Vergleich zwischen den eigenen Leistungen – führt eher zu einer Abwertung des Fähigkeitsselbstkonzeptes in Englisch und zu einer Aufwertung in Mathematik. Durch dieses Zusammenwirken sinkt nun die Korrelation zwischen den beiden Selbstkonzepten ab.

Die Forschung zum Selbstkonzept hat gezeigt, dass sich **auf allgemeiner Ebene kaum geschlechtsbezogene Selbstkonzeptdifferenzen** ausmachen lassen. Dies gestaltet sich hinsichtlich spezifischer Selbstkonzeptmaße anders. In einer Studie von Schilling, Sparfeldt und Rost (2006) wurden Facetten des schulischen Selbstkonzepts (Mathematik, Physik, Englisch, Biologie und Geschichte) hinsichtlich ihrer geschlechtstypischen Struktur, ihrer Bezüge zu objektiven Leistungsmaßen sowie ihrer Mittelwertsprofile untersucht. Es zeigte sich, dass Jungen in Mathematik und Physik ein positiveres Selbstkonzept berichten als Mädchen, während diese die Jungen in den Selbstkonzepten in Englisch und Deutsch übertrafen. Das weitaus interessantere Ergebnis der Studie war nun, dass sich die Unterschiede in den Fächern Englisch und Deutsch (und hier nahezu vollständig), nicht aber in den Fächern Mathematik und Physik durch bessere Zensuren erklären ließen. Als mögliche Erklärungen hierfür können an Geschlechterstereotype orientierte Erwartungen und damit verbundene Attributionsprozesse herangezogen werden: Mädchen mögen ein positives Resultat in Mathematik eher als Ergebnis von Anstrengung sehen und nicht als Begabung, sodass sich bei ihnen – im Gegensatz zu den Jungen – keine Bezüge zum Fähigkeitsselbstkonzept finden.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrem globalen Selbstkonzept nicht, wohl aber bezüglich ihres **mathematischen Selbstkonzeptes** (Jungen mit positiveren Werten als Mädchen) und des **sprachlichen Selbstkonzepts** (Mädchen mit positiveren Werten als Jungen). Diese Unterschiede lassen sich nur zum Teil durch Unterschiede in den objektiven Leistungsmaßen erklären.

Informationstheoretische Ansätze des Selbstkonzepts: Der Ansatz von Filipp

Informationstheoretische Modelle gehen grundsätzlich davon aus, dass der **Mensch ein aktiver Konstrukteur des eigenen Wissens** (eben auch über sich selbst) ist. Hierzu zieht er mehrere Informationsquellen heran, um den Aufbau und Wandel einer Wissensstruktur (auch seiner selbst) zu erreichen. Die Modelle gehen weiterhin davon aus, dass die Aufnahme, Verarbeitung und der Abruf der in der Struktur repräsentierten Informationen in bestimmten Phasen geschieht. Das **Selbst** wird somit **als das momentane Ergebnis der Verarbeitung selbstbezogener Informationen** verstanden.

Filipp (1984) bietet ein **Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung** an, welches sowohl den Prozess der Selbstkonzeptentwicklung als auch das Produkt (das Selbstkonzept) erklären soll. Das Modell geht davon aus, dass der Aufbau und der Wandel interner Selbstmodelle auf der Grundlage von 5 Quellen selbstbezogenen Wissens stattfinden:

Informationstheoretische Modelle sehen den Menschen als aktiven Konstrukteur des eigenen Wissens, das aus unterschiedlichen Quellen bezogen wird. Die Verarbeitung der Informationen vollzieht sich in unterschiedlichen Phasen. Das Selbstkonzept ist daher aus dieser Sicht ein aktuelles Ergebnis der Verarbeitung selbstbezogener Informationen.

Im **Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung** werden 5 Quellen selbstbezogenen Wissens unterschieden: Direkte und indirekte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen sowie komparative, reflexive und ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen.

Direkte Prädikatenzuweisungen

durch andere Personen sind Informationen, die einem Individuum durch andere Personen in verbalen Interaktionen mitgeteilt werden.

Indirekte Prädikatenzuweisungen

durch andere Personen sind Informationen, die aus dem Verhalten eines Interaktionspartners erschlossen bzw. interpretiert werden (müssen).

Komparative Prädikatenselbstzuweisungen

sind Informationen, die Individuen durch den Vergleich mit anderen erhalten, wobei Kinder mit zunehmendem Alter selbst bestimmen, mit wem sie sich vergleichen. Je nach sozialem Bezugsrahmen finden so Aufwärts- oder Abwärtsvergleiche statt.

Ab der späten Kindheit oder dem frühen Jugendalter werden **reflexive und ideationale Prädikatenselbstzuweisungen** als Quellen selbstbezogenen Wissens relevant. Mit erstgenannten Informationen sind solche gemeint, die aus Selbstbeobachtungen resultieren, während sich Letztere durch das Nachdenken über die eigene Person und den Einbezug vergangener oder zukünftiger Eigenschaften des Selbst auszeichnen.

Die Verarbeitung selbstbezogener Informationen vollzieht sich in

4 Phasen: den Phasen der Vorbereitung, der Enkodierung, der Speicherung und des Abrufs.

- direkte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen,
- indirekte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen,
- komparative Prädikatenselbstzuweisungen,
- reflexive Prädikatenselbstzuweisungen und
- ideationale Prädikatenselbstzuweisung.

In verbalen Interaktionen können dem jeweiligen Gegenüber direkt Eigenschaften zugeschrieben (»Du bist wirklich eine Bereicherung für die Mannschaft. Wenn wir dich nicht hätten!«) und somit selbstbezogene Informationen bereitgestellt werden, die als **direkte Prädikatenzuweisungen** durch andere beschrieben werden. Häufig stehen diese Informationen allerdings nicht zur Verfügung, da sie in sozialen Interaktionen durch Höflichkeitsnormen gefiltert werden (vor allem bei negativen Attributen).

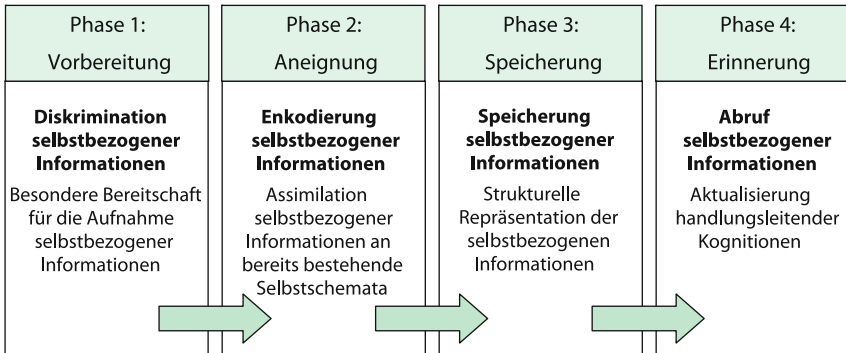
In größerem Maße beziehen Personen selbstbezogene Informationen daher aus dem **Verhalten anderer ihnen gegenüber**, indem sie dieses interpretieren. **Indirekte Prädikatenzuweisungen** durch andere Personen zeigen sich beispielsweise, wenn ein Schüler häufig von anderen Mitschülern um Hilfestellung gebeten wird und daher annimmt, dass er eine gewisse fachliche Kompetenz besitzen muss. Die Integration von Informationen aus den beiden bisher genannten Quellen in das Selbstkonzept entspricht dem was eingangs als »looking-glass self« (Cooley, 1902) bezeichnet worden ist: Widerspiegelungen von Fremdzuschreibungen.

Jedoch verarbeiten Menschen nicht einfach nur Informationen, die ihnen direkt oder indirekt durch das soziale Umfeld angetragen werden, sondern generieren diese auch, indem sie sich selbst mit anderen vergleichen. Als Ergebnis solcher Vergleiche resultieren Informationen, die in dem Modell als **komparative Prädikatenselbstzuweisungen** beschrieben werden. Kinder greifen etwa ab dem Eintritt in die Schule verstärkt auf diese Quelle selbstbezogenen Wissens zurück. Zudem spielen sie eine zunehmend aktive Rolle bei der Wahl ihrer Interaktionspartner, wodurch sie auch die beiden erstgenannten Informationsquellen beeinflussen. Dieser soziale Bezugsrahmen spielt für komparative Prädikatenselbstzuweisungen eine entscheidende Rolle: Ob sich ein Schüler als besonders begabt ansieht, hängt entscheidend davon ab, wie gut die Leistungen der Referenzpersonen eingeschätzt werden (z. B. die Leistungen der übrigen Schüler in einer Schulklasse). Es können dabei Aufwärts- oder Abwärts-Vergleiche (Vergleiche mit besseren oder schlechteren Schülern) stattfinden und entsprechende Konsequenzen für das Selbstkonzept resultieren.

Zwei weitere, sehr wesentliche Quellen werden erst ab der späten Kindheit oder dem frühen Jugendalter für den Aufbau und Wandel des Selbstkonzepts zentral. Beide demonstrieren die zunehmende Unabhängigkeit von externen Quellen für den Aufbau eines Selbstkonzepts. Zum einen können Informationen aus der Beobachtung des eigenen Verhaltens gewonnen werden. Es handelt sich in diesem Fall um **reflexive Prädikatenselbstzuweisungen**. Zum anderen können Personen über sich als Person nachdenken und dabei vergangene oder antizipierte, also zukünftige (Selbst-)erfahrungen heranziehen. Letztere Informationen werden in dem Modell als **ideationale Prädikatenselbstzuweisungen** bezeichnet. Der Rückgriff auf diese verschiedenen Quellen selbstbezogenen Wissens ist, wie bereits angedeutet, in Abhängigkeit vom Lebensalter zu betrachten, was im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

Die Verarbeitung der aus diesen Quellen resultierenden Informationen vollzieht sich nach Annahme des Modells in **4 Phasen** (■ Abb. 13.2), die an ein allgemeines Modell der Informationsverarbeitung angelehnt sind, wie es bereits in ► Kap. 2 beschrieben wurde.

Phase der Vorbereitung. Der erste Schritt bei der Verarbeitung von Informationen, die für das Selbstkonzept relevant sind, stellt die **Diskrimination von selbstbezogenen Informationen** aus dem gesamten »Strom« an Informationen dar, auf die das Individuum potenziell zugreifen könnte. In der Vorbereitungsphase werden dementspre-



chend durch **Aufmerksamkeitslenkung, -steigerung oder Wahrnehmungsabwehr** Informationen für eine weitere Verarbeitung bereitgestellt. Ein bekanntes Phänomen (»Cocktailparty-Effekt«) ist die besondere Aufnahmebereitschaft für selbstbezogene Informationen, d. h. die prinzipielle Neigung von Individuen, entsprechende Informationen bevorzugt herauszufiltern (z. B. den eigenen Namen trotz hohen Geräuschpegels auf einer Party herauszuhören).

Phase der Enkodierung. Im zweiten Schritt findet dann die Enkodierung von selbstbezogenen Informationen statt. In diesem Schritt erfolgt eine **Selektion** der durch Diskrimination bereitgestellten Informationen. Zum einen besteht die Tendenz, dass Informationen ausgewählt werden, die an bereits bestehende Selbstschemata angeglichen (assimiliert) werden können oder aber in der Lage sind, einen positiven Selbstwert zu erhalten oder auszubauen. Die Ausprägung dieser Tendenz hängt im Wesentlichen von der Stabilität eines bereits bestehenden Selbstschemas ab.

Phase der Speicherung. Die Speicherung der selektierten Informationen wird im darauffolgenden, dritten Schritt vorgenommen. Die Informationen werden dabei in einer organisierten Form als selbstbezogenes Wissen mental repräsentiert. Hierbei kann es zu einer **Stabilisierung oder einer Veränderung der bisherigen Struktur** kommen.

Phase des Abrufs. Die Frage ist abschließend, wann und unter welchen Umständen welche Informationen aus den selbstbezogenen Wissensstrukturen abgerufen werden. Indem dieser Abruf stattfindet, werden die aktuell erinnerten Aspekte des Selbst für konkrete Handlungsplanungen, -durchführungen und -bewertungen relevant.

13.2 Entwicklung des Selbstkonzepts

13.2.1 Das Selbst in der Kindheit

Anfänge des Selbst in der frühen Kindheit

Das **Verhalten gegenüber dem eigenen Spiegelbild**, wie es zu Beginn dieses Kapitel vorgestellt worden ist, stellt ein klassisches Versuchparadigma dar, das unter dem Namen **»Rouge-Test«** bekannt geworden ist. In zahlreichen Versuchen zeigte sich, dass Kinder etwa ab der **Mitte des 2. Lebensjahres** in der Lage sind zu erkennen, dass der rote Punkt an der Person im Spiegel nicht dort, sondern am eigenen Körper zu suchen und zu entfernen ist (■ Abb. 13.3). Der Zeitpunkt des **visuellen Selbsterkennens** wird als **Meilenstein in der Selbstentwicklung** angesehen. Zeitgleich beginnen Kinder, sich in Gesprächen mit ihrem **eigenen Namen** auf sich selbst zu beziehen und **Personalpronomina** (Ich, Du etc.) zu verwenden.

■ **Abb. 13.2.** Vier Phasen der Verarbeitung selbstbezogener Informationen. (Nach Filipp, 1984)

In der **Vorbereitungsphase** findet die Diskrimination von selbstbezogenen Informationen durch **Aufmerksamkeitslenkung oder -steigerung** statt. Informationen können auch durch **Wahrnehmungsabwehr** ausgeblendet werden und somit einer Aufnahme nicht zur Verfügung stehen.

Im zweiten Schritt, der **Enkodierungsphase**, werden tendenziell diejenigen bereitgestellten Informationen selektiert, die sich an bestehende Schemata angleichen lassen oder den Selbstwert schützen oder ausbauen.

In der Phase der **Speicherung** werden die enkodierten Informationen in einer organisierten Form als selbstbezogenes Wissen dauerhaft mental repräsentiert. Die bestehende Struktur kann hierdurch stabilisiert oder verändert werden.

In der **Abrufphase** werden gespeicherte Informationen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation aktualisiert. Die so abgerufenen Informationen können dann für Handlungsplanungen, -durchführungen und -bewertungen relevant werden.

In der **Mitte des 2. Lebensjahres** sind Kinder zur **visuellen Selbsterkenntnis** in der Lage.

Zeitgleich mit der visuellen Selbsterkenntnis findet man in den sprachlichen Äußerungen den **eigenen Namen als Selbstreferenz** und die **Nutzung von Personalpronomina**.

■ **Abb. 13.3.** Rouge-Test bei einem 1½- und einem 2½-jährigen Kind

Kinder bringen nun **dem eigenen** (und nicht einem fremden) **Gesicht mehr Interesse** entgegen.

Mit 14 Monaten zeigen Kinder bereits eine **sichere Differenzierung zwischen sich selbst und anderen**.

Erst mit etwa **4 Jahren** kann man von der **Existenz eines autobiografischen Gedächtnisses** ausgehen. Erst in diesem Alter erleben sich Kinder als eine zeitlich invariante Entität. Dies konnte durch eine Modifikation des Rouge-Tests und die Analyse kindlicher Erzählungen untermauert werden.

Ab dem **Vorschulalter** können Kinder **sich selbst aus einer fremden Perspektive** betrachten und bewerten. Wahrgenommene Diskrepanzen zwischen dem **Real-Selbst** (subjektive Einschätzung des Selbst) und dem **Fremd-Soll-Selbst** (subjektive Erwartung anderer an das Selbst) stehen mit negativen selbstbezogenen Emotionen wie Schuld und Scham in Zusammenhang.

Das **Selbstkonzept** besteht in dieser Zeit noch aus **relativ unzusammenhängenden, inkohärenten Selbstaspekten**, die sich auf physische Eigenschaften, Aktivitäten, soziale und psychische Eigenschaften beziehen. Die Repräsentation des Selbst ist in unrealistischem Maße positiv und folgt dem »Alles-oder-Nichts«-Prinzip.



Sehen sie ihr eigenes und ein fremdes Gesicht gleichzeitig, dann bringen sie ihrem **eigenen Gesicht mehr Interesse** entgegen (Nielsen, Dissanayake & Kashima, 2003). Es ist jedoch gleichzeitig bemerkenswert, dass Säuglinge bereits ab etwa **3 Monaten** beim Betrachten von Videoaufnahmen mit Säuglingen eine umgekehrte, aber eindeutige Präferenz zeigen, nämlich das Gesicht eines fremden Kindes länger zu betrachten (Bahrick, Moss & Fadil, 1996).

Ein Versuch mit 14 Monate alten Säuglingen (Meltzoff, 1990) zeigte, dass Säuglinge eine **Beziehung zwischen dem eigenen Verhalten und dem einer fremden Person** herstellen können. Sie reagierten mit mehr Interesse auf Personen, die exakt das Verhalten imitierten, das sie selbst unmittelbar zuvor

gezeigt hatten, als auf ein Verhalten des Gegenübers, welches sie nicht gezeigt hatten. Selbst wenn Kinder also vor der Mitte des 2. Lebensjahres keine spezifische Reaktion auf ihr eigenes Spiegelbild zeigen, scheinen sie dennoch eine konsistente **Differenzierung zwischen sich selbst und anderen** vornehmen zu können.

Eine andere Frage betrifft die **zeitliche Extension**, d. h. den Übergang von einer aktuellen Selbsterfahrung hin zu einem Erleben einer **zeitlich invarianten Entität**. Damit ist vor allem das Forschungsfeld zum **autobiografischen Gedächtnis** angesprochen. Um diesen Entwicklungsaspekt zu ergründen, wurde der Rouge-Test modifiziert, indem Kindern Videoaufnahmen gezeigt wurden, in denen die Kinder eine unmittelbar beendete Aufzeichnung von sich selbst sahen. Ergebnis einer solchen Studie von Lemon und Moore (2001) war, dass Kinder **erst ab einem Alter von 4 Jahren** beim zeitlich versetzten Betrachten dieser Aufnahmen einen Sticker an der eigenen Stirn entfernten, der auf der Aufnahme zu erkennen war. Dass sich dieser Entwicklungsschritt erst in diesem Alter vollzieht, wird auch durch kindliche Erzählungen und den altersabhängigen Rückgriff auf das darin enthaltene vergangene Selbst bestätigt.

Das Selbst im Vorschulalter

Ab dem Vorschulalter ist es dem Kind also möglich, sich selbst als distinkte Einheit zu erkennen, die mit einer »Lebensgeschichte« verbunden ist und sich selbst aus der Perspektive eines anderen als »objektives Selbst« wahrzunehmen (► Kap. 11). Damit öffnet sich – neben der zeitlichen Extension – eine weitere Dimension des Selbst: Das **Fremd-Soll-Selbst** (die subjektiven Erwartungen anderer an die eigene Person) und seine **Diskrepanz zum Real-Selbst** (die subjektive Einschätzung der eigenen Person). Eine hohe Diskrepanz geht dabei mit einem Auftreten negativer selbstbezogener Emotionen (wie Schuld und Scham) und eventuell auch mit Selbstwerteinbußen (► Abschn. 13.3) einher.

Das Selbstkonzept stellt sich in diesem Altersabschnitt eher als ein unstrukturiertes Konglomerat von sehr konkreten und beobachtbaren Selbstaspekten dar, wodurch das Selbstbild wenig Kohärenz besitzt. Damon und Hart (1988) zufolge beziehen sich die Selbstaspekte dabei auf **physische Eigenschaften** (»Ich habe blaue Augen.«), **Aktivitäten** (»Ich spiele Fußball.«), **soziale Eigenschaften** (»Ich habe einen großen Bruder.«) oder **psychische Eigenschaften** (»Ich kann schon bis 10 zählen.«). Die Repräsentation des Selbst ist darüber hinaus durch ein »Alles-oder-Nichts«-Denken gekennzeichnet,

sodass es für ein Kind dieses Alters undenkbar ist, gleichzeitig gute und schlechte Eigenschaften zu besitzen (z. B. nett und auch gemein sein zu können). Vielmehr ist es so, dass Kinder sich selbst **in einem unrealistischem Maße positiv** beschreiben.

Beispiel	
Nach dem letzten Spiel von Arminia Bielefeld in der Saison 2008/2009 war klar, dass die Mannschaft in die 2. Bundesliga abgestiegen war. Als die enttäuschten Fans ins Stadtzentrum gelangt waren, machte sich auch auf dem zeitgleich stattfindenden Stadtfest eine gedrückte Stimmung breit.	Ein Fan schenkte einem 5-Jährigen sein gesamtes Fan-Equipment, woraufhin der Junge aufmunternd sagte: »Ich kann super Fußball spielen. Das nächste Mal, wenn Bielefeld spielt, spiele ich mit und dann machen wir 20 Tore, okay?!«

Das Selbst im Schulalter

Mit dem Eintritt in die Schule weitet sich das soziale Umfeld des Kindes stark auf die **Gruppe der Gleichaltrigen** aus, und **soziale Vergleiche** mit den Gleichaltrigen stellen nun eine entscheidende Quelle selbstbezogenen Wissens dar. Zwar weisen Studienergebnisse darauf hin, dass bereits 5-Jährige durchaus auf Informationen aus sozialen Vergleichsprozessen zurückgreifen, doch nur dann, wenn es sich um vertraute Aktivitäten handelt, in denen eine Beurteilung anhand eines einfachen Gütemaßstabs vorgenommen werden kann. Insbesondere im Schulalter treten **leistungsbezogene Vergleiche** in den Vordergrund. **Offene Formen von Vergleichen** (z. B. das laute Kommentieren von fremden Leistungen) treten dagegen in den Hintergrund und werden von **subtilen Formen** (z. B. das Erfragen eines fremden Leistungsstandes) abgelöst (Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 1995).

Im Zusammenhang mit Fähigkeitsselbstkonzepten hat häufig der sog. **Fischteich-effekt** (»big fish little pond effect«) Erwähnung gefunden. Dieser beschreibt das Phänomen, dass Leistungen in einem sozialen Umfeld von eher leistungsschwächeren Kindern (»big fish in a little pond«) zu einem gesteigerten Fähigkeitsselbstkonzept beitragen, während sich dies in einer Bezugsgruppe leistungsstarker Kinder umkehrt. Marsh und Hau (2003) konnten in der größten interkulturellen Studie zum Fischteich-effekt zeigen, dass dieser in 26 verschiedenen Kulturen (z. B. Australien, Tschechien, Deutschland, Korea, Mexiko und Vereinigte Staaten) nachweisbar ist und damit als generalisierbar gelten kann.

Neben den Gleichaltrigen gewinnen auch die **Lehrer als Quelle selbstbezogenen Wissens** an Gewicht. Dies bezieht sich nicht allein darauf, dass den Kindern **direkte Prädikatenzuschreibungen** der Lehrer wichtig sind, sondern dass sie auch aus dem Interaktionsverhalten mit dem Lehrer Rückschlüsse auf eigene Merkmale ziehen (**indirekte Prädikatenzuschreibungen**). Dementsprechend zeigt sich im Verlauf der Grundschulzeit, dass sich die Selbsteinschätzungen zunehmend den Fremdeinschätzungen der Lehrer annähern (Marsh, Craven & Debus, 1998).

Eine wesentliche Entwicklung vollzieht sich auch in der **Strukturierung und Kohärenz des Selbstkonzeptes**. Die Selbstkonzepte von Schulkindern weisen bereits eine deutlich hierarchische Struktur auf, in der Konzepte höherer Ordnung (»traits«, Eigenschaften) durch die Integration spezifischer Verhaltensweisen repräsentiert sind (Harter, 1999). Dies bringt auch eine differenzierte Betrachtung des Selbst mit sich, sodass Schulkinder in der Lage sind, positive wie negative Aspekte des Selbstkonzeptes zu integrieren und eine balanciertere Sicht auf sich Selbst zu entwickeln. Somit äußern Kinder in diesem Alter sowohl positive wie negative Selbstbeurteilungen – ein »Alles-oder-Nichts«-Denken wird weitgehend aufgegeben. Diese Differenzierung ist als sehr vorteilhaft anzusehen, da sich negative Erfahrungen somit nicht auf den globalen Selbstwert auswirken, sondern in der Regel allenfalls bereichsspezifische Konsequenzen mit sich bringen.

Ab dem Schulalter werden **soziale Vergleiche** und damit die **komparative Prädikaten selbstzuweisung** als Quelle selbstbezogenen Wissens relevant. **Leistungsbezogene Vergleiche** treten in den Vordergrund, wobei offene Formen des Vergleichs durch subtile Formen des Vergleichs abgelöst werden.

Der **Fischteicheffekt** bezieht sich darauf, dass eigene Leistungen in Abhängigkeit von den Leistungen der sozialen Bezugsgruppe bewertet werden, was sich bei einem Bezugsgruppenwechsel u. U. nachteilig auswirken kann. Dieser Effekt konnte unabhängig von der jeweiligen Kultur nachgewiesen werden.

Die **Einschätzungen der eigenen Leistungen** orientieren sich zunehmend an Fremdeinschätzungen durch Bezugspersonen (vor allem Lehrer) und werden dadurch zunehmend realistischer.

Die **hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes** tritt nun zunehmend zutage. Spezifische Verhaltensweisen auf der niedrigsten Ebene werden in Konzepte höherer Ordnung (»traits«) integriert. Durch diese Differenzierung ist es Schulkindern nun auch möglich, positive und negative Aspekte des Selbstkonzeptes zu integrieren und dadurch ein realistisches Selbstbild zu haben.

Eine **erhöhte Selbstaufmerksamkeit** und **Selbstreflexion** ist für das Jugendalter charakteristisch. Informationen aus der eigenen Biografie werden bei der Interpretation aktueller Selbstbeobachtungen einbezogen.

Das Selbstkonzept wird durch vergangene und antizipierte, d. h. zukünftig erwartete Selbsterfahrungen ergänzt. Parallel hierzu vollzieht sich die **Ausbildung eines Persönlichkeitskonzepts**.

Kohärenz gewinnt das Selbstbild, indem Selbstkonzeptaspekte in konkreten, situationalen Kontexten gesehen werden. Jugendliche führen Verhaltensunterschiede zunehmend auf **unterschiedliche soziale Rollen** zurück, die sie je nach Situation und Bezugsrahmen übernehmen.

Das **Körperselfkonzept** rückt durch die pubertätsbedingten, körperlichen Veränderungen in den Mittelpunkt. **Jungen** besitzen in den zentralen Facetten des Körperselfkonzepts positivere Werte als Mädchen.

Das **negativere Selbstbild von Mädchen** wird mit Depressionen und Essstörungen in Verbindung gebracht und durch die Übernahme einer Geschlechtsrollenidentität erklärt, die sich an gesellschaftlichen Schönheitsidealen orientiert.

Jugendliche **lösen sich vom Elternhaus ab** und wählen ihre Erfahrungsräume in hohem Maße selbst. Die **Aufrechterhaltung einer Verbundenheit mit den Eltern** scheint für die Entwicklung des Selbst jedoch wichtig zu sein.

13.2.2 Das Selbst in der Jugend

Das Jugendalter ist seit jeher thematisch mit der Selbst- und Identitätsfindung verbunden gewesen, welche als die zentrale Entwicklungsaufgabe dieses Lebensabschnitts bezeichnet wurde. Das Jugendalter ist durch eine **erhöhte Selbstaufmerksamkeit** und ein **hohes Ausmaß an Selbstreflexion** gekennzeichnet – Aspekte, die die Suche nach einem unverwechselbaren Individuum, das über Situationen und Zeiten hinweg eine gewisse Konstanz besitzt, charakterisieren. Bei der Interpretation aktueller Selbstbeobachtungen ziehen Jugendliche systematisch Informationen aus ihrer eigenen Biografie ein, wodurch sie zu einer neuen Quelle selbstbezogenen Wissens kommen, nämlich den **ideationalen Prädikatenzuweisungen**: Neues Wissen über die eigene Person wird durch Reflexion vergangener Erfahrungen und deren Einfluss auf aktuelle Erfahrungen gewonnen.

Entsprechend verändert sich auch die Struktur des repräsentierten, selbstbezogenen Wissens im Jugendalter. Die Konstruktion eines kohärenten Selbstbildes aus vergangenen, gegenwärtigen und (antizipierten) zukünftigen Erfahrungen führt zu der **Ausbildung eines Persönlichkeitskonzeptes** (Allik, Laidra, Realo & Pullmann, 2004), welches wiederum die Kohärenz des Selbstbildes unterstützt. Jugendliche beschreiben sich dementsprechend in weitaus stärkerem Maße als Schulkinder anhand von **Persönlichkeitseigenschaften** und erklären ihre Handlungen auf dieser Grundlage. Diese abstrakten Konzepte hoher Ordnung stehen gerade in der frühen Jugend häufig verbunden nebeneinander und Jugendliche äußern Schwierigkeiten damit, gegensätzliche Abstraktionen miteinander in Einklang zu bringen.

Die Aufhebung dieser Widersprüchlichkeiten vollzieht sich vor allem durch die **Kontextualisierung der abstrakten Selbstkonzeptaspekte**. Je nachdem, in welchem sozialen Kontext sich die Person bewegt, kann sie lieb und tolerant sein (zu engen Freunden) oder aber rowdymäßig und intolerant (in Freundesgruppen, wenn ein solches Verhalten dort unterstützt wird). Jugendliche beginnen sich also zunehmend auf der Grundlage verschiedener **sozialer Rollen** zu beschreiben. Die damit einhergehende Zunahme an Differenzierung des Selbstbildes verstärkt auf der anderen Seite wiederum das Bedürfnis des Jugendlichen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welches das »wahre Ich« ist.

Die **körperliche Entwicklung in der Pubertät** rückt die Einschätzung der äußeren Erscheinung, das Körperselfkonzept, als eine zentrale Größe in den Mittelpunkt, die sich nicht nur auf das Selbstkonzept, sondern vor allem auch auf die Selbstbewertungen (► Abschn. 13.3) auswirkt. Das **Körperselfkonzept** scheint sich aus vier verschiedenen Facetten zusammensetzen: sportliche Kompetenz, physische Attraktivität, körperliche Fitness und physische Kraft. Diese Struktur findet sich in beiden Geschlechtsgruppen, wobei adoleszente **Jungen** in allen Bereichen positivere Werte erzielen als Mädchen (Hagger, Biddle & Wang, 2005).

Mädchen scheinen sich insbesondere bezüglich ihres Körperselfkonzeptes deutlich negativer einzuschätzen als Jungen. Gleichzeitig aber kommt dieser Facette des Selbstkonzeptes in der Jugend, wie bereits erwähnt, eine dominante Bedeutung zu. Unrealistische und überhöhte weibliche Schönheitsideale werden im Rahmen der Entwicklung einer Geschlechtsrollenidentität (► Kap. 14) internalisiert (Cole et al., 2001). Beides kann – insbesondere bei weiblichen Adoleszenten – dazu führen, dass ein negatives Körperselfbild im Zusammenhang mit Depressionen und Essstörungen (Lindberg, Hyde & McKinley, 2006) steht.

Ein entscheidender Faktor, der die Entwicklung des Selbst im Jugendalter prägt, ist die Tatsache, dass **Jugendliche sich vom Elternhaus ablösen**, ihre **Erfahrungsräume selbst wählen** und somit das, was sie über sich selbst erfahren, selbst bestimmen. Dennoch scheint die Aufrechterhaltung einer Verbundenheit mit den Eltern einer der wichtigsten Prädiktoren für die zukünftige psychische Gesundheit zu sein (Steinberg & Silk,

2002). Es scheint daher angemessen zu sein, Jugendliche bei der Erhaltung einer Balance zwischen Autonomie und Individuation auf der einen und Verbundenheit und Identifikation auf der anderen Seite zu unterstützen.

13.3 Entwicklungspsychologische Aspekte des Selbstwertes

Man wird intuitiv davon ausgehen, dass sich das Wissen über das eigene Selbst auf die Bewertung der eigenen Person auswirkt. Die Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und dem Selbstwert scheint allerdings nicht ganz so einfach zu sein. Studien, die den **Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Selbstwert** untersuchen, lieferten den überraschenden Befund, dass Personen mit einem niedrigen Selbstwert keinesfalls ein negatives Selbstkonzept besitzen müssen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass diese Personen weniger über sich selbst wissen und dass dadurch eine größere Unsicherheit und Instabilität bei ihren Einschätzungen zutage tritt (Campbell, 1990). Wie also stellt sich die Entwicklung des Selbstwertes über die Kindheit und Jugend dar und wie stehen Selbstwert und Selbstkonzept dabei im Zusammenhang?

Eine Querschnittstudie von Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling und Potter (2002) zeigt den typischen **Entwicklungsverlauf des Selbstwertes** über das Kindes- und Jugendalter. In der **mittleren Kindheit** zeigen sich dabei relativ hohe Werte, die vor allem darauf zurückgeführt werden können, dass sich das Selbstkonzept von Kindern in diesem Alter in unrealistischem Maße positiv darstellt. Spätestens mit dem **Eintritt in die Schule** orientieren sich Kinder, wie oben bereits ausgeführt, an Fremdurteilen (z. B. durch Lehrer) und an sozialen Vergleichen (mit den Leistungen von Gleichaltrigen). Hierdurch wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein negatives Feedback nicht ausgeblendet wird, sondern in das Selbstkonzept integriert wird. Als Folge ist in den Entwicklungsverläufen zu erkennen, dass der Selbstwert in der **späten Kindheit** kontinuierlich sinkt.

Dieser absinkende Verlauf setzt sich dann in der **Jugend** fort und findet in der späten Jugend seinen Tiefpunkt. Dies mag, wie oben ausgeführt wurde, mit körperlichen Veränderungen und der zunehmenden Bedeutung des Körper selbstkonzeptes im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus beziehen Jugendliche in stärkerem Maße (stabile) Persönlichkeitseigenschaften als Verhaltensursachen mit ein und berücksichtigen für die Beurteilung der eigenen Person vergangene, persönliche Ereignisse (und verpasste Chancen) sowie ihre (u. U. pessimistischen) Zukunftsperspektiven.

Von großer Bedeutung ist, dass sich **Jungen und Mädchen** in der mittleren Kindheit nicht in ihrem Selbstwert unterscheiden, während die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern zuungunsten der Mädchen bis in die Jugend hinein zunimmt und bis in das hohe Erwachsenenalter stabil bleibt. Obwohl es bisher kein umfassendes theoretisches Erklärungsmodell für diesen relativ gesicherten Befund gibt (Robins et al., 2002), scheinen sowohl geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen als auch biologische Faktoren eine Rolle zu spielen.

So konnten Zimmerman, Copeland, Shope und Dielman (1997) **4 Verlaufgruppen** bei Jugendlichen in ihrer Entwicklung zwischen der 6. und 10. Klasse identifizieren, die sich zudem hinsichtlich der Geschlechterverteilung unterschieden (■ Abb. 13.4). Während signifikant mehr Jungen in der Gruppe der Jugendlichen zu finden waren, die einen kontinuierlich steigenden Selbstwert berichteten, fanden sich umgekehrt mehr Mädchen in der Gruppe Jugendlicher, deren Selbstwert kontinuierlich absank.

Rund die Hälfte der Jugendlichen (48%) zeigte über die gesamte Zeit einen stabil hohen Selbstwert. Diese Gruppe zeichnete sich zudem dadurch aus, dass sie weniger als die anderen Gruppen anfällig für negative Gruppeneinflüsse war, weniger Alkoholkonsum und -missbrauch sowie weniger Devianz berichtete. Die negativsten Ausprägungen

Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Selbstwert ist nicht einfach. Personen mit einem niedrigen Selbstwert zeigen in ihrem Selbstkonzept häufig Unsicherheit und Instabilität.

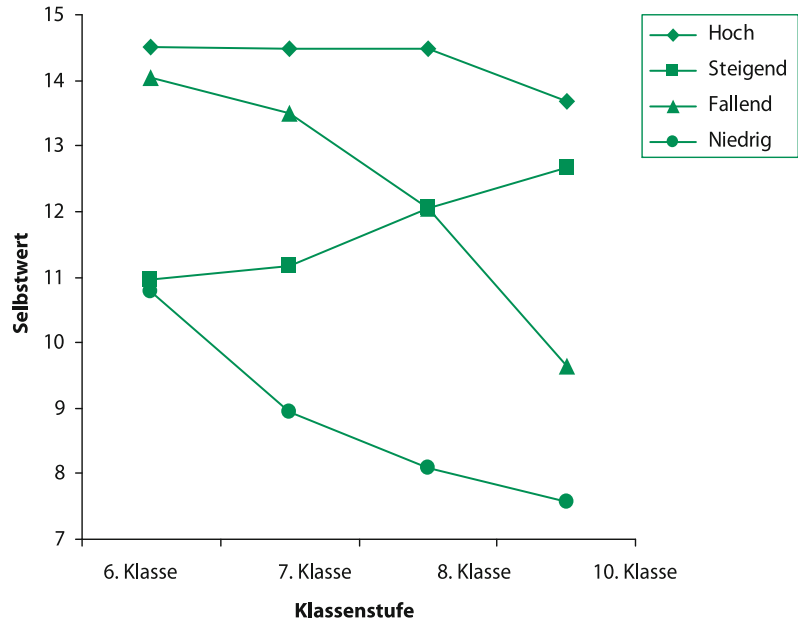
Der typische **Entwicklungsverlauf des Selbstwertes** zeigt ein **kontinuierliches Absinken** von der mittleren Kindheit bis zur Jugend. Während jüngere Kinder noch ein unrealistisches positives Bild von sich selbst haben, orientieren sich Schulkinder stärker an externen Einschätzungen, wobei negative Einschätzungen einen zunehmenden Einfluss auf die Selbsteinschätzung gewinnen.

Durch den Einbezug vergangener und zukünftiger Ereignisse sowie von Persönlichkeitseigenschaften setzt sich dieser Trend in der Jugend fort.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich zunehmend in ihrem Selbstwert, wobei Mädchen die negativere Entwicklung zeigen. Dabei scheinen sowohl sozialisatorische wie biologische Ursachen eine Rolle zu spielen.

Es lassen sich **4 typische Entwicklungsverläufe des Selbstwertes** über die Jugend zeigen: Neben einem **kontinuierlich hohen bzw. niedrigen Selbstwert** scheint es Gruppen zu geben, in denen ein **Anstieg bzw. ein Absinken des Selbstwertes** stattfindet. Es gibt Hinweise darauf, dass bei der Entwicklung des Selbstwertes deutliche interindividuelle Unterschiede existieren.

■ **Abb. 13.4.** Entwicklung des Selbstwertes in vier Gruppen. (Nach Zimmerman et al., 1997)



Nach Zimmermann, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implication for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141. Springer: Heidelberg

Die vier Gruppen stehen deutlich mit Alkoholkonsum und -missbrauch, Devianz und Anfälligkeit für negative Gruppeneinflüsse in Verbindung. Besonders gravierend scheinen die Zusammenhänge für die Gruppe derjenigen Jugendlichen zu sein, deren einstmals hoher Selbstwert kontinuierlich absinkt.

Die späte Kindheit oder die frühe Jugend scheinen ein **günstiger Zeitpunkt für Maßnahmen zur Verbesserung des Selbstwerts** zu sein, um die Stabilisierung eines negativen Selbstwerts in der Jugend zu verhindern.

gen und Entwicklungen bezüglich der letztgenannten Variablen berichtete die Gruppe derjenigen Jugendlichen, deren Selbstwert kontinuierlich abfiel (20%). Offenbar hat insbesondere ein ursprünglich hoher und über die mittlere Jugend kontinuierlich absinkender Selbstwert gravierende Folgen für die weitere psychosoziale Entwicklung.

Dass daher die frühe Jugend oder späte Kindheit als ein wichtiger und geeigneter Zeitpunkt für **entsprechende Interventionsmaßnahmen** gelten muss, wird zudem dadurch untermauert, dass sich die Stabilität (d. h. Retest-Korrelation) des Selbstwertes über die Jugend kontinuierlich erhöht. Während also in der Kindheit ein geringer Selbstwert nicht unbedingt zeitlich stabil ist, erweist sich die Zeit der Jugend, in der eine eigene Identität und Persönlichkeit gesucht wird, als eine Zeit, in der ein geringer oder sinkender Selbstwert von zunehmender Dauerhaftigkeit sein kann.

🔍 Kontrollfragen

1. Welche Aspekte des Selbst werden unterschieden, wenn von dem Selbst als dualem Phänomen die Rede ist?
2. Was ist mit dem Begriff des Spiegel-Selbst oder Looking-Glass Self gemeint?
3. Welche Identitätsstadien lassen sich nach der Konzeption von Marcia unterscheiden?
4. Welche Formen der Prädikatenselbstzuweisung lassen sich nach dem informationstheoretischen Ansatz zum Selbstkonzept unterscheiden?
5. Was ist mit dem Fischteichereffekt bzw. Big-Fish-Little-Pond-Effekt gemeint?
6. Wie sieht der typische (durchschnittliche) Entwicklungsverlauf beim Selbstwert aus?

► Weiterführende Literatur

- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Streblov, L. (2007). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Waxmann: Münster.