

Institut für Psychologie
Stiftung Universität Hildesheim

**„Mein Selbst und ich -
darf ich vorstellen?“
Identitätsentwicklung im Jugendalter**

Reihe

Wissenschaft im Studium

Band 2

Universitätsverlag Hildesheim

Impressum

Verlag Universitätsverlag Hildesheim

Vertrieb Universitätsverlag Hildesheim

Marienburger Platz 22

31141 Hildesheim

verlag@rz.uni-hildesheim.de

Druck Druckhaus Lühmann

Marktstr. 2-3

31167 Bockenem

Gestaltung Verena Hirschberger

ISSN 1863-4915

ISBN-10 3-934105-14-9

ISBN-13 978-3-934105-14-0

Hildesheim 2006

AutorInnen nach Arbeitsgruppen

<i>Aufarbeitung der Literatur: Adoleszenz</i>	Aylin Böttger Julia Hampe Yvonne Schultz
<i>Aufarbeitung der Literatur: Selbst-Stabilisierung</i>	Marlis Königshofen Aldona Rieger
<i>Aufarbeitung der Literatur: Belastungen, Entwicklungs- restriktionen und Risikofaktoren</i>	Alessia Ferley Tina Hermsen
<i>Entwicklung des Fragebogens: Bereich Selbstkonzept</i>	Kerstin Franke Isabelle Kunth Simone Ludewig Lavinia Moise Maike Scharnhorst Melanie Schisanowski
<i>Entwicklung des Fragebogens: Bereiche Belastungen, Personenaspekte, Rand- bedingungen und günstige Faktoren</i>	Sarah Gerasch Sarah Grams Beata Konieczna Anna Vogel Claudia Wolle Beate Zander
<i>Auswertung</i>	Julia Ackermann Sabine Hellmers Claudia Krahl Tamara Meyer Marianna Pielniok Manuel Pietzonka Stefan Zimmermann
<i>Präsentation</i>	Julia Birkner Sabrina Johann Jennifer Oentrich
<i>Diskussion und Interpretation (Buch)</i>	Judith Grabe Annika Peters
<i>Redaktion, Layout</i>	Maria-Theresia Sieger

Werner Greve: Vorwort	9
1 Einleitung.....	12
2 Adoleszenz	15
2.1 Begriffliche Klärung.....	15
2.2 Soziale Entwicklung.....	16
2.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz.....	18
2.2.2 Sozialkognitive Modelle.....	19
2.2.3 Identität.....	20
2.3 Identitätsstatus nach Marcia	21
2.3.1 Die vier Formen des Identitätsstatus von Marcia (1966).....	21
2.3.2 Kennzeichen der vier Identitätszustände nach Marcia (1980)	22
2.4 Weitere Theorien zur Identität.....	24
2.4.1 Selbstdiskrepanztheorie von Higgins	24
2.4.2 Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Gollwitzer und Wicklund, 1985).....	25
2.4.3 Zwei Stufen des Identitätsverständnisses im mittleren und höheren Jugendalter.....	25
3 Das Selbst(konzept).....	27
3.1 Inhalte und Prozesse des Selbst	27
3.1.1 Die Verteidigungsmechanismen („Verteidigungslinien“)	31
3.1.2 Anpassungsmechanismen.....	32
3.1.3 Das Selbst im Jugendalter	33
3.2 Personale und subpersonale Aspekte des Selbst.....	34
3.2.1 Mentale Repräsentationen und Prozesse	34
3.2.2 Kognitive Indikatoren.....	35
3.2.3 Das Selbstkonzept als mentale Repräsentation.....	35

3.2.4 Die positive Bewertung des Selbst	37
3.2.5 Die wahrnehmungs- und handlungsleitende Funktion des Selbstkonzeptes	38
3.3 Dynamik und Stabilität des Selbst.....	39
3.3.1 Die Veränderung des Selbst durch den sozialen Kontext	39
3.3.2 Das Modell des kontextabhängigen Selbst von Hannover (1996, 2000).....	40
3.3.3 Die Verarbeitung selbstkonzeptbezogener Informationen	41
4 Belastungen, Entwicklungsrestriktionen, Risikofaktoren	48
4.1 Familie.....	49
4.1.1 Die Ablösung während der Jugend.....	49
4.1.2 Risikofaktoren	51
4.1.3 Scheidung und ihre Folgen	51
4.1.4 Erziehungsstile und deren Einfluss auf die Entwicklung.....	53
4.2 Gleichaltrige	55
4.2.1 Risikofaktoren	56
4.3 Erste Liebe.....	57
4.3.1 Die Annäherung der Geschlechter.....	57
4.3.2 Der Zeitpunkt erster sexueller Kontakte.....	57
4.4 Schule und Leistungsverhalten:.....	58
4.4.1 Die schulischen Ziele der Jugendlichen	58
4.4.2 Bildungschancen ausländischer Jugendlicher in Deutschland	58
4.4.3 Risikofaktoren	59
4.5 Delinquenz.....	63
4.5.1 Normbrechendes und kriminelles Verhalten	63
4.5.2 Kriminalität und Lebensalter	63

4.5.3 Risikofaktoren	64
4.6 Alkohol- und Drogenkonsum	66
4.6.1 Konsum, Missbrauch und Abhängigkeit	67
4.6.2 Risikofaktoren des Drogenkonsums	67
4.6.3 Risikofaktoren des Drogenmissbrauchs und Drogenabhängigkeit	68
4.6.4 Konsequenz für die psychosoziale Entwicklung	69
4.7 Aggression und Gewalt	70
4.7.1 Aggressives Verhalten.....	70
4.7.2 Entwicklung aggressiven Verhaltens im Jugendalter	70
4.7.3 Risikofaktoren	72
5 Der Fragebogen.....	74
5.1 Fragen zum Thema Selbstkonzept.....	74
5.2 Fragen zum Thema Kritische Lebensereignisse	80
6 Die Auswertung.....	85
6.1 Stichprobenbeschreibung	85
6.1.1 Berechnungen	89
6.1.2 Korrelationen.....	94
6.2 Beschreibung der Grafiken.....	99
6.2.1 Akkommodation	100
6.2.2 Immunisierung.....	101
6.2.3 Interne Ressourcen	102
6.2.4 Externe Ressourcen	103
7 Interpretation und Diskussion	105
7.1 Grenzen und Probleme der Untersuchung- eine Reflexion	106
7.2 Ausblick	108
8 Literatur	109
Anhang: Fragebogen	119

Vorwort:

„Mein Selbst und ich“ – Die Stabilisierung der Identität im Jugendalter

Der vorliegende Band ist der zweite Teil der Reihe „Wissenschaft im Studium“. Die Konzeption ist unverändert geblieben: Studierende der Pädagogischen Psychologie im zweiten Studienjahr gestalten ein wissenschaftliches Projekt von der ersten Idee über die Durchführung und Auswertung bis zur Präsentation und Publikation. Und auch der zweite Band gibt den Ertrag des Projektes annähernd ohne stilistische und inhaltliche Redaktion wieder. Das Format hat sich bewährt, denn die tatsächliche Leistung, die wiederum berichtenswert, beachtenswert ist, würde nicht sichtbar, wenn erheblich inhaltlich eingegriffen würde.

Anders als im ersten Band hat die Studierendengruppe hier nicht verschiedene Teilprojekte bearbeitet, sondern ein größeres Projekt gemeinsam in Angriff genommen. Der thematische Rahmen der zugrunde liegenden Lehrveranstaltung – Entwicklungsprozesse des Selbst – wurde auf die Untersuchung der Veränderung von identitätsstabilisierenden Prozessen im Jugendalter zugespitzt. Dieser Lebensabschnitt ist nicht nur deswegen besonders interessant für diese Fragestellung, weil sich für die erwachsene Identität in der Adoleszenz Vieles entscheidet. Wichtiger noch erschien es, die zu erwartende qualitative Veränderung der Verarbeitung selbstbezogener Informationen zu betrachten. In der Kindheit stehen akkommodative Strukturveränderungen nicht nur in Bezug auf unser allgemeines Wissen und Denken über die Welt, sondern, als wichtiger Teil hiervon, auch im Hinblick auf unser Wissen und Denken über uns selbst im Vordergrund. Wir müssen erst lernen, wer wir sind. Die Schwelle zum Erwachsenenalter jedoch ist wesentlich dadurch markiert, dass dieser Suchprozess zu einem einstweiligen, zwar stets vorläufigen, aber dennoch erkennbaren Abschluss kommt. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des frühen und mittleren Erwachsenenalters (u.a. Partnerschaft, soziale Integration, berufliche Existenzsicherung, häufig Familiengründung) setzt ein hinreichend gefestigtes Selbst voraus. Eine

Bindung mit dauerhafter Perspektive geht nur ein, wer sich sicher genug ist, dass die eigenen Erwartungen und Wünsche längerfristig Bestand haben – und die Wünsche und Erwartungen des anderen erfüllbar sind. Wenn dies aber so ist, dann sollte, so die Überlegung, mit inkonsistenten, vielleicht sogar bedrohlichen Informationen die eigene Person betreffend zum Ende der Adoleszenz hin zunehmend anders umgegangen werden. Es kommt nun immer mehr darauf an, das Erreichte zu stabilisieren, freilich ohne dabei die Realität aus den Augen zu verlieren.

Durch diese komplexe Konstellation ist die theoretische und, mehr noch, methodische Herausforderung markiert, mit der sich die Studierenden in diesem Projekt konfrontiert sahen. Zahlreiche schwierige Fragen mussten gedanklich durchdrungen und methodisch gelöst werden. Wie erfasst man die (wechselnde) Wirkung von Abwehrmechanismen, deren Wirksamkeit eben darauf beruht, dass sie der Person, bei der sie wirken sollen, nicht bewusst sein dürfen? Ist ein querschnittlicher Altersvergleich vertretbar, trotz der klaren Vorteile intraindividuelle Veränderungsmessung bei entwicklungspsychologischen Fragestellungen? Welche typischen Belastungen und Herausforderungen des Jugendalters sollen fokussiert, welche dürfen ignoriert werden? Welche Kriterien der Wirksamkeit von stabilisierenden Mechanismen sind angemessen und notwendig: emotionale, kognitive, behaviorale?

Der Ertrag der vorliegenden Studie ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Schon auf den ersten Blick fällt der Umfang der durchgeführten Studie auf. Auch wenn man berücksichtigt, dass eine vergleichsweise große Gruppe Studierenden am Projekt beteiligt war, ist eine Stichprobe von weit über tausend Teilnehmern zweifellos ungewöhnlich. Damit gewinnen die inhaltlichen Ergebnisse an Gewicht: Zwar wird man von einer repräsentativen Stichprobe auch weiterhin nicht ohne weiteres sprechen wollen, aber ein hochspezifisches Segment der Adoleszenten ist hier ganz sicher auch nicht herausgegriffen worden. Allemal exemplarisch, womöglich prototypisch kann man die erreichte Stichprobe gewiss nennen. Auch die Auswertungstiefe ist – zumal für das relativ frühe Ausbildungsstadium – nennenswert: weit über deskriptive Analysen hinaus

sind einige der Auswertungsschritte wirklich komplex, was der Fragestellung gerecht wird, aber angesichts des didaktischen Charakters des Projektes zweifellos nennenswert ist. Mit einem Wort: Das Projekt hat keineswegs nur seine Ausbildungsfunktion mehr als erfüllt, sondern sich auch inhaltlich gelohnt. An die hier vorgelegten Befunde kann man tatsächlich empirisch wie theoretisch anknüpfen.

Auch dieses Projekt schuldet vielen Beteiligten und engagierten Menschen Dank. Den Studierenden, die hier mitgearbeitet haben, schuldet das Institut für Psychologie (und der verantwortliche Dozent) Dank für ein erneut weit über das zu fordernde und erwartbare Maß hinausgehende Engagement, und das Vergnügen, das das Projekt durchgängig bereitet hat. Wie schön, wenn man auch als Lehrender in der Lehre lernt, am Ende sogar inhaltlich. Ausdrücklichen Dank schulden alle Beteiligten einer – wirklich – großen Zahl von Personen, die bereit waren, den anspruchsvollen Fragebogen auszufüllen und dabei auch über teilweise sehr persönliche Erfahrungen zu sprechen, emotionale Beteiligung zu investieren. Besonderer Dank geht – wie oft schon – an Frau Margitta Papenmeier, die das kommunikative Zentrum des Institutes und damit auch dieses Projektes war. Dank geht auch an die Bibliothek, insbesondere an Herrn Ahlborn, ohne dessen sportlichen Ehrgeiz und persönliches Engagement der sehr knappe Zeitrahmen niemals gehalten worden wäre. Auch dies ist Universität – die vielen Helfenden, die, ohne dass ihre Namen je auf Festakten geehrt werden, Wissenschaft ermöglichen und in mancher Hinsicht mit gestalten.

Hildesheim, im Sommer 2006

Werner Greve

1 Einleitung

Das vorliegende Buch ist eine Arbeit der Studenten der Pädagogischen Psychologie des vierten Semesters der Universität Hildesheim, Jahrgang 2004. Das Thema der Arbeit – „Umgang mit bedrohlichen selbstbezogenen Informationen im Jugendalter“ – und die konkreten Fragestellungen (s.u.) wurden gemeinsam im Seminar beschlossen. Anschließend wurde arbeitsteilig vorgegangen und Arbeitsteams mit konkreten Aufgaben und Zielen gebildet.

Aufarbeitung der Literatur: Drei Teams haben die Literatur zum Forschungsthema aufbereitet und dem Plenum präsentiert. So wurde gewährleistet, dass unter allen Beteiligten der gleiche Wissensstand herrscht, was sich für das weitere Vorgehen als überaus wichtig herausgestellt hat.

Entwicklung des Fragebogens: Die beiden Teams, deren Aufgabe es war den Fragebogen zu entwickeln, begannen fast zeitgleich mit der Arbeit und stellten ihre Zwischenergebnisse immer wieder zur Diskussion ins Seminar. Außerdem fand ein reger Austausch mit den Mitgliedern der Gruppe „Auswertung“ statt, um zu gewährleisten, dass die erfassten Daten auch mit Hilfe von statistischen Verfahren auswertbar sein würden. Bald wurden Pretests durchgeführt und nach fünf Wochen ging es daran, ca. 250 junge Menschen zwischen 12 und 22 Jahren zu gewinnen, die bereit waren den 17-seitigen Fragebogen zu beantworten. Als Motivationssteigerung gab es ein Gewinnspiel mit der Aussicht auf verschiedene Gutscheine. Zu unserem eigenen Erstaunen fanden sich insgesamt 1387 Jugendliche und junge Erwachsene – insbesondere aus dem Bereich der Schulen - die sich eine Stunde für unsere Datenerhebung Zeit genommen haben. Nun galt es die erhobenen Daten für die Auswertung einzugeben, dafür nutzten wir SPSS – das `Statistical Package for the Social Sciences`. Die 32 Teilnehmer des Seminars verbrachten 116 Stunden, also 14,5 Tage a 8 Stunden, wenn man keine Pause macht, mit der Dateneingabe.

Auswertung: Das Team erstellte bereits zu Beginn der Datenerhebungsphase die Datenmaske. Es wurde entschieden, welche Zusammenhänge von besonderem Interesse sein würden

und welche statistischen Verfahren am besten geeignet sind. Sämtliche Berechnungen oblagen ihrem Aufgabenbereich. Auch hier gab es wieder plenare Sitzungen, in denen die ersten Ergebnisse und das weitere Vorgehen dargestellt und erläutert wurden.

Versehen mit den ersten Befunden galt es nun für das Präsentationsteam das umfangreiche theoretische Feld und vor allem die Befunde so darzustellen, dass sowohl Laien als auch Fachleute eine anregende und interessante Präsentation der Studie erleben konnten. Die Plakatgestaltung, das Verschicken von Einladungen und die technischen Details sind weitere Aufgaben des Teams gewesen. Bis zuletzt wurde überlegt, formuliert, und geprobt, bis es am 19.7.2006 für etwa 150 Besucher von Familienangehörigen über Universitätspersonal bis zu Schulleitern im Hörsaal der Universität Hildesheim schließlich hieß „Herzlich willkommen zur Präsentation unserer Studie 'Mein Selbst und Ich – darf ich vorstellen'“. Abgerundet durch einen Sektempfang ging damit zwar das Semester zu Ende, nicht jedoch die Arbeit der Teams. Von Anfang an war ein Ziel unserer Studie, diese auch zu publizieren. Jedes Team war daher motiviert den vergangenen Arbeitsprozess zu reflektieren und zu Papier zu bringen, um es Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, zu ermöglichen die Inhalte der Studie samt ihren Befunden nachzuvollziehen.

Im Folgenden eine kurze thematische Einführung: Unser Arbeitstitel war – wie bereits erwähnt – „Verarbeitung bedrohlicher selbstbezogener Informationen im Jugendalter“. Die Beschäftigung mit dem Thema Adoleszenz führt unweigerlich zu Fragen der Entstehung des Selbstbildes und des Selbstkonzepts.

Wie formt sich also eigentlich unsere Identität aus? Dass sich diese Prozesse in der Jugend abspielen, ist längst bekannt und gut untersucht. Die Peers, die Eltern, das soziale Umfeld und viele weitere Faktoren spielen dabei eine Rolle. Doch welche Faktoren wirken sonst noch auf die Bildung des Selbstkonzeptes ein? Das war der Beginn unserer Studie.

Der Bereich, der uns hier eingehender beschäftigen wird ist das Erlernen des Umgangs mit Informationen, welche das Selbstbild bedrohen. Unsere These ist, dass sich die Funktionalität dieser Strategien – auch Ressourcen genannt – im Jugendalter

verändert. Weiterhin wurde untersucht, ob die Nutzung der jeweilig spezifischen Strategie mit dem Alter korreliert. Im Einzelnen haben wir uns vor allem mit drei Ressourcen eingehender beschäftigt: Selbstsicherheit, Akkommodation und Immunisierung. Die Selbstsicherheit ist ein Maß dafür, wie zuversichtlich sich jemand in bezug auf die Bewältigung verschiedenster Lebensaufgaben einschätzt.

Der Begriff der Akkommodation wurde ursprünglich zwar von Jean Piaget geprägt, ist für die Studie aber mehr auf Grund von Brandtstädters Übertragung auf die Selbst-Stabilisierung von Interesse. Gemeint ist hier das Anpassen der eigenen Zielvorstellungen an die wahrgenommene Realität. Der Begriff der Immunisierung schließlich, beschreibt das Anpassen der Bedeutung bestimmter Eigenschaften, die bei mir selbst wahrgenommenen Eigenschaften. All dies, was am Selbst entdeckt werden kann, ist demzufolge wichtig und erstrebenswert.

Die dieser Studie zugrunde liegenden Ergebnisse von 1387 Teilnehmern bieten ein breites Fundament zur wissenschaftlichen Arbeit mit der Thematik und sollen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine gute Basis an auswertbarem Material offerieren.

Wir möchten an dieser Stelle die gute Tradition der Danksagungen fortführen. Herrn Prof. Dr. Greve möchten wir danken für den Anstoß und die weitere Begleitung. Außerdem für die zahlreichen informativen und unterhaltsamen E-Mails. Weiterhin sind wir Herrn Dr. Henze zu Dank verpflichtet. Auf Grund seiner stets offenen Tür blieben keine Fragen zur Auswertung unbeantwortet. Nicht unerwähnt bleiben sollen hier selbstverständlich die Schulen, die uns durch ihre Kooperationsbereitschaft zu dieser großen Stichprobe verholfen haben. In diesem Sinne gilt unser Dank auch allen Freunden, Bekannten, Verwandten und Vereinen, die uns ebenfalls tatkräftig unterstützt haben. Neben diesen offensichtlichen Helfern gibt es natürlich auch immer solche, die im Hintergrund tätig sind wie Freunde, Partner oder die Familie. Ohne ihre Unterstützung beim Kopieren und Verteilen der Fragebögen sowie ihrer unendlichen Geduld wäre diese Studie gar nicht möglich gewesen. Abschließend möchten wir uns noch einmal bei allen Teilnehmern bedanken, die das Fundament der vorliegenden Studie bilden.

2 Adoleszenz

2.1 Begriffliche Klärung

Die Adoleszenz beginnt (individuell) mit Einsatz der Pubertät (biologisch-geschlechtliche Reifung) und endet (individuell) mit dem Erreichen einer relativ autonomen Lebenssituation „typisch Erwachsener“.

Erwachsen sein entspricht einer gewissen sozialen Unabhängigkeit und, soweit möglich, ökonomischer Selbstständigkeit. Die Begrifflichkeit dieser Eigenschaften kann kulturell variieren. Man könnte auch sagen: „Adoleszenz beginnt in der Biologie und endet in der Kultur“ (Herbert, 1987 dt.1989 S.15).

Doch wer sind die Jugendlichen? Sie sind die „Nachkommenschaft“ und ihr Lebensgefühl ist zunächst gekennzeichnet durch Zukunftsorientierung und Vitalität.

Die Adoleszenz lässt sich in drei graduelle Abstufungen gliedern. Die „frühe Adoleszenz“ ist gekennzeichnet durch die Pubertät und verläuft ca. vom 10-13 Lebensjahr. Die „mittlere Adoleszenz“, gekennzeichnet durch ein adoleszentes Erscheinungsbild (Jugendlicher Lebensstil, Kleidung, Frisur) verläuft ca. vom 14-16 Lebensjahr und die späte Adoleszenz, die im Alter von ca. 17-20 Jahre verläuft, wird als Übergang in den Erwachsenenstatus angesehen. Diese letzte Phase der Adoleszenz ist geprägt von Berufsorientierung, Perspektiven auf Lebenspartnerschaft und der Übernahme von ökonomischer Verantwortung.

Diese drei Abstufungen verlaufen individuell und sind abhängig von den Lebensumständen bzw. Umwelten, von Bildungsweg und Geschlecht, sowie vom sozialmedizinischen Zustand des Jugendlichen.

Erikson führte als vierte Abstufung die Postadoleszenz ein. Die Jugendlichen gelten als psychologisch, sozial und politisch erwachsen, sind jedoch ökonomisch von Erwachsenen abhängig.

Sobald der Jugendliche ein deutliches und passendes Gefühl dafür hat, wer er ist, ist er imstande enge emotionale Beziehungen einzugehen und zu führen.

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz bietet für manche eine positive Zeit, ist jedoch unter Umständen für andere mit Problemen in persönlichen, familiären oder außerfamiliären Bereichen verbunden. Biologische, intellektuelle und soziale Veränderungen sind besonders in dieser Zeit Quellen vielfältiger und neuer Erfahrungen, sowohl positiver als auch negativer.

2.2 Soziale Entwicklung

Bedeutung Gleichaltriger für die soziale Entwicklung.

Gleichaltrige sind ebenso wichtig wie die Eltern, damit sich die Jugendlichen lernen können, sich an die Anforderungen der Umwelt anzupassen. Die Freunde werden z.B. bei Computerproblemen zu Rate gezogen, welche durch die Eltern zumeist auf Grund des Generationsunterschiedes nicht mehr lösbar sind.

Gleichaltrige übernehmen folgende Funktionen: Loslösung vom Elternhaus, das heißt die Gleichaltrigen geben emotionalen Rückhalt (z.B. bei Problemen in einer andersgeschlechtlichen Beziehung oder Problemen in der Familie). Die Jugendlichen erlangen somit zunehmende Unabhängigkeit. Des Weiteren erhalten die Jugendlichen Entscheidungshilfen. Hier wird die elterliche Autorität in Frage gestellt, die Eltern sind keine Vorbilder mehr. Um Entscheidungen zu treffen werden Gleichaltrige gefragt. Außerdem vergleichen die Jugendlichen ihre Gefühle, Verhaltensweisen und die eigenen Einstellungen mit denen Gleichaltriger. Das fördert die Entwicklung des eigenen Selbstbildes. Cliques geben vorübergehende Identität.

Durch Unterstützung der Gleichaltrigen gelingt Jugendlichen der Übergang von der Familie zur reifen Partnerschaft und Intimität im frühen Erwachsenenalter. Schließlich entwickelt sich eine prosoziale Motivation, bei der Cliquesmitgliedern geholfen und ihnen gegenüber Verantwortung übernommen wird.

Bedeutung der Freundschaft als Knoten im Netzwerk der sozialen Entwicklung

Freunde sind nicht austauschbar. Freundschaft entsteht wenn ein Gefühl der Nähe, persönliche Bestätigung, Zuneigung, Bindung, Wertschätzung und unbedingte Akzeptierung einhergehen. Die

Gefühle wachsen mit der Fähigkeit, Gefühle und dahinter stehende Motive anderer zu erkennen. Dabei werden Freundschaften von Mädchen bewusster angestrebt als von Jungen. Jungen gehen ungern ein Vertrauensverhältnis ein, da sie sich nicht mit ihren eigenen Gefühlen auseinandersetzen wollen.

Wenn das Vertrauen enttäuscht wird, halten sich die Jugendlichen häufig an andere Haltepunkte, wie Brieffreundschaften, Chatrooms, bestimmte Hobbies, sportliche sowie emotionale Rückzugspunkte wie Rollen- und Computerspiele.

Durch das Gefallenfinden am anderen oder eigenen Geschlecht in der Adoleszenz lernt man eine neue Qualität menschlicher Beziehungen kennen. Auch der Einfluss der Peergruppe spielt hier eine Rolle. Die Jugendlichen sind sexuell aktiver, wenn ihre Bekannten und Freunde dies auch sind.

Bedeutung des Einflusses der Familie auf die soziale Entwicklung

Je älter die Jugendlichen werden, desto weniger Gehör bekommen die Eltern, während die Gleichaltrigen – vorläufig – zunehmend an Einfluss gewinnen. Inwieweit kann es dabei durch den zunehmenden Einfluss der Peers zu einem Eltern-Kind-Konflikt kommen?

Konflikte sind ein „Experimentierfeld“ der Jugendlichen. Sie wollen ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen durchsetzen, ein Zeichen dafür, dass ein Kind seine eigene Identität aufgebaut hat. Doch Konflikte können auch Probleme mit sich bringen. Die Jugendlichen entziehen sich der häuslichen Kontrolle, fordern mehr Geld und sind weniger als in der Kindheit dazu bereit, ihre Eltern mit emotionaler Zuwendung zu belohnen.

Eltern und Kinder entwickeln mit der Zeit ein neues Verständnis füreinander. Den Jugendlichen wird tatsächlich mehr Freiheit eingeräumt. Ob sich im Verlauf der späten Adoleszenz wieder harmonische Verhältnisse in der Familie einstellen, hängt davon ab, wie die Eltern auf das Verhalten ihrer Kinder reagieren.

Bei einem autoritativen Erziehungsstil z.B. sind Jugendliche nach der Adoleszenz reifer, leistungsorientierter und erbringen bessere Schulnoten. Bei sehr strenger Kontrolle aber, wenn die Eltern ihr Kind nicht in zunehmendem Maße als Erwachsenen

behandeln, finden sich gehäuft Jugendliche, die überdurchschnittlich aggressiv sind.

2.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Während dieser Lebensphase sind die Jugendlichen vor verschiedene Aufgaben und Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen gestellt, die sie bewältigen müssen. Sie müssen mit den eigenen Veränderungen zurechtkommen, ihnen werden neue Rechte zugestanden und gleichzeitig stehen sie davor, neue Pflichten erfüllen zu müssen. Dabei gibt es bestimmte Aufgaben (interne und externe), die nach Havighurst allen Jugendlichen gemeinsam sind:

- „den Körper bewohnen lernen (Übernahme der weiblichen oder männlichen Geschlechterrolle)
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen
- Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
- Vorbereitung auf Ehe und Familie
- Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient
- Entwicklung einer Ideologie
- Erstrebung und Erreichung sozial verantwortlichen Verhaltens
- Aufbau und Entwicklung der Sexualität

Jede der genannten Aufgaben enthält Probleme, die es zu lösen gilt – wie diese gelöst werden ist abhängig von Kultur und Gesellschaftsform. Auch die verschiedenen Lebensumwelten (Familie, Freunde, Schule u.a.) üben hier Einfluss aus.

Nach Erik Erikson ist die Hauptaufgabe der Adoleszenz, frühe, aktuelle und zukünftige Möglichkeiten zu einem deutlicheren Selbstwertgefühl zusammenzuschweißen und damit Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wer bin ich?
- Was will ich mit meinem Leben anfangen?
- Welche Werte sollen mein Leben bestimmen?
- Woran glaube ich?

Kurz: die Suche nach der eigenen Identität.

Probleme und Besonderheiten der seelischen Entwicklung sind in der Sozialisation begründet. In der Adoleszenz befindet man sich in einer Zwischenstellung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Dies lässt die eigene Rolle unklar, beinhaltet widerspruchsvolle Anforderungen. Auf der einen Seite stehen erwachsenenorientierte Normen wie Arbeit, Verantwortung und Reife, die von den Jugendlichen erwartet werden, auf der anderen Seite kindheitsorientierte Normen wie Unterordnung den Eltern gegenüber sowie dem schulischen System als Erziehungs- und Bildungsanstalt. Zentrale Bereiche der Identitätssuche in der Adoleszenz sind die Peergroup, Vorbildsuche und die Anpassung an Normen der Erwachsenen als Bewältigungsmöglichkeiten (Oerter & Montada, 2002).

Selbstkonzept und Identität besitzen eine Sonderstellung in der Entwicklung der Adoleszenz, da dortige Veränderungen große Auswirkungen auf die Selbstrepräsentation haben. Selbstwert bezeichnet die Einstellung sich selbst gegenüber (Burns, 1979, Rosenberg, 1965, 1979) und ist das Ergebnis evaluativer Prozesse (Brisset, 1972), wird ebenso als Quotient aus Leistung und Aspiration interpretiert (James, 1890/1950). Dabei wird der Begriff des Selbstkonzepts oft als beschreibende Dimension konzipiert (Bean & Lipka, 1980).

2.2.2 Sozialkognitive Modelle

Die Betrachtung der Entwicklung des Selbstkonzeptes als sozialer Prozess verdeutlicht hier die Notwendigkeit sozialer Interaktion. Adoleszenz, speziell die frühe Adoleszenz, ist eine Periode, in der die Meinung anderer von höchster Wichtigkeit für das Selbstkonzept ist (vgl. Hart, 1988). Die Wichtigkeit eines Ereignisses für das Selbstkonzept ist abhängig von:

- Aktivierung sozialer Vergleichsprozesse
- Interpretation dieser Prozesse durch nahestehende Personen
- Freiheit der Interpretation in der Umgebung und der Kultur (aus Flammer & Alsaker, 2002)

Demnach ist die Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Adoleszenz nur unter Einbezug des soziokulturellen Kontextes zu verstehen.

Zu den Facetten des Selbstkonzeptes gehören

- das Körperbild¹
- die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen und
- die Stabilität der Selbstbeurteilung über die Zeit.

2.2.3 Identität

Unter Identität versteht man

- Gefühl von Kontinuität und Gleichheit (Erikson)
- „Mit sich selbst eins sein“
- Identität ist das Ergebnis aktiver Suche, Definition
- und Konstruktion des Selbst.

„Identität ist als ein Gefühl der Identität, d.h. der Kontinuität und Einheit mit sich selbst zu verstehen. Dieses Gefühl der Identität wird durch Interaktion mit anderen und im Kontext der eigenen Kultur geklärt und es ist als ein Prozess zu verstehen, der lebenslang dauert.“ (Erikson, 1968)

Erikson betrachtete die Entwicklung psychodynamisch als sozial bedingte Abfolge von Krisen, die zu lösen sind. Die Vorbereitung auf eine zu bewältigende Krise geschieht durch die Bewältigung der vorangegangenen Krise. Je besser die vorangegangene Krise bearbeitet wurde, desto besser kann auch die nachfolgende bewältigt werden. Dadurch bildet sich die Fähigkeit zur effizienteren Lösung und Herangehensweise an eine Problemstellung heraus.

¹ Durch die körperliche Veränderung muss die Repräsentation der eigenen Erscheinung angepasst werden; die Zufriedenheit mit der eigenen Attraktivität und dem Wohlbefinden wird von soziokulturellen Faktoren beeinflusst.

Die 5. Phase/Krise betrifft speziell das Jugendalter, wobei sie hier lediglich deutlich hervor tritt, aber lebenslang vorhanden ist: „Identität vs. Identitätsdiffusion“: Diese Phase beinhaltet eine normative, notwendige Krise, in der es um Ich-Identität und Gruppenidentität geht.

Erikson unterscheidet hier negative Identitätsbildung durch Absetzung von herrschenden Normen und positive Identitätsbildung durch Identifikation mit gegebenen Rollen, Findung der Ich-Identität über Erfahrungen und Gruppenidentität. Die Identitätskrise sei genetisch festgelegt, jedoch gesellschaftlich und historisch modifizierbar.

Man kann sagen, dass die Identität Schritt für Schritt erarbeitet werden muss, indem man sich den Anforderungen des Lebens stellt und diese möglichst erfolgreich bewältigt, wobei dies individuell geschieht und von dem individuellen Lebenslauf beeinflusst wird. Es gibt verschiedene Formen der Identität, welche sich durch die individuellen Einflüsse und Ressourcen sowie angemessene bzw. unangemessene Krisenbewältigung ergeben.

2.3 Identitätsstatus nach Marcia

2.3.1 Die vier Formen des Identitätsstatus von Marcia (1966)

Marcia entwickelte ein Verfahren zur Erfassung des aktuellen Identitätsstatus, indem er Fragen an Probanden bezüglich des Ausmaßes an Verpflichtung (Beruf, Politik, Religion, etc.) stellte. Aus den Ergebnissen entwickelte er die vier Formen des Identitätsstatus:

1. Diffuse Identität
2. Moratorium
3. Übernommene Identität
4. Erarbeitete Identität

Dieses Konzept entwickelte Marcia (1966) in Anlehnung an Erikson.

2.3.2 Kennzeichen der vier Identitätszustände nach Marcia (1980)

Merkmal	Diffuse Identität (keine Festlegung für Beruf oder Werte)	Moratorium (gegenwärtige Auseinandersetzung mit beruflichen oder sonstigen Wertfragen)	Übernommene Identität (Festlegung auf Beruf oder Werte die von Eltern ausgewählt wurden)	Erarbeitete Identität (Festlegung auf Beruf und Wertepositionen, die selbst ausgewählt wurden)
Selbstwertgefühl	Niedrig	Hoch	Niedrig (männl.) Hoch (weibl.)	Hoch
Autonomie	Extern kontrolliert	Internale Kontrolle	Autoritär	Internale Kontrolle
Kognitiver Stil	Impulsiv, extreme kognitive Komplexität	Reflexiv, kognitiv komplex	Impulsiv, kognitiv simpel	Reflexiv, kognitiv komplex
Intimität	Stereotype Beziehungen	Fähig zu tiefen Beziehungen	Stereotype Beziehungen	Fähig zu tiefen Beziehungen
Soziale Interaktion	Zurückgezogen, fühlen sich von den Eltern nicht verstanden, hören auf Peers und Autoritäten	Frei, streben intensive Beziehungen an, wetteifern	Ruhig, wohlerzogen, glücklich	Zeigen nicht-defensive Stärke, können sich für andere ohne Eigennutz einsetzen

Nach Marcia gibt es drei Dimensionen der Auseinandersetzung, welche die Lebensbereiche, mit denen die Jugendlichen sich auseinandersetzen müssen, kennzeichnen.

- Krise (Ausmaß an Unsicherheit)
- Verpflichtung (Umfang des Engagements, der Bindung in einem Lebensbereich)
- Exploration (Ausmaß an Erkundung zur Orientierung und Entscheidungsfindung)

Die vier Formen der Identität treten erst in der späten Adoleszenz auf. Studien ergaben unterschiedliche Verläufe der Identitätsfindung.

Nach Waterman gibt es drei Arten von Verläufen bezüglich der Identitätsfindung: Bei progressiven Verläufen wird die erarbeitete Identität über das Moratorium erreicht. Regressive Verläufe enden in der diffusen Identität und stagnierende Verläufe verweilen entweder bei übernommener Identität oder diffuser Identität.

Untersuchungsbeispiele zur Identität als Struktur ergaben, dass in den jüngeren Jahren die diffuse Identität überwiegt und der prozentuale Anteil der erarbeiteten Identität mit den Jahren ansteigt. Jedoch muss man dabei beachten, dass Jugendliche häufig nicht über identitätsbezogene Aktivitäten nachdenken.

Zu beachten ist, dass die hier aufgezeigte Einteilung der Identitätszustände jedoch hauptsächlich auf dem Ausprägungsgrad von Verpflichtung und Krise in den verschiedenen Bereichen beruht.

Nach Neuenschwander (1998) kommt die Identitätsformung durch kritische Lebensereignisse in Gang. Als nächster Schritt folgt der Anstieg des Selbstwertes, da neue Werte motivieren. Schließlich führt die wachsende Kontrollüberzeugung zur integrierten Identität und zur Überzeugung, dass die eigenen Ziele verwirklicht werden können. Es gibt jedoch keine allgemeingültige Abfolge der Identitätsphasen.

2.4 Weitere Theorien zur Identität

Allgemein gilt die Selbstreflexion als Motor der Identitätssuche, denn die Selbstreflexion führt zu real-ideal Diskrepanzen.

2.4.1 Selbstdiskrepanztheorie von Higgins

Diese Theorie geht davon aus, dass Diskrepanzen unangenehme, spannungsvolle Zustände auslösen. Diesen unangenehmen Zuständen will das Individuum möglichst entkommen, was durch Veränderung und Anpassung im weitesten Sinne geschieht.

Hier wird unterschieden zwischen Aktualselbst, Idealselbst (Zukunftsentwurf der eigenen Identität) und Sollenselbst (Verpflichtung und Aufgaben durch die Gesellschaft und Bezugsgruppen). Die vier Formen der Selbstdiskrepanz:

- Aktualselbst vs. Idealselbst (Neigung zu Enttäuschung und Unzufriedenheit)
- Aktualselbst vs. Aktual-Andere (Person denkt sie wird anders wahrgenommen als sie ist; Gefühle sind Scham, Verlegenheit und Niedergeschlagenheit)
- Aktualselbst vs. Sollen-Andere (Person kann „Anforderungen“ anderer nicht erfüllen, Gefühle sind Furcht und Bedrohung)
- Aktualselbst vs. Sollen-Selbst (aktueller Stand bezüglich eigener Vorstellungen und Verpflichtungen stimmt nicht überein; Gefühle sind Unbehagen und Selbstverurteilung)

Das zentrale Thema im Jugendalter ist die real-ideal-Diskrepanz, die als Folge von einem Selbstentwurf, der von Erwartungen abweicht, entsteht.

Moratorium und erarbeitete Identität weisen ein hohes Maß an Selbstdiskrepanz auf, während übernommene und diffuse Identität ein niedriges Maß an Selbstdiskrepanz aufweisen.

Diese Theorie liefert eine Erklärung für den Antrieb zur Beseitigung von Diskrepanzen und den Einsatz harmonisierender Aktivitäten (Oerter & Montada, 2002).

2.4.2 Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Gollwitzer und Wicklund, 1985)

Diese Theorie besagt, dass das jugendliche Individuum Indikatoren für die Selbstdefinition benutzt (Symbole wie z.B. besondere Kleidung, verbale Ausdrücke (Slang Termini), Auswahl bestimmter Musikrichtung, Anschlussfindung an bestimmte Subkulturen oder out-of-Mainstreaming, d.h. absichtliches Stämmen gegen gesellschaftlich normierte Verhaltensweisen).

Die Symbolische Selbstergänzung geht jedoch mit Realitätsverzerrungen einher (Jugendegozentrismus). Jene Symbole haben eine indikative Funktion. Sie sollen die Selbstdefinition gegenüber den Gruppen vermitteln. Hierbei gibt es zwei Arten von Symbolen:

- Symbole der jugendlichen Subkultur
- Symbole der Erwachsenenkultur

Die beginnende Selbstreflexion führt zu hoher Selbstaufmerksamkeit und erzeugt hohe Sensibilität für Defizite und Verletzungen des Selbst.

2.4.3 Zwei Stufen des Identitätsverständnisses im mittleren und höheren Jugendalter

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Selbstdiskrepanz und Unvollständigkeit mit Widersprüchen einhergehen. Somit ist Widerspruch der Motor der Persönlichkeitsentwicklung.

Die erste Stufe ist die Autonome Identität. Hier ist der Mensch ein sich selbst erkennendes Wesen mit festen Lebenszielen und Wertvorstellungen sowie Eigenkontrolle. Geradlinigkeit vermeidet Dilemmata und Konflikte.

Die mutuelle (wechselseitige) Identität, als weitere Stufe, tritt gewöhnlich erst im frühen Erwachsenenalter auf und ist gekennzeichnet durch qualitative Strukturveränderungen.

Im Laufe der Entwicklung geschieht durch Austausch mit anderen ein Wandel von der autonomen zur mutualen Identität.

Die Sozialtheorie dieser beiden Stufen geht dabei davon aus, dass Toleranz gegenüber anderen aufgebaut wird und man erkennt, dass es verschiedene Wahrheiten gibt und nicht eine

Wahrheit allein Anspruch auf Gültigkeit haben kann. Erkenntnis, dass Menschen aufeinander bezogen sind und wechselseitig aneinander teilhaben, führt zu dieser Veränderung.

Eine weitere Form der Identitätsbetrachtung ist die Gesellschaftliche Identität. Hier gilt das Individuum als Träger der Gesellschaft sowie von dieser und deren Kultur bestimmt; es ist Element eines ganzen Systems. Die selbstkonzipierte Einmaligkeit des Individuums steht im Widerspruch zur gesellschaftlichen Anonymität und Funktionalität.

3 Das Selbst(konzept)

3.1 Inhalte und Prozesse des Selbst

Das Selbst kann man als ein dynamisches System bezeichnen (Markus & Wurf, 1987). Es beinhaltet einerseits alle Informationen und Überzeugungen einer Person über sie selbst: Wie sie sich sieht, beschreibt, bewertet und versteht, was sie über sich selbst weiß und herausfinden kann, wie und welche ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten sie wahr nimmt und welche nicht (und warum), wie sie sich in die Zukunft projiziert und aus der Vergangenheit heraus rekonstruiert. Die hier erwähnten Inhalte des Selbst haben einen deskriptiven Charakter.

Andererseits gibt es Mechanismen und Prozesse, die dem Bewusstsein oft nicht zugänglich sind, und die es einer Person erlauben, ihre Selbstbild, Selbstverständnis und Selbstwertempfinden zu entwickeln, evtl. zu verbessern, gegen Veränderungen aufrechtzuerhalten oder auch ihnen anzupassen.

Die Inhalte des Selbst (das Selbstkonzept) bilden ein sehr komplexes System, das aus einer Menge der Überzeugungen besteht, die zentral oder peripher, aktuell, manchmal überholt oder potentiell, wichtig oder weniger wichtig sein können. Selbstbezogene Informationen ändern sich sowohl im Laufe des Lebens als auch aufgrund ihres dynamischen Charakters von Situation zu Situation.

In einem Versuch die Inhalte des Selbst systematisch zu ordnen, schlägt Greve (1997) eine dreidimensionale Taxonomie vor (siehe Abb. 1). Danach kann das Selbstkonzept aus drei Perspektiven betrachtet werden:

Die zeitliche Perspektive beinhaltet „nicht nur die aktuelle Person, sondern auch ihre Biographie und ihre Identitätsaussichten: „So bin ich, so war ich, so werde ich sein“ (Greve, 2000). Eine Person definiert sich nicht nur dadurch, was und wie sie aktuell ist. Sie denkt auch darüber nach, was sie bis jetzt getan und erreicht hat und warum. Die individuelle Geschichte ist passiert, sie bestimmt sehr stark das Selbstbild eines Menschen; sie prägt sowohl sein aktuelles Vorgehen und Eigenschaften als auch seine Zukunft, die zwar mehr Optionen, Erwartungen und

Handlungsmöglichkeiten bietet, aber gleichzeitig Unsicherheit mit sich bringt.

Die zweite Dimension unterscheidet das reale und das mögliche Selbst. Auch wenn man sich der eigenen Vergangenheit sicher ist und auch, dass sich diese nicht mehr verändern lässt, gibt es Gedanken (Selbstreflexion), dass es vielleicht anders sein könnte, wenn man in der Vergangenheit eine andere Entscheidung getroffen hätte oder zufällig etwas anderes passiert wäre. Das heißt, dass es nicht nur in Bezug auf die Zukunft Alternativen gibt (sichere, potentielle), sondern die eigene Geschichte als auch die Gegenwart beinhalten eine Vielzahl von denkbaren, doch nicht realisierten oder realisierbaren, Möglichkeiten.

Erwartungen, Entscheidungen und Handlungen eines Menschen machen folglich seine individuelle und einzigartige, eben „diese“ und nicht andere, Biographie aus.

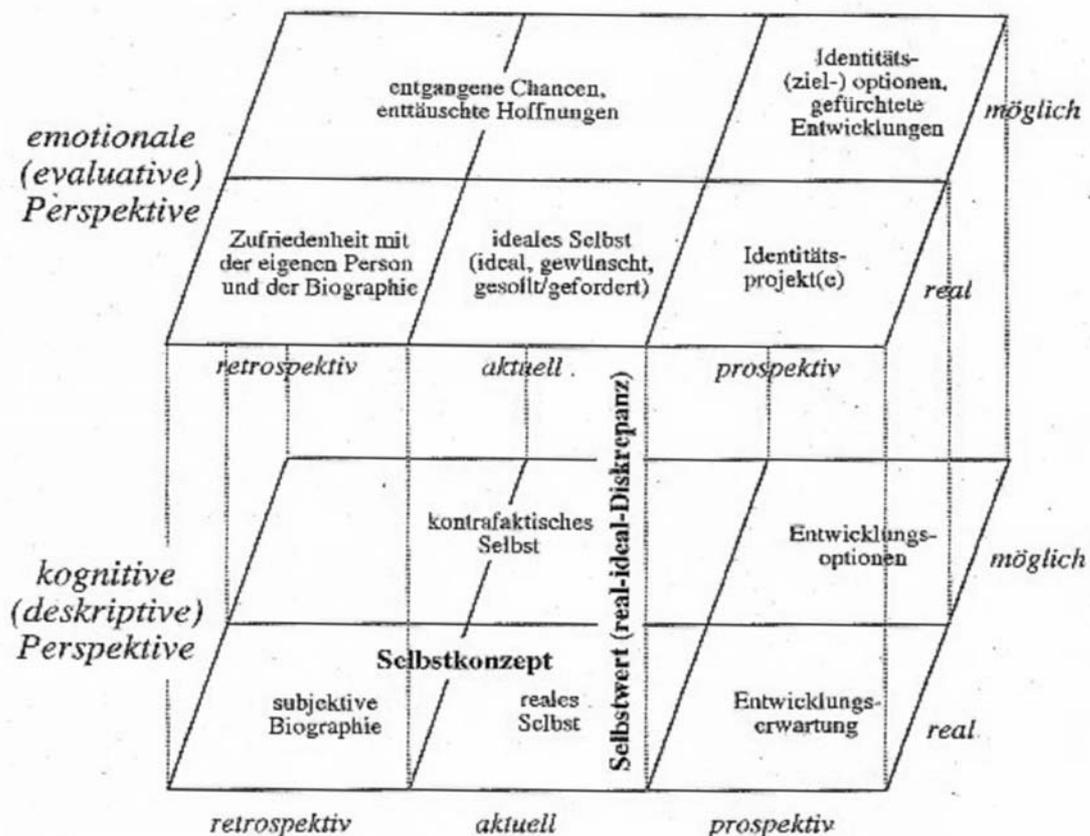


Abb. 1: Dreidimensionale Topografie des Selbst

Die beschreibende und evaluative Ebene: Inhalte des Selbst eines Menschen, die er im Laufe des Lebens gesammelt hat, haben nicht nur deskriptiven Charakter, sondern werden auch regelmäßig bewertet. Die Evaluation vollzieht sich auf allen Ebenen, die Bewertungsperspektiven können sehr heterogen sein (z. B. affektiv, normativ, sozial oder volitional):

„Man ist nicht so attraktiv, wie man sein *möchte*, nicht so ehrlich, wie man sein *sollte*, nicht so fleißig, wie man sein *will*, nicht so mutig, wie andere es *erwarten* oder *fordern*, ein paar Dinge aus der Vergangenheit *bedauert* man, mit anderen ist man *zufrieden* und so weiter“ (Greve, 2000).

Es gibt wahrscheinlich keinen Menschen, der behaupten würde, in allen Aspekten und auf allen Ebenen seines Lebens ohne Einschränkung mit sich selbst zufrieden zu sein. Es entsteht (fast) immer eine gewisse Diskrepanz zwischen dem realen und dem idealen Selbst, d. h. zwischen dem, was man ist und dem, was man aktuell sein möchte, will oder soll. Die Widersprüchlichkeit in der Art und Weise, wie sich eine Person wahrnimmt und bewertet, hat enorme und bedeutsame Auswirkungen auf ihr Erleben und Verhalten, ihr Selbstwertgefühl. Das wiederum wirkt sich stark auf ihre psychischen regulativen Prozesse, Verarbeitung selbstbezogener Informationen und den Umgang mit negativen (realen oder imaginären) Misserfolgen aus. Das soll allerdings nicht heißen, das allerbeste, das einem Menschen passieren könnte, wäre keine Ist-Soll-Diskrepanz; man braucht sie in einem gewissen, für jeden unterschiedlichen, dennoch individuell optimalen Maße, um die weitere Selbst-Entwicklung voranzutreiben.

Das Repertoire der Auskünfte und Konzepte einer Person über sie selbst ist auf verschiedene Weise und kompliziert untereinander verknüpft, sodass Inhalte des Selbst eine weit verzweigte und vernetzte Struktur bilden. Dieses Netzwerk ist zu unterschiedlichen Zeiten und Situationen unterschiedlich aktiv, dabei ist die Aktivierung kontextabhängig und kann von/aus unterschiedlichen Stellen des Netzwerks kommen. Nach Linville (1987) soll „der Grad der Vernetzung der inhaltlichen Selbstkonzeptstruktur unmittelbare Konsequenzen für die

Verletzlichkeit bzw. Widerstandsfähigkeit der Person gegen bedrohliche Erfahrungen haben.“

Prozesse des Selbst sind Vorgänge, durch die Inhalte des Selbst nicht einfach übernommen und integriert, sondern systematisch verarbeitet werden, sodass eine subjektiv erlebte Kontinuität des Selbst bestehen bleibt. Diese Informationsverarbeitung ist dem Bewusstsein unzugänglich und lässt sich auch nicht direkt beobachten. Nur aus gezielt erhobenen Daten kann man – indirekt – schließen, dass ein Prozess stattgefunden hat.

Nicht alle selbst-relevanten Informationen sind mit dem eigenen Selbstkonzept konsistent. Das Unerwünschte oder Bedrohliche muss dann so bearbeitet werden, dass das Selbstbild über die Zeit hinweg stabil bleibt.

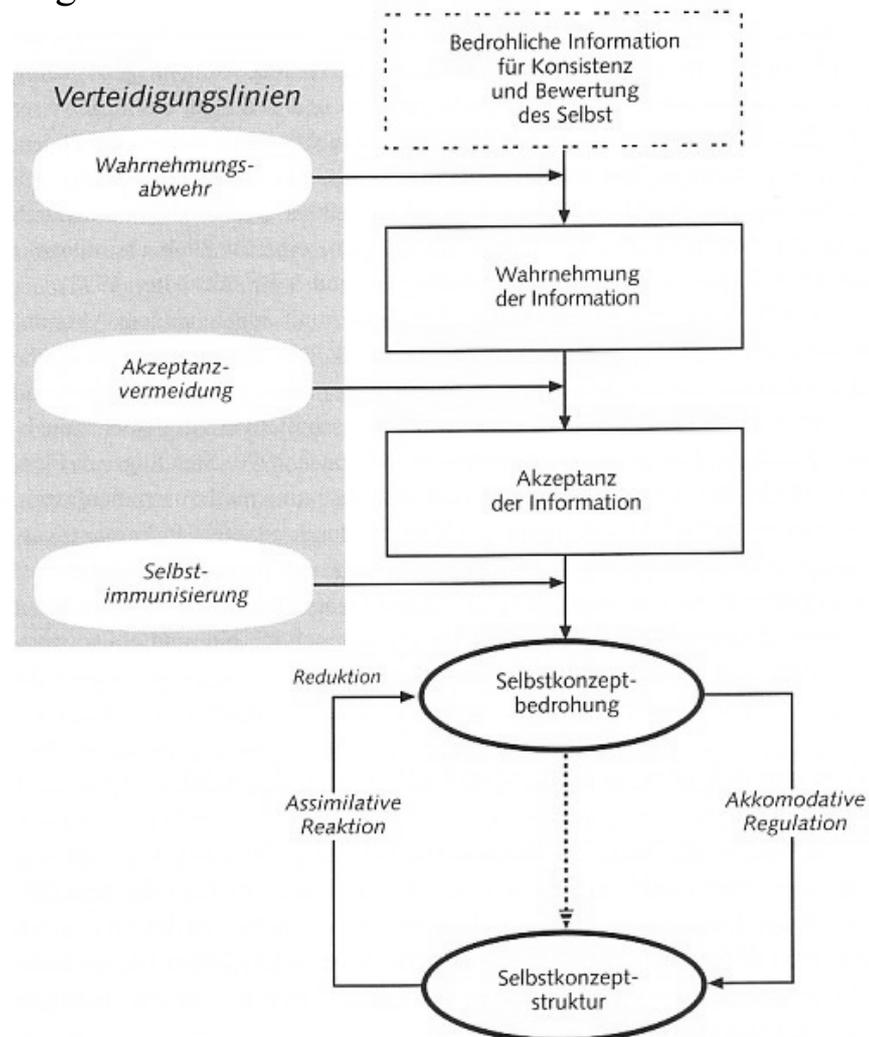


Abb. 2: Defensive, assimilative und akkommodative Stabilisierung des Selbst im Erwachsenenalter (aus Greve, 2000)

3.1.1 Die Verteidigungsmechanismen („Verteidigungslinien“)

Charakteristisch für die Verteidigungsmechanismen ist „die Zurückweisung des bedrohlichen Ereignisses oder der bedrohlichen Information“ (Greve, 2000, siehe Abb. 2). Nachfolgend sind diese nach der Radikalität der Abwehr gruppiert:

Prozesse der Wahrnehmungsvermeidung (z. B. Leugnung, Verdrängung): Man nimmt nicht wahr, dass etwas „bedrohliches“ passiert, z. B. „Ich habe keine Spaghetti gekauft, weil ich ja keine wollte!“ Diese Strategie funktioniert nicht immer, besonders nicht, wenn man bspw. Einkaufen gegangen ist, weil man zum Abendessen für ein paar Freunde Spaghetti kochen wollte.

Dynamiken der Umdeutung und kognitive Neutralisierung (z. B. Ausreden): Man nimmt zwar zur Kenntnis, Spaghetti nicht mitgebracht zu haben, allerdings nicht, dass man es vergessen hat, sondern aus verschiedenen anderen Gründen (Bekannte getroffen, die einen abgelenkt haben oder es gab einfach zuviel zu erledigen, um sich auf Kleinigkeiten konzentrieren zu können). Die Neutralisierung und Umdeutung eines Ereignisses kann gelingen, wenn es sich um einzelne Episoden handelt, wird aber schwierig, wenn es öfters passiert, was auf Vergesslichkeit, also Probleme mit dem Gedächtnis, deuten könnte.

Prozesse der Immunisierung (z. B. selbstwertdienliche Vergleiche) sind dadurch charakterisiert, dass man die eigene bedrohliche Lage akzeptiert („ich brauche wahrscheinlich einen Einkaufszettel“), aber die Definition (hier: des guten Gedächtnisses) wird dabei modifiziert („dass ich einen Einkaufszettel brauche sagt nichts über gutes Gedächtnis aus, ich kann mir immer noch sehr gut die Namen merken und ich kenne noch alle Gedichte, die wir in der Schule auswendig gelernt haben“). Die Vorteile dieser Strategie sind, dass man zugeben kann bestimmte Defizite zu haben (Notwendigkeit einer Einkaufsliste) ohne dass die eigene Überzeugung, ein Menschen mit gutem Gedächtnis zu sein, darunter leidet. Das Selbstbild wird gerettet und, durch die dauerhafte Möglichkeit einen Einkaufszettel zu benutzen, auch gesichert. In einer von Greve und Wentura (1999) durchgeführten Untersuchung wurde festgestellt, dass man durch den Prozess der Selbst-Immunisierung „genau die Fähigkeiten für aussagekräftig

hält, die man aktuell zu beherrschen meint, und eben die Eigenschaften als weniger diagnostisch einstuft, in denen man sich aktuell weniger zutraut.“ (Greve, 2000, S. 101) Eine andere Möglichkeit der Selbst-Immunsierung bieten selbstwertdienliche Vergleiche. Man könnte sagen, dass man *unter anderen Gleichaltrigen* ein gutes Gedächtnis hat. Diese Einschränkung der Vergleichsgruppe (soziale Vergleichsprozesse²) bietet eine Kompromissstrategie, die das eigene Selbstbild intakt zu behalten ermöglicht, ohne die Realität (Jüngere haben ein besseres Gedächtnis) zu bestreiten.

3.1.2 Anpassungsmechanismen

Leider lassen sich nicht alle „bedrohlichen“ Informationen oder „bedrohliche“ Veränderungen im Prozess der Selbst-Immunsierung ausgleichen. Es kann unter Umständen entweder sinnlos bis gefährlich (wie z. B. dysfunktionale Immunsierung bei Alkoholikern, die ihr Selbstbild „nicht – Alkoholiker“ immunsieren haben) oder, bei abnehmenden Ressourcen im Alter, unmöglich sein.

Unterschiedliche Entwicklungsaufgaben können als zu bewältigende Herausforderungen (Stressoren) betrachtet werden. Untersuchungen zeigen, dass die Resilienz (Widerstandsfähigkeit) eines Menschen größer ist, wenn er eine breitere Palette an Selbstdefinitionen hat, die als personale Ressourcen fungieren.

Verluste können durch Assimilation oder durch Akkommodation reguliert werden.

Im Prozess der Assimilation werden die einmal gewählten Ziele beibehalten und die Diskrepanz zwischen dem angestrebten Ideal-Zustand und der Realität wird durch Veränderungen der Umwelt oder erhöhte Anstrengung wieder in Einklang gebracht, z. B.: man könnte durch intensives Training und die Umstellung der Essgewohnheiten das angestrebte ideale Gewicht erreichen.

² Soziale Vergleichsprozesse bestehen in der Regel in einem Vergleich zwischen einer Referenzgruppe und der eigenen Person auf einer selbstrelevanten Dimension (z. B. Gesundheit oder kognitive Fitness). (Oerter, Montada, 2002)

Der Prozess der Akkommodation zeichnet sich dadurch aus, dass die nicht erreichbaren Ziele oder Ideale modifiziert werden, bzw. neu gewertet oder aufgegeben. Das Anspruchsniveau wird reduziert und den eigenen Möglichkeiten, aktuellen Fähigkeiten und der Realität angepasst. Man könnte bspw. auf das ideale Gewicht verzichten indem man feststellt, dass zehn Kilogramm Körpergewicht mehr keinerlei Auswirkungen haben und es viel wichtiger ist, ein guter Vater oder Vorgesetzter zu sein.

3.1.3 Das Selbst im Jugendalter

Die Entwicklung des Selbst ist ein Prozess, der dynamisch und lebenslang verläuft. Die Besonderheit der Adoleszenz in diesem Zusammenhang hat mehrere Gründe.

Das Jugendalter zeichnet sich durch körperliche, soziale und kognitive Veränderungen aus, deren Zusammenwirken die bisherige Selbstdefinition in Frage stellen kann. Des Weiteren müssen Jugendliche in dieser Zeit Entscheidungen treffen (z. B. Schul-, Berufswahl), die Auswirkungen auf das weitere Leben haben. Das erfordert Wissen über sich selbst, das Erkennen (und Anerkennen) eigener Stärken und Schwächen ist wichtig für ihre eigene Zukunft.

Charakteristisch für diese Lebensperiode ist die Umgestaltung der Eltern-Kind Beziehung, in der Entwicklungspsychologie Individuation genannt. Das bedeutet, Jugendliche streben zunehmend Unabhängigkeit von ihren Eltern und Anerkennung von ihren Bezugspersonen an und entwickeln eigenständige Selbstdefinitionen. Letzteres gelingt viel leichter, wenn die emotionale Verbundenheit mit den Eltern und ihre Akzeptanz bestehen bleiben. Doch die Beziehungen zu Gleichaltrigen werden in der Adoleszenz immer wichtiger.

Die Akzeptanz durch Peers, Freundschaften, Gruppenzugehörigkeit, aber auch Zurückweisung und Ablehnung durch eine Gruppe, mit der sich Jugendliche identifizieren, sind die wichtigen Quellen der Selbstbewertung und Identitätsentwicklung. Die Entwicklung des Selbst kann auch durch die biologische Reifung in der Pubertät beeinflusst werden. Das bedeutet einerseits, in positivem Sinne, die Kinderrolle zu verlassen und von Mitmenschen als Erwachsener angesehen zu

werden, andererseits können körperliche Veränderungen auch verunsichern, besonders, wenn Jugendliche nur ungenügend hierauf vorbereitet wurden (Frühpubertierende).

Die kognitive Entwicklung (das formal-operatorische Denken) erweitert die Fähigkeit, selbstbezogene Informationen in formale Kategorien zu integrieren und über hypothetische zukünftige Ereignisse nachzudenken. Das gewonnene Können zur Selbstreflexion ermöglicht Gedanken über sich selbst zu reorganisieren und die Veränderungen des Selbstkonzeptes zu bewerten. Am Ende der Adoleszenz sollte man wissen, wer man ist und wer man sein möchte – zumindest aber eine bestimmte Richtung vor Augen haben.

3.2 Personale und subpersonale Aspekte des Selbst

Man könnte das Selbstkonzept auf zwei Ebenen, der *personalen* und der *subpersonalen* Ebene betrachten.

Die personale Ebene beinhaltet Auskünfte, die eine Person über sich geben kann: Wie sie sich sieht und beurteilt, wie sie andere Personen betrachtet, wie ihre sozialen Kontakte aussehen, warum sie etwas macht und das andere nicht. Sie hat Wünsche, Ziele und Vorstellungen darüber, mit welchen Mitteln sie diese Ziele realisieren will; sie handelt aufgrund dieser Wert- und Überzeugungsstrukturen. Das alles können wir erfahren, indem wir Fragen stellen und Antworten bekommen.

Die *personale* Psychologie liefert nur eine Beschreibung dessen, was erklärt werden soll. Antworten auf die Frage, *wie* der psychische „Apparat“ aufgebaut ist, welche Strukturen und Verbindungen es gibt, die es uns ermöglichen uns so und nicht anders zu verhalten, bzw. unser Verhalten bedingen, sollen auf der zweiten *subpersonalen* Ebene gesucht werden.

3.2.1 Mentale Repräsentationen und Prozesse

Zum besseren Verständnis des Systemverhaltens werden interne Datenstrukturen angenommen, die semantisch interpretierbar sind, wie z. B. in der Theorie des semantischen Netzwerkes, in der der Prozess der Aktivationsausbreitung (Collins & Loftus, 1975) beschrieben wurde. In diesem Modell wird das kognitive Netzwerk als semantische Entfernung strukturiert aufgefasst. Je

kürzer eine Verbindung zwischen zwei Begriffen ist, desto enger ist die Relation zwischen diesen. Das Ausmaß, in dem verschiedene Begriffe zueinander in Relation stehen, ist empirisch bestimmt und unterscheidet sich in Zugänglichkeit und Stärke. Das heißt, dass eng assoziierte Konzepte schneller aktiviert werden können, da sie nicht nur semantisch, sondern auch organisatorisch „nahe“ liegen (z. B. man wird schneller Brot mit Butter, als mit Giraffe assoziieren).

3.2.2 Kognitive Indikatoren

Man kann aus Annahmen über mentale Repräsentationen und Prozesse experimentell Verhaltensunterschiede des Systems unter unterschiedlichen situativen Bedingungen ableiten. Eine große Rolle spielen dabei Reaktionszeitstudien, mit denen die momentan oder chronisch erhöhte Zugänglichkeit von im Gedächtnis repräsentierten Inhalten untersucht wird, d. h. ob eine vorhandene Repräsentation für aktuelle Informationsverarbeitung zur Verfügung steht. Insbesondere werden in diesen Studien die Automaten des kognitiven Systems, d. h. die Prozesse, die – in ihrer reinsten Form – reizgesteuert, unbewusst und nicht kontrollierbar – ablaufen, untersucht.

3.2.3 Das Selbstkonzept als mentale Repräsentation

Markus fand im Jahre 1977 heraus, dass Personen, die sich selbst eine bestimmte, ihnen wichtige Eigenschaft zuschreiben, in einer Reaktionszeitaufgabe dann schneller auf die mit dieser Eigenschaft assoziierten Wörter reagierten, wenn sie diese Wörter als für sich zutreffend, aber langsamer, wenn sie sie als nicht zutreffend erkannten (z. B. wenn jemand behauptet intelligent zu sein und seine Intelligenz durch gute Noten in Mathematik definiert, wird er in einer Reaktionszeitaufgabe schneller Wörter wie Aufgabe, Zahlen oder rechnen identifizieren können, als Begriffe wie Bücher, Literatur oder Lesen).

Die Idee von Bower & Gilligan (1979), Kihlstrom & Cantor (1984) ist, dass das Selbstkonzept ein semantisches Netzwerk bildet, in dem selbstbezogene Aussagen, wie z. B. „Ich bin intelligent“ als Verknüpfung eines „Selbst“-Knotens mit einem

entsprechenden Eigenschafts-Knoten und einem Propositions-Knoten entstehen.

Aktivationsausbreitung in einem semantischen Netzwerk wird mit Hilfe eines sog. semantischen Primings dargestellt. Es wird die Leistung bei der Bearbeitung eines Stimulus (Target) in Abhängigkeit davon untersucht, in welcher Beziehung dieser zu einem kurz davor präsentierten anderen Stimulus (Prime) steht. So wird etwa in einer so genannten Wortentscheidungsaufgabe die Entscheidung, ob ein Target (in dem schon erwähnten Beispiel der Begriff Zahl/rechnen) ein Wort oder eine sinnlose Zeichenfolge ist, dann schneller getroffen, wenn kurz vorher ein inhaltlich assoziierter Prime (hier: Intelligenz) dargeboten wurde. Eine Interpretation dieses Phänomens ist, dass ein kurz präsentierter Stimulus (Prime) die Zugänglichkeit der mit ihm verknüpften Begriffe (Target) kurzfristig erhöhen soll. Der Primingeffekt reflektiert somit die „mentale Kopplung“ zweier Begriffe (eng assoziierte Konzepte können schneller aktiviert werden). Dem zu Folge könnte man sagen, dass die Enge der Assoziationen die Struktur des (subpersonalen) Selbstkonzeptes bildet.

Die am semantischen Priming beteiligten Prozesse sollen (zumindest unter bestimmten Randbedingungen) einen automatischen, unreflektierten Charakter haben (hier sind die Zeitunterschiede entscheidend: Ein Target wird so schnell dargeboten, dass die Probanden keine Zeit haben den Priming – Stimulus bewusst aufzunehmen, trotzdem sind sie in der Lage entsprechende Assoziationen zu bilden).

Greve (1990), Brandtstädter & Greve (1994) orientieren sich an der Theoriemetapher von Epstein (1973, 1983), die besagt, dass das Selbstkonzept „eine Theorie der Person über sich selbst“ ist, und unterscheiden einen Theorie-„Kern“, der aus latenten Konstrukten und ihren Beziehungen besteht und einer Peripherie, die latente Konstrukte mit beobachtbaren Größen verknüpft.

Selbstbezogene Aussagen haben oft den Charakter der Zuschreibung von latenten Konstrukten: „Ich habe ein gutes Gedächtnis“, „Ich bin intelligent“. Es wird vermutet, dass individuelle Erklärungen solcher Aussagen an die eigenen Fähigkeiten angepasst sind, somit einen Prozess der „Selbstkonzept-

Immunisierung“ dieser selbstrelevanten Aussagen schützen kann. Als Beispiel kann man an dieser Stelle die Aussage „Ich habe ein gutes Gedächtnis“ näher analysieren. Wenn sich ein gutes Gedächtnis dadurch auszeichnen sollte, dass man sich Einkaufslisten, Namen und Geburtstage gut merken kann, dann wird man von einer Person, die zwar problemlos ohne Einkaufszettel einkaufen kann, dafür aber ständig Namen und Geburtstage vergisst, behaupten, dass ihre Gedächtnis gar nicht so gut ist. Wie kann sie die Gefahr, ein schlechtes Gedächtnis zu haben, abwenden? Indem sie z. B. für ihren eigenen Bedarf die Definition eines guten Gedächtnisses ändert und sagt, dass ein gutes Gedächtnis derjenige hat, der sich entweder Einkaufslisten oder Namen oder Geburtstage gut merken kann. Es hat Selbstkonzept-Immunisierung stattgefunden.

3.2.4 Die positive Bewertung des Selbst

Eigenschaften, die man sich selbst zu- oder abschreibt, sind typischerweise positiv oder negativ bewertet. Es lässt sich eine Tendenz zu einer positiven Selbstbewertung feststellen.

In Untersuchungen der Automatik von Bewertungsprozessen wurde festgestellt, dass Begriffe, die einen bewertenden Unterton haben (Krieg, Frieden) unwillkürlich, unkontrolliert, ohne bewusste Wahrnehmung des Reizes und in der Abwesenheit eines Bewertungszieles (automatisch) mit entsprechenden Begriffen assoziiert werden (es werden emotionale Assoziationen zwischen Wörtern, die semantisch nichts miteinander zu tun haben, gebildet). Auf der Basis von Ergebnissen des affektiven Primings lässt sich feststellen, dass Reize automatisch nicht nur inhaltlich, sondern gleichzeitig auch gefühlsmäßig ausgewertet werden.

Mit der gleichen Technik wurde eine Übertragung positiver Selbstbewertung auf neu erworbene, zunächst neutrale Eigenschaften festgestellt.

3.2.5 Die wahrnehmungs- und handlungsleitende Funktion des Selbstkonzeptes

Unser kognitiver Apparat hat die Eigenschaft eingehende Informationen zu identifizieren und (unter Ergänzung, Hervorhebung oder Vernachlässigung) in vorhandene Schemata einzuordnen.

Selbstschemata wurden von Markus (1977) als „kognitive Generalisierungen über das Selbst (...), die die Verarbeitung selbstbezogener Informationen in den individuellen sozialen Erfahrungen ordnen und leiten“ definiert. Verschiedene Befunde zeigen, dass selbstschemabezogene Wörter automatisch Aufmerksamkeit binden. Auf diese Weise beeinflussen sie die weitere Informationsverarbeitung. Mit dem Selbstschema konsistente Begriffe werden schnell akzeptiert, aber nur langsam zurückgewiesen.

Außer Eigenschaftszuschreibungen sind auch persönliche Wert- und Zielvorstellungen Teil des Selbstkonzeptes. Wir haben nicht nur eine Theorie darüber wer wir sind, sondern auch ein, mehr oder weniger konkretes, positives Bild von uns als jemandem, der ein angestrebtes Ziel erreicht hat, und ein negatives Gegenbild des möglichen Scheiterns. Die Kopplung dieser Sachverhalte, dem Erreichen des Ziels, aber auch der Vermeidung des unerwünschten Selbst, wirken stark bei der Aufrechterhaltung der langfristigen Motivation. Wenn man etwas erreichen will (z. B. eine Prüfung bestehen, einer Clique angehören, schlanker werden), und es nicht gelingt, dann wird einem die Annahme sehr wichtig erscheinen, dass generell Erstrebenswertes häufig negative Nebekonsequenzen hat (die erträumte Clique zeigt delinquentes Verhalten), und umgekehrt, generell Unerwünschtes kann positive und angenehme Nebekonsequenzen haben.

Wenn die Ist-Soll-Diskrepanz groß bis unüberwindbar ist, werden folgende Bewältigungsmechanismen eingesetzt: Informationen, die das erwünschte, aber unerreichbare „mögliche“ Selbst entwerten, die das unerwünschte Selbst aufwerten oder die zum Aufbau eines neuen erwünschten Selbst beitragen, werden zugänglicher und tragen damit zu einer

emotionalen Linderung bei. Am Ende stehen dann veränderte Strukturen (veränderte Engen der Assoziationen), die nicht mehr die belastende Ist-Soll-Diskrepanz beinhalten.

3.3 Dynamik und Stabilität des Selbst

3.3.1 Die Veränderung des Selbst durch den sozialen Kontext

Das Jugendalter wird mitunter als kritische Lebensphase bezeichnet, da es in dieser Zeit zu wesentlichen körperlichen, kognitiven und sozialen Veränderungen kommt. Dies betrifft auch Veränderungen des Selbstbildes, vor allem des Selbstwertgefühls. Selbstdefinitionen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt herausgebildet haben, werden in Frage gestellt (vgl. Pinquart & Silbereisen, 2000). In Bezug auf unsere Studie kann davon ausgegangen werden, dass im Jugendalter soziale Rückmeldungen und Belastungen die Entwicklung des Selbst, aufgrund der sich verändernden kognitiven Verarbeitungsmechanismen, anders als vorher beeinflussen.

Zum Aufbau einer autonomen und stabilen Identität, die notwendig für die angemessene Bewältigung zukünftiger Lebensaufgaben ist, gehört die Herausbildung von Mechanismen, mit denen einerseits ein positives, realistisches Selbstbild trotz bedrohlicher Informationen von außen (wie negative soziale Rückmeldungen, Misserfolge oder Verluste) aufrechterhalten werden kann und andererseits mit deren Hilfe sich das Selbst den Realitäts- und Kontextveränderungen im Laufe des Lebens anpassen kann, damit das Individuum handlungsfähig bleibt. „Hochflexible und dynamische Anpassungsprozesse“ (Greve, 2000, S. 110) sind die Grundlage der lebenslangen Entwicklung des Selbst.

So konnte Hannover (1996, zitiert nach Hannover, 2000) in ihren empirischen Arbeiten zeigen, wie sich das Selbstbild an den aktuellen Kontext anpasst (Hannover, 2000).

3.3.2 Das Modell des kontextabhängigen Selbst von Hannover (1996, 2000)

Das Modell des kontextabhängigen Selbst von Hannover (1996, zitiert nach Hannover, 2000) ist eines der theoretischen Grundlagenmodelle, die für unsere Untersuchung zur Veränderung der selbststabilisierenden Mechanismen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter von Bedeutung sind. Es erklärt im Rahmen des Social-Cognition-Paradigmas die Dynamik des Selbst in Abhängigkeit vom sozialen Kontext in ihren grundlegenden Strukturen und Prozessen. Innerhalb des Social-Cognition-Paradigmas stellt das Selbst eine Gedächtnisrepräsentation dar, die ausschließlich selbstbezogene Informationen enthält (Hannover, 2000). Dabei geht man von einer Strukturannahme und einer Prozessannahme aus (Linville & Carlston, 1994, zitiert nach Hannover, 2000).

Gemäß der Strukturannahme ist die Vielzahl selbstbezogener Informationen in zahlreichen kontextbezogenen Clustern repräsentiert (vgl. Hannover, 2000). Hannover bezeichnet diese kontextbezogenen Informationscluster als Selbstkonstrukte und die Gesamtheit aller Selbstkonstrukte als Selbstkonzept der Person. Die Prozessannahme beschreibt die unterschiedliche Aktivierung der Selbstkonstrukte, wonach zu einem konkreten Zeitpunkt stets nur ein Selbstkonstrukt oder einige wenige Selbstkonstrukte aktiviert sind. Die aktivierten Selbstkonstrukte konstituieren das Arbeitsselbst. Der soziale Kontext stellt nun Aktivierungsquellen bereit, durch die unterschiedliche Selbstkonstrukte ins Arbeitsselbst gelangen. Die Person beschreibt und verhält sich entsprechend dieser im Arbeitsselbst enthaltenen Selbstkonstrukte. So „entsteht durch den kontinuierlichen Fluss kontextbedingter Aktivierungen über die Zeit das Selbstkonzept“ (Hannover, 2000, S. 234).

Welche Selbstkonstrukte in einer konkreten Situation ins Arbeitsselbst gelangen, wird nach Hannover dadurch bestimmt, wie zugänglich ein bestimmtes Selbstkonstrukt ist. Sie unterscheidet dabei temporäre und chronische Zugänglichkeit. Von temporärer Zugänglichkeit spricht Hannover, wenn durch eine kurz zurückliegende Aktivierung die Zugänglichkeit momentan

erhöht ist. Chronische Zugänglichkeit dagegen bedeutet, dass sich mit häufiger Aktivierung die Dauer, die ein Konstrukt zugänglich ist, verlängert. Je chronisch zugänglicher ein bestimmtes Selbstkonstrukt wird, umso wahrscheinlicher wird es auch zukünftig „aufgrund einer Kontextvariablen temporär ins Arbeitsselbst geladen“ (Hannover, 2000, S. 235). Bewegt sich eine Person häufig in bestimmten Kontexten, so führen diese zu chronisch zugänglichem Selbstwissen, welches die Selbstbeschreibung und das Verhalten mehr steuert als Selbstwissen, das auf Kontexte bezogen ist, denen die Person nur selten ausgesetzt ist. Mit der Variation der Kontexte ändert sich also auch das Selbst der Person (vgl. Hannover, 2000).

Es soll an dieser Stelle die Bedeutung der empirischen Ergebnisse zum kontextabhängigen Selbst für unsere vorliegende Studie über den Zusammenhang von Belastungen und Selbstwert verdeutlicht werden.

Die Belastungen, denen eine Person ausgesetzt ist, stellen ebenfalls den sozialen Kontext, in dem sie sich bewegt, dar und haben dadurch Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Mit Hilfe des Modells vom kontextabhängigen Selbst lässt sich nachvollziehen, dass, je mehr sich eine Person in einem durch Belastungen gekennzeichneten sozialen Kontext bewegt, umso stärker verändern diese Belastungen das Selbst dieser Person und somit auch ihre Selbstbeschreibung und ihr Verhalten.

3.3.3 Die Verarbeitung selbstkonzeptbezogener Informationen

Der Mensch ist jedoch den Umständen seiner (sozialen) Umwelt nicht passiv ausgeliefert, sondern er kann, wenn auch nicht immer, auf seine (soziale) Umwelt Einfluss nehmen. So ist er in der Lage, soziale Rückmeldungen über die eigene Person zu steuern. Das geschieht mit Hilfe der reaktiven und proaktiven Prozesse des Selbst. Beide Prozesse dienen (a) dazu, die Handlungsfähigkeit der Person zu sichern, wie z.B. *Selbst-Immunisierung* (Greve, 1990; Greve & Wentura, 2002) und Selbsteinschätzung (Festinger, 1954), sowie (b) die Integrität und Positivität des Selbstbildes zu wahren, z.B. *self-serving-bias* (Krahe, 1984) und *impression-management* (Schlenker, 1980). Ziel dieser Strategien ist die Aufrechterhaltung eines konsistenten

und positiven Selbstbildes, aber auch die Steigerung des Selbstwertgefühles.

Hier setzt eine der zentralen Fragen der Selbstkonzeptforschung an, nämlich die Frage, wie Personen selbstkonzeptrelevante Informationen verarbeiten und welchen Einfluss das Selbstkonzept darauf hat. Es geht dabei um die Betrachtung der affektiven und kognitiven Reaktionen auf positive, negative oder selbstbildkonsistente Rückmeldungen über die eigene Person (vgl. Petersen et al., 2000). Affektive Reaktion bedeutet, wie zufrieden die Person mit einer bestimmten Rückmeldung ist und die kognitive Reaktion betrifft die Einschätzung der Gültigkeit dieser Rückmeldung.

Petersen, Stahlberg und Dauenheimer (zusammenfassend in Greve, 2000) konnten in dem von ihnen entwickelten Integrativen Selbstschemaansatz (ISSA) Bedingungen spezifizieren, unter denen affektive bzw. kognitive Reaktionen auf selbstkonzeptrelevante Rückmeldungen dominieren. In ihrem Ansatz integrieren die AutorInnen motivationstheoretische und informationstheoretische Ansätze, die jeweils im Vorfeld des ISSA eine Antwort auf die o.g. Frage suchten.

Ein Ausgangspunkt der Überlegungen der AutorInnen des ISSA war die Trennung zwischen selbstwerttheoretischen und konsistenztheoretischen Ansätzen innerhalb der motivationstheoretischen Richtung. Sind Personen bei der Aufnahme und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen vorrangig bestrebt ihr Selbstwertgefühl zu schützen bzw. zu erhöhen (*Selbstwerttheoretischer Ansatz*) oder wollen sie eher eine interne Konsistenz ihrer Einstellung aufrechterhalten (*Konsistenztheoretischer Ansatz*)? Shrauger (1975, zitiert nach Petersen et al., 2000) versuchte die Kontroverse zwischen beiden Ansätzen zu schlichten, in dem er zwischen affektiven und kognitiven Reaktionen unterschied und postulierte, dass Personen affektiv im Sinne der Selbstwert-Theorie und kognitiv im Sinne der Selbstkonsistenztheorie reagieren.

Eine andere theoretische Richtung, die eingangs formulierte Frage zu klären versuchte, ist der informationstheoretische Ansatz. Dieser geht davon aus, dass Personen bei der Wahrnehmung und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter

Informationen von kognitiven Strukturen geleitet werden, die selbstbezogenes Wissen strukturieren, den sog. Selbstschemata (vgl. Petersen et al. , 2000). Markus (1977, zitiert nach Petersen et al., 2000) differenziert in diesem Zusammenhang zwei Selbstkonzeptbereiche: den elaborierten („*schematischen*“) und den nicht-elaborierten („*aschematischen*“) Bereich. Diese beiden Bereiche unterscheiden sich in der Ausprägung der Variablen Extremität, Wichtigkeit und Sicherheit. D.h., eine Person verfügt im schematischen Selbstkonzeptbereich über extreme Selbsteinschätzungen, ihr ist dieser Bereich wichtig und sie ist sich der Ausprägung in diesem Bereich sicher. Für den aschematischen Bereich trifft jeweils das Gegenteil zu.

Der Verdienst des ISSA ist, wie schon erwähnt, die Integration sowohl motivations- als auch informationstheoretischer Prozesse und in diesem Zusammenhang die Spezifizierung weiterer Variablen, die den Vorhersagewert von selbst- oder konsistenztheoretischen Aussagen erhöhen könnten. Einer dieser Variablen ist der Änderungswiderstand von Kognitionen (vgl. Petersen, Stahlberg & Dauenheimer in Greve, Hrsg., 2000). Für die AutorInnen ist das Ausmaß der Verbundenheit einer Kognition mit anderen Kognitionen ein Indikator für den Änderungswiderstand. Ist eine Kognition stark in das kognitive System einer Person eingebettet, so würde eine Änderung dieser Kognition zu Inkonsistenzen und Widersprüchen mit anderen Kognitionen führen. Eine Kognition, die nur zu wenigen anderen Kognitionen in Beziehung steht könnte dagegen leichter in Richtung neuer Information verändert werden.

Die AutorInnen sehen einen Zusammenhang zwischen dem Elaborationsgrad eines Selbstschemas und seinem Änderungswiderstand. Elaborierte Selbstschemata müssten einen hohen Änderungswiderstand aufweisen, weil sie eine zentrale Position im kognitiven System einer Person einnehmen und somit in Beziehung zu vielen anderen Kognitionen stehen. Das bedeutet für den Umgang mit selbstkonzeptdiskrepanten Informationen, dass die Anpassung eines elaborierten Selbstschemas an die neue Information kaum möglich ist, da dies zu Widersprüchen mit anderen selbstbezogenen Kognitionen führen würde. Selbstbildkonsistente Informationen dagegen können problemlos in das

bestehende Selbstschema aufgenommen werden. Diese Überlegungen führen die AutorInnen des ISSA zu der Schlussfolgerung, dass in schematischen Selbstkonzeptbereichen die Informationsverarbeitung im Sinne der Konsistenztheorie erfolgt.

Nicht-elaborierte (aschematische) Selbstkonzeptbereiche stehen dagegen kaum mit anderen Kognitionen in Verbindung. Ihr Änderungswiderstand ist demzufolge niedrig, so dass ein nicht-elaboriertes Selbstschema leichter in Richtung einer selbstdiskrepanten Information verändert werden kann. Im Fall einer positiven Information ist anzunehmen, dass Personen bestrebt sind, das Selbstschema in Richtung ideales Selbstbild zu verändern. Demnach müssten Personen in schematischen Bereichen auf konsistente und in aschematischen Bereichen auf positive Rückmeldungen positiver reagieren.

In Bezug auf die kognitiven und affektiven Reaktionen formulierten die AutorInnen des ISSA folgende Annahmen:

- Eine positivere affektive Reaktion auf positive (im Vergleich zu konsistenten) Informationen sollte sich vorrangig in aschematischen Selbstkonzeptbereichen zeigen.
- Eine positivere kognitive Reaktion auf konsistente (im Vergleich zu positiven) Informationen sollte dagegen eher in schematischen Selbstkonzeptbereichen zu beobachten sein. (Petersen et al., 2000).

Die AutorInnen des ISSA haben diese Annahmen in verschiedenen Studien empirisch überprüft (Petersen et al., 2000).

Bei den affektiven Reaktionen zeigte sich, dass in aschematischen Bereichen eine positivere Reaktion auf positive als auf konsistente Informationen erfolgte.

In schematischen Bereichen wurde auf konsistente Informationen mit größerer Zufriedenheit reagiert. Auch bei den kognitiven Reaktionen trafen die Vorhersagen des ISSA zu. In schematischen Bereichen wurden selbstbildkonsistente Informationen signifikant valider eingeschätzt als selbstbild-diskrepante Informationen. In aschematischen Bereichen zeigte sich hingegen keine statistisch bedeutsame Differenz in der Beurteilung verschiedener Rückmeldungen (vgl. Petersen et al., 2000).

Eine weitere Untersuchung überprüfte den vom ISSA angenommenen Unterschied in der kognitiven Vernetzung zwischen schematischen und aschematischen Selbstkonzeptbereichen sowie den jeweils unterschiedlich hohen Änderungswiderstand. Die Ergebnisse zeigen, dass schematische Bereiche nach Ansicht der Vpn insgesamt eine bedeutsam größere Anzahl von Verknüpfungen mit anderen Komponenten des Selbstkonzeptes, als auch einen größeren Änderungswiderstand aufweisen als aschematische Bereiche. Damit sind die vom ISSA postulierten Zusammenhänge zwischen Elaborationsgrad, kognitiver Vernetzung und Änderungswiderstand empirisch gestützt (vgl. Petersen et al., 2000).

Ein Problem bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse ergab sich hinsichtlich der Definition des Elaborationsgrades durch die drei Komponenten Extremität, Sicherheit und Wichtigkeit. In mehreren Studien konnte Pelham (1991, zitiert Petersen et al., 2000) zeigen, dass Sicherheit und Wichtigkeit zwei relativ unabhängige Komponenten des Selbstkonzeptes darstellen. Während Sicherheit den epistemischen Faktor repräsentiert, handelt es sich bei Wichtigkeit eher um einen emotiven Faktor. Das bedeutet, dass sich die o.g. Ergebnisse nicht ausschließlich auf das in einem Bereich besser oder schlechter organisierte Wissen zurückführen lassen (Indikatoren Extremität und Sicherheit), sondern auch durch eine größere affektive Verbundenheit mit einem bestimmten Selbstkonzeptbereich (Indikator Wichtigkeit) erklärt werden können (vgl. Petersen et al., 2000).

Der modifizierte ISSA berücksichtigt deshalb neben dem Elaborationsfaktor auch einen motivationalen Faktor. Es handelt sich dabei um die Motivation zur Veränderung des Selbstbildes aufgrund einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen realem und erwünschtem Selbstbild in einem für die Person wichtigen Selbstkonzeptbereich.

In der Studie von Dauenheimer, Stahlberg und Petersen (1996, zitiert nach Petersen et al., 2000) wurden zum einen die affektiven und kognitiven Reaktionen in Abhängigkeit vom Elaborationsgrad des Selbstkonzeptes (jetzt nur noch operationalisiert über Extremität und Sicherheit) auf

selbstkonzeptrelevante Rückmeldungen untersucht, und zum anderen die affektiven und kognitiven Reaktionen in Abhängigkeit von der Motivation zur Veränderung je nach Art der Rückmeldung (positiv, negativ oder konsistent).

Aufgrund der empirischen Ergebnisse trifft der ISSA zusammenfassend folgende Aussagen (Petersen et al., 2000):

- Affektive Reaktionen auf Rückmeldungen erfolgen insbesondere dann entsprechend selbstwerttheoretischer Annahmen, wenn die Rückmeldung sich auf aschematische Bereiche bezieht und auf Bereiche, in denen eine starke Motivation zur Veränderung des Selbstbildes in Richtung ideales Selbst besteht.
- Kognitive Reaktionen folgen insbesondere dann konsistenztheoretischen Überlegungen, wenn Informationen bewertet werden, die sich entweder auf schematische Bereiche beziehen oder auf Bereiche, in denen nur eine geringe Motivation zur Veränderung des Selbstbildes in Richtung Idealselbst vorhanden ist.

Hinzuzufügen ist, dass diese Aussagen des ISSA und deren empirische Bestätigung zunächst einmal nur für die Verarbeitung von Informationen, die die Persönlichkeitseigenschaften betreffen, gelten (Petersen et al., 2000).

Der ISSA erklärt differenziert, wie der Aufbau des Selbstkonzeptes die Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Rückmeldungen und die affektiven und kognitiven Reaktionen darauf steuert. Wie eine Person affektiv bzw. kognitiv auf eine selbstkonzeptrelevante Rückmeldung reagiert, ob eher im konsistenztheoretischen oder mehr im selbstwerttheoretischen Sinne, hängt in erster Linie davon ab, auf welchen Selbstkonzeptbereich sich diese Rückmeldung bezieht.

Die AutorInnen konnten empirisch belegen, dass selbstkonzeptdiskrepante Rückmeldungen die Selbstschemata, die sich auf schematische Bereiche beziehen, aufgrund des hohen Änderungswiderstandes nur schwer beeinflussen können.

Spannt man nun gedanklich den Bogen zum Modell des kontextabhängigen Selbst von Hannover, so kann davon ausgegangen werden, dass die schematischen (elaborierten)

Selbstkonzeptbereiche den chronisch zugänglichen Selbstkonstrukten entsprechen. Denn ein chronisch zugängliches Selbstkonstrukt nimmt eine bedeutsame Position im Selbstkonzept einer Person ein.

Kennzeichnen anhaltende Belastungen überwiegend den sozialen Kontext einer Person, so werden die entsprechend aktivierten Selbstkonstrukte chronisch zugänglich und konstituieren die schematischen Selbstkonzeptbereiche. Beide Ansätze, der ISSA und das Modell des kontextabhängigen Selbst, dienen für unsere Studie als theoretische Grundlage, um den Zusammenhang zwischen Belastungen und Selbstwert in Bezug auf die vermittelnden Ressourcen zu untersuchen.

4 Belastungen, Entwicklungsrestriktionen, Risikofaktoren

Die Selbstwahrnehmung ist ein fundamentaler Aspekt der Persönlichkeit und der Identitätsfindung in der Adoleszenz. Daher ist es von Bedeutung herauszustellen, welche Risikofaktoren die Entwicklung des Selbstkonzepts in der Jugend beeinflussen. Hierbei muss beachtet werden, dass nicht jeder Risikofaktor die Entwicklung stören muss, wenn er gegeben ist. Die Überwindung eines Risikofaktors in der Jugend kann die Entwicklung fördern und die Identitätsfindung begünstigen, sogar dafür notwendig sein.

Im Seminar haben wir uns auf eine Reihe von Risikofaktoren beschränkt und einige mehr als andere gewichtet, d.h. wir haben ausführlich diskutiert und erwogen, welche Belastungen stärkeren oder schwächeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, da (aus ökonomischen und systematischen Gründen) nicht alle Risikofaktoren erwogen werden können. Außerdem ist es problematisch, auf Grund eines möglicherweise vorhandenen Schamgefühls seitens der Betroffenen nach Erfahrungen mit Essstörungen, sexuellem Missbrauch oder Gewalt zu fragen, obwohl diese zu gravierenden Belastungen (nicht nur im Jugendalter) gezählt werden müssen.

Die für die Studie interessanten und relevanten Bereiche, in denen Risikofaktoren auftreten können, lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

1. Familie
2. Gleichaltrige
3. Erste Liebe
4. Schule
5. Delinquenz
6. Drogen und Alkohol
7. Aggression und Gewalt

Viele dieser Kategorien überschneiden sich inhaltlich (wie beispielsweise „Aggression und Gewalt“ und „Delinquenz“ oder „Gleichaltrige“ und „erste Liebe“), und die entsprechenden Risikofaktoren auch zeitlich im Leben des Jugendlichen.

Allgemein kann gesagt werden: Je länger der einzelne Risikofaktor besteht und je mehr Risikofaktoren zur gleichen Zeit auf das Individuum einwirken, desto größer ist der Einfluss und somit die Beeinträchtigung der Entwicklung des Jugendlichen.

Zu jedem der oben genannten in Kategorien eingeteilten Lebensbereiche und –ereignisse des Jugendlichen kommen die entsprechenden Risikofaktoren, die in vielen Kategorien ähnlich sind. Häufig sind entscheidende Faktoren die Familie, individuelle/psychische Faktoren des Individuums oder der sozio-ökonomische Status der Familie und der Jugendlichen.

4.1 Familie

4.1.1 Die Ablösung während der Jugend

Die Familie ist in seinen ersten Lebensjahren das direkte Umfeld des Kindes, prägt es nachhaltig und übt den größten Einfluss auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes aus.

Das Kind ist von seinen Eltern abhängig und bildet seine ersten sozialen Beziehungen mit den Mitgliedern seiner Familie. Es lernt von ihnen, wie es in Zukunft soziale Beziehungen gestaltet und wie soziale Bindungen strukturiert sind. Außerdem erfährt es, wie es Entscheidungen trifft, Verantwortung übernimmt und seine moralischen und ethischen Vorstellungen des Lebens gleichen sich den elterlichen an.

In der Adoleszenz, zeitgleich mit dem Eintritt der biologischen Reife, findet der so genannte „Ablöseprozess“ statt, der ein wichtiger Schritt zur Entwicklung einer eigenen Identität und Persönlichkeit ist. Es entsteht ein Generationenkonflikt. Sämtliche die Eltern kennzeichnenden Merkmale und Eigenschaften, sei es ihre Art sich zu kleiden, ihre politischen Ansichten oder ihre Art zu reden wird von dem Jugendlichen generell in Frage gestellt und als „uncool“ abgelehnt. Der Prozess der Ablösung ist ein schmerzhafter Prozess für beide Parteien, da es eine Zeit voller Spannungen und Konflikte ist. Die Eltern versuchen so lange wie möglich die familiären Strukturen aufrecht zu erhalten, trotz des Wunsches, dass ihre Kinder autonom werden, während der Jugendliche versucht, sich (trotz seiner noch bestehenden Abhängigkeit von den Eltern) seine Unabhängigkeit

zu erkämpfen. Meistens beginnt der Prozess der Ablösung, indem der Jugendliche die Zeit reduziert, die er mit seinen Eltern verbringt.

Elfjährige verbringen im Durchschnitt 35% ihrer Zeit mit den Eltern, während 18-Jährige im Durchschnitt nur noch 14% ihrer Zeit mit den Eltern verbringen (Larson et al., 1996).

Während die Identifikation mit den Eltern im Kindesalter sehr hoch ist, nimmt sie in den Jahren der Adoleszenz stark ab. Sämtliche ursprünglich den Eltern entstammende Wertvorstellungen („gut und böse“, „richtig und falsch“, ethische Auffassungen etc.) werden nun überdacht und es entstehen häufig Konflikte, weil die Werte der Eltern von dem Jugendlichen in Frage gestellt werden. Infolgedessen entstehen zwischen den Eltern und dem Jugendlichen Krisen, die jedoch notwendig für den Jugendlichen sind, um eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Der Jugendliche wendet sich einem anderen Umfeld zu, um neue Perspektiven zu entdecken und eigene Wertvorstellungen zu bilden. Dieses neue Umfeld sind meist Gleichaltrige mit ähnlichen Ansichten.

Wenn jedoch die Bindung zu den Eltern so stark ist, dass die soziale Verbindung zu Gleichaltrigen gestört wird, bedingt dies eine Fehlentwicklung und beeinträchtigt die Autonomieentwicklung des Heranwachsenden. Mädchen sind in diesem Fall besonders gefährdet, weil Jungen auch heute häufig mehr Freiheit zugestanden wird als Mädchen.

Die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen funktioniert durch das ausgewogene Zusammenspiel vom Individuum selbst, den familiären Beziehungen und den Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Die Eltern müssen ihrerseits auch einen Ablöseprozess durchlaufen, der auch für sie nicht einfach zu bewältigen ist. Oft überschneidet sich die Adoleszenz der Kinder mit der „Midlife-Crisis“ der Eltern. Während die Kinder größer, hübscher und vitaler werden, kämpfen die Eltern mit den ersten gesundheitlichen Anzeichen des Alterns. Den Jugendlichen stehen zur Zeit der Adoleszenz viele Möglichkeiten offen, sie sind im Begriff ihren Berufsweg zu wählen, sich einen Partner zu suchen oder vielleicht die Welt zu bereisen. Den Eltern wird meist

dadurch deutlich, dass sie sich eingeschränkt fühlen, Verpflichtungen haben und eventuell mit ihrem Beruf nicht zufrieden sind.

Außerdem verändert sich mit der Ablösung des Kindes die Rolle des Eltern-Seins. In manchen Fällen fehlt den Eltern die Aufgabe der Zuwendung, wenn die Kinder aus dem Elternhaus ausgezogen sind, sie fühlen sich weniger gebraucht und müssen ihre Zeit ohne Beachtung der Kinder gestalten, was ihnen sehr ungewohnt erscheint. Andererseits kann es auch positive Auswirkungen auf die Eltern haben, da sie selbst an Autonomie gewinnen und sich wieder als Paar, nicht mehr als Eltern wahrnehmen.

Die Lösung vom Elternhaus kann als gelungen betrachtet werden, wenn das Kind Selbständigkeit erlangt hat und dennoch eine gute Beziehung zu den Eltern besteht.

4.1.2 Risikofaktoren

Wenn wichtige Kriterien, wie eine positive Eltern-Kind Beziehung (Gegenseitiger Respekt, Beachtung, Austausch, Zuwendung) oder die Qualität der elterlichen Paarbeziehung (Stabilität, liebevoller Umgang, friedliche Konfliktlösung), nicht erfüllt werden, kann die psychische und physische Gesundheit des Kindes gefährdet sein.

4.1.3 Scheidung und ihre Folgen

Die Scheidung der Elternteile hat, je nach Länge und Schwere der Konflikte, aber auch abhängig vom Ausgang des Scheidungsprozesses, Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Obwohl es eine veränderte Lebenssituation mit sich bringt und der Prozess der Scheidung nicht angenehm ist, kann eine Scheidung auch positive Aspekte für die jeweiligen Elternteile und die Kinder mit sich bringen.

Da sich Kinder und Jugendliche gezwungenermaßen an die neuen Lebensumstände anpassen müssen, erfahren sie, inwieweit unter bestimmten Umständen sehr schnell vollständige Änderungen des Lebensumfeldes eintreten können; ähnliche Erkenntnisprozesse ereignen sich, wenn ein nahe stehender Verwandter im frühen Alter des Kindes verstirbt und dadurch neue Situationen durch das Fehlen dieser Person entstehen. Von

ihnen wird ein höheres Maß an Selbständigkeit verlangt, die sie dann in einem gewissen Zeitrahmen (meist ein Jahr) erlernen müssen. In ihrem späteren Leben als Erwachsener jedoch profitieren sie von ihren bereits gewonnenen Erfahrungen und kommen besser mit drastischen Veränderungen und Wendepunkten zurecht – dies gilt jedoch einschränkend unter der Bedingung, dass solche Veränderungen keine schwerwiegenden psychischen Folgen (Traumata) hinterlassen.

Die Tatsache, dass zeitweise nur ein Elternteil im Haus ist (wenn z. B. noch kein neuer Partner existiert), schafft zusätzlich Autonomie, da die Kinder oder Jugendlichen nicht so häufig und genau kontrolliert werden, außerdem erlangen sie mehr Freiheit und Privatsphäre.

Oft wirkt sich eine von den Eltern wegen der Kinder bewusst vermiedene Trennung negativ aus. Kinder leiden oft sehr darunter, insbesondere wenn Konflikte zwischen den Eltern auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden und diese von dem jeweiligen Elternteil beeinflusst werden. Trauer und Wut sind zwar in der Trennungsphase bei allen Beteiligten sehr intensiv, aber meist erfolgt nach zwei bis drei Jahren eine friedliche Akzeptanz der neuen Situation.

Bei Konflikten, die über Jahre hinweg andauern, zeigen Kinder in ihrer Entwicklung häufiger emotionale Störungen und Verhaltensstörungen als Kinder aus harmonischen Familien. Für eine positive Entwicklung müssen Konflikte zwischen den Eltern nach der Trennung aufhören.

Natürlich gibt es auch negative Folgen einer Scheidung im Kindesalter, die nicht weniger gravierend sind. Oft geht mit der Scheidung eine Verschlechterung der finanziellen, sozialen und – in Mehrkulturfamilien – der kulturellen Situation einher. Teilweise erfolgt mit der neuen Situation und dem Neuanfang auch ein Umzug. Für die Kinder bedeutet in diesem Fall die Scheidung also nicht nur der Verlust eines Elternteils, sondern auch in diesem Falle ein Schulwechsel, ein Wechsel der Umgebung, des Bekanntenkreises und allem, das ihnen vertraut war.

Häufig folgt außer den genannten Änderungen auch eine Abwesenheit des Vaters. Somit verlieren die Kinder, vor allem

für die Jungen ist dies gravierend, die Vaterfigur. Bei Konflikten, die sich über die Kernfamilie (Vater, Mutter und Kinder) ausbreiten, erfolgt oft der Verlust einer ganzen Familienseite.

Nicht selten geht der Streit nach der Scheidung wegen Sorge- und Besuchsrecht zwischen den Eltern weiter. Bei Kindern, die solchen Fällen ausgesetzt waren, konnten teilweise als Folgeerscheinung entstandene Ängste und Depressionen nachgewiesen werden (Buchanan et al., 1992).

4.1.4 Erziehungsstile und deren Einfluss auf die Entwicklung

Der Erziehungsstil der Eltern trägt einen wesentlichen Teil zur physischen und psychischen Entwicklung ihres Kindes bei.

Durch die Erziehung werden beispielsweise die Werthaltungen, das Selbstbewusstsein, die Lernhaltung und das Sozialverhalten geprägt.

D. Baumrind (1991) hat in diesem Zusammenhang vier Typen von Erziehungsstilen herausgestellt, die typische Familienbeziehungen widerspiegeln.

		ZUWENDUNG	
		hoch	tief
HERAUSFORDERUNG	hoch	autoritativ	autoritär
	tief	permissiv	indifferent

(Erziehungsstile nach Baumrind, 1991)

Diese Erziehungsstile lassen sich auf der Grundlage von zwei Dimensionen beschreiben.

Herausforderung: Diese Dimension gibt an, inwieweit Eltern von ihren Kindern reifes und verantwortungsvolles Verhalten erwarten und auch deutlich verlangen.

Zuwendung: Gemeint ist hiermit das Ausmaß, in dem Eltern auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen, diese akzeptieren und auch unterstützen.

In Kombination mit jeweils hohen und niedrigen Ausprägungen lassen sich vier Erziehungsstile einteilen:

- autoritativ
- autoritäre
- permissiv
- indifferent

Erziehungsstile und ihre Folgen:

Autoritative Eltern sind warmherzig und strikt. Sie verlangen die Einhaltung von Regeln, begründen ihre Regeln und Forderungen und erklären ihre Erziehungsmaßnahmen. Sie akzeptieren ihre Kinder als ernstzunehmende Gesprächspartner, öffnen sich ihnen ihrerseits und sind auch an ihnen interessiert. Sie ermutigen ihre Kinder zu Autonomie und der Bildung ihres eigenen Standpunktes.

Autoritäre Eltern haben einen hohen Anspruch an Gehorsamkeit und Konformität. Sie fordern von ihren Kindern bedingungslose Einhaltung der Regeln sowie Achtung der elterlichen Autorität. Sie ermutigen die Kinder nicht zu unabhängigen Verhaltensweisen, sondern bemühen sich eher um die Eingrenzung der Bestrebungen zur Autonomie ihrer Kinder und zeigen geringes Interesse an deren Handlungen und Motiven. Diese Eltern neigen außerdem zu massiven physischen Disziplinierungsmaßnahmen. Beobachter beschreiben die Eltern-Kind-Beziehung als kalt und feindselig.

Permissive Eltern sind akzeptierend, wohlwollend und bezüglich der Disziplin ihrer Kinder eher passiv. Sie stellen selten Anforderungen und versuchen möglichst wenig zu reglementieren, da sie Kontrolle als Einschränkung betrachten, die der Weiterentwicklung des Kindes schaden könnte. Bestrafungen werden vermieden, da das Kind sein Verhalten nach seinen eigenen Impulsen selbst steuern soll.

Indifferente Eltern versuchen hingegen ihre Investitionen in Zeit und Energie für die Erziehung ihrer Kinder zu minimieren. Im Extremfall kommt es sogar zur Vernachlässigung der Kinder, weil sich die Eltern ganz aus ihrer Pflicht der Erziehung herausziehen. Sie interessieren sich wenig für die schulischen Leistungen oder Freizeitaktivitäten ihrer Kinder. Diskussionen über Werthaltungen, Ansichten und Meinungen der Kinder kommen selten vor. Im Gegensatz zu den anderen drei Erziehungstypen fokussieren diese Eltern auf ihr eigenes Wohl, nicht auf das ihres Kindes. Die Eltern strukturieren ihr Leben hauptsächlich nach ihren eigenen Bedürfnissen.

Folgen der Erziehungstypen:

Folgen der autoritativen Erziehung. Das Kind verfügt über große psychosoziale Fähigkeiten. Es ist verantwortungsbewusst, selbstsicher, kreativ und wissbegierig. Es besitzt außerdem hohe soziale Kompetenzen und zeigt gute schulische Leistungen.

Folgen der autoritären Erziehung. Das Kind ist abhängig von den Eltern. Es zeigt keine sozialen Kompetenzen, ist eher passiv und weniger wissbegierig. Es scheut das Übernehmen von Verantwortung und ist weniger selbstsicher.

Folgen der permissiven Erziehung: Das Kind zeigt weniger Reife als Kinder seines Altersstandes, ist konform gegenüber Gleichaltrigen und kann unter Freunden keine Führerposition einnehmen. Das Kind zeigt sich weniger verantwortungsbewusst.

Folgen der indifferenten Erziehung: Das Kind verhält sich häufig impulsiv, neigt zur Delinquenz und experimentiert früher als Gleichaltrige mit Alkohol, Drogen und Sexualität.

4.2 Gleichaltrige

Im Laufe der Jugend verändern sich die Beziehungen zu den Gleichaltrigen und sie gewinnen an Bedeutung. Freunde werden zu Vertrauenspersonen, mit denen die Jugendlichen nicht nur über Alltägliches reden, sondern denen sie auch ihre Geheimnisse anvertrauen und mit denen sie über ihre Konflikte und Probleme sprechen (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Berndt & Perry, 1990).

Dunphy (1963) spricht in diesem Zusammenhang an, dass die Gleichaltrigen, in einer Phase, in der sich die Jugendlichen von ihrem Elternhaus ablösen, zu wichtigen Bezugspersonen werden.

4.2.1 Risikofaktoren

Die Beziehungen zu Gleichaltrigen wirken sich oftmals positiv auf die Entwicklung des Einzelnen aus, jedoch ist es für diese Studie von Bedeutung, welche Risikofaktoren und Belastungen auf die Entwicklung der Jugendlichen wirken.

Jugendliche zeigen bestimmte Verhaltensweisen, um von Gleichaltrigen gemocht und anerkannt zu werden. Beispielsweise konsumieren sie Nikotin, Alkohol und illegale Substanzen, um Anerkennung von Gleichaltrigen oder Älteren zu erhalten. Sie brechen sogar Gesetze und zeigen andere mit der entsprechenden Gruppe konforme, oftmals normbrechende Verhaltensweisen, um von der Gruppe, zu der sie gehören möchten, anerkannt zu werden (Crosnoe, 2002; Stouthamer-Loeber et al., 2002).

Ryan (2001) hingegen betont, dass Jugendliche sich ihre Freunde selbst aussuchen. Sie suchen sich Gleichaltrige mit ähnlichen Interessen und Ansichten. Kinder, die sich beispielsweise besonders aggressiv oder impulsiv verhalten, schließen sich im Jugendalter häufig Gruppen an, in denen normbrechende Verhaltensweisen gezeigt werden.

Andererseits können sich auch fehlende Kontakte zu Gleichaltrigen negativ auswirken. Dies wird besonders deutlich, wenn man die wichtige Rolle des besten Freundes oder der besten Freundin betrachtet. Fehlt diese Person in der Entwicklung des Jugendlichen, neigt er eher dazu, sich depressiv und unwohl zu fühlen. Er stellt fest, dass er sich von Gleichaltrigen unterscheidet und fühlt sich abgelehnt (Alsaker, 2000). Auch Jugendliche, die bewusst ausgegrenzt werden und dementsprechend keiner Clique angehören, leiden stark darunter (Olweus, 1994).

Sullivan (1953) unterscheidet intime und sexuelle Beziehungen. Die Nähe, die die Jugendlichen in der Freundschaft aufbauen und erfahren wird hier als Intimität bezeichnet. Sie lernen, sich zu öffnen, sich zu vertrauen und Nähe aufzubauen. Diese Erfahrungen ermöglichen es ihnen, spätere sexuelle Beziehungen aufzubauen.

4.3 Erste Liebe

4.3.1 Die Annäherung der Geschlechter

Compe & Helsper (1994) beschreiben die ersten gegengeschlechtlichen Annäherungsprozesse. Diese haben sie in drei Phasen eingeteilt.

In der ersten Phase erfolgen erste geschlechtlich sexuelle Berührungen. Diese gehen meistens von den Jungen aus. In der zweiten Phase kommunizieren Jungen und Mädchen durch Blickkontakte miteinander. In der dritten Phase beginnen sie sich anzunähern, miteinander zu sprechen, sich zu öffnen und sich Geheimnisse anzuvertrauen.

Diesen Phasen schließt sich das Modell von Silbereisen & Wiesner (1999) an: Zuerst verlieben Jugendliche sich, dann entstehen feste Partnerschaften und in der letzten Phase erleben die Jugendlichen ihre ersten sexuellen Kontakte.

4.3.2 Der Zeitpunkt erster sexueller Kontakte

Der erste sexuelle Verkehr findet bei Jugendlichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Wann diese ersten sexuellen Kontakte stattfinden, hängt von mehreren Faktoren ab.

Schmidt et al. (1992) haben sich beispielsweise mit der Frage auseinandergesetzt, ob das Bildungsniveau hier eine Rolle spielt. Sie haben herausgefunden, dass Gymnasiasten zu einem späteren Zeitpunkt als Real- und Hauptschüler ihre ersten sexuellen Erfahrungen machen.

Das Einkommen der Eltern wirkt sich ebenfalls auf den Zeitpunkt des ersten sexuellen Kontaktes aus. Kinder ärmerer Familien bauen ihre ersten sexuellen Beziehungen früher auf als Kinder aus einem einkommensstärkeren Elternhaus (Steinberg, 1996). Auch die familiären Beziehungen haben einen Einfluss darauf, in welchem Alter der Jugendliche erste sexuelle Erfahrungen sammelt. So erleben Jugendliche, die ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern haben, ihre ersten sexuellen Kontakte später als Jugendliche mit einer schlechteren Eltern-Kind-Beziehung (Jessor & Jessor, 1977).

Im Jahre 1994 befassten sich Small & Luster ebenfalls mit dieser Fragestellung. Sie erstellten eine Liste von möglichen

Einflussfaktoren, zu denen u.a. familiäre Bedingungen (wie die erfahrene Unterstützung durch die Eltern), Wertvorstellungen und Bildungsniveau der Eltern, die Aufsicht durch die Eltern und durch die Nachbarn gehören. Einen weiteren sozialen Einfluss stellt der feste Freund bzw. die feste Freundin dar.

Small & Luster gehen weiterhin davon aus, dass die Persönlichkeit des Jugendlichen sich auf den Zeitpunkt des ersten sexuellen Kontaktes auswirkt. Als mögliche Einflussfaktoren überprüfen sie den Selbstwert, die Konformität mit Gleichaltrigen und die Einstellung zur Schule. Außerdem sollen sich Alkoholkonsum, die Erfahrung des sexuellen Missbrauchs und Sorgen bezüglich der Berufschancen auf den Zeitpunkt des ersten sexuellen Kontaktes auswirken. Abschließend stellt die Schulleistung des Jugendlichen einen möglichen Einflussfaktor dar. Ihre Untersuchung ergab, dass sich der Selbstwert der Jugendlichen und deren Konformität mit Gleichaltrigen nicht auf den Zeitpunkt des ersten sexuellen Kontaktes auswirken. Die weiteren Faktoren beeinflussen erwartungsgemäß.

4.4 Schule und Leistungsverhalten:

4.4.1 Die schulischen Ziele der Jugendlichen

Jugendliche setzen sich unterschiedliche Ziele in Bezug auf ihre schulischen Leistungen. Sie streben verschiedene Schulabschlüsse an. Fast die Hälfte (43%) aller Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren geben als Ziel das Erreichen der Hochschulreife an bzw. haben diese schon erworben. Nur 18% streben hingegen den Hauptschulabschluss an.

Ausländische Jugendliche innerhalb Deutschlands geben mit 27% deutlich seltener das Erreichen der Hochschulreife als Ziel an. Auch die Zahl derer, die den Hauptschulabschluss erwerben möchten, unterscheidet sich erheblich. 46% geben an, den Hauptschulabschluss anzustreben (Fritzsche, 2000).

4.4.2 Bildungschancen ausländischer Jugendlicher in Deutschland

Die Bildungschancen ausländischer Jugendlicher sind aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse eingeschränkt. Außerdem

können Sie von ihren Eltern, wenn diese keine deutsche Schule besucht haben, schlechter über das deutsche Schulsystem informiert werden (Fuchs-Heinritz, 2000).

4.4.3 Risikofaktoren

Die Schulleistungen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst, welche sich in Gruppen aufteilen lassen. Zur ersten Gruppe, den Kontextfaktoren, zählen das Bildungssystem, die schulischen sowie die klasseninternen Verhältnisse. Hierzu untersuchten Alsaker und Flammer (1999), wie viel Zeit Jugendliche in der Schule verbringen und wie viel Zeit sie für ihre Hausarbeiten benötigen. Es wurden Jugendliche aus Bulgarien, der Tschechischen Republik, Finnland, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Norwegen, Rumänien, Russland, Schweiz und aus den USA befragt. Die Untersuchung ergab, dass deutsche Jugendliche durchschnittlich 5:20 Stunden pro Tag in der Schule verbringen. Nur die Bulgaren, die Polen und die Rumänen haben noch weniger Unterrichtsstunden.

Des Weiteren wirken sich das Schulsystem und die finanziellen Mittel (zweite Gruppe), die in Bildung investiert werden, auf vielfältige Faktoren aus, die wiederum das schulische Leistungsverhalten der Jugendlichen beeinflussen. Aber auch innerhalb der Klassen gibt es extreme Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülern. In diesem Zusammenhang fand Slavin (1997) heraus, dass Schüler, deren Vorkenntnisse und Lerntempo sich ähneln, besser unterrichtet werden können, als Schüler, die sich in diesen stark unterscheiden.

Jene Unterschiede bewirken meist auch ein gespanntes Klassenklima. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler bleiben unter sich, anstatt sich gegenseitig zu unterstützen. Hieraus bildet sich ein durch die Kooperationsbereitschaft unter den Schülern, die Kooperationsbereitschaft zwischen den Lehrern und den Schülern und durch die von den Schülern wahrgenommenen Anforderungen in Bezug auf Leistung und Disziplin, bedingtes Klassenklima, dass sich zusätzlich negativ auf die Leistung einzelner Schüler auswirken kann. Das Klassenklima ist jedoch nicht genau messbar, da die Schüler dies unterschiedlich bewerten (McRobbie & Fraser, 1993).

Demotivierend und somit negativ auf die Schulleistungen wirken sich häufig auch Schulwechsel aus. Dies gilt insbesondere bei Wechsel an eine Schule, an der wenig Leistung gefordert wird. Aufgrund der mangelnden Motivation bemüht sich der Schüler weniger zielstrebig gute schulische Leistungen zu erbringen. Als Folge verschlechtern sich seine Noten, was sich wiederum noch stärker motivationssenkend auswirkt (Slavin, 1990).

Hier könnten sich finanzielle Mittel, die in die Bildung investiert würden, positiv auf die Schulleistungen auswirken. Die PISA - Studie hat ermittelt, dass die Schülerleistungen grundsätzlich auch von den finanziellen Mitteln abhängen, die das jeweilige Land in die Bildung steckt.

Jedoch kann diese Variable nicht alle Leistungsunterschiede erklären. Dies wird deutlich, wenn man betrachtet, dass Deutschland und Großbritannien vergleichbare Summen in ihr Schulsystem investieren. Die britischen Schüler schneiden jedoch mit durchschnittlich 40 Punkten mehr deutlich besser im internationalen Vergleich ab als die Deutschen.

Die OECD (2001) benennt noch weitere Einflussfaktoren: Wertschätzung der Bildung, Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer und das Engagement und Interesse der Eltern.

Schließlich beeinflussen individuelle Faktoren, wie kognitive und motivationale Aspekte, die Lernleistung. Die Intelligenz (kognitiver Faktor) ist das Merkmal, das die Schulleistung am meisten beeinflusst. Helmke & Weinert (1997) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Intelligenz sich zweifach auf die Schulleistung auswirkt. Sie gehen davon aus, dass Menschen, die eine hohe Intelligenz besitzen, über viel Wissen verfügen. Diese erworbenen Kenntnisse sind gut organisiert. An dieses gut organisierte Wissen kann der Schüler im weiteren Lernprozess gut anknüpfen. Außerdem sind intelligentere Menschen in der Lage, sinnvolle Lern- und Problemlösestrategien anzuwenden.

Leistungsmotivation wird durch vier Ursachen bedingt. Manche Jugendliche lernen mit Hoffnung auf Erfolg. Das bedeutet, dass sie glauben, den Lernprozess (oder andere Aufgaben) erfolgreich bewältigen zu können. Sie stellen sich gerne Leistungssituationen

und sehen diese als Herausforderungen. Sie strengen sich an, um diese erfolgreich zu meistern.

Die Lernprozesse einiger Jugendlicher hingegen sind von der Angst vor Misserfolg geprägt. Sie gehen davon aus, dass sie nicht in der Lage sind, die Anforderungen zu erfüllen. Um die erwarteten Misserfolge zu vermeiden, versuchen sie den Leistungssituationen möglichst aus dem Wege zu gehen.

Die Leistungsmotivation nimmt im Jugendalter ab (Eccles et al., 1996; Fend, 1997). Als Ursache hierfür betrachten Eccles & Midgley (1990) das Streben der Jugendlichen nach Autonomie. Dieser steht der durchstrukturierte Schulalltag gegenüber.

Die Jugendlichen versuchen, sich ihre Erfolge und Misserfolge zu erklären. Sie führen diese auf Begabung, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung und Zufall zurück.

Weinert (1972, 1992) ordnet diesen Ursachen zwei Dimensionen zu:

- Ort
- Stabilität

Der Ort der Ursachenzuschreibung kann intern oder extern sein. Intern bedeutet in diesem Sinne, dass die Ursache des Erfolges/ des Misserfolges auf die Person zurückgeführt werden kann. Liegt die Ursache hingegen außerhalb der Person, wird extern attribuiert.

Interne Ursachenzuschreibungen können Begabung und Anstrengung sein. Diese beiden Begründungen beziehen sich auf die Person. Die Begabung ist ein relativ stabiler Faktor, den die Person nur in sehr geringem Maße beeinflussen kann. Die Anstrengung hingegen ist veränderbar. Der Jugendliche kann sich mehr oder weniger anstrengen.

Führt ein Jugendlicher seine Leistungen oder Misserfolge auf die Aufgabenschwierigkeit oder den Zufall zurück, so denkt er an Ursachen, die außerhalb seiner Person liegen. Sie sind extern.

Die Aufgabenschwierigkeit einer bestimmten Aufgabe variiert nicht, sie ist stabil. Der Zufall wiederum ist variabel.

Ein Schüler, der beispielsweise seine gute Schulnote auf interne Ursachen zurückführt, glaubt, dass er auch in Zukunft

Chancen auf gute Noten hat. Auf seine Leistungen kann er stolz sein. Außerdem wird er sich wahrscheinlich in Zukunft wieder bemühen, um weiterhin gute Noten zu erhalten.

Dieser Schüler könnte seine Misserfolge auf zu wenig Anstrengung oder mit dem Zufall erklären. Da er sich in Zukunft mehr bemühen kann und er sicherlich nicht immer Pech haben wird, kann er Leistungssituationen positiv gegenüber stehen und diese gut bewältigen. Seine Lernmotivation wird von dem „Rückschlag“ nicht negativ beeinflusst.

Lernende, die ihre Erfolge auf internale Ursachen und Misserfolge auf variable Ursachen zurückführen, bewältigen Leistungssituationen besser und erzielen bessere Schulleistungen. Dabei gehen diese Schüler davon aus, dass sie ihre Erfolge durch ihre Anstrengungen erreicht haben, und dass sie in Misserfolgssituationen bessere Leistungen erzielen würden, wenn sie sich mehr bemüht hätten (Cote & Levine, 2000; Sokolowski et al., 2000; Tremblay et al., 2000).

Die intrinsische und die extrinsische Leistungsmotivation

Als intrinsisch wird die Motivation bezeichnet, die vom Lernenden selbst ausgeht. Es macht ihm Spaß, sich mit dem Lernstoff auseinander zu setzen.

Der extrinsisch Motivierte hingegen verspricht sich vom Lernvorgang eine Belohnung oder fühlt sich zum Lernen gezwungen. Dieser Jugendliche ist nicht daran interessiert, Wissen zu erwerben. Schüler, die intrinsisch motiviert sind, erbringen bessere Leistungen als die Schüler, die extrinsisch motiviert sind (Schiefele & Schreyer, 1994).

Die lernenden Jugendlichen können hierbei aufgaben- oder ich-orientiert sein. Als aufgabenorientiert werden die Schüler bezeichnet, die durch den Lernprozess ihre eigenen Fähigkeiten erweitern möchten. Diejenigen, die stattdessen nur anderen überlegen sein möchten oder ihre Schwächen kaschieren möchten, sind ich-orientiert. Sie sind am eigentlichen Lernstoff nicht interessiert (Dweck, 1986; Köller, 1998).

Die Aufgabenorientierung ist eine Form der intrinsischen Leistungsmotivation. Die Jugendlichen, die ich-orientiert handeln, sind extrinsisch motiviert (Heyman & Dweck, 1992).

4.5 Delinquenz

4.5.1 Normbrechendes und kriminelles Verhalten

Jeder verstößt im Laufe seines Lebens gegen verschiedene Normen und Regeln, wobei es bei den meisten Menschen eher selten vorkommt. Normverstöße treten normalerweise im Jugendalter häufiger als in jeder anderen Lebensphase auf (Arnett, 1992; Moffit, 1993).

In jeder Gesellschaft herrschen Normen und Regeln, die von der Mehrheit geteilt und deshalb nicht verletzt werden. Der Verstoß gegen diese Regeln wird als „normbrechendes“ Verhalten bezeichnet. Delinquentes Verhalten bezieht sich immer auf normbrechendes Verhalten, wobei in diesem Falle auch gleichzeitig gegen die Gesetze des Landes verstoßen wird.

4.5.2 Kriminalität und Lebensalter

Eine Erklärung für den typischen Anstieg normbrechenden Verhaltens im Jugendalter bietet Moffit (1993). Sie unterscheidet zwei Typen delinquenter Jugendlicher.

Zahlreiche Jugendliche verstoßen in einem begrenzten Zeitraum, der sich immer um den Zeitpunkt der Adoleszenz herum abspielt, gegen Normen und Gesetze (Jugenddelinquenz). Da dieses Merkmal auf eine höhere Anzahl von Jugendlichen zutrifft, kann es als normales Phänomen der Entwicklung bezeichnet werden (Montada, 2002).

Das antisoziale Verhalten der Jugenddelinquenten erklärt Moffit (1993) über zeitnahe Faktoren.

In der Zeit der Adoleszenz haben die Jugendlichen, Mädchen meist bereits im Alter von zwölf Jahren, die biologische Reife erreicht. Dennoch werden sie nach sozialen Kriterien als Kinder oder zumindest „Nicht-Erwachsene“ betrachtet und es werden ihnen bestimmte Privilegien des Erwachsenseins, wie beispielsweise Autofahren, Alkoholkonsum, Eintritt in bestimmte Lokale und sexuelle Kontakte verwehrt. Somit entsteht eine Kluft, die Jugendliche mit delinquentem Verhalten zu kompensieren versuchen. Dementsprechend kann das Fahren eines Autos ohne Fahrerlaubnis oder eine frühzeitige Schwangerschaft ein Zeichen von Reife sein, weil dies verantwortungsvolle Tätigkeiten sind,

die erst bei Erwachsenen „üblich“ sind. Daher werden die Normverstöße der Jugendlichen als Zeichen des Erwachsenenstatus betrachtet und durchaus positiv bewertet.

Erst mit zunehmendem Alter werden sich Jugenddelinquente bewusst, dass sie mit ihrem Verhalten nicht nur anderen, sondern vielmehr auch sich selbst schaden, weil illegale Handlungen sich negativ auf ihren zukünftigen Berufsweg auswirken können. So lässt sich etwa ab dem Alter von 17 Jahren ein Abfall des delinquenten Verhaltens verzeichnen.

Die zweite Gruppe ist deutlich kleiner als die der Jugenddelinquenten. Die persistenten Delinquenten fallen bereits im Kindesalter durch aggressives, hyperaktives Verhalten auf und auch als Jugendliche weisen sie kriminelle und antisoziale Verhaltensweisen auf. Sie verstoßen kontinuierlich gegen verschiedene Normen und Gesetze. Allerdings ändern sich die Formen der Normverstöße und der Delinquenz im Laufe der Zeit. Daher spricht man von einer „heterotypen Kontinuität“ des antisozialen Verhaltens (Loeber, 1990): Im Vorschulalter fallen sie durch Aggressivität auf, sie ziehen sich von Gleichaltrigen zurück und sind daher schlecht in das soziale Netz der Schulklasse eingebunden. Hinzu kommen schulische Probleme. Mit dem Eintritt ins Jugendalter suchen sie verstärkt Kontakte zu anderen delinquenten und normbrechenden Jugendlichen, was die Wahrscheinlichkeit kriminellen Verhaltens erhöht.

4.5.3 Risikofaktoren

Es sind insbesondere Jugendliche aus Familien mit geringem sozioökonomischem Status (Armut, geringer Status, Arbeitslosigkeit etc.), die normbrechendes und delinquentes Verhalten aufweisen (Pagani et al., 1999; Pfeiffer, 1997; Pfeiffer & Wetzels, 1999; Stouthamer-Loeber et al., 2002).

Dabei spielt auch die Art der besuchten Schule eine Rolle, da Hauptschüler etwa doppelt so häufig abweichendes Verhalten zeigen wie Gymnasiasten (Georg & Lange, 1999).

Zwei Theorien versuchen diese Zusammenhänge zu interpretieren:

(1) die Theorie der relativen Benachteiligung

Jugendliche aus ärmeren Stadtteilen beispielsweise finden sich ständig mit dem Wohlstand anderer konfrontiert. Gleichzeitig erleben sie in ihrem Alltag, dass dieser Wohlstand für sie immer unerreichbar sein wird. Diese Gewissheit löst eine Frustration aus, welche die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der Jugendliche delinquentes Verhalten aufweist. Der Auslöser für normbrechendes Verhalten bei Jugendlichen ist demnach nicht die Armut selbst, sondern die Erfahrung der Ungleichheit in der Gesellschaft (Blau & Blau, 1982).

(2) Annahme unterschiedlicher Möglichkeiten

Eltern mit geringem Einkommen haben es schwer, ihren Kindern eine lange Ausbildung zu finanzieren, wenn es ihnen überhaupt möglich ist. Somit können sie ihnen kaum den Weg zu einer erfolgreichen beruflichen Karriere, Ansehen und finanzieller Sicherheit ebnen. Daher wählen Jugendliche aus Familien mit geringerem Status oftmals eine „kriminelle Karriere“. Diese Möglichkeit bietet sich vor allem, wenn sie in einer von Kriminalität geprägten Umgebung leben. Da „erfolgreiche“ Kriminelle dort hoch geachtet werden, schließen sich viele Jugendliche einer Gang an und lernen kriminelle Fertigkeiten und Umgangsformen. Somit beginnt schon der Einstieg in die Kriminalität mit einer kriminellen „Ausbildung“ (Yoshikawa, 1994).

Es gibt nach Loeber und Stouthamer-Loeber (1986) vier Kategorien von familiären Bedingungen, die aggressives und delinquentes Verhalten fördern. Hierzu zählen starke Konflikte zwischen Vater und Mutter und/oder Eltern und Kindern, Trennung bzw. Scheidung der Eltern, Vernachlässigung, inkonsistente Erziehungspraktiken und körperliche Bestrafungen, sowie delinquentes und aggressives Verhalten der Eltern. Je mehr dieser Faktoren auf einmal eintreffen, desto größer ist der Einfluss auf den Heranwachsenden.

Auch Gleichaltrige haben einen großen Einfluss auf die Bereitschaft zur Delinquenz eines Jugendlichen. Dieser Einfluss findet meist in kleinen Gruppen statt (Reiss, 1988). Daher zeigen Jugendliche häufiger delinquentes Verhalten, wenn ihre Freunde

es auch tun (Crosnoe, 2002; Garnier & Stein 2002). Wie schon eingangs erwähnt suchen persistente Delinquente allerdings bewusst andere Jugendliche, die ebenfalls kriminell sind, daher ist es keineswegs so, dass die Jugendlichen passiv dem Einfluss der Gruppe nachgeben. Sie suchen vielmehr aktiv Freunde, die ihnen ähnlich sind (Loeber, 1990).

Fakt ist außerdem, dass Männer häufiger gegen Normen verstoßen als Frauen. Mögliche Gründe hierfür könnten ein unterschiedlicher Hormonstatus, unterschiedliche Erziehung oder ihre körperliche Entwicklung sein. Zudem werden Mädchen stärker von ihren Eltern kontrolliert, während Jungen mehr Freiheiten zugestanden werden.

Zudem halten sich Mädchen in ihrer Impulsivität eher zurück, um die Beziehung zu den Eltern nicht zu gefährden. Bei Mädchen wird normbrechendes Verhalten eher als Zeichen mangelnder Selbstkontrolle gewertet, während es bei Jungen als Macht- und Statusgewinn gilt (Messerschmidt, 1993).

Normbrechendes Verhalten ist geschlechtsspezifisch verteilt. Jungen neigen zu Alkoholmissbrauch, Diebstahl und Gewalttaten, Mädchen hingegen neigen zu Prostitution und Medikamentenmissbrauch (Albrecht & Howe, 1992).

Auf psychologischer Ebene erhöhen Faktoren wie ein schwieriges Temperament im Kleinkindalter, geringe Intelligenz (Yoshikawa, 1994), mangelnde soziale Kompetenz (Loeber, 1990) und fehlende Selbstkontrolle (Crosnoe, 2002; James, 1995) das Ausmaß normbrechenden Verhaltens.

4.6 Alkohol- und Drogenkonsum

Das Jugendalter ist die Zeit, in der viele Menschen erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Drogen machen. Wenige Erwachsene probieren diese Substanzen zum ersten Mal (Robins, 1995). Da Alkohol und Nikotin vorrangig Erwachsenen vorbehalten sind, wird der Konsum, ähnlich wie das vormals beschriebene normbrechende Verhalten von Jugendlichen genutzt, um sich Zugang zu den Privilegien der „Erwachsenenwelt“ zu verschaffen und an Anerkennung und Reife zu gewinnen. Trotz des verbreiteten Drogenkonsums im Jugendalter werden wenige Jugendliche später drogenabhängig.

4.6.1 Konsum, Missbrauch und Abhängigkeit

Nach Habermas (2002) werden drei Formen des Drogengebrauchs unterschieden. Der Konsum von legalen Drogen (Nikotin und Alkohol) ist in der Gesellschaft sehr verbreitet. Zu vielen feierlichen Anlässen kann das Konsumieren von Alkohol erwünscht sein (anstoßen mit einem Glas Sekt). Bei anderen Drogen, wie beispielsweise Heroin, wird der Gebrauch gesellschaftlich nicht toleriert und ist illegal.

Ein Missbrauch liegt vor, wenn Drogen in einem solchen Ausmaß und einer solchen Regelmäßigkeit konsumiert werden, dass die gesundheitsschädigend wirken und soziale Beziehungen darunter leiden. Der weitere Missbrauch beeinträchtigt kontinuierlich die Entwicklung des Menschen.

Die Abhängigkeit von Drogen ist dadurch gekennzeichnet, dass der Konsum für die Person wichtiger erscheint, als alle anderen Lebensbereiche (Freunde, Familie, Beruf usw.).

4.6.2 Risikofaktoren des Drogenkonsums

Neben vielen anderen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen (von den Eltern lösen, eigene Identität aufbauen, berufliche Laufbahn vorbereiten u.ä.) gewinnt der Status des Erwachsen-Seins immer mehr an Bedeutung für sie. Daher werden erwachsene Verhaltensweisen, wie etwa der Konsum von Alkohol und Nikotin, von Jugendlichen als besonders interessant und reizvoll eingeschätzt.

Jugendliche, deren Eltern nur wenig über sie wissen (indifferenter Erziehungsstil der Eltern nach Baumrind), also von ihnen nur unzureichend beaufsichtigt werden, nehmen häufiger Drogen als Jugendliche, die in angemessener Weise von ihren Eltern kontrolliert und aufgeklärt werden.

Ihren ersten Kontakt zu Drogen finden Jugendliche oft durch den Weg über Gleichaltrige. Meist werden ihnen in der Clique oder im Verein das erste Mal legale, aber auch illegale Drogen angeboten.

4.6.3 Risikofaktoren des Drogenmissbrauchs und Drogenabhängigkeit

Insbesondere für Alkoholismus, jedoch auch für andere Formen der Drogenabhängigkeit konnte eine hohe Erbllichkeit nachgewiesen werden. Obwohl die genaue Ursache noch unbekannt ist, scheint die Dopamin - Regulation eine entscheidende Rolle zu spielen (Tarter et al., 1999).

Viele der individuellen Risiken für Drogenmissbrauch und –abhängigkeit erhöhen auch die Wahrscheinlichkeit von Delinquenz (s.o.).

Ähnlich dem Phänomen des Geschlechtsunterschiedes in Bezug auf Delinquenz, gilt auch für den Drogenmissbrauch, dass männliche Jugendliche mehr und häufiger Alkohol konsumieren als Mädchen. Jungen sind zudem häufiger drogenabhängig (Kaplow et al., 2002; Robins & McEvoy, 1990; Tarter et al., 1999). Ein weiterer Zusammenhang findet sich zwischen Drogenkonsum und Intelligenz. Weniger intelligente Jugendliche mit unzureichenden Ressourcen zur Findung angemessener Problemlösungsstrategien neigen besonders stark dazu, Drogen zu missbrauchen oder von ihnen abhängig zu werden (Kaplow et al., 2002; Robins & McEvoy, 1990; Tarter et al., 1999). Mit diesen Faktoren eng verknüpft scheint auch der sozioökonomische Status. Ein geringer Status steigert das Risiko, delinquent zu werden, und fördert zusätzlich frühzeitigen Drogenkonsum, der das Abhängigkeitsrisiko erhöht (Kaplow et al., 2002).

Oft sind auch psychische Ursachen der Grund für Drogenkonsum. Besonders bei Angststörungen und Depressionen flüchten sich die Heranwachsenden in den Rausch. So werden nachweislich Jugendliche, bei denen diese Störungen diagnostiziert wurden, häufiger drogenabhängig als Jugendliche, die an anderen psychischen Störungen erkrankt oder psychisch gesund sind (Tarter et al., 1999).

Begonnen bei legalen Drogen (Alkohol), reicht der „Kick“ sehr schnell nicht mehr aus und die Jugendlichen greifen zu illegalen Drogen. Daher werden diese Drogen als „Türöffner-Drogen“ bezeichnet (Steinberg, 1996; Tarter et al., 1999). Die Tatsache, dass fast alle Konsumenten „harter“ Drogen zuvor „weiche“ Drogen konsumiert haben, bedeutet jedoch nicht not-

wendigerweise, dass alle Jugendlichen, die Alkohol und Nikotin konsumieren, später zu illegalen Drogen greifen.

Auch hier spielen familiäre Verhältnisse eine große Rolle: Häufige, harte und körperliche Strafen und ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern erhöhen das Risiko, dass ihr Kind als Jugendlicher Drogen missbraucht oder von ihnen abhängig wird (Kaplow et al., 2002, Tarter et al., 1999). Wenn Eltern selbst viel Alkohol trinken, Drogen konsumieren oder eine positive Haltung gegenüber Drogen einnehmen, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder in der Adoleszenz ebenfalls Drogen konsumieren und eventuell von ihnen abhängig werden (Kaplow et al., 2002; Habermas, 2002).

4.6.4 Konsequenz für die psychosoziale Entwicklung

Der gelegentliche Konsum legaler Drogen beeinflusst die Entwicklung nicht. Kurzfristig kann es dazu führen, dass sich der Jugendliche leichter in soziale Gefüge unter Gleichaltrigen integrieren kann, was positive Auswirkungen haben kann. Jugendliche, die mit Drogen lediglich kurzzeitig experimentieren, sind psychisch meist stark und haben sichere soziale Beziehungen. Hinsichtlich dieser Umstände unterscheiden sich „Experimentierer“ nicht von vollkommen abstinenten Jugendlichen (Shedler & Block, 1990).

Missbrauch und Abhängigkeit dagegen beeinträchtigen die aktuelle und die langfristige Gesundheit und Lebensqualität. Diese Jugendlichen sind häufig sozial isoliert, reagieren impulsiver als andere Jugendliche, erbringen schlechte Leistungen in der Schule und sind mit sich und ihrem Leben unzufrieden (Shedler & Block, 1990). Je häufiger ein Jugendlicher Drogen konsumiert, desto negativer ist seine Einstellung zum Leben, umso geringer ist seine Lebensfreude und er nimmt seinen eigenen Körper negativer wahr.

4.7 Aggression und Gewalt

4.7.1 Aggressives Verhalten

Es gibt verschiedene Formen aggressiven Verhaltens, die hier zunächst näher erläutert werden sollen:

Hierzu zählen die körperliche Gewalt, deren Ziel es ist physische Verletzungen zu verursachen (Schläge, Tritte u.ä.), verbale Gewalt, welche psychische Verletzungen beim Opfer verursacht, beispielsweise durch Beleidigungen und Drohungen.

Externale Aggression ist gegen andere Menschen im Umfeld des Täters gerichtet. Im Falle von Autoaggression richtet der Täter die Aggression gegen sich selbst. Direkte Gewaltanwendung ist die Ausführung von körperlicher und verbaler Gewalt gegen andere Personen.

Im Gegensatz dazu steht die indirekte Gewalt für Schädigungen von ausschließlich verbaler Natur. Der Täter schädigt das Opfer indem er Gerüchte und Unwahrheiten über die Person verbreitet und andere Menschen gegen sie aufhetzt.

4.7.2 Entwicklung aggressiven Verhaltens im Jugendalter

Die verschiedenen Formen von aggressivem und gewalttätigem Verhalten steigen im Verlauf der Entwicklung an. Leichtere Formen von Aggression findet man schon im Vorschulalter unter Kindern, wenn sie andere ihrer Altersklasse ärgern. Dieses Verhalten wird bis ins Jugendalter kontinuierlich häufiger. Körperliche Kämpfe hingegen treten meist erstmals während des Übergangs von der Kindheit in die Pubertät auf, also etwa im Alter von zehn Jahren. Im Alter von 14 bis 16 Jahren tritt diesbezüglich jedoch wieder ein Rückgang ein.

Schwere Gewalttaten wie sexuelle Übergriffe, schwere Körperverletzungen oder Anwendung von Waffengewalt treten etwas später als Kämpfe auf. Hier ist ein Anstieg bis zum Alter von 15 bis 17 Jahren zu beobachten. Danach lässt die Häufigkeit dieser Formen von Gewalt wieder nach. Der Verlauf von aggressivem Verhalten im Jugendalter ist also vergleichbar mit dem Auftreten von Delinquenz in dieser Phase des Lebens (Loeber & Hay, 1997).

Gewalttätiges Verhalten gilt als relativ stabil. Das Ausmaß der Stabilität entspricht einigen Studien zufolge sogar der Stabilität von Intelligenz, wobei es jedoch große Unterschiede gibt (Loeber & Hay, 1997): So ist Aggressivität bei Mädchen stabiler als bei Jungen. Das Ausmaß des gewalttätigen Handelns verändert sich bis ins Jugendalter. Danach nimmt die Stabilität der Gewalt zu. Insbesondere bei den jeweiligen Extremgruppen der sehr aggressiven Kinder und der gar nicht aggressiven Kinder konnte eine hohe Stabilität nachgewiesen werden. Bei den „durchschnittlichen“ aggressiven Jugendlichen gibt es dagegen beträchtliche Schwankungen.

Es ist insbesondere nicht möglich, aufgrund der frühkindlichen Aggressivität, die später auftretende Gewaltbereitschaft oder Gewalttätigkeit des Jugendlichen vorauszusagen. Nicht jedes aggressive Kind, wird später zu einem aggressiven Jugendlichen.

Allerdings kann eine umgekehrte Aussage gemacht werden: Die große Mehrheit gewalttätiger Jugendlicher ist bereits im Kindesalter durch aggressives Verhalten auffällig geworden (Loeber & Hay, 1997). Es können somit drei Gruppen aggressiver und gewalttätiger Menschen unterschieden werden (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998):

- Andauernd aggressive Personen sind bereits in der Kindheit aggressiv gewesen und das Ausmaß an Aggression steigt deutlich bis ins Jugendalter an. Gleichzeitig nimmt auch der Schweregrad der angewandten Gewalt zu. Personen dieser Gruppe neigen auch im Erwachsenenalter zu Aggressionen.
- Zeitlich begrenzt aggressive Personen unterscheiden sich lediglich durch die Abnahme der Gewaltbereitschaft im Kindes- oder Jugendalter von andauernd aggressiven Personen.

Etwa ein Sechstel aller aggressiver Menschen fallen in die Gruppierung der spät beginnenden aggressiven Personen. Sie sind in ihrer Kindheit und ihrer Jugend völlig unauffällig gewesen und entwickeln erst im späten Jugendalter oder Erwachsenenalter eine Neigung zur Gewalttätigkeit. Loeber und Hay (1997) bezeichnen

diese Gruppe als „überkontrollierte Täter“. Sie können ihre aggressiven Impulse über einen langen Zeitraum unterdrücken und verhalten sich oftmals übermäßig angepasst. Erst wenn ihre Frustration oder ihr Ärger zu stark werden, gelingt es ihnen nicht mehr, ihre Aggressionen zu unterdrücken. Ihr aufgestaute Ärger der letzten Wochen, Monate oder sogar Jahre entlädt sich dann in einer – für ihre Umwelt überraschenden – Gewalttat.

4.7.3 Risikofaktoren

Die individuellen Faktoren für die Entwicklung aggressiven Verhaltens stimmen weitestgehend mit den Risikofaktoren für Delinquenz überein.

Gewaltakzeptanz, -bereitschaft und -tätigkeit sind über den gesamten Zeitraum des Jugendalters bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen (Sturzbecher et al., 2001).

Dies gilt jedoch nur für den Einsatz körperlicher Gewalt. Mädchen setzen verbale und indirekte Gewalt häufiger ein als Jungen. Sie isolieren Personen, die sie nicht mögen, durch die Verbreitung von Gerüchten und Rufschädigung (Crick, 1997; Crick et al., 1996; Björkqvist et al., 1992).

Jugendliche, denen angemessene Strategien zur Lösung von Problemen zur Verfügung stehen, müssen nicht unbedingt zur Gewaltanwendung übergehen, um sich durchzusetzen. Anders ist dies jedoch bei Jugendlichen, denen solche Strategien fehlen und die ein Problem nur aus einer Perspektive beobachten können. Nicht nur die soziale Kompetenz, sondern auch die Wahrnehmung sozialer Situationen beeinflusst die Aggressivität. Einige Menschen nehmen ihre Mitmenschen als besonders feindselig und ablehnend wahr und verhalten sich ihrerseits ihnen gegenüber entsprechend aggressiv (Loeber & Hay, 1997).

Körperliche Misshandlungen oder Strafen der Eltern fördern die Aggressivität und Gewalttätigkeit von Kindern. Intensive Diskussionen über Gewalt und deren Folgen für Opfer und Täter dagegen können die Aggressivität der Jugendlichen reduzieren (Sturzbecher et al., 2001).

Lehrer haben den größten Einfluss auf die Gewalttätigkeit von Schülern, wenn sie moderate Bestrafungsmaßnahmen anwenden, wie beispielsweise die Eltern im Falle einer Prügelei zu

benachrichtigen oder ihnen Sonderaufgaben zuzuweisen, anstatt die körperliche Auseinandersetzung zwischen Schülern zu beenden und verbal zu attackieren („schimpfen“). Wenn die Schüler persönliche Konsequenzen spüren, werden sie in Zukunft weniger gewalttätig sein (Sturzbecher et al., 2001).

Insgesamt ist Norm brechendes, delinquentes und aggressives oder gewalttätiges Verhalten ein Risikofaktor für die weitere Entwicklung wenn es

- häufig
- stark ausgeprägt
- in vielfältigen Formen
- in unterschiedlichen Kontexten
- und bereits in jungen Jahren auftritt.

5 Der Fragebogen

Unsere Aufgabe als Fragebogenteam war es, einen Fragebogen für unser Projekt zu erstellen, mit dessen Hilfe es möglich sein sollte, das Selbstkonzept der befragten Personen hinsichtlich verschiedener Faktoren zu betrachten. Oder anders formuliert: Es sollte möglich sein, eine Aussage über die Stabilität des Selbstkonzeptes zu treffen, um dann im zweiten Teil des Fragebogens darauf eingehen zu können, inwiefern kritische Lebensereignisse einen Einfluss auf das Selbstkonzept haben. Wie wir dabei vorgegangen sind, soll im Folgenden näher erläutert werden.

5.1 Fragen zum Thema Selbstkonzept

Bei der Erstellung eines Fragebogens zum Thema Selbstkonzept ist es nahe liegend, zunächst einzugrenzen, was mit dem Konstrukt Selbstkonzept gemeint sein soll.

Daher war es vorerst sinnvoll, im Team die zentralen thematischen Oberbegriffe aus den Bereichen abzustecken, die für die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes maßgeblich sind.

Hierbei ergaben sich folgende Themenkomplexe: Elternhaus, Identität, Sozialkompetenz, deviantes Verhalten, eigene Wertvorstellungen, Freunde, Erfolg/Misserfolg und persönliche Ziele.

Zu diesen Themenkomplexen wurde zunächst eine Vielzahl von Fragen entwickelt, die schnell einige wichtige Punkte erkennen ließen, welche grundsätzlich bei der Erstellung von Fragebögen zu beachten sind. Hierzu gehört die Problematik, die Fragen so zu formulieren, dass die Fragenbeantwortung für die gesamte zu befragende Zielgruppe gleichermaßen interessant und von angemessenem Anspruch ist. Dies stellte angesichts einer Zielgruppe in der Altersspanne von 12 bis 22 Jahren eine recht hohe Anforderung an die Formulierung der Fragen, zumal hier ebenfalls das Bildungsniveau der einzelnen Zielgruppen mit zu berücksichtigen war.

Neben den eigenen Ideen des Teams waren auch der Artikel „Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse“ von Ralf Schwarzer und

Matthias Jerusalem (1983) und ein Auszug aus einem Forschungsbericht der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern von Markus P. Neuenschwander (1998) zum Thema „Schule und Identität im Jugendalter“ eine gute Hilfe bei der Entwicklung erster Ideen für den Fragebogen.

Besonders letzterer war sehr hilfreich, gerade um der Problematik der adäquaten Fragenformulierung für alle Altersgruppen und Bildungsniveaus Rechnung zu tragen.

Aus der Vielzahl der Fragen mussten nun jene ausgewählt werden, die das Konstrukt Selbstkonzept in den von uns festgelegten Themenkomplexen am besten repräsentierten.

Bei dieser Fragensauswahl war auch besonders die Wirkung assimilativer und akkommodativer Prozesse des Copings³ bei der Bildung des Selbstkonzeptes zu beachten.

Diese Prozesse werden speziell in Problemsituationen, sprich in Situationen, in denen der Umgang mit inkonsistenten Informationen notwendig ist, wirksam. Annahme war, dass das Coping je nach verwendeter Strategie⁴ unterschiedlich gut bzw. anders funktionieren würde und dass dies Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben würde.

Hier sind wir davon ausgegangen, dass die Effizienz des Copings bzw. die Art, mit inkonsistenten Informationen umzugehen, je nach Alter variieren wird.

Das Coping bildet also eine Art „Puffer“, der verhindern kann, dass Problemsituationen, inkonsistente Informationen oder als schlimm erlebte Erfahrungen das Selbstwertgefühl einer Person angreifen. Mit Hilfe des Copings kann eine Immunisierung in Bezug auf inkonsistente Informationen stattfinden, das

³ Mit Coping ist hierbei der Mechanismus der Bewältigung inkonsistenter Informationen, natürlich insbesondere negativer inkonsistenter Informationen, gemeint.

⁴ Assimilation: eingehende inkonsistente Informationen werden so aufgenommen/verändert, dass sie in die bereits vorhandenen Schemata einer Person hineinpassen;

Akkommodation: die eigenen Schemata werden angepasst, das heißt, die Selbsteinschätzung verändert sich aufgrund eingehender inkonsistenter Informationen

heißt die Aussagekraft von Eigenschaften wird der subjektiven Ausprägung eben dieser Eigenschaften angepasst.

Um diese Einschätzung zu überprüfen, wurde innerhalb des Fragebogens meist mehrfach skaliert gemessen. So sollten Unterschiede in der tatsächlich gegebenen Situation und der Situation, so wie sie von der befragten Person als wünschenswert empfunden wurde, sichtbar werden.

Ein sehr gutes Beispiel für diese mehrskalige Messung ist die zweite Seite des Fragebogens, auf der einerseits durch den Abgleich der beiden Spalten „so bin ich“ und „so wäre ich gerne“ überprüft werden kann, inwieweit die befragte Person eingehende Informationen akkommodiert, das heißt, inwieweit die reale Selbstwahrnehmung in der Kategorie „so bin ich“ und das Ideal selbst in der Kategorie „so wäre ich gerne“ übereinstimmen.

Des Weiteren ist es möglich, mit Hilfe der Kategorie „so bin ich“ im Vergleich zu der Kategorie „das sagt etwas über den Wert einer Person aus“, zu beobachten, inwieweit die befragte Person ein immunisierendes Verhalten zeigt. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn die befragte Person der Meinung ist, dass Sportlichkeit etwas über den Wert eines Menschen aussagt, da sich die befragte Person selbst für einen sportlichen Menschen hält.

Sollten sich zwischen den Skalen keine wesentlichen Unterschiede in der Itembeantwortung zeigen, wäre dies ein Hinweis auf ein relativ stabiles Selbstkonzept, das eine gute Basis auch für den Umgang mit schwierigen Situationen bietet. Ein effizientes Coping kann und sollte also eher zu einem guten Befinden der Person führen als nicht funktionierende Copingstrategien.

Annahme im Hinblick auf das jeweilige Alter der Versuchspersonen war, dass ein höheres Alter auch zu effizienteren Copingstrategien führen könnte.

Nach längerer Diskussion wurde schließlich bei den einzelnen Fragen bewusst auf eine mittlere Kategorie verzichtet und eine achtstufige Antwortskala gewählt.

Dies ist nicht zuletzt darauf begründet, dass das Ankreuzen der mittleren Kategorie einerseits signalisieren kann, dass die befragte Person sich in ihrer Einschätzung in Bezug auf ein bestimmtes Item genau auf der Mitte einer Skala einordnen würde, andererseits kann das Auswählen der mittleren Kategorie

aber auch die Meinungslosigkeit beziehungsweise Unsicherheit in Bezug auf die Beantwortung des Items widerspiegeln. Da man nicht interpretieren kann, wie das Ankreuzen der Skalenmitte zu werten ist, haben wir uns schließlich entschlossen, durch eine durchgehend achtstufige Skala eine Entscheidung der befragten Personen, im Sinne von Ablehnung oder Zustimmung in Bezug auf das zu beantwortende Item, herbeizuführen.

Um zwar auf die missverständliche mittlere Kategorie zu verzichten, den Probanden aber trotzdem die Chance zu geben, sich bewusst gegen die Beantwortung eines bestimmten Items zu entscheiden, wurde bei der Spalte „das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“ die Kategorie „weiß nicht“ eingeführt. Denn gerade bei jüngeren Probanden war davon auszugehen, dass bei der Beantwortung der Items der Skala „das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“ Schwierigkeiten entstehen könnten.

Bei der Aufteilung der eingangs genannten Themenkomplexe in die einzelnen Fragenblöcke, wie sie schlussendlich auch im Fragebogen zu sehen sind, ergaben sich neben der bereits erwähnten zweiten Seite des Fragebogens, die als Beispiel und Erklärung für den größtenteils mehrskaligen Aufbau des Fragebogens bereits erläutert wurde, weitere Fragenblöcke.

Eine Besonderheit ist hierbei bereits die dritte Seite des Fragebogens, die nicht aus einer aus eigenen Fragen zusammengesetzten Skala besteht, sondern aus der bipolaren, vierstufigen und eindimensionalen Rosenberg-Skala zum Selbstwertgefühl. Die Rosenberg-Skala wurde in den Fragebogen aufgenommen, da sie als Teil des Selbstkonzeptinventars FSKN eine sehr hohe interne Konsistenz aufweist.

Die vierte Seite des Fragebogens setzt sich mit dem Thema Freundschaft auseinander, wobei auch ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung der Freizeit und Eigenverantwortlichkeit bei der Freizeitgestaltung gelegt wird. Durch die Verwendung von zwei Skalen soll hier zum einen die reale Empfindung des Selbst beobachtet werden, zum anderen soll durch die Verwendung der Skala „das sagt etwas über den Wert meiner Person aus“ aber auch wiederum beobachtet werden können, inwieweit eine Immunisierung stattfindet.

Die sechste Seite beinhaltet Items, die einerseits im ersten Frage-

block, mit Hilfe von allgemeinen Formulierungen, noch einmal die Verwendung von Copingstrategien betrachten und andererseits die Attribution von Erfolgen und Misserfolgen näher beleuchten.

Die siebte Seite des Fragebogens setzt sich mit dem Umgang mit Problemen und der Selbstsicherheit der befragten Personen hierbei auseinander. Für die achte Seite des Fragebogens wurden wieder die gleichen vier Fragenblöcke verwendet wie eingangs auf der zweiten Seite des Fragebogens.

Durch den Abgleich des „Real-Selbst“ in der Kategorie „so bin ich“ mit dem „Ideal-Selbst“ in der Kategorie „so wäre ich gerne“ kann auch hier wieder beobachtet werden, inwieweit die befragte Person akkommodiert. Mit der Kategorie „das sagt etwas über den Wert einer Person aus“ kann wiederum festgestellt werden, ob eine Immunisierung stattfindet.

Auch wenn der Testentwurf des Fragebogenteils zum Selbstwert keiner umfassenden Prüfung unterzogen werden konnte, so konnten doch einige „Testprobanden“ für den ersten Entwurf des Fragebogens gefunden werden. Vorteilhaft war hier, dass es sich um Probanden aller Zielgruppen handelte, also sowohl Hauptschüler als auch Gymnasiasten und auch Personen verschiedenen Alters, wobei die Altersspanne eher im unteren Drittel der später zu befragenden Zielgruppe lag.

Die Befragung dieser „Testprobanden“ hat auch zu einer Neuformulierung einiger Items, speziell auf der zweiten Seite des Fragebogens, geführt. Hier mussten wir feststellen, dass einige der auf dieser Seite des Fragebogens verwendeten Adjektive nicht allen der befragten Personen bekannt waren, woraufhin wir uns um eine einfachere Formulierung bemüht haben. Auch hat die Befragung der „Testprobanden“ gezeigt, dass unsere Absicht, einige Items mehrfach vorzugeben, um so „Rater“ und Personen, die wahllos antworten, aufzudecken, bemerkt wird.

Aus diesem Grund und auch aufgrund der großen Menge an Fragen wurde beschlossen, auf die Mehrfachnennung von Items zu verzichten.

So konnte auch ein Beitrag dazu geleistet werden, dass bei der Beantwortung des Fragebogens in Anbetracht der Bearbeitungs-

zeit Fragen nicht aus Ermüdung oder Langeweile nachlässig beantwortet werden.

Um die Motivation bei der Fragenbeantwortung zu erhöhen, wird bereits auf der ersten Seite des Fragebogens auf das Gewinnspiel hingewiesen, an dem alle Personen, die einen Fragebogen ausfüllen, teilnehmen können.

Unter den Teilnehmern des Gewinnspiels wurden 15 Gutscheine verlost, wahlweise von Media Markt oder von H&M, um bei Personen aller Altersstufen und sowohl bei weiblichen, als auch bei männlichen Teilnehmern einen attraktiven Preis garantieren zu können.

An dieser Stelle ist es nötig noch einmal explizit auf die bisher unerwähnte erste Seite des Fragebogens einzugehen, welche nicht nur den Hinweis auf das Gewinnspiel beinhaltet, sondern zusätzlich alle wichtigen Informationen, die für das Ausfüllen des Fragebogens relevant sind. Für den Fall, dass von Seiten der befragten Personen Fragen bestehen sollten, sind hier auch Ansprechpartner mit Adresse und Telefonnummer zu finden.

Die Auflistung konkreter Ansprechpartner ist sicherlich auch sinnvoll, um der Zusicherung der Anonymität zusätzlich Gewicht zu verleihen, schließlich beziehen sich die Fragebogen-Items auf sehr intime und sensible Themen, deren Behandlung absolute Vertraulichkeit erfordert!

Eingangs wurde bereits beschrieben, dass unsere Annahme bei der Fragebogenkonstruktion war, dass die Ergebnisse in Hinblick auf Akkommodation, Immunisierung und Selbstsicherheit je nach Alter und eventuell auch Bildungsniveau der befragten Personen unterschiedlich ausfallen würden. Daher haben wir die erste Seite des Fragebogens genutzt, um das Alter und die Schulbildung der Teilnehmer zu erfragen. Zusätzlich wird auch die Größe des Wohnortes abgefragt, um dadurch eventuell mögliche Rückschlüsse auf die soziale Eingebundenheit ziehen zu können.

Wichtig für die erste Seite des Fragebogens ist sicher auch eine Skala zur Angabe der Befindlichkeit der befragten Personen.

Die Skala, die anhand von Smilies auf sieben Stufen die momentane Gefühlslage bereits vor der Bearbeitung des eigent-

lichen Fragebogens abfragt, kann eine Hilfe bei der Interpretation der Ergebnisse des jeweiligen Fragebogens sein.

Wird hier mit Stufe sieben eine sehr negative Gefühlslage angegeben, so kann dies zeigen, dass die Ergebnisse des Fragebogens vielleicht zu einem anderen Befragungszeitpunkt auch anders ausgefallen wären, da die Ergebnisse, beispielsweise bei der Selbsteinschätzung, von der negativen Stimmung überlagert wurden.

5.2 Fragen zum Thema Kritische Lebensereignisse

Das erste Problem zeigte sich zunächst in der Definition von „kritischen“ Lebensereignissen, d.h. in der Erfragung von solchen Erfahrungen, die einen feststellbaren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung genommen haben könnten.

Dies beinhaltet eine strittige Debatte zwischen Sozialisation und Kultur, mit der Hauptfrage, wie ein Mensch in seiner sozialen und kulturellen Umgebung integriert und erzogen werden sollte. In diesem Umfeld werden individuelle Erfahrungen gesammelt und ebenso spezifisch verarbeitet. Welche aber wirklich als kritisch zu klassifizieren sind, ist stark von dem Jugendlichen selbst abhängig.

Diese grundlegende Frage wurde vom ersten Fragebogen-Team erfasst, demzufolge beschäftigte sich die zweite Arbeitsgruppe mit dem Umfeld und der Frage, wie sich das Selbstbild und die Ansichten im Laufe der Entwicklung durch bestimmte Ereignisse verändert. Das Problem hier besteht aber darin, dass Fragen formuliert werden müssten, die ein gutes Erinnerungsvermögen voraussetzen. Man unterstellt den Probanden ein sicheres Einschätzungsvermögen, so dass das Auswertungsteam auch mit diesen Ergebnissen arbeiten kann.

Mit Hilfe von Brainstorming wurden erste Gedanken gesammelt, die noch ungeordnet von Religion, Partnerschaft, Medien über Schule und Sport bis hin zum Elternhaus, Freunde, Liebe und Leistungsdruck reichten. Aufgrund der großen Bandbreite an möglichen Ereignissen musste nun stark eingeschränkt werden, um die besonderen Erfahrungen aufzudecken, die auch nützliche Hinweise für die Studie liefern. Eine Hilfe für die Entscheidung, welche der Themen letztlich zum Fragebogen

gehören sollte, waren die eigenen Erfahrungen, die auch einflussreich für einen Großteil der heutigen Jugendlichen sein könnten. Die Schwierigkeit bestand in erster Linie darin, das Erforderliche vom Interessanten zu trennen und dabei auch wichtige Aspekte nicht zu vernachlässigen.

Abschließend wurden in drei Untergruppen die einzelnen Bereiche bearbeitet. Die Themen Familie, Freunde, Liebe, aber auch Schule, Gesundheit und Finanzen, sowie der Bereich Sport und Freizeit wurden festgelegt. Die Bereiche Freunde und Partnerschaft wurden gewählt, da, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, in der Jugend der Einfluss der Peers zunimmt und die erzieherischen Vorstellungen der Eltern nicht mehr stark zum Tragen kommt. Jugendliche unternehmen mehr mit den Freunden, die nun eine wichtige Position im Leben der Jugendlichen einnehmen. Die Erfahrungen, die dort gemacht werden, können somit einen großen Einschnitt im Leben der Befragten bedeuten.

Die Familie darf trotzdem nicht außer acht gelassen werden, da hier Grundsteine der Persönlichkeit gelegt werden und die ersten Werte vermittelt werden. Eine Familie kann Bewältigungsstrategien vermitteln, auf die der Jugendliche in schwierigen Situationen zurückgreifen kann. Schulische und gesundheitliche Belastungen können sich positiv aber auch negativ auf das Selbstbild des Jugendlichen auswirken. Die dort erlebten Erfahrungen wirken sich ebenso auf die Entwicklung aus. Dies gilt auch für den Bereich Freizeit und Sport. Die Abfolge der Fragen wurde auch thematisch und inhaltlich gruppiert, damit die Beantwortung des Fragebogens keine Schwierigkeiten bereitet.

Die anfänglichen Fassungen zeigten, dass immer wieder einige Kürzungen in den jeweiligen Gruppen notwendig waren, um den gesamten Fragebogen möglichst kurz zu gestalten. In den vielen Rücksprachen mit den anderen Gruppen wurden in den Diskussionen nicht nur die Bedeutung und Relevanz von einzelnen Fragen geklärt, sondern jene Debatten wurden auch genutzt, um Missverständnissen bezüglich Verständnisschwierigkeiten und dem Umfang einzelner Fragen entgegenzuwirken. Ein Ergebnis dieser Treffen war, dass nach langen Überlegungen beschlossen wurde, den Bereich Religion vollkommen außer acht

gelassen, da dieser heutzutage nur noch für eine geringe Zahl von Jugendlichen eine so starke Rolle spielt, dass die Entwicklung und das Leben durch ihn beeinflusst werden. Der Abschnitt Medien wurde ebenso aus dem Konzept gestrichen, da angenommen werden kann, dass diese Branchen keine gravierenden Wendepunkte darstellen können oder zur Bewältigung von Problemen als Ressource herangezogen werden. Auch wenn den Medien eine immer größer werdende Bedeutung zukommt, ist nicht davon auszugehen, dass dort solche Erfahrungen gemacht werden, die sich nachhaltig auf die Entwicklung der Persönlichkeit niederschlagen.

Nachdem die einzelnen Themengebiete festgelegt waren, war es die wichtigste Aufgabe in den Diskussionen, aus der Vielzahl von unterschiedlichsten Fragen die charakteristischsten und bedeutsamsten auszuwählen. Dabei wurden immer wieder neue Fragen erstellt, die dann häufig wieder verworfen wurden. Zum Beispiel wurden solche Fragen ausgesondert, wo davon ausgegangen werden kann, dass alle Befragte diese bejahen beziehungsweise verneinen würden, sodass eine Differenzierung zwischen den Jugendlichen kaum möglich ist. Auch auf Aussagen, die durch Umschreibungen wie „fast“, „selten“ oder „kaum“, genauso wie bei Formulierungen die Absolutheit beschreiben wie „immer“, „keiner“ oder „niemals“, mussten ausgesondert werden, da sich hier die Auswertung problematisch gestalten würde.

In den vielen Treffen gab es des Weiteren einen regen Austausch über die Gewichtung der Wertungen von den einzelnen Fragen. Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen nicht einseitig wertende Formulierungen enthalten, so dass die Probanden dazu verleitet werden einem Antwortverhalten zu verfallen. So ist es günstig, auch Negationen einzuarbeiten, so dass die Befragten gezwungen werden, sich die Fragen genauer durchzulesen und über ihre Antwort nachzudenken. Es ist zusätzlich darauf zu achten, dass doppelte Verneinungen vermieden werden.

Ein weiteres Problem zeigt sich bei der Gestaltung des Fragebogens. Das letztendliche Design sollte einerseits dem ersten Fragebogenteil angeglichen sein, aber auch innerhalb des zweiten Teils durften keine Unstimmigkeiten auftauchen. Um

dem entgegenzuwirken, gab es kontinuierlich Absprachen mit dem Fragebogenteam 1. Dies half einerseits, ein einheitliches Format zu erhalten, aber auch die bestehenden Unsicherheiten zu beseitigen, ob die Ideen und Vorstellungen noch zu den kritischen Lebensereignisse zählten oder schon zu der Erfassung des Selbstwertes gehörten, was dem Bereich des ersten Fragebogens entsprach. Durch die enge Zusammenarbeit zwischen den Teams war es möglich, Überschneidungen zu vermeiden und die Themenbereiche noch genauer abzugrenzen. Bei den zusätzlichen Treffen mit Herrn Greve haben sich die Gruppen auf eine achtstufige Rating-Skala geeinigt und auf seinen Vorschlag hin bestimmte Fragen, die eine intensive und emotionale Stellungnahme implizieren, besonders formuliert. Diese wurden dann im Konjunktiv II beschrieben und durch eine neutrale dritte Person erfasst. Ferner wurde festgelegt, dass der zweite Teil auf die Kategorie „weiß nicht“ verzichtet, da die Aussagen so formuliert wurden, dass sie nachvollziehbar und verständlich waren. Zudem konnte mit der zusätzlichen Kategorie „Mit dieser Einschätzung bin ich mir sicher“ bei etwaigen Unsicherheiten, die vorherige Aussage revidiert werden. Ansonsten wurden ausschließlich Behauptungen beziehungsweise Statements verfasst. Der Vorteil von dieser Methode ist es, dass Feststellungen von Positionen, Meinungen und Einstellungen von den Befragten gut erkennbar werden, da konkrete Sachverhalte bewertet werden müssen. Durch die Skalierung ist auch eine Einstufung der Antwort möglich. Auch dass nur geschlossene Fragen zur Anwendung kommen, ist sehr zweckmäßig, da es zu einer erleichterten Auswertung führt und sich außerdem die Objektivität erhöht, da die Aussagen neutral formuliert wurden.

Schließlich war ein möglicher Entwurf für die Form gemeinsam gefunden. Bei einem weiteren Treffen mit Herrn Greve stellte sich dann heraus, dass die Länge des Fragebogens stark verkürzt werden muss. Nach der gemeinsamen Überarbeitung wurden das Konzept sowie die Fragen im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die Idee, welche hinter einer Frage steht, musste hier nochmals erläutert werden. So wurden mehrdeutige aber auch unverständliche Fragen erkannt und konnten geändert oder völlig aus dem Fragebogen gestrichen werden.

Nach einigen weniger gravierenden Änderungen und Umformulierungen mit dem Plenum ging die Endfassung in den Druck. Ob die gestellten Fragen schlussendlich die erhofften Antworten brachten, konnte dann nur das Auswertungsteam feststellen.

Das endgültige Design des zweiten Fragebogenteils zeigt sich auf Seite acht und ist wie folgt gegliedert: Der erste Abschnitt beginnt mit einer allgemeinen Befragung der Einschätzung zur Bewältigung von nicht kategorischen, sondern eher allgemeinen Situationen. Bei diesen Fragen wurde sowohl das allgemeine Wohlbefinden ermittelt, als auch bekannte und schon bewährte Fragen zur Anpassungsfähigkeit gestellt. So konnte das gegenwärtige Wohlbefinden abgefragt werden, bevor man sich mit ernststen Begebenheiten auseinandersetzt, die dann das aktuelle Empfinden womöglich verfälscht hätten. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass verschiedene Perspektiven bezüglich der Entwicklung des Selbstwertes eingenommen werden können, zum einen, wie der Jugendliche sich im Augenblick einschätzt, ohne an ein etwaiges Ereignis erinnert zu werden. Andererseits lässt sich hinterher auch ablesen, welche Erfahrung besonders prägnant war.

Später wurden die beiden Teile des Fragebogen durch das Auswertungsteam in einen Zusammenhang gebracht. Im letzten Abschnitt wurden spezifische Ereignisse beschrieben, die bewertet werden mussten, so dass man die vorher allgemeinen Aussagen näher einordnen konnte. Auf dieser Seite fand sich außerdem Platz, um Erfahrungen mit eigenen Worten zu notieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch die enge Zusammenarbeit mit dem Fragebogenteam 1 und Herrn Greve viele Fehler aufgedeckt wurden. Die Aufgabe hat sich als schwieriger erwiesen als erwartet, wie sich nach den anfänglichen Versuchen zu der Fragebogenkonstruktion gezeigt hat. Die Schwierigkeiten der Fragestellungen und des Designs unter der Berücksichtigung des Umfangs wurde zumeist von den Gruppen unterschätzt. Nach der gemeinsam entwickelten Grundlage jedoch haben die Gruppen eine gemeinschaftliche Lösung für die bis dahin bestehenden Probleme gefunden.

6 Die Auswertung

6.1 Stichprobenbeschreibung

Geschlecht, Alter, Ausbildungsform und Wohnortgröße

Die Stichprobe bestand aus 1387 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 11 und 31 Jahren. Die Teilnehmenden wurden in Vereinen, im Freundes- und Bekanntenkreis, in der Verwandtschaft sowie in den ehemaligen Schulen der Studierenden rekrutiert. Durch dieses Vorgehen kommt es zu Selektionseffekten und eine zufällige Ziehung der Stichprobe aus der Grundgesamtheit ist nicht gegeben. Daraus kann geschlossen werden, dass es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe handelt.

Tabelle 1 beschreibt die Geschlechtsverteilung in der Stichprobe. 58,8% der Teilnehmenden waren weiblich und 40% männlich. Keine Angaben zu ihrem Geschlecht machten 1,2% der Teilnehmenden.

	Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Gültige Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Gültige Werte				
weiblich	816	58,8	59,5	59,5
Männlich	555	40,0	40,5	100,0
Insgesamt	1371	98,8	100,0	
Fehlende Werte	16	1,2		
Insgesamt	1387	100,0		

Tabelle 1: Geschlechtsverteilung in der Stichprobe

Tabelle 2 zeigt die Altersverteilung in der Stichprobe. 98,3% der Teilnehmenden waren zwischen 11 und 22 Jahren. Die meisten Jugendlichen waren im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Dies wird besonders sichtbar in der Abbildung 1. Der Mittelwert des Alters liegt bei 16,51.

	Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Gültige Prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Gültige Werte				
11,00	4	,3	,3	,3
12,00	19	1,4	1,4	1,7
13,00	96	6,9	7,0	8,6
14,00	162	11,7	11,8	20,4
15,00	214	15,4	15,5	35,9
16,00	233	16,8	16,9	52,9
17,00	230	16,6	16,7	69,6
18,00	191	13,8	13,9	83,4
19,00	90	6,5	6,5	90,0
20,00	58	4,2	4,2	94,2
21,00	29	2,1	2,1	96,3
22,00	27	1,9	2,0	98,3
23,00	8	,6	,6	98,8
24,00	8	,6	,6	99,4
25,00	3	,2	,2	99,6
26,00	3	,2	,2	99,9
28,00	1	,1	,1	99,9
31,00	1	,1	,1	100,0
Insgesamt	1377	99,3	100,0	
Fehlende Werte	10	,7		
Ingesamt	1387	100,0		

Tabelle 2: Altersverteilung in der Stichprobe

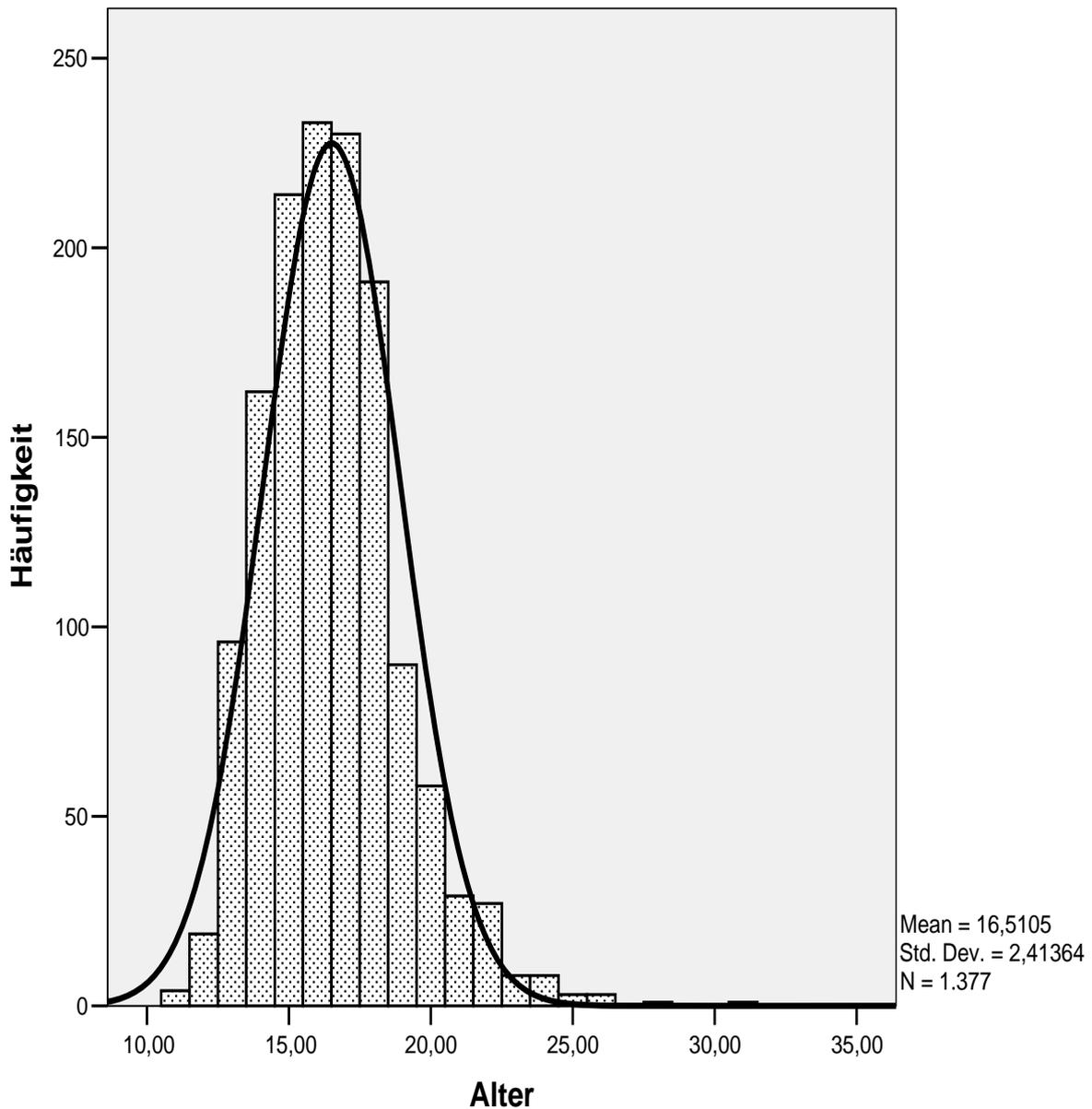


Abb. 1: Altersverteilung in der Stichprobe

Die meisten Teilnehmer der Studie (45,8 %) lebten auf dem Dorf. Klein- und Großstadtbewohner machten insgesamt 53,3 % der Stichprobe aus. 0,9 % der Personen machten keine Angaben über ihren Wohnort (siehe Tabelle 3).

	Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Gültige prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Gültige Werte				
Dorf	635	45,8	46,2	46,2
Kleinstadt	467	33,7	34,0	80,2
Großstadt	272	19,6	19,8	100,0
Total	1374	99,1	100,0	
Fehlende Werte	13	,9		
Insgesamt	1387	100,0		

Tabelle 3: Wohnortgröße

Tabelle 4 stellt die durch die Teilnehmenden besuchten Ausbildungsformen dar. Mit 38,4 % war das Gymnasium die meist besuchte Schulform, gefolgt von der Realschule mit 28,4 %. 15,2 % der Stichprobe waren die Hauptschüler. Die unter Sonstiges fallenden 3,5 % ergaben sich vermutlich aufgrund der möglichen Übergangsphase zwischen Schulabschluss und Beginn einer weiteren Ausbildung sowie durch Schul- und Ausbildungsformen, die im Fragebogen nicht angegeben werden konnten.

	Häufigkeit	Prozentuale Häufigkeit	Gültige prozentuale Häufigkeit	Kumulierte prozentuale Häufigkeit
Gültige Werte				
Hauptschule	211	15,2	15,3	15,3
Realschule	394	28,4	28,5	43,8
Gymnasium	533	38,4	38,6	82,4
Gesamtschule	20	1,4	1,4	83,9
Ausbildung	135	9,7	9,8	93,6
Studium	29	2,1	2,1	95,7
Voll berufstätig	9	,6	,7	96,4
Suche	2	,1	,1	96,5
Lehrstelle/Arbeit	2	,1	,1	96,5
Sonstiges	48	3,5	3,5	100,0
Insgesamt	1381	99,6	100,0	
Fehlende Werte	6	,4		
Insgesamt	1387	100,0		

Tabelle 4: Ausbildungsform

6.1.1 Berechnungen

Externe und interne Ressourcen:

Um herauszufinden, welche Rolle Ressourcen bei der Bewältigung von Belastungen spielen und welcher Effekt sich daraus auf den Selbstwert ergibt, war es notwendig, eine Ressourcenskala zu konstruieren. Als Bestandteile dieser Skala wurden aus dem Fragebogen einzelne Items herausgesucht und im Projektteam diskutiert. Sie ließen sich deutlich danach unterscheiden, ob sie außerhalb des Probanden lagen, beispielsweise („Ich bekomme Hilfe, wenn ich sie brauche“) oder seine Kognition oder Attribution direkt betrafen („Erfolge habe ich mir zu verdanken“). Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde sichergestellt, dass nur solche Items Berücksichtigung fanden, die einzig auf einen der beiden Faktoren hoch luden. Diese Faktoren wurden als externe und interne Ressourcen bezeichnet.

Akkommodation und Immunisierung:

Ein weiteres Ziel war es, herauszufinden, welchen Einfluss Akkommodation und Immunisierung auf den Umgang mit Belastungen sowie auf das Selbstkonzept haben. Um Akkommodation festzustellen, wurden die Antworten der folgenden zwei Spalten (Abbildung 2) der ersten Aufgabe des Fragebogens ins Verhältnis gesetzt: „So bin ich“ und „So wäre ich gerne“.

	So bin ich								So wäre ich gerne							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
erfolgreich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
ehlich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
selbstbewusst	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
religiös	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
attraktiv	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
beliebt	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
witzig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
bildungsorientiert	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

Abb. 2: Profilähnlichkeit

Für diese beiden Spalten wurde die Profilähnlichkeit berechnet. Eine hohe Profilähnlichkeit weist auf eine hohe Tendenz zur Akkommodation hin. Ähnlich verhält es sich mit der Immunisierung. Auch hierbei wurden die Antworten aus zwei Spalten der ersten Aufgabe ins Verhältnis gesetzt: „So bin ich“ und „Das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“.

Eine positive Korrelation zwischen der subjektiven Einschätzung in einer bestimmten Eigenschaft und der Aussagekraft dieser Eigenschaft deutet auf eine hohe Tendenz zur Immunisierung hin. Wenn beispielsweise ein hoher Wert auf das Item: „ich bin witzig“ mit einem hohen Wert auf das Item: „Witzig-Sein sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“ einhergeht, weist dies auf eine hohe Neigung zur Immunisierung hin.

Selbstwert:

Um einen Wert zur direkten Bestimmung des Selbstwertes durch die Probanden zu erhalten, wurde die Rosenberg-Skala verwendet, die aus zehn Items besteht. Das arithmetische Mittel über die Summe der Items bildet das Maß für den Selbstwert. Es wird mit dieser Skala also ein direkt abgefragter Selbstwert der Probanden erhoben. Um einen Vergleich mit dem direkt abgefragten Selbstwert zu erhalten und sozial erwünschtes Antwortverhalten zu identifizieren sowie gleichzeitig eine Validierung des tatsächlichen Selbstwert zu bekommen, wurde außerdem ein indirektes Maß für den Selbstwert erhoben.

Für die Berechnung einer indirekten Selbstwertskala wurden, ähnlich wie bei der bereits beschriebenen Berechnung der Immunisierung und der Akkommodation, die in Aufgabe 1 erhobenen persönlichen Einschätzungen über alle 23 Eigenschaften benutzt. Es wurden die erste Spalte mit der Aufgabenstellung „So bin ich“ und die dritte Spalte „So wäre ich gern“ verwendet.

Dabei handelt es sich zuerst um die reale Einschätzung in Bezug auf die gefragte Eigenschaft und in der anderen Spalte um die ideale persönliche Einschätzung in Bezug auf selbiges Adjektiv. Die errechnete Selbstwertskala setzt sich aus dem

Mittelwert über die Beträge der Differenzen der realen und der idealen Einschätzung aller 23 erhobenen Adjektive zusammen.

Die Skala ergab sich aus folgenden Vorüberlegungen: Wenn eine Person in der realen persönlichen Einschätzung einer Eigenschaft nicht oder nur kaum von der idealen persönlichen Einschätzung eben dieser Eigenschaft abweicht, spricht das für eine Person mit einem hohen Selbstwert. Sie würde demnach nur geringfügig von ihrer idealen Vorstellung abweichen. Umgekehrt erhält eine Person mit einer großen Differenz zwischen der persönlichen Einschätzung realer und idealer Eigenschaften einen hohen Wert auf der Skala, denn sie weicht nach eigenen Einschätzungen oft von der persönlichen Idealvorstellung bezüglich der Eigenschaften ab.

Legt man die Überlegung zu Grunde, dass sowohl positive als auch negative Abweichungen der realen von der idealen Einschätzung einer Eigenschaft relevant für die Bestimmung des Selbstwertes eines Probanden sind, ist die Berechnung der Differenzen mit Hilfe von Beträgen wichtig. So wurde in der vorliegenden Studie auch vorgegangen. Der indirekte Selbstwert wurde dabei als Differenz zwischen den Antworten in den Spalten „So bin ich“ und „So wäre ich gerne“ operationalisiert. Dieser indirekte Selbstwert berechnet sich also als arithmetisches Mittel der Beträge der einfachen Abweichungen zwischen Real- und Idealwert.

Belastung:

Die Belastung der teilnehmenden Personen wurde auf unterschiedliche Arten und Weisen erhoben. In der einfachsten Variante wurde die Anzahl der „Ja“-Antworten auf die Frage nach eigenen Erfahrungen mit kritischen Lebensereignissen zusammengezählt. Die abgefragten kritischen Lebensereignisse deckten das eigene Gesundheitsempfinden, subjektive Armutsempfinden, Sitzen bleiben in der Schule, Scheidung der Eltern, Trennung von einem Freund bzw. einer Freundin und Todesfälle nahe stehender Personen ab. Durch ein einfaches Auszählen der Zustimmungen „Ja, ich habe diese Erfahrung gemacht“, erhielten alle Ereignisse das gleiche Gewicht. Darüber hinaus wurde auch

die Möglichkeit gegeben, in einem Textfeld weitere kritische Ereignisse zu benennen.

Abb. 3 zeigt die Häufigkeiten der jeweiligen Anzahl von belastenden Ereignissen. Dabei liegt der Median bei zwei erlebten kritischen Ereignissen. Allerdings gibt es auch 173 Probanden die über kein einziges belastendes Ereignis berichten, bzw. 34 Probanden, die über sechs oder mehr kritische Ereignisse berichten.

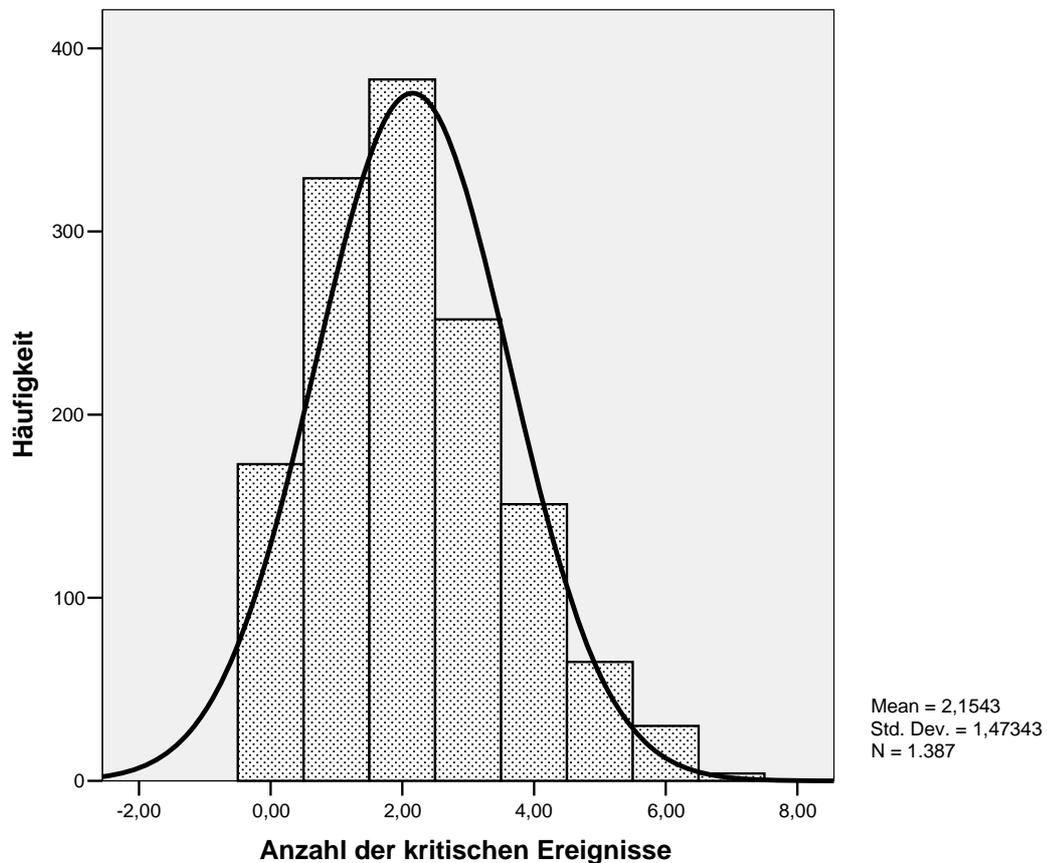


Abb. 3: Häufigkeiten der Anzahl der belastenden Ereignisse.

Über 300 Probanden nahmen die Option wahr, zusätzliche belastende Ereignisse zu nennen. Thematisch wurden hier häufig Unfälle, Todesfälle (auch von Haustieren), Umzüge und Tragödien im Freundeskreis genannt. Bei einer Folgeuntersuchung wäre diesbezüglich eine Revision des Fragebogens zu überlegen.

Da es sehr unwahrscheinlich ist, dass die Bedeutsamkeit der Ereignisse gleich hoch ist, wurde versucht, die Ereignisse entsprechend der subjektiven Bedeutung zu gewichten. Dazu dienten Fragebatterien, die auf den vorangegangenen Seiten im

Fragebogen platziert waren. Diese zielten auf die Schwere von fiktiven Beeinträchtigungen. So waren die Items bspw. folgendermaßen aufgebaut: „S. hatte einen Unfall gehabt. Stell dir vor du bist S.“. Zu diesem Szenario sollten dann Statements bewertet werden, wie „Das würde mich belasten.“ oder auch „Das würde mich einschränken.“. Durch eine Kombination dieser Daten mit dem tatsächlichen Auftreten des einen oder anderen kritischen Lebensereignisses konnte eine Belastungsskala konstruiert werden, die sowohl die Anzahl der kritischen Lebensereignisse, als auch deren subjektive Bedeutsamkeit berücksichtigte.

Die subjektive Schwere konnte dabei bei jedem kritischen Ereignis maximal 8 betragen und setzte sich aus dem arithmetischen Mittel der relevanten Items zusammen. Die möglicherweise relevanten Items wurden dabei im Auswertungsteam diskutiert und anschließend die Wesentlichen einstimmig benannt. Da bei dieser Skala nur noch 6 belastende Ereignisse berücksichtigt worden sind⁵, nahm der maximale Belastungsindex einen Wert von 48 (=6x8) an.

Die Abb. 4 zeigt die Verteilung der entsprechenden Belastungen. Bei der entstandenen Verteilung handelt es sich klar um eine links-schiefe Verteilung, die in diesem Zusammenhang sehr plausibel erschien. Der Median beträgt dabei 9,12. An diesem Wert wurde die Stichprobe später aufgeteilt und die Belastung wurde künstlich dichotomisiert, so dass zwei Gruppen entstanden: die wenig Belasteten (<9,12) und die stark Belasteten (>9,12).

⁵ Die Filterfrage „Wenn ja: Hat dich diese Krankheit eingeschränkt?“ wurde in der Auswertung nicht weiter Berücksichtigt, da nur ca. 180 Probanden diese Frage bejahen konnten und z. T. Datenmaterial vorlag, das nicht mit der Logik des Filters übereinstimmte. Die Datenqualität war bei dieser Frage also nicht mehr genügend sichergestellt.

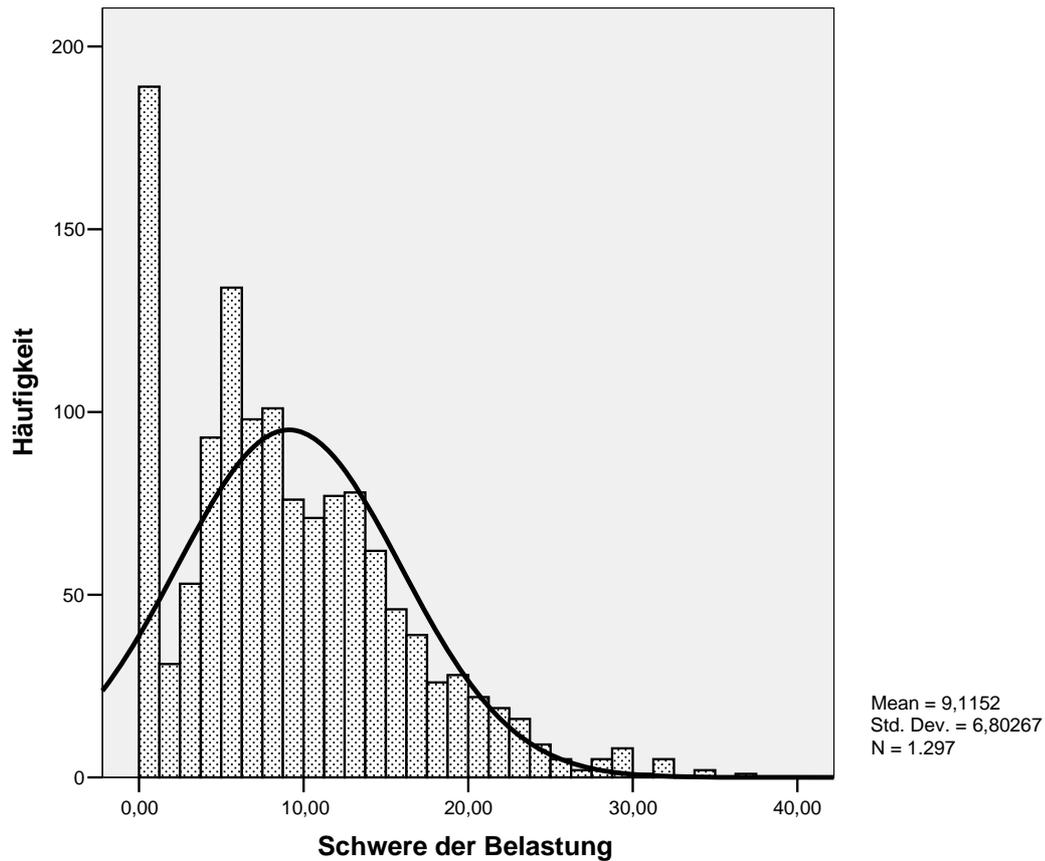


Abb. 4: Häufigkeiten der Schwere der Belastung.

6.1.2 Korrelationen

Validierung des Selbstwertes:

Wie schon beschrieben, wurde der Selbstwert im Fragebogen anhand der Rosenbergskala gemessen. Da diese aus zehn Items bestehende Skala den Selbstwert direkt erfragt, wurde eine weitere Selbstwertskala konstruiert, mit der es möglich war, den Selbstwert indirekt zu ermitteln. So diente die indirekte Selbstwertskala zur Validierung der direkt erfragten Rosenberg – Selbstwertskala. Zwischen dem direkten und dem indirekten Selbstwert besteht ein mittlerer positiver Zusammenhang ($r = .36^{**}$; $p < .01$; $N = 1268$). Das Zustandekommen einer mittleren Korrelation wird verständlich, wenn man sich die Art und Weise der Erfassung des indirekten Selbstwertes ansieht.

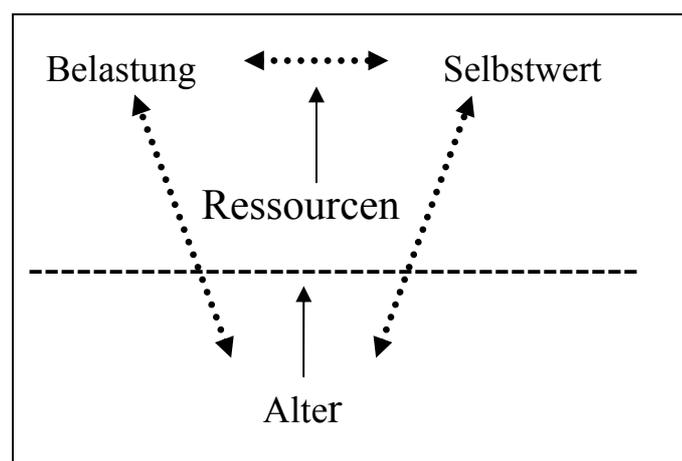
Auf Seite 2 des Fragebogens wurde zur Erschließung des indirekten Selbstwertes der Mittelwert über die Beträge der Differenz zwischen „So bin ich“ und „So wäre ich gern“ ermittelt.

Das Konstrukt „Selbstwert“ ist jedoch selbstverständlich viel komplexer als das bloße Erfragen der Real-Ideal-Diskrepanz von 23 Adjektiven.

Des Weiteren dienten verschiedene Ressourcen, auf die im vorhergehenden Teil bereits eingegangen wurde, zur Validierung des Selbstwertes. Diese erfolgte anhand der Korrelationen zwischen Selbstwert und Akkommodation ($r = .44^{**}$; $p < .01$; $N = 1265$) sowie Selbstwert und internen Ressourcen ($r = .51^{**}$; $p < .01$; $N = 1309$). Wie bereits erläutert, liegt den Variablen ein ähnliches zeitstabiles Konstrukt im Sinne von Selbstsicherheit zugrunde. So korrelieren auch Akkommodation und interne Ressourcen zu $r = .34^{**}$ ($p < .01$; $N = 1228$) miteinander.

Eine letzte Validierung konnte anhand der Smilies auf der ersten Seite des Fragebogens erfolgen. Mit ihnen wurden eher zeitvariable Faktoren des Selbstwertes („states“) erfasst, anhand der Rosenbergskala hingegen zeitstabile Merkmale („traits“). Erwartungsgemäß zeigte sich eine Korrelation von $r = .26^{**}$ ($p < .01$; $N = 1366$), da beide Variablen aufgrund ihres gemeinsamen Konstruktes miteinander zusammenhängen, sich aber dennoch in ihrer Zeitstabilität unterscheiden.

Korrelationen zwischen ausgewählten Variablen:



Zwischen den Variablen Alter und Belastung besteht ein schwach positiver Zusammenhang ($r = .12^{**}$; $p < .01$; $N = 1288$). Dies lässt vermuten, dass mit zunehmendem Alter die belastenden Lebensereignisse ansteigen. Die Korrelation ist dennoch schwach,

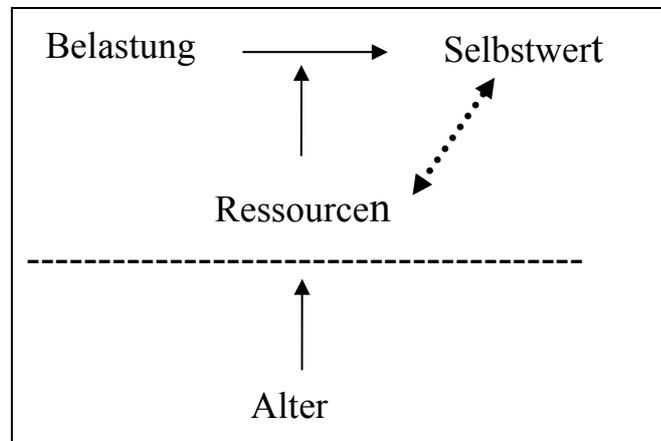
da weitere Variablen den Zusammenhang beeinflussen. So hängt zum Beispiel der Grad der Belastung unter anderem von den vorhandenen Ressourcen ab.

Zwischen den Variablen Belastung und Selbstwert besteht ein negativer Zusammenhang ($r = -.13^{**}$; $p < .01$; $N = 1286$). Auch hier ist nur eine schwache Korrelation vorzufinden, da weitere Variablen in das Ergebnis mit einfließen. Zwar sollte der Selbstwert höher sein, wenn die Belastung gering ist, jedoch ist dies wiederum abhängig von den vorhandenen Ressourcen, die als Schutzmechanismus fungieren können.

Zwischen den Variablen Alter und Selbstwert besteht – entgegen den Erwartungen – kein Zusammenhang ($r = .08^{**}$; $p < .01$; $N = 1365$). Dies ist ein eher ungewöhnliches Ergebnis, da verschiedene Studien, die sich mit dem Thema Selbstwert im Jugendalter befassen, Korrelationen zwischen .15 und .30 vorweisen. Die Gruppierung der Stichprobe in Kategorien nach Bildungsabschluss kann das Zustandekommen der Nullkorrelation nur teilweise erklären: In der Gruppe der Hauptschüler korreliert der Selbstwert mit dem Alter zu $r = .11$ (n. s.⁶; $N = 207$), in der Gruppe der Realschüler zu $r = .08$ (n. s.; $N = 387$), in der Gruppe der Gymnasiasten zu $r = -.03$ (n. s. ; $N = 524$) und in der Gruppe der Auszubildenden zu $r = .15$ (n. s.; $N = 134$) miteinander. In den beiden größten Teilgruppen (Realschule und Gymnasium) hat sich der Zusammenhang demnach nur schwach verändert. Somit ist zu vermuten, dass diese Ergebnisse von der selektiven Auswahl von Jugendlichen und der Teilnahme von ganzen Schulen oder Schulklassen beeinflusst sind. Es ist daher zu beachten, dass es sich nicht um eine repräsentative Studie handelt.

⁶ n. s.: Abkürzung für nicht signifikant

*Korrelationen zwischen Ressourcen und Selbstwert
(1203 < N > 1339):*



Ressourcen	Selbstwert
Akkommodation	.44**
Immunisierung	.08**
Interne Ressourcen	.51**
Externe Ressourcen	.38**

Anm.: * $p < .05$; ** $p < .01$

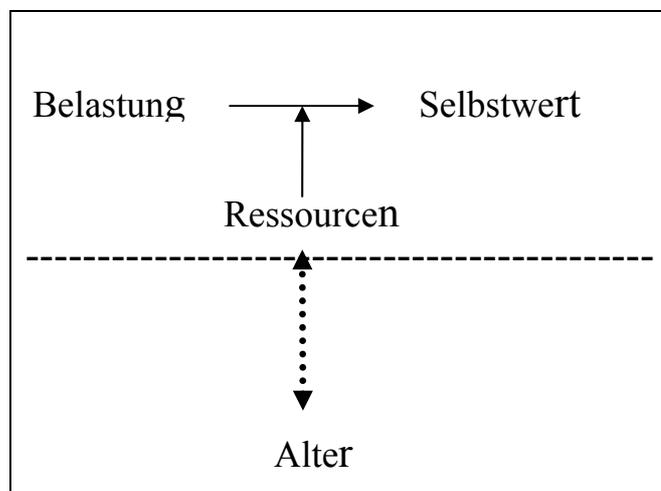
Zwischen der Ressource Akkommodation und dem Selbstwert besteht ein positiver Zusammenhang. Die Korrelation von $r = .44$ dient gleichzeitig als Validierung des Selbstwertes, da der Akkommodation und dem Selbstwert ein ähnliches Konstrukt im Sinne von Selbstsicherheit und Selbstzufriedenheit zugrunde liegt.

Zwischen der Immunisierung und dem Selbstwert besteht kein Zusammenhang. Was zuerst unverständlich erscheint, wird deutlicher, wenn man die Wechselwirkungen mit anderen Variablen betrachtet. Unterteilt man die Stichprobe beispielsweise in zwei Gruppen unter und über 16 Jahre sowie jeweils in geringe und hohe Belastung, zeigt sich, dass Jugendliche unter 16 Jahren bei hoher Belastung von der Immunisierung profitieren. Jugendlichen über 16 Jahren hilft die Strategie der Immunisierung bei

starker Belastung allerdings nicht mehr weiter. Anhand dieser gegensätzlichen Befunde kann nachvollzogen werden, warum kein bzw. nur ein äußerst schwacher Zusammenhang zwischen Immunisierung und Selbstwert besteht. Genaueres zu den soeben beschriebenen Interaktionseffekten soll im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

Erwartungsgemäß findet sich zwischen den internen Ressourcen und dem Selbstwert ein mittlerer positiver Zusammenhang. Beide Variablen repräsentieren ähnliche, zeit-stabile Eigenschaften, und ein gemeinsames Konstrukt (Selbstsicherheit) kann ebenso als zugrundeliegend angesehen werden. Auch zwischen externen Ressourcen und Selbstwert wird eine Beziehung deutlich. Zu beachten ist, dass es sich „nur“ um mittlere Zusammenhänge handelt, da weitere Faktoren, die in den Berechnungen nicht berücksichtigt wurden, in das Ergebnis mit einfließen.

Korrelationen zwischen Alter und Ressourcen (1204 < N < 1341):



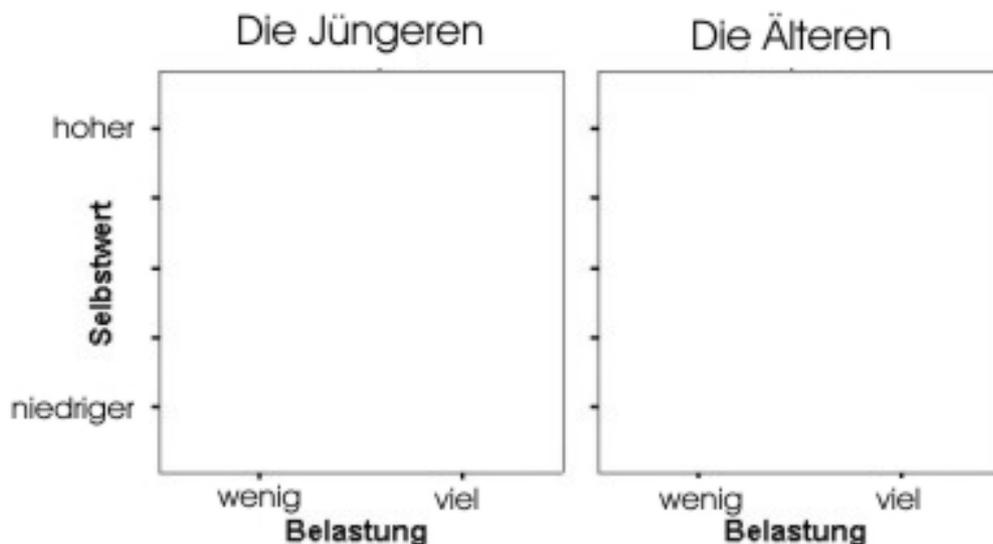
Entgegen der Vermutungen finden sich zwischen allen vier in der obigen Tabelle genannten Ressourcen und dem Alter keine und überwiegend nicht signifikante Zusammenhänge (s.o.). Allerdings wäre zu erwarten gewesen, dass Alter und Ressourcen positiv miteinander korrelieren. Die (beinahe) Nullkorrelationen deuten auf eine Wechselwirkung oder auf eine Beeinflussung durch weitere Variablen hin. Diese Interaktionseffekte sollen im folgenden Abschnitt ausführlicher untersucht werden.

6.2 Beschreibung der Grafiken

Die folgenden Schaubilder haben eines gemeinsam: sie setzen immer jeweils den Selbstwert, das Alter und die subjektive Belastung einer Person in Abhängigkeit zu einer zusätzlich variierenden Variablen.

Jede Grafik besteht aus zwei nebeneinander angeordneten Quadraten. Diese beiden Kästchen unterscheiden zwei verschiedene Altersklassen. Im linken Viereck sind alle jugendlichen Teilnehmer bis 16 Jahre, im rechten alle Jugendlichen ab 17 Jahre abgebildet. Der Median (16,51) diente als Schnittpunkt zur Unterteilung der Stichprobe.

Auf der Ordinate ist der Selbstwert - nach oben hin zunehmend - abzulesen. Die Abszisse steht für die ermittelte Belastung. Hierbei wurde künstlich dichotomisiert: unterschieden werden kann nur zwischen „wenig Belastung“ auf jeweils der linken Seite und „viel Belastung“ auf der rechten Seite. Wie die individuelle Belastung und der verwendete Selbstwert errechnet wurden, ist im vorherigen Absatz nachzulesen.

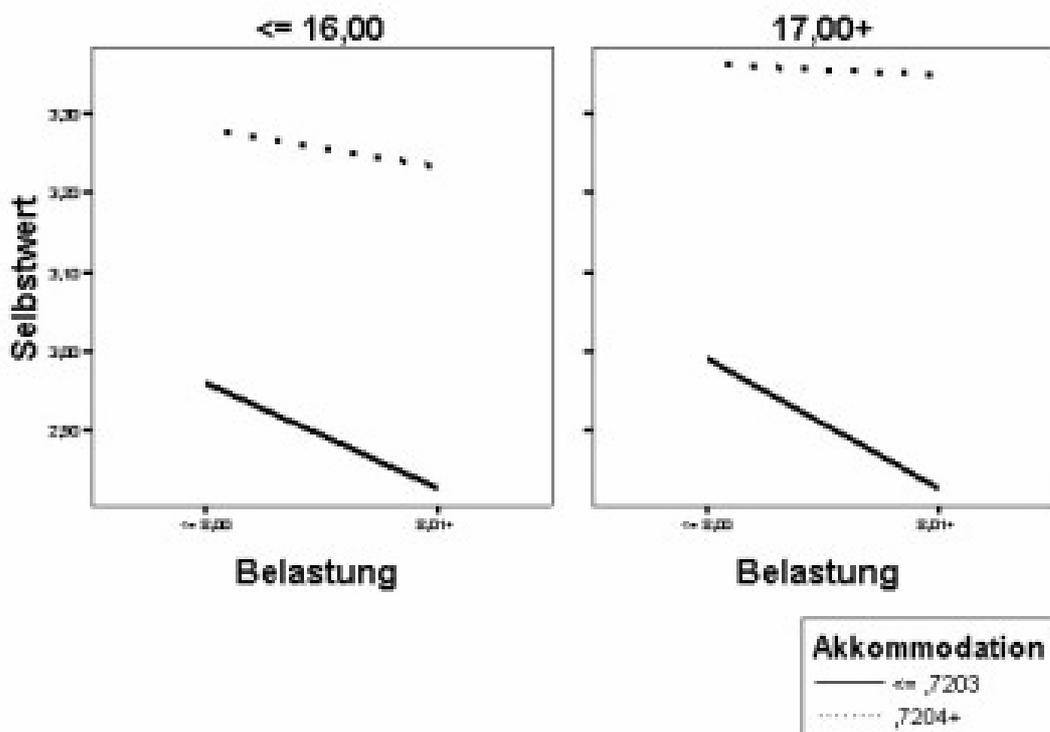


Für unsere Fragestellung spielten nun drei Möglichkeiten der Abpufferung eines belastenden Ereignisses eine wichtige Rolle. So war z.B. folgende Frage interessant: Wie gelingt es in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensalter und subjektivem Selbstwert am ehesten, kritische Lebensereignisse, bzw. Belastungen zu überstehen?

Folgende drei Mechanismen wurden untersucht: Akkommodation, Immunisierung und die so genannten Ressourcen. Die letztgenannten wurden aufgeteilt in interne und externe Ressourcen – deren Zusammensetzung ebenfalls bereits in Kapitel 6.1.1 Berechnungen, im ersten Abschnitt – erklärt wurde. Die Abstufung kam wiederum durch eine künstliche Dichotomisierung zustande, indem zwischen „viel“ und „wenig“, bzw. „hoch“ und „niedrig“ differenziert wurde. Als Unterscheidungskriterium diente dabei wiederholt der Median.

6.2.1 Akkommodation

Es folgt die Beschreibung der Grafik zur Akkommodation: Die gestrichelte Linie steht für hohen bzw. starken Hang zur Akkommodation, die durchgezogene Linie bedeutet wenig oder niedrige Akkommodationsbereitschaft.



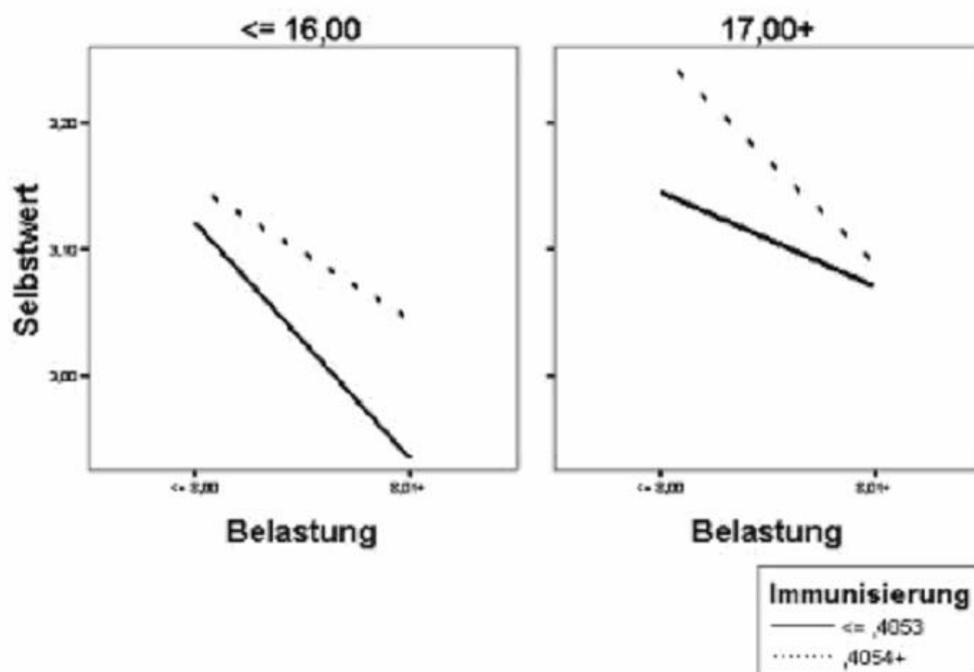
Unabhängig vom Alter sieht man in beiden Quadraten, dass Personen, die eine höhere Tendenz zur Akkommodation aufweisen auch einen höheren Selbstwert haben. Sind diese stark akkommodierenden Jugendlichen belastenden Ereignissen ausgesetzt, so wirkt sich dies nur geringfügig negativ auf den Selbstwert aus. Auch hier sind kaum altersabhängige Unterschiede sichtbar. Feststellbar ist aber, dass bei Jugendlichen ab 17 Jahren eine nahezu waagerechte Linie auf absolute akkommodationsbedingte Pufferung gegenüber lebenskritischen Ereignissen schließen lässt.

Weiterhin erkennt man, dass wenig akkommodierende Personen über einen wesentlich geringeren Selbstwert verfügen. Hier wird außerdem deutlich, dass mit zunehmender Belastung der Selbstwert unabhängig vom Lebensalter deutlich sinkt.

Anhand dieser Grafik ist interpretierbar, dass Jugendliche, egal welchen Alters, mit starker Akkommodationsfähigkeit wesentlich „unbeschadeter“ in Bezug auf den Selbstwert über Belastungen hinwegkommen, als Jugendliche gleicher Alterskategorie, die niedriger akkommodieren.

6.2.2 Immunisierung

Ein weiterer „Puffermechanismus“ ist die Immunisierung. Bei der nächsten Grafik richtet sich das Augenmerk auf deren Einflussmöglichkeiten:



Zunächst ist es auch hier so, dass die gestrichelte Linie auf hoch immunisierende Personen, die durchgezogene auf „Niedrig - Immunisierer“ hinweist.

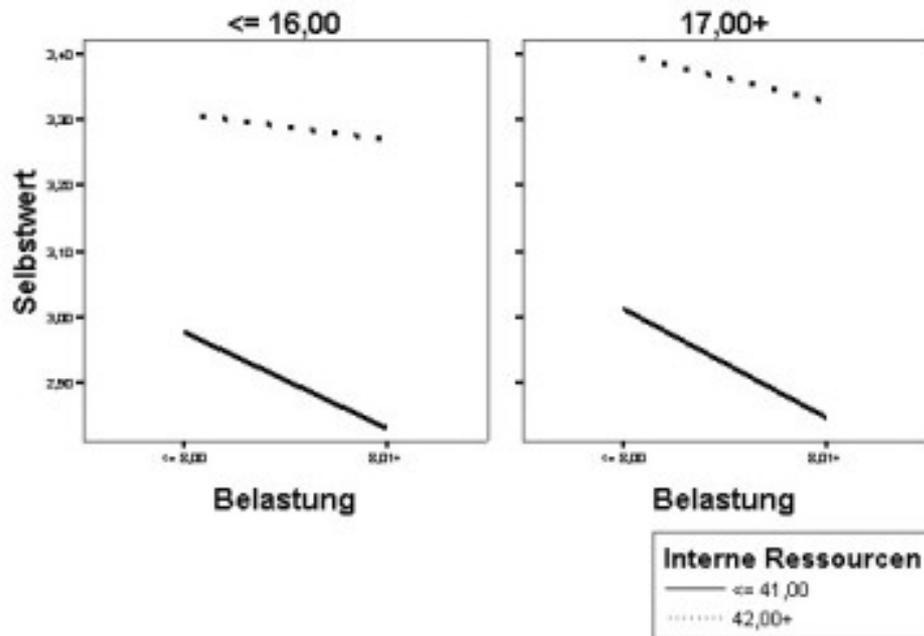
Zwischen den beiden Altersklassen lassen sich klare Unterschiede feststellen. Bei den bis 16-Jährigen liegt der Selbstwert egal ob stark oder wenig immunisierende Personen etwa gleich niedriger, als bei den älteren Jugendlichen. Dies bedeutet, dass sich die Tendenz zur Immunisierung hier zunächst nur geringfügig positiv auf den Selbstwert auswirkt. Treten bei den wenig immunisierenden Jüngeren einige Belastungen ein, so sinkt der Selbstwert enorm ab. Bei höherer Belastung federt die hohe Immunisierung den Effekt auf den Selbstwert dahingegen etwas ab. Das sieht man in der wesentlich flacheren gestrichelten Linie.

Betrachtet man nun die ab 17-jährigen Jugendlichen fällt auf, dass der Selbstwert hier schon generell höher liegt. Besonders groß ist er aber v.a. bei den stark Immunisierenden. Unabhängig von der Stärke der Immunisierung wird der Selbstwert bei auftretenden Belastungen beeinträchtigt. Allerdings ist auffällig, dass die stark immunisierenden Jugendlichen ab 17 Jahren nur noch einen ähnlich hohen Selbstwert haben, wie die wenig Immunisierenden, sobald Belastungen stärker werden. Bei einer früheren kleineren Stichprobe dieses Forschungsprojektes ist der Selbstwert der „Stark-Immunisierer“ sogar unter den der „Wenig-Immunisierer“ gefallen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass bei dieser Interaktion sowohl Alter, als auch Selbstwert und Belastung in Abhängigkeit zur Immunisierung stehen.

6.2.3 Interne Ressourcen

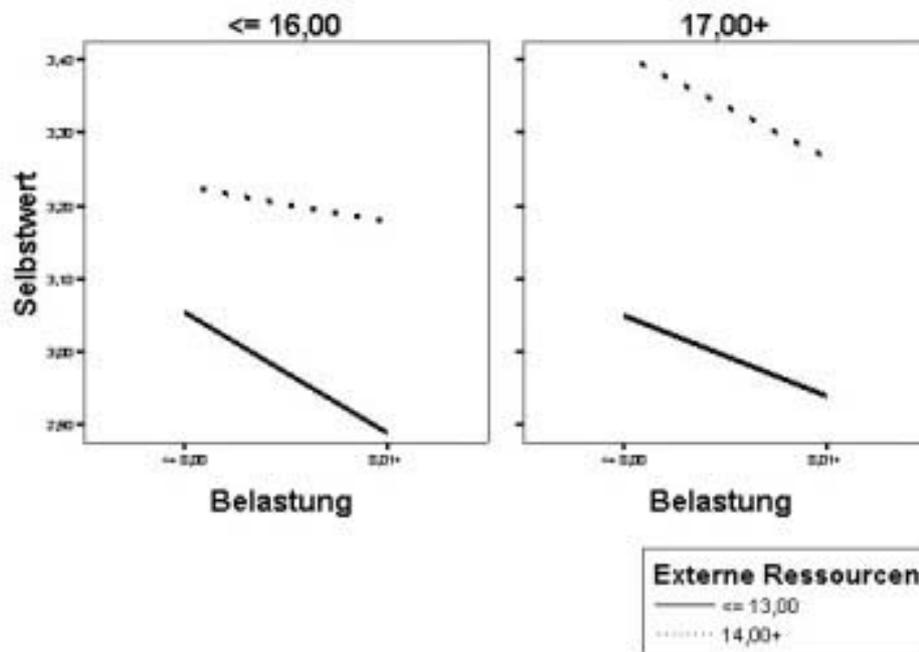
Der besseren Verständlichkeit wegen und anhand der im Kapitel 6.1.1 erklärten Zusammensetzung der internen Ressourcen, nennen wir die internen Ressourcen hier Selbstsicherheit. Besonders hohe Selbstsicherheit verdeutlicht die gestrichelte Linie, eher wenig Selbstsicherheit zeigt die durchgezogene Linie.



Personen, die ein hohes Maß an Selbstsicherheit aufweisen, haben einen deutlich höheren Selbstwert, als Personen mit geringerer Selbstsicherheit. Dies ist unabhängig vom Alter. Wirken dann belastende Ereignisse auf die Jugendlichen ein, so fällt der Selbstwert ab. Daran ändert die Selbstsicherheit wenig, was gut an den etwa parallelen Linien veranschaulicht wird.

6.2.4 Externe Ressourcen

Die externen Ressourcen wurden aus recht wenigen Items zusammengestellt. Die Dichotomisierung zwischen vielen externen Ressourcen (gestrichelte Linie) und wenigen externen Ressourcen (durchgezogene Linie) ist deswegen besonders leicht nachzuvollziehen: Vereinfacht lässt sich feststellen, dass die einen Personen keine oder nur sehr wenig externe Unterstützung und Hilfe bekommen, die anderen dafür umso mehr.



Diese Grafik weist leichte Unterschiede zwischen den Altersklassen auf.

Der Selbstwert der Älteren ist bei externer Unterstützung um einiges höher als bei den Jüngeren. Allerdings fällt er bei auftretenden Belastungen tendenziell mehr ab als bei den bis 16-Jährigen, bei denen diese Tendenz wesentlich geringer ausfällt. Das heißt, der Selbstwert bleibt bei jüngeren Jugendlichen mit vielen externen Ressourcen fast gleich hoch. Ein deutlich niedrigerer Selbstwert ist bei den Jugendlichen beider

Altersklassen festzustellen ohne oder mit nur geringen externen Ressourcen. Etwa identisch (also altersunabhängig) sinkt der Selbstwert bei höheren Belastungen gegen das untere Limit.

Viele externe Ressourcen wirken sich also ausgewiesen positiv als Puffer für den Selbstwert aus.

7 Interpretation und Diskussion

In Bezug auf die Selbstsicherheit unserer Probanden konnten wir anhand der ausgewerteten Fragebögen erkennen, dass Personen, die ein hohes Maß an Selbstsicherheit aufweisen, einen höheren Selbstwert haben. Dies ist unabhängig vom Alter. Wirken dann belastende Ereignisse auf diese Personen ein, fällt der Selbstwert bei Jugendlichen höheren Alters deutlich ab.

Des Weiteren fanden wir heraus, dass Personen, die eine höhere Tendenz zur Akkommodation aufweisen, einen höheren Selbstwert haben, unabhängig von ihrem Alter. Wirken dann belastende Ereignisse auf diese Personen ein, so wirkt sich dies nur geringfügig negativ auf den Selbstwert aus.

Eine wichtige Erkenntnis bot sich in dem Befund, dass das Alter bestimmte Funktionen von Abwehrmechanismen bzw. Funktionen der Immunisierung verändert. Jüngere sowie ältere Personen, die eine stärkere Tendenz zur Immunisierung aufweisen, haben nur einen unwesentlich höheren Selbstwert als andere Personen. Der Zusammenhang zwischen Belastung und Selbstwert hängt laut unserer Studie von der Tendenz zur Immunisierung und zudem vom Alter ab.

Der weitaus interessanteste Befund war jedoch, dass sobald Belastungen stärker werden, der Selbstwert sogar fast *unter* den Wert der tendenziell weniger Immunisierenden sinkt! Das heißt also, dass laut unserer Studie die Immunisierung mit zunehmendem Alter abschwächt bzw. nicht mehr wirkt.

Mit Hilfe der vorliegenden Studie fanden wir heraus, dass das Alter einen Effekt auf die Funktionalität der Ressourcen hat. So hat das Alter bei Belastung einen Effekt auf die Funktionalität der Ressource Selbstsicherheit. Der Selbstwert sinkt bei Jugendlichen höheren Alters deutlicher ab als bei Jüngeren.

Ebenso hat es bei Belastung einen deutlichen Effekt auf die Funktionalität der Ressource Immunisierung. Bei Jugendlichen höheren Alters sinkt der Selbstwert sogar fast unter den Wert der tendenziell weniger Immunisierenden. Bei Akkommodation jedoch hat das Alter bei Belastung keinen Effekt auf die Funktionalität der Ressource.

Leider konnte eine Antwort auf die Frage, ob das Alter einen Effekt auf die Häufigkeit der Nutzung bestimmter Ressourcen hat, in der vorliegenden Studie auf Grund des Forschungsdesigns nicht ermittelt werden.

7.1 Grenzen und Probleme der Untersuchung- eine Reflexion

Erwähnenswert ist die Tatsache, dass es nicht überall und immer leicht war geeignete Probanden zu finden, da es sich an einigen Schulen als äußerst schwierig und umständlich erwies eine Befragung der Schüler spontan durchzuführen. Glücklicherweise traf dies jedoch nicht auf alle Institutionen zu, so dass wir letztendlich über 1500 Fragebögen verteilen und ausfüllen lassen konnten.

Eine Herausforderung bot sich ebenfalls in dem Versuch der vollkommenen Neutralität bzgl. der Interpretation der erlangten Antworten der Probanden und der geschlussfolgerten Ergebnisse. Stillschweigende Wertungskategorien oder Wertungsimplicationen mussten bei der Interpretation weitestgehend umgangen werden.

Ebenfalls stellte sich als problematisch heraus, ein dem Alter angemessenes Fragebogeninstrument zu benutzen, da sehr junge Probanden die Fragestellungen verstehen und ältere Befragte diese als nicht lächerlich oder zu banal empfinden sollten; besonders deutlich wurde dies beim Punkt „Partnerschaft“.

Wichtig erschien es uns, den Fragebogen übersichtlich und klar zu strukturieren, sowie die entsprechenden Satzformulierungen der Fragen und Aussagen genau zu überdenken und zu prüfen, ob die Fragestellungen auch wirklich das erfassten, was wir in Erfahrung bringen wollten und die Reihenfolge der Fragen aufschlussreich ist. So wurde z. B. der Satz „Es ist wichtig, dass Menschen so sind.“ in „Ein wertvoller Mensch ist...“ sinnvoll umgewandelt, um vom evtl. allgemein erwünschten Gesellschaftsbild hin zu eigenen Werten und Maßstäben zu lenken. Ebenso fungierte der Satz „Ich bin mir sicher so zu sein!“ als eine Art Kontrolle um zu überprüfen, ob sich die Person wirklich so sieht, oder ob sie sich nur so darstellt bzw. darstellen

möchte. Auffallend war, dass es sich trotz mehrmaliger Überarbeitung der Fragen und unter Berücksichtigung der Altersspanne an einigen Schulen als äußerst lang- und mühselig erwies, den Fragebogen ausfüllen zu lassen.

Ein wichtiger fraglicher Punkt, der sich im Laufe der Studie zeigte, ist der Aspekt, ob die Stichprobe tatsächlich repräsentativ und die Konzepte somit in sich stimmig sind:

Die Funktionalität der Immunisierung ist untersucht und beschrieben- wie jedoch sieht deren Art und Häufigkeit der Anwendung eigentlich genau aus?

In anschließenden Studien sollte das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Befragten ausgewogener und die Studie somit unter Umständen repräsentativer sein.

Des Weiteren wäre es sinnvoll, eine heterogene Stichprobe, die weiter gefächert als Grundgesamtheit agiert und somit generalisierbar ist, anzustreben. Dieser Punkt sollte sich z. B. auch auf die Ausbildungsform der Befragten beziehen, um ein in sich stimmigeres Bild bzw. Endergebnis zu erlangen.

Interessant wäre auch der Aspekt, wie die Immunisierung bei den über 25- jährigen wirkt. Wirkt Immunisierung evtl. im Alter doch wieder effektiv oder bleibt das gewonnene Ergebnis unserer Studie auch in anderen Altersstufen konsistent?

Wie bereits erwähnt, sind einige explorativen Hypothesen generiert worden; diese sollten ggf. noch einmal an einer neuen Stichprobe getestet werden, um deren tatsächliche Validität genauer überprüfen zu können und für weitere Forschungszwecke gültig zu machen.

Ein weiterer Aspekt, welcher beachtet werden sollte, ist die Tatsache, dass der Belastungsindex nicht alles erfasste bzw. erfassen konnte- der Höchstwert von 48 wurde von keinem der Befragten erreicht, wobei es sich dann auch um einen Deckeneffekt hätte handeln können. Die Erhebungsmethode bzw. deren Kriterien könnten evtl. neu strukturiert bzw. überdacht werden.

Interessant wäre es, diesen und weiteren Fragen genauer und aktiv nachzugehen, um evtl. neu erworbene Erkenntnisse unter Aspekten der bereits erforschten und erlangten Ergebnisse mit zu berücksichtigen, um weitere Forschungsarbeiten zu lenken, korrigieren bzw. zu erweitern oder aber fortzuführen.

7.2 Ausblick

Die Studie hat einige wichtige und ertragreiche Erkenntnisse erbracht, die dazu prädestiniert sind, weitere Forschungsarbeit auf diesem Gebiet anzustoßen, denn trotz der überzeugenden und relativ aufschlussreichen Ergebnisse sind einige Fragen offen und das weitere Vorgehen „ausbaufähig“ geblieben.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollten nicht nur an einer anderen Stichprobe, sondern auch mit überarbeiteten oder neuen Erhebungsinstrumenten überprüft werden. Das Antwortformat für die Akkommodation und die Immunisierung überforderte mit seinen vier Spalten einige Probanden, die entweder gar nicht oder immer gleich über die vier Spalten antworteten. Es bleibt zu hoffen, dass sich dadurch keine systematischen Fehler ergeben haben.

Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Immunisierung ein Konzept darstellt, das in der Ontogenese seine Bedeutung dramatisch verändert. Eine immunisierende und damit „verleugnende“ Verarbeitung von selbstbedrohenden Informationen scheint in schwierigen Situationen einzig in jungen Jahren positiv zu wirken. Im höheren Alter scheint dieses Vorgehen bei größeren Belastungen beinahe zu schaden. Unter diesen Bedingungen ist eine akkommodative Verarbeitung der Informationen der konstruktivere Prozess.

8 Literatur

- Albrecht, G., & Howe, C.-W. (1992). Soziale Schicht und Delinquenz. Verwischte Spuren oder falsche Fährte? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44(4), pp. 697–730.
- Andelson, J. (Ed.). (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Arnett, J. (1992). Reckless Behavior in Adolescence: A Developmental Perspective. *Developmental Review*, 12, pp. 339–373.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during early adolescence transition. In P. Cowan, & M. E. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111–163). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Berkowitz, L. (Ed.). (1984). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships. In R. Montemayer, G. Adams, & T. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 269–287). Newbury Park, CA: Sage.
- Björkqvist, K., & Niemelä, P. (Eds.). (1992). *Of Mice and Women. Aspects of Female Aggression*. San Diego: Academic Press.
- Blau, J., & Blau, P. (1982). The cost of inequality: Metropolitan structure and violent crime. *American Sociological Review*, 47(1), pp. 114–129.
- Bower, H., & Gilligan, S. G. (1979). Remembering information related to one's self. *Journal of Research in Personality*, 13, pp. 420–432.
- Brandtstädter, J., & Greve, W. (1992). Das Selbst im Alter: Adaptive und protektive Mechanismen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, pp. 269–297.
- Buchanan, C., Maccoby, E., & Dornbusch, S. (1991). Caught between parents: Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development*, 62, pp. 1008–1029.

- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of their raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111(1), pp. 62–107.
- Combe, A., & Helsper, W. (1994). Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung ; zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Côté, J., & Levine, C. (2000). Attitude Versus Aptitude: Is Intelligence or Motivation More Important for Positive Higher-Educational Outcomes? *Journal of Adolescent Research*, 15(1), pp. 58–80.
- Cowan, P., & Hetherington, M. E. (Eds.). (1991). *Family transitions*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus gender non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 67, pp. 2317–2327.
- Crosnoe, R. (2002). Academic and health-related trajectories in adolescence: The intersection of gender and athletics. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(317–335).
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Dunphy, D. (1963). The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups. *Sociometry*, 63(230-246),
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, pp. 1040–1048.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1990). Changes in Academic Motivation and Self-Perception During Early Adolescence. In R. Montemayer, G. Adams, & T. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 1–29). Newbury Park, CA: Sage.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.

- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. UTB für Wissenschaft; Uni-Taschenbücher, 8190. Opladen: Leske + Budrich.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, (7), pp. 117–140.
- Filipp, S.-H., & Staudinger, U. (Eds.). (2005). *Entwicklung im Erwachsenenalter*. *Enzyklopädie der Psychologie*, C/V/6. Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A., & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Aus dem Programm Huber: Psychologie-Lehrbuch. Bern: Huber.
- Frude, N., & Gault, H. (Eds.). (1984). *Disruptive Behavior in Schools*. New York: Wiley.
- Fuchs-Heinritz, W., Fischer, A., Fritzsche, Y., & R. Münchmeier, R. (2000). *Jugend 2000*. 13. Jugendstudie der Deutschen Shell. Opladen: Leske + Budrich.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (2002). An 18-year model of family and peer effects on adolescent drug use and delinquency. *Journal of Youth and Adolescent Psychiatry*, 31(1), pp. 45–56.
- Georg, W., & Lange, A. (1999). Soziales Kapital in Familien: Einflüsse auf Delinquenz und Schulleistung. In R. Silbereisen, & J. Zinnecker (Eds.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (pp. 289–297). Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union.
- Gollwitzer, P. M., & Wicklund, R. A. (1985). Self-symbolizing and the neglect of others' perspectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, (48), pp. 702–715.
- Greve, W. (2005). Die Entwicklung von Selbst und Persönlichkeit im Erwachsenenalter. In S.-H. Philipp, & U. Staudinger (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie: Vol. C/V/6*. *Entwicklung im Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. (2000). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst* (pp. 96–114). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

- Greve, W. (Ed.). (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Greve, W., & Brandstädter, J. (2005). *The adaptive self: personal continuity and intentional self-development*. Cambridge Mass.: Hogrefe.
- Greve, W., & Brandstädter, J. (1994). *Selbstbild und Selbstbewertung im Erwachsenenalter: stabilisierende Dynamiken*. [Berichte aus der Arbeitsgruppe Entwicklung und Handeln, Universität Trier], 49. Trier: Univ. [FB 1 Psychologie].
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: eine Einführung*. Weinheim: Beltz [u.a.].
- Greve, W., & Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie: eine Einführung*. Quintessenz-Lehrbücher der Psychologie. München: Quintessenz-Verl.
- Greve, W., Wentura, D., Gräser, H., & Schmitz, U. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Habermas, T. (2002). *Substanzenmissbrauch und Ess-Störungen*. In R. Oerter, & L. Montada (Eds.), *Lehrbuch: . Entwicklungspsychologie*. 5.th ed. (pp. 847–858). Weinheim: Beltz PVU.
- Hannover, B. (2000). *Das kontextabhängige Selbst*. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst* (pp. 227–238). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Helmke, A., & Weinert, F. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In F. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Vol. Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Herbert, M., & Aeschbacher, U. (1989). *"Ich bin kein Kind mehr!": mit Jugendlichen in der Familie leben ; ein Handbuch*. Huber-Psychologie-Sachbuch. Bern: Huber.
- Herbert, M., & Aeschbacher, U. (1989). *"Ich bin kein Kind mehr!": mit Jugendlichen in der Familie leben ; ein Handbuch*. Huber-Psychologie-Sachbuch. Bern: Huber.

- Heyman, G., & Dweck, C. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their role and their relation in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, pp. 231–247.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, pp. 319-340.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jessor, S. J., & Jessor, R. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Kaplow, J., & Curran, P., & Dodge, K. (1992). Child, parent, and peer predictors of early-onset substance use: A multisite longitudinal study. *Journal-of-Abnormal-Child-Psychology*, 30 (3), pp. 199-216.
- Kihlstrom, J., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), Vol. 17. *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1–47). New York: Academic Press.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Krahe, B. (1984). Der "self-serving bias" in der Attributionsforschung: theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 35(2), pp. 79–97.
- Linville, P. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52), pp. 663–676.
- Loeber, R. (1990). Developmental and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychological Review*, 10, pp. 1–41.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, pp. 242–259.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry, & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice* (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago Press.

- Loeber, R. H., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 371–410.
- Luster, T., & Small, S. (1994). Factors Associated with Sexual Risk-Taking Behaviors Among Adolescents. *Journal of marriage and family*, Bd. 56 (1994), 3, pp. S. 622-632
- Mann, L. (1999). *Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), pp. 551–558.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(1), pp. 63–78.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 299–337.
- McRobbie, C., & Fraser, B. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environments. *Journal of Educational Research*, 87, pp. 78–85.
- Messerschmidt, J. W. (1993). *Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory*. Lanham, Md: Rowan & Littlefield.
- Mietzel, G. (2002). *Kindheit und Jugend. Wege in die Entwicklungspsychologie / Gerd Mietzel*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, pp. 674–701.
- Montemayer, R., Adams, G., & Gullotta, T. (Eds.). (1990). *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, CA: Sage.
- Montemayer, R. (1990). *Early Adolescence as a Time of Transition*. Newbury Park/Calif.: Sage.

- Neuenschwander, M. P. et al. (1998). Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I. Forschungsbericht, 18. Bern.
- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.). (2002). Entwicklungspsychologie (5.th ed.). Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and Their Victims: Bullying in School. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in Schools*. New York: Wiley.
- Pagani, L., & Boulerice, B., & Vitaro, F., & Tremblay, R. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol 40 (8), pp. 1209-1219
- Petersen, L., Stahlberg, D., & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: Der Integrative Selbstschemaansatz. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst* (pp. 239–254). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P., & Enzmann, D. (1999). Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. *Forschungsbericht des Kriminologischen Instituts Niedersachsen*, 80. Hannover.
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. (2000). Das Selbst im Jugendalter - Probleme und Perspektiven. In W. Greve (Ed.), *Psychologie des Selbst* (pp. 75–95). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Robins, L., & McEvoy, L. (1990). Conduct problems as predictors of substance abuse. In L. Robins, & M. Rutter (Eds.), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood* (pp. 182–204). New York: Oxford University Press.
- Robins, L., & Rutter, M. (Eds.). (1990). *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss, & G. Goethals (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208–238). New York: Springer.

- Schenk-Danzinger, L. (1972). *Entwicklungspsychologie*. Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, 1. Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht Wiss. und Kunst.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1-13),
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management. The Self-Concept, Social Identity, and Interpersonal Relations*. Monterey, California.
- Schmidt, Gunter, & Klusmann, Dietrich, & Zeitzschel, Uta (1992). Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990. *Zeitschrift für Sexualforschung*. 1992; 5(3): 191-218
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, (2), pp. 79–87.
- Shedler J., & Block J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. A longitudinal inquiry. *The American Psychologist*, 45(5), pp. 612–630.
- Silbereisen, R., & Wiesner, M. (1999). Erste romantische Beziehungen bei jugendlichen aus Ost- und Westdeutschland: Ein Vergleich der Prädikatoren von 1991 und 1996. In R. Silbereisen, & J. Zinnecker (Eds.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (pp. 101–118). Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union.
- Silbereisen, R., & Zinnecker, J. (Eds.). (1999). *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union.
- Slavin, R. (1997). *Educational Psychology: theory and practice* (5.th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Small, S. A., & Luster, T. (1994). Adolescent sexual activity: An ecological, risk-factor approach. *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 181–192.

- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T., & Puca, R. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once—the Multi-Motive Grid. *Journal of Personality Assessment*, 74, pp. 126–145.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Stouthamer-Loeber, M., Lober, R., & Thomas, C. (1992). Caretakers seeking help from boys with disruptive and delinquent behavior. *Comprehensive Health Care*, 2(159-178),
- Stouthamer-Loeber, M., Wei, E. H., Homish, D. Lynn, & Lober, R. (2002). Which Family and Demographic Factors Are Related to Both Maltreatment and Persistent Serious Juvenile Delinquency? *Children's Services*, 5(4), pp. 261–272.
- Strauss, J., & Goethals, G. (Eds.). (1991). *Multidisciplinary perspectives on the self*. New York: Springer.
- Sturzbecher, D. (Ed.). (2001). *Jugend in Ostdeutschland - Lebenssituationen und Delinquenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tarter, R., Vanyukov, M., Giancola, P., Dawes, M., Blackson, T., Mezzich, A., Clark, D., & a2. (1999). Etiology of early age onset substance use disorder: A maturational perspective. *Development and Psychopathology*, 11, pp. 657–683.
- Tonry, M., & Morris, N. (Eds.). (1986). *Crime and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weinert, F. (Ed.). (1972). *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weinert, F. (Ed.). (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 28–54.

--	--	--	--	--

(Kästchen bitte freilassen!)

Mein Selbst und ich - darf ich vorstellen?

Wir sind Studenten der Universität Hildesheim und führen eine Studie über Jugend und Erwachsenenwerden durch.

Dabei wollen wir mit dem vorliegenden Fragebogen Deine Meinung und Einschätzung zu Familie, Freundschaft, Freizeit und Liebe erfassen.

Bitte beachte bei der Bearbeitung des Fragebogens folgende Hinweise:

- Alle Daten werden absolut anonym behandelt. Eine Zuordnung Deiner Antworten zu Deiner Person ist nicht möglich. Die Befragung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.
- Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Uns interessiert, was auf Dich persönlich zutrifft. Daher möchten wir Dich bitten, den Fragebogen alleine auszufüllen und Dich nicht zu beraten.

Wir danken Dir im Voraus für Deine Mitarbeit!

Als kleines Dankeschön verlosen wir unter allen Teilnehmern 10 Gutscheine (H&M oder Mediamarkt, jeweils im Wert von 15€). Wenn Du an der Verlosung teilnehmen möchtest, fülle bitte den beiliegenden Teilnahmebogen aus und werfe ihn getrennt von dem Fragebogen in die Losbox.

Viel Spaß beim Ausfüllen!

* Stellvertretend: Lavinia Moise, Wiesenweg 14, 27239 Twistringen, Tel: 0172/425 9120

Kerstin Franke, Gabelsbergerstr. 5, 31061 Alfeld, Tel: 0581/3429

Institut für Psychologie, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

1. Geburtsjahr: _____

2. Geschlecht: weiblich männlich

3. Größe meines Wohnorts:

Dorf

Kleinstadt

Großstadt

4. Ich besuche:

die Hauptschule.

die Realschule.

das Gymnasium.

die Gesamtschule.

Ich befinde mich in der Ausbildung.

Ich studiere.

Ich bin voll berufstätig.

Ich bin auf Lehrstellen-/Arbeitssuche.

Sonstiges: _____

So fühle ich mich gerade:



1 2 3 4 5 6 7

1.) Im Folgenden findest Du einige Adjektive. Bitte entscheide, wie Du Dich selbst in Bezug auf diese Adjektive siehst. Kreuze bitte auf der Skala von 1 bis 8 an, wie Du Dich einschätzt. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen. Am Ende der Skala „Das sagt etwas über den Wert einer Person aus“ findest Du ein leeres Kästchen, das Du ankreuzen kannst, wenn Du Dir nicht sicher bist, ob diese Eigenschaft etwas über den Wert einer Person aussagt.

	So bin ich								Ich bin mir sicher, so zu sein								So wäre ich gerne								Das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus								Weiß nicht
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu												
erfolgreich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
ehrich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
selbstbewusst	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
religiös	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
attraktiv	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
beliebt	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
witzig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
hilfsbereit	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
sportlich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
intelligent	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
ordentlich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
pünktlich	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
zuverlässig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
musikalisch	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
unternehmungslustig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
interessiert an Anderen	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
teamfähig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
fleißig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
unbeliebt	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
schüchtern	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
langweilig	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
einsam	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
aggressiv	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	

2.) Im Folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten beziehen. Bitte gib auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Dich persönlich zutrifft. Bitte überlege hierbei nicht zu lange, es kommt auf Deine spontane Antwort an.

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Hin und wieder denke ich, dass ich überhaupt nichts tauge.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
<hr/>				
Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
<hr/>				
Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Ich wünsche, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
<hr/>				
Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

3.) In den folgenden Fragen geht es um Freundschaften und darum, wie wichtig verschiedene Dinge in Freundschaften und im Umgang mit anderen Menschen sind. Kreuze bitte auf der Skala von 1 bis 8 an, wie Du Dich einschätzt. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen. Am Ende der Skala „Das sagt etwas über den Wert meiner Person aus“, findest Du ein leeres Kästchen, dass Du ankreuzen kannst, wenn Du nicht sicher bist, ob die Aussage etwas über den Wert Deiner Person aussagt.

	So ist es								Das sagt etwas über den Wert meiner Person aus								Weiß nicht
	Trifft gar nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	8	Trifft voll und ganz zu	1	2	3	4	5	6	
Ich helfe, wenn jemand Hilfe braucht.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Auch wenn ich eine andere Meinung als andere habe, stimme ich ihnen zu.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Wenn jemand andere Vorstellungen hat als ich, beende ich die Freundschaft zu ihm/ ihr.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich bekomme Hilfe, wenn ich sie brauche.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich kann andere gut überzeugen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich sage meinen Freunden, wenn ich mal keine Lust habe, etwas zu unternehmen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich habe feste Hobbys.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich weiß oft nicht, was ich mit meiner Freizeit anfangen soll.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich habe Vorbilder, nach denen ich mich richte.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Was andere von mir halten, ist mir egal.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	

4.) Was meinst Du, trifft auf Dich zu?
 Kreuze bitte auf der Skala von 1 bis 8 an, wie Du Dich einschätzt. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

	Trifft zu								Ich bin mir sicher, so zu sein							
	gar nicht							voll und ganz	Trifft gar nicht zu							Trifft voll und ganz zu
Ich plane meine Zukunft lange im Voraus	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich bin zufrieden mit meiner Zukunftsplanung.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich denke oft an meine Zukunft.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich finde, meine Zukunftsplanung sagt viel über meine Person aus.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Zukunftsperspektiven sind mir wichtig.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

5.) Hier sind einige allgemeine Fragen. Bitte kreuze auch hier wieder auf der Skala von 1 bis 8 an, wie Du Dich einschätzt. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

	Trifft zu							
	gar nicht							voll und ganz
Ich glaube, dass ich mein Leben so gestalten kann, dass es für mich einen Sinn macht.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich habe zu vielen Dingen eine feste Meinung.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich kann mich gut auf neue Situationen einstellen.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	1	2	3	4	5	6	7	8

6.) Im Folgenden möchten wir etwas über Erfolge und Misserfolge erfahren. Bitte entscheide Dich, wie Du selbst solche Ereignisse erlebt hast. Kreuze bitte auf der Skala von 1 bis 8 an, wie Du Dich einschätzt. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

	Trifft zu							
	gar nicht							voll und ganz
Wenn ich bei Prüfungen auf Schwierigkeiten stoße, habe ich Angst vor einer schlechten Beurteilung.	1	2	3	4	5	6	7	8
Manchmal denke ich vor Beginn einer Prüfung darüber nach, was alles passiert, wenn ich sie nicht gut meistere.	1	2	3	4	5	6	7	8
Erfolge habe ich mir zu verdanken.	1	2	3	4	5	6	7	8
Misserfolg gestehe ich mir nicht ein.	1	2	3	4	5	6	7	8
Erfolge habe ich nur mit Hilfe anderer.	1	2	3	4	5	6	7	8

7.) Schätze hier bitte ein, wie Du mit Misserfolgen und Problemen umgehst. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

Am Ende der Skala „Das sagt etwas über den Wert einer Person aus“ findest Du ein leeres Kästchen, das Du ankreuzen kannst, wenn Du Dir nicht sicher bist, ob dieser Umgang mit Problemen und Misserfolgen etwas über den Wert einer Person aussagt

	So bin ich								Ich bin mir sicher, so zu sein								So wäre ich gerne								Das sagt etwas über den Wert einer Person aus								Weiß nicht
	Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu												
Ich stelle mich meinen Problemen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich denke selten über mich nach.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Wenn ich einen Fehler mache, ist mir das nicht peinlich.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich versuche Situationen zu vermeiden, in denen ich mich unwohl fühle.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich denke, dass auf schlechte Erlebnisse auch wieder gute folgen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Wenn ich über manche Probleme einfach nicht nachdenke, verschwinden sie von selber.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	

8.) Auf dieser Seite findest Du noch ein paar allgemeine Fragen, versuche bitte sie so gut zu beantworten, wie Du kannst. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

	So ist es								Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
In meinem Leben musste ich schon schlimme Erfahrungen machen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
In schwierigen Situationen gerate ich schnell aus der Fassung.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
In meinem Leben überwiegen die positiven Ereignisse.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich kann mit einem Misserfolg gut umgehen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
In schwierigen Situationen erhalte ich Unterstützung.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
In schwierigen Situationen bleibe ich meinen Prinzipien treu.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Wenn hinter meinem Rücken gelästert wird, bedrückt mich das.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

9.) Hier kommen ein paar Fragen, bei welchen Du versuchen sollst, Dich in eine spezielle Situation hineinzuversetzen. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

P. hat einen festen Freund/ eine feste Freundin. Diese(r) äußert sich kritisch über P.'s Aussehen („Du hast zugenommen“; „Ich mag deine Nase nicht“; „Deine Frisur sieht wieder daneben aus“) Stell Dir vor, du bist P.. Wie gehst Du damit um?

	So ist es								Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Es kränkt und verletzt mich.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Das beschäftigt mich noch lange.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich ändere mich für meinen festen Freund/ meine feste Freundin.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

K. ist seit zwei Jahren Single. Stell Dir vor, Du wärst er/ sie. Wie wichtig wäre es Dir, eine/ n Partner/ in zu finden?

	So ist es								Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Ohne Partner/ in bin ich weniger wert.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Manche Leute brauchen keinen Partner/ in.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Lange Single zu sein, lässt mich an mir selbst zweifeln.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

Stell Dir vor, Du hast Dich mit Deinen Eltern gestritten und es geht Dir deshalb sehr schlecht. Als Du Hilfe bei Deinen Freunden suchst, hat keiner Zeit für Dich. Was geht in Dir vor?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Das macht mich traurig.	1	2	3	4	5	6	7	8
In Zukunft verlasse ich mich nicht mehr auf meine Freunde. Das ist ein Zeichen dafür, dass ich ihnen nichts bedeute.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das passiert mir häufiger. Sicher liegt es an mir.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	

Stell Dir bitte vor, Du hast ein Problem und fragst Deine Familie um Rat. Wie reagieren Deine Familienmitglieder?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Sie sind besorgt und wir versuchen, das Problem gemeinsam zu lösen.	1	2	3	4	5	6	7	8
Meine Eltern mischen sich in die Konfliktlösung ein und setzen mich unter Druck.	1	2	3	4	5	6	7	8
Meine Eltern geben mir freie Hand. Ich soll das Problem alleine lösen.	1	2	3	4	5	6	7	8
Sie sagen: „Du bist noch ein Kind. Wir lösen dein Problem für dich“.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	

10.) Schätze bitte die folgenden Aussagen im Bezug auf Dich selbst ein. Deine Aufgabe ist es, Dich erneut in eine Situation hineinzuversetzen. Die Skala reicht von 1 = trifft gar nicht zu bis 8 = trifft voll und ganz zu. Die Zahlen zwischen 1 und 8 sind Abstufungen.

Stell Dir vor, Du hast einen Autounfall und musst ein halbes Jahr einen Beimgips tragen. Wie erginge es Dir?

	So ist es				Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher			
	Trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich verändern.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich noch lange belasten.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich gefühlsmäßig stark einschränken.	1	2	3	4	5	6	7	8

Stell Dir vor, Du hast zu Hause große Geldprobleme und Du müsstest sparsamer leben. Wie würde es Dir damit gehen?

	So ist es				Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher			
	Trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich sehr einschränken.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich noch lange belasten.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich verändern.	1	2	3	4	5	6	7	8

Stell Dir vor, Du bleibst in der Schule sitzen. Wie würdest Du damit umgehen?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
In der Schule sitzen zu bleiben wäre für mich nicht schlimm.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich würde dadurch lange Probleme haben.	1	2	3	4	5	6	7	8
Wenn ich sitzen bleiben würde, würde mich das verändern.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	

Wie sieht es mit Deinen Leistungen aus?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
In Bezug auf Schule/ Beruf erwartet mein Umfeld viel von mir.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich habe oft das Gefühl, dem Leistungsdruck nicht standhalten zu können.	1	2	3	4	5	6	7	8
Leistungsdruck wirkt sich auf mein ganzes Leben aus.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	

Stell Dir vor, Du hast Dich nicht an eine Vereinbarung mit Deinen Eltern gehalten. Du bekommst eine Strafe, die für Dich ungerecht erscheint. Wie würdest Du Dich einschätzen?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Ich würde mich verletzt fühlen.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich würde mich im Nachhinein verunsichert fühlen.	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich wäre ängstlich, wenn ich erneut in eine ähnliche Situation geraten würde.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8

Stell Dir vor, Deine Eltern wollen sich scheiden lassen. Wie würdest Du Dich einschätzen?

	So ist es							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Ich wäre dann ein traurigerer Mensch.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mein Leben völlig verändern.	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mein Vertrauen zu meinen Eltern einschränken.	1	2	3	4	5	6	7	8

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8
	1	2	3	4	5	6	7	8

Stell Dir vor, Du hättest durch einen Unfall ein nahe stehendes Familienmitglied verloren. Wie würde sich so ein Ereignis auf Dein Leben auswirken?

	So ist es									
	Trifft gar nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	8	Trifft voll und ganz zu
Mein Leben würde sich komplett ändern.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das würde mich zu einem anderen Menschen machen.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das wäre das Schlimmste, was mir passieren könnte.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das würde mich nie wieder loslassen.		1	2	3	4	5	6	7	8	

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher									
	Trifft gar nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	8	Trifft voll und ganz zu
Mein Leben würde sich komplett ändern.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das würde mich zu einem anderen Menschen machen.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das wäre das Schlimmste, was mir passieren könnte.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Das würde mich nie wieder loslassen.		1	2	3	4	5	6	7	8	

Stell dir vor, Du kannst Deine Freizeit nicht selbst gestalten, sondern musst Dich immer nach anderen richten.

	So ist es									
	Trifft gar nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	8	Trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich dann übergangen.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich würde mich stark dafür einsetzen, dass ich meine Freizeit in Zukunft selbst gestalten kann.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Diese Einschränkung würde mich länger belasten.		1	2	3	4	5	6	7	8	

	Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher									
	Trifft gar nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	8	Trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich dann übergangen.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Ich würde mich stark dafür einsetzen, dass ich meine Freizeit in Zukunft selbst gestalten kann.		1	2	3	4	5	6	7	8	
Diese Einschränkung würde mich länger belasten.		1	2	3	4	5	6	7	8	

S. hat einen schweren Unfall gehabt und kann deswegen ihren/ seinen Sport nicht mehr ausüben, in dem sie/ er sehr erfolgreich war. Stell Dir vor, Du bist S. . Inwieweit würde Dich das beeinflussen?

	So ist es								Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Das Problem würde mich sehr belasten.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich als Person stark verändern.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Das hätte auch Auswirkungen auf andere Lebensbereiche.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

P. will Sänger/ in Schauspieler/ in werden und erkennt, dass sie/ er seine gesetzten Ziele nicht erreichen wird. Sie/ Er erhält nie Zusagen für ein Vorsprechen. Stell Dir vor, Du bist P. . Inwieweit würde Dich das beeinflussen?

	So ist es								Bei dieser Einschätzung bin ich mir sicher							
	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu				Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu			
Das würde mich auch in anderen Bereichen einschränken.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Ich würde mich davon nicht abhalten lassen, mein Ziel weiter zu verfolgen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Das würde mich an mir selbst zweifeln lassen.	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8

11.) Beantworte bitte folgende Fragen zu Erfahrungen, die Du schon gemacht haben könntest. Kreuze bitte jeweils „Ja“ oder „Nein“ an.

•Hattest Du schon schwerwiegende Erkrankungen (eine oder mehrere)?

Ja Nein

Wenn ja:

Hat Dich diese Krankheit in Deinem Leben eingeschränkt?

Ja Nein

•Weißt Du aus eigener Erfahrung, was es heißt, arm zu sein?

Ja Nein

•Bist Du in der Schule schon mal sitzen geblieben?

Ja Nein

•Hast Du bereits eine Dir nahestehende Person durch Tod verloren?

Ja Nein

•Sind Deine Eltern getrennt/ geschieden?

Ja Nein

•Wurdest Du schon mal von einer/ einem festen Freundin/ Freund verlassen?

Ja Nein

•Ich habe ein anderes schwerwiegendes Ereignis erlebt, nämlich: _____

Hier ist Platz für Ergänzungen, Bemerkungen oder Kritik.....

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!!

- Vielen Dank für Deine Bemühungen!**
Unter allen Teilnehmern/ Teilnehmerinnen verlosen wir 10 Gutscheine
im Wert von 15 Euro.
Kreuze einfach an, wo Du den Gutschein einlösen möchtest!
- (A) **H & M**
- (B) **Media Markt**

Dein Name und Deine Adresse werden nur für dieses Gewinnspiel verwendet!

<p>VORNAME:</p> <p>NAMEN:</p> <p>STRASSE UND HAUSNUMMER:</p> <p>PLZ UND WOHORT:</p>

Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Die Gewinner werden schriftlich benachrichtigt.



Viel Glück!!!