Markus P.
Neuenschwander

# Entwicklung und Identität im Jugendalter

Haupt

Markus P. Neuenschwander

# Entwicklung und Identität im Jugendalter

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

*Markus P. Neuenschwander* wurde 1966 in Burgdorf geboren, wo er bis zur Matur die Schulen besuchte. Er studierte Kinder- und Jugendpsychologie, Pädagogik und Psychopathologie an der Universität Bern. Abschluss 1992. Arbeit in verschiedenen pädagogischen und klinischen Praxisfeldern und mehreren Forschungsprojekten. Aufbaustudium Erziehungsberatung / Schulpsychologie mit Diplomabschluss und nachfolgender Berufstätigkeit. Mitarbeit und Leitung verschiedener Forschungsprojekte an der Universität Bern. Lehrbeauftragter am Höheren Lehramt in Bern. Auslandkurzaufenthalte. 1995 Promotion. Fortsetzung der Forschungs- und Lehrtätigkeit.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Neuenschwander, Markus P.:*
Entwicklung und Identität im Jugendalter /
Markus P. Neuenschwander. –
Bern ; Stuttgart ; Wien : Haupt, 1996
Zugl.: Bern, Univ., Diss., 1995
ISBN 3-258-05452-5

# Vorwort

Wer bin ich? Diese Frage beschäftigt wohl manch einen Menschen. Mehr noch: Nicht nur Psychologinnen und Psychologen, sondern alle Menschen suchen immer wieder nach dem Kern ihres Wesens, nach ihrer Identität und danach, wie die Identität geworden ist. Heute haben erwachsene Berufstätige zwar kaum mehr Zeit, sich hinzusetzen und über sich nachzudenken. Trotzdem holt sie die drängende Frage - Wer bin ich? - immer wieder ein.

Das Konstrukt der Identität ist von psychologischer Relevanz nicht zuletzt deshalb, weil es viele Alltagsmenschen spontan interessiert. Als ich in den letzten Jahren auf Anfrage Bekannten über Identitätstheorien erzählte, fand ich meistens motivierte Zuhörer, nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen. Die Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern gründeten und pflegten eine Praxisforschungsgruppe zum Thema "Das Eigene". Eine Antwort auf die Frage zu finden, "wer bin ich?", bildet die Motivation vieler Studienanfänger und -anfängerinnen in Psychologie. Die wissenschaftliche Identitätsliteratur ist über 2000 Jahre alt und sehr reich, und sie ist in den letzten Jahren erneut merklich angeschwollen. Weil das Konstrukt der Identität breit und umfassend ist, hegen vielleicht manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Hoffnung, damit ad hoc Hypothesen und empirische Einzelergebnisse in einen umfassenden theoretischen Zusammenhang zu stellen. Zudem: In der westlichen Gesellschaft ist das Interesse nach Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung verbreitet und wächst weiter. Einige psychotherapeutische Schulen fokussieren in ihrer Arbeit die Identitätsentwicklung. Unsere Gesellschaft könnte so vielfältig und komplex geworden sein, dass die Identitätsentwicklung zu einem existentiellen lebenslangen Problem geworden ist.

Die Beschäftigung mit der Frage der Identitätsentwicklung ist nun seit über sieben Jahren zu meinem Beruf und Hobby geworden. Daraus ist dieser Text entstanden. Er ist sicher ein Produkt persönlicher Selbstreflexion. Er möchte aber nicht nur mich und meine Entwicklung beschreiben, sondern allgemein gültig sein: Wenn er die Forschung im Bereich der Identitätsentwicklung weiterführen kann; wenn er einen gewissen Überblick über die Identitätsliteratur verschafft; wenn er das Verständnis für einen Jugendlichen und seine Entwicklung vergrössern kann; wenn er dem einen Leser oder der anderen Leserin neue Begriffe vermittelt, dann hat er sein Ziel erreicht. Die Arbeit möchte also einen wissenschaftlich fundierten Rahmen abgeben, der die Entwicklung der Identität im Jugendalter verständlicher macht. Dafür soll anhand von Alltagsphänomenen ein Identitätskonzept erarbeitet und überprüft werden, das am Schluss wiederum auf die psychologische Beratungspraxis bezogen wird.

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Personen beigetragen. Ich kann nicht alle Kolleginnen und Kollegen aufzählen, mit denen ich in den letzten Jahren anregende und

fruchtbare Diskussionen geführt habe. Allen sei an dieser Stelle herzlichst gedankt. Erwähnen möchte ich insbesondere die Doktorandinnen- und Doktorandengruppe um Prof. Flammer, die Oberassistenten und die Assistentinnen und Assistenten am Lehrstuhl für Kinder- und Jugendpsychologie der Universität Bern. Den Hauptreferenten, Prof. August Flammer, möchte ich namentlich erwähnen, weil er diese Arbeit als Dissertation angenommen hat und mir durch seine konstruktive Kritik viele gute Ideen vermittelte. Ihm und Dr. Alexander Grob möchte ich ausserdem recht herzlich danken, dass sie mir den umfassenden Datensatz über 'Kontrollattributionen, subjektives Wohlbefinden und bedeutsame Lebensereignisse von Jugendlichen' zur Überprüfung meiner Hypothesen zur Verfügung gestellt haben. Der Korreferentin, Frau Prof. Françoise D. Alsaker, Universität Bergen (Norwegen) und Bern, möchte ich herzlich für ihre warme und kompetente Betreuung meiner Arbeit danken.

Stettlen, 30. 6. 1996 Markus P. Neuenschwander

# Inhaltsverzeichnis

# 1 Einleitung

## 1.1 Die Geschichte von Carla

Teil eins

Noch immer liebt es die 10jährige Carla, mit Barbi-Puppen, die sie kämmen und umziehen kann, zu spielen. Mit ihren drei Freundinnen unterhält sie sich immer wieder damit. Oft fährt Carla mit den Rollschuhen oder dem Fahrrad durch ihr Wohnquartier oder spielt mit Buben aus der Nachbarschaft Fussball. Zunehmend vermögen Carla Kinderspiele nicht mehr zu faszinieren, sondern langweilen sie. An schulfreien Nachmittagen begleitet sie ihre Mutter regelmässig zum Einkaufen und bespricht mit ihr die alltäglichen Probleme.

Als eines Nachmittags Carla und ihre Mutter nach den Einkäufen zusammensitzen, sprechen sie über den bevorstehenden Schulwechsel. Carla soll in die Sekundarschule übertreten, worauf sie sich freut. Das fremde Schulhaus mit den neuen Lehrerinnen und Lehrern, Klassenkameradinnen und -kameraden ängstigen sie aber. Auf keinen Fall will sie ihre Freundinnen verlieren. Die Mutter versucht, sie zu beruhigen und ihr die Angst und die ambivalenten Gefühle gegenüber der neuen Schule zu nehmen. Sie ist stolz, dass ihre Tochter den Schulübertritt geschafft hat.

Teil zwei

Zwei Jahre später sind Carla Schulumgebung und Schulweg bestens vertraut. Doch ist sie oft mit ihrer Lebenssituation unzufrieden und fühlt sich wegen zahlreicher neuer Herausforderungen überfordert. Die Lehrer sind streng, und Carla bringt oft schlechte Noten nach Hause. Für das Erledigen der Hausaufgaben braucht sie jetzt viel mehr Zeit als früher, und sie kann daher nicht mehr so oft mit ihren langjährigen Freundinnen spielen, denen sie nachtrauert. Die neuen Klassenkameradinnen und -kameraden sind ihr am Anfang unsympathisch. Sie blödeln herum und sind vorwitzig gegen die Lehrer. Sie haben kein Interesse daran, mit Carla zu spielen. Stattdessen reden sie stundenlang an einer Strassenkreuzung oder am Bahnhof über Buben. Carla ist verunsichert, ob sie mit den neuen Freundinnen solidarisch sein soll oder den alten die Treue halten will. Vorerst spielt sie weiterhin in der Freizeit mit den alten Freundinnen, gesellt sich aber in den Pausen zwischen dem Schulunterricht zu den neuen Kameradinnen.

An ihrem Körper stellt sie kleine Veränderungen fest. Obwohl ihr die Mutter die Bedeutung erklärt, schämt sie sich. Was denken die anderen Kinder über sie, wenn sie sie im Turnen und beim Baden sehen? Im Spiegel untersucht sich Carla heimlich. Manchmal beobachtet sie verstohlen die anderen Mädchen ihrer Klasse, wie sich deren Körper ebenfalls verändert.

Teil drei

Als Carla fünfzehn ist, kann man sie kaum wiedererkennen. Sie ist eine attraktive Jugendliche geworden und wirkt äusserlich bereits recht erwachsen. Sie will mit ihren neuen Freundinnen und Freunden abends ausgehen und streitet mit ihren Eltern darüber, wann sie heimkehren müsse. Auch wenn sie bei wichtigen Entscheidungen wie zum Beispiel der Berufswahl auf die Eltern hört und ihre Ratschläge befolgt, kritisiert sie diese heftig und fühlt sich durch sie eingeschränkt. Carla fordert mehr Taschengeld, einen eigenen Kassettenrekorder und mehr Geld für Kleider. Sie hat sich zum ersten Mal in einen Buben verliebt, aber sich bereits nach drei Monaten wieder von ihm getrennt. Er sei langeweilig gewesen, begründet sie ihre Trennung. Mit ihren Freundinnen bespricht sie stundenlang ihre Wünsche, Sehnsüchte und Probleme mit ihrem aktuellen Freund und beobachtet gleichzeitig, wie ihre Freundinnen sich in einen Jungen verlieben. Sie nimmt regelmässig an den Klassenpartys teil, die für sie manchmal Anlass zu ausgelassener Heiterkeit und manchmal sehr belastend und traurig sind. Denn an diesen Festen entstehen neue Beziehungen, es trennen sich aber auch viele Pärchen. Sie probiert neue Hobbys und Freizeitbeschäftigungen. Gerne liegt sie stundenlang auf dem Bett in ihrem Zimmer, hört Musik, schreibt Tagebuch und träumt von ihrer Zukunft, manchmal melancholisch, manchmal überschwenglich vor Glück. Sie sucht den persönlichen Lebensstil: Wer bin ich und was wird aus mir werden?

Teil vier

Carla hat gerade eine kaufmännische Lehre abgeschlossen und ihre erste Stelle in einer fremden Stadt angetreten. Sie wirkt sehr zufrieden mit dem eingeschlagenen Lebensweg. Sie überlegt sich, ob sie mit ihrem neuen Freund zusammenwohnen solle. Sie kennen sich aber noch nicht lange. Mit dem eigenen Lohn verdient sie sich Wohnungsmiete und Lebensunterhalt. Regelmässig kontaktiert sie ihre Eltern und hat zu ihnen ein gutes Verhältnis. Seit sie von zu Hause ausgezogen ist, streitet sie sich kaum mehr mit ihnen und fühlt sich akzeptiert. Carlas Auszug ist für die Eltern belastend gewesen. Sie merken aber jetzt, dass ihre Tochter selbständig über sich die Verantwortung übernehmen kann und freuen sich darüber. Carla hat einen Weg gefunden, mit dem sie vorläufig zufrieden ist. Sie formuliert konkrete Standpunkte und Wünsche an ihr Leben, die sie teilweise bereits verwirklicht hat. Sie hat sich viel vorgenommen.

Teil fünf und eins

Berufsleben, Wohnung und Freundeskreis sind Carla nun sehr vertraut geworden. Viele Wünsche und Erwartungen an ihre Zukunft hat sie vergessen, weil der Beruf ein Grossteil ihrer Kraft in Anspruch nahm. Manchmal überlegt sie sich, wie sie ihr Leben verändern könne, es ist ihr mühsam geworden. Was muss wohl passieren, damit Carla aus ihrem Alltagstrott herausgerissen wird und etwas Neues entsteht?

## 1.2 Interpretation

In dieser erfundenen Geschichte, die wahr sein könnte, werden wesentliche Merkmale des zu entwickelnden Modells der Identitätsentwicklung metaphorisch dargestellt: Ein Mädchen wird erwachsen. Die Geschichte unterscheidet fünf Teile, wobei der erste und der fünfte sich strukturell ähnlich sind:

Bewährte Verhaltens- und Beziehungsmuster schaffen Sicherheit, vermitteln aber das Gefühl von Monotonie und Unzufriedenheit. Ausserordentliche Lebensereignisse wie zum Beispiel ein Schulübertritt verändern die Lebensbedingungen so, dass sich die Menschen neu zurechtfinden müssen. Am Anfang (Teil zwei) verunsichert und ängstigt zwar der Wandel, er kann bis zu einer Krise führen. Sobald unter den neuen Bedingungen genügend Sicherheiten erkannt sind, kann in der neuen Umwelt exploriert werden (Teil drei). Sicherheiten wie zum Beispiel Werte, soziale Unterstützung oder materielle Möglichkeiten können Gleichaltrige, vertraute Bezugspersonen oder andere Ressourcen bieten. Die neue Umwelt wird am Anfang als fremd, karg und leblos wie eine Wüste erlebt. Allmählich beginnt sich Carla darin zurechtzufinden und lernt Neues über sich selber (Teil vier): Sie entwickelt eigene Standpunkte und eine Lebensperspektive. Mit der Zeit werden diese neuen Sicherheiten wiederum vertraut und vermögen angesichts neuer Herauszuforderungen nicht mehr zu befriedigen, so dass sie hinterfragt werden und der Prozess von neuem beginnt (Teil fünf = Teil eins).

In diesen vier, sich wiederholenden Teilen ist ein Entwicklungskonzept dargestellt, wonach menschliche Entwicklung sich spiralförmig in vier Phasen vollzieht. Sich entwikkelnde Menschen müssen gleich einem Wanderer eigenaktiv sein, sich aber gleichzeitig an sich wechselnden Umweltbedingungen anpassen. Entwicklung ergibt sich also aus der Interaktion von Eigenaktivität und exogenen Einflüssen.

## 1.3 Prämissen, Begriffe und Vorschau

Diese Geschichte fasst nicht nur das hier vertretene Entwicklungskonzept zusammen, sondern sie berührt darüber hinaus andere Themata der vorliegenden Arbeit. Um welche Phänomene geht es im weiteren? Es sollen nun einige Voraussetzungen der Arbeit als Thesen expliziert werden:

- Gesunde Menschen erleben ihre Entwicklung als Kontinuität. Sie merken trotz aller Veränderung, dass sie heute noch immer die gleichen Menschen wie vor einem Jahr sind. Im Erleben ihrer selbst gibt es Konstanten, die diese Erfahrung vermitteln können. Diese Konstanten schützen vor Bedrohung der eigenen Persönlichkeit. Selbst aussergewöhnliche Ereignisse zerstören die Kontinuitätserfahrung langfristig nicht, auch wenn sie einen tiefgreifenden Wandel der Lebensumwelt bewirken.

- Menschen ab etwa zwei Jahren vermögen auf die Frage 'Wer bin ich?' eine Antwort zu geben. Diese unterscheidet sich zwischen den einzelnen Individuen. Menschen können auf die Frage 'Wer bin ich?' mit Eigenschaften, Attributen und anderen Beschreibungsdimensionen antworten. Carla mag sich im ersten Teil als Mädchen, das gerne mit Puppen spielt, beschreiben. Menschen können meist präzis ausdrücken, mit welchen Bezugspersonen und Überzeugungen sie sich verbunden fühlen und mit welchen nicht. Sie geben damit ein persönliches Erleben wider, das zu einem Konstrukt abstrahiert werden kann. Das Konstrukt ist nicht real, es entsteht im Denken des Analytikers und kann sich dem individuellen Erleben nur annähern (Kelly, 1955).
- Menschen hinterlassen Wirkungen, die die Erfahrung von sich als Agens von Prozessen und Ereignissen ermöglichen. Damit wird Kontrolle über sich, über andere Menschen und über Dinge ermöglicht. Die eigene Wirksamkeit ermöglicht die Erfahrung, eine unabhängige, einmalige Person zu sein.
- Menschen sind eigenaktiv und frei. Sie tragen die Verantwortung für ihr Handeln selber, obwohl sie durch ihre Umwelt beeinflusst werden. Menschen streben danach, glücklich zu werden, indem sie versuchen, ihr Potential zu entfalten und integrierte und kongruente Persönlichkeiten zu werden (Rogers, 1961). Menschen steuern ihr Verhalten und ihre Entwicklung durch ihre subjektiven Erfahrungen, die sich in ihrem Selbstbild verdichten. Nur in der Arbeit am eigenen Selbstbild vermag sich die Persönlichkeit zu aktualisieren.

Die vier Punkte umschreiben Phänomene, die eine innere Verwandtschaft aufweisen und fortan mit dem Begriff der Identität bezeichnet werden sollen. In der vorliegenden Auffassung bezeichnet *Identität* im Sinne einer *Arbeitsdefinition* das Schema im Gedächtnis, das durch Identifikation, Anpassung und Reflexion eines angeborenen, eigenschaftslosen und nicht unmittelbar erfahrbaren *Subjekts* mit einer ausgewählten Gruppe von wahrgenommenen abstrakten und konkreten Objekten entsteht (Abbildung 1.1.). Diese Objekte können in eine persönliche, soziale, materielle, abstrakte oder handlungbezogene Inhaltskategorie der Identität geordnet werden. Sie sind als Einstellungen, Werte oder Eigenschaften beschreibbar und haben eine enge Beziehung zum Subjekt. Sie bilden die zentralen Elemente des *Selbstkonzepts*. Das *Selbstkonzept* wird in dieser Arbeit gleichbedeutend wie das Selbstbild verwendet. *Identifikation* resultiert in einer strukturierten Identität und bezeichnet den Prozess, ein Objekt wahrzunehmen und in das Selbstkonzept zu integrieren. Neue Erfahrungen werden auf der Grundlage des aktuellen Selbstbildes bewertet, integriert und manchmal abstrahiert. Dieser Prozess umfasst Kognitionen, Emotionen und Motive. Identifikation setzt also ein Selbstkonzept voraus und vermag dessen Entstehen nicht zu erklären. Dafür sind Prozesse verantwortlich, die die Subjekt-Objekt-Trennung ermöglichen, und die in Kapitel fünf erläutert werden.

Die einzelnen *Identifikationsobjekte* werden als Schemata repräsentiert und bilden die zentralen Elemente des Selbstbildes. Es gibt periphere Schemata im Selbstbild, welche nicht zur Identität gehören. Zum Beispiel kann die Repräsentation der eigenen Kleidung zwar Element des Selbstbildes sein, aber nicht der eigenen Identität. Welches solche Schemata sind, ist individuell verschieden. Die kritische Abgrenzungsfrage lautet: Was würde geschehen, wenn etwas an diesem Gegenstand verändert würde? Wenn eine Krise resultierte, dann ist dieses Element des Selbstbildes auch Element der Identität. Die Begriffe 'Selbstkonzept', 'Identität', 'Selbst' bilden eine Inklusionshierarchie, wobei jeder Begriff zusätzliche eigentümliche Eigenschaften und Prozesse aufweist.

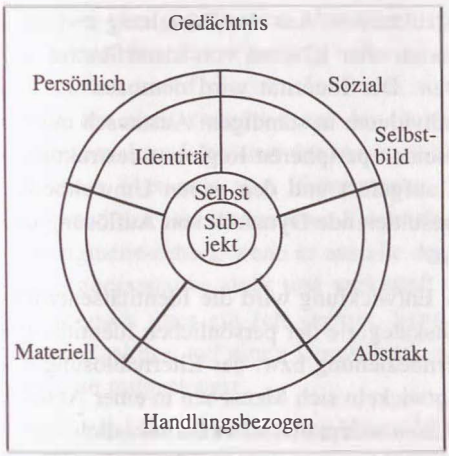



*Abbildung 1.1.:* Identitätskonzept: Strukturelle Darstellung nach der Dimension zentral-peripher mit den fünf Hauptinhalten: Persönliche, soziale, materielle, abstrakte und handlungsbezogene Identität.

Die einzelnen Schemata der Identität werden nach Kriterien wie moralisch gut oder schlecht, ideal oder real und für die eigene Identität zentral oder peripher bewertet und entsprechend im Selbstbild geordnet. Diese Dimensionen strukturieren das Selbstbild und ermöglichen den Aufbau des globalen *Selbstwerts*. Dieser stellt aufgrund des Vergleichs mit den eigenen Wünschen/Idealen und mit den Bezugspersonen die globale Bewertung des Selbstbilds dar. Der inhaltsspezifische Selbstwert liegt näher an der konkreten Erfahrung und drückt die Bewertung von spezifischen Fähigkeiten und Eigenschaften aus (zum Beispiel: 'Ich bin ein guter Rechner, aber kein guter Zeichner'). Der Selbstwert ist um so spezifischer, je konkreter die bewertete Fähigkeit oder Eigenschaft ist. Dadurch erhält der Selbstwert eine hierarchische Struktur (Rosenberg, 1979).

Aus diesen Definitionen werden die Annahmen abgeleitet, dass das Subjekt im Sinne einer Konstante unveränderlich ist. Das Subjekt kann mit sich nicht interagieren. Wenn ein Subjekt zum Beispiel sich selber ansehen will, über sich reflektiert, nimmt es immer das Selbstbild wahr, d.h. ein Objekt. Die zentralsten Bereiche der Identität werden das *Selbst* genannt. Das Selbst ist existentiell, d.h. global, inhaltsunabhängig und über die Zeit und über Situationen hinweg stabil. Das Selbst schliesst das Subjekt nicht ein, wie Abbildung 1.1. nahelegen könnte. Wenn Schemata aus dem Selbst in die Peripherie des Selbstbildes oder gar ausserhalb des Selbstbildes in die allgemeine Gedächtnisstruktur

verschoben werden, wird das Selbst umstrukturiert, was als sehr belastend erlebt wird und sehr ängstigt. Solche Umstrukturierungen können das Individuum in schwere Krisen stürzen, weil zentrale Überzeugungen und Erfahrungen umbewertet werden müssen. Die Resistenz dieser zentralsten Selbst-Schemata gegen Veränderung gewährleistet die Kontinuitätserfahrung. Je peripherer Identifikationsobjekte im Selbstbild lokalisiert sind, desto eher verändern und entwickeln sie sich.

In der vorliegenden Arbeit werden der persönliche und der soziale Identitätsinhalt vertieft betrachtet. Im Zentrum stehen Phänomene, die von den meisten Jugendlichen als 'für das Selbstkonzept relevant' bewertet werden, d.h. die identitätsbezogen sind. Die Arbeit untersucht daher nicht die Selbstkonzept- sondern die Identitätsentwicklung.

Die Identifikationsobjekte sind hierarchisch strukturiert. Aus der Beziehung zwischen Subjekt und den einzelnen Identifikationsobjekten oder Klassen von Identifikationsobjekten entstehen die einzelnen *Teilidentitäten*. Die Identität wird demnach aus der Struktur der Teilidentitäten gebildet. Da ein Individuum in ständigem Austausch mit der Umwelt lebt, muss die Identität vor allem in seinen peripheren Regionen restrukturiert werden. Das heisst die Schemastruktur wird aufgelöst und den neuen Umweltbedingungen angepasst neu konstruiert. Die daraus resultierende Dynamik von Auflösung und Restrukturierung wird im Kapitel fünf erläutert.

Mit Hilfe eines vierstufigen Spiralmodells der Entwicklung wird die Identitätsentwicklung im Jugendalter (1) global, (2) in der Inhaltskategorie der persönlichen Identität und (3) der sozialen Identität am Beispiel der Elternbeziehung bzw. der Elternablösung beschrieben werden. Nach diesem Spiralmodell entwickeln sich Menschen in einer Abfolge von vier sich wiederholenden Phasen. Diese Phasen schematisieren kontinuierlich ablaufende Entwicklungsprozesse. Den Ausgangspunkt bildet ein erweitertes Konzept der Entwicklungsaufgaben und ihrer Bewältigung im Sinne eines aktiven Anpassungsprozesses (Havighurst, 1948; 1972; Oerter, 1982): Menschen in einer mehr oder weniger stabilen Umwelt (Phase eins) werden mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert (Phase zwei), die in Phase drei bewältigt werden. Wenn die Bewältigung gelingt, ist die Entwicklungsaufgabe gelöst (Phase vier). Andernfalls verharrt das Individuum in der Phase eins, zwei oder drei oder regrediert in eine frühere Phase. Grundlage der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe sind die bereits erlernten Bewältigungsstrategien, globaler und spezifischer Selbstwert, Fähigkeiten, soziale Netzwerke, materielle Ressourcen, Einstellungen und andere Ressourcen (Lazarus & Folkman, 1984).

Die Arbeit konzentriert sich auf ein bestimmtes Lebensalter, das Jugendalter, weil eine altersspezifische Analyse konkretere und dadurch präzisere Konzeptualisierungen ermöglicht. Identität entwickelt sich lebenslang, im Jugendalter ist die Identität erstmals Gegenstand bewusster Selbstreflexion. Gründe dafür liegen in der Verfügbarkeit neuartiger kognitiver (formaler) Operationen, die Möglichkeiten der Reflexion über abstrakte Gegenstände bieten. Aufgrund der psychosexuellen Reifung, die ein neues Körperbild

notwendig macht, und des Erwerbs einer neuen Rolle im Sozialverband erhalten die Veränderungen der Identität im Jugendalter eine besondere Bedeutung. Viele Jugendliche verändern absichtlich und bewusst ihre Identität. Im Gegensatz zu Kindern können Jugendliche die Prozesse der Identitätsentwicklung verbalisieren, so dass diese einer standardisierten Fragebogenuntersuchung zugänglich werden.

Diese Arbeitsdefinitionen, die im Kapitel fünf ausgeführt, erläutert und begründet werden, bezwecken, die Begriffe in der vorliegenden Arbeit konsistent und nachvollziehbar zu fassen. Sie wurden an den Anfang gestellt, weil diese Begriffe in der Literatur sehr uneinheitlich verwendet werden.

Bei allen Unterschieden zwischen den verschiedenen Identitätstheorien teilen viele dieser Theorien eine gemeinsame Metatheorie. Der Mensch wird holistisch als autonomes Wesen verstanden, das selbsttätig und eigenverantwortlich sein Leben in einem Kontext gestaltet und darauf reagiert. In einem organismischen Ansatz werden Ganzheiten untersucht, die nicht zwingend aus der Qualität ihrer Elemente erklärt werden können. Im Gegensatz dazu fokussiert das mechanistische Weltbild die Ursache-Wirkungs-Beziehung einzelner Elemente von Phänomenen (vgl. Überblick in Altman & Rogoff, 1987). Aufgrund der Diskussion über Subjekttheorien postulierte Herzog (1991a; 1991b) einen Paradigmenwechsel, wenn er anstelle des traditionellen mechanistischen Menschenbildes das *organismische* stellt und verknüpft diesen Ansatz mit einer Ich-Psychologie: Weil der Mensch über ein Ich verfügt, kann er frei entscheiden. Sein Verhalten ist keine blosse Reaktion auf einen Umweltreiz, sondern wird insbesondere durch komplexe Ich-Prozesse mitgesteuert.

Schon vor bald 20 Jahren zog Haan (1977) daraus die Konsequenzen, indem sie Grundprinzipien des Konstruktivismus nach Piaget mit psychoanalytischen Konzepten zu einer neuen Theorie verband, wonach *Entwicklung durch Krisenbewältigung* resultiere. Diese Konsequenz ist nicht unwidersprochen geblieben und nicht notwendig, aber sinnvoll. Die vorliegende Arbeit verpflichtet sich dem organismischen Ansatz und dem Paradigma 'Entwicklung durch Bewältigung' (Filipp, 1981; Montada, 1981; Rutter, 1983; Ulrich, 1987), was für die Modellbildung umfassende Konsequenzen haben wird.

# 2 Fragestellung und Kapitelübersicht

Identität ist ein fazettenreicher Begriff, der durch eine organismische Metatheorie nicht hinreichend definiert werden kann. Die oben gegebene Arbeitsdefinition kann ebensowenig genügen. In dieser Arbeit wird versucht, ein Fazit aus der reichen psychologischen Identitäts-Literatur zu ziehen und in einem Konzept zu präzisieren. Anschliessend soll dieses Konzept auch operational beschrieben werden. Denn es besteht nach wie vor in den psychologischen Identitätstheorien ein Bedarf nach empirischen Untersuchungen. Operationalisierungen zwingen dazu, theoretische Komplexität zu reduzieren und auf den Punkt zu bringen, so dass die Theorie an Kontur gewinnt. Daher wird das hier vorgeschlagene Konzept nicht in seiner ganzen Vielfalt empirisch untersucht. Sein Entwicklungsbezug erhält aber besondere Beachtung. Es soll ausdrücklich vor überhöhten Erwartungen an die empirische Untersuchung gewarnt werden, die nicht die phänomenale Fülle der umfassenden theoretischen Diskussion und der Theoriebildung abdecken kann.

## 2.1 Fragestellung

Jedes Identitätskonzept muss auf die Grundprobleme stossen, welche Anteile über Situationen hinweg und in der Zeit invariant ('identisch') sind, und welche Anteile variabel sind. Es sind Grundfragen der modernen Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Die vorliegende Arbeit muss daher folgende zwei Fragen fokussieren:

1. Wie kann Identität im Rahmen der wissenschaftlichen Psychologie konzeptualisiert werden? Lassen sich zwischen Identität und differentiellen bzw. persönlichkeitspsychologischen Konzepten Zusammenhänge finden? Gibt es Identitätstypen? Inwiefern ist der Mensch über Zeit und Ort stabil?

2. Wie verläuft Entwicklung und wodurch wird sie gesteuert? Welche Prozesse und Phasen liegen der Identitätsentwicklung zu Grunde? Inwiefern bildet die Identität eine Invariante der Entwicklung?

Bei der Konzeptualisierung der Identität soll also insbesondere der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Identität entwickeln kann. Dieses Problem ist implizit bereits bei Erikson (1968) angelegt, indem er einerseits Identität als Erfahrung der Kontinuität in der Zeit und als Invariante der Persönlichkeit versteht, und andererseits von Identitäts*entwicklung* spricht. Ist der Begriff der Identitätsentwicklung eine contradictio in se? Verläuft die Identitätsentwicklung kontinuierlich oder diskontinuierlich (Benedict, 1938)?

Möglicherweise entwickeln sich zwar gewisse Anteile der Identität, diese weist aber auch invariante Aspekte auf: Wie können diese beiden Anteile charakterisiert werden? Denn die Identität gibt dem eigenen Verhalten eine persönliche Note. Sie charakterisiert die

Persönlichkeit eines Menschen. Wie hängen diese stabilen und differentiellen Merkmale mit den variablen Eigenschaften der Identität zusammen?

Die Identität weist verschiedenene Inhalte auf. Zum Beispiel Marcia (1966) und Waterman (1985) waren Verfechter einer inhaltsspezifischen Konzeptualisierung der Identität. Wie im Problem der zeitlichen Kontinuität stellt sich aber auch hier die Frage, wie die Identität zugleich situationsspezifisch und zugleich als persönliches Merkmal, das die Individualität eines Menschen situationsübergreifend ausdrückt und bestimmt, verstanden werden kann. Eine persönlichkeitspsychologische Grundfrage, die hier bearbeitet wird, lautet, in welchem Verhältnis einzelne Lebensinhalte und die Identität zueinander stehen. Die vorliegende Arbeit kann aber kaum Aussagen darüber machen, inwiefern Identität verhaltensrelevant ist. Die Arbeit fokussiert hingegen intrapsychische Prozesse und in welcher Beziehung sie zueinander stehen.

## 2.2 Kapitelübersicht

Die nachfolgende Kapitelübersicht gibt einen Überblick über den Aufbau des Buches und soll die Orientierung der nachfolgenden Lektüre vereinfachen. Zugleich soll sie die Argumentationslinien verdeutlichen.

In den Kapiteln drei bis sechs sollen Theorien erörtert werden, in die der vorliegende Ansatz eingeordnet und in denen die postulierten Konzepte definiert und erläutert werden. Der Schwerpunkt wird erstens auf entwicklungspsychologischen Betrachtungen liegen, d.h. es werden Theorien bevorzugt, die Prozesse der Identitätsentwicklung oder das Jugendalter fokussieren. Zweitens sollen Theorien über verschiedenste Aspekte der Identität, des Selbst und des Selbstkonzepts Raum erhalten.

Im *dritten Kapitel* wird ein allgemeines Entwicklungskonzept dargestellt, das den Übergangsprozess einer Lebensphase in die nächste fokussiert. Diese Prozesse werden ausgehend vom Begriff der Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung in einer Abfolge von vier Phasen formalisiert, die sich nach dem Spiralitätsprinzip auf immer neuem Niveau wiederholen. Im *vierten Kapitel* werden psychologische Theorien zu den Begriffen Identität, Ich, Selbst, Subjekt und Selbstbild diskutiert und einander gegenübergestellt. Das Kapitel verfolgt das Ziel, Fazetten des Identitätsbegriffs aufzuzeigen und gängige Identitätskonzepte zu ordnen und miteinander in Beziehung zu setzen. Daraus wird im *fünften Kapitel* ein allgemeines Identitätskonzept abgeleitet und an Beispielen der Jugendforschung dargestellt. Nachher wird es mit Hilfe des Entwicklungskonzepts aus Kapitel drei zu einem Modell verknüpft. Im *sechsten Kapitel* wird dieses Modell anhand zweier Inhalte konkretisiert: Die persönliche Identität und die Elternbeziehung (soziale Identität).

Im *siebten Kapitel* wird die Datengrundlage für die empirische Überprüfung dieses Modells vorgestellt. Mit diesen Daten wird im *achten Kapitel* für die persönliche Identität und die Elternbeziehung je ein reliables vier-stufiges Skalogramm entwickelt und mit quer-/längsschnittlichen Sequenzanalysen überprüft. Mit Clusteranalysen wird die Gegenthese getestet, ob die Identitätsentwicklung mehrdimensional verläuft. Im *neunten Kapitel* werden die beiden Skalogramme der persönlichen Identität und der Elternbeziehung schliesslich auf ihre Übereinstimmung hin geprüft und mit Skalen des Wohlbefindens validiert.

Das *zehnte Kapitel* fasst die Ergebnisse zusammen und diskutiert sie im Rahmen der vorgeschlagenen Theorie. Es werden mögliche Anwendungen für den erziehungsberaterischen und pädagogischen Kontext abgeleitet.

# 3 Ein Entwicklungskonzept

Im dritten Kapitel wird ein entwicklungspsychologischer Rahmen gelegt, innerhalb dessen ein Modell der Identitätsentwicklung dargestellt werden kann.

Was ist Entwicklung? Menschen verändern sich von ihrer Zeugung bis zum Tod. Eine Gemeinsamkeit der kontinuierlichen, lebenslangen Entwicklungsprozesse ist der Aspekt, dass etwas Neues entsteht (Herzog, 1991b). Entwicklung kann als kontinuierliche Veränderung in der Zeit beschrieben werden: Einen Ausgangszustand A führen gesetzmässig ablaufende Prozesse in einen Zustand B über usw. Insbesondere endogen orientierte Entwicklungspsychologen (zum Beispiel Buseman, 1953) bevorzugen einen gröberen Auflösungsgrad und unterscheiden verschiedene Lebensalter oder Entwicklungsstufen. Sie beschreiben die Eigenschaften der einzelnen Stufen und vernachlässigen die Prozesse, die von einer Stufe zur nächsten überleiten. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Prozesse des Übergangs von einer Entwicklungsstufe zur nächsten.

Entwicklungspsychologische Aussagen sind in ihrem Inhalt von geltenden gesellschaftlichen Werten und historischen Bedingungen abhängig. Insbesondere kann keine universell gültige Entwicklungsrichtung angegeben werden. Diese muss kulturrelativ in einem ethischen Kontext diskutiert werden. Strukturalistisch orientierte Ansätze vermögen der Forderung nach universellen entwicklungspsychologischen Aussagen eher zu genügen als Ansätze, welche sich an Inhalten orientieren. Sie geben oft die Entwicklungsrichtung an, die Werner (1980) das orthogenetische Prinzip genannt hat: Integrieren, differenzieren, spezifizieren und zentrieren. Diese Begriffe sind naturgemäss strukturell, inhaltslos und nur von geringer pädagogischer Relevanz. Denn Handlungen sind immer konkret und auf bestimmte Gegenstände gerichtet.

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Entwicklung von Strukturen, die auf zwei Inhalte bezogen werden. Mit Piaget (1932) wird angenommen, dass sich Strukturen ständig verändern und neu organisieren. Wenn in der Mensch-Umwelt-Interaktion neue Erfahrungen nicht assimiliert werden können, erzeugen sie ein mentales Ungleichgewicht, das bewältigt wird. Dieses Ungleichgewicht wird zum Entwicklungsmotor, der die Konstruktion neuer Strukturen motiviert. Der Ausgangspunkt der Entwicklungsprozesse ist also ein psychisches Ungleichgewicht, das von mehr oder weniger intensiven Emotionen begleitet werden kann (Krise), und das bewältigt wird. Entwicklung nähert sich damit Prozessen der Stressbewältigung an. Haan (1977) formulierte ein neues entwicklungspsychologisches Paradigma: Entwicklung durch Bewältigung. Herzog (1991b) brachte dieses Paradigma mit dem englischen Ausdruck 'Coping-man' auf den Punkt. Dieses Paradigma ist in der Jugendforschung entstanden, weil die Adoleszenz über viele Jahre als Krisenjahre gegolten hat (Buseman, 1953; Erikson, 1968; Lazarus & Folkman, 1984; Seiffge-Krenke, 1990).

Nach diesem Paradigma ereignet sich Entwicklung ausgehend von nicht integrierbaren Ereignissen, die Bewältigungsprozesse auslösen. Die unzähligen kleinen nicht assimilierbaren Alltagsereignisse, die jedem Menschen täglich widerfahren, lösen zwar auch kurzzeitige Akkomodationsprozesse aus. Die vorliegende Arbeit fokussiert aber einen grösseren Analysezeitraum. Zur Beschreibung und Erklärung von langdauernden Entwicklungsprozessen eignet sich insbesondere das Konzept der bedeutsamen Lebensereignisse. Denn diese Ereignisse können den Lebensverlauf oft über Jahre bestimmen.

## 3.1 Bedeutsame Lebensereignisse und Entwicklung

Bedeutsame Lebensereignisse werden im klinisch-psychologischen wie auch im entwicklungspsychologischen Kontext untersucht (Filipp, 1981), wobei im ersteren ungleich mehr Arbeiten vorliegen (Katschnig, 1980).

1. Bedeutsame Lebensereignisse bilden jene Untergruppe der Umweltereignisse, die eine prägnante Figur in der Umweltgestalt sind und sich nicht leicht in die wahrgenommene Struktur der Umwelt einfügen. Denn nicht nur das Gedächtnis, sondern auch die Umwelt ist organisiert und strukturiert (Neisser, 1986). Bedeutsame Lebensereignisse zerstören die bekannte Reizkonstellation in der Umwelt und bilden einen Bruch im Wandel der Umwelt. Sie dürfen nicht über ihre Verhaltenswirksamkeit definiert werden, da diese Bestimmung zirkulär ist (Lazarus & Folkman, 1984). Bedeutsame Lebensereignisse lösen oft Stressreaktionen aus. Damit sind intensive negative Emotionen, eine Verschlechterung der kognitiven Leistungsfähigkeit und physiologische Erregung gemeint (Lazarus, 1966). Stressreaktionen können also Folgen von bedeutsamen Lebensereignissen sein und definieren diese alleine noch nicht. Ihre Bewältigung erfordert Ressourcen. Es besteht die Gefahr der Erkrankung. Die Intensität der Stressreaktionen bzw. der Krise ist einerseits abhängig von der subjektiv eingeschätzten Wichtigkeit und der Anzahl der bedeutsamen Lebensereignisse und andererseits von der Güte der vorliegenden Ressourcen bzw. der Effizienz der angewendeten Bewältigungsstrategien.

2. Nach Filipp (1981) besitzt die entwicklungspsychologische Arbeit zu Lebensereignissen eine kürzere Tradition. Bedeutsame Lebensereignisse dürfen nicht als Einzelereignisse verstanden werden, sondern hängen mit anderen bedeutsamen Lebensereignissen zusammen. Zum Beispiel das Ereignis, Probleme wegen seines Aussehens zu bekommen, hängt im Jugendalter mit hormonell bedingten, körperlichen Veränderungen und zunehmendem Interesse für ungleichgeschlechtliche Beziehungen zusammen. Mit dem Bedürfnis nach neuen Kontakten mit Gleichaltrigen können auch Streitigkeiten mit den Eltern verbunden sein usw. Mehrere bedeutsame Lebensereignisse bilden eine Konstellation und geben eine gesamte Lebenssituation wieder (Montada, 1981). Sie weisen über ihren unmittelbaren Inhalt hinaus und dürfen nicht als Einzelereignisse interpretiert werden.

Sie lösen im Individuum einen Entwicklungsprozess aus, weil sie nicht assimilierbar sind und mit einem kognitiven Ungleichgewicht einhergehen.

Bedeutsame Ereignisse können aus fünf verschiedenen Quellen erwachsen, wobei diese Quellen miteinander interagieren können:

- Die Gesellschaft oder bestimmte Subgruppen setzen in einzelnen Altersgruppen *Entwicklungsnormen*, die die einzelnen Individuen erfüllen müssen. Diese Normen orientieren sich an gesellschaftlichen oder Gruppenbedürfnissen, aber auch an der biologischen Reife der Individuen. Wenn ein Kind die Reife zum Sprechen erreicht hat, muss es die Aufgabe, Sprache als Kommunikationsmittel in sozialen Situationen einzusetzen, lösen (Havighurst, 1972). Solche Entwicklungsnormen und die Leistungsfähigkeit des Individuums, diese zu erfüllen, nannte Oerter (1978) Entwicklungsaufgaben. Wenn diese Normen nicht erfüllt werden, wird das Individuum unter Androhung von Sanktionen gezwungen, das Defizit nachzuholen. Entwicklungsnormen konkretisieren sich in Ereignissen und werden in dieser Form für das Individuum relevant.
- Die Umwelt steht ihrerseits in einem *Wandel*, woraus bedeutsame Lebensereignisse erwachsen können (zum Beispiel Öffnung der Berliner Mauer 1989). Solche altersunspezifische Ereignisse sind Ausdruck einer Kultur und zeitgeschichtlicher Bedingungen und sind für eine ganze Gesellschaft relevant, indem gesellschaftliche Regeln und Normen modifiziert werden.
- Das Individuum tritt gemäss dem organismischen Menschenbild aktiv mit Erwartungen und Werten an die Umwelt heran. Diese Erwartungen und Werte sind z.T. früher von der Gesellschaft übernommen worden, z.T. wurden sie persönlich gesetzt. Sie ermöglichen, Ereignisse individuell verschieden als entwicklungsrelevant zu bewerten. Menschen können im Sinne eines persönlichen Handlungszieles oder als Nebenprodukt von Handlungen eigene entwicklungsrelevante *Ereignisse schaffen* (Flammer, 1988). Sie können ihre Entwicklung selber mitgestalten, teilweise sogar selber produzieren (Lerner, 1985). Piaget (1947) sprach von einer Lust auf Entwicklung, die sich zum Beispiel in tertiären Zirkulärreaktionen insbesondere bei Kleinkindern ausdrückt. Oder: Wenn sich ein Jugendlicher beispielsweise vornimmt, alleine in die Ferien zu fahren, kann er zu neuen Erfahrungen gelangen, die ihn verändern.

*Tabelle 3.1.*

Ursprung von bedeutsamen Lebensereignissen

| | Individuum | Gesellschaft/Subgruppen | 'Schicksal' |
|---|---|---|---|
| Altersspezifisch | Reifungsbedingt | Entwicklungsnormen | (Un-)Glücksfall |
| Altersunspezifisch | Handlungsziel | Sozialer Wandel | (Un-)Glücksfall |

- Menschen widerfahren aus *genetisch* bedingten Veränderungen altersspezifische Ereignisse, die zu Weiterentwicklung führen. Deren Potential muss der Mensch auszuschöpfen lernen. Wenn zum Beispiel ein Kleinkind gehen gelernt hat, muss es entdecken, wie diese Fähigkeit nutzbringend eingesetzt werden kann.
- Unvorhersehbare bedeutsame Veränderungen *(Schicksalsschläge)* können den Charakter von bedeutsamen Lebensereignissen haben. Manche dieser unerwarteten Ereignisse können nur in bestimmten Lebensphasen auftreten, während andere altersunspezifisch sind. Die Arbeitslosigkeit der Eltern zum Beispiel wird dann zu einem Schicksalsschlag, wenn die Kinder finanziell von ihnen noch abhängig und nicht erwachsen sind. In der Sicht von Kindern hat dieses Ereignis schreckliche Folgen. Andere Ereignisse sind hingegen altersunabhängig bedeutsam wie der Verlust einer nahen Bezugsperson (zum Beispiel bei Tod oder Scheidung), materieller Verlust, Unfall usw.

Bedeutsame Lebensereignisse können also altersspezifisch, d.h. durch eine Gesellschaft oder ihre Subgruppen normativ für bestimmte Gruppen oder Individuen ausgelöst werden, oder altersunspezifisch, d.h. durch Individuen selber, durch zeitgeschichtlichen Wandel oder schicksalshaft bedingt sein (Tabelle 3.1.). Sie lösen in jedem Fall auf der Individuumsseite Entwicklungsprozesse aus, die als Situationsbewältigung und Akkomodation bezeichnet werden können (Kapitel 3.2). Die Entwicklungspsychologie darf also nicht bloss die Konstanz und Veränderung von Eigenschaften und Fähigkeiten beschreiben, sondern es müssen die Mensch-Umwelt-Interaktionen analysiert werden, die entwicklungsrelevante Ereignisse hervorbringen und Entwicklungsprozesse im Menschen hervorrufen (Montada, 1981). Dieser Ansatz ermöglicht ausserdem ökologisch valide, quasi-experimentelle Versuchspläne zur Frage, wie sich Menschen in einer sich wandelnden Umwelt entwickeln (ebd.).

Bedeutsame Lebensereignisse können als Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässe verstanden werden (Lüthi, 1991). Ich will zuerst das Konzept der Entwicklungsaufgaben, danach das der Entwicklungsanlässe beschreiben.

Das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* ist von Havighurst (1948; 1972) vorgeschlagen worden. Entwicklungsaufgaben werden als Aufgaben definiert, deren Lösung oder Ziel durch gesellschaftliche Normen und/oder durch individuelle Werte vorgegeben ist, und die in einer bestimmten Lebensphase das dominante Thema bilden (Erikson, 1959; im Gegensatz zu Oerter, 1978). Aufgaben sind dann entwicklungsrelevant, wenn sie relativ allgemein sind, deren Lösung den weiteren Lebensverlauf wesentlich beeinflusst, und wenn sie strukturelle Veränderungen beim Menschen bewirken, die nicht rückgängig gemacht werden können. Einfache Handlungsaufgaben, wie zum Beispiel im Kleinkindalter selbständig die Schuhe zu binden, sind daher keine Entwicklungsaufgaben. Entwicklungsaufgaben und ihre erfolgreiche Bewältigung ermöglichen neue Orientierungen und Strukturen, so dass das Individuum eine neue Entwicklungsstufe erreicht. Auftraggeber der Aufgaben und deren Lösungen sind definiert. Erfolg und Misserfolg der erbrachten

Leistung wird vom Auftraggeber konstatiert, honoriert oder sanktioniert (Flammer & Avramakis, 1992).

Weil *normative Entwicklungsaufgaben* kultur- und epochenspezifisch sind, kann kein überdauernder Katalog solcher Aufgaben formuliert werden. Tatsächlich hat Havighurst (1972) gewisse Aufgaben seit der ersten Ausgabe seines Buches (1948) gestrichen und neue hinzugefügt. Er nennt 1972 für das Jugendalter acht normative Entwicklungsaufgaben, die Dreher & Dreher (1985; 1991) zu einer Liste von 10 Aufgaben aktualisierten:

1. Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.
2. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und sein eigenes Aussehen annehmen.
3. Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. einer Frau erwartet wird.
4. Aufnahme intimer Beziehungen zu einem Partner bzw. einer Partnerin (Freund/Freundin).
5. Vom Elternhaus unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus loslösen.
6. Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss.
7. Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen.
8. Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist und was man will.
9. Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert.
10. Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.

Diese 10 Aufgaben können in der einen Aufgabe zusammengefasst werden, eine Identität aufzubauen (Dreher & Dreher, 1985; Erikson, 1959; Havighurst, 1972). Schwaller (1991) befragte ausgehend von der Untersuchung von Dreher & Dreher (1985) in einer Replikationsstudie im Sensebezirk (CH) Jugendliche über zwölf Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Die Prioritätenprofile sind insgesamt mit denen der Untersuchung von Dreher & Dreher (1985) vergleichbar. Flammer & Avramakis (1992) erstellten eine Systematik von Entwicklungsaufgaben nicht nach inhaltlichen Kriterien, sondern unterschieden zwischen normativen, auf bestimmte Subgruppen beschränkt normativen und subjektiven Ereignissen auf der einen Seite und zwischen vier verschiedenen Typen, ob und wie die Entwicklungsaufgaben gelöst worden waren, auf der anderen Seite. Grob, Flammer & Rhyn (1995) verglichen die Reaktionen Erwachsener mit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben durch Jugendliche.

Diese Taxonomien von Havighurst (1972), Schwaller (1991) und Flammer & Avramakis (1992) sind interessant, weil sie versuchen, die zentralen Fragen und Themen von Jugendlichen zu identifizieren und zu systematisieren. Sie lassen sich hierarchisch in übergeordnete Aufgaben und in Teilaufgaben gliedern. Die Teilaufgaben werden z.T. parallel, z.T. sequentiell bearbeitet.

Im Gegensatz zu Entwicklungsaufgaben, die normativ sind, sind *Entwicklungsanlässe* altersunspezifische bedeutsame Lebensereignisse. Sie bilden eine Herausforderung an Individuen, sich mit neuen Situationen und Lebensereignissen, die ihnen widerfahren sind, auseinanderzusetzen. Sie beschäftigen Menschen stark und haben potentiell pathogene Wirkung (Filipp, 1981). Solche Anlässe werden entwicklungsrelevant, wenn sie zum Aufbau von differenzierteren und umweltadäquateren Strukturen führen. Ein Spezialfall von Entwicklungsanlässen können kritische Lebensereignisse im Sinne von Holmes & Rahe (1967) sein. Sie stellen einen besonders tiefen Einschnitt in das Leben dar und erfordern ausserordentliche Anpassungsleistungen, die nicht rückgängig gemacht werden können. Beispiele für kritische Lebensereignisse sind nach Holmes & Rahe (1967) Heirat, eigene Arbeitslosigkeit und unerwünschte Schwangerschaft.

Über Entwicklungsanlässe liegt im Unterschied zu normativen Entwicklungsaufgaben bisher noch sehr wenig Literatur vor (Flammer & Avramakis, 1992). Das könnte mit dem verbreiteten Interesse an einem normativen Entwicklungsbegriff zusammenhängen, mit dem makroskopisch Lebensverläufe untersucht werden. Gerade im klinischen, im persönlichkeitspsychologischen Bereich und in der Autobiographieforschung wird neben dem normativen auch ein individueller Entwicklungsbegriff verwendet. So sind zum Beispiel die Phasen der Persönlichkeitsentwicklung nach Rogers (1961; 1989) nicht an Altersgrenzen gebunden, sondern an individuellen Entwicklungsprozessen und -fortschritten orientiert. Das bedeutsame Ereignis 'Verlust eines Elternteils' kann zu einer Neuorientierung im sozialen Umfeld und zu persönlicher Entwicklung führen. Oder die Vornahme des Berufsziels 'Psychologe', als Beispiel für einen selbstinduzierten Entwicklungsanlass, kann das Selbstbild eines Jugendlichen und sein Sozialverhalten gegenüber seinen Gleichaltrigen grundlegend verändern.

## 3.2 Bewältigung als Mikroprozess von Entwicklung

Das Konzept der Bewältigung stammt aus der Stressforschung (Selye, 1956) und wurde von Lazarus (1966) in der wissenschaftlichen Psychologie etabliert. Bewältigung (englisch "coping") wird von manchen Autoren als Sammelname aller Reaktionen auf belastende und bedrohliche Ereignisse verstanden (Filipp, 1981). Solche Ereignisse (Stressoren) können bedeutsame Lebensereignisse, kurz Lebensereignisse oder bloss Ereignisse, oder belastende Alltagserfahrungen ("daily hassles") sein. Diese Stimulus-Definition verlangt nach einer Taxonomie der Stressituationen, die nur über die Reaktionen möglich wird, womit die Definition zirkulär wird (Lazarus & Folkman, 1984). Andere Autoren definieren Bewältigung als Reaktion auf Stress. Nach dieser Definition muss das Verhalten abgewartet werden, um es definieren zu können. Auch diese Definition ist daher zirkulär. Ich definiere nach Lazarus & Folkman (1984, 141) Bewältigung in einer Mensch-Umwelt-Interaktion als situationsspezifisches Bemühen, mit Forderungen umzu-

gehen, die die persönlichen Ressourcen übersteigen. Bewältigung ist also nicht das Ergebnis eines Prozesses, sondern ein Bemühen um ein erwünschtes Ergebnis. Dieses Bemühen kann scheitern. Individuum und Gesellschaft gestalten in Wechselwirkung den Bewältigungsprozess. Auf Verhaltensänderungen des Individuums reagiert die Umwelt mit neuen Reizen, die wiederum neue Prozesse im Individuum hervorrufen (Dreher & Dreher, 1991).

Wie das Konzept der bedeutsamen Lebensereignisse wurde auch das der Bewältigung sowohl in der klinischen, wie auch in der entwicklungspsychologischen Forschung untersucht, wobei die klinisch-orientierten Arbeiten zahlenmässig überwiegen. Zuerst wird dieser Forschungsstrang kurz dargestellt, danach folgt der entwicklungspsychologische.

### 3.2.1 Exkurs: Über das Konzept der Bewältigung in Stresstheorien

Lazarus & Folkman (1984) beschreiben den Bewältigungsprozess dreiphasig: Im ersten Schritt werden Stressoren wahrgenommen und evaluiert ("primary appraisal"). Es treten Stressreaktionen auf. Diesem ersten Prozess folgen Prozesse, die die Ressourcen abschätzen ("secondary appraisal"). Es gibt eine Vielzahl von Ressourcen. Lazarus & Folkman (1984) nennen sechs Hauptkategorien: Gesundheit und Energie, positive Überzeugungen, Problemlösefähigkeiten, soziale Fähigkeiten, soziale Unterstützung und materielle Ressourcen. Aufgrund dieser Ressourcen, aber auch ausgehend von der Situation und der Spezifität des Problems wird ein Verhalten ausgewählt. Das Verhalten wird während seiner Ausführung immer wieder reevaluiert ("tertial appraisal") und bei Bedarf verändert.

Der Ablauf des Bewältigungsprozesses hängt im einzelnen von den verwendeten Strategien ab. In der Literatur sind unzählige Bewältigungsstrategien zu finden. Mit der Unterscheidung in problem- und emotionszentriertes Bewältigen ist Lazarus & Folkman (1984) eine anerkannte Klassifikation gelungen, die allerdings weiterentwickelt wurde (Flammer, Neuenschwander & Grob, 1995).

- *Problemzentrierte Strategien* bezeichnen einen objektiven, analytischen Prozess, der primär auf die Umwelt fokussiert ist, der aber auch innengerichtet sein kann. Er ist mit dem Problemlösen verwandt. Es gibt eine Reihe verschiedener Modelle, die den kognitiven Problemlöseprozess beschreiben (Aebli, 1980; 1981; Wertheimer, 1945). Braukmann & Filipp (1981) differenzieren den Problemlöseprozess von Lebensereignissen in eine Sequenz von fünf Stufen: Nach (1) der Problemanalyse muss (2) ein Ziel definiert werden. Bei nicht kontrollierbaren Ereignissen mit hoher persönlicher Bedeutung kann eine Zielneudefinition bereits Merkmal der Problemlösung sein. Es folgt (3) eine Analyse der Handlungsmöglichkeiten und -alternativen. Deren Ergebnis steuert (4) die Handlungsausführung. Am Schluss (5) erfolgt die Evaluation und Attribuierung von Handlungskonsequenzen.

- *Emotionszentrierte Strategien* bestehen aus kognitiven Prozessen, die das Ziel haben, emotionalen Distress zu reduzieren. Gemeint sind alle kognitiven Prozesse, welche die subjektive Bedeutung einer Situation modifizieren, ohne sie objektiv zu verändern. Sie umfassen Strategien wie Vermeidung, Verniedlichung, Distanzierung, selektive Aufmerksamkeit, positive Vergleiche usw. Darunter fallen auch die Abwehrmechanismen von Freud (1940), nämlich Verdrängung, Ableugnung, Projektion, Rückzug, Intellektualisierung, Rationalisierung, Regression und Verschiebung.

Welche Variablen bestimmen, welche Bewältigungsstrategie bevorzugt wird? Lazarus & Folkman (1984) postulieren einen dynamischen Ansatz: Menschen tendieren einerseits dazu, subjektiv bewährte Strategien zu verwenden. Andererseits wird das Bewältigungsverhalten durch die Problemstellung der Situation mitbestimmt: Gewisse Bedrohungen können durch handelndes Eingreifen in die Umwelt entschärft werden (zum Beispiel Streit am Arbeitsplatz), andere Situationen sind unveränderbar (zum Beispiel Tod des Ehepartners) und können nur emotionszentriert bewältigt werden. Die beiden Personvariablen Standpunkt ("commitment") und Überzeugungen ("believes"), insbesondere Kontrollüberzeugungen (vgl. auch Braukmann & Filipp, 1981) beeinflussen zudem den Bewältigungsprozess.

### 3.2.2 Entwicklung durch Bewältigung - Entwicklung von Bewältigungsstrategien

Während die klinisch-orientierten Forschungsarbeiten zum Bewältigungsverhalten vor allem an der Erklärung von Krankheit bzw. Gesundheit interessiert sind, fokussierte die entwicklungspsychologisch-orientierte Forschung den Prozess, mit dem altersbedingte, überdauernde Veränderungen und das Entstehen von Neuem beschrieben und erklärt werden können. Gemeinsamkeiten der einzelnen Ansätze liegen in der Annahme, dass Prozesse von leichtem, moderatem oder sogar schwerem Stress ausgelöst werden und Veränderungen der Persönlichkeit mit sich bringen (Haan, 1977). Rogers (1961) setzt sogar Entwicklung mit der Krankheitsheilung gleich, weshalb sein Entwicklungskonzept keine Altersangaben macht.

Während die klinisch orientierte Forschung meist mit eher schweren Stresszuständen konfrontiert ist, beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie häufiger mit leichtem bis moderatem Stress. In beiden Ansätzen liegen der Bewältigung Prozesse aktiver Anpassung an neue Bedingungen zu Grunde (Freud, 1923; Oerter, 1982). Bewältigungsprozesse sind dann Entwicklungsprozesse, wenn die Anpassung an höher entwickelte Zustände in einer Langzeitperspektive gemeint ist. Diese Langzeitprozesse bestehen nach Olbrich (1990) aus einer Vielzahl von herausfordernden Situationen, die bewältigt werden. Daraus kristallisieren sich bewährte Strukturen, die durch flexible Strategien modifiziert werden. Die Langzeitperspektive wird in der vorliegenden Arbeit durch den Rahmen der Entwicklungsaufgaben und -anlässe gelegt, deren Bewältigung im Zeitraum von Jahren, nicht von Tagen oder Monaten liegt.

Ausgehend von psychoanalytischen und strukturgenetischen Konzepten unterschied Haan (1977) drei verschiedene Modi des Bewältigungsverhaltens, die sich strukturell unterscheiden: "Coping" (Bewältigung), "defending" (Abwehr) und "fragmentizing" (Fragmentierung, Zersetzung). *"Coping"* bezeichnet die Bewältigung einer normativen Krise, so dass die resultierende Aktion bzw. Reaktion auf die situativen Anforderungen angepasst ist. Dieser Modus ermöglicht die Konstruktion neuer Strategien, mit denen ein adäquates Gleichgewicht erreicht werden kann (Äquilibration bei Piaget). Coping ist ein besonderer Modus, in dem angepasstes Verhalten konstruiert wird.

Nach Haan (1977) wird der Coping-Prozess als Interaktion von Assimilation und Akkomodation (im Sinne von Piaget) beschrieben: Normative situative Anforderungen werden wahrgenommen. Die Verarbeitung läuft über vier Stufen: Zuerst werden die verfügbaren Programme (kognitiv, sozial, Werte/Urteile) abgerufen, (2) durch Affekte modifiziert und (3) durch Ich-Prozesse in (4) eine Handlung koordiniert, die den situativen Anforderungen angepasst ist. Im Abwehr-Modus können die Affekte und Ich-Prozesse hingegen die Anforderungen nicht assimilieren, so dass unangepasste Handlungen resultieren. Die erfolgte Reaktion stellt ihrerseits einen Input dar, der die vorhandendenen Programme modifizieren kann (Akkomodation). In Haans Modell wird also ein Entwicklungsreiz von einem aktiven, mit bestimmten Verhaltensprogrammen ausgestatteten Individuum zur Um- und Weiterprogrammierung seines Verhaltensrepertoires genutzt (Olbrich, 1981).

*Abwehr* und *Fragmentierung* treten in der Konfrontation von kritischen, die Verhaltenspotentiale der Person überfordernden Situationen auf. Der Stress ist so gross, dass die Kapazität der verfügbaren Ressourcen überstiegen wird. In diesen Modi kommt keine Koordination zwischen der Situation und den verfügbaren Ressourcen zu Stande. Der Stressor wird abgewehrt und/oder das Verhalten kann pathologischen Charakter bekommen (Fragmentierung). Es ist inadäquat, es werden keine neuen Strukturen aufgebaut, es findet keine Entwicklung statt. Mit Abwehr schliesst Haan (1977) insbesondere die Verteidigungsmechanismen nach Freud (1923) ein (siehe oben). Entwicklungsrelevant ist also der Modus "Coping", weil nur in diesem Modus neue Strukturen aufgebaut werden, die Entwicklungsaufgabe gelöst bzw. der -anlass gemeistert werden kann.

Entscheidend für die Wahl des Modus bzw. des Entwicklungsgeschehens ist nach Haan (1977) die Wahrnehmung und affektive Bewertung der Situationsanforderungen bzw. der Ressourcen. Wenn ein Individuum auf kognitiv repräsentierte Anforderungen nicht routinemässig reagieren kann, und wenn die Anforderungen die verfügbaren Ressourcen nicht übersteigen, wird der Coping-Modus und damit Neugierde und Exploration aktiviert. Der gesamte Prozess kann durch soziale Unterstützung gefördert werden. Coping kann entsprechend eine Syntheseleistung im Sinne der Integration von unterschiedlichen

Erfahrungen genannt werden, die als Elemente zu einer Struktur verknüpft werden (Frey & Hausser, 1987).

In der Entwicklungspsychologie sind mit dem Bewältigungskonzept nicht bloss Mikroprozesse der Entwicklung beschrieben worden, sondern es wurde auch untersucht, ob gewisse Bewältigungsstrategien altersspezifisch sind. Lazarus & Folkman (1984) fassen diese Ergebnisse so zusammen, dass mit zunehmendem Alter per se das Verhalten nicht verändert wird. Es verbessern sich aber die Ressourcen und verändern sich die Umweltbedingungen, so dass auch neue Bewältigungsstrategien häufiger werden. Bisher gibt es aber noch sehr wenige Untersuchungen über die Entwicklung von Bewältigungsprozessen und -strategien. In fünf verschiedenen Längsschnittuntersuchungen mit Jugendlichen wurde die Entwicklung des Bewältigungsverhaltens untersucht (Bachman, O'Malley & Johnston, 1978; Haan, 1974; Kelly, 1979; Moriarty & Toussieng, 1975; Vaillant, 1977). Darüber hinaus gibt es wenige Querschnittstudien (Labouvie-Vief, Hakim-Larson & Hobart, 1987).

Vaillant (1977) zum Beispiel unterscheidet zwischen unreifen Strategien wie ausleben, fantasieren, passive Aggression, projizieren, u.a., neurotische Strategien wie Intellektualisierung, Verschiebung, Dissoziationen, Verdrängung, Reaktionsbildung und reifen Abwehrstrategien wie Unterdrückung, Altruismus, Sublimierung und Antizipation. Er zeigt in einem Längsschnitt über 30 Jahre (Grant Study), wie die unreifen Strategien mit zunehmendem Alter seltener werden und die reifen zunehmen. Das Verlaufsmuster der neurotischen Strategien ist hingegen uneinheitlich. Die Stichprobe umfasst allerdings nur 59 Versuchspersonen und ist nicht repräsentativ.

Die Beziehung zwischen Bewältigung und Entwicklung ist mehrdimensional: Einerseits kann mit Bewältigungsprozessen Entwicklung beschrieben werden, und andererseits verändern sich im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung die bevorzugten Bewältigungsstrategien und -prozesse. Diese Interaktionen sind bisher nur wenig untersucht worden. In Kapitel fünf wird von einem Identitätskonzept ausgehend versucht, diese Prozesse genauer zu erhellen.

Es kann gefolgert werden, dass menschliche Entwicklung im Jugendalter einerseits durch bedeutsame Lebensereignisse, d.h. Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässe, und andererseits durch den Prozess der Bewältigung dieser Lebensereignisse ausgelöst und gesteuert wird.

## 3.3 Ergebnisse des Coping-Prozesses

Die Funktion des Bewältigungsprozesses liegt in der Stress- und Spannungsreduktion, so dass neue Informationen über die Umwelt und die eigene Person aufgenommen werden können und Autonomie und Bewegungsfreiheit bewahrt bleibt. Die Bewältigung von be-

deutsamen Lebensereignissen kann erfolgreich oder erfolglos sein. Erfolgreich ist die Bewältigung dann, wenn die bedeutsamen Lebensereignisse für die eigene Entwicklung genützt werden konnten. Nach Havighurst (1972, 2) sind gesellschaftliche Wertschäzzung, Wohlbefinden und Erfolg bei der Bewältigung von späteren Aufgaben Kriterien für eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Diese Aussenkriterien gelten auch für bedeutsame Lebensereignisse und ermöglichen den Erfolg bzw. Misserfolg des Bewältigungsprozesses zu beurteilen:

(1) Die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben bringt Dank und Wertschätzung mit sich. *Öffentliches Lob* und allenfalls das Ausbleiben von Sanktionen sind ein Mass dafür, wie sehr gesellschaftliche Werte und Normen von einem Individuum akzeptiert und verwirklicht werden.

(2) *Wohlbefinden* ist ein globales Konzept zur Beschreibung der affektiven und kognitiven Lage eines Menschen. Wohlbefinden ist subjektiv und angenehm (Diener, 1984). Es kann als kognitive Erfahrung analog zum Selbstwert als Fehlen einer Diskrepanz zwischen vorhandenen und angestrebten Zielzuständen interpretiert werden (Michalos, 1979; 1985: Wunsch vs. Realität). Andere Autoren fassen das Wohlbefinden als Emotion. Bradburn (1969) versteht die alltäglichen Gefühlszustände von Individuen als Grundlage des Wohlbefindens. Headey & Wearing (1991) weisen auf einen stabilen persönlichkeitspsychologischen Aspekt des Wohlbefindens hin. Es kann aber auch als Produkt von erfolgter Bedürfnisbefriedigung, Erfolg oder Zielerreichung, Konfliktfreiheit, Vergleich zwischen Wunsch und Besitz oder erfolgreicher Krisenbewältigung verstanden werden (eine Liste von 'Faktoren zum Glücklichwerden' gibt Fordyce, 1983). Grob (1991) konzeptualisiert Wohlbefinden mit den sechs Dimensionen 'Positive Lebenseinstellung', 'Selbstwert', 'Lebensfreude' und umgekehrt skaliert 'Körperliche Beschwerden', 'Problembewusstheit' und 'Depressive Stimmung'. Er zeigte in seinen Untersuchungen Wechselwirkungen zwischen bedeutsamen Lebensereignissen und Wohlbefinden (vgl. auch Headey & Wearing, 1991). Einen umfassenden Überblick über die Wohlbefindensforschung gibt der Sammelband, der von Abele & Becker (1991) herausgegeben worden ist.

Ich verstehe zusammenfassend Wohlbefinden als positive Grundstimmung und Fernbleiben von psychischen und körperlichen Beschwerden aufgrund einer globalen Übereinstimmung zwischen realen Gegebenheiten und eigenen Erwartungen, zwischen persönlichen Wünschen und gesellschaftlichen Forderungen/Erwartungen.

(3) Bei erfolgreicher Bewältigung von bedeutsamen Ereignissen erwirbt der Mensch neue Kompetenzen und Performanzen. Diese können auf andere Problemstellungen transferiert werden. Gleichzeitig erhöht sich die Erwartung eigener Wirksamkeit (Bandura, 1977; Lazarus & Folkman, 1984) bzw. die *Kontrollmeinung* (Flammer, 1990).

Diese drei Kriterien, gesellschaftliche Wertschätzung, Wohlbefinden und Kontrollmeinung sind voneinander abhängig: Öffentliches Lob steigert den Selbstwert und erhöht das Wohlbefinden des Individuums. Eine hohe Kontrollmeinung erhöht die Wahrscheinlichkeit, persönliche Ziele zu erreichen, so dass ideale und reale Bedingungen kongruent werden - eine Bedingung für Wohlbefinden (Flammer, Grob, Lüthi & Kaiser, 1989; Headey, Holmström & Wearing, 1984). Lob und Bestrafungen ebenso wie persönlicher und objektiver Erfolg/Misserfolg sind Rückmeldungen auf eigenes Wirken und ermöglichen Kontingenzerfahrungen, die die Kontrollmeinung verändern (Skinner & Chapman, 1984).

Die Bewältigung eines Ereignisses gelingt nicht immer, zum Beispiel wenn die Belastungen die Ressourcen des Individuums überfordern. In manchen Fällen können Ressourcen, die in anderen Lebensbereichen aufgebaut worden waren, auf das anstehende Problem übertragen werden. Bis genügend Ressourcen vorliegen, stagniert die Entwicklung in diesem Lebensbereich. In anderen Fällen kann ein Ereignis nicht bewältigt werden, weil es abgewehrt wird und keine Auseinandersetzung stattfindet. Dabei kann die Persönlichkeit auf eine frühere Entwicklungsstufe regredieren oder erkranken. Es werden keine neuen Strukturen aufgebaut, möglicherweise werden bestehende Strukturen sogar aufgelöst.

## 3.4 Vier Phasen der Entwicklung: Eine Entwicklungsspirale

Aus der logischen Analyse von bedeutsamen Lebensereignissen und deren Bewältigung lassen sich vier verschiedene Phasen bestimmen. In diesen Phasen sind die Entwicklungsprozesse formalisiert und systematisiert, die beim *Übergang* von einer Entwicklungsstufe zur nächsten ablaufen. Jede Phase enthält bestimmte eigentümliche Prozesse, weshalb sie sich qualitativ unterscheidet und je eine strukturierte Ganzheit bildet. Eine spätere Phase wird nur aufgrund einer persönlichen Leistung in der vorherliegenden Phase erreicht; die Leistung kann misslingen. Die späteren Phasen setzen den erfolgreichen Abschluss

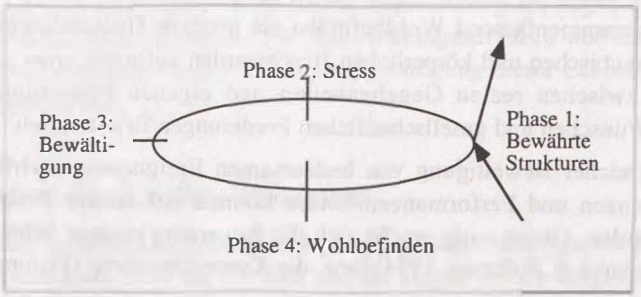



*Abbildung 3.1.*: Schematische Darstellung des Spiralmodells

der früheren Phasen voraus. Eine Entwicklungsaufgabe oder ein -anlass kann nurdann als bewältigt gelten, wenn alle vier Phasen durchlaufen sind. In diesem Fall wird eine höhere Entwicklungsspirale oder -stufe erreicht. Die *vier Phasen* können ausgehend von der Diskussion in den Kapiteln 3.1. bis 3.3. wie folgt beschrieben werden (Abbildung 3.1. und 3.2.).

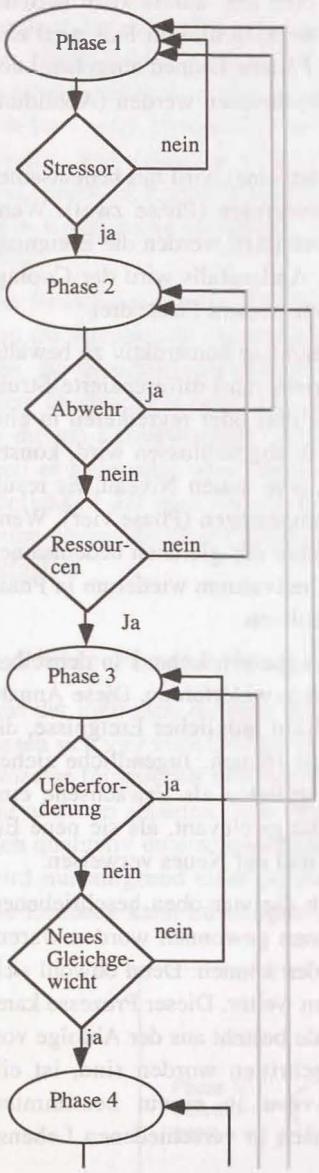
Ein Mensch mit konsolidierten kognitiven Strukturen (Phase eins) wird mit bedeutsamen Lebensereignissen konfrontiert, die Stressreaktionen hervorrufen (Phase zwei). Wenn der Stress die vorhandenden Verarbeitungskapazitäten übersteigt, werden die Ereignisse abgewehrt und der Mensch regrediert in die Phase eins. Andernfalls wird der Coping-Modus im Sinne von Haan (1977) aktiviert und der Mensch erreicht Phase drei.

Sobald genügend Ressourcen vorliegen, werden diese Ereignisse konstruktiv zu bewältigen versucht (Phase drei). Wenn es nicht gelingt, integrierte und differenzierte Strukturen aufzubauen, verbleiben die Menschen in der Phase drei oder regredieren in eine frühere Phase. Wenn der Bewältigungsprozess erfolgreich abgeschlossen wird, konstituiert sich ein erarbeiteter Gleichgewichtszustand auf einem neuen Niveau. Es resultieren gesellschaftliches Lob, Wohlbefinden und neue Kompetenzen (Phase vier). Wenn das erarbeitete Gleichgewicht instabil ist, d.h. wenn Aspekte des gleichen bedeutsamen Lebensereignisses nicht assimilierbar sind, regrediert das Individuum wiederum in Phase drei und versucht ein stabiles Gleichgewicht neu zu konstruieren.

Es wird davon ausgegangen, dass Menschen während des ganzen Lebens in denselben Lebensbereichen immer wieder bedeutsame Lebensereignisse widerfahren. Diese Annahme ist trivial: In allen Lebensbereichen gibt es eine Vielzahl möglicher Ereignisse, die typischerweise in verschiedenen Lebensphasen geschehen können. Jugendliche ziehen zum Beispiel aus der Wohnung ihrer Familie aus und gründen als Erwachsene eine eigene Familie. Solche Ereignisse sind insofern entwicklungsrelevant, als sie neue Erfahrungen, die akkomodiert werden müssen, ermöglichen und auf Neues verweisen.

Mit jedem bedeutsamen Lebensereignis wiederholen sich die vier oben beschriebenen Phasen, wobei die Erfahrungen, die in früheren Situationen gewonnen worden waren, zur Bewältigung der neuen Lebensereignisse genutzt werden können. Denn obwohl sich die vier Phasen wiederholen, entwickeln sich die Menschen weiter. Dieser Prozesse kann mit dem Spiralitätsprinzip beschrieben werden. Jede Spirale besteht aus der Abfolge von vier Phasen. Wenn die vier Phasen erfolgreich durchschritten worden sind, ist ein Entwicklungsschritt abgeschlossen, ein höheres Niveau in einem bestimmten Lebensbereich ist erreicht. Menschen können sich demnach in verschiedenen Lebensbereichen in verschiedenen Spiralen befinden.

Das Spiralitätsprinzip charakterisierte Buseman (1953) als Abfolge von emotionalen und intentionalen Phasen. Diese beiden Phasen sind in vielerlei Hinsicht gegensätzlich: Die emotionalen Phasen sind von Unruhe und Affektausbrüchen gekennzeichnet; die Kinder




seien leicht erregbar und würden in der Erziehung Schwierigkeiten bereiten. Es sind die Phasen des Übergangs. In den intentionalen Phasen sind die Kinder nach Buseman (1953) ruhiger, umgänglicher und zielgerichteter. Die Kinder konsolidieren ruhig erarbeitete Leistungen. Diese beiden Phasen bilden zusammen eine Entwicklungsstufe. Buseman (1953) vertrat die These, dass sich neue Leistungen nicht in einer einzigen Spirale entwickelten, sondern dass sie in mehreren Spiralen entstünden. Die gleichen Inhalte (zum Beispiel Geschlechtsrolle) werden auf mehreren Entwicklungsstufen immer neu bearbeitet (vgl. Anwendungen in der modernen Didaktik). Als mögliches Erklärungsmodell für die Übergänge zitierte Buseman (1953) sehr knapp 'Kipp-Vorgänge', wie sie in der Kybernetik seiner Zeit beschrieben worden sind. Er beschrieb sechs Entwicklungsstufen von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter, deren heute befremdlich anmutende Namen an pädagogische Erfahrungen erinnern. Beispiele dafür sind 'das Schwatzalter' und 'das Flegelalter'.

Demgegenüber formulierte Kegan (1986) in konstruktivistischer Tradition sechs Entwicklungsstufen des Selbst, die in einer Spirale immer höhere Gleichgewichtszustände verwirklichen und lebenslange Entwicklung umfassen. Kegan bezieht sich in seiner Theoriebildung unter anderem auf Jean Piaget, der zur Beschreibung des kindlichen Animismus ebenfalls ein Spiralmodell mit drei aufeinanderfolgenden Phasen vorschlug (Piaget, 1926, 175f): Auf die implizite und nicht begründete Überzeugung folgt der Zweifel und auf den Zweifel die reflektierte Reaktion. Aber die Reflexion wird ihrerseits durch neue implizite Tendenzen un-


*Abbildung 3.2.:* Flussdiagramm von möglichen Verläufen.

tergraben. usw. Mit diesem Modell erklärt er den Befund, dass animistische Denkformen sowohl bei jüngeren wie auch älteren Kindern beobachtbar sind.

Kegan verfolgte allerdings primär eine andere Fragestellung wie Piaget (1926). Seine Entwicklungsstufen zentrieren abwechselnd die Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und nach Unabhängigkeit/Selbständigkeit. Sie heissen das einverleibende, impulsive, souveräne, zwischenmenschliche, institutionelle und das überindividuelle Selbst. Kegan (1986) bezieht den Gleichgewichtsbegriff ausgehend von Piaget auf die Schemastruktur, konkret auf die Subjekt-Objekt Relation. Eine Struktur ist nach Kegan im Gleichgewicht, wenn sie Objekt der eigenen Wahrnehmung werden kann. Anteile des Subjekts werden im Laufe der Entwicklung durch Reflexion zu einem strukturierten, differenzierten Selbst, zu einem geistigen Besitz, der das Verhalten mitsteuert.

Buseman (1953) und Kegan (1986) sind zwei Vertreter, deren Entwicklungskonzeption auf dem Spiralitätsprinzip beruht. Menschen entwickeln sich in einem Wechsel von Ungleichgewichts- und Gleichgewichtszuständen. Mit jedem neuen Gleichgewicht wird ein höheres Niveau, eine höhere Spirale erreicht. Die Spiralen werden inhaltlich allerdings sehr unterschiedlich beschrieben: Buseman richtet seine Theorie auf die Alltagspraxis der Erziehung aus, während Kegan (1986) eher von der Theorie von Piaget und von humanistischen, klinischen Erfahrungen ausgeht.

Das vertretene Spiralmodell gilt wohl für viele Lebensbereiche. Es fehlen aber bislang empirische Untersuchungen, die dies belegten. Individuen können sich in verschiedenen Bereichen in unterschiedlichen Stufen befinden, je nachdem wie die verschiedenen Bereiche miteinander interagieren ("décalages horizontaux" nach Piaget, 1947). Hierarchische Beziehungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen (zum Beispiel der Bereich soziale Beziehungen ist dem Bereich Familie übergeordnet) können entwicklungspsychologisch als über- und untergeordnete Entwicklungsaufgaben und -anlässe abgebildet werden, in denen sich der gleiche vierphasige Ablauf vollzieht. Die Aufgabe von Jugendlichen, ihre sozialen Beziehungen neu zu organisieren, gliedern sich unter anderem in die Elterablösung, Aufbau neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen, Autoritäten etc. Dabei muss angenommen werden, dass sich die Prozesse in den verschiedenen Hie-

rarchiestufen gegenseitig beeinflussen. Übergeordnete Aufgaben zergliedern sich entweder in Teilaufgaben, die sequentiell oder parallel bearbeitet werden. In den Kapiteln fünf und sechs sollen diese Beziehungen am Beispiel von Identität, persönlicher Identität und Elternablösung exemplarisch präzisiert und inhaltlich gefüllt werden.

Gemäss dem vorgeschlagenen Modell können in zwei verschiedenen Phasen Entwicklungsmotoren identifiziert werden:

1. Phase zwei: Die Gesellschaft setzt Forderungen. Es gibt Normen, die einem allfälligen gesellschaftlichen Wandel unterliegen: Diese können die autopoietische Dynamik in einem kognitiven System verstärken, so dass es instabil wird und in eine neue Organisationsform überkippt (Jantsch, 1992). Nun wurde aber früher postuliert, dass bedeutsame Lebensereignisse auch durch das Individuum selber - endogen oder gewollt - induziert werden können. Menschen können neue Ereignisse provozieren. Piaget (1947) postulierte im Zusammenhang mit tertiären Zirkulärreaktionen eine Lust an Veränderung. Leider hat er dieses Konzept nur auf einer frühkindlichen Entwicklungsstufe veranschaulicht. Systemtheoretisch spricht Jantsch (1992) von Selbstverstärkung der systemimmanten Dynamik, die instabil werden und in eine neue Organisationsform kippen kann (Autokatalyse). In diesem zweiten Fall liegt der Entwicklungsmotor im Individuum. Es muss angenommen werden, dass sich die Kräfte des Individuums und der Umwelt gegenseitig unterstützen, hemmen oder neutralisieren können. Weitere Motoren bilden die Ursachen von bedeutsamen Lebensereignissen (Kapitel 3.1).

2. Phase drei beschreibt die Bewältigungsprozesse, die ein neues Gleichgewicht ermöglichen. Sie sind durch das Streben nach einem höheren Gleichgewicht motiviert. Entwicklung ist hier bisher vor allem mit bewältigungspsychologischen Konzepten beschrieben worden. Das Konzept der Äquilibration von Piaget (1947) erfasst analoge Prozesse. Hier stellt sich aber das Problem, dass die gleichen Funktionen, Assimilation und Akkomodation, sowohl Informationsverarbeitungsprozesse beschreiben, durch die ein Individuum sich an eine Situation anpasst und gleichzeitig den Sprung in neue Entwicklungsphasen erklären müssen. Es fehlt die Bedingungsanalyse, wann Assimilation und Akkomodation Informationsverarbeitung, respektive wann sie entwicklungsrelevant sind.

Entwicklung bedingt Widerspruch und Ungleichgewicht. Diese These ist in der Entwicklungspsychologie gängig. Ich zitiere kurz fünf Autoren:

- Nach *Piaget* (1947) und Nachfolger (zum Beispiel Kohlberg, 1974) löst kognitiver Widerspruch Äquilibrationsprozesse aus: Wenn die vorliegenden Schemata zu inneren logischen Widersprüchen führen, oder wenn neue Erfahrungen nicht in die bestehende Schemastruktur eingebaut werden können, treten Entwicklungsprozesse auf.
- *Riegel* (1980) bezeichnet ein Gleichgewicht als entwicklungsfeindliche Ruhe und fokussiert stattdessen das Konzept der Krise. Krisen entstehen bei Asynchronizität

von Dimensionen (inner-biologische, individuell-psychologische, kulturell-soziologische, äussere-physikalische) und ihre Bewältigung endet je nach Erfolg oder Misserfolg für das System positiv oder negativ. Nur die Krise, die Dialektik zwischen These und Antithese, ermöglicht Neues und erklärt Entwicklung.

- *Rogers* (1951, 181-186) beschreibt einen vierstufigen Prozess, wie ein gesundes kongruentes Selbst mit den Widersprüchen und Ambivalenzen unserer Kultur konfrontiert wird und sie verinnerlicht. Dadurch wird das Selbst desorganisiert, der Mensch sucht eine Therapie auf. Während der Psychotherapie wird das Selbst neu organisiert und aufgebaut, bis Kongruenz und Wohlbefinden wiedershergestellt ist. Dieser Prozess kann sich wiederholen, weil in einer einzigen Therapie oft nicht alle Spannungen aufgelöst werden können. Diese Beschreibung ist zwar unpräzis und nicht in Stufen systematisiert dargestellt, sie stimmt aber mit den vier oben beschriebenen Phasen der Entwicklungsspirale überein.
- *Erikson* (1959) beschreibt die lebenslange menschliche Entwicklung gemäss dem epigenetischen Prinzip als Abfolge von acht normativen psychosozialen Krisen. Erfolgreiche Bewältigung einer Krise schützt zwar nicht vor der Krise der nächsten Entwicklungsstufe, vermittelt aber Kompetenzen und vereinfacht den Umgang mit dem neuen Konflikt.
- Nach *Jantsch* (1992) evolvieren Systeme mit Gleichgewichtsstrukturen (homöostatische oder autopoietische) aufgrund von nicht integrierbaren Informationen (Energiezuführung) bzw. Eigenverstärkung über einen instabilen Zustand, der mit einer dissipativen Struktur charakterisiert werden kann, in eine neue Organisationsform mit Gleichgewichtsstruktur. Systeme mit dissipativen Strukturen weisen ein beträchtliches Ungleichgewicht auf. Diese Prozesse erläutert Jantsch (1986) anhand von biologischen und gesellschaftlichen Vorgängen. Zwischen den Evolutionsprozessen von Systemen und dem Konzept Entwicklung durch Stressbewältigung (s. oben) gibt es zahlreiche Übereinstimmungen.

In dem hier vertretenen Modell steuert ein Ungleichgewicht zwar Entwicklungsprozesse mit, es beschreibt sie aber nicht hinreichend: Entwicklung ist etwas anderes als Homöostase, nämlich die Konstruktion neuer Strukturen und Gleichgewichte und Adaptation an einen neuen Idealzustand (Neukalibrierung nach Watzlawick, Beavin & Jackson, 1990). Diese Prozesse sind sowohl bei Kleinkindern (Piaget, 1947), bei Jugendlichen (zum Beispiel Kegan, 1986), wie bei älteren Menschen (Baltes & Willis, 1982; Erikson, 1968) zu beobachten.

# 4 Identität und verwandte Konzepte - eine Übersicht

Bereits in Kapitel 1.2 wurde eine Arbeitsdefinition von Selbst, Identität und Selbstkonzept gegeben. Die Begriffe werden in Kapitel fünf gründlicher erläutert werden. Zuvor soll nun eine Übersicht über mögliche Definitionen gegeben werden. Damit kann das hier vertretene Modell präziser in der Theorielandschaft situiert werden. Zugleich soll versucht werden, die unübersichtliche Vielfalt der verwendeten Begrifflichkeit aufzuzeigen, diese einander gegenüberzustellen und jene zu ordnen. Denn manche Autoren bearbeiten Phänomene der Identität unter dem Begriff Selbst oder Selbstkonzept, andere Autoren hingegen unter demjenigen des Ichs (Freud, 1923), des Propriums oder der Persönlichkeit (Allport, 1955), des Selbstbildes (Offer, Ostrov & Howard, 1984), des Selbstsystems (Kelly, 1955), des Selbst-Schemas (Markus, 1977) oder der Selbsttheorie (Epstein, 1973). Heute gibt es eine grosse Fülle von Komposita mit dem Begriff Selbst wie Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977), Selbstaktualisierung (Rogers, 1961), Selbstkonsistenz (Harter, 1983), Selbstaufmerksamkeit (Filipp, 1980), Selbstvergrösserung (Rosenberg, 1979), Selbstwahrnehmung (Bem, 1967) usw. Der Begriff 'Selbst' wird in diesen Begriffen sehr heterogen verwendet. Der Begriff Identität wird als Untersuchungsperspektive in verschiedenen psychologischen Forschungsbereichen gebraucht, was sich in Begriffen wie Geschlechtsidentität, berufliche Identität, kulturelle / nationale Identität, sexuelle Identität usw. widerspiegelt.

Die verschiedenen psychologischen Schulen fokussieren unterschiedliche Fragestellungen und differieren in ihren Methoden und wissenschaftstheoretischen Orientierungen. Daher werden die Begriffe Identität, Selbst, Selbstkonzept heterogen verwendet. Ludwig-Körner (1992) versuchte bereits, eine Übersicht des Selbstbegriffs in verschiedenen psychotherapeutischen Schulen zu geben, wobei sie die psychoanalytischen Ansätze ins Zentrum stellte. In der vorliegenden Arbeit sollen insbesondere auch kognitive Ansätze und Theorien aus dem angloamerikanischen Raum berücksichtigt werden.

Im Bemühen um eine Begriffsklärung befragte Hausser (1983) 174 deutsche Jugendliche nach ihrem Alltagsverständnis von Identität und wertete die Antworten inhaltsanalytisch mit 25 Kategorien aus. Eine Mehrheit der Jugendlichen verknüpfte mit Identität Merkmale von sich selber. Begriffe wie integriertes Ich/Selbst und Selbstwert wurden besonders oft assoziiert. Die Vielfalt und die flache Häufigkeitsverteilung der Antworten belegen das diffuse Alltagsverständnis dieses Begriffs.

Die folgende Übersicht über die Veröffentlichungen kann nicht vollständig sein, weil allein zwischen 1974 und 1995 13'351 Veröffentlichungen (Artikel und Buchkapitel) zum Begriff Identität und 11'431 Veröffentlichungen zum Begriff Selbstkonzept vorliegen (eigene Literatur-Recherche im Verzeichnis der American Psychological Asso-

ciation APA, 1974 bis März 1995). Aus der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden a priori Arbeiten aus Fachgebieten ausserhalb der wissenschaftlichen Psychologie (Philosophie, Philologie, Theologie usw.), wie auch alle Kongressbeiträge und die sogenannte "graue Literatur". Berücksichtigt wurden hingegen Arbeiten der Jugendforschung, die nicht ausschliesslich empirisch waren, und in denen mindestens einer der folgenden Begriffe zentral war: Identität, Selbstkonzept (prozesshaft: Selbstkonzeptualisierung), Selbstbild, Selbst, Ich oder Persönlichkeit. Wenn entwicklungspsychologische Aspekte berücksichtigt waren, wurde die Arbeit bevorzugt einbezogen. Die ausgewählte Literatur musste zugänglich sein und möglichst unterschiedliche psychologische Schulen abdecken, damit ein umfassender Überblick über die Breite der Begriffsverwendung erworben werden konnte. Daher ist die Literaturauswahl willkürlich und exemplarisch.

Es werden nun die Begriffsdefinitionen nach den wissenschaftlichen Schulen, in die sie eingebettet sind, geordnet und erläutert. Innerhalb der einzelnen Schulen werden die Theorien in ihrer Entstehungsgeschichte dargestellt, so dass die gegenseitigen Bezüge und geschichtlichen Linien aufgezeigt werden können. Allerdings werden aus Platzgründen die einzelnen Theorien nicht ausführlich diskutiert. Wenn verschiedene Autorinnen / Autoren aus der gleichen wissenschaftlichen Schule Zeitgenossen waren, wurden sie nach ihren Fragestellungen geordnet. Dieses Darstellungsprinzip ermöglicht die Einbettung der Begriffe in ihren theoretischen Kontext und die Beantwortung einschlägiger Grundsatzfragen, mit der sich ebendiese psychologische Schule besonders beschäftigt hat. Vorausgehend soll aber der Begriff des Subjekts eingeführt werden, ohne in die Philosophiegeschichte eindringen zu können.

## 4.1 Subjekt

Obwohl James (1890; 1909) die Diskussion um das Subjekt-Objekt-Verhältnis in die moderne Psychologie eingeführt hatte, problematisierte nicht er als erster diese Beziehung. In der westlichen Philosophiegeschichte stellten die griechischen Naturphilosophen (Thales von Milet, Pythagoras, Demokrit u.a.) als erste die Frage nach dem Wesen der Objekte, der Natur. Der Subjektbegriff wurde von den Sophisten (Protagoras, Gorgias u.a.) zum ersten Mal diskutiert, indem sie den Menschen als egoistisches Wesen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellten. Sokrates und Platon waren schliesslich die ersten Philosophen in der westlichen Welt, die die Subjekt-Objekt-Trennung aufzuheben versuchten (vgl. die Übersicht bei Kranz, 1955).

Das Objekt ist Gegenstand der Wahrnehmung, der Erfahrung oder des Denkens. Es kann aus verschiedenen Inhalten bestehen. Indessen postulieren die meisten Theorien der Identität ein inhaltsunspezifisches *Subjekt*. Das Subjekt ist in der Psychologie wenig erforscht worden. Schon James (1890, 195) stellte fest, dass das Subjekt ein viel schwierigeres Untersuchungsobjekt als das Objekt, das 'Mich', sei. Alsaker (1990) bemerkte,

dass die meisten psychologischen Untersuchungen nur das Objekt berücksichtigten und den subjektiven Anteil vernachlässigten. Möglicherweise ist das Subjekt der empirischen Forschung überhaupt gar nicht zugänglich, denn es ist nicht direkt beobachtbar und bleibt weitgehend der Spekulation vorbehalten. Folgerichtig haben die Verhaltenspsychologen am Anfang des 20. Jahrhunderts den Erklärungswert des Identitätskonzepts überhaupt kritisiert. Mit der kognitiven Wende in den 60er Jahren wurde das Identitätskonzept wieder etabliert, es ist aber in Einführungsbüchern in die Psychologie bis heute kaum zu finden (eigene Recherche deutsch- und englischsprachiger Einführungsbücher in die Psychologie).

James (1890) versteht das Subjekt ("I") als Prinzip der Aktion. Das Subjekt ist das Handelnde und Agens von Prozessen. Ihm ist die Kraft zur Tätigkeit immanent, ohne sie zu steuern. Es bekommt allerdings leicht den Charakter eines Homunkulus, einer unabhängigen letzten Energiequelle. Die Gefahr einer derartigen Definition ist besonders in einer Anthropologie gross, die religiöse Kategorien ablehnt. Die Diskussion in der Philosophiegeschichte hat aber gezeigt, dass im profanen Bereich keine Letztursachen angenommen werden können. James (1890) postulierte mit Verweis auf die Philosophietradition hinter dem vorübergehenden Bewusstseinszustand das Subjekt als eine dauernde Substanz, die Kontinuität von Geburt bis Tod zu erfahren ermöglicht. Er streitet dem Subjekt aber die Funktion ab, Verhalten erklären zu können, weil seine Kraft ziellos wirke und einzig energetisiere.

Mehrere kognitive Psychologen verstehen das Subjekt nicht als Substanz, sondern als Konstrukt, das aus der Erfahrung mit Gegenständen in der Welt aufgebaut worden ist (Epstein, 1973; Kelly, 1955; Shavelson & Marsh, 1986; Werff, 1990). Das Subjekt ist ein abstraktes Erklärungsprinzip für menschliche Tätigkeiten und Prozesse überhaupt. Gleichzeitig soll das Subjekt das menschliche Freiheitserleben erklären. Denn eine Handlung, die massgeblich durch das Subjekt determiniert ist, ist in freier Entscheidung gefällt worden.

- Blasi (1988) konzeptualisiert das Subjekt mit vier Dimensionen, die in allen Erfahrungen gegenwärtig sind und deren Subjektivität charakterisieren: (1) Wirksamkeit (englisch "agency"), (2) Identität der eigenen Person, die zugleich handelt und wahrnimmt, dass sie selber reflektiert und sich distanziert; (3) Erfahrung der Einheit über verschiedene Situationen und (4) die Erfahrung der Andersartigkeit gegenüber Mitmenschen, Objekten.
- Rogers' (1961) humanistische Definition des Subjekts ist mit Blasis (1988) Konzept verwandt: Das Subjekt wird als unmittelbares körperliches Gefühl beschrieben, das wirkt, aber verbalisiert werden kann. Es wird durch eine Erfahrung im 'Hier und Jetzt' gebildet.

- Gendlin (1981) entwickelte, Rogers referenzierend, eine therapeutische Technik, das Focusing, mit dem der "felt sense" erfahren werden kann. Ein "felt sense" ist keine geistige, sondern eine physische Erfahrung von Objekten, ein körperliches Wahrnehmen einer Situation, einer Person oder eines Ereignisses. Er enthält Emotionen, ist aber komplexer. Nach meinem Verständnis aus den knappen Ausführungen ist der "felt sense" eine Art Subjekt, weil er eine existentielle Erfahrung des eigenen Menschseins, des eigenen Lebens schlechthin, bezeichnet. Das Focusing wäre demnach eine Technik, womit das Subjekt im Sinne dieser Definition erfahrbar würde.

In diesen beiden Ansätzen werden ganz unterschiedliche Argumentationslinien deutlich: James (1890) stellt an den Anfang der psychischen Aktivität eine Substanz, die nicht näher spezifiziert oder begründet wird und auch keinen Erklärungswert besitzt. Es wird a priori das Leben als Seiendes angenommen. Eine verwandte Position wird zum Beispiel auch vom existentialistischen Philosophen Albert Camus (1957) vertreten (vgl. Werff, 1990). Das Subjekt ist eigenschaftslos, aber als Prozess untrennbar mit dem Organismus, dem Leben, verbunden. Die kognitive Position auf der anderen Seite entrinnt zwar der Gefahr einer homunkulistischen Erklärungshypothese, weicht aber der kritischen Frage aus, was oder welche Instanz handelt, reflektiert, dieses Konstrukt erzeugt hat. Sie beginnt bei der Erfahrung, die immer bereits Produkt eines Prozesses ist. Denn ein Subjekt im Sinne einer Wahrnehmung oder Erfahrung ist bereits ein Objekt und eigentlich kein Subjekt. - Der hier vertretene Ansatz orientiert sich an der Definition von James (1890).

Die rationalistische Bestimmung des Subjekts, die moderne Kognitionspsychologen manchmal vertreten, steht der hier vertretenen organismischen Metatheorie entgegen. Denn ein organismisches Menschenbild geht nicht primär vom rationalen, auch nicht vom triebhaften, sondern vom lebendigen und spontan aktiven, tätigen Menschen aus. Das Subjekt in dieser Konzeption steht für den Kern des Organismus, das Leben schlechthin. Es ermöglicht eine eigentümliche persönliche Perspektive, die Subjektivität. Es ist selber der Verhaltensstrom, ohne das Verhalten zu steuern. Daher ist es kein Homunkulus. Seine Definition kann nicht strukturell, sondern muss funktional, prozesshaft oder logisch sein, denn es ist eigenschaftslos und nur über seine Wirkung erkennbar. Vielleicht kann es nur axiomatisch postuliert werden und plausibel sein, ohne falsifizierbar oder verifizierbar zu sein. Die funktionale Definition des Subjekts erklärt Konstanzphänomene, denn Funktionen unterliegen nach Piaget (1932) im Gegensatz zu Strukturen nicht der Entwicklung (s. unten). Das Subjekt ist mit psychologischen Kategorien schwer bestimmbar, weil es nicht reflektierbar und empirisch nicht zugänglich ist (James, 1890). Es ist ein Konzept im Graubereich zwischen der wissenschaftlich-empirischen Psychologie und der Philosophie. Weil das Subjekt nicht erfahrbar ist, misslang möglicherweise die Klärung der Subjekt-Objekt-Beziehung bis heute.

Im Gegensatz zum Subjekt sind Objekte erfahrbar und veränderlich. Sie können daher verschiedenen Lebensbereichen zugeordnet werden. Von der Vielfalt möglicher erlebbarer Objekte sollen im folgenden ausschliesslich Objekte der Identität fokussiert werden.

## 4.2 Psychoanalyse oder: Wie erlange ich psychische Gesundheit?

Die Psychoanalyse wurde vom Wiener Arzt Sigmund Freud, begründet (Überblick in Freud, 1940). Freud (1923) postulierte ein topologisches Persönlichkeitsmodell mit drei Instanzen: Das angeborene Es bildet den Ort zweier unbewusster Triebe, des Sexual- und des Aggressionstriebes. Später nannte Freud diese Triebe Lebens- und Todestrieb. Diese beiden Triebe bedürfen ständiger Befriedigung (Lustprinzip). Das Kleinkind lernt aber am Beispiel des Sauberkeitstrainings in der analen Phase, dass es nicht alle Bedürfnisse unmittelbar befriedigen darf. Es lernt, seine Bedürfnisbefriedigung auf die Erwartungen der Umwelt abzustimmen (Realitätsprinzip). Es baut ein Ich auf, das das eigene Verhalten steuert, indem es zwischen der Umwelt und den eigenen Trieben vermittelt. Dem Ich ist das bewusste Denken und Fühlen zugeordnet. Triebe, die nicht in Verhalten umgesetzt werden können, müssen verdrängt werden. Sie werden ins Unbewusste zurückgestossen und äussern sich allenfalls in nächtlichen Träumen, Versprechern oder Verschreibern. In der phallischen Phase der Entwicklung bauen Kinder ein Gewissen auf, das Über-Ich. Es entsteht aus der Identifikation mit dem Über-Ich ihrer Eltern und wird durch moralische Regeln und Verhaltensvorschriften konstituiert. Das Über-Ich ist durch das Moralitätsprinzip charakterisiert. Das Ich muss fortan zwischen dem Es, den Umweltanforderungen und dem einschränkenden Über-Ich vermitteln.

Die drei Instanzen, Es, Ich und Über-Ich werden sowohl dynamisch und funktional wie auch topologisch definiert. Das Ich ist eine Region im psychischen Apparat und unterliegt einer spezifischen Mechanik. Während Freud Menschen primär als triebgesteuert verstand und den Fokus seiner therapeutischen Arbeit auf das Es legte, wird in der neopsychoanalytischen Forschung mit dem Ich gearbeitet (Hartmann, 1960; Fromm, 1963; Erikson, 1959; 1968). Das Ich wird nicht als Es-Produkt verstanden, sondern als eigenständige Kraftquelle, die von der Geburt an bereits wirkt. Ein starkes und funktionsfähiges Ich wird zum Kriterium psychischer Gesundheit. Psychodynamische Konflikte werden gelöst, indem sie bewusst reflektiert werden. Dadurch können Triebe und Phantasien nicht bloss abgewehrt werden, sondern konstruktiv bewältigt, sublimiert werden. Das Ich ermöglicht psychische Gesundheit durch die konstruktive Bewältigung von Konflikten.

Von diesem Persönlichkeitsmodell ausgehend wurde eine ganze Reihe von Ich- und Identitätstheorien abgeleitet, die hier nicht alle aufgezählt werden sollen (vgl. Übersicht in Ludwig Körner, 1992). Ausgehend von der neo-analytischen Ich-Psychologie hat aber die Theorie von Erikson (1959; 1968) eine besondere Berühmtheit erlangt. Das *Ich*

ist das Subjekt und das Organisationsprinzip, dem ein Selbst (Objekt) gegenübersteht. Es prüft die Realität und stimmt sie mit den sexuellen Trieben des *Es* und den verinnerlichten Normen des *Über-Ichs* ab. Identität ist ein Untersystem des Ichs und bezeichnet dessen Funktion, ein psychosoziales Gleichgewicht zwischen den eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen herzustellen (Erikson, 1959, 190). Dies geschieht, indem das Ich die verschiedenen Rollen integriert ('Ich-Identitäten'). Rollen schlagen eine Brücke zwischen dem Ich und der Umwelt. Sie stellen das verlangte Verhaltensmuster in sozialen Situationen dar. Die Rolle konkretisiert die (soziale) Identität in einer bestimmten Situation. Ausserdem definiert Erikson Identität als das Ergebnis des Bedürfnisses, sich von der Umwelt abzugrenzen ('persönliche Identität'), und diese bildet damit eine Bedingung zur Gruppensolidarität ('Gruppenidentität') und für intime Beziehungen.

Neben diesem sozialen Aspekt der Identität betont Erikson auch einen genetischen: Menschliche Entwicklung wird als Wachstum nach einem genetischen Grundplan (epigenetisches Prinzip) verstanden. Im Laufe des Wachstums wird das Gefühl der inneren Einheit erhöht, nimmt gute Urteilsfähigkeit zu und die Fähigkeit, etwas zustande zu bringen (Erikson, 1968, 86). Daraus leitet Erikson acht Stufen der psychosozialen Entwicklung ab. Jede Stufe ist durch eine zentrale Entwicklungsaufgabe, einen typischen psychosozialen Konflikt (Ungleichgewicht) gekennzeichnet, wobei alle Konflikte auf allen Stufen latent vorhanden sind. Der dominante Konflikt des Jugendalters ist der Aufbau einer Identität: Integrität versus Diffusion.

Frey & Hausser (1987) interpretieren den Identitätsbegriff nach Erikson als Ergebnis von Reflexion: Verschiedene Erfahrungsinhalte werden verarbeitet, d.h. sie werden zu einer kongruenten Gestalt mit Struktur verknüpft. Diese Gestalt bildet eine Kontinuität im menschlichen Leben. Denn Erikson (1968, 15) definiert die Identität als "subjektives Gefühl einer bekräftigenden Gleichheit und Kontinuität". Sie stellt den Ausgangspunkt des zukunftgerichteten Lebensplanes dar.

'Identität' wird von Erikson in mindestens drei Bedeutungen verwendet (Erikson, 1968, 205): Identität ist (1) ein unbewusstes *Streben nach einer Kontinuität* des Erlebens, (2) ein bewusstes *Gefühl der individuellen Einmaligkeit* und (3) die *Solidarität mit den Idealen einer Gruppe*. Sie enthält also entwicklungs- und sozialpsychologische Konnotationen.

Die alterstypischen Grundkonflikte gemäss Eriksons Entwicklungstheorie wurden von Ochse & Plug (1986) in ihrer Abfolge empirisch untersucht und konnten für die weisse südafrikanische Bevölkerung weitgehend bestätigt werden - nicht aber für die schwarze südafrikanische Bevölkerung. Daher muss Eriksons Postulat, dass seine Theorie kulturübergreifend gelte, relativiert werden. Kürzlich befragten Whitbourne und Mitarbeiter (Whitbourne, Zuschlag, Elliot & Waterman, 1992) in einem Sequenzdesign über 22 Jahre Erwachsene im Alter von 20 bis 42 Jahren, um herauszufinden, in welchem Aus-

mass sie die psychosozialen Krisen von Erikson (1959) gemeistert hatten. Sie fanden erwartungsgemäss, dass das Lösen einer bestimmten Krise mit den Stufen psychosozialer Entwicklung nach Erikson (1959) korreliert ist. Die Studie konnte aber aufgrund ihres Versuchsdesigns keine Aussagen darüber machen, in welchem Alter die psychosozialen Krisen ihren Höhepunkt erreichen. Auch wenn die aufwendigen Studien von Ochse & Plug (1986) und Whitbourne et al. (1992) das Entwicklungsmodell von Erikson nicht in seiner Breite belegen konnten - das ist wegen des grossen Umfangs der Theorie schlüssig kaum möglich -, bestätigten sie eine Reihe von Eriksons Annahmen.

Herzog (1994) kritisiert zwar Eriksons Begrifflichkeit als unscharf und den Ansatz als biologistisch und damit unfähig, gesellschaftliche und historische Einflüsse auf die Entwicklung im Jugendalter angemessen zu berücksichtigen. Dennoch ist Eriksons Theorie über den psychoanalytischen Theoriehintergrund hinaus breit rezipiert worden, sowohl unter Psychotherapeuten wie auch in der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie und der Identitätsforschung. Berzonsky (1989) behauptet sogar, dass die meisten Arbeiten über Identitätsentwicklung sich mehr oder weniger zu Recht in den Kontext von Erikson stellen (vgl. auch Fend, 1991). Erikson ist es gelungen, sich vom klassisch psychoanalytischen Theoriekontext zu lösen und eine Theorie lebenslanger Entwicklung zu entwerfen, die nebst psychischen und sexuellen auch soziale Aspekte berücksichtigt (vgl. auch die Evaluation der Theorie bei Flammer, 1988).

### 4.2.1 Strömungen in der Marcia-Tradition

Ausgehend von Erikson (1959; 1968) hat Marcia in seiner Dissertation (1964) erstmalig vier Identitätszustände ("identity status") beschrieben, die das mehrschichtige Konzept der 'Identitätsbildung' der empirischen Untersuchung zugänglich machen sollten. Es gibt eine grosse Zahl von Forschungsarbeiten über die Identitätszustände: Meeus (1996) zählte im Social-science-citation-index (SSCI) 650 Veröffentlichungen. Demnach erfreuen sich die Identitätszustände von Marcia grosser Beliebtheit. Das Ergebnis repliziert den oben angeführten Befund einer intensiven Identitätsforschung in den letzten Jahren. Die vier Identitätszustände werden wie folgt beschrieben:

1. Jugendliche mit diffuser Identität ("diffuse identity") haben keinen Standpunkt und keine Vorstellung über ihr Leben im allgemeinen und über die Gestaltung des Alltags im konkreten. Sie sind gleichgültig in politischen und ideologischen Belangen. Sie weichen anstehenden Problemen aus, ohne sich um eine Lösung zu bemühen.

2. Jugendliche mit übernommener Identität ("foreclosure identity") haben ihren Standpunkt in verschiedenen Lebensbereichen von ihren Eltern unkritisch übernommen und sind daher von ihnen abhängig. Weil sich diese Jugendlichen noch keinen eigenen Standpunkt erarbeitet und sich nicht einmal darum bemüht haben, sind sie fremdbestimmt. In

neuartigen Situationen sind sie ängstlich, weil sie noch nicht gelernt haben, Herausforderungen anzunehmen und Krisen zu meistern.

3. Der Zustand der kritischen Identität ("moratorium") umfasst nach Marcia diejenigen Jugendlichen, die in einer Krise sind und sich aktiv, aber bisher erfolglos um einen eigenen Standpunkt in verschiedenen Lebensbereichen bemüht haben. Der Einfluss der Eltern auf ihre Einstellungen ist zwar spürbar, doch sind diese Jugendlichen von ihnen relativ unabhängig. Diese Jugendlichen sehen oft nonkonform oder sogar 'wild' aus (Marcia, 1966), was als Zeichen für den Kampf um die eigene Individualität gedeutet werden kann.

4. Das Konzept der erarbeiteten Identität ("achieved identity") wurde bereits von Erikson (1968) beschrieben: Nach intensiver Auseinandersetzung (Krise) haben Jugendliche mit erarbeiteter Identität eine Vorstellung gewonnen, wie sie Familie und Beruf gestalten wollen. Sie haben elaborierte Überzeugungen über ihre politische und ideologische Orientierung. Der Standpunkt in den drei Bereichen Familie, Beruf und Ideologie ist eigenständig und unabhängig von den Eltern.

Diese vier Identitätszustände unterscheiden sich einerseits darin, ob die Jugendlichen eine Krise erlebt haben oder nicht, bzw. wie explorativ der Prozess der Identitätsentwicklung verlaufen ist (Meeus, 1992). Sie werden durch die Kombinationen von hoher vs. niedriger Exploration und hoher vs. niedriger Entschiedenheit gebildet (Fend, 1991). Andererseits können sie danach differenziert werden, ob sie über einen Standpunkt in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Beruf, Ideologie) verfügen, bzw. ob sie diesen in ihrem Leben umzusetzen suchen (Marcia, 1967, 119, verwendet den englischen Ausdruck "commitment"). Marcia und seine Nachfolger forderten immer wieder eine bereichsspezifische Operationalisierung der Identität. Marcia (1967; 1976) bestimmte mit einem halbstandardisierten Interview zuerst den bereichsspezifischen Identitätszustand und schloss dann aufgrund von Tabellen und dem Interviewersubjektiven Eindruck auf den bereichsübergreifenden Identitätszustand. Die Interraterreliabilität in Marcias Untersuchungen war befriedigend.

Das Konzept des Identitätszustands ist mit zahlreichen Persönlichkeitskonstrukten wie Selbstwert (Marcia, 1967), Autoritätsgläubigkeit (Marcia, 1966; 1980), Autonomie (Matteson, 1974; Waterman, Buebel & Waterman, 1970), Intelligenz (Marcia, 1966) und Beratungskompetenz (Donovan, 1975) validiert worden. Die Phasen der Identitätsentwicklung wurden in zahlreichen Lebensbereichen repliziert, insbesondere in den Bereichen Beruf, religiöse Überzeugung, politische Ideologie (Parker, 1985), Geschlechtsrolle, Einstellungen, Sexualität, Freundschaft / Intimität, Autoritätenbeziehung und Familie (Elternbeziehung; vgl. Kapitel 6.2). Rotheram-Borus (1989) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass farbige Jugendliche der USA häufiger in einer Identitätskrise stecken als weisse Jugendliche, weil für sie die Erarbeitung einer positiven ethnischen Identität eine besonders schwierige Aufgabe darstellt. Es wurden

aber insgesamt keine ethnischen Unterschiede im Verlauf der Identitätsentwicklung festgestellt (Marcia, 1993b). Kürzlich wurde versucht, Zusammenhänge zwischen Inhalten der Identität (Ziele, Werte, Überzeugungen) und Prozessen der Identitätsentwicklung aufzuzeigen (Waterman, 1988). In neuerer Zeit wurden Erziehungs- und Interventionsstrategien untersucht, die die Identitätsentwicklung fördern und in die erwünschte Richtung lenken können (Marcia, 1989; Raskin, 1989). Daneben fand eine breite Methodendiskussion statt, in der der Interviewleitfaden von Marcia (1966) durch verschiedene Versionen von standardisierten Fragebogenskalen ersetzt wurden (Marcia, 1983; 1988; Adams, Shea & Fitch, 1979; Grotevant & Adams, 1984). Umfassende Übersichten über den aktuellen Forschungsstand liegen mehrfach vor (Marcia, 1980; Bernard, 1981; Waterman, 1982; 1985; 1988; Côté & Levine, 1988; Marcia, 1993a).

*Methode:* Wegen Bedenken gegenüber der Reliabilität des Interviews nach Marcia (1966) entwickelten Adams und seine Mitarbeiter (Adams, et al., 1979; Grotevant & Adams, 1984) ein 64 Items umfassendes Instrument namens "Extended objective measure of ego identity status" (EOM-EIS): Die Versuchspersonen müssen auf einer sechsstufigen Likert-Skala für jeden der acht Bereiche Beruf, Religion, Politik, philosophischer Lebensstil, Freundschaft, sich mit Freund/Freundin verabreden, Geschlechtsrollen und Freizeit verschiedene identitätsbezogene Fragen ankreuzen. Diese Operationalisierung ist reliabler und valider als das klinische Interview von Marcia (1966). Allerdings ist die innere Konsistenz (Cronbachs Alpha) in gewissen Bereichen kaum akzeptabel (.37< Alpha <.77). Immerhin kann dieses Instrument die Personen metrisch klassifizieren und dabei die soziale Erwünschbarkeit mit einer besonderen Skala kontrollieren. Das Instrument ist heute eine gängige Methode zur Bestimmung des Identitätszustands von Jugendlichen geworden. Einen Überblick über die Methodendiskussion gibt Marcia (1993a).

Ein bedeutender Teil der Untersuchungen zu den Identitätszuständen nach Marcia kann einer der folgenden zwei Interpretationen zugeordnet werden:

- Im *genetischen Ansatz,* den insbesondere die Gruppe um Waterman vertritt (Waterman, et al., 1970; Waterman, Geary & Waterman, 1974; Waterman & Goldman, 1976; Archer & Waterman, 1983; Waterman, 1988), wurden die vier Zustände als zeitliche Abfolge interpretiert (Fend, 1991). Heute gilt die sequentielle Abfolge als gesichert und sind die auslösenden Faktoren von Veränderungsprozessen bekannt (Waterman, 1988).
- In einer *differentiellen Perspektive* werden die Identitätszustände als verschiedene Strategien von Informationsverarbeitungsprozessen verstanden und persönlichkeitspsychologisch bzw. strukturell interpretiert. Vertreter sind Berzonsky und Mitarbeiter (1989; 1992; Berzonsky, Rice & Neimeyer, 1990) und Jackson & Bosma (1990).

Ich will beide Ansätze kurz darstellen.

Der *genetische Ansatz* der Identitätszustände interpretiert die vier Zustände als Abfolge der Identitätsentwicklung, wobei keine genauen Stufen formuliert sind und keine anerkannte Stufenabfolge vorliegt. Häufig wird die folgende Abfolge postuliert (Waterman, 1982): Diffuse - übernommene - kritische - erarbeitete Identität. Dieses Sequenzmuster hat drei Eigenschaften: (1) Die erarbeitete Identität kann nur über den Zustand der kritischen Identität erreicht werden. (2) Jugendliche, die einmal eine Krise erlebt haben, können nicht mehr in den Zustand der übernommenen Identität regredieren. (3) Es ist unklar, wo der Zustand der übernommenen Identität in der Entwicklungsabfolge der drei übrigen Zustände steht. Die Identität wird in dieser Sichtweise durch die Bewältigung von normativen Krisen gebildet ("identity formation"), indem explorativ, eigenaktiv und selbstreflexiv ein eigener Standpunkt ("commitment") in relevanten Lebensfragen erarbeitet wird.

Waterman & Goldman (1976) bestätigten diese Abfolge in einer Längsschnitt-Untersuchung, wobei die vier Identitätszustände mit Hilfe einer Variante von Marcias (1966) Interview operationalisiert wurden. Leider wurden die exakten Entwicklungsverläufe der einzelnen Identitätszustände nicht veröffentlicht; die Darstellung der Auswertung fiel überhaupt bescheiden aus. Immerhin konnte die Abfolge der Zustände prinzipiell bestätigt werden. Diese methodischen Mängel veranlasste Kroger (1988) in einer Längsschnittuntersuchung mit 76 neuseeländischen Jugendlichen die Abfolge erneut zu überprüfen. Sie arbeitete mit dem klinischen Interview von Marcia (1966) in den Bereichen Beruf, Religion, Politik und Geschlechtsrollen und konnte die Befunde von Waterman & Goldman (1976) replizieren. Querschnittlich zeigte Meilman (1979) die Altersabhängigkeit der vier Identitätszustände. Waterman folgerte bereits 1982 in seiner Literatur-Übersicht, dass diese vier Zustände sich trotz oft unzureichender statistischer Datenauswertung und erheblicher bereichsspezifischer Unterschiede zur Beschreibung der Identitätsentwicklung im Jugendalter eignen.

Als Alternative zu diesem entwicklungspsychologischen Verständnis schlagen Jackson & Bosma (1990) eine *differentielle Interpretation* vor: Demnach unterscheiden sich die vier Identitätszustände primär im Ausmass der Exploration. Jugendliche in den übernommenen und diffusen Identitätszuständen explorieren im Gegensatz zu Jugendlichen in den beiden anderen Zuständen kaum. Der Begriff Exploration bezeichnet das Nachdenken über Alternativen, das aktive Sammeln von Informationen, das Ausprobieren von Neuem und Auskundschaften neuer Themen. Exploration ist eine Bedingung, Entwicklungsaufgaben konstruktiv zu bewältigen. Verschiedene Untersuchungen legen nahe, Exploration als stabile und situationsübergreifende Persönlichkeitsvariable bzw. Identitätsdimension zu interpretieren (Jackson & Bosma, 1990). Daher sei die Entwicklung von einem nichtexplorierenden Identitätszustand (zum Beispiel diffuse Identität) in einen explorierenden Zustand (zum Beispiel kritische Identität) kaum plausibel.

Exploration wurde immer wieder mit dem Kontrollkonzept im Sinne von Rotter (1966) in Zusammenhang gebracht. Menschen mit hoher internaler Kontrolle erwarten, über Situationen bestimmen zu können. Menschen mit hoher externaler Kontrolle erwarten, dass Instanzen ausserhalb der eigenen Person Ereignisse beeinflussen. Rotter nimmt an, dass diese Erwartung über verschiedene Lebensbereiche und Zeitpunkte konsistent sei, und versteht Kontrolle als stabile Persönlichkeitsvariable. Untersuchungen zeigten, dass Internale mehr leisten und aktiver im sozialen Leben stehen als externale (Flammer, 1990). Matteson (1974) und Abraham (1983) belegten in ihren Forschungen, dass Jugendliche mit erarbeiteter Identität eher internale Kontrolle haben als Jugendliche in den anderen Identitätszuständen. Bei Jugendlichen mit kritischer Identität wurde der zweithöchste Wert von internaler Kontrolle gefunden. Wenn Kontrolle als stabile Persönlichkeitsvariable im Sinne von Rotter (1966) verstanden wird, sprechen diese Ergebnisse ebenfalls gegen die Interpretation der Identitätszustände als Entwicklungszustände. Sie könnten stabile Stile darstellen, wie Jugendliche mit sich und der Welt umgehen.

Berzonsky et al. (1990) verstehen Identität als Selbsttheorie im Sinne von Epstein (1973; siehe unten). Die einzelnen Identitätszustände unterscheiden sich in der Art, wie selbstbezogene Informationen verarbeitet und in die Selbsttheorie integriert werden. Die Zustände der erarbeiteten und kritischen Identität werden als explorierend und informationsorientiert beschrieben. Jugendliche mit übernommener Identität werden als normorientiert, solche mit diffuser Identität als vermeidungsorientiert charakterisiert. Ähnlich wie Jackson & Bosma (1990) verstehen Berzonsky et al. (1990) die vier Identitätszustände strukturell und als vier verschiedene Bewältigungsstrategien und nicht als entwicklungsbedingte Abfolge.

Die vier Identitätszustände sind oft geschlechtsspezifisch untersucht worden. Als Marcia erstmals auch Frauen in seine Untersuchungen einbezog (Marcia & Friedman, 1970), erweiterte er sein Interview um den Lebensbereich 'soziale Beziehungen', weil er erwartete, dass Männer im politischen, beruflichen und familiären Lebensbereich früher zu eigenen Standpunkten finden würden als Frauen, was sich bestätigte. Mit diesem erweiterten Interviewleitfaden konnten Marcia & Friedman (1970) zeigen, dass das Konzept der vier Identitätszustände auf Männer und Frauen gleicherweise anwendbar sei. Orlofsky (1977) untersuchte mit einer Skala die Maskulinität/Feminität von Studentinnen und Studenten. Diese Skala korrelierte mit dem gemessenen Identitätszustand der Studierenden: Je maskuliner Studierende sind, desto eher weisen sie einen erarbeiteten Identitätszustand auf. Diese Ergebnisse wurden aber von Waterman (1985) und Berzonsky et al. (1990) nicht bestätigt, denn sie fanden in ihrer Operationalisierung keinen Geschlechtseffekt. Möglicherweise liegt in den widersprüchlichen Ergebnissen ein Zeiteffekt zu Grunde: Während Ende 60er/Anfang 70er Jahre die Identitätsentwicklung geschlechtsspezifisch verlief, wurden diese Unterschiede in der Mitte der 80er Jahre allmählich ausgeglichen. Im Unterschied zu 1970 stellte

Marcia (1993b) explizit fest, dass die Identitätsentwicklung von Männern und Frauen im Durchschnitt gleichzeitig verlaufe. Diese Angleichung der Geschlechter darf aber nicht über nach wie vor bestehende Geschlechtsunterschiede in zahlreichen Dimensionen wie zum Beispiel Selbstwert und Depressivität hinwegtäuschen.

### 4.2.2 Das Modell von Jane Loevinger

Unabhängig von Erikson entwickelte auch Jane Loevinger ein berühmt gewordenes und vor allem in USA breit rezipiertes Konzept der Ich-Entwicklung. Obwohl Loevinger Psychoanalytikerin ist und von Freudschen Konzepten ausgegangen ist, stellt sie sich in die Tradition von W. James und den Ich-Psychologen/Philosophen des 19. Jahrhunderts. Sie definiert das Ich als eine ganzheitliche strukturierte Organisation oder als 'die synthetische Funktion' überhaupt (Loevinger, 1982, 5). Diese Begriffe werden allerdings nicht erläutert. Aus dem Ich entsteht die integrierte Persönlichkeit, indem es die sich widersprechenden Teile zu vereinigen sucht.

Die Entwicklung des Ichs wird in sechs Stufen mit unterschiedlichen Strukturen beschrieben. Stufen werden definiert als mögliche Fixationspunkte und Charaktertypen von Kindern und Jugendlichen. Die Stufenabfolge ist nicht klar herausgearbeitet, Loevinger will sich die Möglichkeit offenhalten, Zwischenstufen aufgrund neuer Erkenntnisse einzuführen. Zwischen einzelnen Stufen fügt sie Übergangsphasen ein (I-2/3; I-3/4; I-4/5), die keine statischen Charaktertypen darstellen, sondern Veränderungen fokussieren.

In der präsozialen Stufe (Zeit unmittelbar nach der Geburt) liegt noch kein Ich vor, es entwickelt sich die Objekt-Trennung, und die Objektkonstanz. In der *symbiotischen Stufe (I-1)* tritt das Kleinkind in eine symbiotische Beziehung mit der Mutter. Erst wenn die Entwicklung der Ich-Umwelt-Trennung deutlich fortgeschritten ist, gelangt das Kind in die *impulsive Stufe (I-2)*, der Phase der unkontrollierten Impulse. Die Impulse von Kindern werden belohnt und bestraft, können aber noch nicht selber gesteuert werden.

Es folgt eine Übergangsphase (I-2/3), die Loevinger (1982, 16) als selbstbeschützende Stufe bezeichnet. Das Kind erlernt die Impulskontrolle, indem es Belohnungen und Bestrafungen von Impulsen antizipieren lernt, das Kind lernt Regeln. Auf der *konformistischen Stufe (I-3)* orientiert das Kind sein Wohlergehen an dem der Gruppe. Das konformistische Kind gehorcht also nicht primär, weil es belohnt oder bestraft werden könnte. Während des Übergangs auf die nächste Stufe (I-3/4) werden Kinder sich ihrer selbst zunehmend bewusst und entdecken die Vielfalt von Aspekten in Situationen. Auf der *Stufe des Gewissens (I-4)* gibt es ein Gefühl für Verantwortung und Selbstkritik. Regeln werden nach eigenen Kriterien überprüft, moralisches Verhalten orientiert sich nicht allein an Regeln, sondern an selber erarbeiteten moralischen Prinzipien.

Im Übergang zur autonomen Stufe (1-4/5) steigt die emotionale Unabhängigkeit und erhöht sich das Gefühl für Individualität. Auf der *autonomen Stufe (I-5)* liegen bedeutende Fähigkeiten vor, innere Konflikte zwischen verschiedenen Bedürfnissen und Pflichten zu bewältigen. Die Welt wird als vielfältig und komplex wahrgenommen. Menschen in dieser Stufe können das Bedürfnis nach Autonomie von anderen Menschen wahrnehmen und streben nach Selbsterfüllung. Auf der *integrierten Stufe (1-6)* konsolidiert sich zusätzlich zu den Elementen der autonomen Stufe ein Gefühl für Identität im Sinne der Selbstaktualisierung nach Maslow (1962). Diese letzte Stufe ist nur sehr kurz, stichwortartig beschrieben.

Die Beschreibungen der höheren Stufen wurden mit Konzepten aus den Entwicklungstheorien von Kohlberg (1974) und Rogers (1961) angereichert. Der inhaltliche Fokus liegt im Moralbereich.

Loevinger & Wessler (1970) entwickelten einen Satz-Vervollständigungs-Test zur Messung der Stufe der Ich-Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, der eine begrenzte empirische Validierung ermöglicht. Loevingers Stufen der Ich-Entwicklung wurden oft mit verschiedenen Persönlichkeits- und sozialen Variablen validiert, insbesondere mit Variablen zur Kindererziehung (zum Beispiel Adams & Jones, 1981). Die Ergebnisse waren meist theoriekonform.

## 4.3 Verhaltenstheorien oder: Gibt es die Identität?

Radikale amerikanische Verhaltentheoretiker wie J. Watson und B.F. Skinner bestritten die Existenz der Identität oder des Selbst. Die Identität sei nicht mit den Sinnen wahrnehmbar und könne allenfalls nur über das Verhalten erschlossen werden. Identität und Selbst seien stattdessen nutzlose Konstrukte. Aufgrund dieser Diskussion muss der Erklärungswert der Identität begründet werden.

Auch wenn der Nutzen des Begriffs Identität bis in jüngste Zeit hinterfragt wird, akzeptiert heute die Mehrheit der Autoren ihren Erklärungswert. Von der subjektiven Erfahrung der Konsistenz und Kontinuität über Zeit und Situationen hinweg ausgehend, wird heute der Wert der Begriffe Identität und Selbst von vielen Autoren akzeptiert. Ausserdem ist das subjektive Gefühl, selber Ereignisse bewirken zu können und ein Selbst zu haben, eine wichtige intersubjektiv geteilte Erfahrung, was sich in seiner häufigen Verwendung äussert (siehe humanistischer Ansatz unten). Die Arbeit an Identität und Selbst hat ausserdem therapeutischen Wert und kann das Wohlbefinden (Rogers, 1961) und die berufliche/schulische Leistung (Pekrun, 1991; Fend, 1991; Friedman & Farber, 1992) beeinflussen.

Es gibt eine Vielzahl von theoretischen Entwürfen und empirischen Untersuchungen, in denen inneres und äusseres Verhalten mit Konzepten wie Identität und Selbst erfolgreich

erklärt wurde. Viele moderne psychologische Theorien thematisieren Fragen des Selbst und der Identität, Sie werden von Alltagsmenschen und Forschern als zentral für menschliches Erleben und Verhalten bewertet (Dreher & Dreher, 1985; Schwaller, 1991; Meeus, 1992). Denn Identität und Selbst umfassen subjektiv relevante Repräsentationen und können viele Phänomene, die für das Verständnis des menschlichen Denkens und Verhaltens zentral sind, in einen kohärenten Zusammenhang integrieren - allerdings gelegentlich auf Kosten begrifflicher Unschärfe. Ausserdem ist Identität ein gängiger Alltagsbegriff.

Mehrere Autoren bewerteten in Auseinandersetzung mit den Verhaltenstheorien die Konzepte Selbst und Identität als positiv und nützlich. Sie steuern selbstbezogene Informationen (Markus, 1977) und Verhalten mit (Krappmann, 1982). Epstein (1973) hat in einer Diskussion über den Wert des Selbstkonzept explizit versucht, dieses im Sinne einer Selbsttheorie zu definieren, um damit eine Brücke zwischen den subjektbezogenen Phänomenologen und den an Objektivität interessierten Verhaltenstheoretikern zu schlagen. Er wollte dadurch den Nutzen des Begriffs Selbstkonzept verdeutlichen. Oder: Bandura (1978) hat trotz seiner neobehavioristischen Position neben der Umwelt und dem Verhalten auch ein nicht näher erläutertes Selbstsystem als unabhängige dritte Erklärungsinstanz postuliert. Auch Hausser (1983) kam nach einer kritischen Auseinandersezzung mit Selbstkonzepttheorien zur Überzeugung, dass Identität auch heute noch ein brauchbarer Begriff mit Erklärungsrelevanz ist. Meiner Auffassung nach wird Identität dann für die wissenschaftliche und die Alltagskommunikation nützlich, wenn ihr ein definierter Phänomen- und Erfahrungsbereich zu Grunde liegt.

## 4.4 Humanistische Ansätze oder: Wie bedeutsam sind subjektive Erfahrungen für die eigene Identität?

Gemäss der humanistischen Tradition der modernen Psychologie gestalten Menschen aufgrund ihrer subjektiven Erfahrung ihr Bild von sich selber. Rogers' (1989) Oberbegriff ist allerdings nicht Identität, sondern Selbstkonzept. Er definiert Selbstkonzept als "eine strukturierte, konsistente Vorstellungsgestalt (...), die sich zusammensetzt aus den Wahrnehmungen vom 'Ich' oder 'Mich' und den Wahrnehmungen von den Beziehungen dieses 'Ich' zur Aussenwelt und zu anderen Personen" (Rogers, 1989, 42). Diese Selbstkonzept-Definition wird also gleicherweise selbstbezogenen und sozialen Aspekten gerecht. Im Unterschied zum Selbstkonzept wird das Mich von Rogers (1989), ähnlich wie bei Perls (1987) als Kontaktgrenze zwischen Figur und Grund der Wahrnehmung definiert. Das Mich ist die Figur, die sich vor dem Umwelthintergrund abzeichnet. Es bildet die Berührungsgrenze zwischen sozialem Kontakt und Rückbezug auf die eigenen Gefühle und Wahrnehmungen, hauchdünn wie eine Membran. Diese Grenze ist aber

nicht starr, sondern flexibel, wodurch sie mit ihren Inhalten ständig neu festgelegt wird. Insofern schreibt Rogers dem Mich einen prozesshaften Charakter zu.

Im Ansatz von Rogers (1961) entsteht das Selbstkonzept ähnlich wie bei Freud (1921; 1923) durch die Interaktion mit der Umwelt (Kreuter-Szabo, 1988). Spontane Bedürfnisbefriedigung von Kleinkindern (Aktualisierungstendenz) wird von den Eltern und anderen Autoritätspersonen ständig bewertet und gesteuert. Verinnerlichte fremde Werte können die Kongruenz von gefühlsmässiger Erfahrung und Selbstkonzept bedrohen, was den Selbstwert senkt und sich sogar in psychischer Krankheit äussern kann. Im Gegensatz zu Freud, bei dem nur ein 'starkes Ich' die Persönlichkeit heilt, muss sich nach Rogers das Selbstkonzept der subjektiven Erfahrung im Hier und Jetzt anpassen. Diese schafft das adäquateste Selbstbild. Dieses Postulat ermöglicht die Abgrenzung zu anderen Selbstkonzepttheorien und rechtfertigt zugleich den Begriff des Selbstkonzepts.

Eine zweite Art von Kongruenz fordert Rogers zwischen Realselbst und Idealselbst, um psychisch gesund und zufrieden zu sein. Im *Real-Selbstkonzept* sind die tatsächlich vorhandenen aktuellen Repräsentationen enthalten. Es umfasst die Aspekte, wie sich jemand in einer bestimmten Situation wahrnimmt und beschreibt. Das *Ideal-Selbstkonzept* enthält die gewünschten selbstbezogenen Repräsentationen, die die Art widergeben, wie jemand sein möchte (Rogers, 1961; vgl. auch Oosterwegel & Oppenheimer, 1990; Oppenheimer & Oosterwegel, 1991). Das *Sollte-Selbstkonzept* ist ein dritter Aspekt des Selbstkonzepts. Er beschreibt die sozial geforderten Repräsentationen und heisst in der Psychoanalyse Über-Ich (Erikson, 1968; Freud, 1923; Markus & Wurf, 1986).

Das Selbstkonzept als Verdichtung von subjektiver Erfahrung wird bei Rogers und manchen seiner Schüler zum Leitkonzept ihrer Beratungstätigkeit (Gendlin, 1981; Giddan, 1988). Dabei soll der Selbstwert angehoben werden und die einzelnen Erfahrungen integriert und der Informationsverarbeitung direkt zugänglich werden. Selbstkonzept und Identität sollen mit subjektiv positiv bewerteten Inhalten angereichert und das aktuelle Selbstbild in eine Kontinuität von angenehmen Erinnerungen aus verschiedenen Lebensphasen gestellt werden. Durch die Verbesserung von Bewältigungsstrategien werden allfällige Identitäts- oder Selbstkonzeptkrisen mit Unterstützung eines Beraters gemeistert (Giddan, 1988).

Elemente dieser humanistischen Selbstkonzept-Psychologie wurden von verschiedenen modernen Theoretikern aufgenommen und mit Konzepten aus der Psychoanalyse und dem Konstruktivismus (Kegan, 1986) oder mit kognitiven Ansätzen (Werff, 1985; 1990) verknüpft. Tatsächlich haben weder Rogers (1961) noch Maslow (1962) eine eigenständige, ausgebaute Selbstkonzept- oder Identitätstheorie vorgelegt und ihre Begrifflichkeit ist oft unscharf (Kreuter-Szabo, 1988). Die Relevanz dieses Ansatzes liegt weniger in der theoretischen Differenziertheit, als vielmehr in der therapeutischen Umsetzbarkeit und Bewährung, der hervorgehobenen Bedeutung der subjektiven Erfahrung zur Selbstkonzeptbildung und als Anregung zur modernen Theoriebildung.

## 4.5 Strukturalistische Ansätze oder: Was bleibt in variablen Strukturen konstant?

In der strukturalistischen Tradition von Piaget und seinen Schülern konnte kein einheitlicher Identitätsbegriff identifiziert werden. Selbst Piaget selber verwendet den Begriff mehrdeutig, obwohl gewisse Phänomene, die er mit dem Begriff Identität bezeichnet, für seine Theorie zentral sind.

### 4.5.1 Piaget

Piaget (1932; 1947) und gewisse seiner Schüler verwendeten den Identitätsbegriff unter anderem in seiner ursprünglichen Bedeutung als Gleichheit (lat. identitas - Gleichheit), losgelöst von jeglichen Inhalten. Identität wird also nicht primär auf das Selbstbild bezogen. Aus verschiedenen Werken von Piaget konnten drei verschiedene Identitätsbegriffe herausgearbeitet werden. Flammer (1988) und ausführlicher Kesselring (1988) fassen in umfassenden Darstellungen das interessante Werk von Piaget zusammen; hier werden daraus einzig seine Identitätsbegriffe kurz dargestellt.

1. In der mittleren Phase seiner Schaffenszeit beschreibt Piaget (1947) eine Entwicklungstheorie, wonach Kinder am Ende des ersten Lebensjahres die Objekterhaltung lernen. Gegen Ende der präoperationalen Stufe, etwa siebenjährig, wird die Fähigkeit zur Form- und Mengenkonstanzerfassung dazuerworben. Weitere Konstanten entwickeln sich in den beiden folgenden Stufen, der konkret operationalen Stufe und der formalen Stufen (zum Beispiel Gewichtskonstante, Volumenkonstante usw.). Diese Konstanten ('Identitäten') sind Beispiele für ein kognitives Gleichgewicht bezüglich bestimmter Inhalte. Wie definiert Piaget die Identität allgemeiner?

Nach Piaget (1947) werden aus Handlungen Schemata aufgebaut, die nicht strukturiert sind, aber Verhaltensabläufe repräsentieren. Schemata können zu Strukturen koordiniert werden. Diese Strukturen sind veränderlich und werden wechselnden Umweltbedingungen laufend angepasst. Die einzelnen Entwicklungsstufen zeichnen sich daher nicht durch Strukturgleichheit aus. In den verschiedenen Entwicklungsstufen erreichen aber Strukturen in je neuen Inhalten Gleichgewichtszustände. Diese sind durch vier Merkmale ausgezeichnet, nämlich Identität, Komposition, Assoziativität und Inversion. Für die letzte Entwicklungsstufe, die Stufe der formalen Operationen, werden diese Merkmale allerdings leicht modifiziert (vgl. INCR-Gruppe). Wenn Systeme diese vier Merkmale aufweisen, spricht ihnen Piaget ein Gleichgewicht zu und nennt sie eine Gruppe oder Gruppierung. Sie werden in solchen Gruppen oder Gruppierungen zu Regeln, die Ausmass und Art der Reversibilität von Operationen (Denken oder Verhalten) zeigen.

Die *Regel der Identität* besagt, dass es ein und nur ein Element gibt (das Identitätselement), das bei Einschluss in die Operation mit irgend einem Partnerelement das Partnerelement produziert" (Flammer, 1988, 139). Wenn ein Kind stehenbleibt, ist es nach der Operation noch am selben Ort (x+0=x). Oder auf die Personenwahrnehmung bezogen, bedeutet die Regel: Kinder in der präoperationalen Stufe lernen, dass Menschen die gleichen bleiben, obwohl sie die Kleidungsstücke gewechselt haben (Kesselring, 1988, 130). Hinter der Folge von diskontinuierlichen Zuständen entdecken die Kinder die sich durchhaltende Identität der Person. Der Leistung der Identitätswahrnehmung unterliegt also eine Gleichgewichtsstruktur, die sich aufgrund von genetischer Steuerung und in Anpassung an die Umwelt entwickelt.

Nach Piaget (1947) ist im Unterschied zu anderen Theorien Identität weder eine Struktur noch ein Inhalt, sondern ein Definitionskriterium eines strukturellen Gleichgewichts. Sie kann auf den Spezialfall der Selbst- oder Personenwahrnehmung übertragen werden, ist aber allgemeiner und auf alle Schemata anwendbar. In Gleichgewichtsstrukturen gibt es trotz strukturellen Veränderungen identische Operationen, die Konstanzphänomene innerhalb der Entwicklung erklären. Das scheinbar paradoxe Verhältnis von Stabilität und struktureller Entwicklung wird aufgelöst, indem Identität ein Merkmal eines angestrebten Entwicklungszustandes, des Gleichgewichts, ist. Dieses verhindert Umstrukturierungen nicht, weil Strukturen instabil sind, ermöglicht aber Konstanzen.

2. Vorher hat Piaget (1932) aber die Identität ganz anders definiert. Nach Piaget (1932, 393) liegt die Identität von Leben nicht in der Struktur, sondern einzig in dessen *Funktionen*, zum Beispiel Assimilation und Akkomodation. Wahrgenommene Objekte werden dann erkannt, wenn sie in Übereinstimmung mit eigenen Schemata gebracht werden können. Wenn äussere Objekte an die eigenen Schemata angepasst werden, spricht Piaget von Assimilation; wenn die eigenen Schemata und ihre Strukturen verändert werden, d.h. aufgelöst und allenfalls neukonstruiert werden, spielt die Akkomodation. Diese Funktionen bleiben das ganze Leben lang erhalten und steuern die Mensch-Umwelt-Prozesse.

Oder: Mathematische Funktionen beschreiben die Identität von sich verändernden Objekten, indem sie zum Beispiel ihre Verhältnismässigkeit bestimmen. In linearen Funktionen des Typus $y = ax + b$ bleibt die Beziehung von x zu y gleich, obwohl sich x oder y verändern können. In dieser Funktion bildet das Verhältnis die Identität von x und y. Damit wird die enge Verwandtschaft von Funktionen und Identität deutlich (Flavell, 1979).

Piaget (1947) handelt den Identitätsbegriff mit Konstanzphänomenen ab. Während sie der junge Piaget (1932) mit angeborenen Funktionen zu erklären versucht, bringt sie der Piaget der 40er Jahre mit erworbenen Gleichgewichtsstrukturen in Verbindung. Übereinstimmend wird aber der Identitätsbegriff nicht primär inhaltlich bestimmt,

wofür sich der Strukturalist Piaget wenig interessierte, sondern in seiner Entwicklungsrelevanz.

3. Piaget, Sinclair & Bang (1968) arbeiteten mit einer dritten Definition von Identität. Sie beobachteten in einer kleinen Gruppe von vier- bis achtjährigen Kindern, dass schon die jüngsten ihrer Versuchspersonen von der weiterbestehenden Existenz des 'gleichen Ichs' über das Lebensalter hinweg überzeugt zu sein schienen. Personen werden bereits von Kindern in der präoperationalen Entwicklungsstufe trotz manchmal diskontinuierlichen Entwicklungssprüngen und abrupten Veränderungen auch der äusseren Gestalt als die gleichen wieder erkannt, indem diesen Personen ein Ich zugeschrieben wird. Das Ich bekommt auf der Basis der Kontinuitätserfahrung die Eigenschaft der Identität zugesprochen. Darüber hinaus vermittelt das Ich ein Gefühl für Individualität und Subjektivität. Mit diesem Identitätsverständnis nähert sich Piaget stärker der Tradition der Identitätsforschung an.

### 4.5.2 Identitätskonzepte von Piaget-Schülern

Die Heterogenität des Identitätsbegriffs von Piaget wird von dessen Schülern aufgenommen und eher noch vergrössert. Im folgenden sollen nur einige Stichworte zu ausgewählten Autoren gegeben werden, insofern sie neue relevante Aspekte und Diskussionspunkte aufgreifen:

- Während Piaget die Identität insgesamt nur am Rande erörterte, wird sie bei dessen Schüler *Flavell* (1979) vertiefter diskutiert. Flavell (1979, 96) definiert Identität als "die kognitive Isolierung oder Differenzierung einer permanenten Eigenschaft eines Objektes, nämlich seiner Identität oder seines 'Gleichbleibens', von solch veränderlichen und variablen Eigenschaften wie Form, Grösse und allgemeine Erscheinungsformen des Gegenstandes durch das Kind". Identität ist nach Flavell (1977) also eine *Eigenschaft von Gegenständen*. Das Ich wird ähnlich wie nach Piaget et al. (1968) massgeblich durch die Eigenschaft der Identität charakterisiert. Die Erkenntnis des Ichs unterliegt nach Flavell (1977) den gleichen Prozessen wie die Entwicklung von sozialen Kognitionen und wird mit den Prozessen der sensumotorischen Entwicklung nach Piaget erläutert. Flavell (1979) unterscheidet zwischen qualitativer Identität, der Erkenntnis der Tatsache, dass ein Draht auch umgebogen der gleiche Draht bleibt, und quantitativer Identität, dass dieser Draht trotz seiner Verbiegung gleich lang und gleich schwer bleibt. Während sich die qualitative Identität bereits im Vorschulalter in der präoperationalen Stufe entwickelt, entsteht die quantitative Identität erst im Schulalter, in der konkret operationalen Stufe.
- *Selman* (1984) bearbeitet vor allem die Entwicklung von sozialen Kognitionen. Er formulierte in konstruktivistischer Tradition fünf Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme und der Personenwahrnehmung. Die Stufe der Selbst-Wahrnehmung

wird von der erreichten kognitiven Stufe der Personenwahrnehmung abgeleitet, weil das Ich wie eine äussere Person wahrgenommen werde. Die Bildung und Entwicklung des Ichs unterliegt den allgemeinen Gesetzen der kognitiven Entwicklung und spezifischen sozialen Prozessen. Selman (1984) verbindet damit strukturalistische Theorien mit sozialpsychologischen Ansätzen zu einer Entwicklungstheorie von sozialen Kognitionen, worunter er die Identität subsummiert.

- Die Piaget-Schüler *Mounoud & Vinter* (1985), argumentieren zwar mit Bezug auf Piaget, definierten aber für diese Theorietradition untypischerweise Identität als Selbstbild (siehe oben). Das Selbstbild bezeichnet die Repräsentationen über die eigenen Person. Nach Ansicht der Autoren konstruieren Kinder keine Strukturen oder neue Handlungs- und Denkmuster, sondern sie elaborieren innere Repräsentationen (autobiographische Erinnerungen oder Rollen), die als strukturierte und organisierte Inhalte gedacht werden. Dieser Prozess basiert auf allgemeinen, formalen und überdauernden Handlungs- und Denkstrukturen. Entwicklung vollzieht sich ausschliesslich dank sogenannten perzeptuellen, konzeptuellen und formalen Kodierungskapazitäten, die im Sinne einer genetischen Steuerung eine kontinuierliche Entwicklungsabfolge vorgeben und neue Stufen der Elaboration ermöglichen. Von diesem Entwicklungskonzept leiten die Autoren vier Phasen der Identitätsentwicklung ab, die sich spiralartig wiederholen. Die vier Phasen werden am Beispiel der Frühadoleszenz erläutert: In der ersten Phase der Spirale ist die Identität 'synkretistisch' oder undifferenziert. In der zweiten Phase werden innere und äussere Realitäten partiell neu elaboriert, sie liegen unverbunden nebeneinander. Mounoud & Vinter (1985) sprechen von einer 'multiplen Identität'. In der dritten Phase werden die verschiedenen Elaborierungen koordiniert. Diese Koordination resultiert in einer 'einmaligen Identität'. In der vierten Phase werden schliesslich die Objekte in ihren Relationen zu Netzwerken verknüpft, es entsteht die 'typische Identität'. In einer originellen Versuchsanordnung gelang es den Autoren recht gut, diese vier Phasen der Identitätsentwicklung in verschiedenen Lebensaltern zu belegen.

## 4.6 Kognitive Ansätze oder: Wie denke ich über mich?

Kognitive Psychologen arbeiten seltener mit dem Begriff der Identität, der, als diffus und mit problematischen Wissenschaftsdefinitionen verbunden, disqualifiziert wird (Gergen, 1984), sondern mit dem des Selbstkonzepts. Wylie (1974; 1979; 1989) gab am Ende der 70er Jahre einen umfassenden Überblick über die Selbstkonzept-Literatur, weshalb ich mich weitgehend auf die Darstellung der Literatur nach 1980 beschränke. Es gibt mindestens vier Stränge der kognitiven Selbstkonzept-Forschung.

- In einer ersten Strömung wird der Subjekt-Umwelt-Bezug untersucht. Selbstkonzept bezeichnet die Erkenntnis, als abgeschlossene Entität neben der Umwelt zu bestehen.

Diese Strömung wird hier nicht weiter erläutert.

- Ein anderer Strang versteht das Selbstkonzept als Vernetzung von kognitiven selbstbezogenen Repräsentationen (Filipp, 1980; Kelly, 1955; Mummendey, 1981; Deusinger, im Druck) oder als Selbst-Schema (Markus, 1977; Markus & Wurf, 1986; Cross & Markus, 1991). Gewisse Autoren in der kognitiven Selbstkonzept-Literatur fokussieren bestimmte Inhalte wie zum Beispiel Beruf (Super, 1957; Whitbourne & Weinstock, 1982) oder kulturelle bzw. nationale Unterschiede (Markus & Kitayama, 1991; Phinney, 1992).
- Eine dritte Tradition beschreibt das Selbstkonzept als Selbstwert oder Prozess der Selbstbeurteilung und fokussiert die evaluative Dimension des Selbstkonzepts.
- In einer vierten Tradition wird das Selbstkonzept insbesondere mit der Dimension der Kontrollmeinung definiert.

Zuerst werden die Konzeptualisierungen von William James über den Selbstbegriff kurz dargestellt, danach wird der deskriptive, evaluative und kontrolltheoretische Strang der Selbstkonzeptforschung anhand ausgewählter Autoren diskutiert werden.

William James subsummiert unter dem Begriff Selbst "die ganze Summe alles dessen, was er als sein Eigen bezeichnen kann" (James, 1890, 175), nicht nur seinen Körper und seine Fähigkeiten, sondern auch seine Kleider und sein Haus. Diese Definition ging - wenn auch undifferenziert - der Idee voraus, dass gewisse Gegenstände das Selbst veräusserlichen können bzw. Selbstdarstellungen sind (zum Beispiel eine Photo von einem Ferienerlebnis; vgl. Kapitel 4.10). Zusammenfassend unterscheidet James zwischen einem materiellen Selbst (Körper, Kleider, Haus), einem sozialen Selbst (Mitmenschen) und einem geistigen Selbst (Summe der Bewusstseinszustände, Fähigkeiten, Dispositionen, Gefühle, Gedanken, Werte und Ziele), die eine Hierarchie mit dem geistigen Selbst an der Spitze bilden.

James überführte die Diskussion der Philosophie im 19. Jh. über das Selbst und die Identität in die moderne Psychologie. Viele modernen psychologischen Selbst- und Identitätsforscher beziehen sich daher explizit auf James als den Vater der modernen Selbst-Theorien. Er ist aber nicht nur in den kognitiven und persönlichkeitspsychologischen Ansätzen zum Selbst als Vorläufer zu verstehen, sondern auch zahlreiche sozialpsychologische und ökologisch orientierte Selbst-Forscher beziehen sich auf William James und seine Überlegungen zum Selbst. Hier und im folgenden soll aber die Psychologie von James nicht unfassend diskutiert werden.

### 4.6.1 Deskriptive Selbstkonzeptdefinitionen

In diesem Ansatz der Selbstkonzeptforschung wird mit kognitiven Begriffen zu beschreiben versucht, wie Menschen über sich denken, woraus das Selbstkonzept besteht

und wie es entsteht. In diesem Kapitel sollen evaluative Komponenten eher in den Hintergrund gerückt werden. Oft wird das Selbstkonzept als reflektierte Repräsentation des Selbst verstanden, obwohl das Selbst meistens nicht genau definiert wird. In manchen Modellen bezeichnet das Selbst implizit wichtige selbstbezogene Inhalte, in anderen definiert es den zentralen Bereich der Persönlichkeit. Reflexionen über das Selbst führen zu einer elaborierten Vorstellung über das Selbst, zu einem Metakonstrukt, zum Selbstkonzept. Was ist das Selbstkonzept genau?

Ein relativ alter Ansatz, der immer noch sehr häufig zitiert wird, versteht das Selbstkonzept als Selbsttheorie (Epstein, 1973). Seymour Epstein definierte die Selbsttheorie mit Eigenschaften einer Theorie schlechthin, nämlich Umfang, Sparsamkeit der Annahmen, empirische Validität, interne Konsistenz, Überprüfbarkeit und Nützlichkeit. Diese Selbsttheorie hat sich das Individuum aufgrund von Erfahrungen konstruiert. Sie besteht aus koordinierten Selbst-Schemata und ist ein Teil einer umfassenderen Theorie über sich in seiner Umwelt. Die Theorie bezweckt, die Lust-Unlust-Balance über das Leben hinweg durch geeignete Verhaltenssteuerung zu optimieren. Ausserdem soll sie den Selbstwert erhalten und die eigenen Erfahrungen so organisieren, dass sie bewältigt werden können. Die Selbsttheorie ist also ein selbsttätig erarbeitetes kognitives Produkt des Individuums mit hohem Wert für das Wohlbefinden und steuert das Verhalten mit.

Wie können die Selbst-Schemata beschrieben werden? Nach Hazel R. Markus (1977) sind Selbst-Schemata kognitive Verallgemeinerungen über das Selbst, die von vergangener Erfahrung abgeleitet sind, und die Verarbeitung von selbst-bezogenen Informationen und Verhalten organisieren und steuern. Sie sind gegen Veränderung widerständig und zu Strukturen koordiniert. Denn Individuen werden als aktive und konstruktive Informationsverarbeiter verstanden, die wahrnehmen, lernen, erinnern und Probleme lösen. Ein beträchtliches Mass von Informationen, die verarbeitet werden müssen, sind Informationen über das eigene Selbst.

Markus & Wurf (1986) führten diese Ideen weiter und postulierten in der Folge ein dynamisches Selbstkonzept: Intra- und interpersonelles Verhalten interagiert unabhängig voneinander mit dem arbeitenden Selbst. Das arbeitende Selbst besteht aus einzelnen Selbst-Schemata, Beurteilungsstandards, Strategien, mögliche Selbst und Regeln zur Reproduktion von Schemata. Es bildet den aktualisierten Ausschnitt des Selbstkonzepts und steuert das intra- und interpersonelle Verhalten. Ein Verdienst dieses Modelles ist es, Selbstkonzepte aus der Perspektive der Informationsverarbeitungstheorien zu betrachten und Zusammenhänge zu Gedächtnisprozessen herauszuarbeiten und experimentell zu überprüfen. Ausserdem erklärt die Unterscheidung zwischen dem überdauernden und dem aktualisierten Selbstkonzept die Situationsspezifität des Selbst, die in einer Reihe von empirischen Untersuchungen gefunden worden ist (Shavelson & Marsh, 1986).

Tatsächlich entspricht es einer Alltagserfahrung, dass sich Menschen in verschiedenen Situationen unterschiedlich fühlen und beschreiben, d.h. verschiedene Selbst-Schemata

aktivieren. Entsprechend konnte Gergen (1984) experimentell zeigen, dass sich Selbst-Schemata und der Selbstwert in Rollenspielen gezielt verändern liessen, was therapeutisch wertvoll ist. Gleichzeitig wird immer wieder auf die Stabilität des Selbstkonzepts hingewiesen. Allport (1970) erklärt die widersprüchlichen Aussagenüber die Veränderbarkeit und Stabilität der Selbst-Schemata so, dass die zentralen Elemente des Selbstkonzepts stabil und die peripheren Elemente variabel seien. Die Stabilität des Selbstkonzepts könnte aber auch darauf zurückgeführt werden, dass die Umwelt in ihrer Gesamtkonstellation gleich bleibt, so dass kein variables Selbstkonzept benötigt wird (Gergen, 1984; Graumann, 1983). Möglicherweise konstruieren Menschen selber die Erfahrung eines stabilen Selbstkonzepts. Aus dem Bedürfnis, kohärent und in Kontinuität zur eigenen Geschichte zu stehen (Epstein, 1985), werden allfällige Inkonsistenzen in der Selbstwahrnehmung umattribuiert, so dass kognitive Dissonanz verringert wird (Festinger, 1957).

Shavelson und Mitarbeiter (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson & Marsh, 1986) versuchten das Problem der Bereichsspezifität mit einer zusätzlichen Annahme zu lösen: Das Selbstkonzept ist hierarchisch aufgebaut. Das allgemeine Selbstkonzept wird inhaltlich in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept differenziert. Das akademische wurde weiter in einzelne Schulfächer (Mathematik, Englisch, Geschichte) und diese je in einzelne Verhaltensweisen aufgegliedert. Das nicht-akademische Selbstkonzept gliedert sich in soziale, emotionale und physikalische Selbstkonzepte, die ihrerseits weiter aufgegliedert werden. Dieses hierarchische Konzept konnte mit LISREL-Analysen validiert werden (Shavelson & Marsh, 1986). Es misst allerdings dem Aspekt akademisch vs. nicht-akademisch grosses Gewicht zu. Stattdessen könnten ebenso plausibel die sozialen, emotionalen und physikalischen Selbstkonzepte die oberste Hierarchiestufe bilden, so dass akademisch vs. nicht akademisch auf die zweite Stufe zu stehen käme. Möglicherweise unterscheiden sich die inhaltlichen Ebenen der Hierarchiestruktur zwischen einzelnen Individuen. Denn anerkannterweise wird einzig in ein globales Selbstkonzept und in eine Vielzahl von spezifischen Selbstkonzepten unterschieden (vgl. Rosenberg, 1979). Shavelsons Verdienst liegt im Versuch, das Selbstkonzept prototypisch inhaltlich und hierarchisch zu charakterisieren und dieses Konzept empirisch zu bestätigen. Empirische Untersuchungen zur abschliessenden Beantwortung der Frage, wie das Selbstkonzept hierarchisch organisiert ist, fehlen bislang.

In einem modernen Ansatz fasst Hattie (1992) die Befunde der Selbstkozeptforschung umfassend zusammen. Sein Modell des Selbstkonzepts enthält deskriptive und evaluative Anteile: "Unsere Selbstkonzepte (...) sind kognitive Bewertungen, ausgedrückt in Begriffen wie Erwartungen, Beschreibungen, Vorschriften, die über verschiedene Dimensionen integriert sind, und die wir uns selber attribuieren. Die Integration besteht primär in Selbst-verifikation bzw. Selbst-Konsistenz bzw. Selbstkomplexität bzw. Selbst-

erhöhung ("self-enhancement"). Diese Attribute können konsistent oder inkonsistent sein, abhängig vom Ausmass und Art der Missbilligung oder Billigung der Bewertungen, die wir von uns selber oder anderen erhalten" (Hattie, 1992, 37; übersetzt von M.N.). Hattie (1992) definiert das Selbstkonzept mit den Eigenschaften hierarchisch, mehrdimensional, nicht direkt beobachtbar, für eine bestimmte Person einmalig, verhaltenssteuernd, implizit, durch Situation und bedeutsame Mitmenschen beeinflussbar, kulturgebunden, über Generationen veränderbar und an der Spitze der Eigenschaftenhierarchie stabil sowie über Situationen hinweg veränderlich ("state" vs. "trait"-Aspekt der Persönlichkeit). Dieses fazettenreiche und komplexe Konzept ist zwar unübersichtlich, aber umfasst aufgrund seiner zahlreichen Eigenschaften eine grosse phänomenale Breite. Hatties (1992) Validierung beschränkte sich daher zwangsläufig auf Teilaspekte. Das Konzept widerspiegelt den Forschungsstand, indem es über rein deskriptive Begriffe hinausgeht, die einzelnen Elemente sind aber wenig originell.

Im Gegensatz zu eher strukturalistisch orientierten kognitive Psychologen arbeiten Offer und Mitarbeiter (1984) nicht mit hierarchischen Konzepten, sondern mit elf unabhängigen Dimensionen, die zu fünf Kategorien zusammengefasst werden können. Daher bevorzugen die Autoren wohl den Begriff des Selbstbildes vor dem des Selbstkonzepts. Die Dimensionen heissen das psychologische Selbst (Impuls-Kontrolle, Emotionalität, Körper- und Selbstbild), das soziale Selbst (soziale Beziehungen, Moral, Berufs- und Bildungsziele), das sexuelle Selbst, das familiäre Selbst und das bewältigende Selbst (Bewältigung der Aussenwelt, Psychopathologie, allgemeine Anpassung). Es gibt also sowohl inhaltliche Dimensionen, die den persönlichen, sozialen und insbesondere den familienbezogenen Inhalt umfassen, wie auch Bewältigungsdimensionen, die eher prozesshaft zu verstehen sind. Sie wurden in einem Fragebogen für Jugendliche zu klinischdiagnostischen Zwecken operationalisiert. Das Konzept wurde in zahlreichen Untersuchungen zur Erfassung des Gesundheitszustandes von Jugendlichen und in kulturvergleichenden Studien überprüft und validiert (Steinhausen, Offer, Ostrov & Howard, 1988).

Die Selbstkonzeptforschung hat nicht nur im klinischen, sondern auch im pädagogischen Bereich Fuss gefasst (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Pekrun & Helmke, 1991; Silbereisen, Böhnke & Crockett, 1991; Friedman & Farber, 1992): Hausser (1983) zum Beispiel wendete Identitätsdimensionen erfolgreich in den Bereichen Schule, Ausländerkinder und Jugendpolitik an. Obwohl er sich in die Tradition der kognitiven Selbstkonzeptforschung stellte, bevorzugte er den Begriff der Identität. Er konzeptualisierte die Identität je situationsspezifisch und situationsübergreifend mit den Elementen: Selbstkonzept (Selbstdeskription), Selbstwert (Selbstevaluation) und Kontrollüberzeugung (Vorhersagbarkeit und Beeinflussbarkeit von Ereignissen, Motivation). Der Begriff der Kontrollüberzeugung blieb allerdings unklar, weil nicht genügend zwischen motivationalen und kognitiven Aspekten getrennt wurde. Ausserdem steht eine umfassende Validierung seines Konzepts noch aus.

Weitere Bereiche, in denen erfolgreich mit kognitiven Selbstkonzepten gearbeitet wurde, sollen nur noch aufgezählt werden: Einige Autoren überprüften den Zusammenhang des Selbstkonzepts mit Berufswahl- oder Karrierefragen (Super, 1957; Friedman & Farber, 1992; Whitbourne & Weinstock, 1982). Typische Fragen sind Selbstkonzeptänderungen beim Berufseinstieg oder nach den ersten Berufsjahren. In einem anderen grossen Forschungsbereich werden Selbstkonzeptunterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Zugehörigkeiten im gleichen Land (Banks, 1984; Doi, 1986; Phinney, 1992; Markus & Kitayama, 1991) oder Unterschiede zwischen verschiedenen Nationen oder Kulturen untersucht (Steinhausen, et al., 1988). Andere Autoren erforschten das Selbstkonzept nach geschlechtsspezifischen Zusammenhängen oder nach soziodemographischen Variablen (zum Beispiel Orlofsky, 1977).

Zusammenfassend kann eine grosse Fülle von deskriptiven Selbstkonzeptansätzen identifiziert werden. Der wechselseitige Bezug der Ansätze zueinander ist selten explizit und die inhaltliche oder konzeptuelle Übereinstimmung ist gering. Es dominieren ad hoc Definitionen, die ungenügend mit bestehenden Ansätzen vernetzt werden. Aufgrund vielfältiger Operationalisierungen sind Ergebnisse nur eingeschränkt miteinander vergleichbar, so dass zahlreiche Grundfragen der Selbstkonzepttheorie bis heute offen geblieben sind. Insbesondere wird der Begriff Selbstkonzept mit unterschiedlichsten Dimensionen definiert, die keinen Bezug zueinander aufweisen.

### 4.6.2 Evaluative Selbstkonzeptdefinitionen

In einer anderen Forschungstradition wird das Selbstkonzept mit dem Selbstwert oder der Selbstbeurteilung (Alsaker, 1990) gleichgesetzt. Diese konzeptuelle Eingrenzung ist insbesondere bei der Operationalisierung des Selbstkonzepts sehr verbreitet (Harter, 1983; Alsaker, 1990). Manche Autoren sprechen sogar von einem hohen / tiefen oder positiven / negativen Selbstkonzept (zum Beispiel Filipp, 1980).

Dickstein (1977a) stellte verschiedene Definitionen des Selbstwerts einander gegenüber und versuchte diese, in eine Entwicklungsreihe zu bringen: Der Selbstwert des Kleinkindes hängt vom Ausmass ab, in dem ein Kind wirken, Ereignisse beeinflussen und kontrollieren kann (vgl. Definitionen von White, 1959, und Flammer, 1990). Auf einer höheren Entwicklungsstufe entsteht der Selbstwert als Quotient von Erfolg und Anspruch (Definition von James, 1890). Bei älteren Kindern wird der Selbstwert als Diskrepanzmass von realem und idealem Selbst gebildet (Definition von Rogers, 1961). Auf einer vierten Stufe wird der Selbstwert vom Ausmass bestimmt, in dem sich jemand als Person vollständig akzeptiert und integriert fühlt (Erikson, 1968). Auf der fünften Stufe ist der Selbstwert nach Dickstein (1977a) schwer zu messen. Er kann am ehesten mit einer Skala, die Ehrlichkeit gegen das eigene Selbst misst, festgestellt werden. Diese Stufe wird mit Zen-buddhistischen Gedanken verbunden, aber nur knapp beschrieben. Diese Systematik ermöglicht einen Überblick über verschiedene klassische Selbst-

wertdefinitionen. Ob sie tatsächlich eine Entwicklungsabfolge zeigen, bleibt ein Postulat und müsste empirisch überprüft werden.

Ein hoher Selbstwert drückt das Gefühl aus, das eigene Leben sei sinnvoll und vermöge Wertvolles zu schaffen. Er gilt als Indikator für eine integrierte persönliche Identität (Orlofsky, 1977; Marcia, 1980) oder wird als Merkmal für hohes Wohlbefinden verstanden (Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing, 1991). Seine Ausprägung ist vom Ziel abhängig, das sich jemand gesteckt hat, relativiert durch die Konzepte Schwierigkeit, Anstrengung, Fähigkeit und Zufall (Flammer, 1990). Er wird ausserdem durch persönliche Leistungserfahrungen, die Lob oder Tadel von Autoritäten einbringen, und durch den Erfolg nahestehender Bezugspersonen bestimmt. Der Selbstwert ist daher von den Leistungen der Bezugspersonen und von sich selber bzw. von den eigenen Leistungsstandards und derjenigen der Bezugsgruppen, mit denen sich jemand verbunden fühlt, abhängig.

Wie das Selbstkonzept ganz allgemein weist auch der Selbstwert im speziellen eine hierarchische Struktur auf (Rosenberg, 1979, dt. Klingenspor, 1994): Neben dem globalen Selbstwert können verschiedene leistungsbezogene Selbstwerte unterschieden werden. Empirisch wurde der Selbstwert meistens mit der "Rosenberg Self-Esteem-Scale RSE" (Rosenberg, 1979), mit der "Perceived Competence Scale PCS" von Harter (1982; dt. Asendorpf & van Aken, 1993) oder in Abwandlungen und Erweiterungen von einem dieser Instrumente (Alsaker, 1990; Grob et al., 1991) operationalisiert. In Quer- und Längsschnittuntersuchungen wurde mit diesen Instrumenten eine hohe Stabilität des Selbstwertes im Jugendalter repliziert (Rosenberg, 1986; Alsaker, 1990; Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992). Harter (1983) und Graumann (1983) wiesen allerdings darauf hin, dass die Stabilität des Selbstwertes an die Stabilität der Umwelt gebunden war. Entsprechend weist Gergen (1984) in seiner Argumentation auf die grosse Situations- und Bereichsspezifität des Selbstwertes hin und interpretiert die Befunde zur Stabilität des Selbstwertes als Versuchsartefakt. Die kontroversen Ergebnisse können möglicherweise mit unterschiedlichen Messinstrumenten, aufgrund vielfältiger Definitionen und verschiedener Stichprobenzusammensetzungen erklärt werden.

Wiederholt ist ein Selbstwert-Motiv vorgeschlagen worden (zum Beispiel Epstein, 1973; Rosenberg, 1979). Es gibt einen Wunsch, gut über sich zu denken. Flammer (1990) erwähnt in seiner Literaturübersicht selbstwertdienliche Attributionstendenzen. Ein hoher Selbstwert ist ein Indiz für psychische Gesundheit und ein explizites Ziel vieler psychotherapeutischer Methoden (zum Beispiel Gesprächspsychotherapie). Nach Campbells (1990) Untersuchungen sind die Wahrnehmungen von Menschen mit hohem Selbstwert kongruenter, sie haben mehr Selbstvertrauen, und ihre Aussagen über sich sind stabiler als bei Menschen mit geringem Selbstwert. Ein hoher Selbstwert geht mit einer integrierten Identität einher (Campbell, 1990).

### 4.6.3 Identität und Kontrollmeinung

In neuerer Zeit wird die Identität bzw. das Selbstkonzept immer häufiger mit der Kontrollmeinung verbunden. Diese Zusammenhänge und die Geschichte der Kontrolltheorien werden hier relativ ausführlich dargestellt, weil sie für die eigene Konzeptualisierung von Identität bedeutsam sein werden.

"Die Kontrolle besteht darin, geeignete Prozeduren bereitzuhalten und im Bedarfsfall einzusetzen, damit ein Zustand sich in einen angestrebten anderen Zustand verändert, oder dass Veränderungen an einem Zustand kompensiert werden, wenn Nicht-Veränderung angestrebt wird" (Flammer, 1990, 20). Die Kontrollmeinung ist die kognitive Repräsentation der Kontrolle.

Kontrollieren bezeichnet entsprechend die Handlung, zielbezogen und bewusst eine Veränderung herbeizuführen, bzw. bei Bedarf eine Veränderung zu verhindern. Es setzt Werte voraus, die in Form von Zielen handlungsleitend sind. Kontrollhandlungen sind diejenigen Handlungen, die mit grosser Wahrscheinlichkeit zum Ziel führen, weil die benötigten Kompetenzen bewusst und zuverlässig vorliegen. Kontrolle kann, muss aber nicht ausgeübt werden. Flammer (1990) unterscheidet daher zwischen 'Kontrolle haben' und 'Kontrolle ausüben'. Kontrolle hat jemand inne, wenn er ein Ziel erreichen kann. Dieses Ziel muss nicht in jedem Moment angestrebt werden, und es muss nicht in jedem Moment Kontrolle ausgeübt werden, um dieses Ziel zu erreichen (zum Beispiel kann ich in jedem Moment etwas essen; ich beschränke mich aber in der Regel auf drei Mahlzeiten pro Tag).

Die Kontrolle hat einen objektiven und einen subjektiven Aspekt (Österreich, 1981): Kontrolle ausüben führt zu tatsächlichen von aussen beobachtbaren Wirkungen. Diese sind objektiv. Die Kontrollmeinung hingegen ist subjektiv und bezeichnet das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und die Kontingenzen in der Umwelt, wie zuverlässig Ziele durch eigenes Handeln verwirklicht werden können. Die Kontrollmeinung ist ein Schema der Identität und wird sowohl global wie auch inhaltsspezifisch konstruiert (Flammer, 1990). Sie kann mit der objektiven Kontrolle insofern übereinstimmen, als dass die Meinung über die eigenen Möglichkeiten und die real verwirklichbaren sich entsprechen. Wenn die Kontrollmeinung in einem Gegensatz zur objektiven Kontrolle steht, wird von Kontrollillusion (Langer, 1975; 1983) gesprochen.

Kontrolle als Begriff wurde von Rotter (1966) in die Psychologie eingeführt. Kontrolle geht von einer Ordnung in der Welt aus, die aus kausalen Beziehungen besteht. Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind ein Grundstein der Weltstruktur. Wirksamkeit bezeichnet die Tatsache, dass Prozesse Konsequenzen ('Wirkungen') haben. Wirksamkeit kann daher als Oberbegriff von Kontrolle bezeichnet werden (Flammer, 1990). Heute wird häufig mit Bandura (1977) zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Ergebniserwartung unterschieden (vgl. auch Flammer, 1990; Skinner, Chapman & Baltes,

1988): Die Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Kontingenz, die zwischen der Person und dem erwünschten Verhalten besteht. Kann eine Person das gewünschte Verhalten ausüben? Die Ergebniserwartung meint hingegen die Kontingenz, ob ein bestimmtes Verhalten die gewünschte Wirkung hat, ob es zur Erfüllung der eigenen Ziele zweckdienlich ist. Kontrolle in dieser Auffassung geht von der Lerntheorie (Rotter, 1954; Skinner, et al., 1988), der Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 1986), deren kognitiver Umformulierung (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Miller & Seligman, 1982) und der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977; 1982) aus.

Die Kontrollmeinung baut sich durch die Erfahrung auf, selber Ursache von Ereignissen zu sein. Weil diese Erfahrungen immer spezifisch sind, wird die Kontrollmeinung bereichsspezifisch konzeptualisiert (Flammer, Grob & Lüthi, 1987). Die Kontrollmeinung ist ein Mass, wie sehr jemand glaubt, die eigene Entwicklung steuern und beeinflussen zu können. Eine hohe Kontrollmeinung fördert die Leistungsfähigkeit und die Exploration neuer Gegenstände. Sich als Ursache von Wirkungen zu erfahren, steigert den Selbstwert, gibt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, reduziert depressive Tendenzen (Alloy, Abramson, Metalsky & Hartlage (1988) und steigert das Wohlbefinden (Flammer, 1990). Seligman (1986) postulierte umgekehrt einen Zusammenhang zwischen Kontrollverlust, Hilflosigkeit und unter bestimmten Bedingungen sogar Depression. Es gab Fälle, in denen das Gefühl des Kontrollverlusts zum Tod führte (Seligman, 1986). Es ist offensichtlich lebensnotwendig, dass der Mensch Wirkung auf sich und die Welt erfährt, und dass er überzeugt ist, über sich selber bestimmen zu können.

Diese Ergebnisse weisen auf die gesundheitsförderliche Wirkung einer hohen Kontrollmeinung hin. Sie dürfen aber nicht zu einem 'Kontrollfetischismus' verleiten. Der Mensch selber kann nicht alle Ereignisse verändern und beeinflussen. Insbesondere alternde Menschen spüren die Grenzen der Kontrollierbarkeit sehr deutlich. Ein übergrosses Kontrollbedürfnis kann zu Allmachtsphantasien, Stress und Herzinfarkt führen. Weisz, Rothbaum & Blackburn (1984a; 1984b) verwiesen daher bereits vor über 10 Jahren auf das Konzept der sekundären Kontrolle: In manchen Fällen kann die Umwelt durch handelndes Eingreifen nicht verändert werden, sondern Menschen müssen sich anpassen. Zum Beispiel kann der Tod der Mutter nicht rückgängig gemacht werden, sondern die Kinder müssen sich mit diesem traurigen Ereignis abfinden. Flammer, Neuenschwander & Grob (1995) stellten das Konzept der sekundären Kontrolle auf eine empirische Grundlage und differenzierten es. Ein solches Gleichgewicht zwischen gestalten und anpassen wird von zahlreichen Autoren postuliert: Piaget (1947) sprach von Assimilation und Akkomodation. Lazarus & Folkman (1984) prägten die Begriffe problem- und emotionszentriertes Bewältigen. Maturana (1985) und Jantsch (1992) sprachen in systemtheoretischer Tradition von Systeminteraktionen und Systemanpassung ('Autopoiese'). Auch wenn die vorliegende Argumentation die primäre Kontrolle fokussiert, soll ausdrücklich auf das wünschenswerte Gleichgewicht zwischen

primären Kontrollhandlungen und Anpassung hingewiesen werden. Demnach kann Identitätsentwicklung nicht heissen, beliebig die Kontrollmeinung zu erhöhen (van Aken, 1991). Stattdessen müssen Menschen trotz steigender Kompetenz aufgrund von immer neuen unkontrollierbaren Ereignissen erkennen, Grenzen unterworfen zu sein.

Mit dem Instrument von Rotter (1966) zur Messung der Internalität/Externalität von Kontrolle und seiner Erweiterung von Levenson (1972) und Krampen (1979) wurde eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt (Übersicht in Krampen, 1987; Flammer, 1990). Übereinstimmend wurde die Bedeutung von Kontrollerfahrungen im Kleinkindalter festgestellt, und dass die Kontrolle im Schulalter (Sherman, 1984) und im frühen Jugendalter (Krampen, 1989) zunehmend internal und weniger external attribuiert wird. In der Untersuchung von Grob et al. (1992) stieg die Kontrollmeinung längs- und querschnittlich bei 14- bis 20jährigen Jugendlichen in deutlich mehr als der Hälfte der vorgelegten Lebensbereiche an. Hingegen scheint die Kontrollmeinung im Erwachsenenalter recht stabil zu bleiben (Krampen, 1987) und im Alter wiederum abzusinken (Flammer, 1990). Flammer (1990) analysiert die Struktur des Kontrollkonzepts und stellt sie in eine 11stufige Entwicklungsreihe: Die ersten vier Stufen werden als Begegnung mit der Welt überschrieben, während danach die Kontrolle als Begegnung mit sich und seiner Identität charakterisiert wird.

Heute wird die Wirksamkeits- und Kontrollerfahrung als zentrale Dimension der Identität oder des Selbstkonzeps akzeptiert: Bandura (1978; 1986) stellt mit dem Begriff Selbst-Wirksamkeit im Wort selber einen direkten Bezug zum Selbst her, indem er das Selbst als mögliche Ursache von Wirkungen deklariert. Hausser (1983) nennt die Kontrolle als ein Element seines Identitätskonzepts. In zahlreichen Untersuchungen wurden Zusammenhänge zwischen dem "locus of control" und den Identitätszuständen nach Marcia (1966) gezeigt (s. oben). Harter (1983) arbeitet mit dem Begriff der Selbstkontrolle und diskutiert das Selbstkonzept in Zusammenhang mit der Impuls-Kontrolle im psychoanalytischen Sinn, Kontrolle wird im Kontext von moralphilosophischen Fragen (Loevinger & Wessler, 1970), mit lerntheoretischen Problemen und Kontingenzlernen (Bandura, 1978; Skinner, et al., 1988), Handlungs- und Emotionskontrolle (Fend, Helmke & Richter, 1984) erörtert.

Hattie (1992) zieht die Verbindung zwischen Kontrollerfahrungen und dem Selbstkonzept mit Hilfe der Attributionstheorien: Sowohl die Kontrollmeinung wie auch das Selbstkonzept kann seiner Meinung nach als Attributionsprodukt beschrieben werden. Ob Ereignisse als kontrollierbar oder unkontrollierbar gelten - eine Attributionsdimension nach Weiner (1977) - ist für die Ausbildung eines Selbstkonzepts folgenreich. Für Hattie (1992) ist die Struktur des Selbstkonzepts und der Kontrolle sehr verwandt. Insbesondere die Veränderung von Kontrollüberzeugungen und der Selbstkonzepte unterliegt nach Gorrell (1990) den gleichen Prozessen, so dass sich die beiden Forschungsstränge gegenseitig befruchten können.

Deusinger (im Druck) schliesslich definierte die Selbstkonzepte eines Menschen als "die individuellen Auffassungen der Person über alle relevanten Merkmale der eigenen Person, wie sie in Selbstattributionen zu Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Wünschen, Gefühlen, Stimmungen (...) der eigenen Person hervortreten". Kontrollüberzeugungen sind ebensolche Selbstkonzepte, die Deusinger (im Druck) in eigenen Fragebogenuntersuchungen mit anderen Selbstkonzepten korrelierte.

Der vielversprechendste Ansatz, die Konzepte Kontrolle und Identität zu verbinden, gelingt über das Konzept der Urheberschaft von Wirkungen (Stern, 1992). Diese vermag insbesondere einen Beitrag zur Erklärung des Selbst-Entstehens im Kleinkindalter zu leisten bzw. erklärt Moderationen bei der Erarbeitung der Identität im Jugend- und Erwachsenenalter. Auf diese Fragen wird im Kapitel 5.2 eingegangen werden, weil dieser Gedanke elementarer Bestandteil des zu entwickelnden Konzepts ist.

## 4.7 Persönlichkeitspsychologische Ansätze oder: Warum bin ich als Mensch einmalig?

Ausgehend von William James erarbeiteten Persönlichkeitspsychologen einen eigenen Zugang zur Diskussion um das Selbst und die Identität. Im Unterschied zu den oben dargestellten Modellen ist der Zugang meist ideographisch. Die Frage steht im Zentrum: Warum bin ich als Mensch trotz der Verhaltensvariabilität zwischen verschiedenen Situationen der gleiche? Wie ist die Persönlichkeit eines Menschen mit seiner eigentümlichen Biographie und Gestalt von verschiedenen Merkmalen und Prozessen strukturiert? Im Laufe der Psychologiegeschichte wurden diese Fragen vielfältig beantwortet, ich möchte nur die Antworten von zwei ausgewählten Autoren kurz in bezug auf ihren Selbstbegriff erwähnen.

Gordon W. Allport (1955; 1970) erarbeitete in seinem geisteswissenschaftlichen Ansatz, der mit empirischen Studien erweitert wurde, den Begriff des Propriums. Es bildet eine Gestalt aus sieben Aspekten des Selbst, die sich im Laufe der Ontogenese entwickeln: (1) Sinn des körperlichen Selbst, (2) Sinn der kontinuierlichen Selbst-Identität, (3) Selbstwert und Stolz, (4) Ausdehnung des Selbst auf den eigenen Besitz, (5) Selbstbild, (6) Selbst als rational Handelnder und (7) das propriate Streben, d.h. langfristige Absichten und ferne Ziele werden in der Adoleszenz als eine neue Dimension zu dem Sinn der Selbstheit hinzugefügt. Das Proprium bildet den Kern der Persönlichkeit und wird von Allport als private, warme Region des Lebens beschrieben. Es bildet nicht eine eigene Persönlichkeit in der Persönlichkeit, sondern ist eine Region in der Persönlichkeitsstruktur. Das Proprium ist nur subjektiv erfahrbar, nicht aber wissenschaftlich erkennbar. Menschen können sich eher aufgabengesteuert oder eher mit propriater Beteilung verhalten, d.h. sie wirken mehr oder weniger engagiert. Die grosse Bedeutung des Propriums liegt nach Allport in der Erklärung, wie sich Menschen verhalten.

In der Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie von Ausubel und Sullivan (1970) wird das Selbst als "eine Konstellation von individuellen Wahrnehmungen und Erinnerungen..." (Ausubel & Sullivan, 1970, 245; übersetzt von M.N.) in verschiedenen sensorischen Qualitäten definiert. Das Selbstkonzept ist hingegen eine Abstraktion von wesentlichen und differenzierenden Charakteristika des Selbst. Die Persönlichkeit ist umfassender als das Selbstkonzept. Sie schliesst alle Verhaltensprädispositionen zu einem gegeben Zeitpunkt im Leben ein. Es gibt konzentrische Zonen von Objekten, Personen, Werten und Handlungen, die in ihrer Distanz zum Selbst variieren. Je zentraler die Zonen sind, desto wichtiger sind sie für den Menschen.

Wie Allport arbeiten Ausubel und Sullivan (1970) ideographisch. Denn die genetisch bedingte Anlage und der Lebenslauf führen zu einer einmaligen Persönlichkeit. Dennoch formulieren die Autoren universelle Stufen der Selbst-Entwicklung bis zum Jugendalter, die sich an den Endogenisten Arnold Gesell und William Stern orientieren. Die kindliche Selbst-Entwicklung wird aus der Eltern-Kind-Interaktion analysiert und als Stufen dargestellt, wie sich die Eltern-Kind-Beziehung wandelt. Die Entwicklung gilt als abgeschlossen, wenn das jugendliche Ich psychosoziale Unabhängigkeit erreicht, einen eigenen Wert- und Zeithorizont erarbeit und eine eigene Stellung in der Gesellschaft erreicht hat. Insofern wird das Selbst nicht als eigene Instanz oder Struktur behandelt, sondern als Funktion der Familie und Gesellschaft.

## 4.8 Sozialpsychologische Ansätze oder: Wie beeinflusst die soziale Umwelt das Selbstbild?

Die Sozialpsychologie hat eine grosse Anzahl eigener Konzeptionen des Selbst und der Identität hervorgebracht, von denen einige häufig zitierte nun vorgestellt werden sollen. Sie beziehen sich oft auf James (1890), der bereits von einem sozialen Selbst gesprochen hat. Die Diskussion über das Selbst in der Sozialpsychologie ermöglicht es, das Individuum nicht nur als rollendeterminiert, sondern auch als autonom zu untersuchen (Turner, 1987).

Sozialpartner (Einzelpersonen, Gruppen, Institutionen und Gesellschaften) können Inhalt und Struktur der Identität bestimmen, indem sie absichtlich einen Menschen beeinflussen oder als Identifikationsobjekt dienen und indirekt wirken. Identifizierung mit Sozialpartnern ist eine besondere Form der sozialen Wahrnehmung, denn ihr geht in jedem Fall die Assimilation, d.h. das Erkennen und Bewerten des Sozialpartners als mögliches Identifikationsobjekt, voraus. Wenn ein Sozialpartner die Forderungen des eigenen Idealselbst erfüllt, d.h. sehr positiv bewertet wird, und bei Bedarf zur Verfügung steht, kann er als Identifikationsobjekt dienen. Im Gegensatz zum Prozess der Internalisierung, in dem aufgrund von sozialem Einfluss Überzeugungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen geändert werden, wird bei der Identifikation das ganze Wert- und

Überzeugungssystem freiwillig übernommen. Empathie ist neben der Internalisierung und der Identifikation ein dritter Prozess der Personenwahrnehmung, in dem eine fremde Perspektive übernommen wird. Sie bezeichnet den Vorgang, in dem sich jemand in eine andere Person hineinversetzt ohne zu vergessen, dass sie von dieser Person verschieden ist. Über die Forschung zur Personenwahrnehmung gibt Witte (1989) einen umfassenden Überblick.

Wie ist die soziale Identität strukturiert? Einen interessanten Ansatz in diesem Theoriezusammenhang bietet das Konzept der sozialen Repräsentationen von Moscovici (1984). Soziale Systeme (Gruppen, Organisationen, Institutionen) verfügen über soziale Repräsentationen (SR), das heisst über Wissen, das in Schriften, Statuten, Gegenständen oder Symbolen vorliegt. Diese werden durch Trägergruppen in Kommunikations- und Interaktionsprozessen herausgebildet und entwickelt und stellen sozial geteilte Interpretationen bereit. Soziale Repräsentationen charakterisieren soziale Systeme und grenzen diese gegen andere Systeme ab. Die sozialen Repräsentationen manifestieren sich bei den Mitgliedern des Systems als individuelle soziale Repräsentationen (ISR). Bei der Übernahme in das persönliche Wissen werden die sozialen Repräsentationen mannigfaltig verändert. Dabei spielen Selektions-, Interpretations- und Bewertungsprozesse eine Rolle. Eine umfassende Anpassung der sozialen Repräsentationen an die individuelle Wissensstruktur widerspiegelt sich in privatisierten Repräsentationen, eine geringe Veränderung der sozialen Repräsentationen liegt als konventionalisierte Repräsentation bei einem Individuum vor. Individuelle soziale Repräsentationen sind einerseits in bezug auf Wichtigkeit und Zentralität und andererseits nach der Allgemeinheit der Elemente hierarchisch strukturiert. Sie bilden zusammen mit dem ideosynkratischen Wissen die gesamte Wissensstruktur des Menschen. Thommen, Ammann & von Cranach (1988) nennen vier Funktionen von individuellen sozialen Repräsentationen:

1. *Identifikationsfunktion und Definition der Gruppenzugehörigkeit*: Die Soziale Repräsentation ist neben materiellen Merkmalen das wichtigste Zeichen für Gruppenzugehörigkeit. Umgekehrt kann sich ein Mitglied über konventionalisierte Teile der individuellen sozialen Repräsentation mit einer bestimmten Gruppe oder Bezugsperson identifizieren.

2. *Selbstdarstellungsfunktion*: Ein Individuum muss sich als vorhersagbar und gleichzeitig als einmaliges Individuum darstellen.

3. *Orientierung und Handlungsorganisation*: Die individuelle soziale Repräsentation stellt dem Individuum Kategorien und Relevanzstrukturen zur Interpretation seiner Realität zur Verfügung.

4. *Handlungsrechtfertigung*: Individuelle soziale Repräsentationen werden nach der Handlung herbeigezogen, um diese nachträglich als sinnvoll erscheinen zu lassen.

Aus der ersten Funktion lässt sich direkt ableiten, dass Identifikationen mit Bezugspersonen oder -gruppen als konventionalisierte individuelle soziale Repräsentationen das Selbstbild bzw. die Identität anreichern und mitbestimmen. Denn die Analogie dieser konventionalisierten Repräsentationen mit den sozialen Repräsentationen ist per definitionem gegeben. Diese konventionalisierten Repräsentationen beschreiben einen Aspekt der sozialen Identität, das Wir-Gefühl, wie es zum Beispiel zwischen Idolen und ihren Fans oder innerhalb einer ethnischen oder nationalen Gruppe auftritt. Umgekehrt erklärt die Theorie der sozialen Repräsentationen auch die Ausgrenzung von Fremden, d.h. von Menschen, die die konventionalisierte Repräsentation nicht teilen (ingroup-outgroup-Phänomene). Solange die Bezugsgruppe während der Identitätsbildung im Jugendalter noch nicht genau definiert ist, können Bevölkerungsteile nach ethnischen, nationalen oder anderen Kriterien gewaltsam ausgegrenzt werden (outgroup), was sich zum Beispiel in Bürgerkriegen oder rechtsradikalen Aktivitäten ausdrücken kann (Phinney, 1992).

Im Laufe des Lebens werden verschiedene Bezugspersonen zentral. Wenn Entwicklung als Eintritt in immer neue Lebenswelten verstanden wird (Bronfenbrenner, 1978), wechseln mit den Lebenswelten auch die relevanten Bezugspersonen. Beispielsweise verändert sich im Jugendalter die Beziehung von Kindern zu ihren Eltern: Wenn die Eltern für die Identität von Kindern im Schulalter noch sehr zentral waren, ist ihre Bedeutung für erwachsene Kinder in der Regel viel geringer. Die konventionalisierten individuellen sozialen Repräsentationen werden mit zunehmendem Alter privatisiert und das Gefühl der Identität mit den Eltern wird schwächer. An die Stelle der Eltern treten die Gleichaltrigen, insbesondere intime Beziehungen zu einem Freund, einer Freundin und schulische bzw. berufliche Lebenswelten, die in der Identität immer zentraler werden. Die Repräsentationen von Bezugspersonen oder -gruppen und von sich selber interagieren in komplexem Wechselspiel ständig miteinander (Oppenheimer & Oosterwegel, 1991). Am Beispiel der Elternbeziehung im Jugendalter werden diese Prozesse an einem Modell im Kapitel sechs erläutert.

Diese Beispiele zeigen, wie sehr die Identität und das Selbstkonzept durch soziale Interaktionen bestimmt werden. Definitionen des Selbst können aus sozialen Vergleichsprozessen resultieren (Hart, 1988). Wenn ein Mann sich als schüchtern bezeichnet, kann diese Qualifizierung aus dem Vergleich mit der eigenen Referenzgruppe hervorgegangen sein. Menschen haben in verschiedenen sozialen Situationen unterschiedliche Selbst, deren Organisation aber bisher ungeklärt geblieben ist (Hart, 1988). Im Unterschied zu einigen oben dargestellten Ansätzen geht Hart (1988) also von einer Vielheit von 'Selbsten' aus, die aus der Interaktion mit einem bestimmten sozialen Kontext resultieren.

Allerdings konzeptualisieren Menschen ihr soziales Selbst sehr unterschiedlich präzis. Turner (1987) postuliert ein Kontinuum mit verschiedenen Abschnitten von einer relativ

unartikulierten kontextuellen Identitätbis zu einer sehr personalisierten und artikulierten Identität. Menschen können sich in unterschiedlichem Ausmass mit Tätigkeiten und Situationen identifizieren, wodurch ihre Identität einen individuell unterschiedlichen Grad der Strukturierung erhält. Trotz dieser interindividuellen Unterschiede hält Turner (1987) radikal daran fest, Identität sozial, kulturell und historisch zu definieren.

## 4.9 Soziologische Ansätze oder: Wie stelle ich mich in der Gesellschaft dar?

Nachdem Identität auf der Konstruktebene analysiert worden ist, kann die Identität auch vom beobachtbaren Verhalten ausgehend untersucht werden. So nahm zum Beispiel Bem (1967) radikal an, dass das Selbstbild ausschliesslich aus der Wahrnehmung des eigenen Verhaltens entsteht. Verhalten hat meistens einen sozialen Kontext, der es nachhaltig beeinflusst. Aus der Untersuchung des Verhaltens kann das Selbstbild abgeleitet werden.

G. H. Mead (1934; dt. 1988) ist einer der ersten modernen sozialpsychologischen Identitätsforscher und Vertreter des symbolischen Interaktionismus. Seine These lautet: Das Selbst und die Identität kann nur in einem sozialen Kontext existieren, denn eine Identität[1] steht immer in Abgrenzung zur sozialen Umwelt. Die Identität ist die Einheit von "I" und "me", wobei das "I" das Subjekt, die persönliche Reaktion auf Reize, und das "me" eine Haltung der Gesellschaft kennzeichnet, die verinnerlicht worden ist. Das "me" ist also die Einstellung der Gruppe oder der Gesellschaft, die Normen und Werte setzt und das Verhalten des Individuums kontrolliert. "I" und "me" sind getrennt, sie bedingen aber einander im gesellschaftlichen Prozess. Sie bilden eine Persönlichkeit, wie sie im gesellschaftlichen Leben erscheint. Der symbolische Interaktionismus beschränkt die Identität auf die Selbstdarstellungsfunktion ("self-presentation"). Identität wird durch die Beziehung zwischen "I" und "me" konstelliert und durch das Verhalten in sozialen Situationen erkennbar. Diese Definition von "I" und "me" unterscheidet sich also grundlegend von derjenigen von James (1890); denn bei James (1890) bezeichnet das "I" das eigenschaftslose Ich-Subjekt und das "me" das Objekt der Selbstwahrnehmung und nicht zwingend eine verinnerlichte soziale Instanz.

Identität ist nach Mead (1988) nicht angeboren, sondern entwickelt sich in einem dreistufigen gesellschaftlichen Prozess: (1) Das Kind kann im Rollenspiel einen Doppelgänger schaffen. In einem Arzt-Patienten-Spiel zum Beispiel kann es nacheinander den Arzt und den Patienten spielen. Es schafft in der einen Rolle den Verhaltensreiz ("me"), auf den es in der anderen Rolle reagieren kann ("I"). Das Identifikationsobjekt ist also ein Sozialpartner. (2) Im Wettspiel, in der nächsten Stufe der Identitätsbildung, löst die

[1] Identität ist die übliche und offizielle obgleich falsche Uebersetzung des englischen "self". Ich verwende sie im folgenden, um Vergleiche mit der einschlägigen Literatur zu erleichtern.

Haltung des einen Spielers die passende Haltung des anderen Spielers aus. Diese Organisation ist in Form von Spielregeln niedergelegt. (3) Der Interaktionspartner, der zur Bildung der Identität bisher in konkreter Form mindestens als Doppelgänger anwesend sein musste, nimmt schliesslich die abstrakte Gestalt des Allgemeinen Anderen ("general other") an. Der Interaktionspartner ("me") braucht nur noch symbolisch repräsentiert zu sein. Die Existenz der Identität ist nicht an den konkret vorliegenden sozialen Kontext gebunden. Es wird abstraktes Denken möglich, das als Interaktion zwischen symbolisch repräsentierten Interaktionspartnern dargestellt werden kann.

Identitätsbildung bedingt demnach den Perspektivenwechsel. Diese Voraussetzung kann in einem Spiegelexperiment benutzt werden um zu prüfen, ob ein Kleinkind eine Identität besitzt oder nicht. Vor dem Spiegel wird das Kind zum Anderen, den es beim Vorliegen einer Identität als sich wiedererkennt. Ein Kind mit einer Identität vermag zwischen der Wahrnehmung eines Kindes von aussen im Spiegel ("me") und seinem Selbst ("I") eine Einheit zu erkennen. Cooley (1902) sprach vom "looking glass self".

Identität ist bei Mead eine dynamische Einheit zwischen dem eigenen Subjekt und verinnerlichten gesellschaftlichen Normen und Regeln. Interessant ist die Feststellung, dass das "me" in einem gesellschaftlichen Prozess aus Verhalten abgeleitet wird. Mead als "social-behaviorist" vernachlässigt aber den Anteil des Individuums und beschränkt seine Analyse auf das Verhalten und die Funktion als Sozialpartner, der auf Reize seiner Umwelt reagiert.

Ausgehend von dieser Kritik definiert Krappmann (1982) Identität als dialektisches Gleichgewicht zwischen den Konventionen in sozialen Interaktionssituationen und einem individuellen Beitrag. Identität entsteht in dieser Sicht aus sozialen und persönlichen Erwartungen. Sie stellt das Bemühen dar, einerseits die sozialen Erwartungen zu befolgen, und andererseits Konsistenz im Selbstausdruck zu zeigen, nämlich Individualität. Neben diesem Gleichgewicht auf der Vertikalen muss das Individuum ein Gleichgewicht auf der Horizontalen erarbeiten: Im Lebenslauf muss das Individuum eine Identität gewinnen und erhalten. Rosenberg (1986) zeigte, dass der persönliche Erfahrungsschatz und der Grad der Reflexionsfähigkeit mit zunehmendem Alter wächst, so dass ein differenziertes Selbstbild auch ohne die Erweiterung der sozialen Dimension aufrecht erhalten kann. Menschen bewerten verschiedene Inhalte und Lebensbereiche in ihrer Relevanz für die Identität im Laufe des Lebens um. Der persönliche Lebensbereich gewinnt im Laufe des Lebens für die Identität zunehmend an Bedeutung, auf Kosten des sozialen Bereichs.

Grundlage der sozialen Gleichgewichtsprozesse ist kommunikatives Verhalten zwischen Interaktionspartnern bzw. Rollenverhalten. Eine Rolle entsteht nach Krappmann (Krappmann, 1982) aus sozial definierten und institutionell abgesicherten Verhaltenserwartungen, die komplementäres Verhalten von Interaktionspartnern ermöglichen. Rollenverhalten wird über gesellschaftliche und Bezugsgruppennormen gesteuert. Ihre

Übertretung wird sanktioniert. Wenn sich aber fremde Menschen zum ersten Mal treffen oder wenn ein lang vertrautes Liebespaar miteinander spricht, findet oft kein Rückgriff auf allgemeine Normen statt und eine Verständigung hängt von der individuellen Fähigkeit zur Interpretation ab. Diese Beispiele zeigen, wie Normen in vielen Situationen zwar wichtige Determinanten des Rollenverhaltens sein können. Die Identität mit ihren zwei Aspekten stellt aber eine notwendige ergänzende Bedingung für den Kommunikationsfluss dar. Identität berücksichtigt nicht nur Normen und Regeln sondern ebenso die Perspektive des Individuums. In diesem Sinn kann mit dem Konzept der Identität die Rollentheorie neu formuliert werden (ebd.): Rollenverhalten wird nicht allein durch die soziale Umwelt bestimmt, sondern durch die Identität (d.h. Person und Umwelt).

Eine interessante Weiterführung und Präzisierung schlagen ausgehend von der klassischen Rollentheorie Döbert & Nunner-Winkler (1982) vor: Das Individuum steht im Konflikt, seine Vorhersagbarkeit und ein stabiles Selbst trotz Rollenvielfalt und der biographischen Veränderung aufrecht zu erhalten. Die dafür benötigte Kompetenz heisst kommunikative Kompetenz, sofern eher Probleme des sozialen Systems, bzw. Ich-Identität, sofern eher Probleme des Persönlichkeitssystems thematisiert werden. Die kommunikative Kompetenz wird als Fähigkeit definiert, sich situationsadäquat-flexibel und dennoch prinzipiengeleitet verhalten zu können. Diese Kompetenz erfüllt den Anspruch an das Moralverhalten der Stufe sechs der Moralentwicklung nach Kohlberg (1981). Die Ich-Identität ist die persönliche Leistung, bei widersprüchlichen Anforderungen und Bedingungen ein konstantes Selbst darzustellen und moralisches Verhalten zu gewährleisten. Die Ich-Identität wird zu einem Entwicklungsziel, zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialen Vorgaben bzw. Bedürfnissen von anderen zu vermitteln. Mehr noch: Moral wird postkonventionell, weil Verhalten nicht bloss normengesteuert verstanden wird, sondern weil das Individuum in dieser Konzeption autonom und selbstreflexiv sein Verhalten steuern kann. Die Vernachlässigung der Ich-Entwicklung in der Moral-Theorie von Kohlberg (1981) wird mit dem Konzept der Ich-Identität überwunden, das Gleichgewicht zwischen sozialer Determiniertheit und dem individuellen Beitrag (Krappmann, 1982) wird präzisiert.

Diese hohen Anforderungen an eine Ich-Identität zu erfüllen, wird im Laufe der Ontogenese in Stufen der Identitätsentwicklung zwar angestrebt, aber nur im günstigsten Fall vollbracht. Die Stufen formulierten Döbert & Nunner-Winkler (1982) in Anlehnung an Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung: Ausgehend von der Stufe der natürlichen Identität (1), die als Integration von Triebstrebungen im Freudschen Sinn (1923) verstanden wird, entwickelt sich eine Rollenidentität (2): Ein Individuum definiert sich selbst und wird von anderen als Träger einer bestimmten Rolle, von der es sich weder distanzieren kann noch muss, perzipiert. In der Adoleszenzphase wird schliesslich im günstigsten Fall die kommunikative Kompetenz bzw. die Ich-Identität(3) erreicht. Döbert & Nunner-

Winkler (1982) versuchen insbesondere mit dieser Theorie, den Identitätsbegriff in die moralphilosophische Tradition zu stellen, wie es Loevinger (1982) und Epstein vor ihnen auch versucht haben.

Identität wird damit zu einer Leistung und setzt gewisse Fähigkeiten voraus. Krappmann (1982) unterscheidet vier:

1. *Rollendistanz*: Das Individuum muss sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend verhalten.

2. *Rollenübernahme und Empathie*: Die Rollendistanz ist eine Bedingung zur Rollenübernahme. Die Übernahme dient dazu, die eigene Rolle in einem Interaktionsprozess mental zu entwerfen. Empathie wird von affektiv-motivationalen Faktoren stark beeinflusst und meint die Fähigkeit, Reaktionen des anderen zu antizipieren. Sie ist daher Voraussetzung und Korrelat der Identität.

3. *Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen*: Das Individuum hat dann eine Chance, persönliche Anteile in eine Rolle einfliessen zu lassen, wenn die Normen inkonsistent oder widersprüchlich sind. Die Ambiguität von sozialen Situationen ist daher sehr wünschenswert. Umgekehrt kann der Leistungsdruck, eine Identität darzustellen, zur Belastung werden, die bewältigt werden muss. Die Bewältigung dieser Gleichgewichtsaufgabe kann scheitern, so dass schlimmstenfalls Krankheit (zum Beispiel Schizophrenie) entstehen könnte.

4. *Identitätsdarstellung*: Die vierte Schwierigkeit, eine angemessene Identität darzustellen, liegt im Darstellungsprozess selber. Selbst wenn eine erarbeitete Identität vorliegt, kann die Darstellung scheitern. Goffmann (1983) entwirft auf einem "grossen Welttheater" mit Bühne und Schauspieler ein raffiniertes Begriffssystem, mit dem die Selbstdarstellungsprozesse im sozialen System veranschaulicht werden können.

In diesem Ansatz ist das Selbst oder die Identität nicht a priori gegeben, sondern wird einem Individuum aufgrund seines Verhaltens attribuiert. Identität wird als Selbstausdruck verstanden und konstelliert sich im Verhalten einer bestimmten Situation (öffentliche Identität im Gegensatz zur privaten Identität). Dieser Selbstausdruck kann nach Kihlstrom & Cantor (1984) authentisch oder strategisch sein. Von ihm kann selbstverständlich angenommen werden, dass er mit dem Selbstbild interagiert, dass Übereinstimmung angestrebt wird. Wenn ein Mensch immer wieder als hübsch bezeichnet wird, verinnerlicht er dieses Fremdbild zu einer Selbstwahrnehmung in seinem Selbstkonzept. Diese Verinnerlichung einer Attribution wirkt auf das Verhalten, was die Selbstdarstellung beeinflusst ("self fulfilling prophecies"). Es entstehen Spiralprozesse, die für ein Individuum sehr erfreuliche oder verhehrende Folgen haben können, je nach Inhalt dieser Attribution. Übersetzt in die oben eingeführte Terminologie kann von

einer wechselseitigen Beeinflussung von Selbstkonzept und sozialen Identifikationsobjekten ausgegangen werden, was die Identitätstruktur aufbaut.

Der sozialpsychologische Ansatz beschreibt also den Aufbau der Identität aus dem Verhalten in einer sozialen Umwelt, insbesondere aus der Interaktion mit Sozialpartnern. Identität entwickelt sich aus der Erfahrung im Umgang mit Mitmenschen und gesellschaftlichen Bezügen. Die Identifikation mit dem gesellschaftlichen Leben und den Normen führt zu einer Identität, die sich aber nicht mit persönlichen Idealen widersprechen sollte. Die Entwicklung der Moral wurde in einer psychologischen Sichtweise als Identitätsentwicklung beschrieben, wobei im Begriff der Identität der Aspekt der Individualität hinzukommt. Das moralische Urteil und Verhalten hängt von der Bewertung und Beziehung einzelner Identifikationsobjekte und vom erreichten kognitiven Entwicklungsniveau ab.

## 4.10 Ökologische Ansätze oder: Welche Materialisierungen stellen mich dar?

Der Begriff der Identität kann neben dem selbstbezogenen und dem sozialen Aspekt um eine ökologische Seite erweitert werden. Die Umwelt umfasst soziale und materielle Objekte - im folgenden soll es vor allem um die materiellen Objekte gehen. Mit dem Begriff des materiellen Selbst hat bereits James (1890) die Umwelt in die Theoriediskussion einbezogen. Danach wurde der Umweltaspekt aber über viele Jahre vernachlässigt (Fischer, 1984). Nach Piaget (1947) differenziert sich mit dem Eintritt in die präoperationale Phase das Ich von der Umwelt. Die Ich-Objekt-Trennung schafft die Grundlage, dass sich der Mensch als autonom und von der Umwelt unabhängig erleben kann. Dennoch ist es eine Alltagserfahrung, dass das Selbst und die Umwelt miteinander interagieren:

Die Person-Umwelt-Beziehung wurde als Passung, als Kongruenzerleben, beschrieben. Pervin (1967, zit. nach Fischer, 1984) konnte empirisch zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Umwelt und der wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen Selbst und Umwelt besteht. Im Hinblick auf die Zufriedenheit ist also die Passung der Merkmale des Selbst und der Umwelt bedeutsam. Wenn die politischen Einstellungen von amerikanischen Studierenden mit den Einstellungen der Universitäten übereinstimmen, sind sie zufriedener. Passung muss aber nicht immer Ähnlichkeit sein, sondern meint eher Kompatibilität: Submissive Männer fühlen sich in einer kontrollierenden Umwelt wohler als in einer demokratisch organisierten. Menschen ist es angenehm, wenn in der Umwelt die Bedingungen gegeben sind, mit denen sie sich leicht identifizieren können, und die der eigenen Selbstdarstellung entgegenkommen. Wenn diese Kompatibilität nicht gegeben ist, schaffen sich Menschen soweit möglich die erwünschte Umwelt, so dass sie mit dem Selbstbild kompatibel ist.

Fischer (1984) beschreibt in seinem Überblicksartikel eine Reihe von Untersuchungen, die diese Zusammenhänge exemplarisch im Schulkontext zeigen konnten.

Proshansky (1978) prägte den Begriff Ortsidentität und meinte damit die Beziehung, die zwischen Subjekt und materiellen Objekten bestehen kann. Materielle Objekte können die eigene Identität repräsentieren, wenn sie Symbole für Etappen der Autobiographie ausdrücken (zum Beispiel ein Photo) oder aktuelle zentrale Werte darstellen (zum Beispiel Kleider). Wenn Städte, Landschaften oder Wohnungen Identifikationsobjekte von Menschen geworden sind, drücken sie ebenfalls die Ortsidentität aus. Solche Objekte veräusserlichen und materialisieren die eigene Identität. Die Umwelt ist sowohl für die Selbstdarstellung bedeutsam, denn Menschen werden in ihrer Umwelt identifiziert, wie diese auch für das Selbstbild eine zentrale Rolle einnimmt (Graumann, 1983).

Ein Beispiel für eine sich verändernde Umwelt ist der Wohnortswechsel. Wohnortswechsel hängt unter anderem mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zusammen und ist oft auf ein Ungleichgewicht zwischen subjektivem Wohnbedarf und tatsächlicher Wohnversorgung zurückzuführen (Fischer & Fischer, 1981). Daraus kann ein Druck oder eine Lust zum Wohnungsumzug entstehen. Mit dem Wohnortswechsel geht der Verlust der Ortsidentität und der Aufbau einer neuen Identität einher, denn es verändern sich die vertrauten Örtlichkeiten und Bezugspersonen, die die Ortsidentität konstituiert haben. Identität ist nach dieser Auffassung mit der Umwelt und der Selbstwahrnehmung verknüpft. Deren Wandel zeichnet sich in Struktur und Inhalt der Identität ab.

# 5 Identitäts- und Entwicklungskonzept im Jugendalter

Nachdem in Kapitel drei ein allgemeines Entwicklungskonzept dargestellt und in Kapitel vier eine kurze Übersicht über die verschiedenen Strömungen in den Identitäts- und Selbstkonzepttheorien gegeben worden ist, soll nun ein eigenes Konzept der Identität formuliert und mit dem Entwicklungskonzept bezogen auf das Jugendalter verknüpft werden. Es wird in Kapitel sechs bereichsspezifisch differenziert und konkretisiert werden. Diese Konkretisierung wird danach operationalisiert, validiert und empirisch überprüft werden. Bereits in der Einleitung wurden Arbeitsdefinitionen zentraler Begriffe eingeführt. Sie sollen nun erläutert und ausgeführt werden.

## 5.1 Identitätskonzept

Das vorzuschlagende Identitätskonzept hat z.T. hypothetischen und spekulativ-explorativen Charakter. Da es mehrdimensional ist, kann es in der nachfolgenden empirischen Validierung nicht in allen Aspekten erfasst werden. Spätere Untersuchungen sollten diese Lücke füllen.

Das hier vorgelegte Identitätskonzept orientiert sich an Eriksons (1959) und Marcias (1966) Arbeiten einerseits und am kognitiven Ansatz von Rosenberg (1979) andererseits. Diese Ansätze sind individualistisch und definieren die Identität als Aspekte des Selbstbildes. Herzog, Böni, Guldiman & Schröder (1994a; 1994b) halten diesen Ausgangspunkt für sinnvoll und begründen ihn aufgrund einer historischen Analyse mit dem Individualismus in der westlichen Kultur: Identität wird nicht mehr zugeschrieben (vgl. soziologische und sozialpsychologische Identitätsdefinitionen), sondern erarbeitet und ist Kennzeichen des Individualismus in der Moderne. Daher ist in der heutigen westlichen Kultur angemessener, konstruktivistische Ansätze den soziologischen vorzuziehen. Immerhin wird hier versucht werden, auch soziale Prozesse am Beispiel der Elternbeziehung in die Diskussion einzubeziehen, um das Identitätskonzept damit zu bereichern.

Der Begriff der Identität wurde in Kapitel 1.2 als Produkt von Identifikation, Reflexion und Anpassung an neue Umweltanforderungen eingeführt. Identität wird als Schema im Gedächtnis repräsentiert und bildet einen Wissensbestandteil. Das Gedächtnis weist verschiedene Modi auf: Gewisse Erfahrungen werden episodenhaft gespeichert, während andere Erfahrungen weiter verarbeitet werden und als semantisches Wissen repräsentiert werden, ohne dass es konkrete Objekte oder Ereignisse berücksichtigen müsste (Tulving, 1972). Das episodische Wissen ist ein spezielles Subsystem des semantischen Wissens, und das semantische Wissen bildet ein Subsystem des proze-

duralen Wissens (Tulving, 1985): Das prozedurale Wissen befähigt, Verbindungen zwischen komplexen Reizmustern und Verhaltenskanälen zu speichern. In dieser monohierarchischen Gedächtnisorganisation kann die untergeordnete Ebene nur mit Hilfe der übergeordneten funktionieren, die übergeordnete Ebene aber ohne die untergeordnete (ebd.). Denn Menschen können mit semantischem Wissen argumentieren, ohne sich auf konkrete Episoden zu beziehen.

Dieser Ansatz wurde differenziert. Denn für verschiedene sensorische Kanäle müssen unterschiedliche Medien mit je unterschiedlichen Darstellungsformaten postuliert werden (Aebli, 1980). Bruner (1966) unterschied zwischen enaktivem, ikonischem und symbolischem Wissen. Heute wird mit multimodalen Gedächtnissystemen argumentiert, die Sprach-, konzeptuelle, akustische, visuelle und motorische Systeme unterscheiden (Engelkamp, 1990a, 1990b). Die Verbindung zwischen diesen Systemen wird durch ein abstraktes System im Sinne eines Interfaces gewährleistet (ebd.). Material wird durch einen Sinneskanal wahrgenommen und im entsprechenden Modus gespeichert. Über das abstrakte System wird es auch anderen Systemen zugänglich. Ein visuell wahrgenommenes Ereignis wird also zuerst im visuellen Modus gespeichert, danach vom abstrakten System in das Sprachsystem transferiert, damit es verbal kommuniziert werden kann.

Repräsentationen wurden in der Gedächtnispsychologie oft als Schema definiert. Der Begriff Schema wurde von Bartlett (1932) in die Psychologie eingeführt und als aktive Organisation definiert. Beim Erinnern von Ereignissen werden Schemata aktiviert. Bartlett konnte zeigen, wie Schemata mentale Prozesse energetisieren können, damit Erfahrungen in eine Wissensstruktur integriert werden können. Gleichzeitig erhöht sich die Aktivierungsbereitschaft von benachbarten Schemata, die mit diesem Schema verknüpft sind und miteinander eine Struktur bilden. Ein Schema ist nach Neisser (1976; dt. 1979, 50) "jener Teil des ganzen Wahrnehmungszyklus, der im Innern des Wahrnehmenden ist, durch Erfahrung veränderbar und irgendwie spezifisch ist für das, was wahrgenommen wird. Das Schema nimmt Information auf, wenn sie den Sinnesorganen verfügbar wird, und es wird durch diese Information verändert". Schemata haben Subsysteme und sind hierarchisch strukturiert. Neisser (1979) spricht Schemata zwei Funktionen zu: Reorganisierende und antizipatorische Funktion. Schemata werden im Wahrnehmungs- und Handlungsprozess verändert, und steuern umgekehrt Wahrnehmung und Handlung mit. Schemata sind die Wissenselemente im Gedächtnis. Wenn sich Schemata auf das eigene Selbst beziehen, werden sie mit Markus (1977) Selbst-Schemata genannt. Selbst-Schemata bilden ein hierarchisches Subsystem der allgemeinen Schemastruktur. Identität wird als strukturiertes globales Selbst-Schema im Sinne von Markus (1977) verstanden.

Das Identitätsschema wird aus spezifischen und wiederholten selbstbezogenen Erfahrungen aufgebaut. Diese wahrgenommenen Erfahrungen werden aufgrund der bestehenden Schemata nach ihrer Identitätsrelevanz bewertet. Im negativen Fall wird die neue

Erfahrung 'ausserhalb' der Identitätsstruktur im Gedächtnis repräsentiert. Im positiven Fall hingegen wird die Erfahrung assimiliert oder zwingt zur Akkomodation des Identitätsschema. Dadurch findet die eigene Autobiographie in der Identität ihren Niederschlag. Die Identität kann auch dann umstrukturiert werden, wenn Menschen aufgrund des allgemeinen Weltwissens sich wahrnehmen, über sich nachdenken und umbewerten. Solche Reflexionsprozesse erfordern formale Operationen; sie können die Identitätsstruktur sehr grundlegend bestimmen. Ihre Existenz zeigt, dass sich die Selbstwahrnehmung von der Wahrnehmung fremder Personen unterscheidet. Kraft dieser Identifikations- und Reflexionsprozesse wird die Identität ständig umstrukturiert und passt sich an die aktuellen Lebensbedingungen an.

Der Vorgang, Objekte als identitätsrelevant zu bewerten und in die eigene Identität zu integrieren, wird also als Identifikation bezeichnet. Menschen identifizieren sich nicht nur mit sich selbst (Selbstidentifikation), sondern auch mit Objekten aus ihrer Umwelt, wie etwa nahe Bezugspersonen oder Überzeugungen. Diese Objekte werden subjektiv als eins ('identisch') mit dem eigenen Subjekt erlebt und werden als Identifikationsobjekte bezeichnet. Die einzelnen Schemata der Identitätsstruktur zeichnen sich durch einen hohen Bezug zur eigenen Person aus, d.h. sie sind insbesondere nach Art und Stärke ihrer Beziehung zur eigenen Person mit ihrer Autobiographie strukturiert. Die Identifikation mit einer Gruppe ermöglicht ein Wir-Gefühl, die Identifikation mit einer Ortschaft oder einer Landschaft ergibt die Ortsidentität, das Gefühl der Heimat usw. Die Identität umfasst also mehr als die Repräsentation der eigenen Person. Die heikle Frage der Identitätsgrenze ist damit bereits angesprochen und wird im Kapitel 5.1.1 ausführlicher diskutiert.

Dennoch können unverbundene und sich widersprechende Schemata in der Identität nebeneinander enthalten sein. Identität ist nicht gleichbedeutend mit Kohärenz der Schemata. In verschiedenen Lebensbereichen können sehr unterschiedliche Schemata abgerufen werden, denn die Identität ist inhaltsspezifisch organisiert. Es werden fünf Kategorien von Inhalten unterschieden: Die eigene Person, Mitmenschen oder soziale Systeme, Objekte aus der physischen Umwelt, abstrakte Objekte wie Religionen, Philosophien, abstrakte Überzeugungen oder Glaubenssysteme und handlungsbezogene Repräsentationen (vgl. Kapitel 5.1.2). Diese Objekte sind zumindest bewusstseinsfähig, d.h. sie können bei Bedarf abgerufen und kommuniziert werden. Die Identität in der vorliegenden Definition umfasst keine unbewussten Objekte.

Das Identitätsschema repräsentiert die zentralen Elemente des Selbstbildes. Weil diese definitionsgemäss in enger Beziehung mit dem Subjekt stehen, ergibt sich die Erfahrung der Kontinuität in der Zeit und der Gleichheit über verschiedene Situationen. Denn das Subjekt bleibt über Zeit und Situation hinweg konstant. Diese Identitätsdefinition mit zwei Merkmalen (Selbstbild und Konstanz) steht nicht im Widerspruch zum dynamischen Charakter der Schemata der Identität, die sich strukturell verändern und

entwickeln können: Menschen haben mit 10 Jahren und mit 20 Jahren unterschiedliche Selbstbilder und wissen dennoch, dass sie die gleichen Menschen geblieben sind. Veränderungen in der Schemastruktur der Identität bedeuten, sich von alten Identifikationsobjekten zu lösen, neue Verbindungen einzugehen und neue Schemata in die Struktur zu integrieren. Das Subjekt bleibt dasselbe. Umstrukturierungen gefährden immer die Kontinuitätserfahrung. Sie kann wieder hergestellt werden, indem der Subjektbezug der Schemata neu konstruiert wird. Dieser entwicklungspsychologische Aspekt wird im Kapitel 5.2.2 erläutert werden.

Das *Selbst* wird hier als zentrales und globales Schema innerhalb der Identitätsstruktur verstanden. Es enthält inhaltsunabhängige elementare Reflexionen über sich, die die eigene Existenz betreffen. Das Selbstschema bildet sich in frühester Kindheit und ist gegenüber Veränderungen ausserordentlich resistent. Es wird nur unter grossem Druck umstrukturiert, was als sehr schmerzhafter Prozess erlebt wird (existentielle Krise). Die Inhalte des Selbstschema sind wie die der Identität individuell verschieden. Das Selbstschema kann die Erfahrung zu leben oder die Erkenntnis, als Mensch innerhalb der äussersten Grenzen von Leben und Tod zu existieren, umfassen. Das Selbstschema betrifft also Erfahrungen zu den Grundlagen des eigenen Seins. Diese knappen Andeutungen sollen genügen, weil das Selbstschema nicht primär Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Zur weiteren Explikation des Identitätskonzepts soll auf das Modell von Morris Rosenberg zurückgegriffen werden, der in seinem Buch von 1979 einen der umfassendsten Entwürfe in der modernen Psychologie zu den Begriffen Selbst, Selbstkonzept und Selbstwert veröffentlicht hat. Obwohl seine Argumentation nicht die Identität fokussiert hat, lässt sich mit seinem Frage- und Analyseraster aufgrund der inhaltlichen Verwandtschaft der Begriffe auch die Identität differenzieren und klären.

Rosenberg (1979) unterscheidet drei Bereiche des Selbst, die er an anderen Stellen auch auf das Selbstkonzept anwendet:

- Das vorhandene Selbst beschreibt das Bild, das eine Person bei der Selbst wahrnehmung von sich zeichnet.
- Das gewünschte Selbst gibt das Bild wieder, wie eine Person sein möchte.
- Das darstellende Selbst ist verantwortlich dafür, wie jemand sich anderen zeigt.

Der letzte Bereich erinnert an soziologische Identitäts-Theorien (Kapitel 4.9) und wird selten mit den beiden ersten Bereichen kombiniert. Rosenberg (1979) kann aber dadurch kognitive und soziale Phänomene unter dem Begriff des Selbst abhandeln und wird der Tatsache gerecht, dass das Selbst massgeblich von sozialen Prozessen mitbeeinflusst wird.

Er untersucht das vorhandene Selbstkonzept auf vier Ebenen, die im folgenden auf den Identitätsbegriff übertragen werden sollen:

- Wie können die Grenzen der Identität festgelegt werden?

- Welche Inhalte enthält die Identität?
- Wie ist die Identität strukturiert?
- Welche Dimensionen weist die Identität auf?

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit Identität als fazettenreiches Konzept mit einer Binnenstruktur, die in eine umfassendere Aussenstruktur eingebettet werden kann, verstanden (vgl. Tabelle 5.1.). Identität kann in verschiedenen Perspektiven betrachtet und definiert werden, so dass sich die einzelnen Eigenschaften nicht widersprechen, sondern einander ergänzen. Diese Eigenschaften werden im Folgenden erläutert werden.

*Tabelle 5.1.*
Definitionsmerkmale des vorgeschlagenen Identitätskonzepts

*Binnenstruktur*
- Identität ist ein Schema mit hierarchischer Struktur.
- Identität weist konstante und variable Elemente auf, sie entwickelt sich.
- Identität kann vom Selbst und dem Selbstbild abgegrenzt werden (Kapitel 5.1.1).
- Identität besteht aus verschiedenen Inhalten; es werden fünf Kategorien unterschieden: Persönliche, soziale, materielle, abstrakte, handlungsbezogene Inhaltskategorie (Kapitel 5.1.2).
- Identität weist drei Dimensionen auf: Evaluative, biographische und kontrollspezifische Dimension (Kapitel 5.1.3).

*Bezug zu verwandten Konzepten*
- Identität bildet einen Wissensinhalt im Gedächtnis, sie ist ein Element des Selbstkonzepts (=Selbstbild).
- Identität ist ein ökologisches Konzept und widerspiegelt Mensch-Umwelt-Prozesse.
- Identität ist das Produkt von Identifikation, Reflexion und Anpassung.
- Identität muss erarbeitet werden und dient als personale Ressource zur Krisenbewältigung.

### 5.1.1 Identitäts-Grenze

Die Identitäts-Grenze manifestiert sich im Wissen von Menschen in den Fragen, wer sie sind und wer sie nicht sind. Die Grenze zwischen Identität und Nicht-Identität ist dünn und nebulös (Rosenberg, 1979). Wahrscheinlich kann sie allgemeinpsychologisch nicht definiert werden. Umfasst Identität auch die eigenen Kleider und den materiellen Besitz? Oder soll die Identität ausschliesslich durch Wahrnehmungen der eigenen Person und Körperempfindungen definiert werden?

Oben postulierten wir einen weiten Identitätsbegriff, der über die eigenen Körperempfindungen hinausgeht, aber auch soziale, materielle und abstrakte Gegenstände umfassen kann. Das Selbstkonzept ist breiter als die Identität zu definieren und umfasst ausser allen identitätsrelevanten Repräsentationen auch diejenigen Schemata, die nur in lockerer Verbindung mit dem Subjekt wahrgenommen werden. Als Beispiele können eigene Besitztümer ("ich bin derjenige mit dem roten Strickpullover") oder Ortschaften

("ich bin Berner") angeführt werden, die für viele Menschen nicht Elemente der Identität, aber des Selbstkonzepts darstellen. Denn die Grenze zwischen Identität und Selbstkonzept kann nur durch den subjektiv zu bestimmenden Grad der Verbundenheit des Subjekts mit Objekten gezogen werden. Operational ausgedrückt: Wenn Umbewertungen von selbstbezogenen Schemata eine Krise auslösen, sind sie identitätsrelevant, andernfalls sind sie ausschliesslich Elemente des Selbstkonzepts, nicht aber der Identität. Oder: Vielleicht könnte aufgrund eines Aufsatzes zum Thema, "Wer bin ich?", eine Abgrenzung von Identität und Selbstkonzept versucht werden, wenn darin die subjektive Bewertung von selbstbezogenen Objekten in gegenseitiger Beziehung ausgedrückt wird.

Die Identitätsgrenze kann durch pathologische Prozesse verschoben werden, die weder als Identifikation noch als Reflexion oder Anpassung bezeichnet werden können. Perls (1987; 1989) nennt solche Prozesse der Identitäts-Erweiterung oder -Verengung: Wenn Menschen Objekte unverarbeitet verinnerlichen, sie introjizieren, schränkt sich der Spielraum der Identität ein. Der Unterschied zwischen Identifikation und Introjektion liegt im Ausmass der Objektreflexion bzw. in der Erfahrung, ob das Objekt eine freiwillig wählbare (Identifikation) oder eine normierte, erzwungene Perspektive (Introjektion) darstellt. Mit Projektion ist die Ausdehnung der Identität gemeint, die paranoiden Charakter annehmen kann: Die eigene Perspektive und Verantwortung über Handlungen und Wirkungen wird der Umwelt delegiert. Konfluenz bezeichnet den Zustand, in dem keine Grenze zwischen sich und der Umwelt gespürt wird - ein typischer Zustand von Neugeborenen. Die Retroflektion beschreibt schliesslich den Prozess, in dem eine Grenze mitten durch die eigene Identität gezogen wird. Der Retroflektor richtet die Aggression gegen sich und spaltet sich selber, was zu Schizophrenie führen kann - eine Identität ohne Kohärenz.

### 5.1.2 Inhalte

Inhalte haben einen deskriptiven und einen evaluativen Aspekt (Alsaker, 1990). Denn Beschreibungen implizieren Wertungen. Die Inhalte geben der Identität einen vielfältigen und mannigfaltigen Charakter.

Rosenberg (1979) füllt den Inhalt des Selbstkonzepts primär mit Elementen der sozialen Identität, Dispositionen und Körperbild. Die *soziale Identität* wird durch folgende Kategorien bestimmt: Geschlecht, Alter, Rasse, Nationalität, Religion, Familienstatus, Name, Gruppenzugehörigkeiten usw. Diese Kategorien sind nicht natürlich oder logisch, sondern sozial definiert. Die Menschen reagieren meist eher auf diese Kategorien als darauf, wie die Menschen sich verhalten (ebd.). Weil viele dieser Kategorien sozial bewertet sind, ist der Selbstwert vom Prestige der Identitätselemente mitbestimmt. Schliesslich sind mit diesen Kategorien Rollenideale mit spezifischen Eigenschaften verbunden, die das Verhalten in sozialen Situationen steuern können. Zum Beispiel wird von einem katholischen Priester ein sexuell enthaltsames Leben erwartet. *Dispositionen* definiert Rosenberg (1979) als angeborene oder erworbene stabile Eigenschaften und Verhaltenstendenzen. Das *Körperbild* schliesslich widerspiegelt, wie Menschen ihren

Körper wahrnehmen und bewerten. In dieser Charakterisierung des Selbstkonzepts wird Rosenbergs (1979) sozialpsychologische Ausrichtung deutlich.

Aus der Literaturübersicht in Kapitel vier resultiert, dass nebst dem eigenen Körper und dem sozialen Bezugssystem auch materielle und abstrakte Gegenstände sowie Handlungen und Taten Inhalt der Identität sein können. Rosenbergs (1979) Klassifizierung von Inhalten soll daher erweitert werden. James (1890) unterschied zwischen einem materiellen, sozialen und geistigen Selbst. Marcia (1966) schloss in seine Identitätskonzeptualisierung abstrakte Inhalte mit ein, die als identitätsrelevant bewertet wurden: Die ideologischen, politischen und religiösen Lebensbereiche. Diese wurden von einer Reihe anderer Forscher in ihre eigenen Untersuchungen aufgenommen (Hausser, 1983; Adams, 1985b; Fend, 1991). Berühmte Persönlichkeiten in der Weltgeschichte wie Galileo Gallilei und Napoleon werden durch herausragende Taten definiert. Manche Menschen definieren sich über ihre berufliche Tätigkeit, durch Handlungen, die für sie charakterisierend sind.

*Tabelle 5.2.*

Fünf Kategorien von Identitätsinhalten.

| | |
|---|---|
| 1. Persönlicher Inhalt | - Geistige Fähigkeiten<br>- Temperament<br>- Eigener Körper |
| 2. Soziale Umwelt | - Gesellschaft<br>- Bezugsgruppe<br>- Gleichaltrige<br>- Autoritätspersonen (zum Beispiel Eltern)<br>- Jüngere Bezugspersonen |
| 3. Materielle Objekte | - Materielle Gegenstände<br>- Räume, Ortschaften |
| 4. Abstrakte Überzeugungen | - Religion<br>- Philosophische Überzeugungen<br>- Politische Überzeugungen<br>- Wissenschaftliche Standpunkte |
| 5. Taten/Handlungen | - Handlungen, die grosse Wirkungen zeitigten<br>- Berufsbezogene Handlungen |

Es werden fünf verschiedene Hauptidentitätsinhalte postuliert, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit haben, aber doch für viele Menschen die zentralen Identitätselemente einschliessen: Die persönliche, die soziale, die materiell / räumliche, die abstrakte und die handlungsbezogene Inhaltskategorie. In Tabelle 5.2. sind die fünf Kategorien von Identitätsinhalten mit Beispielen erläutert. Ein Identitätsinhalt bezeichnet eine Menge von Schemata, die sich untereinander ähnlich sind und einen eindeutigen Bezug zueinander aufweisen.

Gewisse Gegenstände können je nach Betrachtungsweise zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Zum Beispiel kann die Kulturzugehörigkeit in den sozialen oder allenfalls auch in den abstrakten Identitätsinhalt kodiert werden. Die meisten Identitätsinhalte können aber eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden wie zum Beispiel die Identifikation mit den Eltern, das Körperbild oder weltanschauliche Überzeugungen.

Dieser Fünfzahl von Identitätsinhalten unterliegt eine einfache Logik: Sie wiederspiegelt fünf grundlegend verschiedene Arten von Kategorien, nämlich die eigene Person, belebte Objekte, unbelebte Objekte, abstrakte, nicht mit den Sinnen erfahrbare Gegenstände und Handlungen. Von Tieren wird erwartet, dass sie für gesunde Menschen kein Identifikationsobjekt darstellen, und sie werden daher keiner Kategorie zugeordnet. Diese Kategorisierung ordnet die Vielfalt möglicher Identitätsinhalte und fasst diese zusammen. Sie soll Identitätsinhalte systematisieren, um einen besseren Überblick über die Vielfalt von Identitätsphänomenen zu geben.

### 5.1.3 Struktur

Die strukturelle Ebene der Identität fokussiert das Muster, in welcher Beziehung verschiedene Inhalte zusammenhängen. Denn Inhalte werden nicht bloss nach inhaltlicher Verwandtschaft verknüpft, sondern auch nach weiteren Dimensionen (siehe unten). Rosenberg (1979) formuliert zwei Thesen über die Struktur des Selbstkonzepts, die in das vorliegende Identitätskonzept übernommen werden sollen:

- Identitätselemente sind von ungleicher subjektiver Wichtigkeit. Sie sind bezüglich der Zentralität und der Oberbegriff-Unterbegriff-Inklusion hierarchisch strukturiert. Rosenberg (1979) versteht das Selbstkonzept als komplexe Verschachtelung dieser zwei verschiedenen Arten von Hierarchien.
- Die Identität kann auf einem globalen und auf einem spezifischen Niveau betrachtet werden. Im Sinne der deutschen Gestaltpsychologie (Wertheimer, 1945) kann nicht von den Teilen der Identität auf die globale Identität geschlossen werden. Die unabhängige und getrennte Untersuchung der Teile und der Gesamtstruktur ist daher erforderlich.

Neue Erfahrungen (Inhalte) werden als Schemata im Gedächtnis mit alten Schemata vernetzt, so dass sich Strukturen bilden. Aus Schemata mit episodischem Charakter können allgemeine Schemata abstrahiert werden, so dass hierarchische Strukturen entstehen (Reflexion). An deren Spitze steht das Identitätsschema. Diese Strukturen können die Gestalt von selbstbezogenen Theorien annehmen (Epstein, 1973). Neue Erfahrungen können alte Strukturen auflösen und neue aufbauen, die den aktuellen Umweltanforderungen besser genügen. Daraus ergibt sich die Flexibilität und Angepasstheit dieser selbstbezogenen Strukturen (s. oben).

### 5.1.4 Dimensionen

Rosenberg (1979) setzt Dimensionen mit Einstellungen gleich, meint hier allerdings die selbstbezogenen Einstellungen. Er unterscheidet objektgebundene Dimensionen, die Gefühle gegenüber einem Gegenstand widerspiegeln (zum Beispiel Intensität, Konsistenz, Stabilität usw.) und objektfreie Dimensionen wie Intelligenz, Optimismus usw. Es können eine grosse Vielzahl von Dimensionen unterschieden werden, von denen nicht alle kommunizierbar sind. Die Dimensionen geben an, wie und nach welchen Gesichtspunkten Schemata zu einer Struktur verknüpft werden. Zwei Menschen können zum Beispiel in Körpergrösse und Lebensalter übereinstimmen, aber unterschiedliche Interessen haben. Sie sind sich in gewissen Dimensionen ähnlich, in anderen unähnlich. Je nach fokussierter Dimension kann daher eine bestimmte Repräsentation andere assoziierte Schemata aktivieren. Nach der Dimension Körpergrösse werden Menschen anders gruppiert als nach der Dimension Intelligenz. Dimensionen bilden eine vierte Analyseebene der Identität.

Traditionelle Ansätze zur Messung einer Persönlichkeit greifen meistens auf solche Dimensionen zurück (zum Beispiel Freiburger Persönlichkeitsinventar F-P-I von Fahrenberg & Selg, 1978, oder die Frankfurter Selbstkonzept-Skala von Deusinger, 1986; im Druck, usw.). Als drei identitätsrelevante Grunddimensionen gelten die biographische Dimension (vergangene Biographie vs. Erfahrungen in der Gegenwart und Erwartungen an die Zukunft), Wertdimensionen (moralisch positiv/negativ, wichtig/unwichtig, angenehm/unangenehm) und die Kontrollmeinung (hoch/tief; vgl. Flammer, 1990). Diese Dimensionen stehen orthogonal zueinander und sind voneinander unabhängig (Abbildung 5.1.). Die Relevanz dieser drei Dimensionen wird nun begründet und erläutert.

1. Die *biographische Dimension* wurde nicht nur deswegen aufgenommen, weil diese Arbeit sich an entwicklungspsychologischen Fragestellungen orientiert. Es ist üblich, dass Identität insbesondere in ihrer zeitlichen Dimension untersucht wird. Denn Identität entsteht und verändert sich. Die Zeit im Gegensatz zum Wissen um Zeit ist genau genommen zwar keine psychologische Grösse und nur schwer definierbar, sie ist aber ein Medium für psychologisch relevante Prozesse, die untersucht werden sollen, und ein fruchtbares Analyseraster. Die Erscheinung einer Identität ist von früheren Erfahrungen geprägt, die sie formen. Verschiedene Autoren - insbesondere Erikson (1968) - definierten die erarbeitete Identität am Ende des Jugendalters vor allem mit dem englischen Begriff "commitment": Jugendliche müssen sich für einen Standpunkt entscheiden, den sie in Zukunft engagiert verfolgen wollen. Sie müssen sich eine Zukunftsperspektive aufbauen (Nurmi, 1987; 1991). Eine Identität liegt dann vor, wenn Menschen sich in einem kontinuierlich ablaufenden Lebensvollzug wahrnehmen können. Eine Analyse der Identität unter Ausschluss der Zeitdimension muss daher scheitern.

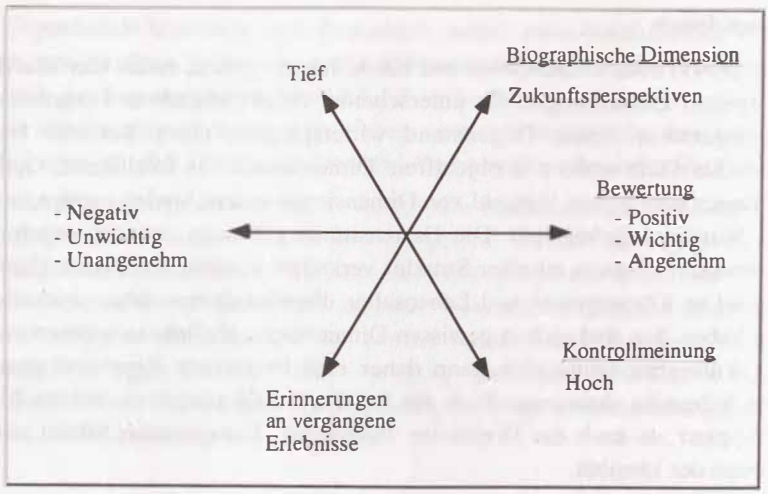



*Abbildung 5.1.:* Drei Dimensionen der Identität: Biographische Dimension, Bewertung und Kontrollmeinung.

Insbesondere bedeutsame Lebensereignisse können die Identitätsentwicklung nachhaltig beeinflussen (Holmes & Rahe, 1967), indem sie Umweltbedingungen einer bestimmten Lebensphase repräsentieren, die unerwartet sind und Anpassungsprozesse erfordern (vgl. Kapitel 3.1). Bedeutsame Lebensereignisse sind keine Elemente der Identität, sondern sind Elemente der Umwelt. Sie bilden Indikatoren für Veränderungen einer bestimmten Entwicklungsphase, die sich in der Identität niederschlagen. Sie stellen 'objektive' Marksteine im eigenen Lebenslauf dar. Aus bedeutsamen Lebensereignissen können die zentralen Lebensabschnitte einer Biographie erschlossen werden.

Mit dem Konzept der bedeutsamen Lebensereignisse erhält das Identitätskonzept eine ökologische Komponente. Identität kann nur unter Einbezug der Umwelt angemessen beschrieben werden. Das Vorliegen / Fehlen von bedeutsamen Lebensereignissen und ihre Qualität sind Bedingung für das Verständnis der Identität. Dieses Postulat wird einzubeziehen versucht, indem intrapsychische und Umweltvariablen (bedeutsame Lebensereignisse) kombiniert werden.

Ausserdem: Bedeutsame Lebensereignisse sind eine wichtige Variable, die die Entwicklung der Identität beschreiben und erklären. Die Bewältigung dieser Ereignisse ist eine Aufgabe der Identitätsentwicklung: Sich zum Beispiel mit seinem Aussehen, mit seiner Berufswahl oder mit Freizeiterlebnissen auseinanderzusetzen, sind einschlägige Aufgaben, die zu bewältigen für den eigenen Lebenslauf zentral ist und zum Aufbau einer integrierten persönlichen Identität führt. Sie zwingen zu einer Neubewertung vorliegender Identifikationsobjekte: Einige solche Objekte verlieren ihre positive Valenz

und werden als Identifikationsobjekte aufgegeben, während andere aufgewertet und in die eigene Identität integriert werden. Damit verändert sich die Struktur der Identität.

Zahlreiche entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, wie sich Dimensionen von Identität und Selbstkonzept aufgrund von bedeutsamen oder kritischen Lebensereignissen ändern (Filipp, Aymanns & Braukmann, 1986; Mummendey, 1981; Olbrich, 1981). Bedeutsame Lebensereignisse können die Person und/oder ihre Umwelt verändern, so dass sich die Identität anpassen muss. In neuerer Zeit ist bereichsübergreifend der Zusammenhang zwischen Anpassungs- / Stressbewältigungsprozessen und der Identität untersucht worden. Einen Überblick über den Forschungsstand gibt der Einleitungsartikel zum gleichbetitelten Sammelband von Jackson & Bosma (1990). Die Überschneidungspunkte zwischen Stressbewältigung und Ich- bzw. Identitätsprozessen werden nicht nur seit Jahren in der psychoanalytischen Literatur diskutiert (Freud, 1923; Erikson, 1968; Haan, 1974; 1977; Moriarty & Toussieng, 1976; Loevinger, 1982; Offer, Ostrov & Howard, 1984; Giddan, 1988; Jacobi, 1991), sondern seit kurzem insbesondere in der jugendpsychologischen Literatur zur kognitiven Identitäts- und Selbstkonzeptforschung (Olbrich, 1981; Filipp, et al., 1986; Labouvie-Vief, 1986; Seiffge-Krenke, 1990; Fend, 1990). Es wird folgende These postuliert: *Je mehr bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich Jugendliche erleben, desto eher verändert sich die Struktur der Identität.*

2. Die *Bewertungsdimension* ist eine sehr verbreitete Dimension in der Identitäts- und Selbstkonzeptliteratur (vgl. Kapitel vier). Werte werden aus der kognitiven Interpretation eines Ereignisses und deren emotionalen Evaluation aufgebaut (Lazarus & Folkman, 1984; Hattie, 1992). Ein angenehmes Gefühl bei einer Erfahrung führt zu einer positiven Bewertung, ein unangenehmens Gefühl hingegen zu einer negativen Bewertung. Spontane Evaluationen können durch kognitive Prozesse verändert werden. Denn den Evaluationen liegen bereits vorhandene Werte zu Grunde. Eine neue Erfahrung wird mit diesen vorhandenen Werten verglichen und es wird daraus in einem Reflexionsprozess ein neuer Wert konstruiert. Es entsteht eine hierarchische Wertstruktur. Der Aufbau eines persönlichen Wertsystems hängt nicht nur von gesellschaftlichen, kognitiven und emotionalen Faktoren ab, sondern auch von der Stufe der kognitiven Entwicklung. Der Aufbau abstrakter Wertstrukturen setzt formale Operationen voraus, wofür das Potential erst im Jugendalter gegeben ist (Piaget, 1947; Kohlberg, 1974).

Selbstbezogene Beschreibungen können von der sozialen Umwelt und/oder von sich selber nach verschiedenen Kriterien bewertet werden. (1) Ist ein Sachverhalt *moralisch* positiv? (2) Wie wichtig und *zentral* ist ein Gegenstand für die eigene Identität? Ist er identitätsrelevant? (3) Wird ein Gegenstand subjektiv als *angenehm* oder *unangenehm* erlebt? Welche Emotionen löst er aus? Die Bewertungsdimension verbindet also einerseits das Identitätskonzept mit dem Moralbegriff und ergänzt andererseits dessen kognitive Bestimmung um einen emotionalen Aspekt. Bewertungsprozesse strukturieren Sche-

mata der Identität bezüglich der Zentralität und bilden ein Ordnungskriterium. Umgekehrt resultieren Werte aus der Integriertheit und Differenziertheit der Identitätsstruktur und aus der Übereinstimmung zwischen Erwartungen und Verhalten (Rückkoppelung). Als These wird postuliert, dass *die Bewertungsdimension Rückschlüsse auf die Integriertheit der Identitätsstruktur, das Wohlbefinden und die Übereinstimmung zwischen der eigenen Lebensführung und den eigenen Werten zulässt.*

3. In neuerer Zeit wird die *Kontrollmeinung* immer häufiger als relevante Dimension der Identität postuliert (vgl. Kapitel 4.6.3). Mit dem Kontrollkonzept können wesentliche Elemente der Entstehung der Subjekt-Objekt-Trennung im Kleinkindalter und die Entstehungsbedingungen der Identität beschrieben werden (Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Stern, 1992). Vor allem ist sie aber ein Mass dafür, wie eigenaktiv und autonom sich Menschen wahrnehmen, wie bedeutsam sie ihre eigenen Einflussanteile verglichen mit anderen Kontrollinstanzen einschätzen. Sie ist ein Mass dafür, wie bedeutsam Menschen sich und ihre Identität im Austausch mit der Umwelt wahrnehmen.

Marcia (1980) zeigt in seiner Literaturübersicht, wie ein hoch entwickelter Identitätszustand im Jugendalter mit einem internalen "locus of control" nach Rotter (1966) zusammhängt (vgl. auch Abraham, 1983; Waterman, Buebel & Waterman, 1970). Je eigenständiger Jugendliche ihre Identität erarbeiten, desto eher glauben sie, über sich und ihre Umweltbedingungen bestimmen zu können. Diese These ist plausibel, denn die Konstruktion einer integrierten Identität muss eine eigenständige und eigenaktive Leistung sein, um persönlich zu sein. Sie setzt also eine hohe Kontrollmeinung bzw. einen internalen "locus of control" voraus. *Die Kontrollmeinung ist global und bereichsspezifisch als Schema repräsentiert und ein Merkmal dafür, ob und wie artikuliert eine Identität vorliegt oder nicht.*

### 5.1.5 Interaktion der Dimensionen

Mit Hilfe der dargestellten Dimensionen Kontrollmeinung, Bewertung von Schemata der Identität (kurz 'Identitätsbewertung') und vergangene bedeutsame Lebensereignisse lassen sich wesentliche Prozesse der Identitätsdimensionen beschreiben. Sie weisen eine charakteristische Dynamik auf: Eine hohe Kontrollmeinung impliziert, sich als Ursache von Wirkungen zu erfahren, und begünstigt Exploration und aktiven Umgang mit der Welt. Sie geht mit Erfolgszuversicht einher (Jerusalem & Schwarzer, 1991), was die Wahrscheinlichkeit von realen Erfolgen erhöht und eine hohe Identitätsbewertung zur Folge hat. Umgekehrt begünstigen solche positiven Bewertungen neue Wirkerfahrungen, was die Kontrollmeinung ansteigen lässt.

Wenn Menschen unerwarteterweise bedeutsame Ereignisse widerfahren, oder wenn sie Ereignisse nicht assimilieren oder bewältigen können, fühlen sie sich ihnen hilflos ausgeliefert. Sie erleben sich als Spielball fremder, unkontrollierbarer Kräfte, so dass ihre

Kontrollmeinung absinkt und ihre Identität sich desorganisiert. Generell wird sich ihr Wohlbefinden verschlechtern, insbesondere wird die Neigung zu Depressivität zunehmen (Seligman, 1986). Wenn hingegen Ereignisse als veränderbar erlebt werden, steigt die Kontrollmeinung und das Wohlbefinden, es sinkt die Neigung zu Depression. Gleichzeitig wird aus Stolz über die gelungene Bewältigung die Identitätsbewertung positiver. Dieser zweite Fall tritt dann auf, wenn die Ereignisse gewollt und selber ausgelöst worden sind, oder wenn unerwartete Lebensereignisse erfolgreich gemeistert sind. Je nach Bewältigungsstand, d.h. je nachdem, ob ein Lebensereignis noch beschäftigt oder bereits gemeistert ist, unterscheidet sich Kontrollmeinung und Identitätsbewertung in ihrer Ausprägung (hoch und tief; Grob et al., 1992; Neuenschwander & Grob, 1992). Das Meistern von bedeutsamen Ereignissen geht mit einer integrierten Identität einher.

Umgekehrt beeinflussen die Identität und insbesondere Kontrollmeinung und Identitätsbewertung die Interpretation eines Ereignisses: Menschen mit hoher Kontrollmeinung und hoher Identitätsbewertung fühlen sich weniger schnell bedroht und können bei unerwarteten Ereignissen schneller und erfolgreicher die Gefahr meistern (vgl. Reich & Zautra, 1981). Hohe Kontrollmeinung und hohe Identitätsbewertungen begünstigen im Sinne einer personaler Ressource erfolgreiches Bewältigen von bedrohlichen Ereignissen.

Kontrollmeinung, Identitätsbewertung und bedeutsame Lebensereignisse bzw. deren Wahrnehmung und Interpretation interagieren wechselseitig miteinander und repräsentieren eine enge Mensch-Umwelt-Beziehung. Sie veranschaulichen zentrale Aspekte der Dynamik einer Identität und stellen sie in einen ökologischen Kontext. Kurz: *Die* Identität *kann als Interaktion zwischen dem Wissen über die eigene Wertigkeit und Wirkkompetenz (Kontrollmeinung) definiert werden, wobei das Vorliegen oder Fehlen von bedeutsamen Lebensereignissen berücksichtigt werden muss.* Identität unterliegt demnach einem kognitiven Prozess, in dem ständig über die eigene Identität reflektiert und mit der Umwelt ausgetauscht wird, so dass sich Identitätsgrenze, Struktur und Inhalte den aktuellen inneren und äusseren Bedingungen anpassen.

## 5.2 Modell der Identitätsentwicklung

Das Entwicklungsmodell, das in Kapitel drei vorgeschlagen worden ist, soll nun mit dem oben dargestellten Identitätskonzept verbunden werden. Als Beispiel dafür wird das Jugendalter gewählt, weil in diesem Stadium die Identitätsentwicklung ein besonderes Stadium durchläuft (Erikson, 1968): Jugendliche vollziehen den Schritt in die psychosoziale Unabhängigkeit, wofür sie autonom werden müssen. Aufgrund mehrerer alterstypischer bedeutsamer Lebensereignisse reflektieren Jugendliche bewusst ihre Identität und versuchen sie erstmals selber zu formen und den veränderten Lebensumständen anzupassen. Es gibt sogar einen gesellschaftlichen Druck gegen

Jugendliche, eine artikulierte Identität zu erarbeiten. Im Gegensatz zu jüngeren Kindern können Jugendliche aufgrund formaler Operationen systematisch darüber berichten, dass sie über ihre Identität nachdenken. Dabei erarbeiten sie sich eine integriertere Identitätsstruktur, die konsistent und kohärent ist. Mit dem Ende des Jugendalters ist die Arbeit an der eigenen Identität noch nicht abgeschlossen. Zuerst sollen nun Besonderheiten des Jugendalters beschrieben werden.

### 5.2.1 Jugendalter: Ein Lebensalter des Übergangs

Das Jugendalter ist das Stadium in der menschlichen Entwicklung, das die Kindheit abschliesst und das Erwachsenenleben einleitet (Coleman, 1982; Lerner & Spanier, 1980). Dieser Übergang verläuft in verschiedenen Kulturen und historischen Zeiten entweder kontinuierlich oder diskontinuierlich (Benedict, 1938). Dauer und zentrale Themen dieses Stadiums sind kultur- und zeitspezifisch. Zum Beispiel wurden Mädchen in Indonesien nach der Menarche in spezielle Frauenhäuser gebracht, wo sie in einem festgelegten Ritual in den Stand der Frauen aufgenommen werden (Mead, 1981).

Die Grenzen des Jugendalters können nicht präzis angegeben werden. In unserer westlichen Gesellschaft wird der Anfang des Jugendalters oft nach dem biologischen Kriterium bei der Menarche bzw. der Pubarche angegeben. Das Jugendalter findet seinen Abschluss, wenn eine psychosoziale Unabhängigkeit erreicht wird. Die Grenze zum Erwachsenenalter ist aber fliessend, präzisere Definitionen wie die juristischen oder biologischen versagen beim kritischen Nachfragen, weshalb sie hier nicht angegeben werden sollen. Im Gegensatz zum Schulalter, das entwicklungspsychologisch eher als Konsolidierungsphase (Latenzphase bei Freud, 1940) beschrieben werden kann, ist das Jugendalter eine Zeit der Veränderungen und ökologischen Übergänge. Diese haben körperliche, kognitive, soziale und soziologische Aspekte, wobei von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen werden muss:

- Mit dem Übergang ins Jugendalter entwickelt sich das Potential zu formalen Operationen (Piaget, 1947; 1966).

- Die körperlichen Veränderungen im Jugendalter können mit dem Begriff physisch-sexuelle Reifung zusammengefasst werden. Sie sind geschlechtsspezifisch und weitgehend genetisch bedingt. Hormonell via Hypothalamus gesteuert, entwickeln sich die primären Geschlechtsorgane zur Fortpflanzungsfähigkeit und treten die sekundären Geschlechtsmerkmale auf: Bart- und Körperhaare, Stimmbruch und kräftiger Körper bei Jungen, Brustwachstum und rundlicher Körperbau bei Mädchen. Diese körperlichen Veränderungen haben vielfältige psychische Folgen. Zum Beispiel entsteht das Bewusstsein der eigenen Sexualität und der neu erwachten sexuellen Triebe (Erikson, 1968; Freud, 1923). Jugendliche erkennen, dass der eigene Körper sich verändert: Ihre Erscheinung

und ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten. Sie merken, wie sie anders werden, und sie müssen sich in diesem neuen Lebensgefühl orientieren.

- Im Jugendalter verändert sich nicht zuletzt wegen der Entwicklungen im körperlichen und kognitiven Bereich auch die Qualität vieler zwischenmenschlichen Beziehungen (Eltern, Gleichaltrige, Geschwister usw.).

- Kinder erhalten mit dem Eintritt ins Jugendalter einen gesellschaftlich relevanten Status. Jugendliche finden sich oft zu Gruppen von Gleichaltrigen zusammen, die als gesellschaftliches Subsystem, das auf gesamtgesellschaftliche Prozesse einwirkt und eine spezifische Kultur aufweist ('Jugendkultur'), verstanden werden können.

Diese genetischen und/oder normativen Aspekte der Veränderung charakterisieren die Situation, in der sich Jugendliche befinden. Rechtfertigt die Instabilität dieser Situation Eriksons Postulat einer Jugendkrise? Tatsächlich neigen Jugendliche besonders oft zu Gewalt, Verbrechen, Drogenkonsum und anderem devianten Verhalten verglichen mit anderen Altersgruppen. Suizid ist bei schweizer Jugendlichen die zweithäufigste Todesursache. Das Vorliegen einer Identitätskrise im Jugendalter wurde nebst von Erikson (1966) auch von Marcia (1966), Waterman (1988) und Buseman (1953) postuliert. Baumeister & Tice (1986) argumentieren ausführlich für eine Identitätskrise im Jugendalter auch in neuerer Zeit und führen sie auf das Entstehen der pluralistischen Gesellschaft, auf Rollenvielfalt und Freiheit zurück.

Diese These liegt aber nicht unwidersprochen vor: Nach den amerkanischen und schweizerischen Untersuchungen von Offer et al. (1984) sind die Jugendlichen von heute gesund und funktionieren in der Gesellschaft gut. Zahlreiche Untersuchungen zeigten, dass die meisten Menschen - insbesondere Jugendliche - sich nicht in einer Krise befinden (Coleman, 1982; Offer, 1984; Offer, et al., 1984; Giddan, 1988). Harter (1990) und Grob et al. (1992) replizierten die Stabilität des Selbstwertes im Jugendalter. Rosenberg (1979), Harter (1983) und Jerusalem & Schwarzer (1991) zeigten aber Selbstwertänderungen nach dem Schulwechsel in das Gymnasium mit 12 Jahren. Andere Untersuchungen zeigten Selbstwerteinbrüche nach kritischen Lebensereignissen im Jugendalter (Mummendey, 1981; Grob, 1991).

Die Tatsache einer Jugendkrise wird in neuerer Zeit immer häufiger bestritten, nicht aber die zahlreichen ökologischen Übergänge im Jugendalter, die sich belastend auswirken können. Wie früher bereits argumentiert wurde, wird daher der Begriff des Ungleichgewichts dem der Krise vorgezogen. Entsprechend ist die von Erikson (1968) postulierte allgemeine Jugendkrise wohl eher eine Folge von ökologischen Übergängen, die im Jugendalter aufgrund zahlreicher Entwicklungsaufgaben eine besondere Belastung darstellen, als eine genetisch bedingte alterstypische Krise. Aus dieser Schlussfolgerung darf aber nicht abgeleitet werden, dass keine Jugendkrisen vorkommen. Die Ursachen

von Jugendkrisen müssen aber eher im individuellen Lebenslauf gesucht werden als in normativen alterstypischen Gegenbenheiten.

### 5.2.2 Vorbemerkungen zu einem Modell der Identitätsentwicklung

Ist der Begriff 'Identitätsentwicklung' ein Widerspruch in sich? Mit der obigen Identitätsdefinition wurde zu zeigen versucht, inwiefern Identität sich verändern und entwickeln kann und gleichzeitig die Erfahrung von *Kontinuität* vermittelt. Flavell definiert Kontinuität als "das mit dem vorangehenden zusammenhängenden Gefühl, irgendwie immer das gleiche 'Du' über alle Zeit hinweg zu sein" (Flavell, 1977, 173). Kontinuität erkennen, heisst nach Graumann (1983) zu merken, dass das Objekt, mit dem man sich identifiziert, bereits bekannt ist. Erikson (1959) beschreibt Kontinuität als diejenige Erfahrung, über die Zeit hinweg gleich zu sein und zu merken, dass man von anderen als die gleiche Person wahrgenommen wird. In diesen Definitionen ist noch nicht festgelegt, ob Kontinuität rückwirkend selbst über Entwicklungssprünge hinweg konstruiert wird, oder ob sich Menschen ohne sprunghafte Übergänge verändern.

Das hier vertretene Identitätskonzept lässt beide Möglichkeiten zu:

- Mit der Annahme eines strukturlosen und unveränderlichen Subjekts bleibt eine Konstante bestehen, die das Gefühl von Kontinuität über Zeit und Situation ermöglichen kann. Denn das Subjekt bleibt trotz seiner Eigenschaftslosigkeit als Prozess erhalten.

- Unerwartete Veränderungen können als Bruch und Neuanfang erlebt werden. Genau betrachtet gibt es in jedem Entwicklungsprozess qualitative Sprünge. Denn, wie eingangs definiert wurde, impliziert Entwicklung den Aufbau neuer Qualitäten. Diese Brüche bedingt durch qualitative Übergänge werden als umso schmerzlicher erlebt, je mehr und je zentralere Identifikationsobjekte umbewertet werden. Kontinuität kann in solchen Fällen hergestellt werden, indem die neu konstruierten Schemata mit dem eigenen Subjekt wiederum in Beziehung gesetzt werden. Neue Erfahrungen werden dabei mit früheren verbunden, so dass die neuen Strukturen aus den früheren gewachsen erscheinen.

Solche Anpassungsprozesse rücken die Identität in den Bereich der Stressbewältigung. Menschen bemühen sich um eine Identität, die integriert und differenziert ist (Erikson, 1968; Flammer, 1990). Diese drückt präzise Überzeugungen über die eigene Person in ihren Umweltbezügen aus (Campbell, 1990) und kann in dieser Form eine Ressource zur Krisenbewältigung sein. Entsprechend den vier Identitätszuständen, die im Kapitel 5.1.4 vorgeschlagen wurden, können demnach verschiedene Bewältigungsstrategien unterschieden werden (Berzonsky et al., 1990): Eine normorientierte Strategie, eine vermeidende Strategie und eine informationsorientierte Strategie. Diese Strategien sind auf die Identitätsstruktur abgestimmt.

Gleichzeitig setzt eine integrierte und differenzierte Identität voraus, Stress und Ungleichgewichtszustände bewältigen zu können. Weil Menschen mit der Umwelt in Aus-

tausch sind und neue Erlebnisse erfahren, gerät die Identität immer wieder in ein Ungleichgewicht und muss angepasst und restrukturiert werden. Diese Bewältigungsprozesse bilden die Mikroprozesse der Identitätsentwicklung und schaffen den Bezug zum Entwicklungskonzept, das in Kapitel drei beschrieben worden ist. Die Identität entwikkelt sich gemäss der Entwicklungsspirale über Phasen des relativen Ungleichgewichts zu Phasen relativer Ruhe (s. Kapitel drei). In diesen Phasen der relativen Ruhe wird der erreichte Gleichgewichtszustand konsolidiert. Mit 'relativ' soll markiert werden, dass die Begriffe Abhängigkeit, Ambivalenz usw. nicht absolut und endgültig zu verstehen sind, sondern als Teil in einer Entwicklungsspirale vorläufigen Charakter haben.

Das *Gleichgewicht* einer Identität wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich charakterisiert, abhängig von ihrem theoretischen Hintergrund und ihrer Identitäts- und Entwicklungsdefinition: Kegan (1986) wie vor ihm bereits Piaget (1947) verstehen unter Gleichgewicht die Reversibilität von Strukturen. Krappmann (1982) bezeichnet mit Gleichgewicht der Identität die Balance, als einmaliges Individuum zu erscheinen und dennoch rollengemäss und situationsadäquat zu handeln. Epstein (1973) spricht der Identität die Gleichgewichtsfunktion zu, eine Balance zwischen Lust und Schmerz herzustellen. Ich möchte das Gleichgewicht der Identität als reversible Struktur mit Wohlbefinden definieren. Ein Gleichgewicht liegt vor, wenn Schemata lückenlos zu einem einheitlichen Bild zusammengefügt werden können. Ein Gleichgewicht kann aber immer nur in bezug auf vorliegende Ereignisse hergestellt werden und ist daher immer relativ. Erst diese Relativität des Gleichgewichts ermöglicht überhaupt die Weiterentwicklung, die Entwicklungsspirale.

Die Identitätsentwicklung vollzieht sich in zweierlei Hinsicht: Identität verändert sich inhaltlich und die Identitätsstruktur differenziert sich. Allerdings laufen strukturelle und inhaltliche Veränderung miteinander einher.

(1) *Inhaltliche Veränderung:* (a) Einzelne Identifikationsobjekte werden aufgrund neuer Erfahrungen umbewertet d.h. sie gelangen in die Peripherie der Identität und es werden neue Objekte zentral. (b) Abstrakte Objekte werden in die Identitätsstruktur integriert. Wenn die Identität eines 10jährigen Schülers nur konkrete Ojekte enthält (zum Beispiel die Eltern), können es vom Jugendalter an auch abstrakte Objekte sein (zum Beispiel Gedanken oder philosophische Thesen).

(2) *Strukturelle Veränderung*: In Fall a) und b) wandelt sich gleichzeitig die Struktur der Identität. Während der Umstrukturierung ist die Identität desorganisiert und in einem Ungleichgewicht. Wenn mehrere zentrale Objekte gleichzeitig umbewertet werden, kann eine Identitätskrise entstehen. Ein Beispiel für eine notwendige Umstrukturierung bildet der Jugendliche, der von zu Hause ausgezogen ist und an seinem neuen Wohnort wieder Freunde findet. Mit dem Wechsel des Bekanntenkreises verändert sich auch der Inhalt der Identität.

Gemäss strukturgenetischen Theorien unterscheidet sich das kognitive Niveau in verschiedenen Lebensaltern qualitativ. Daraus leitet Selman (1980) fünf Entwicklungsstufen der Beziehungs- und Personenwahrnehmung ab. Denn die Qualität von Wahrnehmungsprozessen ist abhängig vom erreichten kognitiven Entwicklungsniveau. Entsprechend kann auch die Wahrnehmung der eigenen Person in fünf Stufen eingeteilt werden, von der Stufe vor der Subjekt-Objekt-Trennung bis zur Stufe der abstrakten Reflexion über Selbstwahrnehmungsprozesse. Die Struktur der einzelnen Teilidentitäten wird mit jeder höheren Entwicklungsstufe des Denkens bzw. der Wahrnehmung differenzierter, reversibler und integrierter. Das Selbstbild wird folglich individueller; der Mensch fühlt sich selbstbestimmter.

Im nächsten Kapitel werden diese beiden Perspektiven in einem Modell der Identitätsentwicklung zusammengefasst.

Wie ich bereits im Kapitel 3.4 schlussfolgerte, gibt es in der Identitätsentwicklung bereichsspezifische Phasenverschiebungen ("décalages horizontaux", Piaget, 1947). Verschiedene Teilidentitäten des Menschen befinden sich nicht notwendigerweise immer in der gleichen Entwicklungsstufe, weil die Identifikationsobjekte nicht in allen Identitätsinhalten gleichzeitig, sondern nur in einzelnen Inhalten umbewertet werden. Es müssen aber Interaktionen zwischen den einzelnen Teilidentitäten untereinander und mit der globalen Identität erwartet werden.

Bevor das Modell der Identitätsentwicklung im Jugendalter dargestellt werden kann, soll die Frage erörtert werden, wann und wie die Identität entsteht. Eine ausführliche und aktuelle Übersicht über Theorien und Untersuchungen, wie Subjekt und Objekt im Kleinkindalter differenziert werden, geben Harter (1983) und Stern (1992).

Neugeborene vermögen noch nicht, kognitiv zwischen sich und der Welt zu trennen. Ihr Bild von sich und der Welt ist undifferenziert. Sie verfügen nur über einzelne Reflexschemata (Piaget, 1947). Nach Lewis & Brooks-Gunn (1979), die einen sehr elaborierten Ansatz zur Erklärung der Subjekt-Objekt-Trennung geliefert haben (Harter, 1983), ist die Kontingenzerfahrung zwischen den eigenen Handlungen und deren Ergebnissen der Schlüsselprozess. Kinästhetische Rückmeldungen und kontingentes Feed-back der Umwelt ermöglichen die ersten Wirkerfahrungen. Wenn zum Beispiel ein Kleinkind einen Ball aus der Hand fallen lässt, kann es eine Wirkung beobachten, nämlich dass der Ball zu Boden fällt. Die Bewegung seiner Hand erzeugte eine Wirkung in der Umwelt, die ausserhalb der eigenen Hand, ausserhalb der eigenen Person liegt. Allerdings ist die Bewegung der Hand nicht alleine eine Ursache, sondern ihrerseits eine Wirkung, nämlich eines intrapsychischen Prozesses. Aus der Beobachtung und der Erkennung solcher Prozesse differenzieren sich Ursache und Wirkung. Piaget (1947) beschrieb ähnliche Verhaltensphänomene unter dem Begriff der Zirkulärreaktionen: Weil Kleinkinder allmählich erkennen, dass ihr Verhalten Wirkungen zeigt, wiederholen sie es und beginnen es zu variieren (tertiäre Zirkulärreaktionen).

Besonders kontingente Rückmeldungen geben Spiegel: Die eigenen Handlungen werden im Spiegel unmittelbar reproduziert. Diese Unmittelbarkeit der Kontingenz begünstigt das Entstehen eines Verständnisses des Selbst als Agens. Kleinkinder erfahren allmählich, dass ihre Handlungen Wirkungen haben, die unabhängig von ihnen selber existieren, dass diese also von ihren Handlungen verschieden sind. Dadurch erkennt ein Kleinkind, dass es von Prozessen in der Umwelt getrennt ist.

Aufgrund zahlreicher Experimente formulierten Lewis & Brooks-Gunn (1979) folgende fünf Stufen der Entwicklung der Selbstwahrnehmung. Die Altersangaben sind nicht zuverlässig und die Experimente basieren alleine auf Spiegelexperimenten:

*Stufe 1* (5-8 Mon.): Kinder interessieren sich für einen Spiegel, geben aber keine Hinweise für ein Selbst.

*Stufe 2* (9-12 Mon.): Kinder werden des Selbst als aktives Agens im Raum gewahr. Sie nehmen die Kontingenz zwischen den eigenen Bewegungen und dem gleichzeitig sich bewegenden Sehbild wahr.

*Stufe 3* (12-15 Mon.): Die Differenzierung zwischen sich selbst und anderen wird möglich. Das Kind kann im Spiegel zwischen eigenen und fremden Bewegungen unterscheiden.

*Stufe 4* (15-18 Mon.): Erste Evidenz für das Selbst als Objekt ist beobachtbar, definiert als Erkennen der eigenen Gesichtszüge.

*Stufe 5* (18-24 Mon.): Das Kind kann das Selbst verbal benennen und für das eigene Bild das angemessene Personalpronomen verwenden.

Zweijährige Kinder schreiben Objekten ausserhalb von sich eine eigene Existenz zu. Demnach können sie auch sich selber als Objekt wahrnehmen. Objekte werden aber noch sehr undifferenziert wahrgenommen, weshalb auch die eigene Person nur ein sehr grob strukturiertes Selbstbild aufweist. Mit der Subjekt-Objekt-Trennung sind die Voraussetzungen für eine Identitätsstruktur geschaffen.

### 5.2.3 Ein Modell der Identitätsentwicklung im Jugendalter

Sobald die Identität vorbereitet ist, entwickelt sie sich lebenslänglich weiter. Am Beispiel des Jugendalters sollen nun die Entwicklungsprozesse gemäss der früher dargestellten Entwicklungsspirale vorgestellt werden. Dabei wird die Identität gemäss dem oben vorgeschlagenen Identitätskonzept inhaltsspezifisch, strukturell, dreidimensional und in ihren Grenzen dargestellt, so wie die Interaktion zwischen diesen Ebenen im Jugendalter ablaufen könnte. Es werden vier Phasen der Identitätsentwicklung postuliert. Die vier Phasen stellen keine Stufen in der klassisch strengen Definition dar; es wird daher vorsichtig der Begriff 'Zustand' oder 'Phase' gewählt (vgl. zum Stufenbegriff Reese & Overton, 1970, und Selman, 1980).

Die Identität setzt sich am Ausgangspunkt des Jugendalters aus einer Vielfalt von konkreten unkoordinierten Identifikationsobjekten zusammen. Diese *erste Phase* wird relativ *undifferenzierter integrierter Identitätszustand* genannt. Insbesondere die Elternidentifikationen spielen anfänglich in der Identität des Jugendlichen eine zentrale

Rolle. Im Übergang zum Jugendalter entwickelt sich das Potential zu formalen Operationen sensu Piaget (1947). Formale Operationen sind verinnerlichte Handlungen, die miteinander zu einem System koordiniert sind, und andere Operationen zum Gegenstand haben können. Sie ermöglichen im Raum unbegrenzter Möglichkeiten die Integration der einzelnen Identifikationen in eine neue Struktur und die Reflexion abstrakter Gegenstände. Den Bezugsrahmen bietet nicht mehr die erlebte Wirklichkeit der konkreten Gegenstände, sondern ein Universum von Möglichkeiten. Diese schaffen die Voraussetzung einer Identität auf einem neuen Differenzierungsniveau, das sich von dem der konkreten Operationen qualitativ unterscheidet. Diese neuen kognitiven Fähigkeiten fördern die Erkenntnis, dass die bestehende Identitätsstruktur ungenügend ist.

Der Übergang ins Jugendalter ist vom Eintritt in neue Bezugsgruppen begleitet. Grundsätzlich sind diese Jugendlichen mit Entwicklungsaufgaben und -anlässen konfrontiert (vgl. Kapitel 3.1). Angesichts dieser Aufgaben, die von selber gestellten Aufgaben und Zielsetzungen ergänzt werden, wird die Identität von Jugendlichen relativ desorganisiert und diffus. Die *zweite Phase* heisst relativ *desorganisierter Identitätszustand.*

Mit Hilfe der formalen Operationen, den Gleichaltrigen, die eine neue Rolle als soziale Ressource einnehmen, und anderen personalen und sozialen Ressourcen können Jugendliche im günstigen Fall das Ungleichgewicht der Identitätsdiffusion bewältigen, indem sie sich mit den einzelnen Identifikationen und ihrer Struktur kritisch auseinandersetzen. Diese *dritte Phase* heisst *Identitätszustand der partiellen Neukonstruktion.* Das kognitive Ungleichgewicht wird versucht zu bewältigen, indem mit Hilfe von Ressourcen angestrebt wird, sich an die veränderten Umweltbedingungen anzupassen. Diese Bewältigungsprozesse wurden detailliert im Kapitel 3.2 beschrieben.

Damit wird die Integration der Identität in einem Gleichgewicht auf formalem Niveau möglich. Diese *vierte Phase* heisst relativ *differenzierter integrierter Identitätszustand.* Die Identität steht nun als abstrakte Metatheorie über die eigene Person in ihrer Umwelt zur Verfügung. Jugendliche in diesem Identitätszustand haben elaborierte Vorstellungen über ihre Person in ihren Umweltbezügen und haben in wichtigen Fragen einen eigenen Standpunkt erarbeitet. Sie verfügen insbesondere über ausgearbeitete berufliche Wünsche und Vorstellungen und ein gefestigtes Geschlechtsrollenverständnis.

Schon bald ist dieses Gleichgewicht und die damit verbunde Ruhe unbefriedigend und neue Ereignisse lösen dieselben Prozesse wiederum aus, die oben beschrieben sind. Eine weitere Entwicklungsspirale wird in Angriff genommen. In jeder Spirale sind es neuartige Ereignisse, innere und äussere Konflikte, die nicht assimilierbar und bewältigbar sind und Adaptationsprozesse bewirken, was bei den Phasenbezeichnungen mit dem Begriff 'relativ' angedeutet werden soll. Durch jede Spirale werden neue Fähigkeiten, Erwartungen, Werte, Wünsche und Standpunkte (englisch "commitments") erarbeitet bzw. alte Standpunkte verändert, die den aktuellen Lebensumständen angemessen sind; kurz: die Struktur der Schemata wird integrierter und differenzierter.

In jeder dieser Phasen wird der jeweilige Identitätsinhalt in einer bestimmten Perspektive betrachtet, die durch die Struktur der Phase gefordert wird. Die Entwicklungsaufgabe der Elternablösung im Jugendalter zum Beispiel ist in Phase eins durch relative Abängigkeit gekennzeichnet und in Phase zwei durch relative Ambivalenz (vgl. Kapitel 6.2.3). 'Relativ' impliziert, dass Jugendliche während der Elternablösung zwar an Abhängigkeit verlieren, aber auch in späteren Phasen teilweise abhängig bleiben. Während in Phase eins die Abhängigkeit ein dominantes Merkmal der Elternbeziehung ist, rückt es in Phase zwei in den Hintergrund und wird vom Merkmal 'Ambivalenz' abgelöst. Dabei steht nicht die Entwicklung der Abhängigkeit im Vordergrund, sondern die der Elternbeziehung.

Thomae (1988) zeigte aufgrund seiner Biographieanalysen, wie Menschen Lebensthemen über Jahre verfolgen können und kaum für sich befriedigend bewältigen können. Es gibt Forscher an Universitäten, die über Jahrzehnte sich mit demselben Forschungsthema auseinandersetzen und dennoch mit der erreichten Erkenntnis unzufrieden sind. In diesen Fällen ändern sich nicht die Themata grundsätzlich, sondern sie werden aufgrund immer neuer Aspekte des Themas differenzierter erörtert. Auch Erikson (1959) hat betont, dass sich Menschen mit zentralen Lebensfragen, die er zu acht Themata zusammengefasst hat (zum Beispiel Bildung des Urvertrauens, der Autonomie), das ganze Leben immer wieder unter neuen Aspekten beschäftigen, wenn einzelne Themata in bestimmten Lebensphasen auch eine besondere Bedeutung erhalten. Auch hier liegt das Spiralitätsprinzip versteckt vor.

Diese vier Phasen der Identitätsentwicklung stimmen zu einem gewissen Grad mit den vier Identitätszuständen von Marcia (1966) überein (Abbildung 5.2.). Die Gegenüberstellung mit Marcia (1966) ist nicht nur wegen der inhaltlichen Ähnlichkeit sinnvoll, sondern weil sowohl das Identitätskonzept wie auch das Entwicklungsmodell in Wechselwirkung mit der Theorie von Erikson (1968) entwickelt worden sind. Beide Modelle beschreiben die Entwicklung in vier Phasen, während der sich Menschen von einem Stresszustand zu einem Gleichgewichtszustand mit Wohlbefinden verändern. Die Entwicklung verläuft in Richtung psychosoziale Unabhängigkeit, Kohärenz des Selbstbildes und Krisenbewältigung. Nach Berzonsky et al. (1990) verkörpern die vier Identitätszustände unterschiedliche Strategien der Informationsverarbeitung und Ereignisbewältigung (s. oben), was möglicherweise auch für diese neuformulierten Identitätszustände gilt - diese Frage müsste empirisch geklärt werden.

Allerdings wurde ausgehend vom hier entwickelten Entwicklungsmodell die Phasenabfolge der Identitätszustände nach Marcia verändert, weil die übernommene Identität vor die diffuse Identität gestellt wurde. Denn die Entwicklungsprozesse zwischen den beiden Modellen unterscheiden sich: Im vorliegenden Entwicklungsmodell wird strukturalistisch und konstruktivistisch argumentiert; ausserdem wird Identitäts*entwicklung* als Bewältigung von bedeutsamen Lebensereignissen beschrieben. Waterman (1993)

bezeichnet hingegen die Prozesse der Identitäts*bildung* ("identity formation") als Suche nach eigenen Standpunkten ("commitments"). Aus ungenauen Vorstellungen über die eigenen Standpunkte entstehen rigide und konservative Vorstellungen über das eigene Leben (übernommene Identität) und nachher wird eine erarbeitete Identität konstruiert. Diese allgemeinen Beschreibungen basieren allerdings weder auf präzisen Begriffsdefinitionen, noch auf detaillierten Beschreibungen der Prozesse. Untersucht wurden zwar mögliche Entwicklungsverläufe, deren Systematik wurde aber nicht konsequent begründet.

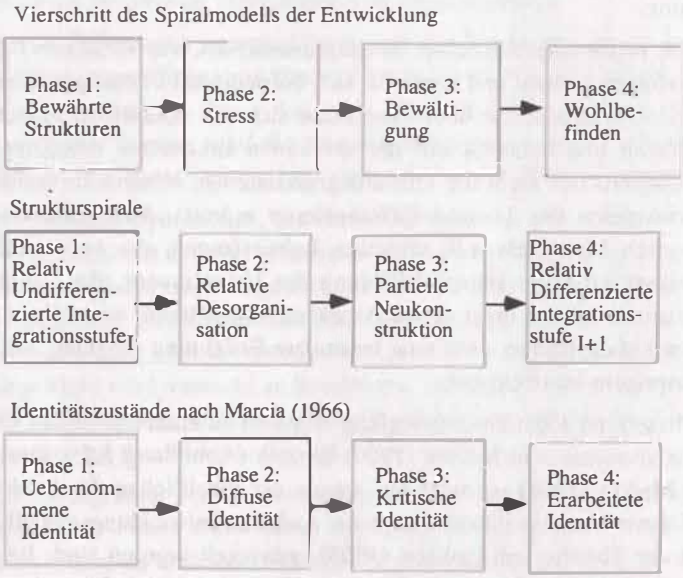



*Abbildung 5.2.*: Schematische Darstellung des Modells der Identitätsentwicklung.

Das vorliegende Modell versucht diese Lücken zu füllen, indem die Prozesse unter Einbezug von Konzepten aus der Bewältigungs- und der strukturalistischen Forschung präziser beschrieben werden. Ausserdem soll das Modell mit Hilfe der Entwicklungsspirale auf das ganze Leben generalisierbar werden. Das vorliegende Modell führt insofern die Untersuchungen von Marcia und seinen Mitarbeitern weiter und stellt sie in einen neuen theoretischen Kontext.

### 5.2.4 Begründung der Typologie

Basiert der vorliegende typologische Ansatz auf einem veralteten Paradima? Denn seit den 60er Jahren wird in der Psychologie gefordert, die Persönlichkeit mit Hilfe von

Eigenschaften ("trait") zu beschreiben, die bei jedem Menschen mehr oder minder ausgeprägt und miteinander korreliert sein können (Liebert & Spiegler, 1987). Vom Eigenschaftskonzept wurde erwartet, dass es Persönlichkeiten präziser beschreiben kann als es Typologien vermögen.

In neuerer Zeit erlebte aber der typologische Ansatz eine Renaissance. Persönlichkeitstypen werden nicht nur im Alltag und in den Wirtschaftswissenschaften häufig verwendet, sondern dienen auch in der wissenschaftlichen Psychologie zur Klassifikation von Menschen und Ereignissen. Darüber hinaus wird der Typenbegriff auch in neuen Zusammenhängen verwendet:

Foppa (1986) zum Beispiel forderte psychologische Typenbildungen aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen, wegen der Typikalitätslogik. In vielen psychologischen Untersuchungen werden Menschen nach äusseren Mermalen wie zum Beispiel Alter und Geschlecht gruppiert (populationslogischer Ansatz), um die Generalisierbarkeit von Aussagen zu überprüfen. Obwohl diese Merkmale zweifellos die interessierenden Dimensionen beeinflussen, bilden sie kaum die konstitutiven Merkmale. Die Typikalitätslogik verfolgt eine andere Forschungsstrategie: Sie überprüft, ob beobachtete Zusammenhänge universell gültig seien, für bestimmte Gruppen oder nur für einzelne Individuen typisch seien. Die Gruppen, auf die ein gefundener Zusammenhang generalisierbar ist, sollen theoriegeleitet gebildet werden. D.h. sie sollen Kriterien erfüllen, die in einem psychologischen Zusammenhang mit den vorgefundenen Effekten stehen.

Ausserhalb der eben vorgelegten metatheoretischen Argumentation können Typologien auch entwicklungspsychologisch begründet werden. Das hier vorgeschlagene Modell postuliert in konstruktivistischer Manier Entwicklungsphasen. Ein konstruktivistischer Ansatz muss aus Modellüberlegungen typologisch argumentieren (Reese & Overton, 1970). Entwicklungsphasen sind per definitionem abgegrenzte Einheiten, die sich qualitativ unterscheiden und durch typische Prozesse und Merkmalskombinationen ausgezeichnet sind. Ich verstehe also Entwicklung explizit nicht als blosse Zunahme eines Wertes auf einer Dimension oder als Addition einer neuen Dimension zu bestehenden Dimensionen. Loevinger (1982) setzte entsprechend ihre Entwicklungsstufen explizit mit verschiedenen Charaktertypen gleich. Nach der vorliegenden Definition muss ein entwicklungspsychologisches Phasenmodell von einer Abfolge von spezifischen mehrdimensionalen Typen ausgehen, wobei in nachfolgenden Phasen Überreste aus früheren Phasen erhalten bleiben können (vgl. die Stufen des Animismus und des Artifizialismus nach Piaget, 1926). Diese Typen müssen mit den konstituierenden Dimensionen definiert werden. In ökologisch validen Typen müssen daher sowohl Umwelt- wie auch intrapsychische Variablen berücksichtigt sein.

# 6 Inhaltsspezifische Überprüfung und Hypothesen

Das Identitätskonzept und seine entwicklungspsychologische Erweiterung sollen nun am Beispiel zweier Kategorien von Identitätsinhalten vertieft untersucht werden, nämlich anhand der persönlichen Identität und anhand sozialer Identitätsinhalte am Beispiel der Eltern-Jugendlichen-Beziehung. Gleichzeitig wird das allgemeine Identitätskonzept, wie es im Kapitel fünf entwickelt worden ist, in seinen Dimensionen und Inhalten derart konkretisiert, dass es anschliessend operationalisiert werden kann. Dieses Kapitel sechs ist also die theoretische Überleitung zur vorgeschlagenen Operationalisierung. Literaturverweise dienen der Begründung und Veranschaulichung der Argumentationsschritte.

Diese beiden Inhaltskategorien sind für viele Jugendliche besonders zentral:

*Persönliche Identität*: Die eigene Person ist im Jugendalter zahlreichen Veränderungen unterworfen und erweckt daher die Aufmerksamkeit von Jugendlichen (Erikson, 1968): Jugendliche erleben einen Wachstumsschub und entwickeln die sekundären Geschlechtsmerkmale. Sie verfügen mit dem Beginn einer Berufslehre über eigene Geldmittel und erreichen eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit und Autonomie. Sie reflektieren bewusst ihr Selbst- und Fremdbild, ihre Gefühle, Werte und Einstellungen, die sich in manchen Fällen klären und kohärenter werden. Diese Veränderungen werden aufmerksam verfolgt und zwingen laufend zu Anpassungen der Identitätsstruktur.

*Eltern-Jugendliche-Beziehung*: Eltern bzw. Pflegeeltern sind für die Identitätsentwicklung ihrer jugendlichen Kinder sehr wichtig (Amoroso, 1986; Coleman & Coleman, 1984; Crawley, 1985; Erikson, 1968; Freud, 1921; Lerner & Spanier, 1980; Wilks, 1986): In ihrer Erziehungstätigkeit vermitteln sie Werte und Einstellungen. Sie reagieren auf die Jugendlichen und bewerten dadurch ständig ihr Verhalten, ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Werte - Jugendliche erwerben ein kontingentes Wissen über sich. Ausserdem orientieren Jugendliche ihre Lebensführung an ihren Eltern, die ihre Umwelt bestimmen und ihnen als Vorbild dienen. Mehr noch: Jugendliche identifizieren sich mit ihren Eltern. Die übernommenen Werte und Überzeugungen der Eltern vermitteln Sicherheit und bieten eine Orientierungshilfe. Obwohl Jugendliche mehr Zeit mit den Gleichaltrigen verbringen, ist der Einfluss der Eltern auf die Einstellungen, Werte und Affektregulation des Jugendlichen gross (Übersicht in Lerner & Spanier, 1980, 52ff; Lempers & Clar-Lempers, 1992a; Smetana & Asquith, 1994). Ausserdem fühlen sich Jugendliche unfähig, ohne ihre Hilfe die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (zum Beispiel Nahrungsmittelbeschaffung) und sind abhängig. Campbell, Adams & Dobson (1984) zeigten Zusammenhänge zwischen der Beziehung des Jugendlichen zu seiner Familie und dem Identitätszustand im Sinne von Marcia (1966). Die Identifikation mit

den Eltern hilft, dem Gefühl eigener Minderwertigkeit und Machtlosigkeit zu entfliehen und gibt das Gefühl einer engen Bindung und Vertrautheit in der Familie.

Auch die Bindungstheorie, die von Bowlby (1982) und Ainsworth (1979) begründet worden ist, betont die Bedeutung der Eltern für die Identitätsentwicklung im Jugendalter: Sicher gebundene Jugendliche erleben ihre Eltern als akzeptierend, als Ressource zur Stressbewältigung und als förderlich für den Aufbau einer integrierten Identität (Benson, Harris & Rogers, 1991; Kenny, 1987). Die Bedeutung der Eltern in Entscheidungssituationen ist zwar einerseits vom Alter des Kindes, der Situation und der Art des Problems (Fend, 1990; Kreutz, 1977) und andererseits von der Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern (Conger & Petersen, 1984) abhängig. In zentralen Lebensentscheidungen, wie zum Beispiel Berufswahl kontaktieren Jugendliche meistens ihre Eltern, während Probleme mit dem Aussehen, mit Kleidern oder der Freizeitgestaltung mit den Gleichaltrigen besprochen werden.

Die Elternbeziehung wird allerdings von anderen Bezugspersonen der Jugendlichen mitbeeinflusst. Gespräche mit Freunden und Erfahrungen mit Autoritäten ausserhalb der Familie, mit Idolen, bestimmen die Einstellung des Jugendlichen zu seinen Eltern mit. Wenn Jugendliche keine Eltern haben, übernehmen deren Funktion andere Autoritäten wie Pflegeeltern und andere Bezugspersonen. Wahrscheinlich brauchen alle Jugendlichen in der westlichen pluralistischen Welt Menschen, an denen sie sich orientieren können. Wenn die Eltern fehlen oder ihre Aufgabe nicht wahrnehmen, suchen sich Jugendliche psychologisch relevante Stellvertreter.

Im Gegensatz zur persönlichen Identität verlieren die Eltern im Laufe des Jugendalters an Bedeutung (Elternablösung). In Längs-Querschnittuntersuchungen aus den Jahren 1986, 1988 und 1990 fanden Grob et al. (1992) in Fragebogendaten, dass im Alter von 14 bis 20 Jahren Konflikte mit den Eltern immer weniger wichtig eingeschätzt wurden. Hingegen wird den Jugendlichen mit zunehmendem Alter die Beziehung zu einem Freund bzw. zu einer Freundin wichtiger. Die Wichtigkeitseinschätzung der persönlichen Identität blieb in der gleichen Altersspanne konstant. Die Daten zeigen einen Schereneffekt, der auf eine Umzentrierung der verschiedenen sozialen Inhalte der Identität hindeutet.

Daraus darf nicht geschlossen werden, dass der Inhalt der persönlichen Identität gleich bleibt: Jugendliche verändern ihre persönliche Identität, indem sie aufgrund neuer Erfahrungen autonomer und selbständiger werden. In der gleichen Untersuchung zeigten Flammer et al. (1989), dass die Kontrollmeinungen längsschnittlich in den persönlichen Teilbereichen Aussehen, Persönlichkeit und Geld mit dem Alter zunahmen. Die persönliche Identität wird mit zunehmendem Alter als einflussreicher wahrgenommen, entsprechend verliert die Elternbeziehung an Bedeutung.

Die persönliche Identität und die Eltern-Jugendlichen-Beziehung sind also für die meisten Jugendlichen bedeutsam. Das will nicht heissen, dass einzelne Jugendliche andere Inhalte als besonders zentral für ihre Identität bewerten. Die Auswahl gerade dieser beiden Identitätsinhalte basiert auf statistischen Durchschnittswerten von einschlägigen empirischen Untersuchungen.

## 6.1 Persönliche Identität

Der Begriff 'persönliche Identität' geht auf Erikson (1959) zurück und wird hier als denjenigen Aspekt der Identität definiert, der die persönlichen Inhalte umfasst. Dazu gehören insbesondere die Wahrnehmung des eigenen Körpers, eigener Zukunftsperspektiven, des eigenen Temperaments und eigener Eigenschaften, die eigene Person im Unterschied zu Mitmenschen. Analog des früher beschriebenen Identitätskonzeptes wird die persönliche Identität anhand dreier Dimensionen charakterisierbar: Kontrollmeinung im persönlichen Lebensbereich, Selbstwert und bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Lebensbereich. Diese drei Dimensionen bilden die Grundlage der Operationalisierung in der anschliessenden empirischen Untersuchung.

1. *Bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich:* Der Begriff der bedeutsamen Lebensereignisse im Jugendalter ist bereits im Kapitel 3.1 eingeführt und definiert worden. Die Ereignisse im individuellen Bereich beeinflussen den Aufbau der persönlichen Identität besonders stark, weil sie einen direkten inhaltlichen Bezug zu ihr haben. Bedeutsame Lebensereignisse ergänzen das Identitätskonzept um eine ökologische Komponente. Ein Beispiel für solche Ereignisse bildet die Entdeckung neuer Werte und Lebensziele im Jugendalter, die weiter verfolgt werden könnten. Je mehr bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich Jugendliche erleben, desto eher verändert sich die Struktur der persönlichen Identität.

2. *Selbstwert*: Obwohl im früher beschriebenen allgemeinen Identitätskonzept drei Bewertungsaspekte eingeführt worden waren (moralisch gut und schlecht, wichtig/unwichtig, angenehm /unangenehm) wird das Konzept der persönlichen Identität ausschliesslich mit dem Selbstwert bestimmt. Der Selbstwert ist ein kognitives Endprodukt zahlreicher Beurteilungsprozesse, in das die drei verschiedenen Bewertungsaspekte zusammenfassend einfliessen. Der Selbstwert ist ein globaler Wert über das Selbstbild und die Identität. Er ist eine verbreitete Skala, die persönliche Identität zu messen (Hausser, 1983; Orlofsky, 1977). Ein hoher Selbstwert ist ein Mass für eine integrierte persönliche Identität und drückt aus, wie positiv und kongruent die Schemata der Identität bewertet werden.

3. *Kontrollmeinung im individuellen Bereich:* Flammer et al. (1987) zeigten die Bereichsspezifität der Kontrollmeinung auf. Manche Menschen meinen, ihren eigenen Körper wenig beeinflussen zu können, hingegen die sozialen Beziehungen nach ihren Wünschen verändern zu können. Wenn sie ihren Körper, ihr Denken und Fühlen selber zu

verändern können meinen, haben sie eine hohe Kontrollmeinung im individuellen Bereich. Sie bestimmen sich selber und können eigenständig eine persönliche Identität erarbeiten. Eine hohe Kontrollmeinung im individuellen Bereich indiziert, selber an einer differenzierten und integrierten Identität zu arbeiten oder diesen Prozess bereits abgeschlossen zu haben.

Diese drei Dimensionen zeigen analog zu den Dimensionen der Identität eine charakteristische Interaktion. Bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich bilden Herausforderungen, die im günstigen Fall zur eigenen Entwicklung ausgenützt werden. Die Bewältigung dieser Ereignisse ist dann erfolgreich, wenn Jugendliche über einen genügend grossen Selbstwert verfügen und sich getrauen, zu explorieren und problemzentriert die Aufgaben anzugehen. Dann vermögen sie eine hohe Kontrollmeinung aufzubauen, über sich zu bestimmen und eigene Ziele und Standpunkte zu verfolgen.

Analog zu den vier Phasen der Identitätsentwicklung, die im Kapitel 5.2.3 beschrieben worden sind, werden Entwicklungphasen der persönlichen Identität abgeleitet, die in Kapitel sieben mit obenstehenden Dimensionen operationalisiert werden.

1. Der relativ undifferenzierte Integrationszustand der persönlichen Identität wird mit dem Begriff *'relativ fremdbestimmter Identitätszustand'* bezeichnet.

2. Der relativ desorganisierte Zustand der persönlichen Identität heisst *'relativ diffuser Identitätszustand'*.

3. Der partiell neukonstruierende Identitätszustand wird *'relativ suchender Identitätszustand'* genannt.

4. Der relativ differenzierte Integrationszustand der persönlichen Identität wird mit dem Begriff *'relativ integrierter Identitätszustand'* abgekürzt.

## 6.2 Identität und Elternbeziehung

Die Identitätsentwicklung wird nun anhand eines zweiten Inhalts erläutert, der Veränderung der Elternbeziehung im Jugendalter, kurz Elternablösung. Nachdem oben die Wahl gerade dieses Identitätsinhaltes bereits begründet worden ist, werden nun verschiedene Phänomene, Theorien und Untersuchungen zur Entwicklung der Elternbeziehung in einem kurzen Überblick beschrieben. Sodann wird das Verhältnis zwischen Elternbeziehung und Identität erörtert. Schliesslich werden analog zum früher dargestellten allgemeinen Identitätentwicklungsmodell vier Phasen der Identitätsentwicklung im Hinblick auf die Elternablösung dargestellt.

Die Elternbeziehung von Jugendlichen wurde in neuerer Zeit aus der Sicht der Individuationstheorie (Bakken & Romig, 1989; Grotevant & Adams, 1984; Hoffman, 1984; Stierlin, 1980; Stierlin, Levi & Savard, 1980) oder der Bindungstheorie (Bowlby, 1982; Hansburg, 1980; Kenny, 1987; Kobak & Sceery, 1988) untersucht. Die Individuations-

theorie beschreibt die Elternablösung als Trennung und Widerversöhnung (Stierlin, 1980) bzw. als Transformation der Eltern-Jugendlichen-Beziehung (Grotevant & Cooper, 1986). Oder: Individuation im Jugendalter heisst Selbstfindung durch Trennung von den Eltern mit anschliessender Wiederversöhnung aus einer gestärkten, autonomen Position heraus. Die Bindungstheorie postuliert, dass eine stabile sichere Bindung mit den Eltern für Affektregulation, Identitätsentwicklung und Stressbewältigung eine zuverlässige Ressource darstellt. Sie nimmt an, dass in der frühen Kindheit Arbeitsmodelle, d.h. über das Leben stabil bleibende Erwartungen über Ziele und Pläne der Bindungspartner erworben werden (Bowlby, 1982; Grossmann, August, Fremmer-Bombik, Friedl, Grossmann, Scheuerer-Englisch, et al., 1989). Die frühkindliche Erfahrung der sicheren bzw. unsicheren Bindung mit der Mutter wird daher für Beziehungen im späteren Leben prägend.

Die Bindungstheorie fokussiert einen anderen Phänomenbereich als die Individuationstheorie. Bindungen werden meist mit den drei Bindungs- und Interaktionstypen von Ainsworth (1979) klassifiziert (unsicher-vermeidend, sicher, unsicher-ambivalent), die ursprünglich für Kleinkinder definiert worden waren, später auch auf Kinder und Erwachsene angewendet wurden (vgl. Grossmann et al., 1989). Diese Bindungen werden mittels Beobachtungen von Kindern in der Trennungs- und Wiederversöhnungssituation definiert und bezeichnen typische Interaktionsmuster. Eine sichere Bindung zwischen Kindern und ihren Eltern ist nicht nur in der unmittelbaren gemeinsamen Interaktion sichtbar, sondern auch während ihrer physischen Trennung. Bindungen schliessen insbesondere emotionale Qualitäten ein, die sich nicht auf die Häufigkeit der gemeinsamen direkten Interaktion reduzieren lassen. Jugendliche können daher eine sichere Beziehung zu ihren Eltern haben, auch wenn sie von ihnen getrennt sind. Die Individuationstheorie fokussiert hingegen, inwiefern sich Eltern und ihre Kinder unterscheiden, und wie sich diese Differenzen auf die Entwicklung zu einem autonomen Individuum auswirken. Möglicherweise kann aus diesem Theorievergleich die Hauptschwierigkeit der Elternablösung und damit der Identitätsentwicklung formuliert werden: Eine erfolgreiche Elternablösung setzt eine sichere Bindung zu den Eltern voraus, nämlich autonom und von den Eltern unabhängig zu werden. Gleichzeitig ist der Aufbau einer distanzierten sicheren Bindung zwischen Eltern und ihren Kinder erstrebenswert.

Ich verfolge die Fragestellung der Individuationstheorie. Auch wenn es verlockend klingen mag, das Konzept der Bindung auf die ganze Lebensspanne zu beziehen (Grossmann et al., 1989), ist seine genetisch-mechanistische Konzeption mit dem hier vertretenen organismischen Bild des autonomen, sich entwickelnden Menschen nicht kompatibel. Denn die Bindungstheorie berücksichtigt kaum den autonomen Willen des Menschen und erlaubt keine differenzierten Angaben über die Entwicklung von Bindungen, wie es die Individuationstheorie erlaubt. Dabei ist die Tatsache allgemein akzeptiert, dass Jugend

liche mit 12 Jahren von ihren Eltern abhängig sind, während junge Erwachsene mit 20 Jahren oft eine symmetrische Beziehung mit ihren Eltern pflegen.

Die Individuation setzt bereits mit der Geburt ein: Die Mutter-Kind-Bindung löst sich von einer pränatalen Bindung zu einer Beziehung zweier physisch getrennter Organismen. Es wird allmählich auch Drittpersonen (zum Beispiel dem Vater) möglich, zum Kind eine Beziehung aufzubauen. Die Beziehungspflege wird zu einer Aufgabe von Eltern und Kind. Denn in westeuropäischen Familien sind in der Regel die Eltern die ersten Bezugspersonen des Kindes. Sie müssen dem Kind Sicherheit und Liebe schenken und es fürsorglich pflegen und ernähren - eine persönliche Bindung aufbauen. Im Fall, der für das Kleinkind der günstigste ist, leben die Eltern mit ihm im engen Kontakt. Die Eltern müssen einen persönlichen Stil finden, ihre eigenen Bedürfnisse zu verwirklichen und sich gleichzeitig nach den Bedürfnissen ihres Kindes auszurichten. Wenn die Eltern eine geeignete Lösung finden, gewinnt das Kind Vertrauen in seine Eltern. Das Urvertrauen entsteht beim Kind aus der Erfahrung, dass zwischen der Welt und den persönlichen Bedürfnissen eine Übereinstimmung besteht (Erikson, 1959). Es ist basal und Grundlage des Lebensgefühls ganz allgemein und der Beziehung zu den Eltern speziell. Die Eltern-Kind-Beziehung ist asymmetrisch, weil das Kind ohne Eltern nicht überlebensfähig ist, aber die Eltern können ohne Kind existieren. Das Kind hat dennoch einen Einfluss auf seine Eltern, indem sein Rhythmus auch deren Leben bestimmt.

Das Kind wächst in die Familie hinein. Es identifiziert sich mit den Normen und Werten der Familie und bekommt ein Selbstverständnis vermittelt (primäre Sozialisation). Sein Weltbild entspricht weitgehend dem seiner Eltern, der Familie überhaupt. Es versucht die Erwartungen seiner Familie möglichst umfassend zu verwirklichen, um ihre Liebe nicht zu verlieren. Eltern und Geschwister sind die wichtigsten Interaktionspartner. Im Umgang mit ihnen werden soziale Fähigkeiten erworben. Gleichzeitig ist die Familie einer der wichtigsten Kontexte des Kindes: Status, Selbstwert, Schichtzugehörigkeit usw. sind durch die Familie bestimmt. Die Familie selegiert, interpretiert und integriert die Aussenkontakte des Kindes (Wurzbacher, 1977, 15).

Allerdings gewinnt das Kind ab etwa zwei Jahren ganz allmählich an Autonomie: Nach vollzogener Subjekt-Objekt-Trennung hat es einen eigenen Willen, mit dem es seine Eltern konfrontiert. Im Alltag wird von der 'Trotzphase' gesprochen. Der Lebensraum und der überblickbare Zeitraum des Kindes erweitert sich. Im ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1979) wird Entwicklung als Erweiterung und Differenzierung der Umweltwahrnehmung definiert. Menschen betreten fortlaufend neue Lebensräume, wodurch sie sich verändern. Mit dem Schuleintritt zum Beispiel erweitert sich der Lebensraum des Kindes auf die Schulumwelt: Die Lehrer und die Kindergruppe bieten eine erste soziale Alternative zur Familie. Anstelle der begrenzten Familie treten nun eine Vielfalt von Beziehungen, die neue Werte vermitteln und neue Kompetenzen freilegen. Bis in den Eintritt in das Jugendalter bleibt die Bedeutung der Familie aber dennoch gross.

Mit dem Eintritt in das Jugendalter wird diese Bewertung der Familie hinterfragt und kritisiert. Jugendliche suchen eigene Werte, die sie selbständig verwirklichen wollen. Ablösung kann ähnlich wie Individuation als Veränderung der Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern von Abhängigkeit über Trennung zu Symmetrie definiert werden. Dieser Prozess bedingt die Differenzierung des Familiensystems und den Aufbau neuer Familienstrukturen. Aufbau bedeutet hier die Organisation der unzähligen gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnisse von Jugendlichen und ihren Eltern zu einem kohärenten Ganzen, so dass eine symmetrische, d.h. gleichberechtigte Beziehung möglich wird. Die Jugendlichen und ihre Eltern müssen im Familiensystem neue Rollen finden (Gehring & Feldman, 1988).

Elternablösung ist eine lebenslange Entwicklungsaufgabe im Sinne von Havighurst (1972), weil sowohl reifungsbedingte Veränderungen auf der Individuumsseite, wie auch alterstypische soziale Erwartungen und Notwendigkeiten das Ungleichgewicht auslösen, das zur Trennung von den Eltern führt (Lieshout, Aken & Seyen, 1990). Ausserdem besteht die Möglichkeit zu scheitern: Jugendliche können in einem bestimmten Ablösungszustand verharren bzw. auf einen früheren Ablösungszustand regredieren. Ereignisse können die Elternbeziehung immer wieder in ein Ungleichgewicht werfen, das neu bewältigt werden muss. Im Jugendalter erhält die Elternablösung besondere Bedeutung, weil sich Jugendliche bewusst physisch und psychisch aus der Familie abgrenzen, was besonders konfliktreich verlaufen kann.

Die Elternablösung kann ruhig, aber auch sehr konflikthaft verlaufen und pathologische Formen annehmen (Hansburg, 1980). Insbesondere in Familien, in denen sich Eltern und Jugendliche wenig unterstützen, geringe Problemlösefähigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung haben, sind Konflikte sehr häufig (Hall, 1984). Hansburg (1980) beschreibt aufgrund seiner Untersuchungen mit dem "Separation Anxiety Test (SAT)" und ausgehend von Bowlby (1982) sechs Typen von Familiensystemen, in denen sich Jugendliche konfliktreich von ihren Eltern lösen:

- Familienmitglieder binden sich ängstlich aneinander, wenn sie zu Recht oder neurotischerweise Angst haben, geliebte Bezugspersonen zu verlieren (ängstliche Bindung).
- Kinder erleben statt einer affektiven Bindung tiefes Missbehagen gegenüber ihren Eltern, das nur teilweise durch Angst und Unsicherheit kontrolliert werden kann. Hansburg (1980) spricht von einer feindlich-ängstlichen Bindung.
- Jugendliche mit geringer Aggressionssteuerung sind oft nur leicht mit ihren Eltern gebunden und lösen sich von den Eltern oft aggressiv. Dieser Elternablösungstyp wird feindselige Ablösung genannt.
- Jugendliche mit wenig Ressourcen und einer schwach ausgeprägten Persönlichkeitsstruktur können sich oft nicht befriedigend ablösen und bleiben abhängig von ihren Eltern. Oft sind sie generell zu reziproken zwischenmenschlichen Beziehungen unfähig (abhängige Ablösung).

- Jugendliche, die sich aggressiv ausleben und eine exzessive Selbstgenügsamkeit zeigen, werden einem fünften Typ zugeordnet (Ablösung durch Selbstgenügsamkeit).
- Jugendliche ohne Selbstliebe, die sich selber schlecht bewerten, werden depressiv und autoaggressiv (depressives Syndrom).

Jugendliche lösen sich aus dem Familiensystem und treten in das gesellschaftliche Leben ein (sekundäre Sozialisierung). Sie beginnen vielleicht eine neue Lehrstelle oder eine Mittelschule. Andere Jugendliche treten nach einer kurzen Anlehre direkt in das Berufsleben ein. Im Jugendalter bekommt die Gruppe der Gleichaltrigen gegenüber der Kindergruppe zunehmende Bedeutung. Dort erfahren Jugendliche neue Lebensbereiche oder Mikrosysteme (Bronfenbrenner, 1979). Die Funktion der Gleichaltrigen im Jugendalter wird oft als Vorbereitungs- und Übungsfeld des Erwachsenenlebens bestimmt (neue Satellitenbeziehung nach Ausubel, 1968). Jugendliche finden bei Konflikten mit Autoritäten (Eltern, Lehrer, Lehrmeister usw.) die Unterstützung der Gleichaltrigen. Mehr noch: Die Gleichaltrigengruppe kann wie eine soziale Ressource das Selbstwertgefühl und den Mut zur Autonomie von Jugendlichen stärken, so dass ihnen die Erwachsenen nicht mehr als allmächtige Autoritäten erscheinen (Pombeni, Kirchle & Palmonari, 1990). In der Gleichaltrigengruppe ergeben sich erste intimerotische Beziehungen, die Erfahrungen mit der Sexualität ermöglichen.

Die Gleichaltrigengruppe in einer soziologischen Perspektive gilt als Potential für gesellschaftliche Veränderungen. Mit dem Eintritt in das Jugendalter erhalten die Jugendlichen einen neuen Status und grössere gesellschaftliche Anerkennung. Auch wenn Jugendliche selber sich oft ohnmächtig fühlen, ist ihr Einfluss in der Gruppe nicht zu unterschätzen. Ihre Macht wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich bewertet: Die Jugend-Subkultur wird als Möglichkeit und Chance für gesellschaftliche Veränderungen (Tenbruck, 1962; auch Döbert & Nunner-Winkler, 1982; Übersicht bei Griese, 1982) oder Gefahr und Bedrohung der gesellschaftlichen Stabilität (Eisenstadt, 1966) gedeutet. Hinter diesen Bewertungen steht entweder eine progressive oder eine konservative historische Sicht der Gesellschaft.

Die Situation der Eltern während der Ablösung ihrer Kinder ist schwierig: In vielen Familien durchlaufen die Eltern ihrerseits gleichzeitig eine kritische Entwicklungsphase (Lerner & Spanier, 1980). Sie sind häufig Mitte 40 und merken, wie sie den Höhepunkt ihrer Leistungsfähigkeit überschritten haben. Diese Erfahrung kann sehr schmerzlich sein. Die Mütter müssen sich zudem auf körperliche Veränderungen, bedingt durch die Menopause, einstellen. Die Eltern erfahren, wie sich ihre Kinder von ihnen wegreissen und wie sie von ihnen kritisiert werden, obwohl sie vielleicht viel Kraft und Hoffnung in deren Erziehung investiert hatten. Jugendliche stellen Ansprüche: Amato (1988) konnte in einer australischen Stichprobe empirisch zeigen, dass sich Jugendliche Wärme und Geborgenheit ("support") von ihren Eltern wünschen, aber nicht von ihnen kontrolliert werden wollen (vgl. auch Hauser, Borman, Jacobson, Powers & Noam, 1991). Jugend-

liche, die von ihren Eltern im Explorieren der Welt unterstützt werden, ohne überwacht zu werden, sind im intellektuellen und sozialen Bereich besonders leistungsfähig (Coleman & Coleman, 1984; Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991). Ausserdem wird die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Jugendlichen durch emotionale Unabhängigkeit von den Eltern unterstützt (Hoffman, 1984).

Die Elternablösung wird im Jugendalter nicht abgeschlossen, sondern erhält im Erwachsenenalter neue Themen der Auseinandersetzung (Erikson, 1959). Auch Erwachsene bleiben Kinder ihrer Eltern und pflegen zu ihnen besondere Beziehungen. Die Auseinandersetzung mit seinen Eltern bzw. seinem Kind findet erst nach dem Tod des Beziehungspartners einen relativen Abschluss. In manchen Fällen interagieren Menschen in der Phantasie mit ihren Eltern/Kindern selbst nach deren Tod weiter.

### 6.2.1 Ausgewählte Forschungsergebnisse

Heute gibt es eine umfassende Forschungsliteratur über die Wechselwirkung zwischen Identitätsentwicklung von Jugendlichen und der Beziehung zu ihren Familien/Eltern. Die Identität wird in diesen Untersuchungen häufig mit den Instrumenten von Loevinger (1970) oder Marcia (1966) erfasst.

In der Tradition von Loevinger zeigten Bakken & Romig (1989) einen positiven Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Familie, ihre innere Struktur zu verändern, und der Ich-Stufe (Loevinger, 1970) von Jugendlichen. Umgekehrt wurden Interaktionen zwischen der Stufe der elterlichen 'Ich-Entwicklung' und den Fähigkeiten der Jugendlicher zur Problembewältigung gezeigt (Hauser, et al., 1991). Adams (1985a) replizierte diesen Befund, wobei er mit den vier Identitätszuständen nach Marcia (1966) arbeitete und zeigte, dass Eltern mit einer 'erarbeiteten Identität' Kinder mit hoch entwickelter Identitätsstufe haben.

Jugendliche, die trotz eines hohen intrafamiliären Zusammenhalts von ihren Eltern unabhängig sind, aber sich bei Bedarf anpassen können, erreichen den höchsten Identitätszustand - operationalisiert nach Marcia (1966; Jackson, Dunham & Kidwell, 1990) - das Ergebnis gilt allerdings vor allem für Mädchen weniger für Buben. Identitätsentwicklung und die Trennung von den Eltern verläuft demnach gleichzeitig und parallel. Peterson (1987-1989) zeigte, dass diejenigen Jugendlichen einen tiefen Identitätszustand aufweisen, die ihre Eltern verbal beleidigen und physisch verletzen. Diese Ergebnisse argumentieren dafür, dass aufgrund der Elternbeziehung prognostisch der Identitätszustand vorhergesagt werden kann. Dies konnte Kroger (1988) längsschnittlich aber nur bedingt bestätigen: Sie fand bei 18- bis 22jährigen innerhalb von zwei Jahren nur geringe Korrelationen zwischen einer sicheren Elternbindung zum ersten Messzeitpunkt und dem Identitätszustand von Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt. Hingegen konnte der Identitätszustand durch die Elternbeziehung zum

selben Zeitpunkt und durch den Identitätszustand zum früheren Zeitpunkt vorhergesagt werden.

Ich kann zusammenfassen, dass die Prozesse der Identitätsentwicklung und Elternablösung noch nicht geklärt sind. Pragmatisch fasst Campbell et al. (1984) aufgrund seiner Untersuchungen die Ergebnisse so zusammen, dass die Eltern die Identitätsentwicklung ihrer Kinder unterstützen können, indem sie ein Gleichgewicht zwischen intrafamiliärer Verbundenheit und Ermutigung zur Individualität anstreben. Jugendliche sollen eine sichere Beziehung zu ihren Eltern haben und gleichzeitig selbständig und unabhängig werden - dieses Paradox zu lösen bildet eine Hauptschwierigkeit dieser Entwicklungaufgabe.

### 6.2.2 Dimensionen

Nachdem einige Theorien und Untersuchungen zur Elternbeziehung und Identität im Jugendalter dargestellt worden sind, soll nun die Elternablösung mit Hilfe des früher dargestellten Identitätentswicklungsmodells analysiert werden. Die drei Dimensionen, bedeutsame Lebensereignisse, Kontrollmeinung und Bewertung, sollen daher auf den Inhalt der Elternbeziehung angewendet werden, aus deren Regulation vier Ablösungszustände abgeleitet werden sollen. Die Argumentation verläuft analog zu der der persönlichen Identität.

1. *Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich*: So wie die persönliche Identität sich nur im Bewältigen von bedeutsamen Lebensereignissen aufbauen kann, verlangt auch der Aufbau einer autonomen und symmetrischen Elternbeziehung die erfolgreiche Bewältigung von bedeutsamen Lebensereignissen im zwischenmenschlichen Bereich. Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich sind Teilaufgaben der Elternablösung und gehen mit einem Ungleichgewicht in Beziehungen zu Mitmenschen, insbesondere zu den Eltern, einher (s. Kapitel 3.1). Es wird ausgehend vom hier vertretenen Entwicklungskonzept angenommen, dass die Elternablösung nur aus einem Ungleichgewicht zwischen den aktuellen und den früheren Erfahrungen mit Sozialpartnern vollzogen werden kann (Stierlin, 1980; Erikson, 1968). Ereignisse wie heftige Streitigkeiten mit den Eltern, Streit mit dem Lehrer oder dem Lehrmeister, Aufnahme einer intimen Beziehung zu einem Freund oder einer Freundin weisen darauf hin, dass Jugendliche sich mit ihren Sozialpartnern und vor allem auch mit ihren Eltern intensiv auseinandersetzen und eine neue Rolle in ihrem sozialen Umfeld suchen. *Elternablösung heisst nicht bloss, dass Jugendliche mit ihren Eltern streiten und sich von ihnen trennen, sondern verlangt eine Neuorientierung im gesamten sozialen Umfeld.* Ich nehme an, dass bedeutsame Lebensereignisse Erfahrungen auslösen, die mit den bestehenden Einstellungen unvereinbar sind und bewältigt werden müssen. Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich weisen darauf hin, dass sich die soziale Identität verändert und ergänzen das Identitätskonzept um eine ökologische Komponente.

2. *Wichtigkeit der Kontrolle über Konflikte mit den Eltern:* Wie der Selbstwert kann auch das Merkmal 'Wichtigkeit der Kontrolle über Konflikte mit den Eltern' als Wert definiert werden. Er ist ein Aspekt der Kontrolle (Flammer et al., 1987) und der Identität und charakterisiert die Einstellung Jugendlicher gegenüber der Elternbeziehung. Er entsteht aus der Reflexion über eigene Kontrollanteile in der Elternbeziehung. Im Sinne der Individuationstheorie streben Jugendliche nach Autonomie und Mitbestimmung über ihre Beziehung zu den Eltern, den Sozialpartnern überhaupt. Die Wichtigkeit der Kontrolle wird als Indikator für den Entwicklungsstand von Jugendlichen in ihrer Elternablösung verstanden. Dieser Wert ist ein Mass, wie wichtig es Jugendlichen ist, sich in der Beziehung mit den Eltern durchsetzen zu können und gibt an, wie zentral die Kontrolle über die Elternbeziehung in der Struktur der eigenen Identität verankert ist. Er widerspiegelt die Einstellung Jugendlicher, eine symmetrische Beziehung mit den Eltern anzustreben, bzw. von den Eltern abhängig zu bleiben. Die Bewertungsdimension wird hier auf die Bewertung der Wichtigkeit der Kontrolle beschränkt, weil dieser Aspekt ein besonders prägnantes Mass für den aktuellen Stand der Elternablösung ist.

Elternablösung impliziert den Wertwandel von Abhängigkeit zu Unabhängigkeit (Stierlin, 1980). Jugendliche müssen sich im Laufe ihrer Elternablösung bewusst für die Gleichberechtigung mit den Eltern entscheiden, um autonom zu werden. Die subjektive Valenz von Selbst- und Mitbestimmung steigt während der Elternablösung deutlich. Ich nehme an, dass die Kontrolle der Elternbeziehung mit fortgeschrittener Elternablösung an Bedeutung gewinnt.

3. Die *Kontrollmeinung über Konflikte mit den Eltern* ist eine Dimension des Identitätskonzepts und ein Mass dafür, wie sehr Jugendliche in ihrer Beziehung zu ihren Eltern mitbestimmen können. Es gibt viele möglichen Konfliktinhalte, zum Beispiel über die Dauer des Ausgangs am Abend, über die Aufteilung der Hausarbeiten oder über den Freundeskreis des Jugendlichen. Wer sich in Konfliktsituationen durchsetzt und bestimmt, ist der Mächtigere. Die Kontrollmeinung in der Elternbeziehung gibt daher in der subjektiven Sicht des Jugendlichen die Machtverteilung zwischen den Beziehungspartnern wider (Amoroso, 1986). Wer viel Einfluss ausüben kann, ist dominant und kann befehlen, wer wenig Einfluss ausübt, muss gehorchen. Die Kontrollmeinung ist ein Mass, ob sich Jugendliche von ihren Eltern getrennt haben oder nicht. Ich nehme an, dass die Kontrollmeinung über die Elternbeziehung steigt, je mehr Jugendliche sich von ihren Eltern ablösen (Crawley, 1985) und je eigenständiger Jugendliche ihre Identität strukturieren.

Die Kontrollmeinung in der Elternbeziehung ist auch ein Merkmal, wie Jugendliche soziale Schwierigkeiten bewältigen. Eine hohe Kontrollmeinung ist eine Voraussetzung für eine aktive und problemzentrierte Bewältigung von Lebensereignissen. Nur wenn Jugendliche an die eigenen Einflussmöglichkeiten glauben, explorieren sie und versuchen

sie zu bewältigen. Eine tiefe Kontrollmeinung zwingt zu einem normorientierten oder vermeidungsorientierten Umgang mit Herausforderungen (vgl. Berzonsky et al., 1990).

Diese Dimensionen der Ablösungszustände interagieren analog zu denjenigen der Identität (vgl. Kapitel 5.1.5): Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich bilden Herausforderungen, die sich bei Jugendlichen im günstigen Fall entwicklungsfördernd auswirken. Ihre Bewältigung erfordert von Jugendlichen den Wunsch nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit von den Eltern. Sie bedingt den Wert und das Ziel, Kontrolle über die Elternbeziehung anzustreben und ist dann erfolgreich, wenn Jugendliche diese Kompetenz erreicht haben. Denn nur wenn Jugendliche in ihrer Beziehung zu den Eltern mitbestimmen können und eine hohe Kontrollmeinung haben, kann von einer symmetrischen Eltern-Jugendlichen - Beziehung und damit von einer erfolgreichen Elternablösung gesprochen werden.

Diese drei Dimensionen und ihre Interaktion bilden die Grundlage der Operationalisierung der Elternablösung, wie sie im Kapitel sieben beschrieben werden wird.

### 6.2.3 Vier Ablösungszustände

Analog zu den vier Phasen der Identitätsentwicklung (vgl. Kapitel 5.2.2) werden vier Phasen der Elternablösung postuliert. Diese vier Ablösungszustände beschreiben die Identitätsentwicklung bezüglich der Elternbeziehung im Jugendalter gemäss dem Vierschritt der Entwicklungsspirale und bilden die theoretische Grundlage der Operationalisierung, die in der nachfolgend dargestellten empirischen Untersuchung verwendet wird. Sie unterscheiden sich von den vier Zuständen der Identität einzig im Inhalt, nicht aber in der Struktur. Von 'Ablösungszustand' oder 'Elternablösung' wird gesprochen, wenn die Elternbeziehung entwicklungspsychologisch betrachtet wird.

1. Im frühen Jugendalter sind die Eltern als Identifikationsobjekte relativ undifferenziert in die Identitätsstruktur integriert und relativ zentral repräsentiert. Jugendliche bewältigen Entwicklungsaufgaben normorientiert, wie sie es von ihren Eltern gelernt haben. Dieser Identitätszustand wird *'Identität der abhängigen Elternbeziehung'*, kurz abhängige Elternbeziehung genannt.

2. Aufgrund bedeutsamer Lebensereignisse wird die Identitätsstruktur relativ desorganisiert und gerät in ein Ungleichgewicht. Die Zentralität des Identifikationsobjekt Eltern wird hinterfragt. Jugendliche konfligieren mit den Eltern und ihre ursprüngliche Akzeptanz geht in Ambivalenz über. Dieser Zustand wird *'Identität der ambivalenten Elternbeziehung'*, kurz ambivalente Elternbeziehung genannt.

3. Mit Hilfe von sozialen und persönlichen Ressourcen wollen Jugendliche ihre Elternbeziehung mitgestalten. Sie bewerten die Bedeutung der Eltern für ihre Identität um, konstruieren eine neue Vorstellung der idealen Elternbeziehung und versuchen diese zu verwirklichen. Eltern empfinden diese jugendliche Aktivität als Kritik und mangelnde

Akzeptanz. Die Stufe wird daher als *'Identität der kritischen Elternbeziehung'*, kurz kritische Elternbeziehung bezeichnet.

4. Die Elternrepräsentationen sind differenzierter geworden und wurden an einer peripheren Position der Identität neu bewertet und integriert. Jugendliche und Eltern haben eine relativ symmetrische Beziehung aufgebaut, worin die Jugendlichen eine umfassende Autonomie erhalten haben. Die Stufe heisst daher *'Identität der autonomen Elternbeziehung'*, kurz autonome Elternbeziehung.

Diese Schritte wiederholen sich im Laufe des Lebens nach dem Spiralitätsprinzip jedes Mal, wenn neue Ereignisse nicht in die bestehende Identitätsstruktur integrierbar sind. Die Begriffe abhängige, ambivalente, kritische und autonome Elternbeziehung sind demzufolge relativ zu verstehen. Dieses Phasenmodell impliziert nicht, dass Jugendliche während ihrer Entwicklung jede Abhängigkeit von ihren Eltern verlieren, sondern dass ihre Abhängigkeit der Eltern deutlich abnimmt, und dass Jugendliche umgekehrt autonomer werden, wenn auch nur relativ zur früheren Spirale.

| | Ausgangssituation --------> | Entwicklungsprozess ----------> | | Ergebnis |
|---|---|---|---|---|
| Spiralitätsprinzip | Bewährte Strukturen | Stress | Bewältigung | Wohlbefinden |
| Bewältig.strat. (Berzonsky) | Norm- oder Vermeidungs-orientiert | Norm- oder Vermei-dungsorientiert | Informations-orientiert | Informations-orientiert |
| Identität (Marcia) | Übernommen | Diffus | Kritisch | Erarbeitet |
| Identität (strukturell) | Rel. Undiffferenziert integriert | Relativ Desorgan. | Partielle Neu-konstruktion | Rel. Dif. Integriert |
| Persönliche Identität | Relativ Fremdbestimmt | Relativ Diffus | Rel. Suchend | Rel. Integriert |
| Elternbeziehung | Relativ abhängig | Relativ ambivalent | Rel. kritisch | Rel. autonom |

*Abbildung 6.1.*: Gegenüberstellung des allgemeinen Entwicklungskonzepts, der Bewältigungsstrategie nach Berzonsky et al. (1990), der Identitätszustände nach Marcia und der globalen und inhaltsspezifischen Identitätszustände.

Die Namen der Zustände orientieren sich an den Identitätszuständen nach Marcia (1966). Die ambivalente Elternbeziehung entspricht dem diffusen Identitätszustand, die kritische Elternbeziehung dem kritischen Identitätszustand und der autonome Ablösungszustand passt mit dem erarbeiteten Identitätszustand zusammen. Im Gegensatz zu Archer & Waterman (1983) wird hier aufgrund des Spiralitätprinzips angenommen, dass der abhängige Ablösungszustand am Anfang der Reihe steht. Die ambivalenten und kritischen Ablösungszustände werden nämlich als Ungleichgewichtszustände verstanden, die von Abhängigkeit zu Autonomie in der Elternbeziehung überführen. Die inhaltsspezifische Differenzierung der Identität in einen persönlichen und einen elternbezogenen Aspekt liegt bei Marcia (1966) latent bereits vor, ist aber nicht im einzelnen expliziert. Marcia

(1966) wie auch Erikson (1968) verstehen die Identitätsentwicklung und die Elternablösung als synchronen, voneinander abhängigen Prozess. Seit Piaget's Formulierung der "décalages horizontaux" ist es zumindest vorsichtiger, inhaltsspezifische Analysen durchzuführen (Waterman, 1982).

Ausgehend von Berzonsky et al. (1990) werden die Identitätszustände global und inhaltsspezifisch als unterschiedliche Strategien der Informationsverarbeitung und Stressbewältigung verstanden (s. Kapitel 5.2.2 und Abbildung 6.1.). Abhängig von der Identitätsstruktur mit ihrem eigentümlichen Prozessmuster reagieren Menschen unterschiedlich auf neue Erfahrungen. Menschen mit undifferenzierter oder desorganisierter Identitätsstruktur vermeiden eher die direkte Auseinandersetzung oder lösen Konflikte pragmatisch und normorientiert. Aufgrund der mangelnden Identitätsstruktur verfügen sie nicht über genügend personale Ressourcen zur aktiven Problembewältigung. Menschen mit neukonstruierender oder differenzierter und integrierter Struktur verfügen über ausreichend vernetzte Erfahrungen und genügend elaboriertes Wissen, dass sie explorativ und problemzentriert in Auseinandersetzungen eintreten und sie lösen können. Früher erfolgreiche Problemlösungen und soziale Unterstützung ermöglichen den Übergang zu informationsorientierten Problembewältigungen, weshalb Jugendliche in Phase zwei häufig fremder Unterstützung bedürfen. Die Identitätszustände werden daher analog zu den Identitätszuständen im Verständnis von Berzonsky et al. (1990) auch Bewältigungszustände genannt. Nach Berzonsky et al. (1990) und Jackson & Bosma (1990) widerspricht diese differentielle Deutung der Ablösungszustände einer entwicklungspsychologischen Interpretation. Die empirische Untersuchung wird zeigen, welche These sich bestätigen wird, ob die Identitätszustände entwicklungspsychologisch oder differentiell interpretiert werden müssen.

## 6.3 Das Modell im Überblick und Hypothesen

Es ist nun ein Entwicklungs- und ein Identitätskonzept vorgeschlagen worden und am Beispiel des Jugendalters zu einem Modell der Identitätsentwicklung verbunden worden. Gemäss diesem Modell folgen sich vier Zustände ab: (1) Bedingt durch alterstypische Veränderungen kippt das relative Gleichgewicht des psychischen Systems, das durch einen normativen Umgang mit Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist, mit dem Eintritt in das Jugendalter in ein Ungleichgewicht um. (2) Der damit verbundene Stresszustand bleibt so lange erhalten, bis die konstruktive Auseinandersetzung mit der Herausforderung nicht mehr vermieden wird. (3) Wenn genügend Ressourcen vorliegen, kann in einem konstruktiven Prozess der Stress bewältigt werden. Dieser Konstruktionszustand ist insbesondere durch Informationsorientierung und Exploration charakterisierbar. (4) Die Entwicklungsaufgabe wird schliesslich im günstigen Fall gemeistert und es entsteht ein differenziertes und integriertes Gleichgewicht mit Wohlbefinden.

Der Entwicklungsverlauf wird von bedeutsamen Lebensereignissen gesteuert. Die normativen Ereignisse können durch die Variablen Alter, zeitgeschichte Bedingungen und Kohorte zusammengefasst werden. Ihr Zusammenhang mit den bereichsspezifischen Identitätszuständen wird auch überprüft werden.

1. Das *Alter* ist zwar kein Wirkfaktor, sondern ein Medium, in dem Entwicklung stattfindet (Flammer, 1988). Es ist ein Merkmal für möglicherweise genetisch gesteuerte Veränderungen und altersnormativer Prozess. Ich erwarte, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter die Entwicklungsaufgaben persönliche Identität und Elternablösung immer häufiger meistern. Ältere Jugendliche weisen häufiger eine integrierte persönliche Identität und eine autonome Elternbeziehung auf als jüngere. Es kann die Hypothese überprüft werden, ob die vier Entwicklungszustände altersspezifisch gehäuft auftreten. Sollte sich der Alterseffekt nicht einstellen, müssten die vier Zustände als stabile Persönlichkeitszustände verstanden werden.

2. Entwicklung ist als Interaktion von individuellen und gesellschaftlichen Faktoren beschrieben worden. Es wird erwartet, dass sich die Zustände der persönlichen Identität und die Ablösungszustände auch unter verschiedenen *zeitgeschichtlichen Bedingungen* unterscheiden. Der Faktor Zeit ist ein Merkmal und eine Differenzierungsvariable für den Einfluss von exogenen Bedingungen zu bestimmten Untersuchungszeitpunkten.

3. Mit dem Faktor *Kohorte* soll der Zusammenhang zwischen verschiedenen Geburtsjahrgängen und den Zuständen der persönlichen Identität bzw. den Ablösungszuständen untersucht werden. Wie das Alter und der Messzeitpunkt ist auch die Kohorte kein Wirkfaktor, sondern ein Merkmal für endogene und/oder gesellschaftliche Einwirkungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Altersgruppe beeinflussen.

In der Abbildung 6.2. sind die normativen Bedingungen und die Entwicklungsphasen dargestellt.

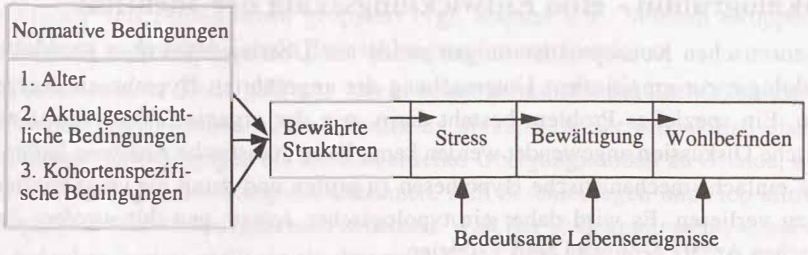



*Abbildung 6.2*: Normative Bedingungen und Entwicklungsprozesse und Identität.

Die Identität wurde mehrdimensional, inhaltsübergreifend und strukturell definiert und als Entwicklungsaufgabe interpretiert. Zwei Identitätsinhalte wurden ausgewählt: Die

persönliche Identität und die Elternbeziehung. Diese beiden Inhalte werden je durch drei verschiedene Dimensionen beschrieben, eine biographische Dimension, eine Wertdimension und eine Kontrolldimension. Identität und ihre Inhalte entwickeln sich nach dem gleichen Ablaufmodell.

Die Identitätsentwicklung soll nun anhand der Inhalte persönliche Identität und Elternbeziehung empirisch untersucht werden. Die persönliche Identität und die Elternbeziehung werden je in vier Zustände klassifiziert. Bei der Definition der Zustände werden drei Merkmale beachtet:

- Die Zustände sollen vier verschiedene Strukturen der persönlichen Identität bzw. der Elternbeziehung darstellen.
- Die Zustände sollen ein Ablaufmodell von Entwicklungsaufgaben bilden.
- Die Zustände sollen verschiedene Bewältigungsstrategien verkörpern.

Fünf Hypothesen werden überprüft:

1. Die persönliche Identität und die Elternbeziehung lassen sich empirisch in vier Zuständen operationalisieren.

2. Die Zustände der persönlichen Identität und die Ablösungszustände stellen gemäss dem Spiralmodell von Entwicklungsaufgaben eine Abfolge dar: Relatives Gleichgewicht - Ungleichgewicht - Konstruktion - Integration.

3. Alters-, Kohorten- und Zeitwandeleffekte beeinflussen die Abfolge dieser Zustände.

4. Die Entwicklung der persönlichen Identität und Elternablösung sind korreliert. Es werden keine bedeutsamen inhaltsspezifischen Phasenverschiebungen erwartet.

5. Die persönliche Identität und die Elternbeziehung hängen mit dem Wohlbefinden zusammen.

## 6.4 Skalogramm - eine Entwicklungsskala der Identität

Die theoretischen Konzeptualisierungen sollen mit Überlegungen über Entwicklungsmethodologie zur empirischen Untersuchung der angeführten Hypothesen übergeführt werden. Ein spezielles Problem besteht darin, wie der organismische Ansatz auf die empirische Diskussion angewendet werden kann. Denn statistische Analysen laufen rasch Gefahr, einfache mechanistische Hypothesen zu prüfen und damit die Ganzheit aus dem Auge zu verlieren. Es wird daher ein typologischer Ansatz gewählt werden, der den holistischen Ansatz genügend berücksichtigt.

Mit welcher Methode kann ein Phasenkonzept angemessen überprüft werden? Schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts beschrieb Louis Guttman das Skalogramm als Methode zur Überprüfung von kumulativen Entwicklungsprozessen. Diese Methode wurde von Rasch (1960) weitergeführt. Obwohl das Skalogramm wiederholt kritisiert worden

ist, dass seine idealen Eigenschaften unerfüllbar seien (Übersichten und kritische Diskussion in Stouffer, 1966; Guttman, 1966), wird es bis heute diskutiert und angewendet (vgl. Peterman, 1982).

Insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgaben und konstruktivistische Ansätze der Entwicklungpsychologie legen nahe, das Skalogramm als Entwicklungsskala zu verwenden. Das Skalogramm ist sowohl eine Methode, entwicklungssensible Indikatoren zu finden, wie es auch eine Möglichkeit darstellt, Entwicklungsprozesse empirisch abzubilden. Das Vorgehen wird ausführlich in Stouffer (1966) dargestellt: Versuchpersonen verschiedenen Alters werden eine Reihe von dichotomen Aufgaben gestellt, die aus theoretischen Überlegungen als sensibel für die interessierende Fragestellung angesehen werden. Diese Aufgaben werden in eine Rangreihe gestellt, wobei Rang eins diejenige Aufgabe einnimmt, die von keiner Versuchsperson richtig gelöst werden konnte, und der Rang n derjenigen Aufgabe zugeordnet wird, die von allen Versuchspersonen richtig gelöst werden konnte. Diejenigen Aufgaben sind für ein Skalogramm ideal, die von allen Personen eines bestimmten Alters und allen älteren Personen richtig gelöst werden konnten, während diese Aufgaben von allen jüngeren Personen nicht gelöst werden konnten. Idealerweise kann daher von einer Aufgabe ausgesagt werden, ab welchem Alter sie gelöst werden kann. Praktisch kann dieses Ideal nur angenähert werden, so dass einzelne Aufgaben nur ungefähre Schätzungen des Alters zulassen.

Skalogramme sind nach Peterman (1982) eindimensional, deterministisch und kumulativ:

Ein Skalogramm ist ein *eindimensionales* Verfahren. Zwar können strukturelle Veränderungen über den Entwicklungsverlauf durchaus vorliegen, doch dürfen sich die betrachteten Merkmale weder ausdifferenzieren noch in ihrem Komplexitätsgrad steigern. Im Gegensatz dazu könnten mit hierarchischen Clusteranalysen mehrdimensionale Entwicklungsverlaufe identifiziert werden (vgl. Peterman, 1982). Die Clusteranalyse ist eine statistische Methode, die Personen nach ihrer Aehnlichkeit bezüglich einer vorgegebenen Anzahl von Dimensionen gruppiert (vgl. Kapitel 8.3). Solchen Gruppen oder Cluster können mehrdimensionale Entwicklungsstufen repräsentieren.

Eine *deterministische* Skala geht von einem Schwellenmodell der Entwicklungaus, wonach Veränderungen schubartig und kurzzeitig ablaufen. Einer probabilistischen Entwicklungsskala liegt hingegen ein kontinuierliches Übergangsmodell zu Grunde, wonach sich Entwicklungsprozesse langsam anbahnen, sich beschleunigen und sich allmählich einem optimalen Entwicklungsniveau annähern. Weil die Skalogrammanalyse auf dichotomen Aufgaben basiert, stellt sie ein deterministische Skala dar.

Das Skalogramm geht davon aus, dass im Laufe der Entwicklung kontinuierlich immer mehr Aufgaben gelöst werden können. Sie basiert auf einem *kumulativen* Modell einer Entwicklungsskala. Ein disjunktives Modell einer Entwicklungsskala würde dagegen be-

dingen, dass Aufgaben zuerst nicht gelöst werden können, zu einer späteren Zeit gelöst werden können, danach wieder nicht mehr gelöst werden können. Dieses disjunktive Modell basiert auf dem Konzept einer sensiblen Periode in der Entwicklung (siehe dazu Flammer, 1988).

Zwischen den Eigenschaften eines Skalogramms und dem hier vertretenen Entwicklungskonzept gibt es Übereinstimmungen. Die Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe ist kumulativ und bringt neue Kompetenzen und Werte mit sich. Das Entwicklungskonzept geht von sprunghaften Übergängen zwischen den einzelnen Entwicklungsphasen aus. In diesem Sinn ist es deterministisch nicht probabilistisch. Es soll aber nicht bestritten werden, dass bei einem höheren Auflösungsgrad der Prozessanalyse, die sprunghaften Übergänge in kontinuierliche Übergänge aufgelöst werden können. Einzig die Frage der Ein- bzw. Mehrdimensionalität ist aus dem Entwicklungskonzept nicht eindeutig ableitbar und wird als empirische Frage geklärt werden müssen (Kapitel 8.1.4 und 8.2.4). Ergebnisse der Skalogrammanalyse werden daher mit clusteranalytisch gewonnenen Ergebnissen verglichen werden.

Das Skalogramm der Identitätsentwicklung wird getrennt für die persönliche Identität und die Elternbeziehung mit den theoretisch begründeten Dimensionen der Identität, nämlich bedeutsame Lebensereignisse, Bewertung und Kontrollmeinung, gebildet werden. Damit soll versucht werden, die theoretisch begründeten Phasen der bereichsspezifischen Identitätsentwicklung empirisch zu überprüfen.

# 7 Datenbasis

Das Modell der Identitätsentwicklung soll nun am Beispiel der persönlichen Identität und der Elternablösung empirisch überprüft werden. Die inhaltliche Prüfung setzt mehrere methodische Schritte voraus: Operationalisierung der persönlichen Identität und der Elternbeziehung und statistische Prüfung der Hypothesen. Die Untersuchung wurde mit einem bereits vorliegenden Längsschnitt-Datensatz über Kontrollattributionen, Wohlbefinden und bedeutsame Lebensereignisse durchgeführt, der im Rahmen von Nationalfonds-Projekten erstellt worden ist[2]. In diesem Datensatz liegen einschlägige Items der persönlichen Identität und der Elternbeziehung bereits vor. Zuerst wird dieser Datensatz beschrieben.

## 7.1 Stichproben

Die oben erwähnte Fragebogenuntersuchung wurde zu drei Messzeitpunkten, nämlich je im Frühling/Sommer der Jahre 1986, 1988 und 1990 in Schulklassen durchgeführt. Die Stichprobe umfasste insgesamt 4201 Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren und repräsentiert die Jugendlichen der drei Schweizer Kantone Bern, Aargau und Solothurn. Ein Teil der Stichprobe mit Jahrgang 1970 bis 1972 wurde zu drei Zeitpunkten befragt (Längsschnitt-Stichprobe; N=392). Ein anderer Teil der Stichprobe mit den Jahrgängen 1968 bis 1972 war nur zu den beiden Messzeitpunkten 1986 und 1988 befragt worden (Teillängsschnitt 1; N=330) und ein weiterer Teil mit den Jahrgängen 1970 bis 1974 nur zu den Messzeitpunkten 1988 und 1990 (Teillängsschnitt 2; N=446). Zu jedem der drei Messzeitpunkte war eine Querschnittstichprobe mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren erhoben worden.

Diese Stichproben umfassten 1986 1173 Jugendliche, 1988 937 Jugendliche und 1990 923 Jugendliche, die nur einmal befragt worden sind. Die Verteilung der Jugendlichen je Alterskategorie und Stichprobe ist in der Tabelle 7.1. dargestellt. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Stichprobe 1988 und 1990 (N=2698 individuell). Die Angaben für die Stichproben von 1986 fehlen, weil zu diesem Messzeitpunkt nicht alle benötigten Variablen vorliegen und sich die Untersuchung auf Stichproben der Untersuchungszeitpunkte 1988 und 1990 beschränken muss. Der gesamte Stichprobenplan ist im einzelnen bereits in Grob et al. (1992) dargestellt worden. Die Längsschnitt- und Querschnittstichproben sind miteinander vergleichbar, d.h. es gibt zwischen diesen beiden

[2] Der umfassende Datensatz wurde im Kontext dreier Nationalfondsprojekte (SNF-Projekt - Nr. 1.077-0.84, dokumentiert in Flammer, Grob & Lüthi, 1987b; SNF-Projekt Nr. 1.485-0.86; dokumentiert in Flammer, Grob, Lüthi & Kaiser, 1989; SNF-Projekt Nr. 11-32601.91 und Nr. 11-26323.89, dokumentiert in Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992) erstellt und vom Hauptgesuchsteller August Flammer und dem Mitgesuchsteller im dritten Projekt Alexander Grob geleitet.

Stichproben keine systematischen Unterschiede (Flammer et al., 1989). Die insgesamt sechs Stichproben ermöglichen die Überprüfung eines Sequenzmodells im Sinne von Baltes, Cornelius & Nesselroad (1979).

Tabelle 7.1.
Verteilung der Jugendlichen je Alterskategorie in den Stichproben Querschnitt 1988, Querschnitt 1990 und in der zusammengefassten Längsschnitt (L) - und Teillängsschnitt 2 (TL 2; Altersangabe zum Zeitpunkt 1990)

| | Querschnitt 1988 | Querschnitt 1990 | L und TL 2 | Summe |
|---|---|---|---|---|
| 14 | 49 | 0 | 0 | 49 |
| 15 | 132 | 106 | 0 | 238 |
| 16 | 160 | 134 | 92 | 386 |
| 17 | 102 | 187 | 131 | 420 |
| 18 | 135 | 179 | 180 | 494 |
| 19 | 171 | 165 | 245 | 581 |
| >=20 | 135 | 122 | 190 | 447 |
| Keine Angabe | 53 | 30 | 0 | 83 |
| Summe | 937 | 923 | 838 | 2698 |

## 7.2 Instrumente

In dieser Untersuchung über Kontrollattributionen, Wohbefinden und bedeutsame Lebensereignisse wurden die folgenden vier Fragebögen verwendet: 'Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher (FEJ)', 'Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW)', 'Bedeutsame Lebensereignisse (BLE)' und 'Liste Ausserordentlicher Lebensereignisse (LAL)'.

1. Der *'Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher'* (FEJ) ist eine differenzierte reliable und valide Erhebungsmethode von bereichsspezifischen Kontrollaspekten für Jugendliche (Lüthi, Grob & Flammer, 1989; Flammer, Grob, Lüthi, 1994). Der abstrakte Begriff Kontrolle wird darin mit dem Wort 'Einfluss' veranschaulicht, das die Konnotationen Wirkung und persönliche Kompetenz enthält. Der Fragebogen enthält neun Teilbereiche, die empirisch zu drei Bereichen zusammengefasst wurden. Der persönliche Bereich besteht aus den Teilbereichen Aussehen, Arbeitsplatz, Persönlichkeit, Geld; der zwischenmenschliche Bereich setzt sich aus den Teilbereichen Konflikt mit den Eltern, Beziehungen zu einem Freund/Freundin zusammen; der gesellschaftliche Bereich beinhaltet die Teilbereiche Wald, Lernstoff und Jugendtreff. Diese Bereichseinteilung unterscheidet sich von der hier vorgeschlagenen Einteilung in fünf Inhalte (persönlich, sozial, materiell, abstrakt, handlungsbezogen), die identitätsspezifisch sind und deren Systematik eine andere Argumentation zu Grunde liegt. Jeder Teilbereich wird mit einem kurzen Text eingeführt, danach werden mit elf Items verschiedene Kontroll-

aspekte erfragt. Dieselben Kontrollaspekte werden in allen Teilbereichen erhoben. Ich beschreibe hier nur die beiden Aspekte, die für meine Fragestellung einschlägig sind:

- *Kontrollmeinung in der Gegenwart.* Die Jugendlichen haben auf einer 10 Punkte Likert-Skala einzuschätzen, wie sehr sie den Teilbereich beeinflussen können (1: ich kann es überhaupt nicht beeinflussen, 10: ich kann es völlig beeinflussen). Im Teilbereich Elternkonflikt lautet die Frage zum Beispiel: "Gib an, in welchem Ausmass Du den Ausgang des Konflikts beeinflussen kannst."
- *Wichtigkeit der Kontrolle.* Jugendliche wurden aufgefordert einzuschätzen, wie wichtig ihnen der Einfluss auf einen bestimmten Teilbereich ist. Die Antwort konnte auf einer fünf Punkte Likert-Skala vorgenommen werden (1: gar nicht wichtig, 5: ausserordentlich wichtig). Im Teilbereich 'Eltern' lautete die Frage zum Beispiel: "Wie wichtig ist es Dir, dass Du den Ausgang des Konflikts beeinflussen kannst?"

2. Der *'Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher'* (BFW) beschreibt reliabel und valide subjektives Wohlbefinden (Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing, 1991). Der Fragebogen weist sechs primäre und zwei sekundäre Faktoren auf, die theoretisch gewonnen und in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt worden sind.

- Der Faktor *'Positive Lebenseinstellung'* beinhaltet acht Items zur Einstellung gegenüber dem eigenen Leben, wie zum Beispiel "Mein Leben verläuft auf der rechten Bahn" oder "Meine Zukunft sieht gut aus". Die Aussagen werden auf einer sechsstufigen Likert-Skala, die von "Ist total falsch" bis "Ist total richtig" reicht, beantwortet.
- Der Faktor *'Selbstwert'* besteht aus fünf Items zur Einstellung gegen sich selber und zur Bewertung von sich im Vergleich zu Mitmenschen. Es sind Items, die der Selbstwert-Skala von Rosenberg (1979) entnommen und von den Autoren frei ins Deutsche übersetzt worden sind. Beispiele sind "Ich bin fähig, Dinge ebenso gut wie die meisten andern Menschen zu tun" oder "Ich habe mir gegenüber eine positive Einstellung". Wiederum erfolgt die Antwort auf einer sechsstufigen Likert-Skala, die von "Ist total falsch" bis "Ist total richtig" geht.
- Der Faktor *'Depressive Stimmung'* misst die Neigung zu Passivität, Traurigkeit und Sinnverlust. Er besteht aus fünf Items wie "Nichts macht mir mehr richtig Freude" und "Ich finde mein Leben uninteressant". Die Antwortskala ist dieselbe wie die der Faktoren Positive Lebenseinstellung und Selbstwert.
- Der Faktor *'Lebensfreude'* misst das Gefühl, wie glücklich sich jemand fühlt. Die Skala umfasst fünf Items wie "Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Dich freutest, weil Dir etwas gelang?" oder "Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Dich im siebten Himmel fühltest?". Die Antwort erfolgt auf einer vierstufigen Likert-Skala, deren Extreme "Häufig" und "Nein" sind. Um die Vergleichbarkeit dieser Skala mit den übrigen Skalen zu ermöglichen, wurde sie auf eine sechsstufige Skala rekodiert.
- Der Faktor *'Körperliche Beschwerden und Reaktionen'* bezieht sich auf physische und psychische Symptome. Er besteht aus acht Items wie "Kam es in den letzten Wochen vor, dass Du Magenschmerzen hattest?" oder "Kam es in den letzten Wochen vor, dass Du nicht einschlafen konntest, weil Dich

Probleme beschäftigten?". Die Antwortskala war vierstufig und reichte von "Häufig" bis "Nein". Diese Skala wurde auf eine sechsstufige Skala rekodiert.

- Der Faktor *'Problembewusstheit'* erhebt die Art und das Ausmass von Sorgen von Probandinnen und Probanden. Er besteht aus acht Items wie "Hast Du Dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen Leuten, mit denen Du Probleme hast?" und "Hast Du Dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht über das Erwachsenwerden?". Die Antwortskala war sechsstufig und reichte von "Keine Sorgen" bis "Viele Sorgen".

Die Faktoren positive Lebenseinstellung, Selbstwert, Lebensfreude und depressive Stimmung wurden zum Sekundärfaktor Zufriedenheit zusammengefasst. Die Faktoren körperliche Beschwerden und Reaktionen und Problembewusstheit wurden zum Faktor Negative Befindlichkeit vereinigt. Diese Zusammenfassung zu den beiden Sekundärfaktoren konnte je in konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese beiden Sekundärfaktoren unterschiedliche Aspekte des Wohlbefindens messen.

3. Zum zweiten und dritten Untersuchungszeitpunkt (1988 und 1990) wurde den Jugendlichen je ein Fragebogen zu bedeutsamen Lebensereignissen vorgelegt. Zu den beiden Erhebungszeitpunkten wurden allerdings verschiedene Fragebögen verwendet.

Für die Erhebung 1988 wurde der Fragebogen *'Bedeutsame Lebensereignisse'* konstruiert (Grob, 1991). Es wurde nicht bei objektiven Ereignislisten angesetzt, sondern die Jugendlichen mussten selber entscheiden, welche Ereignisse in ihrem Leben bedeutsam und entwicklungsrelevant waren. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, diejenigen Ereignisse, die für das eigene Leben im vergangenen Jahr bedeutsam waren, frei aufzuschreiben. Es wurden maximal sechs Ereignisse ausgewertet. Die Ereignisse wurden inhaltsanalytisch mit Hilfe eines Kategoriensystems kodiert, wobei im gleichen Fragebogen mehrmals dieselben Kategorien verwendet werden konnten. Das Kodierungsraster war hierarchisch aufgebaut:

- *Ebene 1:* Zuerst musste entschieden werden, ob der geschriebene Text ein Ereignis gemäss der verabredeten Definition sei oder nicht (Ereignis ja/nein).
- *Ebene 2:* Nach positivem Entscheid musste das Ereignis in den individuellen, zwischenmenschlichen oder gesellschaftlichen Bereich kodiert werden (Bereichszuteilung).
- *Ebene 3:* Schliesslich wurde innerhalb des Bereichs der passende Teilbereich bestimmt (Teilbereichszuteilung). Im individuellen Bereich wurden die Teilbereiche Aussehen, Gesundheitszustand, Leistungserfahrung, Persönlichkeit, Geld, langandauernde Freizeiterlebnisse, einmalige Freizeiterlebnisse, Feste und Restkategorie unterschieden. Im zwischenmenschlichen Bereich gibt es die Teilbereiche asymmetrische Beziehungen/Autoritäten, Familie/Verwandtschaft, Leiterfunktion, symmetrische Beziehungen, symmetrische zweier-Beziehung/Freundschaft, Familienmitglieder, übrige, Restkategorie. Der gesellschaftliche Bereich wurde in die Teilbereiche Arbeit/Wohnen, Lernbedingungen, Politik in der Gemeinde, Gesellschaft allg., Umwelt, Restkategorie unterteilt.
- *Ebene 4:* Versuchsleiter-subjektive Qualifizierung des Ereignisses.

- *Ebene 5:* Subjektive Qualifizierung der Ereignisse durch die Jugendlichen.

Die Interraterreliabilität dieses Kategoriensystems war sehr hoch. Sie liegt zwischen 98% für die Zuteilung in Ereignis vs. Nicht-Ereignis (Ebene 1) und 70% in der Teilbereichsgliederung des zwischenmenschlichen Bereichs (Ebene 3).

Für die Erhebung von 1990 wurde die *'Liste Ausserordentlicher Ereignisse'* (LAL) konstruiert (Grob et al., 1992). Angaben zur Validität liegen in Grob et al. (1992) vor. Die Ereignisse wurden aufgrund von Literaturvorlagen ausgewählt und durch die Ereigniskategorien der Erhebung 1988 ergänzt. Der Fragebogen besteht aus 45 ausserordentlichen Lebensereignissen aus dem individuellen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Bereich (vgl. Tabelle 7.2). Die Jugendlichen wurden aufgefordert, jedes Ereignis des vergangenen Jahres, das ausserordentlich wichtig und entwicklungsrelevant war, anzukreuzen. Die Ereignisse wurden a priori von den Versuchsleitern bewertet. Im individuellen Bereich sind zehn Ereignisse als positiv, und neun als negativ bewertet worden. Im zwischenmenschlichen Bereich sind zwei Ereignisse als positiv und 16 als negativ definiert worden. Im gesellschaftlichen Bereich wurden sechs Ereignisse als negativ und zwei als positiv bewertet. Zu allen bedeutsamen negativen Ereignissen wurde der Bewältigungsstand erfragt. Es wurden drei Kategorien unterschieden, nämlich (1) ein Ereignis meistern im Sinne einer problemzentrierten, abgeschlossenen Bewältigung, (2) sich mit einem Ereignis abfinden, eine emotionszentrierte abgeschlossene Bewältigung und (3) sich mit einem Ereignis beschäftigen, d.h. sich aktiv in einem Bewältigungsprozess befinden.

Zu den beiden Messzeitpunkten wurden Lebensereignisse also nicht mit den gleichen Fragebogen erfasst. Begrifflich wird daher zwischen 'bedeutsamen Lebensereignissen' (offener Fragebogen der Erhebung 1988) und 'ausserordentlichen Lebensereignissen' (Ereignisliste der Erhebung 1990) unterschieden. Es wird hier davon ausgegangen, dass die relativen Summenwerte der beiden Instrumente analog interpretiert werden können.

Tabelle 7.2.
Ausserordentliche Lebensereignisse differenziert nach individuellem, zwischenmenschlichem und gesellschaftlichem Bereich und Bewertung ("+": positiv; "-": negativ)

*Individueller Bereich*
Wichtige Prüfung bestanden (+)
Berufsentscheid gefällt (+)
Sportlicher Erfolg (+)
Grosses Geschenk erhalten (+)
Wichtiges religiöses Ereignis (+)
Schulischer Erfolg (+)
Ich habe mich intensiv mit mir auseinandergesetzt (+)
Super Konzert oder Film oder Theater (+)
Aussergewöhnliche Ferien, Reise (+)
Ausserordentliches Fest (+)
Erstmals Drogen genommen (-)
Wichtige Prüfung nicht bestanden (-)
Ernsthaft erkrankt (-)
Probleme wegen meines Aussehens (-)
Gesetzesüberschreitungen (-)
Sportlicher Misserfolg (-)
(Unerwünschte) Schwangerschaft (-)
Grossen Geldbetrag entlehnt (-)
Schulischer Misserfolg (-)

*Zwischenmenschlicher Bereich*
Aufnahme einer intimen Beziehung (+)
Wichtige sexuelle Erfahrungen (+)
Tod eines Elternteils (-)
Tod eines nahen Verwandten (-)
Scheidung / Trennung der Eltern (-)
Tod eines Freunds / einer Freundin (-)
Finanzielle Schwierigkeiten in der Familie (-)
Von einer mir sehr wichtigen Person abgelehnt (-)
Aus dem Elternhaus ausgezogen (-)
Verlust des Arbeitsplatzes eines Elternteils (-)
Schwere Krankheit der Eltern oder eines Geschwisters (-)
Heftige Streitigkeiten mit den Eltern (-)
Bruch einer Liebesbeziehung zu einem Freund resp. zu einer Freundin (-)
Von Freunden oder Freundinnen verlassen worden (-)
Ernsthafte Schwierigkeiten mit Lehrern oder Lehrmeistern (-)
Von zu Hause weggelaufen (-)
Geschwister von zu Hause ausgezogen (-)
Schlechte Stimmung in der Klasse oder am Arbeitsort (-)

*Gesellschaftlicher Bereich*
Neuer Arbeitsplatz / Job (+)
Politische Umwälzungen in Ost und West (+)
Konflikt mit der Polizei (-)
Von der Schule / Arbeitsplatz geflogen (-)
In der Schule sitzen geblieben (-)
Wohnortswechsel der Familie (-)
Schulwechsel (-)
Umweltzustand / Umweltbedrohung (-)

# 8 Überprüfung einer Entwicklungsskala

Mit Hilfe dieser oben beschriebenen Dimensionen der Identität wird nun bereichsspezifisch ein Skalogramm für die persönliche Identität und die Elternbeziehung entwickelt und dargestellt.

## 8.1 Persönliche Identität

Zuerst werden die Eigenschaften der Dimensionen und der Skala der persönlichen Identität dargestellt. Danach werden diejenigen der Dimensionen und der Skala der Elternbeziehung beschrieben.

### 8.1.1 Skaleneigenschaften

1. *Bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich* sind Ereignisse, die Jugendliche selber direkt betreffen, und die den meisten Jugendlichen in einer bestimmten Entwicklungsphase widerfahren (vgl. Definition Kapitel 3.1). Solche Ereignisse erfordern zumeist eine aktive Auseinandersetzung. Es wird angenommen, dass sowohl positive, wie auch neutrale und negative Lebensereignisse im individuellen Bereich, die subjektiv als bedeutsam bewertet werden, entwicklungsrelevante Erfahrungen auslösen, die mit der vorhandenen persönlichen Identität inkongruent sind.

Der Indikator 'bedeutsame Ereignisse im individuellen Bereich' liegt in den Fragebögen 'Bedeutsame Lebensereignisse' und 'Liste Ausserordentlicher Lebensereignisse' vor (vgl. Grob et al., 1992). Die Ausprägung dieses Indikators entspricht der Summe der Ereignisse im individuellen Bereich. Dieser Summenwert kann im Fragebogen 'Bedeutsame Lebensereignisse' zwischen null und maximal sechs Ereignissen liegen. Er unterscheidet sich nicht zwischen den verschiedenen Altersstufen, aber zwischen den beiden Geschlechtern signifikant (Stichprobe 1988: $F=5.71$; $df=1, 883$; $p<.05$). Der Median dieser Skala beträgt aber bei beiden Geschlechtern eins. Es gibt ungefähr gleich viele Jugendliche, die kein Ereignis im individuellen Bereich genannt haben, wie Jugendliche, die mindestens ein Ereignis genannt haben. Die Skala wird daher in Jugendliche mit und solche ohne bedeutsamen Lebensereignisse geteilt.

In der 'Liste Ausserordentlicher Lebensereignisse', die in der Stichprobe 1990 verwendet wurde, kann der Summenwert zwischen null und maximal 19 Ereignissen variieren. Die Anzahl ausserordentlicher Lebensereignisse unterscheidet sich zwischen den Altersstufen signifikant ($F=5.16$; $df=5, 881$; $p<.001$). Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren nennen mit zunehmendem Alter immer mehr Ereignisse, ältere Jugendliche bis 20 Jahren schreiben hingegen mit zunehmendem Alter immer weniger Ereignisse. Jungen nannten signifikant mehr Ereignisse als Mädchen ($F=7.31$; $df=1, 892$; $p<.01$). Der

entsprechende Medianwert in diesem Fragebogen beträgt bei Mädchen zwei und bei Buben drei Ereignisse. Jugendliche weisen *viele* Ereignisse auf, wenn die Anzahl der Ereignisse grösser oder gleich dem Median ist. Ihnen sind *wenige* Ereignisse widerfahren, wenn die Anzahl der Ereignisse kleiner als der Median ist.

Die Medianhalbierung der Skala ist notwendig, um die Forderung von Skalogrammen nach dichotomisierten Variablen erfüllen zu können. Ihr liegt die Annahme zu Grunde, dass bedeutsame Lebensereignisse nur dann entwicklungrelevant sind, wenn ihre Häufigkeit einen kritischen Wert überschritten hat. Empirisch muss dieser Wert abhängig von der verwendeten Messmethode bestimmt werden. Mit der Medianhalbierung ist ein Kriterium gesetzt, das alle Versuchspersonen einer Gruppe zuzuordnen ermöglicht und zugleich eine Trennung in zwei gleich grosse Gruppen (viele Ereignisse vs. keine/wenige Ereignisse) erlaubt. Die Medianhalbierung der Dimensionen Selbstwert und Kontrollmeinung wird analog zu der vorliegenden begründet.

Tabelle 8.1.
Anzahl Jugendliche (N), Median, Mittelwert und Standardabweichung (Std) der Skalenverteilungen der persönlichen Identität differenziert nach Geschlecht (Querschnittstichprobe 1988)

| | N | Median | Mittelwert | Std |
|---|---|---|---|---|
| *Mädchen* | | | | |
| Bedeutsame Lebensereignisse | 338 | 1 | 1.08 | 1.16 |
| Selbstwert | 338 | 4.6 | 4.56 | .77 |
| Kontrollmeinung im ind. Bereich | 338 | 7.25 | 7.04 | 1.31 |
| *Buben* | | | | |
| Bedeutsame Lebensereignisse | 515 | 1 | 1.30 | 1.36 |
| Selbstwert | 515 | 4.6 | 4.69 | .82 |
| Kontrollmeinung im ind. Bereich | 515 | 7.25 | 7.23 | 1.35 |

Tabelle 8.2.
Anzahl Jugendliche (N), Median, Mittelwert und Standardabweichung (Std) der Skalenverteilungen der persönlichen Identität differenziert nach Geschlecht (Querschnittstichprobe 1990)

| | N | Median | Mittelwert | Std |
|---|---|---|---|---|
| *Mädchen* | | | | |
| Ausserordentliche Lebensereignisse | 364 | 2 | 2.74 | 2.19 |
| Selbstwert | 364 | 4.6 | 4.58 | .77 |
| Kontrollmeinung im ind. Bereich | 364 | 7.25 | 7.26 | 1.18 |
| *Buben* | | | | |
| Ausserordentliche Lebensereignisse | 529 | 3 | 3.15 | 2.23 |
| Selbstwert | 529 | 4.8 | 4.77 | .75 |
| Kontrollmeinung im ind. Bereich | 529 | 7.5 | 7.45 | 1.22 |

In den Tabellen 8.1. und 8.2. werden die Kennwerte der Skalen je Querschnittstichprobe 1988 und 1990 getrennt nach Geschlecht zusammengefasst. Die Skalen werden geschlechtsspezifisch medianhalbiert, damit sie nicht mit dem Geschlecht konfundiert sind.

Weil diese Dimensionen hingegen nicht signifikant mit Wohnort und sozio-ökonomischen Variablen zusammenhängen, sind keine Konfundierungen zu befürchten.

2. Eine zweite Dimension der persönlichen Identität ist der *Selbstwert*. Er wurde als Mass dafür definiert, wie integriert die persönliche Identität ist. Es wird angenommen, dass Jugendliche mit hohem Selbstwert sich zutrauen, gleiche Leistungen wie andere Menschen zu erbringen und sich wertvoll fühlen. Jugendliche mit tiefem Selbstwert haben das Gefühl, dass mit ihnen etwas nicht stimmt. Sie misstrauen ihren Kompetenzen.

Der Selbstwert ist im 'Berner Fragebogen zum Wohlbefinden' enthalten. Die Skala weist in der Stichprobe 1988 eine Konsistenz von Alpha=.73 und in der Stichprobe 1990 von Alpha=.72 auf. In der Stichprobe 1988 konnte kein Alterseffekt errechnet werden, aber in der Stichprobe 1990 ($F=3.44$; $df=5, 876$; $p<.01$). Der Selbstwert nimmt mit zunehmendem Alter eher, wenn gleich nicht kontinuierlich zu. Der Selbstwert von Jungen ist höher als derjenigen von Mädchen (1988: $F=4.98$; $df=1, 881$; $p<.05$; 1990: $F=13.52$; $df=1, 891$; $p<.001$). Die sechsstufige Selbstwert-Skala weist in der Querschnittstichprobe 1988 bei beiden Geschlechtern einen Medianwert von 4.6 und in der Querschnittstichprobe von 1990 einen Medianwert von 4.6 bei Mädchen und von 4.8 bei Buben auf. Jugendliche, deren Selbstwert grösser oder gleich dem Medianwert der Selbstwertskala ist, weisen einen *hohen* Selbstwert auf. Jugendliche, deren Selbstwert unter dem Medianwert liegt, haben einen *tiefen* Selbstwert.

3. Eine dritte Dimension der persönlichen Identität heisst *Kontrollmeinung im individuellen Bereich*. Die Kontrollmeinung wurde als Ausmass definiert, wie sehr Jugendliche Ereignisse beeinflussen oder unverändert beibehalten können. Die Kontrollmeinung bezeichnet das Wissen um die Fähigkeit, selbständig und autonom seine persönlichen Belange bestimmen zu können.

Die Kontrollmeinung im individuellen Bereich ist im 'Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher' enthalten. Sie bildet das arithmetische Mittel der Kontrollmeinungen der persönlichen Lebensbereiche. Die Konsistenz der Skalen in der Stichprobe 1988 beträgt Alpha=.53 und in der Stichprobe 1990 Alpha=.51. Die Skala kann zwischen eins und zehn variieren. Die Kontrollmeinung nimmt mit steigendem Alter signifikant zu (1988: $F=9.25$; $df=6, 845$; $p<.001$; 1990: $F=2.31$; $df=5, 876$; $p<.05$). Hingegen ist sie nicht geschlechtsspezifisch verschieden. Die Verteilung der Skala Kontrollmeinung im individuellen Bereich weist in der Stichprobe von 1988 bei beiden Geschlechtern den Medianwert 7.25 und in der Stichprobe von 1990 den Medianwert 7.25 bei Mädchen und von 7.5 bei Jungen auf. Wenn die Kontrollmeinung eines Jugendlichen kleiner als der Median ist, um den sich die Kontrollmeinung im individuellen Bereich verteilt, wird sie als *tief* bezeichnet. Wenn die Kontrollmeinung hingegen grösser oder gleich diesem Medianwert ist, wird sie als *hoch* definiert.

Jugendliche mit hoher Kontrollmeinung meinen, ihre persönliche Identität selber beeinflussen und kontrollieren zu können. Ich nehme an, dass sie explorieren und sich aktiv selber eine integrierte persönliche Identität konstruieren. Vielleicht haben sie in Krisensituationen erfahren, das Leben planen zu können. Jugendliche mit hoher Kontrollmeinung sind wohl bereit, sich von Herausforderungen konfrontieren zu lassen und meinen, diese meistern zu können. Die Kontrollmeinung eines Jugendlichen wird damit zu einem Merkmal für seinen Bewältigungsstil (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Patterson & McCubbin, 1987): Selbstbestimmte / eigenaktive vs. fremdbestimmte/ vermeidende Bewältigung von Stress. Jugendliche mit einer tiefen Kontrollmeinung meinen, geringen Einfluss über sich selber zu haben. Vielleicht weichen sie Identitätskrisen aus, lassen Autoritäten über sich bestimmen, bewältigen normativ (vgl. Berzonsky et al., 1990).

### 8.1.2 Skalogramm

In Kapitel 6.4 wurde gezeigt, dass das Skalogramm eine Entwicklungsskala ist, die sich auf das vorliegende Entwicklungskonzept anwenden lässt. Mit den oben dargestellten Skalen soll daher ein Skalogramm entwickelt werden. Das Entwicklungsmodell wird durch das folgende Skalogramm optimal abgebildet (Hypothese):

*Tabelle 8.3.*

Häufigkeiten (Hfgk) und Prozentwerte (%) der Skalenkombinationen der persönlichen Identität differenziert nach Messzeitpunkt (Bl: Bedeutsame Lebensereignisse im ind. Bereich; Sw: Selbstwert; Km: Kontrollmeinung im ind. Bereich; +: hohe Ausprägung der Skala; -: Geringe Ausprägung der Skala)

| | 1988 | | 1990 | |
|---|---|---|---|---|
| Typ | Hfgk | % | Hfgk | % |
| 1. Bl- Sw- Km- | 121 | 13.5% | 133 | 14.9% |
| 2. Bl+ Sw- Km- | 164 | 18.3% | 166 | 18.6% |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | 140 | 15.6% | 116 | 13.0% |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | 159 | 17.8% | 137 | 15.3% |
| 5. Bl+ Sw- Km + | 80 | 8.9% | 117 | 13.1% |
| 6. Bl- Sw- Km+ | 46 | 5.1% | 75 | 8.4% |
| 7. Bl- Sw+ Km- | 102 | 11.4% | 65 | 7.3% |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 83 | 9.35 | 84 | 9.4% |
| Summe | 895 | 100% | 893 | 100% |

- Phase eins: Keine Skala liegt positiv ausgeprägt vor.
- Phase zwei: Einzig die Skala bedeutsame Lebensereignisse ist positiv ausgeprägt. Diese Skala indiziert gemäss dem Entwicklungskonzept, dass neue, nicht assimilierbare Erfahrungen im Sinne von Stressoren wirken.

- Phase drei: Zusätzlich zur Skala bedeutsame Lebensereignisse ist die Skala Selbstwert hoch ausgeprägt. Jugendliche weisen trotz der bedeutsamen Lebensereignisse einen hohen Selbstwert auf und versuchen, mit Hilfe der neuen Ressource, hoher Selbstwert, ihre Identität zu integrieren. Sie suchen und finden neue Werte und Ziele und erhalten den Mut zur Exploration.
- Phase vier: Zusätzlich zu einer hohen Ausprägung in den Skalen bedeutsame Lebensereignisse und Selbstwert wird auch die Skala Kontrollmeinung hoch ausgeprägt. Jugendliche haben sich nun dank der Lebensereignisse neue Kompetenzen erarbeitet und haben die Überzeugung erlangt, über sich und den persönlichen Bereich selber bestimmen zu können.

Im ersten Schritt soll nun überprüft werden, ob ein Skalogramm mit diesen Eigenschaften und befriedigenden Gütekriterien gebildet werden kann.

Wenn die drei ausgewählten dichotomisierten Skalen miteinander systematisch kombiniert werden, ergeben sich $2^3=8$ Möglichkeiten. Die Häufigkeiten dieser möglichen Kombinationen sind in der Tabelle 8.3. getrennt nach Messzeitpunkt dargestellt. Diese Verteilungen sind signifikant von der Gleichverteilung verschieden (1988: $Chi^2= 89.85$; $df=7$; $p<.001$; 1990: $Chi^2= 75.20$; $df=7$; $p<.001$). Die Typen eins bis vier treten häufiger als erwartet auf, während die Typen fünf bis acht seltener als erwartet auftreten. Einzig in der Stichprobe von 1990 ist der Typ fünf häufiger wie erwartet (13.1%).

Die Typen eins bis vier weisen die Eigenschaften eines Skalogramms auf. Während beim Typ eins keine Variable eine hohe Ausprägung aufweist, sind beim Typ vier alle Variablen hoch ausgeprägt. Beim Typ zwei ist nur gerade eine Variable positiv, nämlich die Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse. Beim Typ drei weist zusätzlich zu dieser Variable auch der Selbstwert eine hohe Ausprägung auf. Vom Typ eins bis zum Typ vier wird kontinuierlich eine zusätzliche Bedingung erfüllt, es werden kontinuierlich mehr Aufgaben gelöst. Die Typen fünf bis acht bilden verschiedene Mischformen, die aber in der Stichprobe von 1988 seltener als erwartet auftreten. Dieses Ergebnis wird ausser bei Typ fünf in der Stichprobe von 1990 repliziert. Dieser Typ fünf ist allerdings nur wenig häufiger als der Erwartungswert von 12.5% vorsehen würde. Wenn die Typen eins bis vier tatsächlich ein Skalogramm bildeten, müssten die Typen fünf bis acht als Fehler bezeichnet werden. Guttman (1966) leitete als Mass für die Güte eines Skalogramms den Reproduzierbarkeitskoeffizient RE her. Er ist als Quotient aus der Zahl der Fehler und dem Produkt der Aufgabenzahl und der Zahl der Versuchspersonen, der von eins abgezogen wird, definiert.

$$Re=1-(\text{Fehlerzahl} / (\text{Aufgabenzahl} \times \text{Zahl der Personen}))$$

In der Stichprobe 1988 beträgt dieser Quotient Re=.88 und in der Stichprobe 1990 ist er Re=.91. Guttman (1966) interpretierte Reproduzierbarkeitskoeffizienten von Re ≥ .90 als nahezu ideal, so dass die vorliegenden Werte akzeptiert werden können. Damit diese Typologie tatsächlich als Skalogramm interpretiert werden kann, soll sie anschliessend in einem Sequenzdesign auf ihre Entwicklungsrelevanz hin überprüft werden.

Unterschiedliche Häufigkeiten der Typen eins bis vier lassen sich nicht replizieren bezüglich dem Wohnort der Jugendlichen (Stadt, Agglomeration, Land), dem Anstellungsverhältnis des Vaters und der Mutter und dem Beruf des Vaters und der Mutter. Hingegen gab es einen signifikanten Zusammenhang mit der Schulklasse (1988: $Chi^2$= 66.21; df=15; p<.001; 1990: $Chi^2$= 32.60; df=18; p<.001): Jugendlichen in den tieferen Klassen (achte bis zehnte Klasse) befinden sich eher in Typ eins und zwei, während die Jugendlichen in den höheren Klassen in den Typen drei und vier zu finden sind. Dieser Effekt ist mit der Schulstufe konfundiert (1988: $Chi^2$= 68.52; df=9; p<.001; 1990: $Chi^2$= 30.63; df=9; p<.001): Jugendliche in der Primar- und Sekundarschule befinden sich eher in Typ eins und zwei, während die Jugendlichen, die in Berufsschulen, Anlehren und Gymnasien sind, sich bevorzugt in den Typen drei und vier befinden.

### 8.1.3 Sequenzdesign

Ein Skalogramm sollte nach Guttman (1966) überprüft werden, indem es mit dem Alter der Probandinnen und Probanden in Beziehung gesetzt wird. Bereits 1965 hat Warner Schaie aber darauf hingewiesen, dass Alters-, Zeit- und Kohorteneffekte immer miteinander konfundiert sind. Er entwickelte ein Modell, womit sog. reine, d.h. unkonfundierte Effekte berechnet werden können.

In diesem allgemeinen Modell von Schaie (1965) wird nach Baltes et al. (1979) der Unterschied zwischen Messwiederholungen und unabhängigen Messungen nur unklar wiedergegeben. Baltes et al. (1979) unterschieden daher in einem modifizierten Modell zwischen Querschnitt-Sequenzen mit mindestens zwei Messzeitpunkten und Längsschnitt-Sequenzen mit mindestens zwei Kohorten. Dieses Design der Datenerhebung ist ein Versuch, die konfundierten Effekte auswerten und interpretieren zu können. Es erlaubt die Berechnung der Wechselwirkungen zwischen Kohorte und Zeit, Alter und Zeit und Kohorte und Alter in bezug auf persönliche Identität und Elternbeziehung.

Das Skalogramm kann daher nicht allein in bezug zum Alter analysiert werden. Es soll daher die Frage untersucht werden, ob diese vier bzw. acht Typen der persönlichen Identität eine altersbedingte Abfolge darstellen, ob sie dem Zeitwandel unterliegen, und ob sie sich zwischen verschiedenen Kohorten unterscheiden. Alter, Zeitwandel und Kohorte sind normative Indikatoren für reifungsbedingte (Alter), messzeitpunktbedingte (Zeitwandel), genetisch- und/oder umweltbedingte Ereignisse (Kohorte).

Es wird erwartet, dass sich die Identitäts- und Ablösungszustände zwischen Alter, Messzeitpunkt und Kohorte unterscheiden (vgl. in Kapitel 6.3 Hypothese 3). Ein Alterseffekt weist auf entwicklungspsychologische Vorgänge hin. Der Messzeitpunkteffekt überprüft den Einfluss von gesellschaftlichen Veränderungen auf die persönliche Identität und Elternbeziehung. Dieser Effekt wird erwartet, weil hier mit dem Konzept der Entwicklungsaufgabe von einem interaktionistischen Entwicklungsmodell ausgegangen wird. Der Kohorteneffekt überprüft genetisch- und/oder umweltbedingte Einflüsse auf einzelne Kohorten. Die Kohorte ist mit dem Alter und dem Messzeitpunkt konfundiert. Wenn ein starker Alters- und/oder ein starker Zeitwandeleffekt vorliegt, wird auch ein Kohorteneffekt auftauchen. Weil hier mit Jahrgangskohorten von nur fünf Jahren Streubreite gearbeitet wird, ist ein Kohorteneffekt analog einem Alterseffekt zu interpretieren.

### 8.1.3.1 Methode

Das Alter ist siebenfach gestuft und umfasst 14- bis 20jährige Jugendliche. Der Messzeitpunkt ist zweifach gestuft (1988 und 1990). Die Kohorte liegt fünffach gestuft vor und beinhaltet die Geburtsjahrgänge 1970 bis 1974. Weitere Geburtsjahrgänge liegen nicht zu beiden Messzeitpunkten vollständig vor und werden daher ausgeschlossen (Tabelle 8.5.).

Tabelle 8.5.
Sequenzmodelle: Kohorte je Alter und Messzeitpunkt
(nach Baltes et al., 1979)

| Messzeitpunkt | Alter | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 1988 | 74 | 73 | 72 | 71 | 70 | - | - |
| 1990 | - | - | 74 | 73 | 72 | 71 | 70 |

Es wird der Unterschied der vier Typen des oben dargestellten Skalogramms je Alter und Zeit (Zeitsequenz), Kohorte und Zeit (Quersequenz) und $\text{Alter}_{\text{within}}$ und Kohorte (Längsschnitt) getestet. Der Kohorte x $\text{Alter}_{\text{between}}$ - Effekt kann nicht berechnet werden, weil dafür mindestens drei Messzeitpunkte vorliegen müssten. Zeitwandel und Kohortensequenz werden mit den zusammengefassten Querschnittstichproben von 1988 und 1990 getestet. Das Längsschnitt-Design wird mit der Längsschnitt-Stichprobe überprüft.

Der Alterseffekt im Längsschnitt-Design ist mit dem Zeiteffekt konfundiert, d.h. der within-Alterseffekt ist mit dem within-Zeiteffekt identisch. Jugendliche, die 1988 14jährig sind, werden 1990 16jährig. Längsschnitteffekte zwischen den 14- und 16jährigen Jugendlichen können daher auch Zeitwandeleffekte sein. Wegen dieser Konfundierung muss sowohl im Längsschnitt-Design wie auch im Zeitsequenz-Design ein signi-

fikanter Alterseffekt vorliegen, um den Befund als einen Entwicklungseffekt interpretieren zu dürfen. Von einem Zeitsequenz-Effekt darf nur gesprochen werden, wenn ein signifikanter Zeiteffekt in Längsschnitt- und im Quersequenz-Design vorliegt. Ein Kohorteneffekt liegt nur vor, wenn sowohl im Quersequenzmodell, wie auch im Längsschnitt ein signifikanter Kohorteneffekt gefunden werden kann. Es wird also erst dann ein Effekt interpretiert, wenn er in zwei verschiedenen Auswertungsmethoden gefunden wird. Dieses konservative Vorgehen verhindert die Falschannahme eines konfundierten Effektes. Deshalb darf auf die Berechnung der sog. reinen Effekte (Schaie, 1965) verzichtet werden. Ausserdem gehen diese reinen Effekte von einem simplifizierenden additiven Entwicklungsmodell aus, das wenig plausibel ist (vgl. Baltes et al., 1979).

Diese statistischen Prüfungen beschränken sich auf die vier Typen des oben dargestellten Skalogramms. Denn es konnte gezeigt werden, dass diese vier Typen besonders wahrscheinlich sind und die Entwicklungsskala konstellieren. Der Vollständigkeit halber sollen aber auch die vier weiteren Typen (Typ fünf bis acht) jeweils dargestellt werden, um allfällige Störeffekte kontrollieren zu können.

Die abhängige Variable, Typen des Skalogramms, ist nominalskaliert. Die vier Typen des Skalogramms werden erst nach erfolgreicher Prüfung und Validierung als kontinuierliche Entwicklungsskala verstanden. Die Berechnung dieser Haupteffekte und Interaktionen erfolgt daher mit Hilfe des log-linearen Modells. Eine Einführung hierzu geben Nussbaum, Groner & Groner (1989). Mit Hilfe der Maximum-Likelihood-Methode werden aus den Randwahrscheinlichkeiten Schätzwerte berechnet, die die Grundlage des $Chi^2$-Testwerts bilden. Die Freiheitsgrade ergeben sich durch die Multiplikation der um eins reduzierten Faktorstufen der einzelnen Variablen. Die Berechnung des within-Alterseffekts geschieht analog: Jeder Entwicklungszustand zum ersten Zeitpunkt wird mit jedem Zustand zum zweiten Zeitpunkt kombiniert, so dass alle Jugendlichen eindeutig zu einer von 16 möglichen Kategorien zugeordnet werden können. Diese resultierenden Kombinationen stellen verschiedene Verläufe des Bewältigungszustandes dar. Sie können log-linear auf Signifikanz getestet werden. Die resultierenden Effekte sind analog der Effekte einer Varianzanalyse zu interpretieren.

#### 8.1.3.2 Resultate

a) *Zeitsequenz-Design*: Im Zeitsequenz-Design unterscheiden sich die Typen eins bis vier der persönlichen Identität signifikant zwischen den Altersstufen ($Chi^2=47.72$; $df=18$; $p<.001$). Der Effekt ist in der Tabelle 8.6. dargestellt. Der Zeiteffekt und die Interaktion sind nicht signifikant. Die Interaktion hat nur 15 statt 18 Freiheitsgraden, weil in der Querschnittstichprobe von 1990 keine 14jährigen Jugendlichen vorliegen.

Der Typ eins tritt mit zunehmendem Alter signifikant weniger häufig auf ($Chi^2=23.02$; $df=6$; $p<.001$), während der Typ vier mit zunehmendem Alter signifikant höhere Fre-

quenzanteile erreicht ($Chi^2$=18.15; df=6; p<.01). Typ zwei ist erwartungsgemäss bei den 15- bis 17jährigen am häufigsten. Der Typ drei hingegen zeigt keine interpretierbaren Zusammenhänge mit dem Alter. Dieser Befund stützt die Interpretation, dass die Typen eins bis vier ein Skalogramm bilden.

Tabelle 8.6.

Skalogramm der persönlichen Identität und Alter in Prozenten (Querschnitt 1988 und 1990; wenn beobachtete Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann werden kursiv gedruckt)

| Alter | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pers. Identität | (N=47) | (N=228) | (N=284) | (N=285) | (N=306) | (N=326) | (N=247) |
| 1. Bl- Sw- Km- | *34.0%* | *17.5%* | *18.7%* | 11.6% | 11.4% | 10.4% | 8.5% |
| 2. Bl+ Sw- Km- | *21.3%* | *22.8%* | *20.8%* | *20.0%* | 14.1% | 14.7% | 14.6% |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | *17.0%* | 8.3% | 9.5% | *14.4%* | 12.1% | *13.2%* | *14.6%* |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | 4.3% | 12.7% | 15.5% | *20.4%* | *21.9%* | *20.3%* | *21.1%* |
| 5. Bl+ Sw- Km+ | 4.3% | 5.7% | 13.0% | 12.6% | 12.8% | 14.7% | 15.8% |
| 6. Bl- Sw- Km+ | 2.1% | *8.8%* | 3.9% | 7.0% | *10.1%* | *8.3%* | 7.7% |
| 7. Bl- Sw+ Km - | *14.9%* | *10.1%* | 7.8% | 5.6% | 8.2% | 7.1% | 8.1% |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 2.1% | *14.0%* | *10.9%* | 8.4% | 9.5% | *11.4%* | 9.7% |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Obwohl der Reproduktionskoeffizient des Skalogramms, gebildet mit diesen vier Typen besonders hoch ist, können in der Tabelle 8.6 auch andere Entwicklungsverläufe untersucht werden. Zum Beispiel kann die Frage untersucht werden, ob in der Entwicklungabfolge zuerst die Kontrollmeinung hoch sein muss, bevor der Selbstwert ansteigt oder umgekehrt, ob ein Ansteigen des Selbstwerts einem Wachsen der Kontrollmeinung vorangeht. Tatsächlich kann beim Typ fünf eine kontinuierliche signifikante Zunahme der Häufigkeiten mit steigendem Alter festgestellt werden ($Chi^2$=14.70; df=6; p<.05). Die Ergebnisse sind aber zu wenig deutlich, dass die Frage der kausalen Reihe abschliessend geklärt werden könnte.

Der Zeiteffekt im Zeitsequenzdesign ist nicht signifikant. Er wird der Vollständigkeit halber dennoch aufgelistet (Tabelle 8.7.). b) *Längsschnitt-Design* : Im Längsschnitt-Design ist erwartungsgemäss der within-Alterseffekt der vier Typen bei der persönlichen Identität signifikant ausgefallen ($Chi^2$=11.79; df=3; p<.01). Auch der Kohorteneffekt erreicht Signifikanz ($Chi^2$=28.35; df=12; p<.01). Die Interaktion ist ebenfalls signifikant ($Chi^2$=24.45; df=12; p<.05). Der within-Alterseffekt ist allerdings in allen Kohorten (1970 bis 1974) signifikant. Hingegen ist der Kohorteneffekt nur zum ersten Messzeitpunkt signifikant ($Chi^2$=59.27; df=12; p<.001).

Zu diesem Zeitpunkt zeigt er die erwartete Richtung: Jugendliche mit Jahrgang 1970 sind vor allem im Typ vier, während die Jugendlichen mit Jahrgang 1974 vor allem im Typ eins und zwei vorzufinden sind. Typ zwei und drei sind vor allem in den Kohorten 71 bis 73 zu finden. Dieser Effekt entspricht dem oben dargestellten Alterseffekt.

Tabelle 8.7.

Persönliche Identität und Messzeitpunkt in Prozenten (Querschnitt 1988 und 1990)

| Messzeitpunkt | 1988 | 1990 |
|---|---|---|
| Pers. Identität | (N=883) | (N=893) |
| 1. Bl- Sw- Km- | 12.2% | 14.9% |
| 2. Bl+ Sw- Km- | 16.1% | 18.6% |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | 11.2% | 13.0% |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | 22.1% | 15.3% |
| 5. Bl+ Sw- Km+ | 11.4% | 13.1% |
| 6. Bl- Sw- Km+ | 6.5% | 8.4% |
| 7. Bl- Sw+ Km- | 9.0% | 7.3% |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 11.6% | 9.4% |
| Summe | 100% | 100% |

Die Häufigkeiten der acht Typen sind in der Tabelle 8.8. differenziert nach den beiden Messzeitpunkten dargestellt. Darin sind alle Kategorien, die häufiger vertreten sind als der Erwartungswert der Zellen vorsehen würde, kursiv gedruckt. Damit soll die Interpretation erleichert werden.

Wiederum werden zuerst die *Typen eins bis vier* betrachtet, von denen vermutet wird, dass sie ein reliables Skalogramm bilden. Es werden drei Gruppen unter schieden: Die 'Stabilen' verharren im Zeitraum der untersuchten zwei Jahre im gleichen Typ, sie liegen in den Zellen der Diagonalen. Es liegen 152 Stabile (43.8%) vor. Die 'Entwickler' befinden sich in den Zellen oberhalb der Diagonalen (N=88; 25.4%). Diese Jugendlichen haben den Typ in der erwarteten Richtung verändert. Die 'Regredierer' befinden sich in den Zellen unterhalb der Diagonalen. Es können 107 (30.8%) Regredierer gezählt werden. Die Regredierer sind von einem Typ in einen Typ gewechselt, der vom Standpunkt des postulierten Ablaufmodells früher in der Entwicklung auftreten sollte. Sie sind an der Aufgabe gescheitert und regredieren auf einen früheren Zustand.

Tabelle 8.8.

Persönliche Identität 1988 und 1990: Häufigkeiten und erwartete Häufigkeiten (Längsschnitt; 1988 und 1990; wenn beobachtete Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann kursiv gedruckt)

| 1988 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1990 Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bl- Sw- Km- | *17* | *29* | 4 | 6 | 8 | 5 | 5 | 8 | 82 |
| 2. Bl+ Sw- Km- | *16* | *38* | 15 | 8 | 16 | 6 | 9 | 6 | 114 |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | 9 | 24 | *33* | 25 | 10 | 8 | *14* | *8* | 131 |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | 9 | 24 | 26 | *64* | 29 | 10 | *21* | *28* | 211 |
| 5. Bl+ Sw- Km+ | *12* | 15 | 8 | 14 | *32* | 4 | 4 | 5 | 94 |
| 6. Bl- Sw- Km+ | *10* | *10* | 3 | 3 | *12* | *4* | 3 | 2 | 47 |
| 7. Bl- Sw+ Km - | 5 | 10 | 9 | 12 | 4 | 3 | *8* | *9* | 60 |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 4 | 6 | *17* | *32* | 7 | 4 | 8 | 8 | 86 |
| Summe | 82 | 156 | 115 | 164 | 118 | 44 | 72 | 74 | 825 |

Die Stabilen bilden die grösste Gruppe. Stattdessen wurde erwartet, dass die Entwickler die grösste Gruppe der Jugendlichen ausmachen. Sie bilden mit 25.4% aber die kleinste Gruppe. Vielleicht ist das Untersuchungs-Intervall von zwei Jahren zu kurz, um eine deutlichere Veränderung des Zustands der persönlichen Identität empirisch zu belegen. Ausserdem sind die vorliegenden Fragebogendaten möglicherweise zu wenig reliabel, um zuverlässig intraindividuelle Veränderungen feststellen zu können, zumal der Altersseffekt in der Querschnittstichprobe erwartungsgemäss ausgefallen ist. Dieses Ergebnis bestätigt tendenziell die These von Berzonsky et al. (1990), dass die Identitätszustände stabile Bewältigungsstile darstellen.

Ungeachtet dieser Gruppe von Stabilen interessieren vor allem die beiden Gruppen von Jugendlichen, deren Typ geändert hat, weil sich darin Wechselwirkungen mit Alter bzw. Messzeitpunkt ausdrücken. Erwartungsgemäss umfassen die Zellen, die der Diagonalen benachbart sind, am meisten Jugendliche. Bowker (1948, zit. nach Lienert, 1973) hat einen Symmetrietest entwickelt, der eine Verallgemeinerung des McNemar-Symmetrietests auf die zweidimensionale mehrstufige Kreuztabelle ist. Er wurde speziell für abhängige Stichproben, wie sie in einem Längsschnitt vorliegen, konstruiert. Dieser Test vergleicht die zur Hauptdiagonalen symmetrisch gelegenen Felder paarweise hinsichtlich ihrer Frequenzanteile. Die Berechnungsformel und ihre Herleitung beschreibt Lienert (1973, 200ff). Die Prüfgrösse dieses Verfahrens ist ein $Chi^2$ Testwert mit $4x(4-1)/2=6$ Freiheitsgraden. Dieser $Chi^2$-Wert ist im vorliegenden Fall signifikant ($Chi^2=16.38$; $df=6$; $p<.01$). Die Jugendlichen gruppieren sich nicht symmetrisch zur Diagonalen. Dieses Testergebnis muss wie folgt interpretiert werden: Jugendliche vom Typ eins wechseln erwartungsgemäss mit grösserer Wahrscheinlichkeit zum Typ zwei, als dass Jugendliche vom Typ zwei zum Typ eins wechseln. Dieser Befund ist ein Indiz für die Bedeutung von entwicklungsrelevanten Ereignissen. Jugendliche vom Typ drei hingegen wechseln mit grösserer Wahrscheinlichkeit zum Typ zwei wie Jugendliche in umgekehrte Richtung vom Typ zwei zum Typ drei wechseln. Die Übergänge von Typ drei zu vier bzw. umgekehrt von Typ vier zu Typ drei sind etwa gleich wahrscheinlich. Gemäss dieser Analyse gibt es einerseits einen allgemeinen Trend hin zum Typ zwei, und andererseits Pendelbewegungen zwischen Typ drei und Typ vier. Ausgehend vom

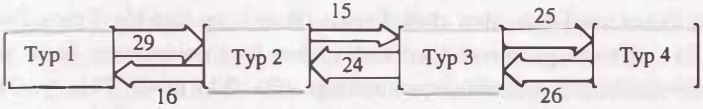



*Abbildung 8.1.:* Ablaufmodell der Entwicklung der persönlichen Identität: Anzahl Jugendliche, die zum nächstfolgenden bzw. zum letzten Identitätszustand wechselten (Längsschnitt)

Modell von Marcia (1966) beschrieb Waterman (1993) Entwicklungszyklen zwischen dem erarbeiteten und dem kritischen Identitätszustand, wonach Jugendliche zwischen diesen beiden Zuständen hin- und herpendeln. Der kritische und der erarbeitete Identitätszustand würde am ehesten den Typen drei und vier entsprechen. Demnach kann hier ein entsprechendes Phänomen beobachtet werden (vgl. Abbildung 8.1.).

Der insgesamt relativ grosse Anteil von Regredierern widerspricht dem Alterseffekt der Querschnittanalysen. In einer kohortenspezifischen Betrachtung, die aufgrund der signifikanten Interaktion eigentlich angemessener wäre, wird deutlich, dass in der Kohorte mit Jahrgang 1974 der erwartete Ablauf vorliegt. Hier liegen 18 Entwickler, 17 Stabile und nur 10 Regredierer vor. Für diese Interpretation spricht ausserdem, dass auch der Alterseffekt in der obigen Querschnittanalyse eine markante Häufigkeitsveränderung zwischen den 14- und den 15jährigen Jugendlichen aufzeigt. Möglicherweise sind die 14- bis 20jährigen bereits eher zu alt, als dass die hier interessierenden Veränderungen abgebildet werden könnten. Diese Übergangsprozesse könnten bereits mit dem biologischen Entwicklungsschub mit 10 bis 12 Jahren beginnen.

In weiteren Analysen wurden differentielle Merkmale der drei Typen Entwickler, Stabile und Regredierer gesucht. Die drei Gruppen unterscheiden sich nicht nach ihrer Schulbildung, nach dem Beruf ihres Vaters oder nach ihrer Nationalität. Allerdings konnte ein Zusammenhang zwischen den drei Gruppen und ihrem Wohnort (Stadt, Agglomeration, Dorf) zum ersten Messzeitpunkt errechnet werden ($Chi^2=11.18$; $df=4$; $p<.05$). Jugendliche, die zu Beginn eines Entwicklungsschrittes in einer Stadt wohnen, entwickeln sich im Sinne obiger Definition eher weiter, während die stabilen Jugendlichen eher in der Agglomeration oder auf dem Land wohnen. Die Regredierer stammen überzufällig häufig vom Land. Offenbar bietet das städtische Umfeld eher eine Anregung, die die Entwicklung der persönlichen Identität vorantreibt. Allerdings hatte der Wohnort zum zweiten Messzeitpunkt keinen Zusammenhang mit den drei Gruppen.

In zwei einfaktoriellen multivariaten Varianzanalysen mit der unabhängigen Variable Typen (Entwickler, Stabile, Regredierer) wurde der Zusammenhang mit verschiedenen Skalen des Wohlbefindens wie positive Lebenseinstellung, Problembewusstsein, körperliche Beschwerden, Depressivität und Lebensfreude zum ersten und zweiten Messzeitpunkt berechnet[3]. Im multivariaten Test unterschieden sich die Wohlbefindensskalen 1988 signifikant zwischen den drei Typen (Hotelling-Lawley Trace $F=2.24$; $df=10, 1580$; $p<.05$). Allerdings unterschied sich in den fünf univariaten Tests nur eine Skala signifikant, nämlich das Problembewusstsein ($F=10.1$; $df=2, 795$; $p<.001$): Die Entwickler zeigen zu Beginn eines Entwicklungsschrittes ein deutlich geringeres Problembewusstsein als die Stabilen und die Regredierer. Für die Wohlbefindensskalen zum

[3] Die Operationalisierung dieser Skalen ist im Kapitel 7.2 erläutert worden. Im Kapitel 9.2 wird ausführlicher auf das Wohlbefindenskonstrukt eingegangen werden. Die hier dargestellten Ergebnisse sollen nur kurz erwähnt werden.

zweiten Messzeitpunkt (1990) ergab der multivariate Test nur eine statistisch bedeutsame Tendenz (Hotelling-Lawley Trace F=1.67; df=10, 1596; p=.08). In den univariaten Tests unterschied sich auch zum zweiten Messzeitpunkt das Problembewusstsein signifikant (F=5.55; df=2, 805; p<.01). Wiederum weisen die Entwickler ein geringeres Problembewusstsein auf wie die beiden anderen Gruppen. Auch die depressive Stimmung differierte signifikant zwischen den drei Typen (F=3.51; df=2, 805; p<.05): Die Entwickler sind weniger depressiv wie die Jugendlichen der beiden anderen Gruppen. *Zusammenfassend* scheinen sich Jugendliche aus der Stadt mit geringem Problembewusstsein am ehesten im Sinne des beschriebenen Skalogramms weiterzuentwickeln.

In der Tabelle 8.8. kann die alternative Hypothese überprüft werden, wonach der Anstieg der Kontrollmeinung dem Anstieg des Selbstwerts vorangeht; operational wird der Typ drei durch den Typ fünf ersetzt. In diesem Modell würde eine hohe Kontrollmeinung eine Bedingung für einen hohen Selbstwert sein. Nach diesem Skalogramm der Typen 1-2-5-4 liegen 81 (24%) Entwickler, 151 (45%) Stabile und 105 (31%) Regredierer vor. Der postulierte Ablauf ist beim Übergang von Typ eins zu Typ zwei wahrscheinlicher wie der Übergang in die Gegenrichtung. Die Übergänge von Typ zwei zu Typ fünf und zu Typ vier können hingegen nicht belegt werden. Diese Ergebnisse sind nicht überzeugender wie die oben dargelegten Resultate mit dem Skalogramm der Typen 1-2-3-4. Dieses Skalogramm weist allerdings bloss einen Reproduktionskoeffizienten von RE= .86 in der Stichprobe 1988 und einen Reproduktionskoeffizienten von RE= .87 in der Stichprobe 1990 auf. Dieses Modell ist also unreliabler wie das zuvor dargestellte und zeigt keine deutlichere Ablaufsequenz und muss daher verworfen werden.

*Zusammenfassend* können die erwarteten Ergebnisse der Querschnittanalyse durch die vorliegenden Längsschnittuntersuchungen nur in der Kohorte mit Jahrgang 1974 bestätigt werden. Möglicherweise könnten zusätzliche Messungen über ein Intervall von mehr als zwei Jahren und mit jüngeren Jugendlichen Klarheit schaffen. Ein alternatives Skalogramm ist unreliabler und weist keinen stärkeren Altersbezug oder ein deutlicheres Ablaufmuster auf und wird verworfen.

c) *Kohorten-Sequenz-Design*: Der Kohorteneffekt mit der Typenfolge 1-2-3-4, so wie er im Längsschnitt identifiziert werden konnte, wurde im Kohorten-Sequenz-Design repliziert ($Chi^2$=63.78; df=12; p<.001). Der Zeiteffekt und die Interaktion sind hingegen in diesem Design nicht signifikant. Der Kohorteneffekt ist in der Tabelle 8.9. dargestellt. Zwischen den Kohorten unterscheidet sich signifikant der Typ eins ($Chi^2$=12.30; df=4; p<.05), der Typ zwei ($Chi^2$=18.72; df=4; p<.001) und der Typ vier ($Chi^2$=12.42; df=4; p<.05).

Mit abnehmendem Jahrgang befinden sich Jugendliche wie erwartet häufiger im Typ vier der persönlichen Identität bzw. immer seltener in den Typen eins und zwei. Der Kohorteneffekt ist mit dem Alterseffekt konfundiert und kann daher im vorliegenden Fall wie ein Alterseffekt interpretiert werden.

Tabelle 8.9.
Persönliche Identität und Kohorte in Prozenten
(Querschnitt 1988 und 1990; wenn
Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann kursiv gedruckt)

| Kohorte | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 |
|---|---|---|---|---|---|
| Pers. Identität | (N=209) | (N=258) | (N=329) | (N=310) | (N=178) |
| 1. Bl- Sw- Km- | 9.6% | 12.4% | 12.5% | 12.9% | *27.5%* |
| 2. Bl+ Sw- Km- | 12.9% | 16.7% | 14.0% | *23.9%* | *27.0%* |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | *14.4%* | 12.0% | 11.9% | *12.9%* | 11.8% |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | *23.9%* | *19.4%* | *18.2%* | 16.5% | 9.0% |
| 5. Bl+ Sw- Km+ | *14.8%* | 10.1% | *13.1%* | 10.3% | 11.2% |
| 6. Bl- Sw- Km+ | 6.7% | 9.3% | *8.2%* | 6.1% | 3.4% |
| 7. Bl- Sw+ Km- | 8.6% | 8.9% | *9.4%* | 8.1% | 6.7% |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 9.1% | *11.2%* | *12.8%* | 9.4% | 3.4% |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

*Zusammenfassend* sind die Effekte der verschiedenen Auswertungsmodelle in der Tabelle 8.10. dargestellt. Diese Effekte wurden jeweils nur mit den vier Typen von Merkmalskombinationen gerechnet, die besonders häufig auftreten, und eine Aufgabenstruktur eines Skalogramms aufweisen. Querschnittlich konnte gezeigt werden, dass diese Typen in der erwarteten Richtung mit Alter und Alterskohorte zusammenhängen. Dieser wichtige Befund stützt die Annahme, dass diese vier Typen tatsächlich ein Skalogramm im Sinne von Guttman (1966) bilden. In den Analysen mit der Längsschnittstichprobe war die Befundlage allerdings uneinheitlich, zumal auch ein hoher Anteil von Jugendlichen gefunden wurde, die einen umgekehrten Entwicklungsverlauf aufwiesen. In der Kohorte der jüngeren Jugendlichen konnten allerdings hypothesengemässe Ergebnisse gezeigt werden. Zu dieser Thematik sind weitere Untersuchungen angezeigt. Möglicherweise ist das Altersintervall von zwei Jahren zu kurz. Eine entsprechende These zu den Identitätszuständen von Marcia (1966) formulierte Jackson & Bosma (1990), die auf die Stabilität dieser Zustände hinwiesen.

Tabelle 8.10.
Zusammenstellung der Haupteffekte der persönlichen Identität im
Zeitwandel-, Längsschnitt- und Kohortensequenz-Design
(***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05; ns.: nicht signifikant)

| | Alter | Zeit | Kohorte | Interaktion |
|---|---|---|---|---|
| Zeitsequenz | *** | ns. | - | ns. |
| Längsschnitt | ** | - | ** | * |
| Quersequenz | - | ns. | *** | ns. |

Das vorgeschlagene Skalogramm weist keine Zeiteffekte auf. Offenbar beeinflussen gesellschaftliche Prozesse im untersuchten Zeitraum diese Skala nicht nennenswert. Dieser

Befund ist erstaunlich, weil bedeutsame Lebensereignisse in einem gesellschaftlichen Kontext stehen. Diese Interaktionen mit der Umwelt wirken sich in dieser Skala nicht aus. Die Befunde können daher altersspezifisch interpretiert werden: Jugendlichen widerfahren mit etwa 15 Jahren bedeutsame Lebensereignisse, die Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Wenn es ihnen gelingt, einen hohen Selbstwert aufzubauen, werden sie schliesslich die Kompetenz und die Kontrollmeinung aufbauen, über sich eigenständig zu bestimmen, eigene Standpunkte zu erarbeiten und das Leben selber in die Hand zu nehmen. Die Hypothese, wonach diese Skalen ein Skalogramm bildet, kann aufgrund dieser Befunde gestützt werden.

### 8.1.4 Gegenthese: Mehrdimensionaler Entwicklungsverlauf

Das Skalogramm setzt einen eindimensionalen Entwicklungsverlauf voraus. Gemäss dem vertretenen Entwicklungskonzept ist aber ein mehrdimensionaler Verlauf denkbar, weil Differenzierung und Integration explizit formulierte Entwicklungsprozesse sind. Diese alternative These eines mehrdimensionalen Entwicklungsverlaufs kann mit clusteranalytischen Verfahren überprüft werden (vgl. Peterman, 1982). Diese Methode soll hier angewendet werden, damit erstens die Frage der Ein-/Mehrdimensionalität angegangen werden kann, und zweitens die beiden Methoden (Skalogramm vs. Clusteranalyse) einander gegenübergestellt werden können.

Die Clusteranalyse basiert auf der Korrelationsrechnung. Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ergebnisse werden daher die Pearson-Interkorrelationen zwischen den nicht-dichotomisierten Variablen getrennt nach Geschlecht und Messzeitpunkt dargestellt (vgl. Tabellen 8.11.). Darin wird die übereinstimmend hohe Korrelation von $.22 < r < .32$ zwischen den beiden intrapsychischen Variablen Kontrollmeinung im individuellen Bereich und dem Selbstwert deutlich. Hingegen korrelieren die bedeutsamen Lebensereignisse mit diesen beiden Variablen nicht signifikant.

Die Clusteranalyse ist ein Verfahren, das Jugendliche aufgrund von Korrelationen nach Ähnlichkeits- und Verschiedenheitskriterien gruppiert. Die Anzahl Cluster der optimalen Lösung, ihre Homogenität und Heterogenität, die Übereinstimmung zwischen den Cluster und der a priori Gruppierung sind Kriterien für die Güte der vorgeschlagenen Operationalisierung. Ein Cluster-Algorithmus gruppiert Probandinnen und Probanden nach empirischen Kriterien: Diejenigen Jugendlichen werden zu einem Cluster zusammengefasst, die eine maximale Ähnlichkeit zueinander aufweisen. Gleichzeitig sollen sich die Jugendlichen in den verschiedenen Cluster maximal unterscheiden (Ward-Algorithmus). Weil die gewählten Skalen intervallskaliert sind, ist die Euklidische Distanz ein angemessenes Ähnlichkeitsmass. Die Euklidische Distanz wird als Wurzel aus den summierten quadrierten Differenzen verschiedener Merkmalspaare definiert. Sie entspricht dem Zähler einer Standardabweichung.

Tabelle 8.11.
Geschlechtsspezifische Pearson-Interkorrelationen zwischen den Dimensionen der persönlichen Identität in den Querschnittstichproben 1988 und 1990 (wenn r > .2, dann p < .001)

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| *1988 Mädchen* (N=352) | | | |
| 1. Bedeutsame Lebensereignisse im ind. Bereich | 1 | .13 | .04 |
| 2. Kontrollmeinung im ind. Bereich | | 1 | .22 |
| 3. Selbstwert | | | 1 |
| *1990 Mädchen* (N=364) | | | |
| 1. Ausserordentliche Lebensereignisse im ind. Bereich | 1 | .12 | .05 |
| 2. Kontrollmeinung im ind. Bereich | | 1 | .30 |
| 3. Selbstwert | | | 1 |
| *1988 Buben* (N=531) | | | |
| 1. Bedeutsame Lebensereignisse im ind. Bereich | 1 | .12 | .08 |
| 2. Kontrollmeinung im ind. Bereich | | 1 | .32 |
| 3. Selbstwert | | | 1 |
| *1990 Buben* (N=529) | | | |
| 1. Ausserordentliche Lebensereignisse im ind. Bereich | 1 | .22 | .02 |
| 2. Kontrollmeinung im ind. Bereich | | 1 | .22 |
| 3. Selbstwert | | | 1 |

Clusteranalysen sind rechenintensive Verfahren, so dass oft nicht die beste Gruppierung gefunden werden kann. Der Ward-Algorithmus behandelt zuerst alle Jugendlichen als einzelne Cluster und fasst schrittweise die einzelnen Jugendlichen hierarchisch nach dem vorgegebenen Aehnlichkeitsmass zusammen. Eine gefundene Clusterlösung (zum Beispiel Vier-Cluster-Lösung) kann durch eine iterative Clusteranalyse optimiert werden: Elemente eines einzelnen Clusters können mit einem anderen Cluster ausgetauscht werden. Es werden diejenigen Objekte in andere Gruppen verlagert, die die Varianz zwischen den Gruppen maximieren (K-Means-Algorithmus). Dieser Vorgang wiederholt sich so lange (Iterationen), bis keine besseren Gruppen im Sinne des Varianzkriteriums gefunden werden können. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber (1994) weisen darauf hin, dass iterative Verfahren den hierarchischen (zum Beispiel Ward oder Single-Linkage) überlegen sind, weil sie Elemente, die einem Cluster bereits zugeordnet worden sind, mit einem anderen Cluster austauschen können. Die sequentielle Kombination von hierarchischen und iterativen Verfahren wird in der Literatur häufig als optimales Vorgehen angesehen, die beste Gruppierung zu finden.

Die hierarchische Clusteranalyse wurde nach der Ward-Methode gerechnet, danach wurde die 4-Cluster-Lösung mit Hilfe des iterativen Verfahrens (k-Means-Methode) optimiert. In keiner Analyse wurden mehr als 20 Iterationen benötigt. Es werden nun die Ergebnisse dieser Clusteranalysen, die mit den beiden Dimensionen der persönlichen Identität getrennt für die Querschnittstichproben 1988 und 1990 durchgeführt worden sind, dargestellt. Zuerst werden jeweils die Gütekriterien zur Wahl einer Clusterzahl angegeben, danach wird der Gewinn beschrieben, der durch die iterative Clusteranalyse

erreicht worden ist. Schliesslich wird diese optimierte Clusterlösung beschrieben und der Typologie, die nach a priori-Kriterien bestimmt worden ist, in einer 4 x 4 Kontingenztabelle gegenübergestellt und mit dem Alter in Beziehung gesetzt.

### 8.1.4.1 Clusterzahl und Beschreibung der Cluster

Die erste Clusteranalyse wurde mit den Dimensionen der persönlichen Identität, nämlich bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich, Kontrollmeinung im individuellen Bereich und Selbstwert gerechnet. Es gibt bis heute keine anerkannte Kriterien, die aufgrund von statistischen Kennwerten eine bestimmte Clusterlösung erzwingen. Üblicherweise orientiert sich die Clusterzahl primär an theoretischen Überlegungen. Die erklärte Varianz und der Pseudo-F-Wert können eine theoretisch begründete Wahl erhärten. Es werden daher in der Tabelle 8.12. diese beiden Kriterien für die hierarchische Clusteranalyse angegeben.

Der Varianzanteil bestimmt das Verhältnis der Gesamtvarianz, das durch die Cluster erklärt werden kann. Der Pseudo-F-Wert ist der Quotient aus der Varianz zwischen den Cluster und derjenigen innerhalb der Cluster (Fehlervarianz). Mit zunehmender Clusterzahl nimmt die Heterogenität der Cluster und damit auch der Pseudo-F-Wert tendenziell ab. Die erklärte Varianz steigt, je mehr Cluster erlaubt worden sind, wobei in beiden Stichprobe (1988 und 1990) der Anstieg von der zwei-Cluster-Lösung bis zur dreier Lösung steiler ist als bei den nachfolgenden Lösungen. Die Zunahme erklärter Varianz sinkt danach allmählich ab. Der Pseudo F-Wert sinkt tendenziell, wobei in der Stichprobe 1988 die fünfer Lösung einen sogenannten 'Peak' aufweist. D.h. die Pseudo-F-Werte der benachbarten Clusterlösungen sind geringer. Dieser Peak konnte aber in der Stichprobe 1990 nicht repliziert werden. Sowohl die Zunahme der erklärten Varianz wie auch solche Peaks sind Gütekriterien für eine optimale Clusterlösung. Mehr als zehn Cluster werden aus theoretischen Gründen nicht für geeignet erachtet, weshalb die Kennwerte nur von der Zweier bis zur Zehner-Lösung angegeben werden.

Tabelle 8.12.
Gütekriterien der Clusterlösungen mit zwei bis zehn Cluster der Dimensionen der persönlichen Identität 1988 und 1990 (erklärte Varianz in Prozent und Pseudo F-Wert)

| Anzahl Cluster | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | | | | | | | | | |
| Erklärte Varianz | 22 | 42 | 52 | 60 | 64 | 68 | 71 | 72 | 74 |
| Pseudo F | 256 | 319 | 324 | 333 | 318 | 309 | 304 | 290 | 283 |
| 1990 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Erklärte Varianz | 40 | 58 | 64 | 69 | 72 | 75 | 77 | 79 | 80 |
| Pseudo F | 621 | 618 | 530 | 505 | 462 | 444 | 435 | 418 | 408 |

Aufgrund dieser nicht replizierbaren Kennwerte kann keine Clusterlösung überzeugend gerechtfertigt werden. Allenfalls könnte für die dreier und für die fünfer Lösung argumentiert werden. Wegen der Unklarheit der Struktur wird übereinstimmend mit dem theoretischen Vierphasen-Modell der Entwicklung eine Vier-Cluster-Lösung vorgeschlagen.

Diese Vier-Cluster-Lösung wurde in einer iterativen Clusteranalyse optimiert, so dass der Anteil erklärter Varianz in der Stichprobe 1988 auf 64% und in der Stichprobe 1990 auf 73% gesteigert werden konnte. Der Pseudo-F-Wert konnte in der Stichprobe 1988 auf 428.3 und in der Stichprobe 1990 auf 585 verbessert werden. In einem Diagramm wurde ersichtlich, dass in beiden Stichproben die vier Cluster abgegrenzte Gruppen ohne Überschneidungen bildeten. Diese Clusterlösung kann daher befriedigen.

### 8.1.4.2 Skalogramm und Clusterskala

Während im hier vorgeschlagenen Skalogramm nur eine Gruppe wenige bedeutsame Lebensereignisse aufwies, bildet die Clusteranalyse nur eine einzige Gruppe mit vielen Ereignissen (Stichprobe 1988: Cluster eins; Stichprobe 1990: Cluster drei). Die Mittelwerte von Kontrollmeinung und Selbstwert streuen zwischen den vier Clustern, was beim Skalogramm auch verschieden ist. In der Tabelle 8.13. sind die Mittelwerte der Beschreibungsskalen differenziert nach den vier Cluster und den Stichproben angegeben.

Tabelle 8.13.
Clustermittelwerte (M) und -standardabweichung (Std.; vier Cluster-Lösung) der Dimensionen der persönlichen Identität (Querschnitt 1988 und 1990)

| | Lebensereignisse im ind. Bereich | | Kontrollmeinung im ind. Bereich | | Selbstwert | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | M | Std. | M | Std. | M | Std. |
| Cluster 1 | 3.53 | .87 | 7.51 | 1.10 | 4.88 | 4.88 |
| Cluster 2 | .81 | .94 | 5.01 | .70 | 4.29 | 4.29 |
| Cluster 3 | .63 | .73 | 6.87 | .52 | 4.32 | 4.31 |
| Cluster 4 | .86 | .80 | 8.40 | .69 | 5.03 | 5.03 |
| 1990 | M | Std. | M | Std. | M | Std. |
| Cluster 1 | 7.20 | .27 | 8.00 | 1.0 | 4.81 | .84 |
| Cluster 2 | 1.61 | .99 | 8.19 | .79 | 4.89 | .75 |
| Cluster 3 | 1.23 | 1.02 | 6.11 | .69 | 4.38 | .68 |
| Cluster 4 | 4.28 | .92 | 7.25 | 1.08 | 4.68 | .75 |

In der Tabelle 8.14. ist die Clusterlösung den acht Typen, die durch die vollständige Kombination der dichotomisierten Variablen gebildet worden sind (Skalogramm), gegenübergestellt. Kursiv sind alle diejenigen Werte gedruckt, deren beobachtete Häufigkeit grösser als der Erwartungswert der Zelle ist.

Es wird deutlich, dass die acht a priori gebildeten Typen mit den vier Cluster nicht exakt übereinstimmen. Immerhin sind aber in der Stichprobe 1988 von 32 Zellen zwölf unbesetzt und in der Stichprobe 1990 von 32 Zellen zehn Zellen.

Tabelle 8.14.
Persönliche Identität: Clusterlösung und a priori-Systematik
(Querschnitt 1988 und 1990)

| | 1988 | | | | | 1990 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pers. Identität | Cl 1 | Cl 2 | Cl 3 | Cl 4 | Summe | Cl 1 | Cl 2 | Cl 3 | Cl 4 | Summe |
| 1. Bl- Sw- Km- | 0 | *18* | *25* | 0 | 43 | 0 | 0 | 25 | 0 | 25 |
| 2. Bl+ Sw- Km- | 6 | *28* | 16 | 0 | 50 | 3 | 0 | 9 | 19 | 31 |
| 3. Bl+ Sw+ Km- | *39* | *50* | *63* | 0 | 152 | 6 | 0 | 44 | 82 | 132 |
| 4. Bl+ Sw+ Km+ | *83* | 0 | 48 | *163* | 294 | 80 | 89 | 2 | 158 | 329 |
| 5. Bl+ Sw- Km+ | *14* | 0 | *25* | 8 | 47 | 12 | 10 | 0 | 22 | 44 |
| 6. Bl- Sw- Km+ | 0 | 0 | *28* | 7 | 35 | 0 | 12 | 16 | 0 | 28 |
| 7. Bl- Sw+ Km- | 0 | *58* | *53* | 0 | 111 | 1 | 6 | 106 | 6 | 119 |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 0 | 0 | 58 | *107* | 165 | 0 | 182 | 20 | 0 | 202 |
| Summe | 142 | 154 | 316 | 285 | 897 | 102 | 299 | 222 | 287 | 910 |

*Stichprobe 1988*: Cluster eins hängt vor allem mit den Typen drei, vier und fünf zusammen, die durch viele bedeutsame Lebensereignisse charakterisierbar sind. Cluster vier stimmt ausschliesslich mit den Typen vier und acht überein. Cluster zwei und Cluster drei können hingegen keinen a priori gebildeten Typen eindeutig zugeordnet werden, worin sich die hohe Korrelation von Kontrollmeinung und Selbstwert ausdrücken.

*Stichprobe 1990*: Cluster eins kann dem Typ sieben zugeordnet werden. Jugendliche aus dem Cluster zwei befinden sich in grosser Zahl im Typ acht. Eine grosse Mehrheit der Jugendlichen aus Cluster drei kann dem Typ vier zugeordnet werden, wobei umgekehrt nur ein Viertel der Jugendlichen aus Typ vier diesem Cluster zugeordnet werden kann. Das Cluster vier verteilt sich vor allem auf die Typen vier, drei und fünf. *Die Typen eins bis vier, die die Eigenschaften eines Skalogramms aufweisen sollen, können also nach clusteranalytischen Methoden nicht validiert werden.*

Es stellt sich nun die Frage, ob auch diese vier Cluster eine altersbedingte Abfolge zeigen. Diese Frage kann nicht im gleichen Sequenzmodell überprüft werden, wie das oben dargestellt Skalogramm. Der Grund dafür liegt darin, dass die Cluster zum Zeitpunkt 1988 und zum Zeitpunkt 1990 nicht vergleichbar strukturiert sind. Dadurch unterscheiden sich die Häufigkeiten der Cluster zwischen den beiden Messzeitpunkten signifikant ($Chi^2=68.45$; $df=3$; $p<.001$). Cluster zwei ist zum Zeitpunkt 1990 häufiger, während Cluster drei zum Zeitpunkt 1988 häufiger als zufällig auftritt (Tabelle 8.14.).

Daher wird der Alterseffekt je Messzeitpunkt gerechnet. Die Häufigkeiten der vier Cluster weichen zwischen den verschiedenen Altersstufen signifikant von der Gleich-

verteilung ab (Stichprobe 1988: $Chi^2=50.71$; df=18; p<.001; Stichprobe 1990: $Chi^2=58.14$; df=15; p<.001). Diese Effekte sind in der Tabelle 8.15. dargestellt.

*Stichprobe 1988*: Während die jüngeren Jugendlichen im Cluster zwei übervertreten sind ($Chi^2=32.05$; df=6; p<.001), sind die älteren Jugendlichen im Cluster vier übererwartet häufig ($Chi^2=12.90$; df=6; p<.05) zu finden. Cluster eins und drei verteilen sich bimodal, denn sowohl jüngere wie auch ältere Jugendliche erreichen höhere Häufigkeiten als nach Zufall erwartet werden könnte.

Möglicherweise drückt sich darin ein mehrdimensionaler Entwicklungsverauf aus. Die meisten jüngeren Jugendlichen befinden sich in Cluster zwei, das durch eine eher geringe Kontrollmeinung und einen tiefen Selbstwert charakterisiert werden kann. Ältere Jugendliche befinden sich entweder in Cluster vier, d.h. ihre Kontrollmeinung und ihr Selbstwert sind angestiegen, wobei sie etwa gleich viele Ereignisse genannt haben wie die Jugendlichen in Cluster zwei. Oder die älteren Jugendlichen befinden sich in Cluster eins, das durch ausserordentlich viele bedeutsamen Lebensereignisse bei eher hoher Kontrollmeinung und hohem Selbstwert charakterisiert werden kann. Diese beiden Entwicklungsverläufe weisen als Gemeinsamkeit das Ansteigen der Kontrollmeinung und des Selbstwertes auf, als Unterschied die Zahl wiederfahrener bedeutsamer Lebensereignisse.

Tabelle 8.15.
Persönliche Identität: 4-Clusterlösung und Alter in Prozenten
(Querschnitt 1988 und 1990)

| Alter | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | (N=47) | (N=125) | (N=153) | (N=99) | (N=130) | (N=169) | (N=129) |
| 1. Cluster | 12.8% | 16.8% | 15.3% | 12.1% | 14.6% | 16.6% | 17.8% |
| 2. Cluster | 42.6% | 27.2% | 18.3% | 14.1% | 10.8% | 13.0% | 11.6% |
| 3. Cluster | 38.3% | 32.0% | 34.0% | 39.4% | 41.5% | 36.1% | 33.3% |
| 4. Cluster | 6.4% | 24.0% | 32.7% | 34.3% | 33.1% | 34.3% | 37.25 |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 1990 | | (N=105) | (N=132) | (N=186) | (N=176) | (N=162) | (N=121) |
| 1. Cluster | 0% | 5.7% | 9.1% | 20.4% | 11.4% | 8.0% | 8.3% |
| 2. Cluster | 0% | 33.3% | 20.5% | 29.6% | 35.2% | 40.1% | 38.0% |
| 3. Cluster | 0% | 37.1% | 34.9% | 22.6% | 19.9% | 20.4% | 14.1% |
| 4. Cluster | 0% | 23.8% | 35.65 | 27.4% | 33.55 | 31.5% | 39.75 |
| Summe | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

*Stichprobe 1990*: Die jüngeren Jugendlichen und die Jugendlichen in der mittleren Altersgruppe werden eher durch das Cluster drei vertreten ($Chi^2=22.28$; df=5; p<.001), die älteren eher durch das Cluster vier ($Chi^2=20.66$; df=5; p<.01). Das Cluster eins wird insbesondere durch 17jährige Jugendliche definiert. Wie bereits in der Stichprobe 1988 gruppieren sich die jüngeren Jugendlichen vor allem in einem Cluster, während sich die älteren Jugendlichen in zwei verschiedenen Cluster (Cluster vier und zwei) zusammen-

fassen lassen. Wie in der Stichprobe 1988 haben auch in der Stichprobe 1990 die älteren Jugendlichen in den Cluster zwei und vier eine eher hohe Kontrollmeinung und einen hohen Selbstwert und sie unterscheiden sich darin, wie viele bedeutsamen Lebensereignissen ihnen widerfahren sind.

*Zusammenfassend* können zwar gewisse Hinweise auf einen mehrdimensionalen Entwicklungsverlauf gefunden werden, doch sind diese Befunde wegen instabilen Clusterlösungen nicht zuverlässig. Die Instabilitäten der Clusterlösungen können möglicherweise durch die unterschiedlichen Fragebogen zu bedeutsamen Lebensereignissen, die in den Stichproben 1988 und 1990 verwendet worden sind, bedingt sein. Die Alterseffekte sind zwar insgesamt signifikant, aber nur zwei der vier Cluster zeigen interpretierbare Alterszusammenhänge. Die vorliegenden Analysen vermögen die Frage der Ein-/Mehrdimensionalität der Entwicklung nicht abschliessend zu beantworten.

### 8.1.5 Zusammenfassende Interpretation und erste Schlussfolgerungen

Ausgehend vom Konzept der Identität wurden drei Skalen bestimmt, die dichotomisiert ein Skalogramm nach Guttman (1955) bilden. Dieses Skalogramm weist gute Gütekriterien auf: Es konnte ein befriedigender Reproduktionskoeffizient und ein querschnittlicher Alterseffekt repliziert werden. Allerdings konnte der Alterseffekt längsschnittlich nur bei den jüngsten Altersgruppen (14- bis 15jährige) gezeigt werden. Das Skalogramm entspricht in zentralen Aspekten dem Modell der Identitätsentwicklung:

- Der Ausgangspunkt eines entwicklungsbedingten Übergangs ist durch das Fehlen von bedeutsamen Lebensereignissen, von Werten und einer hohen Kontrollmeinung gekennzeichnet.
- Ein Übergang wird durch bedeutsame Lebensereignisse eingeleitet.
- Der Typ drei ist durch den Anstieg des Selbstwerts gekennzeichnet. Neue Werte werden richtungsweisend und motivieren zur Erarbeitung neuer Kompetenzen.
- Im Typ vier ist die Kontrollmeinung und der Selbstwert trotz vorliegenden bedeutsamen Lebensereignissen hoch. Diese Phase wird als Abschluss eines Übergangs und als erarbeitete Identität interpretiert.

In diesem Ablaufmodell steigt der Selbstwert, bevor die Kontrollmeinung ansteigt. Die Gegenthese, wonach eine hohe Kontrollmeinung eine Bedingung für einen hohen Selbstwert ist, konnte hingegen nicht gestützt werden. Auch wenn diese Analysen nur vorsichtige Schlüsse über Kausalität und Entwicklungsbedingungen zulassen, scheinen die Befunde eher die These zu begünstigen, dass der Selbstwert eine Bedingung für den Aufbau einer Kontrollmeinung ist.

Lassen sich die Alterseffekte des Skalogramms auf einzelne Dimensionen zurückführen? Wie oben gezeigt wurde, nehmen die bedeutsamen Lebensereignisse in beiden Quer-

schnittstichproben und der Selbstwert in der Querschnittstichprobe 1988 mit dem Alter nicht zu. Hingegen steigt in der Querschnittstichprobe 1990 der Selbstwert und in beiden Querschnittstichproben die Kontrollmeinung signifikant an. Zweifellos tragen diese Effekte zum Alterseffekt des Skalogramms bei. Allerdings bildet erst die Skalenkombination und das Skalogramm als Ganzes eine empirische Abbildung des theoretischen Ablaufmodells und seine Interpretation sollte daher nicht auf die zu Grunde liegenden Dimensionen reduziert werden[4] *Die einzelnen Typen des Skalogramms werden aus all diesen Gründen als Phasen interpretiert.*

Allerdings ist die Operationalisierung dieser vier Phasen in einem Skalogramm einfach und vermag nicht die gesamte Differenziertheit und Komplexität des theoretischen Phasenmodells abzubilden. Insbesondere fehlen die Operationalisierungen des Strukturaspekts und des Aspekts der Identitätsgrenze. Tatsächlich wären ausgehend vom Identitätsentwicklungsmodell auch andere Operationalisierungen denkbar. Immerhin berücksichtigt die vorliegende Operationalisierung die zentralen Identitätsdimensionen und vermag damit zentrale Aspekte des postulierten Ablaufmodells abzubilden. Sie beschränkt sich auf einen einzigen Identitätsinhalt. In Kapitel 8.2 wird die analoge Analyse anhand eines anderen Identitätsinhalts, der Elternbeziehung, dargestellt. Damit wird auch der Inhaltsaspekt der Identität in dieser Untersuchung berücksichtigt.

Das Skalogramm ist wie das theoretisch postulierte Entwicklungsmodell eindimensional. Die Gegenthese eines mehrdimensionalen Entwicklungsverlaufs kann mit den vorliegenden Dimensionen weder schlüssig widerlegt noch gezeigt werden, weil keine replizierbaren Clusterlösungen trotz aufwendiger Methoden identifiziert werden können. Gewisse Hinweise für einen mehrdimensionalen Entwicklungsverlauf sind deutlich geworden. Demnach müsste das Modell der Identitätsentwicklung modifiziert werden: Es gibt möglicherweise bei den älteren Jugendlichen verschiedene Typen von erarbeiteter Identität im persönlichen Bereich, während die jüngeren Jugendlichen in einem einzigen Identitätstyp zusammengefasst werden können. Diese Schlussfolgerng klingt plausibel, kann aber durch die vorliegenden Analysen nicht abschliessend bewiesen werden.

## 8.2 Elternbeziehung

Nun werden die Eigenschaften der Skalen der Elternbeziehung dargestellt, die in den oben dargestellten Stichproben und Instrumenten gemessen worden sind.

[4] Hier wird auf das gestaltpsychologische Prinzip rekurriert, wonach das Ganze etwas anderes als die Summe seiner Teile ist.

### 8.2.1 Skaleneigenschaften

1. *Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich* sind Lebensereignisse von Jugendlichen mit ihren Sozialpartnerinnen und -partnern, insbesondere den Eltern. Ich nehme an, dass alle Ereignisse von Jugendlichen mit Sozialpartnerinnen und -partnern Erfahrungen auslösen, die die Elternbeziehung beeinflussen. Diese Annahme wird plausibel, wenn die Elternbeziehung in Interaktion mit anderen Beziehungen definiert wird: Elternablösung bedeutet nicht bloss Streit und Trennung von den Eltern, sondern auch Auseinandersetzung mit Autoritäten ganz allgemein und Aufbau eines Beziehungsnetzes mit Gleichaltrigen. Elternablösung impliziert, dass Jugendliche sich eine neue Position, Rolle, in der Gesellschaft suchen. Diese Änderungen in den sozialen Beziehungen verlaufen nicht ohne Störungen: Bedeutsame Ereignisse führen zu Erfahrungen, die mit der vertrauten Lebenswelt des Jugendlichen inkompatibel sind und bewältigt werden müssen. Daher können Ereignisse wie Aufnahme einer intimen Freundschaftsbeziehung und Schwierigkeiten mit dem Lehrer oder der Lehrerin subjektiv bedeutsam sein und stellen einschlägige Ereignisse der Elternablösung dar.

Die Fragebögen 'Bedeutsame Lebensereignisse' und 'Liste Ausserordentlicher Lebensereignisse' enthalten Ereignisse aus dem sozialen Bereich. Die Ausprägung dieser Skalen entspricht der individuellen Summe der erlebten Ereignisse im zwischenmenschlichen Bereich. Dieser Summenwert liegt im Fragebogen 'Bedeutsame Lebensereignisse' zwischen null und maximal sechs Ereignissen. Mit zunehmendem Alter werden signifikant mehr bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich genannt (Stichprobe 1988: $F=3.39$; $df=6, 845$; $p<.01$; 1990: $F=3.87$; $df=5, 876$; $p<.01$). Mädchen nennen signifikant mehr bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich wie die Jungen (Stichprobe 1988: $F=60.4$; $df=1, 883$; $p<.001$). Der Medianwert bei den Mädchen ist eins und bei den Buben ist null. Immerhin erwähnten aber 40% der Buben mindestens ein Ereignis aus dem sozialen Bereich. Es gibt also ungefähr gleich viele Buben, denen ein Ereignis aus dem sozialen Bereich widerfahren ist wie Buben, denen kein Ereignis widerfahren ist. Diese empirische Verteilung rechtfertigt die Skalenhalbierung bei einem Ereignis bei beiden Geschlechtern.

In der 'Liste Ausserordentlicher Lebensereignisse' variiert der Summenwert der bedeutsamen Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich zwischen null und maximal 18 Ereignissen. Obwohl sich die Anzahl Ereignisse nur trendmässig zwischen Buben und Mädchen unterscheidet (Stichprobe 1990: $F=2.74$; $df=1, 893$; $p<.10$), liegt der Medianwert bei Mädchen bei einem Ereignis und bei Buben bei zwei Ereignissen. Jugendliche weisen *viele* Ereignisse auf, wenn die Anzahl der Ereignisse grösser oder gleich dem Medianwert ist. Sie weisen *wenige* Ereignisse auf, wenn die Anzahl der Ereignisse kleiner als der Median ist.

Tabelle 8.16.
Anzahl Jugendliche (N), Median, Mittelwert und Standardabweichung (Std.) der Skalen der Elternbeziehung differenziert nach Geschlecht (Querschnittstichprobe 1988)

| | N | Median | Mittelwert | Std. |
|---|---|---|---|---|
| *Mädchen* | | | | |
| Bedeutsame Lebensereignisse | 338 | 1 | 1.05 | 1.0 |
| Wichtigkeit der Kontrolle | 337 | 4 | 4.06 | .74 |
| Kontrollmeinung im zm. Bereich | 338 | 7 | 6.76 | 1.92 |
| *Buben* | | | | |
| Bedeutsame Lebensereignisse | 515 | 0 | .55 | .80 |
| Wichtigkeit der Kontrolle | 515 | 4 | 3.91 | .86 |
| Kontrollmeinung im zm. Bereich | 515 | 7 | 6.68 | 1.94 |

Mit dieser Dichotomisierung der Skalen wird die Voraussetzung zur Konstruktion eines Skalogramms geschaffen. Denn analog zum Skalogramm im persönlichen Bereich soll eines im zwischenmenschlichen Bereich entwickelt werden. Die Begründungen der Dichotomisierung sind daher analog zu den oben angeführten.

In den Tabellen 8.16. und 8.17. sind die Kennwerte der Dimensionen der Elternbeziehung getrennt nach Geschlecht und Messzeitpunkt zusammengefasst.

2. Die zweite Dimension der Elternbeziehung heisst *Wichtigkeit der Kontrolle über Elternkonflikte*. Konflikte von Jugendlichen mit ihren Eltern sind typische Situationen des Ablösungsprozesses von Eltern. In Konflikten kann sich das Anliegen Jugendlicher offenbaren, über die Elternbeziehung mitbestimmen zu wollen. Die Elternablösung bringt einen Wertwandel mit sich: Jugendliche wollen mit zunehmender Abgelöstheit nicht mehr von den Eltern abhängig sein. Sie werten die Eltern ab und verlangen Mitbestimmung, Unabhängigkeit und eine symmetrische Beziehung. Die Wichtigkeit der Kontrolle über die Elternbeziehung kann daher als Dimension für den Ablösungsprozess postuliert werden.

Tabelle 8.17.
Anzahl Jugendliche (N), Median , Mittelwert und Standardabweichung (Std.) der Skalen der Elternbeziehung differenziert nach Geschlecht (Querschnittstichprobe 1990)

| | N | Median | Mittelwert | Std. |
|---|---|---|---|---|
| *Mädchen* | | | | |
| Ausserordentliche Lebensereignisse | 364 | 2 | 2.15 | 1.79 |
| Wichtigkeit der Kontrolle | 364 | 4 | 4.07 | .72 |
| Kontrollmeinung im zm. Bereich | 364 | 7 | 6.98 | 1.85 |
| *Buben* | | | | |
| Ausserordentliche Lebensereignisse | 529 | 1 | 1.95 | 1.81 |
| Wichtigkeit der Kontrolle | 529 | 4 | 4.01 | .77 |
| Kontrollmeinung im zm. Bereich | 529 | 7 | 6.92 | 1.74 |

Die Wichtigkeit der Kontrolle über Elternkonflikte liegt im 'Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher (FEJ)' als Item im Teilbereich Konflikt mit den Eltern vor. Sie hängt mit dem Alter nicht signifikant zusammen. Mädchen schätzen in der Stichprobe 1988 die Wichtigkeit der Kontrolle höher ein wie die Jungen (Stichprobe 1988: $F=8.08$; $df=1, 881$; $p<.01$), in der Stichprobe 1990 konnte hingegen kein signifikanter Geschlechtsunterschied gefunden werden. Diese Dimension weist in den Querschnittstichproben von 1988 und 1990 und bei beiden Geschlechtern je einen Medianwert von vier auf. Die Wichtigkeit der Kontrolle wird als *hoch* bezeichnet, wenn der individuelle Wert grösser oder gleich wie der Median ist. Die Wichtigkeit ist *gering*, wenn der individuelle Wert kleiner als der Medianwert ist.

3. Die dritte Dimension der Elternbeziehung ist die *Kontrollmeinung über Elternkonflikte*. Sie bezeichnet das Ausmass der Kompetenz, wie sehr Jugendliche meinen, die Lösung eines Konflikts mit den Eltern beeinflussen zu können. Je weiter die Elternablösung vollzogen ist, desto grösser ist der Anteil der Mitbestimmung von Jugendlichen. Elternablösung kann daher als Zunahme der Kontrolle von Jugendlichen über ihre Elternbeziehung definiert werden. Die Kontrollmeinung ist auch eine Dimension, wie aktiv und eigenständig Jugendliche Konflikte bewältigen können. Eine hohe Kontrollmeinung ist eine Bedingung für explorierendes und problemzentriertes Coping. Umgekehrt erschwert eine tiefe Kontrollmeinung eine aktive Problembewältigung. Der Umgang mit einem Problem kann als norm- oder vermeidungsorientiert bezeichnet werden (vgl. Berzonsky et al., 1990).

Die Kontrollmeinung über Elternkonflikte ist als einzelnes Item im 'Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher (FEJ)' im Teilbereich Elternkonflikt zu finden. Die Kontrollmeinung bei Elternkonflikten steigt mit zunehmendem Alter (Stichprobe 1988: $F=4.34$; $df=6, 845$; $p<.001$; Stichprobe 1990: $F=3.54$; $df=5, 876$; $p<.01$). Die Verteilung dieser Dimension weist zu beiden Messzeitpunkten 1988 und 1990 und bei beiden Geschlechtern einen Medianwert von sieben auf. Die Kontrollmeinung über die Elternbeziehung unterscheidet sich geschlechtsspezifisch nicht signifikant. Jugendliche, deren Ausprägung der Kontrollmeinung grösser oder gleich diesem Medianwert ist, haben eine *hohe* Kontrollmeinung. Jugendliche, deren Ausprägung der Kontrollmeinung unter dem Medianwert liegt, weisen eine *tiefe* Kontrollmeinung auf.

### 8.2.2 Skalogramm

Analog zur persönlichen Identität wird mit den drei oben beschriebenen Skalen ein Skalogramm konstruiert, das die Phasen der Elternablösung abbilden soll. Folgende Typendefinition wird postuliert: Phase eins ist durch eine tiefe Ausprägung aller drei Skalen gekennzeichnet. Phase zwei ist durch eine grosse Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich charakterisierbar. Jugendlichen widerfahren bedeutsame nicht assimilierbare Ereignisse, die wie Stressoren wirken. Die Phase

drei wird durch eine grosse Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse und einer hohen Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle bei Elternkonflikten definiert. Jugendliche haben neue Werte gefunden und beginnen eine aktive Auseinandersetzung mit den Eltern. In der Phase vier wird schliesslich zusätzlich zu einer hohen Ausprägung der beiden Skalen auch eine hohe Kontrollmeinung über die Elternbeziehung erreicht. Diese Jugendlichen streben nicht bloss die Mitbestimmung mit den Eltern an, sondern trauen sich jetzt auch zu, gleichberechtigt neben den Eltern dazustehen.

Das Skalogramm mit diesen vier Stufen soll nun empirisch überprüft werden.

Wenn diese drei dichotomisierten Skalen miteinander systematisch kombiniert werden, ergeben sich $2^3=8$ Möglichkeiten. Die Häufigkeiten dieser möglichen Kombinationen sind in der Tabelle 8.18. getrennt nach Messzeitpunkt dargestellt. Diese Verteilung ist signifikant von der Gleichverteilung verschieden (1988: $Chi^2= 238.0$; $df=7$; $p<.001$; 1990: $Chi^2=332.25$; $df=7$; $p<.001$). Während bei den Skalen der persönlichen Identität die Typen eins bis vier übererwartet häufig auftraten, sind bei den Skalen der Elternbeziehung in der Stichprobe 1988 die Typen 1, 3, 4, 7 und 8 übererwartet häufig vertreten und in der Stichprobe 1990 die Typen drei, vier und acht. Diese fünf bzw. drei Typen bilden aber kein Skalogramm. Skalogramme mit guter Reliabilität bilden die Typen 1-7-8-4, die in der Stichprobe 1988 eine Reproduktionskoeffizienten von RE=.91 und in der Stichprobe 1990 einen Reproduktionskoeffizienten von RE=.89 erreichen. Diese beiden Skalogramme bilden aber keine hypothesengemässe Umsetzung des vorgeschlagenen Modells der Identitätsentwicklung.

Tabelle 8.18.
Häufigkeiten (Hfgk) und Prozentwerte (%) der Skalenkombinationen der Elternbeziehung differenziert nach Messzeitpunkt
(Bl: Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich; Wk: Wichtigkeit der Kontrolle; Km: Kontrollmeinung; +: hohe Ausprägung der Skala; -: Geringe Ausprägung der Skala)

| | 1988 | | 1990 | |
|---|---|---|---|---|
| | Hfgk | % | Hfgk | % |
| 1. Bl- Wk- Km- | 108 | 12.1% | 35 | 3.9% |
| 2. Bl+ Wk- Km- | 48 | 5.4% | 71 | 8.0% |
| 3. Bl+ Wk+ Km- | 127 | 14.0% | 164 | 18.4% |
| 4. Bl+ Wk+ Km+ | 226 | 25.3% | 333 | 37.3% |
| 5. Bl+ Wk- Km + | 22 | 2.5% | 51 | 5.7% |
| 6. Bl- Wk- Km+ | 37 | 4.1% | 19 | 2.1% |
| 7. Bl- Wk+ Km- | 125 | 14.0% | 83 | 9.3% |
| 8. Bl- Wk+ Km+ | 202 | 22.6% | 137 | 15.3% |
| Summe | 895 | 100% | 893 | 100% |

Die Typen eins bis vier bilden hingegen eine angemessene Abbildung der Hypothesen. Diese Skalogramme weisen in der Stichprobe 1988 eine Reproduktionskoeffizienten von

RE=.86 und in der Stichprobe 1990 einen Reproduktionskoeffizienten von RE=.89 auf. Die Reliabilität dieser Skalogramme ist knapp akzeptabel. Allein aufgrund der Skalenreliabilität darf das theoretische Phasenmodell der Elternablösung nicht verworfen werden. In der folgenden Argumentation werden daher verschiedene Skalogramme überprüft werden müssen. Im Kapitel 8.2.5 werden die Ergebnisse im Überblick kritisch evaluiert werden.

Die Häufigkeiten der Typen eins bis vier unterscheiden sich nicht replizierbar zwischen der Nationalität der Jugendlichen (Schweiz vs. Nicht-Schweiz), dem Wohnort (Stadt, Agglomeration, Land), dem Anstellungsverhältnis des Vaters und der Mutter und dem Beruf der Mutter. Ein signifikanter Zusammenhang konnte hingegen zwischen den Typen eins bis vier und dem Beruf des Vaters gefunden werden (1988: $Chi^2$= 38.80; df=21; p<.01; 1990: $Chi^2$=41.14; df=21; p<.001): Der Vater von Jugendlichen in Typ drei oder vier ist überzufällig häufig Akademiker und gehört der oberen Bildungsschicht an. Der Vater von Jugendlichen in den den Typen eins und zwei ist hingegen überzufällig häufig angestellt, arbeitet als Handwerker und gehört der Mittel- oder Unterschicht an. Dieses Ergebnis fiel in den Stichproben 1988 und 1990 analog aus.

Die Häufigkeitsverteilung unterscheidet sich aussserdem zwischen der Schulklasse der Jugendlichen (1988: $Chi^2$= 54.43; df=18; p<.001; 1990: $Chi^2$=33.42; df=18; p<.05): Jugendliche in der achten und neunten Klasse befinden sich überzufällig häufig im Typ eins und zwei, während die Jugendlichen in den höheren Klassen häufiger dem Typ drei und vier beigeordnet werden. Dieser Effekt ist mit dem postulierten Alterseffekt konfundiert, wie auch mit dem signifikanten Zusammenhang mit dem Schultyp (1988: $Chi^2$= 55.25; df=9; p<.001; 1990: $Chi^2$=19.81; df=9; p<.05): Jugendliche in Typ eins und zwei besuchen bevorzugt die Primar- oder Sekundarschule, während die Jugendlichen in Typ drei und vier in die Berufsschule oder in das Gymnasium gehen. Dieser Schultypeffekt wird primär wie der postulierte Alterseffekt interpretiert, zumal er ja keinen Zusammenhang mit dem Schulniveau (Gymnasium vs. Berufsschule bzw. Primarschule vs. Sekundarschule) zeigt.

### 8.2.3 Sequenzdesign

Wie bei der persönlichen Identität werden auch die vier Typen des Skalogramms, die mit den Skalen der Elternbeziehung gebildet worden sind, in einem Sequenzmodell überprüft. Es wird erwartet, dass sich die Ablösungszustände zwischen Alter, Messzeitpunkt und Kohorte unterscheiden (vgl. in Kapitel 6.3 Hypothese 3).

#### 8.2.3.1 Methode

Das Alter ist siebenfach gestuft und umfasst 14- bis 20jährige Jugendliche. Der Messzeitpunkt ist zweifach gestuft (1988 und 1990). Die Kohorte liegt fünffach gestuft vor

und beinhaltet die Geburtsjahrgänge 1970 bis 1974. Weitere Geburtsjahrgänge liegen nicht zu beiden Messzeitpunkten vollständig vor und werden daher für die Überprüfung des Kohorteneffektes ausgeschlossen (Tabelle 8.5.). Methode und Vorgehen zur Überprüfung des Skalogramms folgen der obigen Argumentation zur Überprüfung des Skalogramms der persönlichen Identität.

8.2.3.2 Resultate

a) *Zeitsequenz-Design:* Im Zeitsequenz-Design unterscheiden sich die Häufigkeiten der Typen eins bis vier der Elternbeziehung signifikant zwischen den Altersstufen ($Chi^2$=53.55; df=18; p<.001). Der Effekt ist in der Tabelle 8.19. dargestellt. In dieser Tabelle wurden für alle Zellen Erwartungswerte berechnet. Diejenigen Häufigkeiten, die häufiger als erwartet auftraten, werden in der Tabelle kursiv gedruckt. In die oben erwähnten Signifikanztests sind allerdings nur die Typen eins bis vier eingeflossen. Der Zeiteffekt und die Interaktion sind nicht signifikant.

Tabelle 8.19.

Skalogramm der Elternbeziehung und Alter in Prozenten (Querschnitt 1988 und 1990; wenn beobachtete Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann kursiv gedruckt)

| Alter | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Elternbeziehung | (N=47) | (N=228) | (N=284) | (N=285) | (N=306) | (N=326) | (N=247) |
| 1. Bl- Wk- Km- | *21.3%* | *11.8%* | *8.5%* | 7.0% | 6.5% | 4.9% | 6.1% |
| 2. Bl+ Wk- Km- | *10.6%* | *6.6%* | *9.2%* | *9.8%* | 7.2% | 4.3% | 2.4% |
| 3. Bl+ Wk+ Km- | 4.3% | 11.8% | *17.6%* | 15.4% | *19.6%* | *18.8%* | 17.0% |
| 4. Bl+ Wk+ Km+ | 8.5% | 21.5% | *25.0%* | 33.0% | *35.3%* | *35.9%* | *40.9%* |
| 5. Bl+ Wk- Km+ | 2.1% | 1.8% | 1.1% | *4.9%* | *7.5%* | 5.8% | 3.6% |
| 6. Bl- Wk- Km+ | 4.3% | *4.8%* | *4.9%* | 1.8% | 1.6% | 2.8% | *3.6%* |
| 7. Bl- Wk+ Km - | *27.7%* | *20.6%* | *15.5%* | 8.8% | 8.5% | 8.0% | 8.1% |
| 8. Bl- Wk+ Km+ | *21.3%* | *21.1%* | 18.3% | *19.3%* | 13.7% | *20.6%* | 18.2% |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Der Typ eins wird mit zunehmendem Alter signifikant weniger häufig ($Chi^2$=21.44; df=6; p<.001), während der Typ vier mit zunehmendem Alter signifikant häufiger auftritt ($Chi^2$=29.48; df=6; p<.01). Typ zwei ist erwartungsgemäss bei den 16- bis 17jährigen besonders häufig ($Chi^2$=17.41; df=6; p<.01). Der Typ drei hingegen wird wie der Typ vier mit zunehmendem Alter häufiger, wenn auch nicht signifikant. Dieser Befund stützt die Interpretation, dass die Typen eins bis vier ein Skalogramm bilden.

Wenn die vier übrigen Typen, die ursprünglich als Fehler des Skalogramms bezeichnet worden sind, betrachtet werden, kann ein signifikanter Alterstrend beim Typ sieben ($Chi^2$=40.48; df=6; p<.001) und beim Typ fünf ($Chi^2$=21.30; df=6; p<.01) errechnet werden.

Vor allem die Abnahme der Häufigkeit des Typs sieben mit zunehmendem Alter ist interessant, da mit dem Typ sieben anstelle des Typs zwei ein Skalogramm mit hoher Reliabilität gebildet werden kann (siehe oben). Der Typ sieben ist durch eine hohe Ausprägung der Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle, durch wenige bedeutsame Lebensereignisse und eine geringe Kontrollmeinung definiert. Wider Erwarten ist hingegen die Häufigkeit des Typs drei und des Typs acht zwischen den verschiedenen Altersstufen nicht verschieden. Vor einer abschliessenden Interpretation werden die Ergebnisse der Längsschnittstichprobe betrachtet.

Der Zeiteffekt im Zeitsequenzdesign ist nicht signifikant. Er wird der Vollständigkeit halber dennoch aufgelistet (Tabelle 8.20.).

Tabelle 8.20.

Elternbeziehung und Messzeitpunkt in Prozenten (Querschnitt 1988 und 1990)

| Messzeitpunkt | 1988 | 1990 |
|---|---|---|
| Elternbeziehung | (N=883) | (N=893) |
| 1. Bl- Wk- Km- | 12.2% | 3.9% |
| 2. Bl+ Wk- Km- | 5.2% | 8.0% |
| 3. Bl+ Wk+ Km- | 14.3% | 18.4% |
| 4. Bl+ Wk+ Km+ | 25.6% | 37.3% |
| 5. Bl+ Wk- Km+ | 2.5% | 5.7% |
| 6. Bl- Wk- Km+ | 4.1% | 2.1% |
| 7. Bl- Sw+ Km- | 14.3% | 9.3% |
| 8. Bl- Sw+ Km+ | 21.9% | 15.3% |
| Summe | 100% | 100% |

Tabelle 8.21.

Elternbeziehung 1988 und 1990 Häufigkeiten und erwartete Häufigkeiten (Längsschnitt; 1988 und 1990; Wenn beobachtete Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann kursiv gedruckt)

| 1988 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1990 Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bl- Wk- Km- | *11* | *10* | 4 | 20 | 2 | 2 | 5 | *6* | 60 |
| 2. Bl+ Wk- Km- | 1 | *13* | 7 | 18 | 2 | 1 | 2 | 0 | 44 |
| 3. Bl+ Wk+ Km- | 5 | *12* | *34* | 46 | *5* | 0 | 8 | 11 | 114 |
| 4. Bl+ Wk+ Km+ | 3 | 11 | *32* | *106* | 4 | 0 | 11 | 4 | 178 |
| 5. Bl+ Wk- Km+ | 0 | 0 | 4 | *14* | 0 | *2* | 1 | 1 | 22 |
| 6. Bl- Wk- Km+ | *3* | *3* | 0 | 7 | *2* | 1 | 0 | *2* | 18 |
| 7. Bl- Wk+ Km - | *7* | 9 | *23* | 25 | 1 | *4* | *20* | 5 | 94 |
| 8. Bl- Wk+ Km+ | *9* | 6 | 17 | *79* | 3 | *5* | 11 | *14* | 144 |
| Summe | 39 | 64 | 121 | 315 | 19 | 15 | 58 | 43 | 674 |

b) *Längsschnitt-Design*: Im Längsschnitt-Design ist erwartungsgemäss der within-Alterseffekt der Typen eins bis vier bei der Elternbeziehung signifikant ausgefallen ($Chi^2=19.45$; $df=3$; $p<.01$). Auch der Kohorteneffekt erreicht Signifikanz ($Chi^2=44.78$; $df=12$; $p<.01$). Die Interaktion ist nicht signifikant.

Der Kohorteneffekt wiederspiegelt einen Alterseffekt: Jugendliche mit Jahrgang 1974 befinden sich übererwartet häufig im Typ eins, diejenigen mit Jahrgang 1973 sind im Typ zwei, während Jugendliche mit Jahrgang 1972 und 1971 überzufällig häufig in den Typ drei fallen und diejenigen mit Jahrgang 1970 gehäuft im Typ vier vorliegen.

Die Häufigkeiten der acht Typen sind in der Tabelle 8.21. differenziert nach den beiden Messzeitpunkten dargestellt. Darin sind wiederum die Häufigkeiten aller acht Typen, die zahlreicher vorliegen als der Erwartungswert der Zellen vorsehen würde, kursiv gedruckt.

Wiederum werden zuerst nur die Typen eins bis vier betrachtet. Es werden drei Gruppen unterschieden: Die 'Stabilen' verharren im Zeitraum der untersuchten zwei Jahre im gleichen Typ, sie liegen in den Zellen der Diagonalen (N=164 'Stabile', 49.2%). Die 'Entwickler' befinden sich in den Zellen oberhalb der Diagonalen (N=91; 27.3%). Diese Jugendlichen haben den Typ in der erwarteten Richtung verändert. Die 'Regredierer' befinden sich in den Zellen unterhalb der Diagonalen. Es können 78 (23.4%) Regredierer gezählt werden. Die Regredierer sind von einem Typ in einen anderen Typ gewechselt, der vom Standpunkt des postulierten Ablaufmodells früher in der Entwicklung auftreten sollte. Sie sind an einer Aufgabe gescheitert und regredieren in einen früheren Zustand.

Die Stabilen bilden die grösste Gruppe. Stattdessen wurde erwartet, dass die Entwickler die grösste Gruppe der Jugendlichen ausmachen. Ungeachtet dieser Gruppe von Stabilen interessieren vor allem die beiden Gruppen, in denen sich der Zustand der Elternbeziehung verändert, weil sie Ausdruck der Faktoren Alter bzw. Zeit sind. Gemäss dem Test von Bowker (1948) gruppieren sich die Jugendlichen nicht symmetrisch zur Diagonalen ($Chi^2=25.56$; $df=6$; $p<.001$). Jugendliche vom Typ eins wechseln erwartungsgemäss mit grösserer Wahrscheinlichkeit zum Typ zwei, als dass Jugendliche vom Typ zwei zum Typ eins wechseln. Dieser Befund ist ein Indiz für die Bedeutung von entwicklungsrelevanten Ereignissen. Jugendliche vom Typ drei hingegen wechseln wahrscheinlicher zum Typ zwei wie Jugendliche vom Typ zwei zum Typ drei wechseln. Hingegen ist die Veränderung vom Typ drei zum Typ vier wahrscheinlicher wie die Veränderung vom Typ vier zum Typ drei (vgl. Abbildung 8.2.). Insgesamt ist die vorhergesagte Veränderung wahrscheinlicher als die Veränderung in Gegenrichtung.

So wie die Veränderungsrichtung der persönlichen Identität bei den jüngeren Jugendlichen deutlicher dem vorgeschlagenen Ablaufmodell entspricht wie bei den älteren Jugendlichen, nimmt auch bei der Elternablösung die Zahl der Regredierer mit stei-

gendem Alter zu. Weil die Interaktion nicht signifikant ist, wird diese Interpretation hier nicht weiter verfolgt.

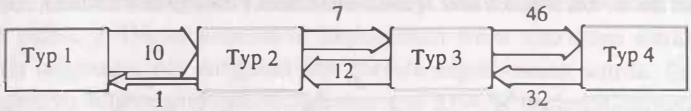



*Abbildung 8.2.*: Ablaufmodell der Elternablösung: Anzahl Jugendliche, die zum nächstfolgenden bzw. zum letzten Identitätszustand wechselten (Längsschnitt)

Welche differentiellen Eigenschaften haben die drei Gruppen 'Entwickler', 'Stabile' und 'Regredierer'? Sie unterscheiden sich nicht zwischen dem Schultyp, dem Beruf ihres Vaters oder ihrer Nationalitätszugehörigkeit. Es wurde aber ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen drei Typen und dem Wohnort zum zweiten Messzeitpunkt gefunden ($Chi^2=10.87$; df=4; $p<.05$). Die Entwickler wohnen zum zweiten Messzeitpunkt eher auf dem Land, während die Stabilen eher in der Stadt oder allenfalls in der Agglomeration wohnen. Die Regredierer wohnen überzufällig häufig in der Agglomeration.

Die drei Typen (Entwickler, Stabile, Regredierer) der persönlichen Identität wurden mit verschiedenen Skalen des Wohlbefindens zum ersten und zweiten Messzeitpunkt verglichen. Der analoge Vergleich wurde auch mit den drei Typen der Elternablösung und den abhängigen Skalen positive Lebenseinstellung, Problembewusstsein, körperliche Beschwerden, Selbstwert, depressive Stimmung, Lebensfreude durchgeführt. In zwei multivariaten einfaktoriellen Varianzanalysen wurde für die Wohlbefindensskalen zum ersten Messzeitpunkt ein signifikanter multivariater Effekt errechnet (Hotelling Lawley Trace F=1.83; df=12, 1578; $p<.05$). Im univariaten Test unterschied sich die Skala Problembewusstsein signifikant (F=3.23; df=2, 795; $p<.05$). Die Regredierer wiesen ein höheres Problembewusstsein auf wie die Jugendlichen der anderen beiden Gruppen. Auch der Selbstwert unterschied sich zwischen den Gruppen signifikant (F=3.06; df=2, 795; $p<.05$). Die stabilen Jugendliche wiesen einen höheren Selbstwert auf als die Jugendlichen der beiden anderen Gruppen. Die depressive Stimmung schliesslich unterschied sich ebenfalls zwischen den drei Gruppen signifikant (F=4.19; df=2, 795; $p<.05$). Die Regredierer wiesen die höchste depressive Stimmung auf, während sich die Skalenausprägung zwischen den beiden anderen Gruppen nicht wesentlich unterschied.

Zum zweiten Messzeitpunkt 1990 konnte der multivariate Test nur in der Tendenz einen Zusammenhang zwischen den drei Typen und dem Wohlbefinden aufzeigen (Hotelling Lawley Trace F=1.68; df=12, 1594; $p=.07$). Die Regredierer wiesen ein signifikant höheres Problembewusstsein auf wie die Jugendlichen der beiden anderen Gruppen (F=5.32; df=2, 803; $p<.01$).

*Zusammenfassend* scheinen Jugendliche mit hohem Problembewusstsein, eher tiefem Selbstwert und hoher depressiver Stimmung besonders häufig im Sinne des postulierten Ablaufmodells zu regredieren. Nach zwei Jahren wohnen die Regredierer bevorzugt in der Agglomeration von Städten und weisen ein hohes Problembewusstsein auf.

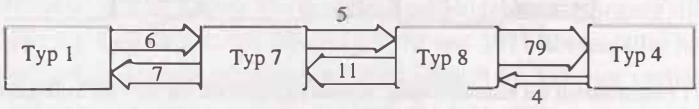



*Abbildung 8.3.*: Modifiziertes Ablaufmodell I der Elternablösung (Längsschnitt)

Die Skalogrammanalyse in Kapitel 8.2.2 schlug eine Entwicklungsskala mit der Typenabfolge 1-7-8-4 vor. Diese Abfolge geht davon aus, dass zuerst ein Wertwandel erfolgt, indem Jugendliche die Kontrolle beim Übergang von Typ eins zum Typ sieben wichtiger einschätzen. Danach steigt ihre Kontrollmeinung (Typ acht) und erst beim Übergang zum Typ vier widerfahren ihnen bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich. In der Tabelle 8.21. kann in der Längsschnittstichprobe überprüft werden, wie häufig die einzelnen Übergänge von einem Typ zum nächsten auftreten. Dabei zeigt sich, dass 133 (35%) Jugendliche sich in dieser Folge weiterentwickeln, 170 (45%) Jugendliche im gleichen Typ verharren und 79 (21%) Jugendliche gemäss diesem Abfolgemuster regredieren. Diese Verteilung ist gemäss dem Test von Bowker signifikant asymmetrisch verteilt ($Chi^2=88.96$; $df=6$; $p<.001$). Gemäss Abbildung 8.3. ist vor allem der Übergang vom Typ acht zum Typ vier bedeutend häufiger, wie der Übergang in die Gegenrichtung. Jugendliche mit hoher Kontrollmeinung, die zudem die Kontrolle über die Elternbeziehung als wichtig einstufen, widerfahren mit zunehmendem Alter zu einer grossen Wahrscheinlichkeit bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich. Der Übergang vom Typ eins zum Typ sieben tritt in die eine oder andere Richtung etwa gleich häufig auf. Obwohl in diesem Skalogramm die Zahl der Entwickler gegenüber derjenigen der Regredierer überwiegt, kann es ausschliesslich den Übergang vom Typ acht zum Typ vier überzeugend belegen. Ausserdem ist diese Phasenabfolge mit der vorgelegten Theorie kaum sinnvoll interpretierbar.

In der Tabelle 8.21. kann eine dritte Art eines Skalogramms überprüft werden. Es könnte nämlich die These formuliert und theoretisch begründet werden, dass zuerst eine hohe Kontrollmeinung vorliegen muss, bevor die Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle steigt. Operational kann diese These in einer Typenabfolge 1-2-5-4 dargestellt werden. In diesem Modell liegen 130 (60.5%) Jugendliche vor, die im Zeitraum von zwei Jahren den Typ nicht wechseln. 66 Jugendliche (30.7%) wechseln den Typ in der vorhergesagten Richtung und 19 Jugendliche (8.8%) wechseln den Typ in gegenteiliger Richtung. Diese Verteilung ist gemäss dem Test von Bowker (1948) hoch signifikant

($Chi^2$=31.17; df=6; p<.001). Gemäss Abbildung 8.4. ist der Verlauf vom Typ eins zum Typ zwei wahrscheinlicher wie der Typenwechsel in umgekehrte Richtung. Dasselbe Ergebnis gilt auch für den Übergang vom Typ zwei zum Typ fünf und vom Typ fünf zum Typ vier. Bereits die Querschnittanalyse hat ja beim Typ fünf einen signifikanten Alterseffekt gezeitigt. Dieses alternative Skalogramm weist also einen stärkeren Altersbezug auf als dasjenige, das aufgrund der Theorie angenommen wurde. Es weist aber einen schlechteren Reproduktionskoeffizienten von RE=.83 in der Stichprobe 1988 und von RE=.85 in der Stichprobe 1990 auf. Es muss daher aus Reliabilitätsgründen verworfen werden.

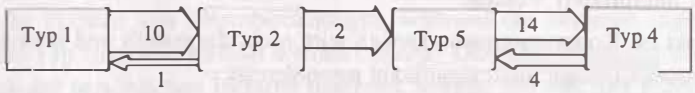



*Abbildung 8.4.*: Modifiziertes Ablaufmodell II der Elternablösung (Längsschnitt)

*Zusammenfassend* zeigt das theoretisch postulierte Skalogramm mit den Typen eins bis vier querschnittlich einen Alterseffekt, aber keinen Zeitwandeleffekt. Der signifikante Effekt im Längsschnitt kann daher altersbezogen interpretiert werden. Allerdings kann nur der Übergang von Typ eins zum Typ zwei und vom Typ drei zum Typ vier belegt werden. Zwei andere Hypothesen zur Phasenabfolge sind keine überzeugenderen Alternativen und müssen aus Gründen der Reliabilität oder uninterpretierbarer Ergebnisse verworfen werden. Daher wird das theoretisch postulierte Ablaufmodell vorerst beibehalten.

Tabelle 8.22.

Elternbeziehung und Kohorte in Prozenten
(Querschnitt 1988 und 1990)

| Kohorte | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 |
|---|---|---|---|---|---|
| Elternbeziehung | (N=209) | (N=258) | (N=329) | (N=310) | (N=178) |
| 1. Bl- Wk- Km- | 8.6% | 7.0% | 7.3% | 8.7% | 8.4% |
| 2. Bl+ Wk- Km- | 5.3% | 3.9% | 7.6% | 10.0% | 11.2% |
| 3. Bl+ Wk+ Km- | 18.7% | 17.8% | 19.5% | 12.9% | 15.2% |
| 4. Bl+ Wk+ Km+ | 37.8% | 34.9% | 29.5% | 30.3% | 25.3% |
| 5. Bl+ Wk- Km+ | 3.4% | 7.0% | 5.5% | 3.6% | 1.7% |
| 6. Bl- Wk- Km+ | 2.4% | 2.3% | 3.7% | 3.2% | 3.9% |
| 7. Bl- Wk+ Km- | 9.6% | 7.4% | 10.9% | 13.6% | 18.0% |
| 8. Bl- Wk+ Km+ | 14.4% | 19.8% | 16.1% | 17.7% | 16.35 |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Der Kohorteneffekt, so wie er im Längsschnitt identifiziert werden konnte, wurde im *Kohorten-Sequenz-Design* mit den Typen eins bis vier repliziert ($Chi^2$=33.52; df=12; p<.001). Der Zeiteffekt ist ebenfalls signifikant geworden ($Chi^2$=60.06; df=3; p<.001). Die Interaktion ist hingegen nicht signifikant. Der Kohorteneffekt ist in der Tabelle 8.22. dargestellt. Zwischen den Kohorten unterscheiden sich nur die Häufigkeiten des Typs zwei signifikant ($Chi^2$=12.42; df=4; p<.05). Mit zunehmendem Jahrgang tritt der Typ zwei häufiger auf. Insgesamt steigt erwartungsgemäss die Häufigkeit des Typs zwei mit zunehmendem Jahrgang und sinkt diejenige der Typen drei und vier, während beim Typ eins kein Jahrgangstrend zu beobachten ist. Der Kohorteneffekt ist mit dem Alterseffekt in hohem Masse konfundiert und kann daher im vorliegenden Fall wie ein Alterseffekt interpretiert werden.

Der Zeiteffekt im Kohortensequenz-Design wird nicht dargestellt und interpretiert, weil er im Zeitsequenz-Design nicht signifikant geworden ist.

Tabelle 8.23.
Zusammenstellung der Haupteffekte der Elternbeziehung im Zeitwandel-, Längsschnitt- und Kohortensequenz-Design
(***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05; ns.: nicht signifikant)

| | Alter | Zeit | Kohorte | Interaktion |
|---|---|---|---|---|
| Zeitsequenz | *** | ns. | - | ns. |
| Längsschnitt | ** | - | ** | ns. |
| Quersequenz | - | *** | *** | ns. |

*Zusammenfassend* hat sich das Skalogramm mit den Typen eins bis vier bewährt. Das reliablere Skalogramm gebildet aus den Typen 1-7-8-4 ist keine adäquate Operationalisierung der vorgestellten Theorie, weshalb die Auswertung dieses Skalogramms nicht gleich differenziert dargestellt worden ist wie das obgenannte. Seine Gütekriterien wie Altersbezug oder Sequenzmuster sind mit dem theoriekonformen Skalogramm ebenbürtig und nicht überlegen. Daher wird das theoriekonforme Skalogramm trotz geringerer Reliabilität favorisiert.

In der Tabelle 8.23. sind die Effekte der verschiedenen Auswertungsmodelle bezogen auf das Skalogramm mit den Typen eins bis vier dargestellt. Es konnte in Querschnittanalysen gezeigt werden, dass diese Typen in der erwarteten Richtung mit Alter und Jahrgangskohorte zusammenhängen. Dieser wichtige Befund stützt die Annahme, dass diese vier Typen tatsächlich ein Skalogramm im Sinne von Guttman (1966) bilden.

Das vorgeschlagene Skalogramm weist keine replizierbaren Zeiteffekte auf. Offenbar beeinflussen gesellschaftliche Prozesse im untersuchten Zeitraum von zwei Jahren diese Skala nicht nennenswert. Dieser Befund ist erstaunlich, weil bedeutsame Lebensereignisse in einem gesellschaftlichen Kontext stehen. Mensch-Umwelt-Interaktionen wirken sich aber in dieser Skala nicht aus. Die Befunde können daher altersspezifisch inter-

pretiert werden: Jugendlichen widerfahren bedeutsame Lebensereignisse, die Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Wenn es ihnen gelingt, neue Werte gegenüber ihrer Elternbeziehung aufzubauen und ihre Kontrollmeinung ansteigt, vermögen sie sich von ihren Eltern abzulösen. Allerdings setzen diese Prozesse möglicherweise bereits vor 14 Jahren ein. Die kritische Evaluation der Ergebnisse und ihre Interpretation erfolgt im Kapitel 8.2.5, wenn die gesamte Befundlage präsentiert worden ist.

### 8.2.4 Gegenthese: Mehrdimensionaler Entwicklungsverlauf

Im nächsten Schritt soll die Gegenthese überprüft werden, ob die Elternablösung einen mehr dimensionalen Entwicklungsverlauf darstellt. Zeigen die älteren Jugendlichen unterschiedliche Formen von Elternbeziehungen, während die jüngeren Jugendlichen in einen einzeln Typ zusammengefasst werden können? Diese Hypothese ist bereits bei der Entwicklung der persönlichen Identität überprüft worden und soll hier mit den gleichen Methoden angegangen werden.

Tabelle 8.24.
Geschlechtsspezifische Pearson-Interkorrelationen zwischen den Dimensionen der Elternbeziehung in den Querschnittstichproben 1988 und 1990 (wenn r>.14, dann p<.001)

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| *1988 Mädchen* | | | |
| 1. Bedeutsame Lebensereignisse im zm. Bereich | 1 | .09 | .18 |
| 2. Kontrollmeinung über Elternbeziehung | | 1 | .35 |
| 3. Wichtigkeit der Kontrolle über Elternbeziehung | | | 1 |
| *1990 Mädchen* | | | |
| 1. Ausserordentliche Lebensereignisse im zm. Bereich | 1 | .08 | .03 |
| 2. Kontrollmeinung über Elternbeziehung | | 1 | .34 |
| 3. Wichtigkeit der Kontrolle über Elternbeziehung | | | 1 |
| *1988 Buben* | | | |
| 1. Bedeutsame Lebensereignisse im zm. Bereich | 1 | .00 | .15 |
| 2. Kontrollmeinung über Elternbeziehung | | 1 | .31 |
| 3. Wichtigkeit der Kontrolle über Elternbeziehung | | | 1 |
| *1990 Buben* | | | |
| 1. Ausserordentliche Lebensereignisse im zm. Bereich | 1 | .02 | .06 |
| 2. Kontrollmeinung über Elternbeziehung | | 1 | .34 |
| 3. Wichtigkeit der Kontrolle über Elternbeziehung | | | 1 |

Wiederum sollen die Interkorrelationen zwischen den Skalen der Elternbeziehung, die die Grundlage clusteranalytischer Methoden bilden, an den Anfang gestellt werden. Die Tabelle 8.24. gibt einen Überblick. Es konnten zwischen der Kontrollmeinung über die Elternbeziehung und der Wichtigkeit der Kontrolle hohe Korrelationen berechnet werden, während die Korrelationen zwischen den intrapsychischen Variablen und den bedeutsamen bzw. ausserordentlichen Lebensereignissen eher gering ausgefallen sind.

8.2.4.1 Clusterzahl und Beschreibung der Cluster

In den Stichproben 1988 und 1990 wurde je eine hierarchische Clusteranalyse mit den Dimensionen der Elternbeziehung, nämlich bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich, Kontrollmeinung und Wichtigkeit der Kontrolle über die Elternbeziehung gerechnet. Das Pseudo-F-Kriterium begünstigt in der Stichprobe 1990 eine vier-Cluster-Lösung (Tabelle 8.25.). In der Stichprobe 1988 nimmt der Pseudo-F-Wert kontinuierlich ab und zeigte keinen Peak. Aufgrund der erklärten Varianz kann nicht mit Sicherheit eine bestimmte Clusterlösung begründet werden. Theoretische Überlegungen unterstützen eine 4-Cluster-Lösung, die in der Stichprobe 1990 durch den Pseudo-F-Wert gestützt wird. Daher wird die 4-Cluster-Lösung weiterverfolgt.

Tabelle 8.25.
Gütekriterien der Clusterlösungen mit zwei bis zehn Cluster der Dimensionen der Elternbeziehung 1988 und 1990 (erklärte Varianz in Prozent und Pseudo F-Wert)

| Anzahl Cluster | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | | | | | | | | | |
| Erklärte Varianz | 43 | 56 | 63 | 68 | 72 | 75 | 77 | 79 | 80 |
| Pseudo F | 681 | 579 | 505 | 478 | 456 | 438 | 435 | 412 | 395 |
| 1990 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Erklärte Varianz | 28 | 48 | 59 | 64 | 68 | 72 | 75 | 77 | 78 |
| Pseudo F | 346 | 422 | 427 | 400 | 387 | 389 | 392 | 374 | 361 |

8.2.4.2 Skalogramm und Clusterskala

In einer iterativen Clusteranalyse wurde die 4-Cluster-Lösung optimiert, so dass in der Stichprobe 1988 die erklärte Varianz auf 71% und der Pseudo-F-Wert auf 548 gesteigert werden konnte. Die optimierte Clusterlösung der Stichprobe 1990 erklärt 69% der Varianz und der Pseudo-F-Wert beträgt 508. Graphisch zeigen diese Clusterlösungen in beiden Stichproben klar abgrenzbare Gruppen ohne Überlappung. In der Tabelle 8.26. sind die Mittelwerte der Dimensionen dieser Cluster getrennt für beide Messzeitpunkte dargestellt.

Jugendliche im Cluster eins nennen durchschnittlich nur wenige bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich (1988: M=.43 bzw. 1990: M=1.23 Ereignisse). Ihre durchschnittliche Kontrollmeinung und ihre Einschätzung der Wichtigkeit der Kontrolle über die Elternbeziehung sind verglichen mit den entsprechenden Mittelwerten der übrigen Cluster ziemlich hoch. Der Vergleich der Clusterkennwerte zwischen den beiden Stichproben erbringt eine hohe Übereinstimmung. Die durchschnittliche Anzahl Ereignisse ist in der Stichprobe 1990 höher als in derjenigen von 1988, weil unterschiedliche Methoden zu den beiden Messzeitpunkten verwendet worden sind

(vgl. Kapitel 7.2). In der Tabelle 8.27. sind die Häufigkeiten dieser Cluster den acht oben beschriebenen a priori gebildeten Typen gegenübergestellt.

Tabelle 8.26.
Clustermittelwerte (M) und -standardabweichungen (Std.) (4-Cluster-Lösung) der Dimensionen der Elternbeziehung (Querschnitt 1988 und 1990)

| 1988 | Lebensereignisse im zm. Bereich | | Kontrollmeinung im zm. Bereich | | Wichtigkeit der Kontrolle | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | Std. | M | Std. | M | Std. |
| Cluster 1 | .43 | .53 | 8.31 | 1.03 | 4.21 | .69 |
| Cluster 2 | .48 | .71 | 5.57 | .62 | 3.65 | .73 |
| Cluster 3 | .82 | .96 | 3.22 | 1.10 | 3.44 | 1.09 |
| Cluster 4 | 2.55 | .79 | 7.63 | 1.19 | 4.39 | .63 |
| 1990 | M | Std. | M | Std. | M | Std. |
| Cluster 1 | 1.23 | .96 | 8.16 | 1.00 | 4.17 | .69 |
| Cluster 2 | 1.00 | .84 | 5.16 | 1.01 | 3.76 | .84 |
| Cluster 3 | 3.92 | 1.10 | 5.68 | 1.21 | 3.95 | .69 |
| Cluster 4 | 5.25 | 1.37 | 8.54 | 1.00 | 4.32 | .61 |

Tabelle 8.27.
Elternbeziehung: Empirische und theoretische Gruppierung (wenn beobachtete Häufigkeiten > erwartete Häufigkeiten, dann kursiv gedruckt; Querschnitt 1988 und 1990)

| | 1988 | | | | | 1990 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Elternbeziehung | Cl 1 | Cl 2 | Cl 3 | Cl 4 | Summe | Cl 1 | Cl 2 | Cl 3 | Cl 4 | Summe |
| Typ 1: Bl- Wk- Km- | 0 | *78* | *31* | 0 | 109 | 0 | *21* | 0 | 0 | 21 |
| Typ 2: Bl+ Wk- Km- | 0 | *26* | *21* | 1 | 48 | 0 | *30* | *18* | 0 | 48 |
| Typ 3: Bl+ Wk+ Km- | 0 | *80* | *32* | 15 | 127 | 0 | *74* | *59* | 0 | 133 |
| Typ 4: Bl+ Wk+ Km+ | *146* | 0 | 0 | *80* | 226 | *144* | 0 | 24 | *46* | 214 |
| Typ 5: Bl+ Wk- Km+ | 9 | 8 | 0 | *5* | 22 | *98* | 0 | 19 | *40* | 157 |
| Typ 6: Bl- Wk- Km+ | *23* | *14* | 0 | 0 | 37 | *87* | 0 | 0 | 0 | 87 |
| Typ 7: Bl- Wk+ Km- | 0 | *112* | 14 | 0 | 126 | 25 | *125* | *37* | 6 | 193 |
| Typ 8: Bl- Wk+ Km+ | *202* | 0 | 0 | 0 | 202 | *57* | 0 | 0 | 0 | 57 |
| Summe | 380 | 318 | 98 | 101 | 897 | 411 | 250 | 157 | 92 | 910 |

Insgesamt ist die Übereinstimmung zwischen den vier Clustern und den a priori gebildeten Typen bei beiden Stichproben ähnlich. Dieser Befund verdeutlicht den Eindruck, dass die Cluster sich in den beiden Stichproben inhaltlich sehr ähnlich sind. Cluster vier stimmt in beiden Stichproben 1988 und 1990 in hohem Mass mit dem Typ vier überein. Umgekehrt weist der Typ vier auch mit dem Cluster eins eine sehr hohe Übereinstimmung auf. Cluster eins und vier sind durch eine hohe Kontrollmeinung und eine hohe Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle gekennzeichnet. Cluster eins zeigt aber auch mit

den Typen sechs und acht bei beiden Stichproben Überschneidungen. Die meisten Jugendlichen von Cluster zwei und drei sind den Typen zwei oder drei zugeordnet.

*Zusammenfassend* zeigt die Gegenüberstellung, dass die vier Cluster und die Typen eins bis vier einander nicht genau zugeordnet werden können. Es treten aber markante Überschneidungen auf.

Die Häufigkeiten der vier Cluster sind zu beiden Messzeitpunkten hochsignifikant verschieden ($Chi^2=396.45$; $df=3$; $p<.001$). Cluster zwei und vier sind in der Stichprobe 1988 häufiger wie vom Zufall erwartet werden könnte und die Cluster eins und drei sind in der Stichprobe 1990 übererwartet häufig (Tabelle 8.27.).

Die Jugendlichen in den vier Clustern verteilen sich zwischen den verschiedenen Altersstufen signifikant verschieden (1988: $Chi^2=43.69$; $df=18$; $p<.001$; 1990: $Chi^2=33.65$; $df=18$; $p<.001$; vgl. Tabelle 8.28.).

Tabelle 8.28.
Elternbeziehung: 4-Clusterlösung und Alter in Prozenten
(Querschnitt 1988 und 1990)

| Alter | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | (N=47) | (N=125) | (N=153) | (N=99) | (N=130) | (N=169) | (N=129) |
| 1. Cluster | 4.3% | 3.2% | 11.1% | 15.2% | 10.8% | 13.0% | 17.1% |
| 2. Cluster | 14.9% | 33.6% | 23.5% | 32.3% | 30.8% | 36.7% | 38.8% |
| 3. Cluster | 19.2% | 12.8% | 11.8% | 14.1% | 9.2% | 7.1% | 7.0% |
| 4. Cluster | 61.7% | 50.4% | 53.6% | 38.4% | 49.2% | 43.2% | 37.2% |
| Summe | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 1990 | | (N=105) | (N=132) | (N=186) | (N=176) | (N=162) | (N=121) |
| 1. Cluster | 0% | 41.9% | 34.9% | 37.6% | 39.8% | 43.8% | 39.7% |
| 2. Cluster | 0% | 10.5% | 18.9% | 19.4% | 21.0% | 14.2% | 20.7% |
| 3. Cluster | 0% | 40.0% | 35.6% | 24.7% | 25.6% | 24.1% | 18.2% |
| 4. Cluster | 0% | 7.6% | 10.6% | 18.3% | 13.6% | 17.9% | 21.5% |
| Summe | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

*Stichprobe 1988*: Die Häufigkeiten im Cluster eins nehmen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen signifikant zu ($Chi^2=15.45$; $df=6$; $p<.05$). Bei Cluster zwei ist eine Zunahme der Häufigkeiten mit zunehmendem Alter trendmässig beobachtbar. Die Häufigkeiten der Cluster drei und vier nehmen trendmässig mit zunehmendem Alter ab. Die jüngeren Jugendlichen befinden sich also vorzugsweise in den Cluster drei oder vier, während die älteren Jugendlichen dem Cluster eins oder allenfalls dem Cluster zwei angehören. Cluster eins und zwei sind vor allem durch wenige bedeutsame Lebensereignisse charakterisiert, während die Jugendlichen in den Cluster drei und vier eher viele bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich erlebt haben. Dieser Befund ist interessant, weil die Anzahl bedeutsamer Lebensereignisse grundsätzlich mit dem Alter zunimmt (vgl. Kapitel 8.2.1). Der Alterstrend der Häufigkeiten der vier

Cluster läuft der Verteilung der bedeutsamen Ereignisse entgegen und kann daher nicht mit dieser Skala interpretiert werden. Offenbar kann dieser Alterstrend allein durch die spezifische Kombination der Skalen interpretiert und nicht auf allfällige Alterseffekte einzelner Skalen zurückgeführt werden.

*Stichprobe 1990*: In der Stichprobe 1990 liegen keine 14jährigen Jugendlichen vor. Wie bereits in der Stichprobe von 1988 nehmen die Häufigkeiten der Jugendlichen in den Clustern eins und zwei mit zunehmendem Alter eher zu. Eine signifikante, wenn auch nicht kontinuierliche Zunahme der Häufigkeiten kann beim Cluster vier errechnet werden ($Chi^2=11.43$; $df=5$; $p<.05$). Eine signifikante Abnahme der Häufigkeiten liegt beim Cluster drei vor ($Chi^2=15.03$; $df=5$; $p<.05$). Während sich die jüngeren Jugendlichen vorzugsweise im Cluster drei befinden, teilen sich die älteren Jugendlichen auf drei verschiedene Cluster auf (Cluster eins, zwei und vier). Obwohl dieser Befund in der Stichprobe 1988 nicht repliziert werden kann, weist er auf verschiedene mögliche Verlaufsformen hin, wie sich die Elternbeziehung im Jugendalter verändern kann. Insgesamt steigt die Kontrollmeinung und die Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle über die Elternbeziehung eher, wobei manchen älteren Jugendlichen sehr viele ausserordentliche Ereignisse widerfahren und anderen älteren Jugendlichen nicht.

*Zusammenfassend* zeitigt die clusteranalytische Untersuchung der Elternablösung keine endgültigen Ergebnisse. Obwohl die Skalenmittelwerte der Clusterlösungen in zwei Stichproben sich ähnlich sind, konnte in den beiden Stichproben kein vergleichbarer Alterseffekt berechnet werden. In beiden Stichprobe konnten allerdings Hinweise gefunden werden, dass die Elternablösung verschiedene Verlaufsformen zeigen könnte. Während in der Stichprobe 1988 vor allem zwei Verlaufstypen unterscheiden liess, wurde in der Stichprobe ein Differenzierungsprozess beobachtet, nach dem die jüngeren Jugendlichen sich vor allem in einen Typ zusammenfassen lassen, während sich die älteren Jugendlichen auf drei verschiedene Typen aufteilen liessen. Diese Analysen vermögen aufgrund nicht replizierbarer Ergebnisse die Frage der Uni- bzw. Multidimensionalität der Elternablösung nicht endgültig zu beantworten, geben aber erste Hinweise. Weitere Forschung zu dieser Frage ist angezeigt.

### 8.2.5 Zusammenfassende Interpretation und erste Schlussfolgerungen

Ausgehend von theoretischen Überlegungen wurde ein Skalogramm gebildet, das in der Stichprobe 1990 einen befriedigenden und in der Stichprobe 1988 einen akzeptablen Reproduktionskoeffizienten aufweist. Der Zeiteffekt konnte nicht repliziert werden. Dieses Skalogramm hängt aber mit Alter und Jahrgangskohorte zusammen, wie Querschnittanalysen zeigen. Längsschnittanalysen belegen den Übergang von Typ eins zu Typ zwei und von Typ drei zu Typ vier. Bei den jüngeren Jugendlichen kann sogar der kontinuierliche Übergang von Typ eins bis Typ vier belegt werden. Diese vier Typen stimmen nur mittelmässig mit clusteranalytisch gebildeten Gruppen überein. Diese Cluster-

Gruppen sind altersspezifisch und geben Hinweise auf die Multidimensionalität von Elternablösungsprozessen. Die Analysen lassen aber keine Ergebnisse replizieren, weshalb die endgültige Klärung der Frage Nachfolgeuntersuchungen vorbehalten bleiben muss.

In der Längsschnittstichprobe wurden alternative Hypothesen getestet, die eine Modifikation des Ablaufmodells der Elternablösung mit sich bringen würden. Zum Beispiel fällt auf, dass bei allen längsschnittlich überprüften Varianten von Ablaufmodellen der Übergang zu einem Typ, bei dem in der Phasenabfolge erstmals bedeutsame Lebensereignisse auftreten, häufiger vorkommt wie der Übergang von diesem Typ in den vorangehenden. Dieser replizierte Befund ist ein Indiz dafür, dass bedeutsame Lebensereignisse tatsächlich entwicklungspsychologisch interpretiert werden dürfen. Allerdings unterstützen bedeutsame Lebensereignisse nur in Kombination mit anderen Variablen Weiterentwicklung, wie Analysen mit den clusteranalytisch gebildeten Gruppen belegen.

Eine nur knapp befriedigende Reliabilität vorbehalten, konnte insgesamt das folgende Modell in seinem Ablauf belegt werden: Jugendliche bewegen sich aufgrund von bedeutsamen Lebensereignissen in die Phase zwei. Sie finden eigene Werte und wollen bei Konflikten mit den Eltern mitbestimmen, was sich in einer hohen Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle bei Elternkonflikten ausdrückt. Möglicherweise widerspiegelt dieser Anstieg der Wichtigkeitseinschätzung ein reflexives Bemühen der Jugendlichen, der auf einer Metaebene zu einem Wertwandel führt. Weil die Kontrolle wichtiger eingeschätzt wird, erhöht sich im günstigen Fall die Kontrollmeinung. Das gesteckte Ziel wirkt sich in einer erhöhten Kompetenz aus - die Überzeugung der eigenen Mitbestimmung steigt.

Diese Prozesse werden operational durch folgende vier Phasen charakterisiert:

- Der Ausgangspunkt eines entwicklungsbedingten Übergangs ist durch das Fehlen von bedeutsamen Lebensereignissen im zwischenmenschlichen Bereich, durch eine tiefe Einschätzung der Wichtigkeit der Kontrolle und eine tiefe Kontrollmeinung bei Elternkonflikten gekennzeichnet.
- Ein Übergang zur Phase zwei wird durch bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich in Gang gesetzt.
- Die Phase drei ist durch den Anstieg der Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle gekennzeichnet. Neue Werte werden richtungsweisend und motivieren zur Erarbeitung neuer Kompetenzen.
- In der Phase vier ist die Kontrollmeinung und die Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle trotz vorliegenden bedeutsamen Lebensereignissen hoch. Diese Phase wird als vorläufiger Abschluss der Elternablösung und mit dem Begriff relativ autonome Elternbeziehung bezeichnet.

Diese vier Phasen stimmen in hohem Mass mit den vier theoretisch postulierten Phasen der Elternablösung überein. Empirisch können sie mit akzeptabler Reliabilität vor allem für die Kohorte der jüngsten Jugendlichen längs- und querschnittlich in ihrer Abfolge

belegt werden. Allerdings wies eine alternative Abfolge trotz geringer Reliabilität längsschnittlich ein eindeutigeres Sequenzmuster auf: Phase eins und zwei stimmt mit obigem Skalogramm überein. Der Übergang in Phase drei wird durch ein Ansteigen der Kontrollmeinung charakterisiert. Erst danach erfolgt in Phase vier ein Wertewandel, worin die Kontrolle über die Elternbeziehung als wichtiger eingeschätzt wird. Dieser Prozess ist nicht als zielgerichtete Entwicklungshandlung zu verstehen, sondern durch ein Wertewandel durch Reflexion der Elternbeziehung.

Obwohl in diesem Ablösungsprozess empirisch kaum Regredierer auftreten, ist er relativ selten und für die Mehrheit der Jugendlichen nicht gültig. Der theoriekonforme Ablösungsprozess ist demgegenüber häufiger zu beobachten. *Aus diesen Gründen werden die Typen eins bis vier als Phasen interpretiert, die während des Prozesses der Elternablösung üblicherweie durchschritten werden.*

# 9 Theoriegeleitete Validierung

Im Kapitel acht wurden die Eigenschaften eines Skalogramms je der persönlichen Identität und der Elternbeziehung dargestellt. Diese beiden Skalogramme sollen im Kapitel neun validiert werden. Dabei sollen die Hypothesen vier und fünf (s. Kapitel 6.3) überprüft werden, nämlich:

- Hypothese vier: Die Entwicklung der persönlichen Identität und die Elternablösung sind korreliert. Es werden keine bedeutsamen inhaltsspezifischen Phasenverschiebungen erwartet.
- Hypothese fünf: Die persönliche Identität und die Elternbeziehung hängen mit dem Wohlbefinden zusammen.

Für die Überprüfung dieser Hypothesen werden je die beiden Querschnittstichproben aus den Jahren 1988 und 1990 verwendet. Diese zwei Querschnittdatensätze enthalten Jugendliche aus allen Altersstufen von 14/15 bis 20 Jahren, so dass die Ergebnisse auf das Jugendalter generalisierbar sind. Die beiden Querschnittstichproben werden nicht zu einer einzigen zusammengefasst, weil die Konfundierung mit dem Zeit-Faktor vermieden werden soll. Ausserdem erlauben die getrennten Analysen je Messzeitpunkt die Replikation der Ergebnisse mit einer unabhängigen zweiten Stichprobe zu einem anderen Messzeitpunkt. Replizierte Ergebnisse sind aussagekräftiger und vertrauenswürdiger.

Aufgrund der geschlechtsspezifischen Operationalisierung der Identitätszustände ist es sofort verständlich, dass sich die Verteilungen dieser Zustände zu keinem der beiden Messzeitpunkte zwischen den Buben und Mädchen unterscheiden. Die Analysen müssen daher nicht geschlechtsspezifisch erfolgen.

## 9.1 Zusammenhang von persönlicher Identität und Elternbeziehung

Bei der Überprüfung der Hypothese vier geht es um die Frage, wie sich die beiden Inhalte der Identität zueinander verhalten. Ist die Identität der meisten Jugendlichen kongruent oder können in der Identitätsentwicklung sog. décalages horizontaux gefunden werden? Waterman (1985) postulierte in seinem interessanten Übersichtsartikel, dass Identität inhaltsspezifisch analysiert werden sollte. Dies würde den Erklärungswert des Konstrukts heben. Er zeigte in einer kleinen Metaanalyse, dass inhaltsspezifische Entwicklungseffekte empirisch gefunden werden können. Goossens & Schillebeeks (1994) zeigten hingegen, dass Jugendliche, die in mehreren Bereichen in ihrem Identitätszustand übereinstimmen, auch im gleichen entsprechenden globalen Identitätszustand sich befinden.

Die Frage nach der Inhaltsspezifität der beiden Skalogramme lässt sich prüfen, indem die Übereinstimmung zwischen persönlicher Identität und Elternbeziehung betrachtet wird. Es wird eine mittlere Übereinstimmung erwartet, weil die Dimensionen, die den Skalogrammen zu Grunde gelegt worden sind, ähnlich sind, die Inhalte sich aber unterscheiden.

### 9.1.1 Methode

Mit den Querschnittstichproben von 1988 und 1990 soll die Verteilung der Häufigkeiten der Phasen der persönlichen Identität und der Elternbeziehung je Messzeitpunkt und ihre Übereinstimmung beschrieben werden. Eine hohe Übereinstimmung zeigt sich in einer Überbesetzung der Zellen der Diagonalen und in einer Unterbesetzung der übrigen Zellen. Das Prüfverfahren ist ein $Chi^2$-Test mit (4-1)x(4-1)=9 Freiheitsgraden.

### 9.1.2 Resultate

In der Tabelle 9.1. sind die Häufigkeiten der einzelnen Phasen der Stichproben 1988 und 1990 zusammengestellt. Es konnten 1988 insgesamt 373 (37.6%) Jugendliche in die Analyse eingehen. Diese Anzahl ist verglichen mit der ganzen Stichprobe (N=937) klein,

Tabelle 9.1.

Zusammenhang von persönlicher Identität und Elternbeziehung
(Querschnitt 1988 und 1990)

| 1988 | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 | Elternbeziehung |
|---|---|---|---|---|---|
| Persönliche Identität | | | | | Summe |
| Phase 1 | 33 | 4 | 10 | 9 | 56 |
| Phase 2 | 24 | 15 | 30 | 33 | 102 |
| Phase 3 | 8 | 9 | 17 | 19 | 53 |
| Phase 4 | 9 | 6 | 33 | 78 | 126 |
| Summe | 74 | 34 | 90 | 139 | 337 |
| 1990 | Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 | Elternbeziehung |
| Persönliche Identität | | | | | Summe |
| Phase 1 | 14 | 13 | 21 | 21 | 69 |
| Phase 2 | 7 | 18 | 40 | 58 | 123 |
| Phase 3 | 1 | 8 | 26 | 41 | 76 |
| Phase 4 | 3 | 7 | 22 | 69 | 101 |
| Summe | 25 | 46 | 109 | 189 | 369 |

weil in dieser Analyse nur diejenigen Jugendlichen berücksichtigt worden konnten, bei denen sowohl ein Wert der persönlichen Identität wie auch des Ablösungszustandes vorlag. Von diesen Jugendlichen entfallen 56 in Phase eins, 102 in Phase zwei, 53 in Phase drei und 126 in Phase vier der persönlichen Identität. Die Ablösungsphasen sind so verteilt, dass 74 Jugendliche der Phase eins, 34 der Phase zwei, 90 der Phase drei und 139 Jugendliche der Phase vier zugewiesen wurden. Es stimmen signifikant mehr Jugend-

liche in ihrer Phase miteinander überein, als zufällig erwartet werden kann ($Chi^2$=83.86; df=9; p<.001), nämlich 42%. Das Cramer's V beträgt V=.288.

In der Querschnittstichprobe 1990 mit insgesamt 910 Jugendlichen ist die Phase der persönlichen Identität und der Elternablösung nur von 369 (40.5%) Jugendlichen definierbar (Tabelle 9.1.). Es entfallen 69 Jugendliche in Phase eins, 123 Jugendliche in Phase zwei, 76 Jugendliche in Phase drei und 101 Jugendliche in Phase vier der Entwicklung der persönlichen Identität. Von den Jugendlichen werden 25 der Phase eins, 46 der Phase zwei, 109 der Phase drei und 189 der Phase vier der Elternablösung zugeordnet. Es stimmen 34%, d.h. überzufällig mehr Jugendliche in der Phase der persönlichen Identitätsentwicklung und der Elternablösung miteinander überein als erwartet worden ist ($Chi^2$=44.8; df=9; p<.001). Das Cramer's V beträgt V=.201. Dieses Resultat repliziert das Ergebnis der Stichprobe von 1988.

### 9.1.3 Interpretation und Kapitelzusammenfassung

Obwohl die Häufigkeitsverteilung gemäss $Chi^2$-Wert ungleich ist, hängen die beiden Skalogramme eher wenig zusammen (vgl. auch Backhaus et al., 1994). Trotz ähnlicher zu Grunde gelegter Dimensionen beträgt die Übereinstimmung nur 42% bzw. 34%. Dieser Befund rechtfertigt nachträglich die inhaltsspezifische Überprüfung der Skalogramme. Die Daten zeigen nur einen leichten Trend, dass die erreichte Entwicklungsphase inhaltsübergreifend abgestimmt ist, dass aber Phasenverschiebungen, sog. "décalages horizontaux" relativ häufig sind.

Die Übereinstimmung zwischen den beiden Skalogrammen könnte aber auch ein Artefakt der Versuchsanlage sein, denn die Altersbreite ist auf sieben Jahre (14-20 Jahre) beschränkt. Zudem erfolgte die Operationalisierung derart, dass alle Jugendlichen innerhalb dieses Bereiches gleichmässig einem Identitäts- und Ablösungszustand zugeordnet wurden. Diese Kritik könnte nur mit einer Stichprobe mit einer grösseren Altersbreite in einer neuen Untersuchung entschärft und überprüft werden.

*Zusammenfassend* muss die Hypothese vier eher verneint werden. Trotz eines gewissen Zusammenhanges zwischen den Skalogrammen der persönlichen Identität und der Elternbeziehung treten zahlreiche Verschiebungen der Entwicklungsphase zwischen den beiden Identitätsinhalten auf. Dieser Befund kann als Beleg dafür interpretiert werden, dass die Identität inhaltsspezifisch analysiert werden sollte.

## 9.2 Entwicklung des Wohlbefindens

Wohlbefinden ist ein subjektives globales Mass für die Stimmungslage eines Menschen (vgl. Kapitel 3.3). Es drückt eine kognitive Erfahrung aus, wie sehr Wunsch und tatsächliche Umstände übereinstimmen bzw. wie sehr die eigenen Bedürfnisse befriedigt

werden können. Wohlbefinden kann auch als Emotion im Sinne einer subjektiven Evaluation der persönlichen Lebenssituation und der alltäglichen Ereignisse verstanden werden. Wohlbefinden resultiert aus Bewertungsprozessen in der Alltagsbewältigung und ist dadurch eine Dimension der Identität. Hohes Wohlbefinden ist ein Merkmal einer integrierten persönlichen Identität und von befriedigenden sozialen Beziehungen, es ist ein Merkmal eines psychosozialen Gleichgewichts ganz allgemein.

Mit Grob et al. (1992) werden zwei voneinander unabhängige Aspekte des Wohlbefindens unterschieden und operationalisiert: Zufriedenheit und negative Befindlichkeit. Zufriedenheit besteht aus den Dimensionen positive Lebenseinstellung, Selbstwert, Lebensfreude und geringe depressive Stimmung. Dimensionen der negativen Befindlichkeit sind nach Grob et al. (1992) körperliche Beschwerden und Reaktionen sowie Problembewusstheit. Zufriedenheit ist ein Mass für positive Erfahrungen und Wohlergehen. Negative Befindlichkeit drückt hingegen negative Emotionen aus, wie sie zum Beispiel in einer Krise vorkommen können. Es wird mit Headey et al. (1984) angenommen, dass diese beiden Skalen voneinander unabhängig sind, d.h. dass gleichzeitig sowohl eine hohe negative Befindlichkeit wie auch hohe Zufriedenheit vorliegen kann. Diese Dimensionen stehen als Skalen der vorliegenden Untersuchung zur Verfügung.

Ich erwarte, dass Jugendliche mit zunehmender Integration der persönlichen Identität bzw. mit fortschreitender Ablösung von den Eltern immer zufriedener werden. Denn Zufriedenheit ist ein Mass für Kongruenz, die einer integrierten persönlichen Identität und einer autonomen und symmetrischen Elternbeziehung zugesprochen wird. Bereits Havighurst (1972) postulierte, dass sich mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Zufriedenheit einstellt. Hingegen ist die negative Befindlichkeit von Jugendlichen, denen bedeutsame Lebensereignisse im individuellen oder zwischenmenschlichen Bereich widerfahren sind, die sie noch nicht bewältigt haben, höher als diejenige von den anderen Jugendlichen. Die negative Befindlichkeit überprüft die Hypothese, ob unbewältigte bedeutsame Lebensereignisse negative Erfahrungen und damit negative Emotionen auslösen. Diese Analysen werden als Konstrukt-Validierungen der Skalogramme der persönlichen Identität und der Elternbeziehung verstanden.

In diesen Analysen werden absichtlich nicht die einzelnen Dimensionen der Skalogramme mit den Skalen des Wohlbefindens korreliert, sondern die Skalogramme werden als ganze verstanden und validiert. Die spezifische Kombination der Skalen, mit denen die Skalogramme konstruiert worden sind, sollen hier überprüft werden. Dabei soll das Skalogramm validiert werden. Bereits in den Analysen zur Entwicklung der Identität wurde deutlich, dass die Skalentypen andere Eigenschaften wie die einzelnen Skalen haben können. Das Augenmerk der Analysen liegt nicht primär auf den Haupteffekten, sondern auf der Kontrast-Analyse.

### 9.2.1 Methode

Die Überprüfung der oben gestellten Thesen erfolgt mit den Querschnittdatensätzen 1988 und 1990. Es wird je Messzeitpunkt eine einfaktorielle multivariate Kovarianzanalyse je mit den Faktoren persönliche Identität und Elternablösung und der Kovariate Alter gerechnet. Das Alter könnte mit dem Wohlbefinden und der Identität im Sinne einer gemeinsamen Bedingung konfundiert sein und wird daher sowohl bei den Analysen zur persönlichen Identität und der Elternbeziehung herauspartialisiert. Als zweite Kovariate bei den Analysen mit der persönlichen Identität dient der Selbstwert, weil Effekte allein aufgrund einer Korrelation von Selbstwert mit den anderen Skalen des Wohlbefindens zustande kommen könnten. Die abhängigen Variablen sind positive Lebenseinstellung, Lebensfreude, depressive Stimmung, Problembewusstheit und körperliche Beschwerden und Reaktionen. Weil die Skala Selbstwert ein Merkmal der persönlichen Identität ist, kann sie nicht zu dessen Validierung eingesetzt werden. Dies gilt aber nicht für den Faktor Elternbeziehung.

Die Skalen der abhängigen Variablen sind intervallskaliert und weisen homogene Varianzen auf. Die Varianzanalyse ist bei der vorliegenden Stichprobengrösse robust gegen leichte Verletzungen der Normalitätsvoraussetzung.

### 9.2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden für die persönliche Identität und die Elternbeziehung getrennt dargestellt. Sie werden zuerst anhand der Stichprobe von 1988 erörtert, danach durch die Ergebnisse mit der Stichprobe 1990 ergänzt.

#### 9.2.2.1 Persönliche Identität

Die Zustände der *persönlichen Identität* unterscheiden sich *1988* im multivariaten Test signifikant in den Skalen des Wohlbefindens (Hotelling-Lawley Trace $F=2.32$; $df=16, 1487$; $p<.01$). Es kann angenommen werden, dass es zwischen den Phasen der persönlichen Identität und den abhängigen Variablen eine systematische Variation gibt. Deshalb dürfen die univariaten Tests interpretiert werden. Die entsprechenden Mittelwerte sind in der Tabelle 9.2. zusammengefasst.

Zwischen den *Identitätszuständen* sind die Werte der Skala *positive Lebenseinstellung* signifikant verschieden ($F=2.66$; $df=3, 501$; $p<.01$). Die Kovariate Selbstwert korreliert ebenfalls signifikant ($F=79.21$; $df=1, 501$; $p<.001$) und auch das Alter ($F=9.71$; $df=1, 501$; $p<.001$). Die mittlere positive Lebenseinstellung steigt wie erwartet von Phase eins zu Phase vier kontinuierlich an. Jugendliche werden gemäss dieser Skala kontinuierlich zufriedener. Wenn in Kontrastanalysen die jeweils benachbarten Faktorstufen miteinander verglichen werden, unterscheidet sich aber nur Phase zwei von Phase drei ($F=4.38$; $df=1, 596$; $p<.05$) und Phase drei von Phase vier ($F=6.27$; $df=1, 596$; $p<.05$) signifikant.

Auch die durchschnittliche *Lebensfreude* ist zwischen den Phasen der persönlichen Identität signifikant verschieden (F=4.94; df=3, 501; p<.01). Die Kovariate Selbstwert (F=11.8; df=1, 501; p<.001) korreliert signifikant, wie auch die Kovariate Alter (F=11.7; df=1, 501; p<.001). Die Lebensfreude steigt erwartungsgemäss von Phase eins zu Phase vier kontinuierlich an. Phase drei unterscheidet sich signifikant von Phase vier (F=13.2; df=1, 501; p<.001).

Die *depressive Stimmung* ist die dritte Skala, die sich signifikant zwischen dem Skalogramm der persönlichen Idenität unterscheidet (F=3.86; df=3, 501; p<.01). Die Kovariate Selbstwert korreliert ebenfalls signifikant (F=26.68; df=1, 501; p<.01), nicht aber die Kovariate Alter. Die mittlere depressive Stimmung nimmt erwartungsgemäss recht kontinuierlich von Phase eins der persönlichen Identität zur Phase vier der persönlichen Identität ab. Die Abnahme erreicht zwischen Phase eins und zwei Signifikanz (F=8.93; df=1, 501; p<.01).

Die beiden Skalen der negativen Befindlichkeit unterscheiden sich hingegen zwischen den vier Phasen der persönlichen Identität nicht signifikant.

Das Wohlbefinden steigt also hypothesenkonform in allen Skalen der Zufriedenheit, was die Kontrastanalysen belegen. Obwohl der Selbstwert mit allen diesen Skalen hoch korreliert, kann er diesen Effekt nicht erklären, weil sein Einfluss durch die Kovariate herauspartialisiert worden ist. Offenbar werden die Jugendlichen im Verlauf von Phase eins zu vier kongruenter und erleiden weniger negative Spannungen, was mit der vorgelegten Theorie kohärent ist. Das Ergebnis bestätigt ausserdem die These von Havighurst (1972), dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit dem Ansteigen des Wohlbefindens einhergeht.

Tabelle 9.2.

Persönliche Identität und Skalen des Wohlbefindens: Mittelwerte und Standardabweichungen (Std; Querschnitt 1988 und 1990; ***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05; ns.: nicht signifikant; >/<: signifikante Kontraste)

| | Phase 1 | | | Phase 2 | | | Phase 3 | | | Phase 4 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | (N=103) | Std | | (N=137) | Std | | (N=98) | Std | | (N=194) | Std | p |
| Positive Lebenseinstellung | 4.15 | .59 | | 4.17 | .57 | < | 4.57 | .56 | < | 4.76 | .55 | * |
| Lebensfreude | 3.39 | 1.14 | | 3.46 | .94 | | 3.86 | .95 | < | 4.33 | .94 | ** |
| Depressive Stimmung | 2.58 | 1.06 | > | 2.30 | .71 | | 1.77 | .73 | | 1.78 | .65 | ** |
| Problembewusstheit | 2.60 | .88 | | 2.56 | .81 | | 2.28 | .80 | | 2.21 | .69 | ns. |
| Körperliche Beschwerden | 2.04 | .87 | | 2.09 | .90 | | 1.76 | .82 | | 1.68 | .70 | ns. |
| 1990 | (N=125) | Std | | (N=160) | Std | | (N=113) | Std | | (N=130) | Std | p |
| Positive Lebenseinstellung | 4.19 | .61 | | 4.17 | .61 | | 4.71 | .50 | | 4.88 | .55 | ns. |
| Lebensfreude | 3.35 | .92 | < | 3.65 | .92 | | 4.09 | .85 | | 4.38 | 1.00 | ** |
| Depressive Stimmung | 2.41 | .79 | | 2.30 | .73 | | 1.79 | .58 | | 1.58 | .53 | ns. |
| Problembewusstheit | 2.46 | .77 | < | 2.77 | .8 | | 2.23 | .64 | | 2.16 | .63 | * |
| Körperliche Beschwerden | 2.00 | .94 | | 2.09 | .90 | > | 1.77 | .74 | | 1.80 | .82 | ** |

Hingegen konnte die zweite Hypothese nicht bestätigt werden, wonach bedeutsame Lebensereignisse ein Ansteigen der negativen Befindlichkeit mit sich bringen würden. Möglicherweise vermögen die Analysen mit der Stichprobe von 1990 hierüber Aufschluss zu geben.

Die gleiche Analyse, wie sie oben beschrieben worden war, wurde mit der Querschnittstichprobe von 1990 repliziert. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 9.2. zusammengefasst. Wie bereits 1988 unterscheidet sich der Haupteffekt der persönlichen Identität im multivariaten Test signifikant (Hotelling-Lawley Trace F=2.55; df=15, 1550; p<.001). Es dürfen daher die univariaten Tests interpretiert werden.

Die *positive Lebenseinstellung* und die *depressive Stimmung* unterscheiden sich *1990* zwischen den *Zuständen der persönlichen Identität* nicht signifikant. Bei beiden abhängigen Variablen kann eine sehr hohe Korrelation zum Selbstwert berechnet werden (Positive Lebenseinstellung: F=100.23; df=1, 522; p<.001; Depressive Stimmung: F=83.6; df=1, 522; p<.001).

Die durchschnittliche Ausprägung des Faktors *Lebensfreude* unterscheidet sich hingegen wie erwartet zwischen den Phasen der persönlichen Identität (F=4.37; df=3, 522; p<.001). Die Kovariate Selbstwert korreliert ebenfalls signifikant (F=18.0; df=1, 522; p<.001) und auch das Alter (F=5.61; df=1, 522; p<.05). Die Lebensfreude steigt kontinuierlich von Phase eins zu Phase vier an und erreicht zwischen Phase eins und zwei Signifikanz (F=7.42 df=1, 522; p<.001).

Die Phasen der persönlichen Identität unterscheiden sich signifikant in der Skala *Problembewusstsein* (F=3.71; df=3, 522; p<.05). Die Kovariate Selbstwert erreicht Signifikanz (F=25.8; df=1, 522; p<.001) wie auch das Alter (F=4.25; df=1, 522; p<.05). Jugendliche in Phase zwei der persönlichen Identität haben ein signifikant höheres Problembewusstsein als Jugendliche in Phase eins (F=11.1; df=1, 522; p<.01).

Die Werte der Skala *körperliche Beschwerden und Reaktionen* unterscheiden sich zwischen den Zuständen der persönlichen Identität signifikant (F=3.83; df=3, 522; p<.01). Die Kovariate Selbstwert weist auch einen signifikanten F-Wert auf (F=42.86; df=1, 522; p<.001), nicht aber die Kovariate Alter. Die Jugendlichen in der Phase zwei weisen mehr körperliche Beschwerden und Reaktionen auf als die Jugendlichen in in Phase drei (F=4.34; df=1, 522; p<.05). Allerdings kann wie bereits beim Problembewusstsein kein quadratischer Trend wie postuliert beobachtet werden, sondern eine Abnahme der körperlichen Beschwerden während des Verlaufs von Phase zwei zu Phase 4.

Die Befundlage der Stichprobe 1990 ist zu derjenigen der Stichprobe 1988 ähnlich, aber nicht gleich. Der Zusammenhang mit der Skala Lebensfreude konnte als einziger exakt repliziert werden. Die Replikation des linearen Zusammenhangs zwischen dem Skalogramm und den Skalen positive Lebenseinstellung und depressive Stimmung scheiterte

am überaus starken Einfluss der Kovariate Selbstwert. Der Selbstwert scheint in dieser Stichprobe mit diesen beiden Skalen besonders hoch zu korrelieren.

Im Unterschied zu der Stichprobe von 1988 konnten hier Zusammenhänge mit den beiden Skalen der negativen Befindlichkeit, Problembewusstsein und körperliche Beschwerden und Reaktionen errechnet werden. In der Phase zwei, die durch viele bedeutsame Lebensereignisse bei tiefem Selbstwert und tiefer Kontrollmeinung charakterisiert ist, sind die Ausprägungen beider Skalen am höchsten und nehmen danach von Phase zwei zu vier kontinuierlich ab. Offenbar wirken beide Variablen Selbstwert und Kontrollmeinung je wie ein Puffer (personale Ressource), der die negative Wirkung von bedeutsamen Lebensereignissen zunehmend mildert. Diese Funktion der beiden Variablen wurde in der Konstruktion des Identitätskonzepts bereits wiederholt angesprochen und diskutiert (zum Beispiel Kapitel 5.1.5).

*Zusammenfassend* nimmt die Zufriedenheit während des Verlaufs von Phase eins zu Phase vier kontinuierlich zu, während die negative Befindlichkeit insgesamt eher abnimmt. Der Zusammenhang mit der Skala Lebensfreude ist am stärksten und konnte exakt in zwei Stichproben repliziert werden.

#### 9.2.2.2 Elternablösung und Wohlbefinden

Die Werte der Skalen des Wohlbefindens unterscheiden sich im multivariaten Test *1988* signifikant zwischen den vier *Ablösungszuständen* (Hotelling-Lawley Trace F=6.16; df=18, 1373; p<.001). Es dürfen daher die univariaten Tests interpretiert werden. In der Tabelle 9.3. sind die entsprechenden Mittelwerte aufgelistet.

Zwischen den Phasen der Elternablösung unterscheidet sich das Ausmass der *positiven Lebenseinstellung* signifikant (F=8.04; df=3, 464; p<.001). Die Kovariate Alter ist nicht signifikant. Von Phase zwei zu Phase vier steigt die positive Lebenseinstellung, signifikant zwischen Phase drei und Phase vier (F=12.26; df=1, 464; p<.001).

In der Skala *Lebensfreude* steigen die Werte der Jugendlichen ebenfalls signifikant an (F=20.8; df=3, 464; p<.001). Auch die Kovariate Alter erreicht Signifikanz (F=13.7; df=1, 464; p<.001). Die kontinuierliche Zunahme ist wiederum vor allem zwischen der Phase drei und vier ausgeprägt (F=25.15; df=1, 464; p<.001).

Der *Selbstwert* der Jugendlichen steigt ebenfalls im Ablauf der Phase eins bis vier signifikant (F=8.59; df=3, 464; p<.001). Die Kovariate Alter hängt nicht signifikant mit dem Selbstwert zusammen. Der Selbstwert steigt während der Elternablösung vor allem zwischen Phase drei und vier an (F=4.52; df=1, 464; p<.05).

Die *depressive Stimmung* von Jugendlichen ist je nach Phase der Elternablösung verschieden (F=11.61; df=3, 464; p<.001). Wiederum konnte aber kein Zusammenhang mit dem Alter aufgedeckt werden. Die Depressivität von Jugendlichen in Phase eins ist höher

als diejenige der Jugendlichen in der Phase zwei (F=10.13; df=1, 464; p<.01). Ebenfalls sind die Jugendlichen in der Phase drei signifikant depressiver wie diejenigen in der Phase vier (F=11.56; df=1, 464; p<.01). Hingegen steigt wider Erwarten die depressive Stimmung von der Phase zwei zur Phase drei, wenn auch nicht signifikant.

In den beiden Skalen der negativen Befindlichkeit, *Problembewusstsein* und *körperliche Beschwerden und Reaktionen*, unterscheiden sich die Werte der Jugendlichen nicht signifikant voneinander. Die Replikation dieser Analyse mit der Querschnittstichprobe von 1990 bringt möglicherweise Klärung.

Insgesamt scheinen die Jugendlichen im Verlauf der Elternablösung zufriedener und insgesamt weniger depressiv zu werden. Dieser Befund kann vor allem auf eine Zunahme der Zufriedenheit zwischen der Phase drei und Phase vier zurückgeführt werden. Interessanterweise ist die Zufriedenheit der Jugendlichen in Phase eins bei den meisten Skalen der Zufriedenheit nicht höher wie diejenige der Jugendlichen in Phase zwei, obwohl die Phase zwei durch viele bedeutsame Lebensereignisse gekennzeichnet ist. Bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich allein scheinen keine starke Auswirkung auf die Zufriedenheit zu haben, wenn zugleich die Kontrollmeinung und die Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle konstant gehalten bleiben. Diese Ergebnisse können nun anhand der Resultate aus der Stichprobe 1990 kritisch evaluiert werden.

Die Jugendlichen in den verschiedenen *Ablösungszuständen* unterscheiden sich *1990* in den Skalen des Wohlbefindens signifikant (Hotelling-Lawley Trace F=4.73; df=18, 1694; p<.001). Es werden daher nun die univariaten Effekte dargestellt. Die entsprechenden Mittelwerte sind in der Tabelle 9.3. dargestellt.

Tabelle 9.3.

Elternbeziehung und Skalen des Wohlbefindens: Mittelwerte und Standardabweichungen (Std; Querschnitt 1988 und 1990; ***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05; ns.: nicht signifikant; >/<: signifikante Kontraste)

| | Phase 1 | | | Phase 2 | | | Phase 3 | | | Phase 4 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1988 | (N=98) | Std | | (N=45) | Std | | (N=120) | Std | | (N=215) | Std | p |
| Positive Lebenseinstellung | 4.35 | .69 | | 4.24 | .56 | | 4.35 | .56 | < | 4.58 | .56 | *** |
| Lebensfreude | 3.31 | 1.00 | | 3.44 | 1.10 | | 3.69 | .96 | < | 4.26 | .93 | *** |
| Selbstwert | 4.25 | .79 | | 4.47 | .68 | | 4.57 | .77 | < | 4.77 | .77 | *** |
| Depressive Stimmung | 2.37 | 1.06 | > | 1.92 | .69 | | 2.14 | .79 | > | 1.85 | .63 | *** |
| Problembewusstheit | 2.27 | .90 | | 2.48 | .79 | | 2.49 | .81 | | 2.43 | .74 | ns. |
| Körperliche Beschwerden | 1.89 | .78 | | 2.02 | .73 | | 1.95 | .81 | | 1.95 | .85 | ns. |
| 1990 | (N=34) | Std | | (N=67) | Std | | (N=160) | Std | | (N=315) | Std | p |
| Positive Lebenseinstellung | 4.24 | .69 | | 4.36 | .67 | | 4.37 | .61 | < | 4.57 | .61 | *** |
| Lebensfreude | 3.28 | 1.02 | < | 3.71 | .97 | | 3.86 | .96 | < | 4.19 | .92 | *** |
| Selbstwert | 4.36 | .72 | | 4.57 | .75 | | 4.66 | .85 | | 4.81 | .73 | ** |
| Depressive Stimmung | 2.33 | .80 | > | 2.07 | .77 | | 2.01 | .75 | | 1.94 | .69 | * |
| Problembewusstheit | 1.99 | .70 | < | 2.50 | .82 | | 2.58 | .79 | | 2.58 | .80 | *** |
| Körperliche Beschwerden | 1.75 | .81 | | 2.04 | .94 | | 1.94 | .80 | | 2.04 | .92 | ns. |

Die Werte der *positiven Lebenseinstellung* unterscheiden sich zwischen den Ablösungszuständen signifikant (F=6.71; df=3, 571; p<.001). Die Kovariate Alter korreliert hingegen nicht signifikant mit der positiven Lebenseinstellung. Diese steigt kontinuierlich von Phase eins bis vier der Elternablösung an, statistisch signifikant zwischen den Phasen drei und vier (F=11.54; df=1, 571; p<.001).

Zwischen den Ablösungszuständen 1990 unterscheidet sich auch der Faktor *Lebensfreude* signifikant (F=12.56; df=3, 571; p<.001). Das Alter steht nicht in einer signifikanten Wechelwirkung mit der Skala Lebensfreude. Diese steigt kontinuierlich von Phase eins zu Phase vier an, signifikant beim Übergang von Phase eins zu zwei (F=4.70; df=1, 571; p<.05) und von Phase drei zu vier (F=12.44; df=1, 571; p<.001).

In der Skala *Selbstwert* steigen die Werte der Jugendlichen von der Phase eins zur Phase vier der Elterablösung kontinuierlich an (F=4.00; df=3, 571; p<.01). Das Alter kovariiert auch signifikant mit dem Selbstwert (F=5.69; df=1, 571; p<.05). Allerdings erreicht kein Kontrast die Signifikanzgrenze.

Die Werte der Skala *depressive Stimmung* nehmen zwischen den Phasen der Elternablösung kontinuierlich ab (F=3.07; df=3, 571; p<.05). Das Alter kovariiert nicht signifikant mit der depressiven Stimmung. Die depressive Stimmung nimmt von Phase eins zu Phase zwei beinahe signifikant ab (F=2.93; df=1, 571; p<.10).

Die Werte der Skala *Problembewusstsein* steigen zwischen den Phasen der Elternablösung kontinuierlich an (F=6.01; df=3, 571; p<.001). Die Kovariate Alter korreliert nicht mit dem Problembewusstsein. Die Jugendlichen in Phase eins der Elternablösung haben ein signifikant tieferes Problembewusstsein als die Jugendlichen in Phase zwei (F=9.44; df=1, 571; p<.01).

Die Jugendlichen unterscheiden sich zwischen den Phasen der Elternablösung 1990 in der Skala *körperliche Beschwerden und Reaktionen* hingegen nicht signifikant.

### 9.2.3 Interpretation und Kapitelzusammenfassung

Erfreulich ist die Replikation des Befundes, dass die Zufriedenheitswerte bei den meisten Skalen, deren Ausprägung sich signifikant zwischen Phase eins und vier unterschied, *kontinuierlich* ansteigen bzw. sinken. Allerdings sind leider nur wenige Kontraste signifikant ausgefallen sind. Diese Ergebnisse der Stichprobe 1990 replizieren bezüglich der Skalen positive Lebenseinstellung, Lebensfreude, Selbstwert, depressive Stimmung und körperliche Beschwerden die Resultate der Stichprobe 1988. Havighurst's (1972) These, dass sich mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Elternablösung Zufriedenheit einstellt, wird in diesen Daten bestätigt. In der Stichprobe 1990 ergibt sich aber das differenzierte Bild, dass im Verlauf der Elternablösung sowohl das Problembewusstsein steigt, wie auch die Zufriedenheit wächst und zugleich die depressive Stimmung sinkt. Es könnte sein, dass Jugendliche mit zunehmender Selbständigkeit zwar zufriedener wer-

den, zugleich aber mehr reflektieren und um Probleme wissen, die sie beschäftigen und für deren Lösung sie (Mit-) Verantwortung tragen.

Die Hypothese muss eher verworfen werden, wonach Jugendliche eine höhere negative Befindlichkeit aufweisen, wenn ihnen bedeutsame Lebensereignisse im zwischenmenschlichen Bereich widerfahren sind, die nicht bewältigt worden sind. Im Gegenteil nimmt die negative Befindlichkeit während der Elternablösung eher zu, sofern sie sich überhaupt zwischen den Phasen der Elternablösung unterscheidet. Denn die Zusammenhänge von den Phasen der Elternablösung zu den Skalen der negativen Befindlichkeit sind insgesamt schwächer wie zu den Skalen der Zufriedenheit.

Interessanterweise fühlen sich die Jugendlichen in der Phase eins der Elternablösung schlechter wie in der Phase zwei, obwohl die Phase zwei durch bedeutsame Lebensereignisse bei tiefer Kontrollmeinung und geringer Wichtigkeitseinschätzung der Kontrolle gekennzeichnet ist. Es stellt sich die Frage, ob die bedeutsamen Lebensereignisse tatsächlich als belastende Stressoren wahrgenommen werden. In der Stichprobe 1990 steigt zwar das Problembewusstsein von Phase eins zu Phase zwei signifikant an, zugleich steigt aber auch die Lebensfreude signifikant an. Der genau gleiche Befund liegt in der Stichprobe 1988 vor. Zudem wurden die bedeutamen Lebensereignisse mit einer anderen Methode gemessen. Dieser Effekt scheint demnach nicht durch Befragungsmethode und Messzeitpunkt bedingt zu sein. In der vorliegenden Untersuchung könnten die bedeutsamen Lebensereignisse im Sinne der vorgestellten Theorie (Kapitel 3.1) von den Jugendlichen nicht als Stressoren, sondern als Entwicklungsaufgaben und -anlässe interpretiert worden sein, deren positiver Einfluss auf die Entwicklung durchaus wahrgenommen wurde. Offenbar beeinträchtigen Entwicklungsaufgaben und -anlässe das Wohlbefinden nicht in jedem Fall. Dieser Befund stützt die Validität der vorliegenden Operationalisierung.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in zwei verschiedenen Stichproben von der Phase eins zur Phase vier der Elternablösung Selbstwert, Lebensfreude, Problembewusstsein kontinuierlich steigen, die Depressivität sinkt und das Problembewusstsein steigt. Die körperlichen Beschwerden unterscheiden sich hingegen zwischen den verschiedenen Phasen der Elternablösung nicht bedeutsam. Dieser Befund validiert das Skalogramm der Elternablösung.

In diesem Kapitel konnte die Hypothese fünf bestätigt werden, dass verschiedene Skalen des Wohlbefindens zwar zumeist nicht mit dem Alter kovariieren, aber mit den Skalogrammen der persönlichen Identität und der Elternbeziehung. Wohlbefinden ist nicht primär eine Funktion des Alters, sondern hängt damit zusammen, in welcher Phase in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sich Jugendliche befinden.

Das vorgeschlagene Entwicklungsmodell unterstellt den Übergang von bewährten Strukturen zu Stress, Bewältigung und Wohlbefinden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die

Jugendlichen offenbar durch die bedeutsamen Lebensereignisse im allgemeinen keine extreme, sondern nur eine leichte Belastung spüren, die Ereignisse aber gleichwohl zu ihrer Weiterentwicklung umsetzen können. Hingegen konnte belegt werden, dass die Phasenabfolge hypothesengemäss mit Wohlbefinden endet (Phase vier). Dieser Befund wird als Beleg interpretiert, dass Jugendliche ein neues psychosoziales Gleichgewicht in ihrem Selbstbild sich erarbeitet haben.

Die Phase der bewährten Strukturen (Phase eins) und die Bewältigungsphase (Phase drei) konnten hingegen mit den vorliegenden Daten weder belegt noch widerlegt werden. Inhalt und Struktur dieser beiden Phasen zu beleuchten muss späteren Untersuchungen vorbehalten bleiben, weil hier entsprechende Daten fehlen.

# 10 Diskussion und Ausblick in die Beratungspraxis

In der vorliegenden Arbeit wurde aus der Literatur je ein Identitäts- und Entwicklungskonzept begründet und in ein Modell der Identitätsentwicklung vereinigt. Dieses Modell wurde an den beiden Identitätsinhalten, persönliche Identität und soziale Identität (Elternbeziehung), operationalisiert und validiert. Die resultierenden Gütekriterien waren ermutigend. Identitäts- und Entwicklungskonzept werden nun abschliessend zusammengefasst und diskutiert.

## 10.1 Bewertung und offene Fragen

Das formulierte Entwicklungskonzept orientiert sich an der entwicklungspsychologischen Lebensereignisforschung. Das Identitätskonzept geht von zwei Theoriesträngen aus, von der Neopsychoanalyse nach Erikson (1968) und Marcia (1966; 1980) und der kognitiven Selbstkonzeptforschung von Rosenberg (1979; 1985). Wie bereits von früheren Theoretikern wurde hier versucht, diese unterschiedlichen Theoriestränge zu verbinden und auf den Identitätsbegriff zu beziehen, so dass ein kohärentes Modell entsteht. Damit kann es in die Literatur eingeordnet werden und diese weiterführen.

Das Konzept wird nicht als eine statische Begriffshierarchie im Sinne von Collins & Quillian (1969) oder Shavelson & Marsh (1986) gedacht, sondern als dynamische Interaktion von Inhalten, die in drei Dimensionen zu einer Struktur verknüpft werden. Denn der Mensch und seine Entwicklung wird so verstanden, dass er in ständiger Wechselwirkung von Umwelt und Eigenaktivität steht. Gleichzeitig wird die heikle definitorische Frage angegangen, wie der Identitätsbegriff gegen verwandte Begriffe wie das Selbst oder Selbstkonzept abgegrenzt werden kann.

Obwohl ein beträchtlicher Teil der Identitäts- und Selbstliteratur rein theoretisch ausgerichtet ist, wird hier eine empirische Überprüfung der Konzepte angestrebt. Diese verhindert die Generalisierung von persönlichen Vorurteilen von Forschern zu allgemeinen Theorien, wie sie gelegentlich bei rein theoretischen Arbeiten auftauchen, und verlangt präzise, operationalisierbare Definitionen. Sie zeigt aber keine Wahrheiten auf, sondern vermag einzig Argumente für die Güte einer Theorie zu liefern. Klassische Instrumente zur Messung von Identität und Selbstkonzept vermögen das vorgeschlagene Modell nicht angemessen zu operationalisieren, so dass eine eigene Operationalisierung erarbeitet werden musste. Das dargestellte Modell konnte dennoch nur ausschnittweise empirisch überprüft werden. Immerhin bezog die vorgeschlagene Operationalisierung drei wichtige Identitätsdimensionen und zwei verschiedene Inhalte ein. Nachfolgeuntersuchungen müssten die Taxonomie der vier Kategorien von Identitätsinhalten mit anderen Instru-

menten bestätigen und das Modell der Identitätsentwicklung an anderen Inhalten wie Entwicklung der Gleichaltrigenbeziehung, der politischen Überzeugungen, der Berufsfindung, der Geschlechtsrollenfindung usw. replizieren.

Warum beschreibt die vorgeschlagene Operationalisierung die Identität und nicht bloss das Selbstbild? Die Identität ist nach vorliegender Definition eine Teilmenge des Selbstbildes und fokussiert die zentralen Inhalte, Werte, Erfahrungen, Ziele usw. Die persönliche Identität wird hier über Inhalte wie die eigene Schöhnheit, Reflexionen über sich selber, Schule, Arbeitsplatz usw. bestimmt. Diese Inhalte werden von vielen Jugendlichen als besonders wichtig eingeschätzt (vgl. z.B. Grob et al. 1992). Diese hohe Wichtigkeitseinschätzung gilt auch für die Elternbeziehung (ebd.). Die vorliegenden Items fragen nicht ausdrücklich danach, wie sehr sich Jugendliche über diese Inhalte definieren, sondern inwiefern diese sie beschreiben oder markante Erfahrungen darstellen. Die Inhalte sind Selbstbeschreibungen, die als wichtig eingeschätzt werden, und repräsentieren insofern die Identität. Dabei handelt es sich letztlich um eine definitorische Frage, die in Nachfolgeuntersuchungen weiter verfolgt werden sollte.

Die Skalogramme der persönlichen Identität und der Elternbeziehung weisen eine Reihe von Eigenschaften auf:

- Das typologische Vorgehen, wie es sich in den Entwicklungsphasen manifestiert, ist dem organismischen Ansatz angemessen.
- Die bedeutsamen Lebensereignisse ermöglichen eine streng ökologische Analyse der Identität und setzt die Mensch-Umwelt-Dyade zur Analyseeinheit.
- Eindimensionaler kumulativer Verlauf.
- Die vorhergesagten Zusammenhänge mit Alter und Jahrgangskohorte können empirisch recht genau belegt werden. Auch für die Ablaufsequenz konnten Hinweise gezeigt werden, wenn auch weniger schlüssig.
- Bedeutsame Lebensereignisse liegen zwischen dem Übergang von Phase eins zu Phase zwei vor. Die Phase drei ist im Sinne einer partiellen Neukonstruktion mit einem Wert-/Zielwandel definiert. Die Phase vier ist durch neue Kompetenzen, eine hohe Kontrollmeinung, charakterisiert.
- Zwischen den beiden Skalogrammen gibt es nur einen mässigen Zusammenhang.
- Die Zufriedenheit und das Problembewusstsein steigen im Verlauf von Phase eins zu Phase vier.

Alle diese Eigenschaften wurden vom Modell der Identitätsentwicklung gefordert. Dennoch kann die Benennung der Phasen als relativ undifferenzierte Identität, relativ desorganisierte Identität, partiell neukonstruierte Identität und relativ differenzierte und integrierte Identität nur ein Schritt der Interpretation sein, der nicht lückenlos bewiesen werden kann. Auch die inhaltsspezifische Bezeichnung der Phasen als relativ fremdbe-

stimmte, relativ diffuse, relativ suchende und relativ erarbeitete persönliche Identität bzw. als relativ abhängige, relativ ambivalente, relativ kritische und relativ autonome Elternbeziehung sind Interpretationen, die aber zu den Merkmalen der vier Phasen recht gut passen.

Denn eine Operationalisierung vermag theoretische Stufenkonzepte nie exakt abzubilden, sondern bloss, sich ihr anzunähern (Reese & Overton, 1970). Empirisch wird Entwicklung meist als Zunahme/Abnahme eines Merkmals auf einer bestimmten Dimension operationalisiert, was nur einer quantitativen Veränderung entspricht. Indem Ausprägungen von verschiedenen Dimensionen kombiniert werden, wurde versucht, Strukturen operational nachzubilden, und damit qualitative Veränderung zu simulieren. Eine solche Operationalisierung kann aber nur eine Annäherung sein, Entwicklungsstufen empirisch zu überprüfen.

Hingegen blieb das Spiralitätsprinzip eine Behauptung, die ausschliesslich theoretisch begründet wurde und empirisch nicht geprüft werden konnte, weil die untersuchte Stichprobe eine zu geringe Altersspanne umfasste. Ob im Kindes- und Erwachsenenalter die gleichen Veränderungen bezüglich der untersuchten Dimensionen auftreten und gleiche Prozesse beobachtet werden können wie im Jugendalter, muss Nachfolgeuntersuchungen vorbehalten bleiben. Möglicherweise ist die benötigte Zeit für eine Entwicklungsspirale in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich. Das Spiralitätsprinzip befruchtete zwar die Theoriebildung und bewährte sich bei der Interpretation der Ergebnisse. Ob sich aber Entwicklung tatsächlich spiralförmig vollzieht, kann aufgrund der vorliegenden Daten dennoch nicht abschliessend angegeben werden. Ausserdem ist ungeklärt geblieben, wie sich die einzelnen Spiralen gegeneinander abgrenzen lassen. Andere Theorien, die mit dem Modell der Entwicklungsspirale argumentieren, vermögen dazu auch keine endgültige Antwort zu geben. Wie unterscheidet sich die Phase eins der Spirale X von der Phase eins der Spirale X+1? Weitere Untersuchungen sollten dieser Frage unbedingt nachgehen.

In der vorliegenden Untersuchung wurden drei Variablen diskutiert, die Bewältigungsverhalten erklären sollen: Bedeutsame Lebensereignisse, Identitätsphase und Alter.

- Der Zusammenhang von bedeutsamen Lebensereignissen und Bewältigung ist ein klassisches Thema in der psychologischen Forschung und zahlreiche Untersuchungen wurden zu dieser Wechselwirkung durchgeführt.
- Identität und Alter sind hingegen neuere Erklärungskonzepte des Bewältigungsprozesses (Jackson & Bosma, 1990; Vollrath, Torgersen & Alnaes, im Druck). Identität steuert Bewältigungsprozesse als personale Ressource, als persönlicher Verhaltensstil und als Schutz/Abwehr von unerwarteten Ereignissen, indem sie Kontinuität gewährleistet. Der Identitätszustand ist umgekehrt ein Ergebnis des Bewältigungsprozesses. Hier wird die These von Erikson (1959) und Havighurst (1972) wieder aufgenommen:

Erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und bedeutsamen Lebensereignissen wirkt sich auf die Bewältigung nachfolgender Lebensereignisse aus.

Bewältigung bezeichnet den Prozess, sich mit der Umwelt in Passung zu bringen, indem die Umwelt oder die Identitätstruktur verändert wird. Diese Passung ist notwendig, damit das Individuum kein 'sozialer Sonderling' wird und weiterhin in die Umwelt integriert sich verhalten kann. Die Bewältigung muss erfolgreich sein, damit die Identität überhaupt aufrechterhalten werden kann (vgl. auch Haan, 1977). Erfolglose Bewältigung, wie sie angesichts bedeutsamer Lebensereignisse droht, gefährdet das Gleichgewicht der Identitätsstruktur und kann psychische Erkrankung mit sich bringen.

- Als erfolgsträchtig für die Theoriebildung wird ausserdem der neue Forschungszweig bewertet, wonach Bewältigungsprozesse als Mikroprozesse der Entwicklung verstanden werden können (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Frage, wie sich Entwicklungsprozesse verändern und allenfalls entwickeln, kann nur auf einer Metaebene untersucht werden. Es ist die Frage, welche Instanz Veränderungen steuert, und ob sich diese Instanz ihrerseits verändert und wenn ja, wie. Es ergibt sich ein bisher ungelöster regressus ad infinitum. Maturana (1985) versuchte das Problem von biologischen Experimenten ausgehend mit dem Begriff der 'Autopoiese' zu lösen, indem er Systeme mit Hilfe von Prozessen beschrieb, die das System und sich selber neu produzieren und sich in Anpassung an die Umwelt modifizieren können. Die Systemstruktur und damit verbunden die Regelparameter und die autopoietischen Prozesse passen sich laufend dem Umweltsystem an, wodurch sich das System entwickelt. Solche autopoietische Systeme werden durch die Systemorganisation als Oberinstanz gesteuert, die trotz strukturellen Veränderungen erhalten bleibt und das System mit seinen Eigentümlichkeiten charakterisiert. Denn wenn sich die Organisation verändert, stirbt nach Maturana (1985) das System.

In der vorliegenden Untersuchung sind die entwicklungspsychologischen Ergebnisse der Sequenz-Designs zwar meist signifikant, aber schwach. Erste differentielle Analysen zu den Eigenschaften der regredierenden Jugendlichen zeigten übereinstimmend, dass die Regredierer ein überdurchschnittlich hohes Problembewusstsein haben. Jugendliche mit zu vielen Sorgen und Problemen vermögen bedeutsamen Lebensereignisse nicht als Entwicklungsanlässe wahrzunehmen, sondern sind von deren Stress überfordert (Stressor, Entwicklungsmotor). Damit wird erneut die differentielle Wirkung von bedeutsamen Lebensereignissen betont. Ausserdem übt offenbar der Wohnort (Stadt-Land) einen Einfluss auf die Entwicklungsrichtung der Jugendlichen aus.

Eine Entwicklungsaufgabe ist nur deswegen eine Aufgabe, weil deren Lösung misslingen kann. Die Regredierer werden als Jugendliche verstanden, die in einer Entwicklungsaufgabe versagten. Möglicherweise sind sie misserfolgsorientiert oder ganz einfach von den

gestellten Aufgaben überfordert. Weil unsere Gesellschaft pluralistischer und komplexer wird, könnte der Schwierigkeitsgrad der anstehenden Entwicklungsaufgaben gewachsen sein. Die relativ hohe Zahl von Regredierern kann als Beleg verstanden werden, dass die Entwicklung einer persönlichen Identität und die Elternablösung tatsächlich Entwicklungsaufgaben sind und dass diese Aufgaben für unsere Jugendlichen eine echte Herausforderung darstellen.

Damit wird allerdings die Überprüfbarkeit des Entwicklungsmodells eingeschränkt, weil sowohl Entwicklung wie Regression mit dem gleichen Modell erklärt werden. Weil Entwicklungsaufgaben die Idee des Scheiterns enthalten, kann keine strenge Phasenabfolge empirisch belegt werden (vgl. das Flussdiagramm in Abbildung 3.2.). Entsprechende Untersuchungen müssen daher eine grosse Anzahl von Regredierern finden. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und bedeutsamen Lebensereignisse lässt keine strenge Stufenkonzeption zu, weil es nicht genetisch, sondern organismisch argumentiert.

In Längsschnittuntersuchungen über ein längeres Zeitintervall als das hier vorliegende (zum Beispiel sechs bis zehn Jahre) und mit einer ausgedehnteren Altersspanne (zum Beispiel Zehn- bis Dreissigjährige) dürften sich die gefundenen Effekte verstärken. Insbesondere wäre interessant zu prüfen, ob nicht doch ein Zeitwandeleffekt gefunden werden könnte: Der Aufbau einer persönlichen Identität und die Elternablösung wird durch gesellschaftliche Faktoren mitbestimmt, was sich in einem Zeitwandeleffekt ausdrücken sollte. Möglicherweise könnte die Berücksichtigung von gesellschaftlichen und ökologischen Faktoren weiteren Aufschluss über die Prozesse der Identitätsentwicklung geben (Flammer & Avramakis, 1992).

## 10.2 Ausblick auf die Erziehungsberatung von Jugendlichen

Abschliessend soll nun exemplarisch das Modell der Identitätsentwicklung auf einen traditionellen jugendpsychologischen Tätigkeitsbereich angewendet werden, nämlich die Erziehungsberatung. Damit soll stichwortartig die praktische Umsetzbarkeit und Relevanz des vorgestellten Identitätsentwicklungsmodells aufgezeigt werden.

Erziehungsberaterinnen und -berater müssen sich mit zwei Arten von Identitätsproblemen auseinandersetzen, erstens mit der Strukturierung der eigenen Identität angesichts von persönlichen Arbeitsbelastungen und institutionellen Zwängen und zweitens mit Problemen der Identitätsentwicklung ihrer Klientinnen und Klienten (Gerstenmaier, 1987).

1. Im Erwachsenenalter hat der Beruf eine grosse identitätsbestimmende Bedeutung. In letzter Zeit gilt diese Regel in zunehmendem Ausmass auch für Frauen. In Berufen im beraterischen oder pädagogischen Bereich ist die Persönlichkeit stark involviert, denn die Tätigkeit wirkt über die persönliche Beziehung zu Klienten (Freud, 1940; Perls,

1989; Rogers, 1989). Diese verändern ihr Verhalten aufgrund der Interaktion mit der Beraterin. Deswegen wird auch die Identität des Beraters/der Beraterin in jedem Beratungsfall peripher modifiziert. Erziehungsberater arbeiten in einem kollegialen Team innerhalb eines institutionellen Rahmens. Berufspolitische Probleme bei der Abgrenzung zu verwandten Berufsgruppen (zum Beispiel Logopädie, Sozialarbeit, Ärzte usw.), administrative Einengungen und Schwierigkeiten in der Teamhierarchie können die berufliche Identität belasten, so dass Berufsleute 'ausbrennen' (Friedman & Farber, 1992). Gemäss der vorgeschlagenen Entwicklungsspirale ist die Gefahr dann besonders gross, wenn Erziehungsberater und -beraterinnen keine Unterstützung bekommen, Herausforderungen zu meistern, und die Überzeugung verlieren, bei wichtigen Entscheidungen mitbestimmen zu können. Als Beispiel könnten institutionelle Reorganisationen, die von den Betroffenen weder akzeptiert noch modifiziert werden können, nach Anweisung einer nicht beeinflussbaren Direktion angeführt werden.

2. Der zweite Problemtypus liegt näher an der vorliegenden Fragestellung und soll daher ausführlicher erörtert werden. Ein bedeutender Prozentsatz Jugendlicher tritt aufgrund von Identitätsproblemen mit der Erziehungsberatung in Kontakt. Konkreter betrachtet handelt es sich dabei insbesondere um Elternablösungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwierigkeiten. Diese Problembereiche resultieren aus oder bewirken eine Identitätskrise. Das Identitätsentwicklungsmodell ermöglicht eine Grobklassifikation von Klientinnen und Klienten, so dass die vorgetragenen Probleme rasch im Zusammenhang geordnet werden können. Ordnungshilfen bieten die vier Inhaltskategorien und die vier Entwicklungsphasen, während die drei Dimensionen und ihre Regulation als Entscheidungshilfe zur Klassifikation in eine Entwicklungsphase benutzt werden können. Konkret wird wohl den meisten beratungsbedürftigen Jugendlichen eine desorganisierte oder neukonstruierende Identität zugesprochen werden müssen. Die Grobkategorisierung der vorgetragenen Schwierigkeiten ermöglicht eine Diagnose, woraus Interventionen global geplant werden können: Wenn Jugendlichen eine desorganisierte Identität attribuiert werden muss, ist eine aktive Hilfestellung und Wertvermittlung angezeigt, während Jugendliche mit einer neukonstruierenden Identität einzig im Bemühen um Selbstexploration unterstützt werden müssen und weniger konkreter Ratschläge bedürfen. Das Modell vermittelt daher die Grundlage zur Beantwortung der kritischen Frage im Beratungsalltag, ob Jugendliche aus scheinbar katastrophalen Lebensumständen gewaltsam herausgerissen und stationär betreut werden müssen, oder ob sie ihre Identitätskrise grundsätzlich selber lösen können, bloss ambulante Hilfe nötig haben und einer lockeren Begleitung bedürfen.

Beratungsprozess und Problembewältigung können mit Rogers (1951) insbesondere unter dem Aspekt der Identitätsentwicklung betrachtet werden. Klientinnen und Klienten in Beratung bzw. Therapie durchlaufen vier Phasen, die der Identitätsentwicklung analog sind: Menschen in Krisen (Phase zwei) suchen die Hilfe einer professionellen Person, die

sie in der Bewältigung ihrer Konflikte unterstützt (Phase drei), bis erste Aspekte der Probleme im günstigen Fall gelöst sind (Phase vier). Nach einer Phase der Konsolidierung (Phase eins) wird der Klient bereit, neue Aspekte seiner Probleme wahrzunehmen und in Angriff zu nehmen, womit eine neue Spirale beginnen kann. Diese neuen Aspekte seiner Probleme können für den Klienten anfänglich sehr belastend und krisenhaft sein (Phase zwei), werden aber dank der Unterstützung der Beraterin allmählich aufgefangen (Phase drei und vier). Dieser Prozess wiederholt sich solange, bis der Klient aus eigener Kraft seine Probleme lösen kann. Insbesondere sollte während der Beratung explizit angestrebt werden, dass der Klient einen Bezug zwischen der aktuellen Situation und positiv bewerteten Etappen in seiner Lebensgeschichte herstellt. Dadurch kann die aktuelle Lebenssituation in Kontinuität zu angenehmen früheren Lebensphasen gestellt werden.

Gemäss dem Modell der Identitätsentwicklung sind gerade Jugendliche mit desorganisierter Identität krisengefährdet und besonders oft beratungsbedürftig. Ohne Hilfe können neurotische oder sogar psychotische Störungen daraus erwachsen. Aus ungelösten Elternablösungskonflikten können soziale Verwahrlosung, Konsum harter Drogen, Delinquenz usw. resultieren. Der Berater kann durch ein Beziehungsangebot zu helfen versuchen. Denn der Heilungsprozess vollzieht sich über eine echte, wertschätzende und empathische Beziehung der Beraterin zum Klienten (Rogers, 1989). In den Begriffen des vertretenen Identitätskonzepts formuliert: Die Beraterin wirkt als Identifikationsobjekt, das vom Klienten verinnerlicht wird, konstruktives Verhalten begünstigt und zur Differenzierung und Integration der Identität beiträgt. Damit hilft der Berater nicht nur in der aktuellen Krise, sondern verhilft zur Autonomie und rüstet zugleich für spätere Herausforderungen.

Im Therapie- und Beratungsprozess wechseln sich Phasen von hohen Belastungen mit Phasen der Problemfindung und Ruhe. In immer neuen Durchgängen können weitere Probleme aufgearbeitet und einer Lösung zugeführt werden. Für die Therapeutin impliziert das Modell den Wechsel von provozierenden/konfrontativen Interventionen (Stressoren) zu beruhigenden und unterstützenden Methoden. Die ersteren zwingen den Klienten in Ruhephasen, neue Problemaspekte wahrzunehmen. Die zweiten vermitteln dem Klienten eine optimale Athmosphäre zur selbständigen Problemlösung. Das gemeinsame Ziel dieser Interventionen muss die Verbesserung der Bewältigungsstrategien und Problemlösefähigkeiten enthalten. Diesen Wechsel der Interventionen postulieren sowohl gewisse individualtherapeutische Ansätze (Rogers, 1951), wie auch zahlreiche familientherapeutische Ansätze (zum Beispiel Minuchin, 1990).

Dieses Modell zur Diagnose der optimalen Interventionen bleibt allerdings unspezifisch und recht allgemein. Nachfolgearbeiten sollten es im Gespräch mit Berufsleuten beratungsorientiert differenzieren und empirisch evualieren. In meiner eigenen Beratungstätigkeit hat es sich als grobes Kategoriensystem bewährt.

# 11 Nachwort: Eine Ermunterung und ein Trost für Jugendliche und ihre Eltern

Ich vermute, dass das vorgeschlagene Modell der Identitätsentwicklung Jugendliche und ihre Eltern ermuntern und trösten kann. Ich erlaube mir, mit einigen persönlichen Bemerkungen und Wertungen abzuschliessen, die lapidar tönen mögen, aber im Beratungsalltag doch oft vergessen werden.

Das Modell ist eine Ermunterung an Jugendliche, sich aktiv mit ihrer persönlichen Identität und ihrer Elternbeziehung auseinanderzusetzen. Die Daten zeigen, dass Jugendliche mit einer integrierten persönlichen Identität und autonomen Elternbeziehung zufriedener und weniger depressiv sind. Mit Raskin (1989) möchte ich zur Exploration und zur aktiven Meisterung von anstehenden Schwierigkeiten ermuntern. Auch wenn es manchmal Mut braucht, sich mit Leib und Seele auf eine Krise einzulassen, ermöglicht nur ihre aktive Bewältigung Entwicklung. Das Vermeiden und/oder Verdrängen von Schwierigkeiten stabilisiert und hemmt die Entwicklung. Eine differenzierte und integrierte Identität ist ein lohnenswertes Entwicklungsziel.

Hier liegt ein Trost für Jugendliche in einer Identitätskrise: Die Krise ist zwar mit hoher negativer Befindlichkeit verbunden, doch ist sie der einzige Weg zu etwas Neuem ('Krise als Chance'). Krisen schaffen die Gelegenheit zu einer vertieften Auseinandersetzung und zur Lösung eines schwierigen Problems. Ich nehme mit Rogers (1961) an, dass in jedem einzelnen der Schlüssel zur Lösung seiner Schwierigkeiten steckt. Wenn Menschen ihn mit ganzer Kraft suchen und sich auf die Schwierigkeiten einlassen, kann er gefunden werden. Gelungene Entwicklung führt zu psychischem, physischem und sozialen Wohlbefinden und ist ein hoher Wert im menschlichen Leben.

Das Modell ist aber auch eine Ermunterung an die Eltern von Jugendlichen: Wenn Jugendliche autonom werden, kritisieren sie ihre Eltern. Diese Kritik ist ein Zeichen für die gesunde Entwicklung des Jugendlichen - so hart sie manchmal für die Eltern auch tönen mag. Jugendliche sollen weder von zu Hause ausgestossen werden, noch darf die Bindung so eng sein, dass keine Ablösung erfolgen kann (Stierlin, 1980). Nur eine echte Auseinandersetzung, in der beide Parteien zu Kompromissen bereit sind, führt zu einer längerfristig befriedigenden Beziehung zwischen den Eltern und ihren Jugendlichen. Ich möchte die Eltern ermuntern, diese Auseinandersetzung in einem konstruktiven Sinn zu ermöglichen und selber zu vollziehen.

Das Entwicklungsmodell kann Eltern auch trösten. Die Ablösung von Jugendlichen ist unausweichlich und kann als ein Zeichen für seine Gesundheit gewertet werden. Eine Ablösungskrise kann die Hoffnung wecken, dass eine neue Beziehung zwischen den Eltern und ihren Jugendlichen entsteht, die dem Entwicklungsstand der erwachsenen

Kinder gerechter wird. Sie ist eine Chance für die Eltern, über sich selber nachzudenken und neue Möglichkeiten zu entdecken.

# 12 Literatur


Abele, A., & Becker, P. (1991). Hrsg., *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa.

Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen das Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett.

Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen das Tuns. Bd. 2: Denkprozesse.* Stuttgart: Klett.

Abraham, K. G. (1983). The relation beetween identity status and locus of control among rural high school students. *Journal of Early Adolescents, 3*, 257-264.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.

Adams, G. R., & Jones, R. M. (1981). Females adolescents ego development. *Journal of Early Adolescence, 1*, 423-426.

Adams, G. R. (1985a). Family correlates of female adolescents' ego-identity development. *Journal of Adolescence, 8*, 69-82.

Adams, G. R. (1985b). Identity and political socialization. In A. S. Waterman (ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents.* San Francisco: Jossey-Bass.

Adams, G. R., Shea, J., & Fitch, S. A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence, 8*, 81-89.

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist, 34*, 932-937.

Aken, M. A. G. v. (1991). *Competence development in a transactional perspective: A longitudinal study. Unveröffentlichte Dissertation.* Den Haag.

Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Hartlage, S. (1988). The hopelessness theory of depression: Attributions aspects. *British Journal of Clinical Psychology, 27* 5-21.

Allport, G. W. (1955). *Becoming.* New Haven: Yale University Press.

Allport, G. W. (1970). *Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit.* Meisenheim a.G.: Anton Hain.

Alsaker, F. D. (1990). Global negative self-evaluations in early adolescence. Unpublished doctoral dissertation. University of Bergen.

Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In Stokols, D., & Altman, I. (eds.). *Handbook of Environmenal Psychology* . New York: John Wiley, 7-40.

Amato, P. R. (1988). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 39-53.

American Psychological Association APA (1995). *Summaries of the world's serial literature in psychology and related disciplines, compiled from the PsycINFO Database (Psyclit).* Boston: Silber Platter.

Amoroso, D. M., & Ware, E. E. (1986). Adolescents' perceptions of aspects of their home environment and their attitudes toward parents, self, and external authority. *Adolescence, 81*, 191-204.

Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence, 3*, 203-214.

Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25*, 64-86.

Ausubel, D. P., & Sullivan, E. V. (1970). *Theory and problems of child development.* New York: Grunn & Stratton.

Ausubel, D. P. (1968). *Das Jugendalter*. München: Juventa.

Bachman, J. G., O'Malley, P. M., & Johnston, J. (1978). *Youth in transition. Volume VI: Adolescence to adulthood.* Ann Arbor: University of Michigan Social Research.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (1994). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. (7 ed.). Berlin: Springer.

Bakken, L., & Romig, C. (1989). Adolescent ego development: Relationship to family cohesion and adaptability. *Journal of Adolescence, 12*, 83-94.

Baltes, P. B., & Willis, S. L. (1982). Plasticity and enhancement of intellectual functioning in old age: Penn state's adult development and enrichment project (ADEPT). In F. Craik, & S. E. Trehub (eds.), *Aging and coginitiv proceses* . New York: Plenum Press, 353-389.

Baltes, P. B., Cornelius, S. W., & Nesselroad, J. R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J. R. Nesselroad, & P. B. Baltes (eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* . New York: Academic Press, 61-87.

Band, B. E., & Weisz, J. R. (1990). Developmental differences in primary and secondary control coping and adjustment to juvenile diabetes. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 150-158.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*, 344-358.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms of human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Banks, J. A. (1984). Black youths in predominant white suburbs: An exploratory study of their attitudes and self-concepts. *Journal of Negro Education, 5*, 3-17.

Bartlett, F. C. (1977). *Remembering. A study in experimental and social Psychology.* Cambridge: Cambridge Universitäty Press (1. Aufl. 1932).

Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1986). How adolescence became the struggle for self: a historical transformation of psychological development. In J. Suls, & A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self.* Hillsdale: Erlbaum, 183-202.

Bem, D. J. (1967). Self-perception. *Psychological Review, 74*, 183-200.

Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry, 1*, 161-167.

Benson, M. J., Harris, P. B., & Rogers, C. S. (1991). Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 2*, 187-204.

Bernard, H. S. (1981). Identity formation during late adolescence: A review of some empiricial findings. *Adolescence, 16*, 349-358.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions. *International Journal of Personal Construct Psychology, 2*, 363-376.

Berzonsky, M. D. (1992). Social-cognitive aspects of identity style. Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research, 7*, 140-155.

Berzonsky, M. D., Rice, K. G., & Neimeyer, G. J. (1990). Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions. *Journal of Adolescence, 13*, 251-263.

Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In D. K. Lapsley, & F. C. Poer (eds.), *self, ego, and identity*. New York: Springer.

Bowker, A. H. (1948). A test for symmetrie in contingency tables. *Journal of American statistic Association, 43*, 572-574.

Bowlby, S. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1.: Attachment*. London: Hogart (1.Aufl. 1969).

Bradburn, N. N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging, 5*, 58-67.

Braukmann, W., & Filipp, S.-H. (1981). Personale Kontrolle und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: 233-251.

Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 33-65.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1981).

Buseman, A. (1953). *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend*. Ratingen: Aloys Henn.

Campbell, E., Adams, G. R., & Dobson, W. R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 509-525.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 538-549.

Camus, A. (1957). *L'étranger*. Gallimard.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.

Coleman, J. C., & Coleman, E. Z. (1984). Adolescent attitudes to authority. *Journal of Adolescence, 7*, 131-141.

Coleman, J. C. (1982). *Nature of adolescence*. New York: Methuen, & Co.

Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval Time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Vebal Behavior, 8*, 240-248.

Conger, J. J., & Petersen, A. C. (1984). *Adolescence and youth. Psychological development in a changing world*. New York: Harper, & Row.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Côté, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8*, 147-184.

Cranach, M. v., Mächler, E., & Stiern, V. (1983). Die Organisation zielgerichteter Handlungen. Forschungsbericht. Psychologisches Institut.

Crawley, J. (1985). Education update: The life cycle V: The young adult. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 6*, 215-221.

Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230-255.

Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.

Deusinger, I. M. (im Druck). Locus of control - ein Selbstkonzept. In H. Haase (ed.), *Persönlichkeit und Kognition*. Göttingen: Hogrefe.

Dickstein, E. (1977a). Self and self-esteem: Theoretical foundations and their implications for research. *Human Development, 20*, 129-140.

Dickstein, E. (1977b). Theory and measurement of self-esteem. *Journal of Multivariate Experimental Personality and Clinical Psychology, 3*, 23-30.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.

Döbert, R., & Nunner-Winkler, G. (1982). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Döbert, R., Habermas, J., & Nunner-Winkler, G. (1980). Zur Einführung. In R. Döbert, J. Habermas, & G. Nunner-Winkler (eds.), *Entwicklung des Ichs*. Königstein: Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, 9-30.

Doi, L. T. (1986). *The anatomy of self: The individual versus society*. Tokyo: Kodansha.

Donovan, J. M. (1975). Identity status and interpersonal style. *Journal of Youth and Adolescence, 4*, 37-55.

Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzept. In D. Liepmann, & A. Stiksrud (eds.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* . Göttingen: Hogrefe, 56-70.

Dreher, E., & Dreher, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50*, 24-33.

Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation*. München: Juventa.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). *Coping inventory for stressful situations*. New York: Multi-Health Systems Inc.

Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (1990). Zur Architektur des Gedächtnisses. *Magazin Forschung, 1*, 2-7.

Epstein, R., & Koerner, J. (1986). The self-concept and other daemons. In J. Suls, & A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale: Erlbaum, 27-53.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *American Psychologist, 5*, 404-416.

Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior, 15*, 283-310.

Erikson, E. H. (1959). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton. (dt. Jugend und Krise. Weinheim: Klett-Cotta, 1981).

Fahrenberg, J., & Selg, H. (1978). *Freiburger Persönlichkeitsinventar (F-P-I)*. Göttingen: Hogrefe.

Fend, H. (1990). Ego-strength development and pattern of social relationships. In H. Bosma, & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin: Springer, 87-109.

Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band II*. Bern: Huber.

Fend, H., Helmke, A., & Richter, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Forschungsbericht. Universität Konstanz.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12*, 105-125.

Filipp, S.-H. (1981). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban, & Schwarzenberg, 3-52.

Filipp, S.-H., Aymanns, P., & Braukmann, W. (1986). Coping with life events: When the self comes into play. In R. Schwarzer (ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale: Erlbaum, 87-109.

Fischer, M., & Fischer, U. (1981). Wohnortswechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen. In S.-H. Filipp. (ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban, & Schwarzenberg, 139-153.

Fischer, M. (1984). Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt-Beziehung. In S.-H. Filipp (ed.), *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett, 47-73.

Flammer, A. (1988). *Entwicklungstheorien*. Bern: Huber.

Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.

Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: University Press, 69-113.

Flammer, A., & Avramakis, J. (1992). Developmental tasks where do they come from? In M. v. Cranach, G. Mugny, & W. Doise (eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* . Bern: Huber, 56-63.

Flammer, A., Grob, A., & Lüthi, R. (1987a). Einfluss und Partizipation. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 46*, 237-249.

Flammer, A., Grob, A., & Lüthi, R. (1987b). Kontrollattribution bei Jugendlichen. Forschungsbericht 1987-4 (Forschungsbericht No. 1987-4). Psychologisches Institut.

Flammer, A., Grob, A., & Lüthi, R. (1994). Berner Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten Jugendlicher (FEJ). No. 1994-1. Institut für Psychologie der Universität Bern.

Flammer, A., Grob, A., Lüthi, R.,, & Kaiser, F. G. (1989). Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen II. (Forschungsbericht No. 4). Institut für Psychologie der Universität Bern.

Flammer, A., Neuenschwander, M. P. & Grob, A. (1995). Sekundäre Kontrolle. Ein Vergleich mit verwandten Konzepten (Forschungsbericht No. 1995-1). Institut für Psychologie, Universität Bern.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall. (dt. Kognitive Entwicklung. Stuttgart: Klett, 1979).

Foppa, K. (1986). "Typische Fälle" und der Geltungsbereich empirischer Befunde. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 45*, 151-163.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further Studies. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 483-398.

Freud, S. (1921). Massenpsychologie und Ich-Analyse. In A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris & O. Isakower (eds.), *Sigmund Freud: Gesammelte Werke*. Frankfurt a.M: Fischer, 73-238.

Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. In A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (eds.), *Sigmund Freud: Gesammelte Werte*. London: Imago, 239-289.

Freud, S. (1940). Abriss der Psychoanalyse. In A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (eds.), *Sigmund Freud: Gesammelte Werte* . Frankfurt a.M: Fischer, 67-138.

Frey, H.-P., & Hausser, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H.-P. Frey, & K. Hausser (eds.), *Identität*. Stuttgart: Enke, 3-26.

Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*, 28-35.

Fromm, E. (1963). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics.* New York: Holt, Rineholt & Winston.

Gehring, T. M., & Feldman, S. S. (1988). Adolescents' perceptions of family cohesion and power: A methodological study of the family system test. *Journal of Adolescent Research, 3*, 33-52.

Gendlin, E. T. (1981). *Focusing. Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme.* Salzburg: Müller.

Gergen, K. J. (1984). Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In S.-H. Filipp (ed.), *Selbstkonzept-Forschung.* Stuttgart: Klett, 75-95.

Gerstenmaier, J. (1987). Identität von Erziehungsberatern. In H.-P. Frey, & K. Hausser (eds.), *Identität.* Stuttgart: Enke,

Giddan, N. S. (1988). Coping and identity development in college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 2*, 33-58.

Goffmann, E. (1983). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München: Pieper. (engl. Orig. *The presentation of self in everyday life.* New York: Doubleday & Co, 1959).

Goossens, L., & Schillebeeks, A. (1994). Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures. In H. Bosma (Ed.) Fourth Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). Stockholm, Sweden.

Gorrell, J. (1990). Some contributions of self-efficacy research to self-concept theory. *Journal of Research and Development in Education, 23*, 73-81.

Graumann, C. F. (1983). On multiples identities. *International Social Science Journal, 35*, 304-321.

Griese, H. M. (1982). *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung.* Basel: Beltz.

Grob, A. (1991). Der Einfluss bedeutsamer Lebensereignisse auf das Wohlbefinden und die bereichsspezifischen Kontrollmeinungen von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50*, 48-63.

Grob, A., Flammer, A., & Neuenschwander, M. (1992). Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Unveröffentlichter Forschungsbericht No. 1992-4. Psychologisches Institut der Universität Bern.

Grob, A., Flammer, A., & Rhyn, H. (1995). Entwicklungsaufgaben als soziale Normsetzung: Reaktionen Erwachsener auf Lösungsmodi von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung Erziehungssoziologie, 15*, 45-62.

Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A., & Wearing, A. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica, 37*, 66-75.

Grossmann, K. E., August, P., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Grossmann, K., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stephan, C., & Suess, G. (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungsspychologische Forschung. In H. Keller (ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin: Springer, 31-55.

Grotevant, H. D., & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 419-438.

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development, 29*, 82-100.

Guttman, L. (1966). The basis for scalogram analysis. In S. A. Stouffer, L. Guttman, E. A. Suchman, P. F. Lazarsfeld, S. A. Star, & J. A. Clausen, Hrsg., *Measurement and prediction*. New York: Wiley, 60-90.

Haan, N. (1974). The adolescents ego model of coping and defense and comparisons with Q-sorted ideal personalities. *Genetic Pychology Monographs, 89*, 273-306.

Haan, N. (1977). *Coping and defending processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.

Hall, J. A. (1984). Empirically based treatment for parent-adolescent conflict. *Social Casework, 65*, 487-495.

Hansburg, H. G. (1980). *Separation disorder*. New York: Robert E. Krieger Publishing comp.

Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. In D. K. Lapsley, & F. C. Power (eds.), *Self, ego, and identity*. New York: Springer, 71-90.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Hartmann, H. (1960). *Ich-Psychologie und Anpassungsproblem*. Stuttgart: Klett.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Erlbaum Ass.

Hauser, S. T., Borman, E. H., Jacobson, A. M., Powers, S. I., & Noam, G. G. (1991). Understanding family contexts of adolescent coping: A study of parental ego development and adolescent coping strategies. *Journal of Early Adolescence, 11*, 96-124.

Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Stuttgart: utb 1269.

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental task and education.* New York: McKay.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education.* New York: McKay.

Headey, B., Holmström, E., & Wearing, A. (1984). Well-being and ill-being: Different Dimensions? *Social Indicators Research, 14*, 115-139.

Headey, B., & Wearing, A. (1991). Subjective well-being: A stocks and flows framework. In F. Strack, M. Argyle, & S. Norbert (eds.), *Subjective well-being.* Oxford: Pergamon, 27-47.

Helmke, A., Schrader, F.-W., & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13*, 22.

Herzog, W. (1991a). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie.* Bern: Huber.

Herzog, W. (1991b). Der 'Coping Man' ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50*, 9-23.

Herzog, W. (1994). Pädagogische Psychlogie des Jugendalters. Vorlesungsskript. Universität Bern, Pädagogisches Institut.

Herzog, W., Böni, E., Guldimann, J., & Schröder, I. (1994a). Familiäre Erziehung, Fremdbetreuung und generatives Verhalten. Forschungsbericht Band 1. Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Herzog, W., Böni, E., Guldimann, J., & Schröder, I. (1994b). Familiäre Erziehung, Fremdbetreuung und generatives Verhalten. Forschungsbericht Band 2. Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 170-178.

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Resarch, 11*, 213-218.

Jackson, E. P., Dunham, R. M., & Kidwell, J. S. (1990). The effects of gender and of family cohesion and adaptability on identity status. Fifth Biennial Conference on adolescent Research. *Journal of Adolescent Research, 5*, 161-174.

Jackson, S., & Bosma, H. (1990). Coping and self in adolescence. In H. Bosma, & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence* . Berlin: Springer, 1-11.

Jacobi, J. (1991). *Die Psychologie von C. G. Jung.* Olten: Walter.

James, W. (1890). *Principles of Psychologie.* New York: Holt (dt. *Psychologie.* Leipzig: Quelle & Meyer, 1909).

Jantsch, E. (1992). *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist.* München: Hanser.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun, & H. Fend (eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke, 115-128.

Katschnig, H. (1980). *Sozialer Stress und psychische Erkrankung*. München: Urban & Schwarzenberg.

Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Kelly, J. G. (1979). Exploratory behavior, socialization, and the high school environment. In J. G. Kelly (ed.), *Adolescent boys in high school: Coping and adaptation*. Hillsdale: Erlbaum, 245-256.

Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescnede, 16*, 17-29.

Kesselring, T. (1988). *Jean Piaget*. München: Beck.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. *Advances in Experimental Social Psychology, 17*, 1-47.

Klingenspor, B. (1994). Geschlecht, soziale Identität und bulimisches Essverhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 108-125.

Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.

Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Krampen, G. (1979). Differenzierungen des Konstrukts der Kontrollüberzeugen. Deutsche Bearbeitung und Anwendung der IPC-Skalen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 26*, 573-595.

Krampen, G. (1987). Entwicklung von Kontrollüberzeugungen. Thesen zu Forschungsstand und Perspektiven. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 19*, 195-227.

Krampen, G. (1989). Perceived childrearing practices and the development of locus of control in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 12*, 177-193.

Kranz, W. (1955). *Die griechische Philosophie*. Birsfelden: Schibli-Doppler.

Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* Stuttgart: Klett.

Kreuter-Szabo, S. (1988). *Der Selbstbegriff in der humanistischen Psychologie von A. Maslow und C. Rogers.* Frankfurt a.M.: Lang.

Kreutz, H. (1977). Der Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen auf politische und ausbildungsbezogene Entscheidungen im Jugendalter. In G. Wurzbacher (ed.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor.* Stuttgart: Enke, 93-167.

Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence, 11*, 49-64.

Labouvie, E. W. (1986). The coping function of adolescent alcohol and drug use. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth,, & G. Rudinger (eds.), *Development as action in context* . New York: Springer, 229-240.

Labouvie-Vief, G., Hakim-Larson, J., & Hobart, C. J. (1987). Age, ego level, and the life-span development of coping and defense processes. *Psychology and Aging, 2*, 286-293.

Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 311-328.

Langer, I. L. J. (1983). *The psychology of control.* Beverly Hills: Sage.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* New York: McGraw-Hill.

Lempers, J. D., & Clar-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 53-96.

Lerner, R. M., & Spanier, G. N. (1980). *Adolescent development. A life-span perspective.* New York: Mc Graw-Hill.

Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 355-372.

Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control: Development of a new scale. In *Proceedings of the 80th Annual Convention of the PA*, 7, 261-262.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self.* New York: Plenum Press.

Liebert, R. M., & Spiegler, M. D. (1987). *Personality. Strategies and Issues.* Chicago: The Dorsey Press.

Lienert, G. A. (1973). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik.* Meisenheim a.G.: Anton Hain Verlag.

Lieshout, v. C. F. M., Aken, v. M. A. G., & Seyen, v. E. T. J. (1990). Perspectives on peer relations from mothers, teachers, friends and self. *Human Development, 33*, 225-237.

Loevinger, J., & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Loevinger, J. (1982). *Ego-development.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ludwig-Körner, C. (1992). *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.

Lüthi, R. (1991). Bedeutsame Ereignisse als Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanlässe. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50*, 5-8.

Lüthi, R., Grob, A., & Flammer, A. (1989). Differenzierte Erfassung bereichsspezifischer Kontrollmeinungen bei Jugendlichen. In G. Krampen (ed.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* . Göttingen: Hogrefe, 124-145.

Marcia, J. E., & Friedmann, M. F. (1970). Ego-identity status in college women. *Journal of Personality, 38*, 149-263.

Marcia, J. E. (1964). Determination and construct validity of ego identity status. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.

Marcia, J. E. (1967). Ego identiy status: relationship to change in self-esteem, 'general maladjustement', and authoritarianism. *Journal of Personality, 35*, 119-133.

Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence, 5*, 145-263.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology.* New York: Wiley, 159-187.

Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 3*, 215-223.

Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley, & F. C. Power (eds.), *Self, ego, and identity.* New York: Springer.

Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence, 12*, 401-410.

Marcia, J. E. (1993a). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (eds.), *Ego identity*. New York: Springer.

Marcia, J. E. (1993b). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (eds.), *Ego identity*. New York: Springer.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63-78.

Markus, H., & Wurf, E. (1986). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of psychology, 38*, 299-337.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.

Maslow, A. A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Matteson, D. D. (1974). Alienation versus exploration and commitment: Personality and family correlaries of adolescent identity statuses. Report from the project for youth research, Royal Danish school for educational studies. Copenhagen.

Maturana, H. R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkpörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig/Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn.

Mead, G. H. (1988). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Engl. Original: Mind, self and society. Chicago: University of Chicago, 1934).

Mead, M. (1981). *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. Band 1: Kindheit und Jugend in Samoa.* München: dtv (1. Aufl. 1928).

Meeus, W. (1992). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity; an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). In W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, & K. Hurrelmann (eds.), *Adolescence, careers, and cultures* . Berlin: Walter de Gruyter, 55-75.

Meeus, W. (1996). Metaanalyse about Identity status. 5th European Conference of Research on Adolescence. Liege.

Meilman, P. W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology, 15*, 230-231.

Michalos, C. A. (1979). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research, 8*, 385-422.

Michalos, C. A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research, 16*, 347-413.

Miller, S. M., & Seligman, M. E. P. (1982). The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theorie. In R. W. J. Neufeld (ed.), *Psychological stress and psychopathology*. New York: McGraw Hill, 149-178.

Minuchin, S. (1990). *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. Freiburg i.B.: Lambertus.

Montada, L. (1981). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In S.-H. Filipp (ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg, 273-293.

Moriarty, A. E., & Toussieng, P. W. (1975). Adolescence in a time of transition. *Bulletin of the Menninger Clinic, 39*, 391-408.

Moriarty, A., E., & Toussieng, P. W. (1976). *Adolescent coping*. New York: Grunde & Stratton.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. M. Farr, & S. Moscovici (eds.), *Social representations*. Cambridge: University Press, 3-69.

Mounoud, P., & Vinter, A. (1985). A theoretical developmental model: Self-image in children. In V. L. Shulman, L. C. R. Restaino-Baumann, & L. Butler (eds.), *The future of Piagetian theory*. New York: Plenum Press, 37-69.

Mummendey, H. D. (1981). Selbstkonzept-Änderungen nach kritischen Lebensereignissen. In S.-H. Filipp (ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg, 252-269.

Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman. (dt. *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett, 1979).

Neisser, U. (1986). Nested structure in autobiographical memory. In D. C. Rubin (eds.), *Autobiographical memory* . Cambridge: Cambridge University Press, 71-81.

Neuenschwander, M., & Grob, A. (1992). Entwicklung der Identität im Jugendalter. In *38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGfP)*. Trier.

Nurmi, J.-E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence, 12*, 978-991.

Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1-59.

Nussbaum, T., Groner, R., & Groner, M. (1989). *Systemanalyse des Unfallgeschehens im Strassenverkehr ahand des Log-Linearen Modell*. Bern: Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung.

Ochse, R., & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1240-1252.

Offer, D. (1984). Das Selbstbild normaler Jugendlicher. In E. Olbrich, & E. Todt (eds.), *Probleme des Jugendalters*. Berlin: Springer.

Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services, 22*, 5-17.

Olbrich, E. (1981). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf. Entwicklungskrisen oder Herausforderung. In S.-H. Filipp (ed.), *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg, 123-138.

Olbrich, E. (1990). Coping and development. In H. Bosma, & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence* . New York: Springer, 35-47.

Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1990). Concepts within the self-concept: A developmental study on differentiation. In L. Oppenheimer (ed.), *The self-concept*. Berlin: Springer, 9-21.

Oppenheimer, L., & Oosterwegel, A. (1991). Discrepancies between and within domain-specific self-concepts: Their function in the regulation of affect. In *Eleveth biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development*. Minneapolis, U.S.A.:

Orlofsky, J. L. (1977). Sex-role orientation, identity formation, and self-esteem in college men and women. *Sex Roles, 3*, 561-575.

Oerter, R. (1978). Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter (ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 66-110.

Oerter, R. (1982). Jugendalter. In R. Oerter, & L. Montada (eds.), *Entwicklungspsychologie*. München: Urban, & Schwarzenberg.

Österreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.

Parker, M. S. (1985). Identity and the development of religious thinking. In A. S. Waterman (ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents. New directions for child development, No.30*. San Francisco: Jossy-Bass.

Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence, 10*, 163-186.

Pekrun, R. (1991). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In Pekrun, R. & Fend, H. (eds.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke, 164-180.

Pekrun, R., & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun, & H. Fend (eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke.

Perls, F. (1989). *Grundlagen der Gestalt-Therapie*. München: Pfeiffer. (engl. Orig. The gestalt approach & eye witness to therapy. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1973).

Perls, F. S. (1987). *Das Ich, der Hunger und die Aggression*. Stuttgart: Klett. (engl. Orig. Ego, hunger, and aggression. London: Allen & Unwin, 1947).

Pervin, L. A. (1967). A twenty-college study of student-college-interaction using TAPE (Transactional analysis of personality and environment): Rationale, reliability, and validity. *Journal of Educational Psychology, 58*, 290-302.

Peterman, F. (1982). Daten, Dimensionen, Verfahrensweisen. In Oerter, R., & Montada, L. Hrsg., *Entwicklungspsychologie*. München: Urban, & Schwarzenberg, 1017-1060.

Peterson, C. C. (1987-1989). Conflict resolution strategies and adolescent identity development. *Psychology and Human Development, 2*, 67-75.

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure. A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research, 7*, 156-176.

Piaget, J. (1926). *Das Weltbild des Kindes* . München: dtv/Klett-Cotta.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan. (dt. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett, 1986).

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin. (dt. *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett, 1984).

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*.. Paris: Presses Universitaires de France. (dt. Psychologie des Kindes. Stuttgart: Klett, 1987).

Piaget, J., Sinclair, H., & Bang, V. (1968). *Epistémologie et psychologie de l'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pombeni, M. L., Kirchle, E., & Palmonari, A. (1990). Identifikation with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence, 13*, 351-369.

Powers, S. (1985). A Pascal program that assesses the interrater reliability of nominal scales. *Educational and psychological measurement, 45*, 613-614.

Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and behavior, 10*, 147-169.

Raskin, P. M. (1989). Identity status research: Implications for career counseling. *Journal of Adolescence, 12*, 375-388.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests.* Copenhagen: Nielsen, & Lydiche.

Reese, H. W., & Overton, W. F. (1970). Modelle der Entwicklung und Theorien der Entwicklung. In P. B. Baltes, & L. H. Eckensberger (eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett, 55-86.

Reich, J. W., & Zautra, A. (1981). Life events and personal causation: Some relationships with satisfaction and distress. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 1002-1012.

Riegel, K. (1980). *Grundlagen der dialektischen Psychologie.* Stuttgart: Klett. (engl. Original Foundations of Dialectical Psychology, Ann Arbor).

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy.* Boston: Houghton Mifflin. (dt. *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie.*Frankfurt a.M.: Fischer, 1993).

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy.* Houghton Mifflin Co. (dt. Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett, 1988).

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy.* Houghton Mifflin Co. (dt. Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett, 1988).

Rogers, C. R. (1989). *Therapeut und Klient.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (eds.) *The development of the self* . Orlando: Adacemic Press. Inc., 205-247.

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls, & A. G. Greenwald (eds.) *Psychological perspectives on the self* . Hillsdale: Erlbaum, 107-135.

Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 5-37.

Rotheram-Borus, M. J. (1989). Ethnic differences in adolescents' identity status and associated behavior problems. Special Issue: Adolescent identity: An appraisal of health and intervention. *Journal of Adolescence, 12*, 361-374.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology.* Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

Rotter, J. B. (1966). General expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80.*

Rutter, M. (1983). Stress, coping, and development. Some issues and some questions. In N. Garmezy, & M. Rutter (eds.), *Stress, coping, and development in children*. New York: New York, 1-41.

Schaie, K. W. (1965). A general model for the study of developmental problem. *Psychological Bulletin, 64*, 92-107.

Schwaller, C. (1991). Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung Jugendlicher. Dissertation, Psychologisches Institut der Universität Bern.

Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. In H. Bosma, & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence* . Berlin: Springer, 49-68.

Seligman, M. E. P. (1986). *Erlernte Hilflosigkeit*. (3 ed.). München: Urban & Schwarzenberg. (engl. Original: Helplessness. On depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975).

Selman, R. L., & Byrne, D. (1980). Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit eine entwicklungslogische Analyse. In R. Döbert, J. Habermas, & G. Nunner-Winkler (eds.), *Entwicklung des Ichs*. Königstein: Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, 109-114.

Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (engl. Orig. The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980).

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.

Shavelson, R. S., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (ed.), *Anxiety and cognition* . Hillsdale: Erlbaum.

Shavelson, R. S., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (ed.), *Anxiety and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.

Shavelson, R. S., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Sherman, L. W. (1984). Development of childrens's perceptions of internal locus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Personality, 52*, 338-354.

Silbereisen, R. K., Boehnke, K., & Crockett, L. (1991). Zum Einfluss von Schulmilieu und elterlicher Erziehungshaltung auf Rauchen und Trinken im mittleren Jugendalter.

In R. Pekrun, & H. Fend (eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke, 272-293.

Skinner, E. A., & Chapman, M. (1984). Control beliefs in an action perspective. *Human Development, 27*, 129-133.

Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 117-133.

Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development, 65*, 1147-1162.

Steinhausen, H.-C., Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1988). Transcultural comparisons of self-image in German and United States adolescents. *Journal of Youth and Adolescents, 17*, 515-520.

Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett.

Stierlin, H. (1980). *Eltern und Kinder*. Frankfurt: Suhrkamp.

Stierlin, H., Levi, L. D., & Savard, R. J. (1980). Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: Zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In R. Döbert, J. Habermas, & G. Nunner-Winkler (eds.), *Entwicklung des Ichs*. Königstein: Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.

Stouffer, S. A. (1966). An overview of the contributions to scaling and scale theory. In Stouffer, S. A., Guttman, L., Suchman, E. A., Lazarsfeld, P. F., Star, S. A., & Clausen, J. A. Hrsg., *Measurement and prediction*. New York: Wiley, 3-45.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Tenbruck, F. N. (1962). *Jugend und Vergesellschaftung. Eine Auseinandersetzung mit der Jugendsoziologie*. Frankfurt a.M.:

Thomae, H. (1988). *Das Individuum und seine Welt*. Göttingen: Hogrefe.

Thommen, B., Ammann, R., & von Cranach, M. (1988). *Handlungsorganisation durch soziale Repräsentation*. Bern: Huber.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving, & W. Donaldson (eds.), *Organization of memory* . New York: Academic, 381-403.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist, 40*, 385-398.

Turner, R. H. (1987). Articulating self and social structure. In K. Yardley, & T. Honess (eds.), *Self and identity: Psychosocial perspective* . New York: John Wiley & Sons.

Ulrich, D. (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit.* München: Psychologie Verlags Union.

Vaillant, G. E. (1977). *Adapation to life.* Boston: Little, Brown.

Vollrath, M., Torgersen, S., & Alnaes, R. (In print). Personality as long-term predictor of coping. *Personlity and Individual differences..*

Waterman, A. S., & Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence, 5*, 361-369.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18*, 341-358.

Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In A. S. Waterman (ed.), *Identity in Adolescence: Process and contents. New directions in child development.* San Francisco: Jossey-Bass, 5-24.

Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review, 8*, 185-208.

Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (eds.), *Ego identity.* New York: Springer.

Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology, 10*, 387-392.

Waterman, C. K., Buebel, M. E., & Waterman, A. S. (1970). Relationship between resolution of the identity crisis and outcomes of previous psychosocial crises. *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association, 5*, 467-468.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation.* Bern: Huber.

Weiner, B. (1977). An attributional model for educational psychology. In L. Shulman (ed.), *Review of research in education.* Itasca: Peacock, 179-209.

Weisz, J. R., Rothbaum, F. M., & Blackburn, T. C. (1984a). Swapping recipes for control. *American Psychologist, 39*, 974-975.

Weisz, J. R., Rothbaum, F. M., & Blackburn, T. C. (1984b). Standing out and standing in. *American Psychologist, 39*, 955-969.

Werff, J. J. v. d. (1985). Individual problems of self-definition. An overview, and a view. *International Journal of Behavioral Development, 8*, 445-471.

Werff, J., van der (1990). The problem of self-conceiving. In H. Bosma, & S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence.* Berlin: Springer, 13-33.

Werner, H. (1980). *Comparative psychology of mental development.* New York: International Universities Press, Inc.

Wertheimer, M. (1945). *Produktives Denken.* Frankfurt: Waldemar Kramer.

Whitbourne, S. K., & Weinstock, C. S. (1982). *Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters.* München: Urban & Schwarzenberg. (engl. orig. Adult development. The differentiation of experience. New York: Holt, 1979).

Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., & Waterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-Year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 260-271.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence, 15*, 323-334.

Witte, E. H. (1989). *Sozialpsychologie.* München: Psychologie Verlags-Union.

Wurzbacher, G. (1977). Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisationsprozesses des Menschen. Hypothesen, Fragestellungen, Folgerungen. In G. Wurzbacher (ed.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor* . Stuttgart: Enke.

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept.* New York: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C., Miller, P. J., Cowles, S. S., & Wilson, A. W. (1979). *The self-concept. Theory and research on selected topics.* Lincoln: University of Nebraska Press.

# Personenregister

Die Zahlen hinter den Namen beziehen sich auf die Seiten im Text.

# Sachregister

Die Zahlen hinter den Namen beziehen sich auf die Seiten im Text.

Dr. med. Gisela Perren-Klingler

# Trauma

**Vom Schrecken des Einzelnen zu den Ressourcen der Gruppe**

298 Seiten, kartoniert Fr. 58.– / DM 65.– / öS 481.–
ISBN 3-258-05165-8

Das Trauma geht alle an. Es ist die Folge familiärer Gewalt und sexuellen Missbrauchs, es entsteht durch Gewaltverbrechen, Verkehrsunfälle, Umweltkatastrophe und Krieg und trifft nicht nur die Opfer selber, sondern auch Angehörige und Helfende.
In diesem Buch stellen vierzehn Expertinnen und Experten aus der ganzen Welt dar, wie sie in Situationen mit sehr unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen mit den Traumageschädigten umzugehen versuchen. Der dabei verwendete Ansatz wendet sich ab von der individuumszentrierten Therapie in Richtung Hilfe zur Selbsthilfe durch Gruppenarbeit. Indem die kulturellen Ressourcen bei den Betroffenen und ihren Angehörigen mobilisiert werden, fördert dieser Therapieansatz die psychische Bewältigungsfähigkeit: Ziel der Therapie ist es, dass das Trauma-Opfer lernt, mit seiner psychischen Narbe zu leben.

Die englische Ausgabe des Buches ist unter folgendem Titel erhältlich:

Dr. Gisela Perren-Klingler (Hrsg.)

# Human Reaction to Trauma

**From Therapy to the Mobilization of Resources**

ISBN 3-258-05165-8

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Doris Houbé-Müller

# Randständige Imigrantenkinder in Schulklassen

## Quantitative Analyse der sozialen Bedingungen und deren personaler Bewältigung

284 Seiten, kartoniert Fr. 48.– / DM 54.– / öS 400.–
ISBN 3-258-05306-5

Das Buch richtet sich an Lehrer und Lehrerinnen, sowie an Fachleute aus Lehrerbildung, Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie, Psychiatrie und Pädiatrie.

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Dr. phil. Hans Berner

# Über-Blicke – Ein-Blicke

## Pädagogische Strömungen durch drei Jahrzehnte

167 Seiten, gebunden Fr. 42.– / DM 47.– / öS 367.–
ISBN 3-258-05044-9

Dieses Buch ist aus zwei Quellen entstanden. Einerseits basiert es auf dem 1994 in einer zweiten Auflage erschienenen Buch «Aktuelle Strömungen in der Pädagogik» und andererseits auf einer achtteiligen Artikelserie mit dem Titel «Köpfe» für die Zeitschrift «die neue Schulpraxis». Bei der Lektüre dieses Buches werden beide Quellen sichtbar. Das Buch vermittelt den Leserinnen und Lesern einen Überblick über das grosse und zum Teil unwegsame Gebiet der aktuellen pädagogischen Strömungen und ermöglicht anhand der Vorstellung von repräsentativen pädagogischen Persönlichkeiten vielfältige Einblicke in die einzelnen Gebiete. Auf einer historische, einer systematischen und einer selbstreflexiven Ebene werden Impulse für eine fruchtbare individuelle Auseinandersetzung gegeben. Das Buch kann zu einem persönlichen Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch werden, das die Leserinnen und Leser zu grundsätzlichen pädagogischen Fragen und Antworten – und von dort zu neuen Fragen – führt.

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Jürg Rüedi

# Einführung in die individual-psychologische Pädagogik

## Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis

175 Seiten, gebunden Fr. 42.– / DM 47.– / öS 367.–
ISBN 3-258-05062-7

Wer eine prägnante Einführung in die Grundgedanken der individual-psychologischen Pädagogik haben will, findet diese in den ersten Kapiteln. Themen wie «Sozialerziehung / Soziales Lernen», «Wohlstandsverwöhnung» werden ebenso angesprochen und aus individualpsychologischer Sicht behandelt wie «Wert-Erziehung» und «Elternarbeit».

In weiteren Kapiteln werden diese aktuellen Themen anhand von Fallbeispielen konkretisiert und damit anschaulich dargestellt. Der Münchner Grundschullehrer Alfons Simon zeigt am Beispiel eines aggressiven Schülers, wie soziales Lernen und Wert-Erziehung auf dem Hinterrund der individualpsychologischen Pädagogik im Schulalltag aussehen. Die Kindergärtnerin Monika Berger, wie ihr zusammen mit ihrer Klasse die Integration eines schwierigen Kindergartenkindes geglückt ist.

Leserinnen und Leser können anhand konkreter Erziehungspraxis die Fruchtbarkeit individualpsychologischer Pädagogik nachvollziehen.

Das Buch richtet sich an alle an Pädagogik Interessierten, im besonderen aber an Eltern, Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Lehrerinnen und Lehrer.

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien