

Helmut Fend

Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät

Entwicklungspsychologie der Adoleszenz
in der Moderne

Band III



Verlag Hans Huber

Helmut Fend

DIE ENTDECKUNG DES SELBST UND DIE VERARBEITUNG DER PUBERTÄT

Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne

Band III

Vorwort

Auch dieser Band der Reihe „Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne“ ist Ausdruck des Bemühens, für Pädagogen und Lehrer die Perspektive zu verstärken, daß ihr tägliches Werk ein Prozess der Begleitung, der Führung und Unterstützung von Menschen auf einem Entwicklungsweg ist. Wenngleich dabei eine lebendige und sichere Zielvorstellung vom geglückten nächsten Schritt und von der kommenden Entwicklungsphase eine unersetzbare Hilfe ist, so ist ebenso sicher daß eine hilfreiche Begleitung und Führung an den inneren Entwicklungsprozessen des Menschen anknüpfen sollte. Dazu sollen diese Arbeiten beitragen. In diesem Band geht es in akzentuierter Weise um das Innenleben des Menschen, wenn er sich ins zweite Lebensjahrzehnt hineinbewegt. Sein Erleben steht im Mittelpunkt, wenngleich uns immer auch vor Augen steht, daß Entwicklung auch aus einer handelnden Bearbeitung von Aufgaben resultiert.

Der Forschungshintergrund dieses Bandes hat sich gegenüber den „reinen“ Longitudinalstudien etwas verändert. Es sind sehr viele qualitative Arbeiten hinzugekommen, die im Rahmen meiner Tätigkeit im Pädagogischen Institut der Universität Zürich entstanden sind. Gleichzeitig konnten zwei Vergleichsstudien zu den deutschen Arbeiten realisiert werden.

Hinter allen diesen Arbeiten steht ein beträchtlicher Aufwand von Mitarbeitern und von Jugendlichen, die sich bereit erklärt haben, mitzuwirken. Ihnen sei an dieser Stelle besonders gedankt. Herr Wassilis Kassis hat einen großen Anteil daran, daß über die Betreuung forschungsorientierten Lernens von Studenten die Erhebungen in der Schweiz durchgeführt werden konnten.

Große empirische Arbeiten zu veröffentlichen ist heute zu einem anspruchsvollen Unternehmen geworden, das nur noch durch das Zusammenspiel vieler Stellen möglich ist. Von vielen Seiten habe ich dabei teils unerwartete Hilfe erfahren. Vor allem Frau Hofrat Dr. Hildegard Pfanner, meine frühere Lateinlehrerin, hat wesentlich dazu beigetragen, daß die Arbeit deutschen Standards an sprachlicher Genauigkeit und Richtigkeit entspricht. Auch Frau Helen Rüttimann war dabei eine sehr wertvolle Hilfe. Die Edierung wäre schließlich nicht möglich gewesen, hätten nicht Herr Dr. Xaver Büeler und Frau Karin Müller ihre Erfahrung und Kompetenz zur Verfügung gestellt.

Mein ganz besonderer Dank gilt der Johann Jacobs-Stiftung, die auch diesmal die Drucklegung finanziell gefördert hat. In bleibender Erinnerung wird mir dabei der vermittelnde Kontakt von Dr. Laszio Nagy bleiben. Ihm sei an dieser Stelle auch herzlich gedankt.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	I
INHALTSVERZEICHNIS	III
0. EINLEITUNG: AUF DEM WEGE VON DER KLASSISCHEN EUROPÄISCHEN ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE ZUR MODERNEN FORSCHUNG ÜBER DIE HUMANENTWICKLUNG	1
0.1 Kontexte des Aufwachsens	2
0.2 Vom Kind zum Jugendlichen: Normalentwicklungen und Risikoentwicklungen (Band 1)	3
0.3 Identitätsentwicklung: Orientierung in der Welt und die Suche nach dem eigenen Platz (Band 2)	6
0.4 Ziele des dritten Bandes: Bearbeitung des Hauptthemas der Adoleszenz in ganzheitlicher und qualitativer Sicht	10
0.5 Ausblick auf den Abschluß der Reihe „Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne“: Persönlichkeitsentwicklung im Kontext - Schule, Familie und Altersgruppe.....	11
1. DIE LÄNGSSCHNITTSTUDIE: ENTWICKLUNG IM JUGENDALTER UND DIE SCHWEIZER PARALLELSTUDIEN	13
1.1 Die Stichprobe des Konstanzer Längsschnittes	13
1.2 Die Schweizer Vergleichsstudien	16
2. PHÄNOMENOLOGIE DER ADOLESZENZ - DIE VIELEN BILDER DER ADOLESZENZ	19
2.1 Besonderheiten der Lebensphase Adoleszenz im Licht von Erinnerungen	20
2.2 Die Ereignisgeschichten und Erlebensweisen der Adoleszenz	26
2.3 Die innere Welt der Adoleszenten	30
2.3.1 <i>Die Jugendphase im Tagebuch und in literarischen Produkten</i>	31
2.3.2 <i>Gedichte als Quellen der qualitativen Jugendforschung</i>	40
2.3.3 <i>Satzergänzungen als Quelle qualitativer Jugendforschung</i>	53
2.3.4 <i>Die eigene Person in der Selbst- und Fremdwahrnehmung</i>	61
2.3.5 <i>Träume, Hoffnungen, Befürchtungen</i>	69

2.3.6	<i>Aufsätze als Quelle der Jugendforschung: Auf dem Weg zu systematischen Beschreibungen des Selbst in der Adoleszenz</i>	76
2.3.7	<i>Zürcher Replikationen der Aufsätze von Busemann</i>	82
2.4	Die sprachliche Repräsentation des Selbst und die Möglichkeiten seiner Messung	90
3.	DIE ENTDECKUNG DES SELBST: SELBSTREFLEXION UND SELBSTKENNTNIS BEIM ÜBERGANG VON DER KINDHEIT IN DIE ADOLESZENZ	96
3.1	Instrumente zur Erfassung der Selbst-Inspektion: Die Adoleszenz als Zeit der intensivierten Selbstbeobachtung	97
3.2	Zur Bedeutung von Selbstreflexion: Korrelate hoher Selbstaufmerksamkeit ...	100
3.3	Zum Entwicklungsverlauf der Selbstreflexion in der Adoleszenz	105
3.4	Prädiktion der Selbstreflexion	107
3.5	Zusammenfassung	113
4.	ENTWICKLUNGSAUFGABE: DEN KÖRPER BEWOHNEN LERNEN - DIE PUBERTÄT UND DIE ENTWICKLUNG DES KÖRPERSELBSTBILDES IN DER ADOLESZENZ	115
4.1	Der eigene Körper in offenen Selbstbeschreibungen.....	115
4.2	Das Selbstkonzept des Aussehens in standardisierten Selbstbeschreibungen ...	124
4.2.1	<i>Die Entwicklung der Wahrnehmung der eigenen physischen Attraktivität</i>	125
4.2.2	<i>Ursachen und Folgen des Selbstkonzeptes der eigenen Attraktivität</i>	128
4.2.3	<i>Zusammenfassung</i>	136
4.3	Die Verarbeitung der Pubertät	137
4.3.1	<i>Forschungsstand und theoretische Modelle zur Bedeutung puberaler Entwicklungen für die psychosoziale Entwicklung</i>	138
4.3.2	<i>Das biologische Entwicklungsfenster in der Zweiten Zürcher Replikationsstudie</i>	147
4.3.3	<i>Indikatoren des puberalen Entwicklungsstandes</i>	148
4.3.4	<i>Der biologische Entwicklungsstand von Jugendlichen der 7. und 9. Schulstufe</i>	151
4.3.5	<i>Zur Bewertung der körperlichen Veränderungen</i>	158
4.3.6	<i>Zur Generalisierung der Verarbeitung von biologischen Entwicklungen im Selbstkonzept der Attraktivität</i>	162
4.3.7	<i>Zur Bedeutung des „absoluten“ Entwicklungsstandes</i>	167
4.3.8	<i>Wahrgenommenes relatives Timing und seine psychosozialen Konsequenzen</i>	168
4.3.9	<i>Zusammenfassung</i>	172

5. EINE ALLGEMEINE THEORIE DER PERSON UND IHRER ENTWICKLUNG IN DER ADOLESZENZ.....	178
5.1 Theorien der Person und ihrer Entwicklung: auf dem Weg zum systemischen Personalismus	185
5.2 Die Bedeutung des Selbst und seiner Veränderung in der Adoleszenz im Lichte moderner Theorien.....	198
LITERATUR.....	218
TABELLENVERZEICHNIS.....	228
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	230
PERSONENREGISTER	232

0. Einleitung: Auf dem Wege von der klassischen europäischen Entwicklungspsychologie zur modernen Forschung über die Humanentwicklung

In diesem 3. Band der Serie zur *Entwicklungspsychologie der Schülerpopulation vom 6. zum 10. Schuljahr* möchte ich die Arbeiten der ersten Bände (FEND, 1990, FEND, 1991) und eines Vorläuferbuches (FEND, 1988) fortsetzen. In ihm sollen die Zürcher Arbeiten zur Adoleszenz dokumentiert werden, in denen ich eine stärkere Verbindung von qualitativen und quantitativen Analysen angestrebt habe. Die Daten aus dem Konstanzer Längsschnitt dienen dabei als Hintergrundinformationen, die an den jeweils sinnvollen Stellen einbezogen werden. Es geht hier erneut um das „Innenleben“ von Jugendlichen, um die Wendung nach Innen und die selbstreflexive Verarbeitung der enormen körperlichen Veränderungsprozesse, die mit dem Begriff der Pubertät charakterisiert werden. Damit ist diese Arbeit auch Ausdruck des Bemühens, an alte europäische Traditionen der Entwicklungspsychologie, die weniger verhaltensorientiert als auf das innere Erleben des heranwachsenden Menschen ausgerichtet war, anzuknüpfen. Im Mittelpunkt steht das *Erleben* von Jugend, ihr *Innenleben* und eine *theoretische Gesamteinordnung*, die in einer allgemeinen Theorie des Selbst und der Verarbeitung der Pubertät zum Ausdruck kommen wird.

In dieser Einleitung geht es mir um eine resümierende Verortung, insbesondere um eine *Verortung der wissenschaftlichen Betrachtungsweise* der Entwicklung in der Adoleszenz. Welches ist der heutige Stand in der Betrachtungsweise der Jugendphase? Wie kann man sie theoretisch analysieren?

Die wissenschaftliche Entwicklungspsychologie baute im europäischen Raum auf der Hypothese auf, es gebe eine gesetzmäßige innere Entwicklung des Menschen, die zur *Entfaltung eines innerlich angelegten Entwicklungsprogramms* führt, das wohl abgewandelt werden kann, im Kern aber notwendigen Stufen oder Phasen folgt. Diese ausschließliche Orientierung an einem „inneren Programm“ der Entwicklung des Menschen ist in den letzten Jahrzehnten aufgelöst worden, indem drei Perspektiven vereinigt wurden: die Analyse der *kontextuellen Lebensbedingungen* des Aufwachsens, die Orientierung an einer *inneren Phrasierung von Entwicklungsprozessen* und die Berücksichtigung der *Eigenbeteiligung* der Heranwachsenden an ihrer Entwicklung in der Form ihrer alltäglichen

Lebensbewältigung. Dadurch kommen heute sowohl *universale* Entwicklungsprozesse als auch *differentielle* Entwicklungen ins Blickfeld.

0.1 Kontexte des Aufwachsens

Den Versuch, die Lebensphase Adoleszenz zu verstehen, habe ich in Anknüpfung an eine *sozialisierungstheoretische Perspektive*, die in die Entwicklungspsychologie die Aufmerksamkeit für die *kontextuellen Bedingungen* eingebracht hat, damit begonnen, eben diese Kontexte jugendlichen Aufwachsens in *sozialhistorischer Sicht* zu beschreiben. Dass Kinder und Jugendliche in traditionellen Gesellschaften unter anderen Lebensverhältnissen aufgewachsen sind als heute, ist offensichtlich und bekannt. Worin aber der Wandel genau besteht, wollte ich in der Arbeit zur „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ erhellen, um den modernen Kontext der Entwicklung in der Adoleszenz beschreibbar zu machen. In der typologischen Gegenüberstellung der traditionellen mit der modernen Gesellschaft wurde sichtbar, daß sich dem Menschen in der Geschichte des abendländischen Kulturkreises noch nie so klar die Aufgabe gestellt hat, *die eigene Entwicklung zu gestalten* und die Lebensanforderungen selbständig zu meistern. Moderne Lebensbedingungen öffnen ihm vielfache Optionen im Berufsbereich, in der Partnerwahl, im Konsumverhalten, in der Freizeit und sogar in weltanschaulichen Bereichen. In der Jugendzeit muß er sich auf solche Lebensaufgaben vorbereiten, sie ist eine entscheidende Planungsphase für die weitere Biographie. Mit dem Begriff der „Individualisierung“ wird in der Soziologie die soziale Vorgabe eines Lebenslaufs charakterisiert (KOHLLI, 1985). In Abhängigkeit von diesem historischen Prozess auf der Makroebene gesellschaftlicher Verhältnisse vollzogen sich Änderungen der sozialen Kontexte des Aufwachsens in der Familie, der Schule und den Medien, die die besonderen Chancen und Gefahren des Aufwachsens heute konstituieren (s. FEND, 1988). Auffällig war dabei vor allem der Rückgang lokaler und religiös geprägter sozialer Kontrollnetze, der die Menschen für individuelle Entscheidungen freigesetzt, aber auch ausgesetzt hat. Die Bedeutung von Familie, Schule, Nachbarschaft und Dorf hat sich in diesem Jahrhundert tiefgreifend gewandelt. Die Familie ist von einer Kontroll-Familie zu einer Aushandlungs-Familie geworden, Normen werden insbesondere in der Jugendphase nicht mehr schlicht autoritativ durchgesetzt, sondern ausgehandelt. Sie ist gleichzeitig die zentrale Coaching-Management-Instanz für erfolgreiche - schulisch vermittelte - Lebenswege geworden, ohne daß sie ihre emotionale Bedeutung eingebüßt hätte. Für immer mehr Jugendliche ist

aber in den letzten Jahrzehnten die Schule zum langjährigen Erfahrungsfeld avanciert, das die berufliche Zukunft vorherbestimmt. Freunde und selbstgewählte Beziehungen haben schließlich in den letzten Dezennien zunehmend an Bedeutung gewonnen (s. resümierend FEND, 1988). Auf dieser Folie wird immer präziser definiert, was erfüllte und erfolgreiche Lebenswege sind. Je genauer diese konturiert sind, um so unübersehbarer werden aber auch die Fehlentwicklungen, die „suboptimalen Lebenwege“ bis hin zu Formen „unerfüllten Daseins“.

0.2 Vom Kind zum Jugendlichen: Normalentwicklungen und Risikoentwicklungen (Band 1)

Die empirischen Arbeiten zur Entwicklung im zweiten Lebensjahrzehnt, also zur Entwicklung in der Adoleszenz, habe ich mit einer Anknüpfung an die alte europäische Tradition der Entwicklungspsychologie begonnen, mit der ich auch biographisch über das Studium bei LOTTE SCHENK-DANZINGER, einer Schülerin von CHARLOTTE BÜHLER, eng verbunden war. Diese ersten großen entwicklungspsychologischen Würfe waren von der Idee inspiriert, daß Entwicklung *ein von einem inneren Plan gesteuerter Prozeß der Entfaltung der menschlichen Person* ist. Wie im Affen der Entwicklungsplan zu einem Affen angelegt ist, so im Menschen der zu einem Menschen. Entwicklung gliedert sich zusätzlich in beschreibbare *Phasen*, die einen universalen Bau- und Entwicklungsplan für verschiedene Lebensperioden - also auch für das Jugendalter - offenbaren.

Diese Vorstellung stand in einem diametralen Gegensatz zu sozialisationstheoretischen Konzepten, die von den Prägungen ausgingen, die der Mensch im Laufe seines Lebens durch die Erfahrungen in der jeweiligen Umwelt erlebt. Diese Gegensätze einer *kontextualistischen (sozialisationstheoretischen) Position* und einer *endogenen Betrachtungsweise* ließen es reizvoll erscheinen, die Erwartungen der endogenistischen Ansichten über Entwicklung im Jugendalter, die hauptsächlich auf den Erfahrungen mit deutschsprachigen (österreichischen, deutschen) Jugendlichen der 20er und 30er bzw. der 50er Jahre dieses Jahrhunderts aufbauten, mit den empirischen Ergebnissen zur Entwicklung im Jugendalter heute - also der Entwicklung in einem gewandelten historischen Kontext - zu konfrontieren. Die Darstellung dieses Versuches bildete den ersten Teil des ersten Bandes „Vom Kind zum Jugendlichen“ (FEND, 1990, S. 53-124). Das Ergebnis führte nun keineswegs zu einer Legitimation der Haltung, die endogenistischen Ansichten zum

Jugendalter nun endgültig in den Orkus des wissenschaftlich Überholten werfen zu dürfen. Viele Ideen erstrahlten gerade auf dem Hintergrund moderner empirischer Forschungen in neuem Glanz, insbesondere solche zur Veränderung der Selbstreflexion, der Willensentwicklung und der sozialen Entwicklung. Die einen Ideen konnten widerlegt (z.B. jene über einen direkten Zusammenhang zwischen hormoneller Veränderung und Verhalten), andere wiederum modifiziert werden. Das Bild vom idealtypischen Verlauf einer „Kulturpubertät“ erfuhr z.B. deutliche Modifikationen. Was früher als typisch männliche Phänomenologie „wertvoller Pubertät“ erschien, zeigt sich heute als Erscheinungsweise der Pubertät von „gebildeten“ Mädchen.

Im Mittelpunkt des Interesses stand aber die von der alten Entwicklungspsychologie suggerierte Ansicht, daß die Adoleszenz eine besonders gefährdete Lebensperiode sei, eine Periode des „Sturm und Drangs“, in der die harmonische kindliche Gestalt gestört werde und Probleme unvermeidlich seien. Diese Verallgemeinerung zu einem universalen Entwicklungsmerkmal der Jugendphase erwies sich als falsch. Etwa 70 bis 80% aller Jugendlichen erleben diese Entwicklungsphase als ebenso harmonisch wie die Kindheit. Somit ist „Sturm und Drang“ kein universales Entwicklungsmerkmal, sondern ein differentielles. Manche Gruppen von Jugendlichen geraten tatsächlich in Schwierigkeiten.

Aus diesem Sachverhalt, der durch viele andere Untersuchungen bestätigt wird (s. z.B. OFFER et al., 1988), habe ich einige Schlüsse gezogen, die zu einer neuen Strukturierung der Forschung zur Entwicklungspsychologie der Adoleszenz geführt haben:

1. Es ist weiterhin sinnvoll, nach universalen Entwicklungsprozessen im menschlichen Lebenslauf, insbesondere im Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, also vom ersten ins zweite Lebensjahrzehnt, zu suchen.
2. Als ebenso wichtig erweist es sich aber, die differentiellen Entwicklungsprozesse zu analysieren. Sie sind aufgrund der Ausweitung der empirischen Möglichkeiten zur Erforschung des Heranwachsens in den Vordergrund getreten. Variationen der Entwicklung sind dabei sowohl in bezug auf die *unterschiedlichen Kontexte* des Aufwachsens zu analysieren als auch in bezug auf die *personalen Unterschiede* zwischen Jugendlichen, seien es solche des Geschlechts (der Biologie also), der Intelligenz oder der Persönlichkeit. Daß Kontexte und personale Merkmale interagieren können, drängt sich als logische Schlußfolgerung auf.

Diese Aufmerksamkeit für *differentielle Entwicklungsprozesse* hat eine wichtige Konsequenz, die für die Analyse der Entwicklungsprozesse im Jugendal-

ter leitend geworden ist. Wenn der faktische Entwicklungsverlauf sowohl von kontextuellen als auch von personalen Voraussetzungen abhängig ist, dann kann die Person nicht passiv einem endogenen Entwicklungsprogramm ausgesetzt sein, die Entwicklung kann also nicht aus internen Gründen schlicht „über ihn kommen“, sie kann aber auch nicht das einfache Resultat externer Prägung sein. Wir müssen vielmehr ein anderes *Menschenbild* zugrunde legen. Verschiedene Überlegungen ähnlicher Art haben in den letzten Jahren in einem Handlungsmodell konvergiert, nach dem die *aktive Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben* in den Mittelpunkt getreten ist. Diese Entwicklungsaufgaben resultieren aus der jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen bzw. sozialhistorischen Konstellation von sozialen Erwartungen und biologischen Gegebenheiten. Ihnen ist der Mensch aber nicht passiv ausgesetzt, sondern er bearbeitet sie verstehend und handelnd und wird so gleichzeitig Produzent der eigenen Entwicklung (SILBEREISEN, 1986; HURRELMANN, 1983). Damit hat die Entwicklungspsychologie zu einer genialen Einsicht und Formulierung von PESTALOZZI zurückgefunden, die er in seinen „Nachforschungen“ (PESTALOZZI, 1798/1938) in der Formulierung festgehalten hat: *der Mensch ist ein Produkt der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst.*

Die Forschungskonsequenz dieser *handlungstheoretischen Orientierung* war die Ausrichtung auf die Untersuchung des Handelns von Jugendlichen, auf ihre *alltäglichen Formen der Lebensbewältigung* (coping-styles) in ihrem jeweiligen Lebensfeld. Welches sind die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, und wie werden sie bewältigt?

Diese Frage richtete sich einmal allgemein an alle Adoleszenten, die wir vom 6. Schuljahr zum 10. Schuljahr jährlich begleitet haben. Zum anderen haben wir diese Frage in differentieller Perspektive gestellt: Wie werden die Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen ökologischen Kontexten, z.B. in Hauptschulen auf dem Lande oder in städtischen Gymnasien, von Jungen oder Mädchen bewältigt?

Die allgemeinen Muster der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sind uns aus mehreren großen Untersuchungen bekannt (s. Jugendwerk der Deutschen Shell 1981, 1985). Sie beziehen sich auf die Bewältigung der biologischen Änderungen, auf die verschiedenen Etappen der Verselbständigung, auf Freiheiten des Ausgehens und der Verwendung von Geld, auf die erste Freundin bzw. den ersten Freund, auf eigenständige Reisen, auf den Abschluß von Ausbildungen usw.

Der Prozeß der Verselbständigung enthält aber auch Risikohandlungen wie z.B. Rauchen, Alkoholkonsum, unkontrollierte und frühzeitige Sexualität, Risikoverhalten im Straßenverkehr usw.

Im Rahmen dieses *bewältigungstheoretisch-ökologischen Paradigmas* haben wir im ersten Band somit die Frage gestellt, wie sich universal und differentiell das *potentielle Risikoverhalten* beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz entwickelt (FEND, 1990, S. 125-235). Kontextbedingungen (z.B. familiäre Unterstützung) und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Intelligenz, Ich-Stärke) wurden als Ressourcen der handlungsbezogenen Problembewältigung konzipiert. Je günstiger diese Ressourcen bereits in der Kindheit waren, um so eher sollten Adoleszente vor Risikoentwicklungen geschützt sein.

Die empirische Analyse im Rahmen dieser Fragestellung erbrachte viele wichtige Erkenntnisse. Je nach Gefährdungssymptom (z.B. Rauchen oder Alkoholkonsum) zeigten sich unterschiedliche Risikogruppen: für das Rauchen waren es Mädchen, die im ökologischen Kontext städtischer Hauptschulen aufwuchsen, für den Alkoholkonsum waren es Jungen, die im Kontext ländlicher Hauptschulen lebten.

In der Summe erwiesen sich frühe Initiationen in Risikoverhalten - einschließlich früher Kontakte zum anderen Geschlecht - als wichtige Indikatoren für einen Lebensweg, der aus langfristigen Leistungs-Engagements herausführte und eher auf kurzfristige Befriedigungen im Feld von altersgleichen Cliquen zielte. *Der universale Prozeß der Verselbständigung zeigte somit ein sehr differentielles Gesicht, das mit Kontextmerkmalen des Aufwachsens und mit personalen Voraussetzungen (Leistungsbereitschaften und -fähigkeiten) korrespondierte.*

An dieser Stelle wird die Schule bedeutsam, die ihr Angebot bisher wenig auf die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen ausgerichtet hat. Während es bisher gut gelungen ist, die Grundschulzeit auf die Entwicklungsbesonderheiten der Kindheit abzustimmen und die Sekundarstufe II ganz auf die fachlich-kulturellen Inhalte auszurichten, bestehen große pädagogische Orientierungsprobleme, wie die Sekundarstufe I zu gestalten wäre. Die Ausrichtung auf altersspezifische Entwicklungsaufgaben wäre eine Möglichkeit, die sich im ersten Band ergeben hat.

0.3 Identitätsentwicklung: Orientierung in der Welt und die Suche nach dem eigenen Platz (Band 2)

Die Konzentration auf sichtbares Verhalten von Jugendlichen schien uns nur ein erster Schritt zu sein, um die Prozesse der Entwicklung beim Übergang

von der Kindheit in die Adoleszenz adäquat zu erfassen. Wir suchten nach einer stringenteren Bündelung der Teilaspekte der Verselbständigung und Persönlichkeitsentwicklung. Im Konzept der Identität schienen uns die Tiefenstrukturen der Verselbständigung gut indiziert zu sein. Im 2. Band stand deshalb ein *identitätstheoretisches Paradigma* Pate, um den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zu charakterisieren. Die grundlegende Vorstellung war dabei eine einfache, erlaubte aber auch, Verbindungen zwischen der Sozialgeschichte der Lebensbedingungen und der Personwerdung herzustellen. Moderne Lebensbedingungen haben eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten des Handelns geschaffen: sie haben individuell zu gestaltende *Berufsperspektiven* eröffnet, sie haben verschiedene Formen der Gestaltung des *Familienlebens* - insbesondere der Verbindung von Beruf und Familienarbeit - sichtbar werden lassen, sie geben im *politischen Bereich*, z.B. in der Form von Parteiprogrammen, unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten vor, sie bieten nach wie vor *transzendente Weltbilder* als Sinnangebote an, und sie eröffnen im *Freizeitbereich* Möglichkeiten, den eigenen Lebensstil zu finden. Jugendliche müssen sich somit heute in vielen Lebensbereichen bewußt entscheiden, wie sie ihr Leben gestalten wollen. Ihre psychische Entwicklung mündet also nicht nur in *alltägliche Bewältigungsstrategien*, sondern auch in grundlegende *Lebensentscheidungen*.

Wie nun Jugendliche in unsere Lebensformen und kulturellen Traditionen hineinwachsen, wie sie die vorgegebenen Möglichkeiten zu individuellen Lebenszielen umformen und auf diese Weise eine eigene Identität in der Form von Lebensplänen, mit denen sie eins sein können, entwickeln, haben wir in jenem zweiten Band analysiert. Aber auch dabei sind Risikopfade denkbar, wenn Jugendliche die Möglichkeiten wenig nutzen, sich zu früh festlegen oder orientierungslos bleiben. Das *Bewußtsein* der Jugendlichen, ihre Ziele und ihre tatsächlichen Entscheidungen für Lebensperspektiven in Beruf, Familienleben, Politik, Religion und Freizeit standen hier im Mittelpunkt. Der Entwicklungsprozeß wird in dieser Perspektive an den Erwartungen der Kultur und den Lebensformen in einem Gemeinwesen gemessen, in das der Jugendliche hineinwachsen soll. Wieder wurde nach generellen Entwicklungsprozessen gesucht und differentiell gefragt, welche sozialen und personalen Ressourcen mit *unterschiedlich produktiven Identitätsentwicklungen* (frühzeitige Festlegungen, Diffusität und Orientierungslosigkeit, endlose Suche oder rationale Entscheidungsfähigkeit) in den genannten Bereichen zusammenhängen. Das Hineinwachsen in die politische Kultur stand dabei in einer Weise im Vordergrund, daß hier die größte deutschsprachige Studie über politische Bildungsprozesse in der Frühadoleszenz entstand. In dieser Altersphase kristallisieren sich erstmals politische Grundorientierungen heraus, die in erste Parteipräferenzen münden. Die Chancen schulischer Mitbe-

stimmung als handlungsorientierte Einübung in politisches Verhalten konnten dabei bewertet werden. Den Defiziten der politischen Bildung in der Form von Interesselosigkeit, Radikalität oder Pessimismus galt dabei unsere besondere Aufmerksamkeit.

Welche pädagogischen Konsequenzen resultieren aus einer solchen Betrachtungsweise? Einerseits wird sichtbar, daß die Schule auch in dieser Lebensphase einen wichtigen Bildungsauftrag hat; sie muß zum Aufbau von Weltbildern durch die geleitete Auseinandersetzung mit unseren Lebensformen und kulturellen Traditionen beitragen. Andererseits kommen die Besonderheiten der Bildungsprozesse in der Adoleszenz zum Bewußtsein. Die Schule müßte ein „Bildungswesen für Adoleszente“ sein. Sie müßte Jugendliche auf dem Wege ihrer Identitätsfindung begleiten und könnte durch abgestimmte Bildungsangebote diese persönlichen Entwicklungswege bereichern.

Wenn wir dieses Erkenntnisinteresse formulieren, dann sind wir auf ein *persönlichkeitstheoretisches Paradigma* verwiesen, d.h., daß wir einer Theorie der Funktionsweise der Person im jeweiligen Kontext und ihrer Veränderung im Lebenslauf bedürfen. Früher hätte man formuliert, daß wir die Entwicklung im Jugendalter von einem tieferen Verständnis des Menschen her begreifen müssen.

Insbesondere die wiederbelebte Zuwendung zur klassischen Entwicklungspsychologie hat uns daran erinnert, daß wir von einer *inneren Gestalt der Persönlichkeit* ausgehen müssen - oder darüber zumindest Modellvorstellungen zu entwickeln haben -, durch die eine lebensphasenspezifische Zuwendung zur „Welt“ erfolgt und die sich nach eigenen Veränderungsgesetzen entfaltet. Auch wenn wir nicht, wie in alten Vorstellungen üblich, eine entelechieförmige Entwicklung annehmen, also eine ausschließlich endogen gesteuerte Entfaltung verwerfen, so stellt sich uns doch die Aufgabe, *explizite Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle* einzuführen. Handlungen in der Adoleszenz sind damit das gemeinsame Ergebnis einer *inneren Organisation* des Menschen und der Anforderungen und Möglichkeiten der jeweiligen *Um-Welt*.¹

Wir begannen die Bearbeitung dieser Perspektive mit der Annahme, daß die „Welten“, in denen sich Heranwachsende entwickeln und schließlich bewähren müssen, sozialgeschichtlich beschreibbar sind und die *Bedingungen vorgeben, die eine mehr oder weniger gelungene Existenzbewältigung und ihr*

¹ CHARLOTTE BÜHLER hat dies 1929 in "Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins" auf S. 209 so formuliert: "Nicht der Reiz formt, indem er das System beansprucht, sondern das Subjekt formt vermittels des Reizes, in seiner Bestätigung am Reiz, seine eigene Systemstruktur".

zugrunde liegende Persönlichkeitsstrukturen definieren. Für die Existenzbewältigung vor hundert Jahren waren andere Handlungsweisen und zugrunde liegende Persönlichkeitsstrukturen hilfreich („funktional“) als heute. Welche sind dies? Es sind nicht Haltungen der Bedürfnislosigkeit, der Bescheidenheit, des Rückzugs aus dieser Welt, der Kontemplation, wie dies unter Armut- und ökonomischen Subsistenzbedingungen nützlich wäre. Es sind aber auch nicht Haltungen der Unerschrockenheit vor Feinden, der Fähigkeit, Schmerzen im Kampfe zu tragen, der unbedingten Bereitschaft zum Gehorsam, wie dies in militärischen Regimen erwünscht wäre. „Funktional“ sind heute Haltungen im Umkreis der Bewältigung von Leistungsforderungen und der Balancierung von unterschiedlichen sozialen Erwartungen.

Auf allgemeiner Ebene sind wir davon ausgegangen, daß eine wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung heute ein *produktives Verhältnis der Person zu sich selber, zu anderen Personen und zu Leistungsforderungen* umfaßt. Im Fadenkreuz dieser drei Orientierungsformen ist die Entwicklungstheorie in der Adoleszenz entfaltet worden. Die personale Entfaltung vollzieht sich in drei Dimensionen: in der *Entfaltung von Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten*, in der Entfaltung von *sozialen Beziehungen und Beziehungsfähigkeiten* und schließlich in der rückwirkenden *Stärkung des Ich*. Solche Jugendlichen sind aktiv, sozial „dabei“ und psychisch stabil, „aufgestellt“, wie es im Schweizer Kontext heißt.

Welche Jugendlichen haben nun unter welchen kontextuellen Bedingungen und personalen Voraussetzungen von der Kindheit her mehr oder weniger gute Aussichten, die Grundlagen für eine positive Lebensbewältigung im Sinne einer stabilen Leistungsbereitschaft, von sozialer Integration und ungebrochener Ich-Stärke zu legen, und unter welchen Konstellationen ergeben sich Risikoentwicklungen?

Indem wir die Frage so formulierten, verließen wir wieder die ausschließliche Konzentration auf die *universalen Aspekte der Altersphase* Adoleszenz und erweiterten sie auf die *interindividuellen Unterschiede* in der Persönlichkeitsentwicklung bzw. auf *intraindividuell unterschiedliche Entwicklungsprozesse* im Durchlaufen dieser Lebensphase.

0.4 Ziele des dritten Bandes: Bearbeitung des Hauptthemas der Adoleszenz in ganzheitlicher und qualitativer Sicht

Mit der Darstellung der Ereignis- und Handlungsgeschichten in der Adoleszenz und der entscheidungsorientierten Identitätsentwicklung scheinen die Möglichkeiten voll ausgeschöpft zu sein, den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz und den weiteren Weg ins Erwachsenenalter systematisch zu beschreiben. Wozu also ein dritter Band?

Er entsteht hier aus dem Bedürfnis nach einer *ganzheitlicheren Orientierung* darüber, wie sich im zweiten Lebensjahrzehnt die Funktionsweise der Person in ihrer jeweiligen Lebenswelt ändert und wie sie sich entwickelt. Er hat auch mit dem Wunsch zu tun, genauer zu sehen, wie sich diese Lebensphase von innen her „anföhlt“, wie sie „erlebt“ wird und wie die Rückwendung der Person auf sich selber konkret verarbeitet wird. Zu wissen, wie sich Adoleszente mit sich selber beschäftigen, wie sie vor allem die großen Veränderungen an ihrem Körper verarbeiten, schien uns für eine einfühlsame Haltung dieser Lebensphase gegenüber von großer Bedeutung zu sein.

Daraus ergeben sich die Teile dieser vorliegenden Arbeit. Im Kapitel zur Phänomenologie des Jugendalters steht das Erleben und Erleiden von Jungsein im Mittelpunkt. Der Abschnitt „Innenwendung“ analysiert die Rückwendung auf die eigene Person, die als charakteristisch für die Adoleszenz gilt. Im Kapitel „Pubertäterleben“ kommt die große Aufgabe dieser Lebensphase zur Sprache, den eigenen Körper akzeptieren und bewohnen zu lernen.

Im Anschluß daran wollen wir nochmals zum Hauptthema der Adoleszenz vorstoßen. Die vielen Jahre der Beschäftigung mit dem zweiten Lebensjahrzehnt waren immer von der Frage geleitet, was wohl das Hauptthema der Humanentwicklung in dieser Lebensphase sein könnte. Inzwischen bin ich überzeugt, daß es in einer *Intensivierung der Bewußtwerdung des Ich eines Menschen* liegt. Damit meine ich, daß der Prozeß der Verselbständigung in eine neue Phase tritt. Der heranwachsende Mensch muß jetzt erstmals mehr und mehr Probleme selbständig lösen lernen, Entscheidungen eigenständig treffen, seine Entwicklung und sein Leben selber in die Hand nehmen. Er löst sich damit aus autoritativen Bindungen des Elternhauses und entwickelt eigene Lebensprojekte. Man kann diesen Prozeß als Selbstfindung, als Individuation, als Identitätsfindung bezeichnen - die im Hintergrund stehende Aufgabe ist dieselbe. Die Person als Handlungszentrum muß eine neue Qualität gewinnen. Dabei reorganisieren sich die sozialen Beziehungen neu, und die Beziehung zu sich selber ändert sich. Das zweite Lebensjahrzehnt markiert damit den Übergangsprozeß von der Eltern-Abhängigkeit zur Selbständigkeit

des Erwachsenen. Es ist somit eine Übergangsphase im Lebenslauf und von allen Problemen und Chancen solcher Übergangsprozesse gezeichnet.

Das zweite Lebensjahrzehnt ist aber in sich selber wieder gegliedert. Diese Gliederungen können durchaus als Phasen mit unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkten aufgefaßt werden. Schließlich umfaßt es die gesamte gymnasiale Schulzeit. Wer würde aber die Unterschiede zwischen Sextanerinnen und Primanerinnen übersehen wollen? Wir müssen also im Auge haben, welche Entwicklungsschwerpunkte in der Frühadoleszenz, der mittleren Adoleszenz bzw. der Spätadoleszenz vorhanden sind. Die Phasen, die wir hier bearbeiten werden, die Frühadoleszenz und die mittlere Adoleszenz, sind in besonderer Weise von *Reorganisationen der sozialen Beziehungen* gekennzeichnet. Dabei stehen bei vielen Negationsprozesse im Vordergrund: viele Jugendliche definieren sich darüber, was sie nicht mehr sein wollen bzw. was sie nicht akzeptieren. In der späten Adoleszenz wiederum treten Fragen der positiven Selbstdefinition, der Positionsbildung, der Ich-Idealbildung in den Vordergrund. Sie ermöglichen die Selbstgestaltung nach einem Ziel, nach einem Ideal.

Wie diese Veränderung der Person genauer gefaßt werden kann, soll in einem abschließenden theoretischen Kapitel beschrieben werden. Es enthält den resümierenden Versuch, die Besonderheiten der Lebensphase Adoleszenz theoretisch auf den Begriff zu bringen. Damit wird die alte Idee nochmals aufgegriffen, daß jeder Entwicklungsphase des Menschen auch „Strukturbilder des Seelischen“ entsprechen, die jedem Alter den je besonderen Charme und seine Unverwechselbarkeit verleihen.

0.5 Ausblick auf den Abschluß der Reihe „Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne“: Persönlichkeitsentwicklung im Kontext - Schule, Familie und Altersgruppe

In einem letzten Band soll der heranwachsende Mensch möglichst genau im sozialen Kontext beobachtet werden, in dem er sich tagtäglich bewegt und in dem er sein Leben bewältigt. Die Schule, die Familie und die Altersgruppe bilden sein tägliches Erfahrungsfeld und seinen Aufgabenhorizont, an dem er sich „abarbeitet“ und in diesem Prozeß psychische Haltungen unterschiedlicher „Lebenstüchtigkeit“ erwirbt. Die Kontextbindung der Persönlichkeitsentwicklung wird also im Vordergrund stehen. Damit rückt auch die Perspektive der differentiellen Entwicklung ins Bewußtsein, sodaß wir neben

den universalen Veränderungen in der Adoleszenz, die in diesem Band besonders beachtet werden, nochmals einen Blick dafür bekommen, wie unterschiedlich die Lebensphase Adoleszenz durchschritten, durchlitten oder produktiv bewältigt werden kann.

1. Die Längsschnittstudie: Entwicklung im Jugendalter und die Schweizer Parallelstudien

Zwei Perioden jugendpsychologischer Forschungsanstrengungen bilden die Grundlage für den hier vorgestellten Versuch, die psychischen Besonderheiten der Adoleszenz zu erarbeiten. In der ersten Periode, die auch den oben erwähnten drei Bänden zugrunde lag, ist an der Universität Konstanz von 1979 bis 1983 eine umfassende Longitudinalstudie durchgeführt worden. Dieses Unternehmen wurde von 1976 bis 1987 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Ab 1987 bis heute, also in der zweiten Forschungsperiode, habe ich qualitative und quantitative Folgearbeiten im Rahmen meiner Tätigkeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich initiieren und durchführen können.

1.1 Die Stichprobe des Konstanzer Längsschnittes

Um Entwicklungsprozesse von der Kindheit in die Adoleszenz in universaler und differentieller Perspektive untersuchen zu können, war eine genügend große und repräsentative Stichprobe erforderlich. Sie sollte es ermöglichen, Mädchen und Jungen noch am Ende der Kindheit zu erreichen und sie bis zur mittleren Adoleszenz zu begleiten.

Die Altersspanne der Stichprobe

Heute ist es im amerikanischen Forschungsbereich üblich geworden, das gesamte zweite Lebensjahrzehnt und die Lebensphase über das 20. Lebensjahr hinaus als Gegenstand der Adoleszenzforschung zu betrachten (ELLIOTT & FELDMAN, 1990, S. 1). Ferner hat sich eingebürgert, die Zeit von 10 bis 14 als *Frühadoleszenz*, die Zeit von 15 bis 17 als *mittlere Adoleszenz* und die Phase von 18 bis 25 als *Spätadoleszenz* zu bezeichnen (ELLIOTT & FELDMAN, 1990, S. 2). Dies ist für europäische Begriffe in zwei Aspekten ungewöhnlich. Wir sind erstens nicht gewohnt, die Adoleszenz so früh anzusetzen. Zweitens ist in europäischen Entwicklungspsychologien die Einteilung der Lebensphasen für Jungen und Mädchen getrennt vorgenommen worden, da Mädchen am Beginn der Adoleszenz einen

Entwicklungsvorsprung im Wachstum von etwa 1 bis 2 Jahren haben. Letzteres betonen natürlich auch alle amerikanischen Publikationen.

Angesichts der *epochal immer früher einsetzenden körperlichen Entwicklung* erscheint mir aber der angegebene Zeitraum, erfaßt man die *ersten* in der Entwicklung und die *letzten*, nicht unrealistisch und im großen und ganzen sinnvoll.

Wir haben unsere Untersuchung bei Kindern in der 6. Klasse begonnen und die Erhebungen gegen Ende dieses Schuljahres durchgeführt. Damit haben wir noch viele Schüler erfaßt, die von der körperlichen Entwicklung her noch Kinder waren, als auch solche einbezogen, die schon weit entwickelt waren. Etwa 25% der Schülerinnen und Schüler in der 6. Schulstufe waren zum Erhebungszeitpunkt noch nicht zwölf Jahre alt, etwa 45% waren schon zwölf Jahre alt oder im 13. Lebensjahr, ca. 25% hatten das 13. Lebensjahr schon vollendet, und ca. 5% waren sogar schon 14 Jahre alt.

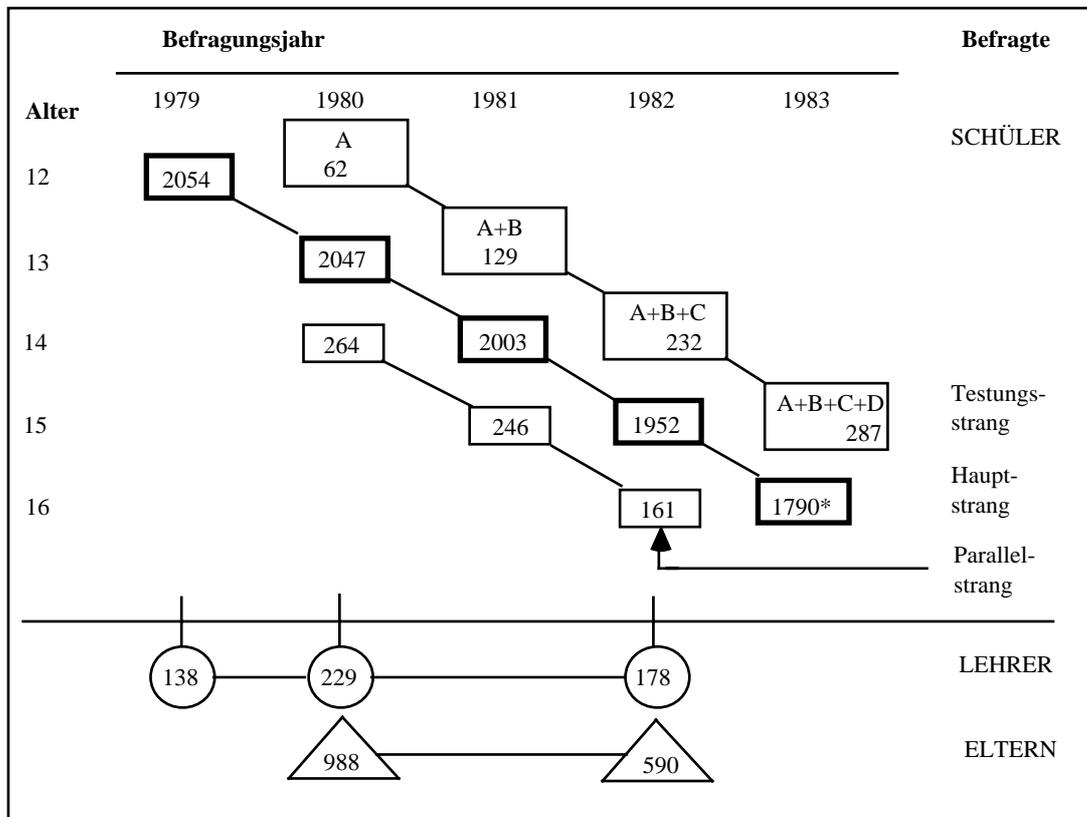
Diese Kinder/Jugendlichen konnten wir dann jährlich bis zur 10. Schulstufe testen und befragen. Entsprechend waren dann etwa 4% schon 18 Jahre alt, 25% waren 17, 45% 16 Jahre alt und 25% erst 15 (FEND, 1990, S. 275 ff.). Somit erfaßt der Längsschnitt die Altersspanne von 11 bis 18 Jahren (FEND, 1990, S. 276). Die Erhebungen bei ca. 2 000 Kindern und Jugendlichen wurden von 1979 bis 1983 jährlich klassenweise durchgeführt, beginnend mit der 6. Schulstufe und endend mit der 10. Stufe. Über die Stichprobengrößen der jährlichen Querschnitte gibt Abb. 1.1 Auskunft.

Da jeweils komplette Jahrgangsstufen erfaßt wurden, unterscheiden sich die jährliche Zahl der Schüler im Hauptstrang nur wenig. Gleichwohl überschneiden sich die realisierten Stichproben aufeinanderfolgender Erhebungen nicht vollständig, da:

- Schüler nicht in jedem Jahr an der Befragung teilnahmen (z. B. wegen Krankheit fehlten);
- manche Schüler nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wurden und damit aus der untersuchten Jahrgangsstufe ausschieden;
- bisher noch nicht befragte Schüler aus der nächsten Klassenstufe hinzukamen, die nicht versetzt worden waren;
- Schüler durch Schulwechsel (z. B. wegen Umzugs der Eltern) verloren gingen oder neu in die Stichprobe hinzukamen.

Einem jährlichen „Verlust“ von ca. 250 Schülern (ca. 14 %) stand ein ebenso großer „Gewinn“ gegenüber.

Abb. 1.1: Design der Studie „Entwicklung im Jugendalter“



Die Zahlen geben den kompletten Stichprobenumfang pro Jahr an.

- * davon:
- 128 Schulabgänger/Berufsanfänger (in der Regel Lehrlinge)
 - 112 Abgänger in Schulen (in der Regel Berufsfachschulen)
 - 1550 Real-, Gymnasial- und Gesamtschüler

Fast alle Hauptschüler verließen nach der 9. Klassenstufe die Schule; ein Teil von ihnen konnte mit einem speziell auf sie zugeschnittenen Fragebogen, der insbesondere Fragen zum Übergang in Ausbildung und Beruf enthielt, auch 1983 befragt werden. Die folgende Tab. 1.1 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Panelstichprobe insgesamt und getrennt nach Schulformen.

Das standardisierte Instrumentarium, das den Kern des Konstanzer Längsschnittes bildet, wurde jährlich durch *offene* und *qualitative* Erhebungsverfahren gestützt und begleitet. Neben nicht-standardisierten und narrativen *Interviews* haben wir mehrfach *Aufsätze* zu ausgewählten Themen schreiben lassen und *Satzergänzungstests* vorgenommen. In der Endphase des Projektes sind mit Zustimmung von Eltern gezielt *Fallstudien* eingeleitet worden. Bei sechs Familien hatten wir die Möglichkeit, über 4 bis 8 Stunden

mit allen Familienmitgliedern Interviews durchzuführen, *Interaktionsspiele* zu veranstalten und *Videoaufnahmen* zu machen (RETZER, 1993).

Tab. 1.1: Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980)

Teilnahme im Jahr:	Total:	Nach Schulform: (Absolut und %-Anteil vom Vorjahr)						
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium		Integr. Gesamtschule		
1979	1848*	teilweise Förderstufe, deshalb nicht getrennt darstellbar						
1979+1980	1574 85%	296	400	324		554		
1979+1980+1981	1316 84%	249 84%	331 83%	268 83%		468 84%		
1979+1980+1981+1982	1072 81%	191 77%	272 82%	229 85%		380 81%		
1979+1980+1981+1982+1983	851 79%	95 50%	239 88%	203 89%		314 83%		

* Da zwei komplette Schulen ab 1980 nicht mehr an der Erhebung teilnahmen, sind sie hier auch in der Ausgangsstichprobe nicht berücksichtigt worden.

1.2 Die Schweizer Vergleichsstudien

In unmittelbarer Fortsetzung meiner Konstanzer Arbeiten habe ich ab dem Jahre 1988 Vergleichsuntersuchungen in der Schweiz initiiert. Mehrere qualitative Studien über Tagebücher, Jugendgedichte usw. sind zwei größeren quantitativ ausgerichteten Teil-Replikationen des Konstanzer Längsschnittes vorangegangen.

Zürcher Replikationsstudie I

Die erste Replikationsstudie wurde im Sommer 1990 bei 583 Schülern der 9. Schulstufe aus allen Schulformen und aus mehreren deutschsprachigen Schweizer Kantonen realisiert. Tab. 1.2 gibt eine kurze Stichprobenbeschreibung nach Schulformen, Geschlecht und Schicht der beteiligten Jugendlichen.

Beim Vergleich der deutschen mit den Schweizer Daten ist immer zu beachten, daß es unter letzteren 23 % Ausländerkinder gibt. Ferner sind Besonderheiten der Schulsysteme zu berücksichtigen. Im groben ist auch die Sekun-

darstufe in der Schweiz in drei Niveaus gegliedert.² Das einfachste umfaßt die Oberschulen (Schuljahr: 1990: 3,3% des Altersjahrganges im Kanton Zürich) und die Realschulen (1990: 30,7% eines Altersjahrganges im Kanton Zürich). Die Sekundarschulen repräsentieren ein mittleres Anforderungsniveau und machten 1990 36,9% des Altersjahrganges aus, die Mittelschüler (Gymnasiasten) 24,7%. Gesamtschüler fanden sich zu 4,3%. All dies ist ohne die knapp 2% Sonderklassenschüler gerechnet. Der Ausländeranteil an den Schülern der Sekundarstufe I betrug 1990 im Kanton Zürich 22,5%.

Tab. 1.2: Die erste Zürcher Replikationsstudie - soziodemographische Beschreibung der Stichprobe

	N	%
Oberschule, Realschule (vergleichbar zur deutschen Hauptschule)	206	37.5
Sekundarschule (etwas besser als deutsche Realschulen)	125	22.7
Mittelschule (vergleichbar zum deutschen Gymnasium)	173	31.5
Gesamtschule	46	8.4
Geschlecht: weiblich	287	49.3
männlich	295	50.7
Schicht: Oberschicht (1-2)	126	23.6
Mittelschicht (3-4)	255	47.7
Grundsicht (5-7)	154	28.8
Schweizer	442	77.0
Ausländer	132	23.0

Danach sind in unserer Stichprobe Mittelschüler und Gesamtschüler etwas überrepräsentiert. Es ist allerdings zu beachten, daß wir nicht nur Schüler aus dem Kanton Zürich einbezogen haben. Ein Großteil stammt aus den Kantonen Basel-Stadt, St. Gallen und Luzern.

Zürcher Replikationsstudie II

Die zweite Replikationsstudie im Sommer 1992 war stärker als quasi-experimentelles Design angelegt, um die Bedeutung der Faktoren Schulstufe,

² Die folgenden Daten beziehen sich alle auf die 9. Schulstufe. Quelle: Bildungsstatistisches Jahrbuch 1992. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Hrsg. von der Pädagogischen Abteilung/Bildungsstatistik, S. 60.

Schulform und Geschlecht zu überprüfen. 698 Schüler der 7. und 9. Schulstufe aus zwei Niveaus (einfaches Niveau: Realschule, höchstes Niveau: Mittelschule) konnten untersucht werden. Ihre Verteilung nach den Untergruppen gibt Tab. 1.3 wieder.

Tab. 1.3: Stichprobe der Zweiten Zürcher Replikation
Besetzungen der Untergruppen

	7. Stufe	9. Stufe
<i>Mädchen</i>		
Realschule (deutsche Hauptschule)	98	64
Mittelschule (deutsches Gymnasium)	77	87
<i>Jungen</i>		
Realschule (deutsche Hauptschule)	121	78
Mittelschule (deutsches Gymnasium)	82	89

In dieser Stichprobe sind insgesamt 19% Ausländer-Kinder. In Realschulen sind es 26,1%, in den Gymnasien 11,4%. In dieser Untersuchung können wir auch eine Altersverteilung simulieren und damit auch mit Einschränkungen „Entwicklungen“ analysieren. Wie Tab. 1.4 zeigt, sind 13- bis 16jährige Schüler vertreten.

Tab. 1.4: Altersverteilung der Zweiten Zürcher Replikationsstudie

	16 Jahre	15 Jahre	14 Jahre	13 Jahre	12 Jahre
<i>7.Stufe /weiblich</i>					
N=175	0.0	6.0	37.0	130.0	2.0
%	0.0	3.4	21.1	74.3	1.1
<i>7.Stufe /männlich</i>					
N=203	1.0	9.0	55.0	135.0	2.0
%	0.5	4.5	27.2	66.8	1.0
<i>9.Stufe /weiblich</i>					
N=151	41.0	108.0	2.0	0.0	0.0
%	27.2	71.5	1.3	0.0	0.0
<i>9.Stufe /männlich</i>					
N=167	65.0	101.0	1.0	0.0	0.0
%	38.9	60.5	0.6	0.0	0.0
<i>weiblich</i>					
N=326	41.0	114.0	39.0	130.0	2.0
%	12.6	35.0	12.0	39.9	0.6
<i>männlich</i>					
N=370	66.0	110.0	56.0	135.0	2.0
%	17.9	29.8	15.2	36.6	0.5

2. Phänomenologie der Adoleszenz - die vielen Bilder der Adoleszenz

Die Jugend selbst zu Worte kommen lassen, ihr eine „*Stimme zu geben*“, dies ist in einem ersten Schritt die beste Möglichkeit, sie kennenzulernen. Erst dadurch können wir erfahren, wie sich diese Lebensphase von innen her anfühlt, was ihre besondere Erlebensqualität ist. Mit ihr tagtäglich mitzuleben, sie zu beobachten, ihre „Wanderungen“ zu begleiten - sowie z.B. mit technischen Hilfsmitteln das Leben hochmobiler Tierarten untersucht wird - wäre eine zweite Methode, um zu erfahren, was Jugendliche an bestimmten Orten tun, wo sie sich wie lange aufhalten, was sie dabei innerlich bewegt, mit wem sie zusammen sind usw.

Doch diese beiden Methoden erschöpfen das mögliche Repertoire noch längst nicht. Sie bringen, wie wir sehen werden, je unterschiedliche Bilder der Jugend zutage, so daß wir angesichts der im folgenden zu demonstrierenden Methodenabhängigkeit unserer Vorstellungen von Adoleszenz fragen müssen, wie wir mehrperspektivisch zu einer adäquaten Rekonstruktion des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz kommen können.

Durch die Forschungen der letzten Jahre verfügen wir über eine große Vielfalt „qualitativer“ Dokumente zum Jugendalter. Sie reichen von gezielten *Verhaltensvermessungen* in Amerika (CSIKSZENTMIHALYI & LARSON, 1984) bis zu *hermeneutischen Rekonstruktionen der Lebenswelten, Deutungsmuster* und *Biographien* von Jugendlichen, die im deutschen Sprachraum stärker gepflegt wurden. Alle neuen Shell-Studien zur Jugend enthalten auch *biographische Portraits* (FUCHS, 1986), und an *Fallstudien* ist inzwischen kein Mangel mehr (HELSPER et al., 1991; NITTEL, 1992; SANDER & VOLLBRECHT, 1985). Die methodische Ordnung der phänomenalen Vielfalt ist jedoch nicht leicht. Hilfreich sind dazu gewiß die Methoden der „grounded theory“ (STRAUSS, 1987), die die „Inhaltsstruktur“ der Phänomene möglichst lange bewahren und für sich sprechen lassen wollen, die Methoden der hermeneutischen Analyse von Deutungsmustern und Lebenskontexten und von ihnen zugrundeliegenden „latenten“ Sinnmustern, die Rekonstruktionen von Lebensthemen auf der Grundlage narrativer Interviews (NITTEL, 1992) sowie die systematische und letztendlich auch die quantifizierende Inhaltsanalyse. (MAYRING, 1990).

Diese phänomenologischen Materialien sind eine unentbehrliche Grundlage für eine lebensnahe Analyse des Jugendalters, die keine bloße Spekulation

vom Schreibtisch aus sein will. Die schlichte Betrachtungsweise führt aber von sich aus nicht weiter, erschließt keine Hintergründe und verweist nicht auf Regelmäßigkeiten. Dazu bedürfen wir ordnender Kategorien und theoretischer Sichtweisen.

Wir hatten in den eigenen qualitativen Analysen ein besonderes Erkenntnisinteresse, das uns auch zwang, neue Materialien zu erheben. Es bestand einmal ganz allgemein darin, *die Besonderheiten der Adoleszenz als einer Entwicklungsphase* zu entdecken und zu präzisieren. Angeleitet wurden wir dabei von den auf den Konstanzer Longitudinalstudien aufbauenden Erkenntnissen (s. FEND, 1990, 1991) und von theoretischen Perspektiven, etwa den *personologischen Theorien WILLIAM STERNS, von der psychoanalytischen Tradition und von neueren handlungstheoretischen und soziokognitiven Persönlichkeitstheorien*. Auf diesem Erwartungshorizont haben wir anfangs offen und dann immer angeleitet Jugendliche auf ihrem Wege durch diese Lebensphase befragt, bzw. ihre spontanen Selbst-Präsentationen analysiert. Nach dem *Prinzip zunehmender Anleitung und Strukturierung* sind denn auch die folgenden qualitativen Analysen geordnet.

2.1 Besonderheiten der Lebensphase Adoleszenz im Licht von Erinnerungen

Ein direkter Zugang, die Erlebnisweise der Jugendphase zu erfassen, besteht darin, sich selber und andere zu fragen, wie diese Zeit erlebt wurde. Im Rückblick könnte das Besondere dieses Lebensabschnittes zum Vorschein kommen. Mit dieser Erwartung sind Studenten der Universität Zürich zu Beginn einer jugendpsychologischen Vorlesung gebeten worden (natürlich freiwillig und anonym), darüber zu berichten, wie sie diese Altersphase erlebt haben, welches nach ihren Erinnerungen die Besonderheiten des zweiten Lebensjahrzehnts sind und was sie rückwirkend noch beschäftigt.³

³ Diese Frage ist zusätzlich methodisch interessant, weil nach E. SPRANGER der Mensch sich an die Jugendzeit am schlechtesten erinnern soll. Er sei hier so in Kämpfe verwickelt, daß er nur das Ergebnis erinnert und den Prozeß vergißt. Wir haben vielfältige Erinnerungen gefunden, wenngleich wir nicht vergleichen können, ob die Kindheit oder die Jugendzeit besser erinnert wird. Von einer generellen Pubertätsamnesie kann aber m.E. nicht gesprochen werden. In einem zweiten Versuch der Erhebung von Rückerinnerungen haben wir nochmals den Vergleich mit der Kindheit erbeten. Dabei haben einige ausdrücklich erwähnt, daß sie sich an die Kindheit kaum mehr erinnern können.

In etwa 60 Aufsätzen sind Kernpunkte dieser Lebensphase sehr plastisch zum Ausdruck gekommen, wobei auch deutlich wurde, daß nicht alle Jugendlichen diese Lebensphase als konfliktreich erlebt haben. Es liegt allerdings auf der Hand, und die folgenden Berichte werden dies dokumentieren, daß wir eine besonders artikulationsfähige Gruppe befragt haben.

Eine inhaltsbezogene Auswertung enthüllt die wichtigsten Themen:

1. *Die Entwicklung des Ich*, die Unsicherheiten, die damit verbunden sind, das Heraustreten aus den Bindungen an die selbstverständliche, elterngestaltete Welt der Kindheit, taucht, wie in vielen theoretischen Analysen postuliert, tatsächlich als Kernthema auf. Dabei ist die Entwicklung der eigenen Identität eng mit der Veränderung des Körpers und mit der Akzentuierung der Geschlechtsrolle verbunden. Der Übergang von der Geborgenheit der Kindheit in die beginnende Selbstverantwortung der Jugendzeit wird oft schockartig erlebt.

Ein Text bringt die Unterschiede stenogrammatisch zum Vorschein:

S. 1⁴: „Mein erstes Lebensjahrzehnt:

Ich fühlte mich als Mittelpunkt der Welt...immer das Bedürfnis nach Aktivität. Ich hatte das Bedürfnis, alle Erlebnisse zu Hause zu erzählen, da sie erst dann wirklich real wurden. Abhängigkeit von den Eltern, weil nur die wissen, was gut und böse ist. Mich selten in Frage gestellt. Alles sagen, was ich denke. Sich nur zu Hause wirklich geborgen fühlen.

Mein zweites Lebensjahrzehnt:

Die Welt entdecken ausserhalb der weiteren Wohnumgebung - Eltern in Frage gestellt - Sich selber in Frage gestellt - Verantwortung für andere tragen - Sich überall ‚zu Hause‘ fühlen können - Zukunftspläne in bezug auf Beruf und Partnerschaft - Bedürfnis, allein zu sein.“

S. 2: „Ich war ein verträumtes Kind, nahm die Welt nie anders als andere wahr, wuchs später als Altersgenossen in die gesellschaftliche Realität hinein. Diese war dann um so schockierender für mich.

In der Jugendzeit war es wichtig für mich, den Anschluß an diese Realität und zu Altersgenossen zu finden. Wollte ‚beliebt‘ sein, fühlte mich sehr unsicher, las viel, um mich besser zu verstehen.“

S. 3: „Ich habe mich oft gefragt, was eigentlich ich bin und was ich durch meine Umgebung, Freunde, Eltern, Schule übernommen habe. Jeder Mensch sollte doch etwas ihm Eigenes haben. Trotzdem habe ich das Gefühl, daß dies bei den meisten nicht zum Vorschein kommt, sondern daß bei vielen das ‚Umfeld‘ ausgestrahlt wird. Ein wichtiger Punkt scheint mir deshalb die Ablösung vom Umfeld/Eltern/Schule und die Suche nach einer eigenen Meinung und eigenen Interessen.“

4 "S." steht im folgenden immer für "Studentin" oder "Student".

S. 4: „Zentral scheint mir doch die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit zu sein. Und zwar in doppelter Hinsicht:

1. Die ‚Selbstfindung‘, Suche nach Identität. Dieser Punkt beinhaltet Fragen wie:

- ‚Wer bin ich?‘
- ‚Wie möchte ich sein/nicht sein?‘
- ‚Was erwarte ich von mir, von anderen?‘
- Fragen nach der Zukunft

2. Die Stellung der eigenen Person in der Gesellschaft: Unter diesem Punkt würde ich Aspekte einordnen wie:

- ‚Wo ist mein Platz in der Familie, im Freundeskreis und in der Gesellschaft?‘
- ‚Wie weit muß ich mich anpassen an gegebene Werte und Normen? Wo kann ich mich darüber hinwegsetzen?‘
- ‚Was ist notwendig, damit mich andere überhaupt als eigenständige Persönlichkeit anerkennen? Wie weit muß ich mich vom geschützten und altbekannten Familienrahmen/Familienschema abgrenzen und entfernen?‘

Die Frage nach Identität ist nicht nur im Sinne von Ichbezogenheit zu verstehen. Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf das Bild des ‚Spiegels‘ verweisen: ‚Ich sehe mich so. Sehen mich aber ANDERE auch so? Entspreche ich ihrem Bild? Wenn nein, was muß geändert werden?‘ Ich denke, daß aus diesen immer wiederkehrenden Fragen und Gedanken Jugendlicher zwar schon eine gewisse Tendenz zum Narzißmus spricht, daß aber auch eine gewisse Angst herauszuhören ist. Die Angst, den Wert- und Normvorstellungen des Freundeskreises nicht genügend Rechnung tragen zu können. Diese Tatsache bringt doch auch sehr viel Mut zur Veränderung mit sich, Mut, nun auch anders zu sein, als man eigentlich möchte. Beispiel dafür könnte sein, daß sich ganze Gruppen gleich kleiden.“

S. 5: „Ich wuchs als Mädchen in einem katholischen Arbeitermilieu auf. Frausein, Katholizismus und soziales Umfeld hatten großen Einfluß. Das Quartier, in dem wir wohnten, war Teil einer ‚reformierten‘ Stadt. Ich besuchte geschlechtsgetrennte Schulen, ab dem 6. Schuljahr! Dies beeinflusste sicher meine Berufswahl, denn ich kannte keine direkte männliche Konkurrenz, konnte mich auf mathematischem Gebiet frei entwickeln und wurde Computer-Programmiererin. Eine Jugendgruppe für Mädchen war mir sehr wichtig. Ich engagierte mich dann auch selber als Leiterin. Vorbilder für anderes ‚weibliches‘ Leben fehlten vollkommen. In meiner Umgebung gab es ‚nur‘ Hausfrau- und Muttersein.“

Das Durchspielen eigener Positionen, die Fähigkeit, dies auch gegen die Eltern durchzuhalten, rückt noch in der Erinnerung ins Zentrum des Erlebens dieser Altersphase. Die Selbstverortung in bezug auf die eigenen Fähigkeiten, die dann berufsrelevant werden können, die eigene Geschlechtsrolle zu akzeptieren und die eigene Attraktivität herauszufinden, die Stellung im Beziehungsgeflecht der Altersgleichen werden zu Kernpunkten der alltäglichen Gedankenwelt.

Die *Integration der Sexualität und des Körpers in das eigene Selbst, ihn als zu einem selbst gehörig zu empfinden*, erlebten viele als schwierig. Eine Frau

spricht vom Problem, den eigenen Körper zu pflegen, ihn zu akzeptieren, ihn „bewohnen“ zu lernen.

2. Die sozialen Beziehungen und ihre bewußte Gestaltung werden zum zweiten großen Fokus der Altersphase Adoleszenz. Eltern, Geschwister und Freunde sind dabei gleichermaßen Felder der Auseinandersetzung.

S. 6: „Das Verhalten der Mitschülerinnen hat mich in der 2. Sekundarklasse stark beeinflusst. Ich wollte dazugehören, wurde von meinen Kolleginnen jedoch oft ausgestoßen (so mein Gefühl damals). Als Klassenbeste fand ich innerhalb der Klasse meinen Platz nicht mehr. Ich begann in Frage zu stellen, was bis dahin für mich keine Überlegung wert gewesen war.

Dann: Die Sturheit und Engstirnigkeit meines Vaters. Als Mädchen war er für mich jene Person gewesen, die alles gewußt und alles gekonnt hatte. Auf die vielen neuen Fragen und Ansichten bekam ich in den folgenden Jahren nur Antworten, die ich schon kannte. Neue Überlegungen, andere Perspektiven ließ er nicht zu. Ich nannte ihn damals stur und verknorzt. Für mich selbst geriet meine Weltsicht ins Wanken, das Vertrauen in die Wirklichkeit, die ich bis dahin als gegeben angenommen hatte, wurde langsam durch Mißtrauen abgelöst. Ich begann alles anzuzweifeln, am meisten meine Wahrnehmungen über mich selber.

Hatte extreme Wutanfälle, die bis zu einer Stunde dauern konnten.“

Die Vielfalt der Beziehungen zu den Eltern verdeutlicht eine andere Erinnerung:

S. 7: „Es war für mich sehr wichtig, einen Ansprechpartner zu haben, mit dem ich über alles reden konnte. Mein Verhältnis zur Mutter war so, wie ich mir die Beziehung zum Ansprechpartner vorstellte: Sie konnte Geheimnisse für sich behalten, und hat mich in jeder Situation zu verstehen versucht. In der späteren Phase habe ich viel Kontakt zu den Erwachsenen gesucht, vielleicht um ‚dazuzugehören‘ und nicht mehr als Kind behandelt zu werden.

Die Beziehungen zu den Kolleginnen wurden ernster, d.h., man hat nicht nur miteinander gespielt, sondern plötzlich versuchte man, ernster miteinander zu reden und zu diskutieren (über Probleme zu Hause, in der Schule, im Freundeskreis...). Ich selbst begann mich mehr für die Problematik in der Welt zu interessieren, mein Leben bestand nicht mehr nur aus dem Kinderzimmer.

Die Schulzeit war auch stressiger und die Anforderungen der Lehrer dementsprechend höher als in der Unter- und Oberstufe, wo vielleicht mehr Spielerisches im Spiel war.

In jener Zeit war auch die Trotzphase ein Thema für mich, weil der Drang da war, selbst zu entscheiden und meinen Kopf durchzusetzen. Gerade die Trotzphase ist ein Thema, das mich sehr interessieren würde.

Als ich ein Jugendlager leitete, ist mir aufgefallen, daß Jugendliche gerade in dieser Phase (12-15 Jahre) sehr oft (und unbewußt) ‚Macht‘ über andere haben wollen.“

Häufig wird auch das Verhältnis zu Geschwistern angesprochen:

S. 8: *„Meine bedeutsamen Erfahrungen:*

- *Ältere Schwestern, die von meinem Lehrer als viel besser als ich hingestellt wurden.*
- *Ältere Schwestern, die mich verwöhnten und mir (alle) Schwierigkeiten abnahmen.*
- *Älterer Bruder, der auf mich eifersüchtig war.*
- *Mutter (sehr starke Persönlichkeit, aber gütig), die von mir erwartete, daß ich das Gymi besuchte, um Theologie zu studieren.“*

Die „Normalentwicklung“, die wir in der Regel vor Augen haben, wird von einer Frau in ihrer Erinnerung so beschrieben.

S. 9: *„Im Alter von 12 bis 15 Jahren hatte ich eine feste Schulfreundin. Nach der Schule und in der Freizeit pflegten wir stundenlange Gespräche. Wir diskutierten alle wichtigen Probleme und Fragen. Von den Eltern löste ich mich damals fast vollständig ab und sprach mit ihnen nur das absolut Notwendige.“*

S. 10: *„Was für mich während meiner ganzen Schulzeit (als Schülerin also) immer sehr wichtig war, war meine Stellung innerhalb der Gruppe meiner Mitschüler, d.h. das Angenommensein und Beachtetsein von meinen Kolleginnen. Kolleginnen, weil die Knaben für mich noch kaum eine Rolle spielten in der Zeit, während der ich das Anliegen, akzeptiert zu sein, am intensivsten empfand, also im Alter von ungefähr 10 bis 12 Jahren.*

Aus diesem Anliegen heraus ergaben sich viele Probleme. In meiner damaligen Klasse kristallisierte sich schon nach kurzer Zeit eine ‚Führerin‘ der Mädchen heraus, die maßgebend war dafür, was man zu denken und zu finden und wie man zu handeln hatte. Wer ihren Ideen nicht entsprach, wurde ausgestoßen, und zwar hieß das nicht, nur von ihr abgelehnt zu werden, sondern von der ganzen Mädchengruppe nicht mehr beachtet und zeitweise durch Worte wie auch körperlich angegriffen zu werden. Dadurch, daß alle Angst vor dem Alleinsein hatten, schlossen sie sich der ‚Führerin‘ an und unterwarfen sich ihr. Oft stellte und stelle ich mir die Frage, wie ein solches Phänomen entstehen kann, obwohl es doch die ganze betroffene Gruppe nicht will.“

Diese Erinnerung macht sowohl die Bedeutung als auch die mögliche Zwiespältigkeit der Altersgruppe sichtbar. Sie verweist auch auf ein soziales Feld, das für die Jugendlichen konfliktreich wichtig wird: die Schule.

3. Beziehungen im Feld der Schule

Aus der Kindheit ist bei den meisten Schülerinnen der Impetus verinnerlicht, in der Schule gut sein zu wollen. Er wird nun konfliktreich verarbeitet.

S. 11: „In der Schule erlebte ich eine schwierige Situation. Ich wollte erfolgreich sein. Im Klassenverband war es aber verpönt, viel zu lernen. So wurde ich gewissermaßen gezwungen, meine Schulkollegen über meine tatsächlich geleisteten Lernstunden anzuschwindeln. Ich stellte fest, daß auch andere nicht ehrlich waren in dieser Beziehung. Fast jeder/jede versuchte, gute Noten zu erzielen und die anderen glauben zu machen, er habe dafür nichts ‚getan‘.“

S. 12: „In der Schule beschäftigte mich nebst Freundschaften mit Jungen auch, ob ich die Leistungen noch erbringen kann (ich war bis zur 6. Klasse eine gute Schülerin, flog dann aber aus dem Gymnasium und hatte in der Sekundarschule einen Lehrer, der mich für dumm hielt). Die Lehrer unterstützten mich nicht in meinem Vorhaben, so daß ich allein lernte, um in die Mittelschule zu kommen.

Weiters beschäftigte mich der Vergleich mit den anderen Schülern, ob sie mehr oder weniger durften als ich (Feste, kulturelle Veranstaltungen etc.).“

S. 13: „Wichtige Erfahrungen:

Die Repetition der 9. Klasse: Erwachen eines neuen Selbstbewußtseins, nicht mehr unter Leistungsdruck stehen, herzlich aufgenommen werden von der neuen Klasse, neue Freundschaften schließen, die erste Freundin, etc.“

Diese Einblicke in die Erlebnisse während der Adoleszenz führen zur Einschätzung, daß die Verarbeitung der körperlichen Entwicklung, die Reorganisation des Verhältnisses zu sich selbst und die Neubestimmung der sozialen Beziehungen Kernbereiche des Übergangs von der Kindheit in die Jugendzeit bilden. Sie stehen alle im Dienste der Aufgabe der Verselbständigung und Identitätsfindung, die auch die Bildungsaufgabe einschließt, sich weltanschaulich und geistig zu verankern.

Bedeutsam ist aber auch, wie die Erwachsenen auf die Pubertät reagieren. Je nach den Vorstellungen, was in dieser Phase normalerweise „geschieht“, sieht ihre Reaktion und die der Pubertierenden selbst sehr unterschiedlich aus. Ein kurzer Einblick in die Texte macht dies sichtbar:

S. 14: „Besonders aggressiv reagierte ich auf das Gefühl ‚nicht ernst genommen zu werden‘.“

S. 15: „Ich erinnere mich einer längeren Phase erhöhter Empfindlichkeit und Reizbarkeit meinerseits (ca. 13-16), die von meiner Mutter und meiner älteren Schwester als ‚pubertäre Verstockung‘ taxiert und als Phänomen nicht ernstgenommen wurde, d.h., daß sie in solchen Situationen das Gespräch abgebrochen, nicht weiter gesucht haben. Solche Situationen lösten in mir Gefühle der Machtlosigkeit (du bist halt in einem schwierigen Alter), Ausweglosigkeit und Enttäuschung aus, ich fühlte mich gänzlich unverstanden.“

S. 16: „Mir hätte das Wissen um die Notwendigkeit der Rebellion während der Pubertät (zur Ablösung von den Eltern und eigenen Identitätsfindung) vielleicht geholfen, früher eigenständig zu werden.“

S. 17: „Bei meinem persönlichen Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit habe ich, die körperliche Entwicklung ausgenommen, nicht sicht- bzw. spürbar ‚pubertiert‘. Konkreter: Nach Aussagen meiner Eltern und Geschwister und auch

nach meiner eigenen Erinnerung habe ich in dieser Entwicklungsphase keine Hauskrähe inszeniert, mich nicht mit Autoritätspersonen angelegt usw. - dies ganz im Gegensatz zu meinen Geschwistern. Wie habe ich denn diesen Schritt vollzogen? Dies beschäftigt mich.“

Erinnerungen, wie sie hier berichtet wurden, sind immer Konstruktionen, nachträgliche Ordnungsversuche, oft auch Bemühungen, die Ursprünge der eigenen Gegenwart zu finden und diese zu verstehen. Nichtsdestoweniger bestätigen die obigen Ordnungsversuche die großen Themen der Adoleszenz, die Themen der Ich-Findung, der Reorganisation der sozialen Beziehungen und der auf Zukunft ausgerichteten Lebensplanung. Es wird auch deutlich, daß Erwachsene, insbesondere Eltern, „irgendwie“ mit diesem Phänomen „umgehen“, Theorien darüber entwickeln, emotional reagieren und nicht selten recht hilflos werden.

2.2 Die Ereignisgeschichten und Erlebensweisen der Adoleszenz

Erinnerungen an die eigene Jugendzeit sind gewiß „Konstruktionen“, sie sind durchmischt mit Rechtfertigungen, unverarbeiteten Ressentiments, unerledigten Hoffnungen. Wenn wir völlig unverfälscht die „Realität“ des zweiten Lebensjahrzehnts erfassen wollten, dann wäre es wohl am besten, man könnte Jugendliche - ähnlich wie die Wanderungen der Wale - über mehrere Jahre beobachten, würde die Orte kennen lernen, an denen sie sich treffen, ihren Tageslauf und ihre Aktivitäten studieren, ihre Freuden und Leiden erfahren, um sich so über die konkrete Ereignisgeschichte dieser Jahre ein Bild zu machen. Dies scheint ein viel zu aufwendiges Verfahren zu sein. Trotzdem gibt es solche Bemühungen, insbesondere im amerikanischen Sprachbereich. CSIKSZENTMIHALYI und LARSON (1984) haben sogenannte Peeper-Studien durchgeführt, die darin bestanden haben, daß sie 75 Jugendliche in einer Gemeinde am Rande von Chicago nach einem Zufallsverfahren jeweils innerhalb von zwei Stunden angepiepst haben, um in einem kurzen Fragebogen Berichte über die momentanen *Aufenthaltsorte*, *Aktivitäten*, die anwesenden *Personen* und die *Gefühle* und *Gedanken* zu erhalten, die die Jugendlichen gerade „umtrieben“. Die teilnehmenden Mädchen und Jungen kamen aus allen vier Jahrgängen der High School (9. bis 12. Schulstufe).

Abb. 2.1 enthält als kleinen Ausschnitt aus den vielfältigen Daten die Ergebnisse über die Orte, Aktivitäten und sozialen Konstellationen, in denen sich Adoleszente in Amerika bewegen. Sie zeigen die große Bedeutung der

Schule und der Familie, aber auch der Freunde und Klassenkameraden. Die Gleichaltrigen sind die zeitlich intensivsten Kontaktpartner für die Jugendlichen. Drei Lebensbereiche schälen sich heraus: ein unstrukturierter Bereich, in dem Jugendliche die Welt allein erleben, ein hoch strukturierter Bereich mit gezielten Anforderungen durch die Schule und durch die Eltern und schließlich ein Lebensbereich, in dem das Geschehen von den Aushandlungen mit Freunden abhängt. In letzterem Bereich fühlen sie sich am wohlsten. Rein quantitativ gesehen machen die direkten Kontakte mit Eltern in diesem Alter einen geringen Teil des Lebens von Jugendlichen aus. Die negativsten Stimmungen berichten sie, wenn sie in der Schule sind bzw. wenn sie außerhalb der Schule an einem Arbeitsplatz tätig sind. Sport und künstlerische Aktivitäten („art and hobbies“) sind emotional besonders positiv besetzt, und sie aktivieren Jugendliche am stärksten.

Abb. 2.1: Orte, Aktivitäten und Bezugspersonen von Adoleszenten

Quelle: CSIKSZENTMIHALYI & LARSON, 1984, S. 59,63,71

Abb. 2.1a

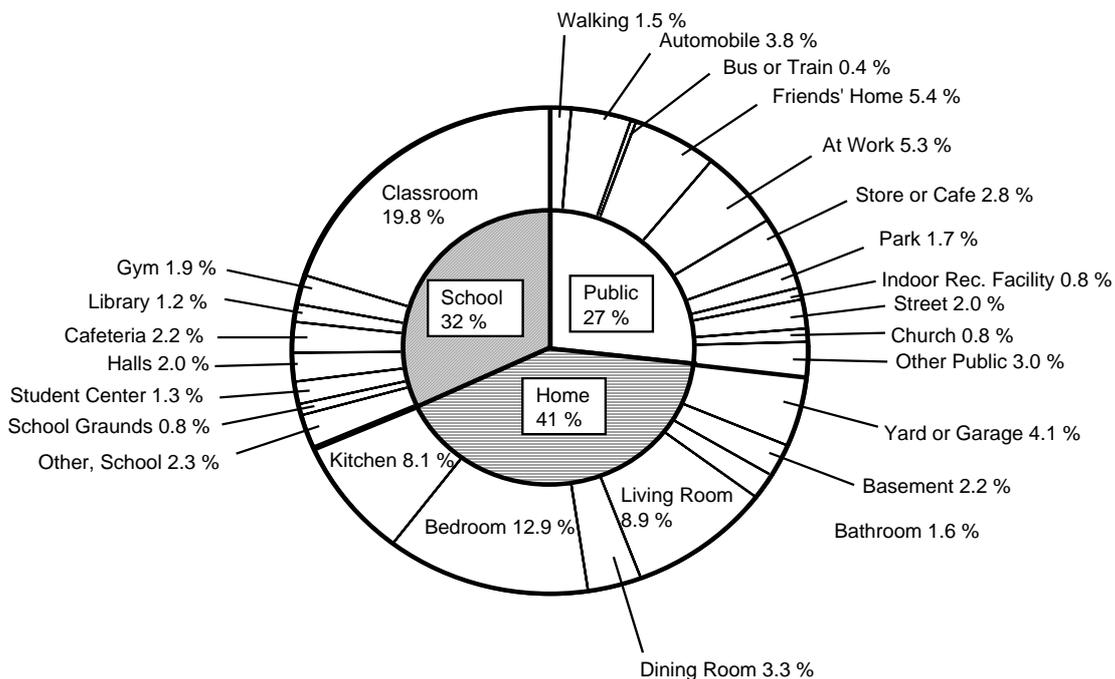


Abb. 2.1b

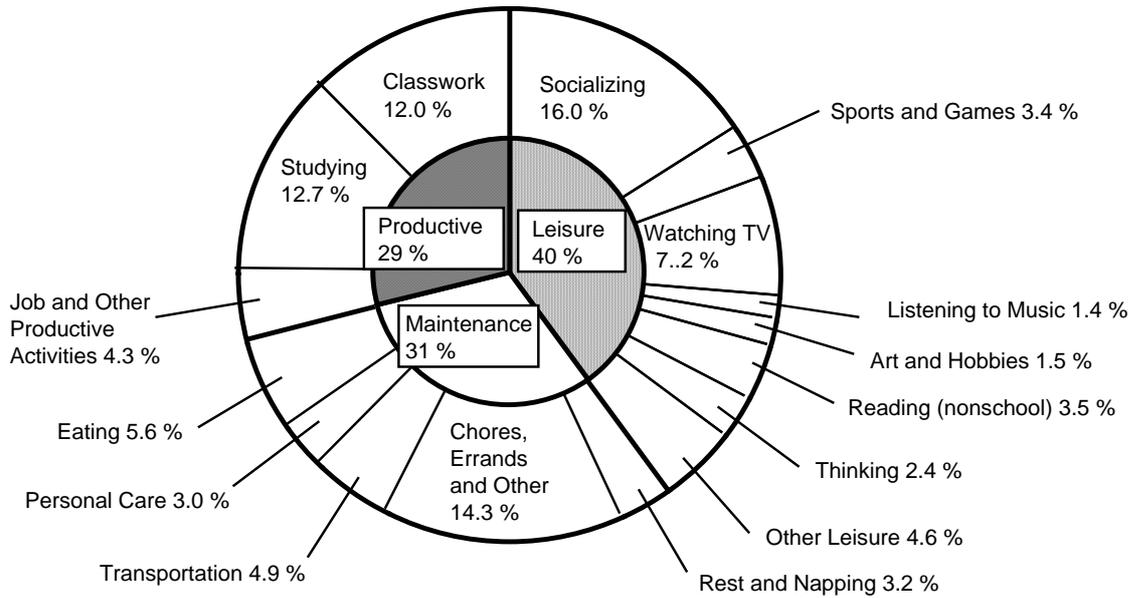
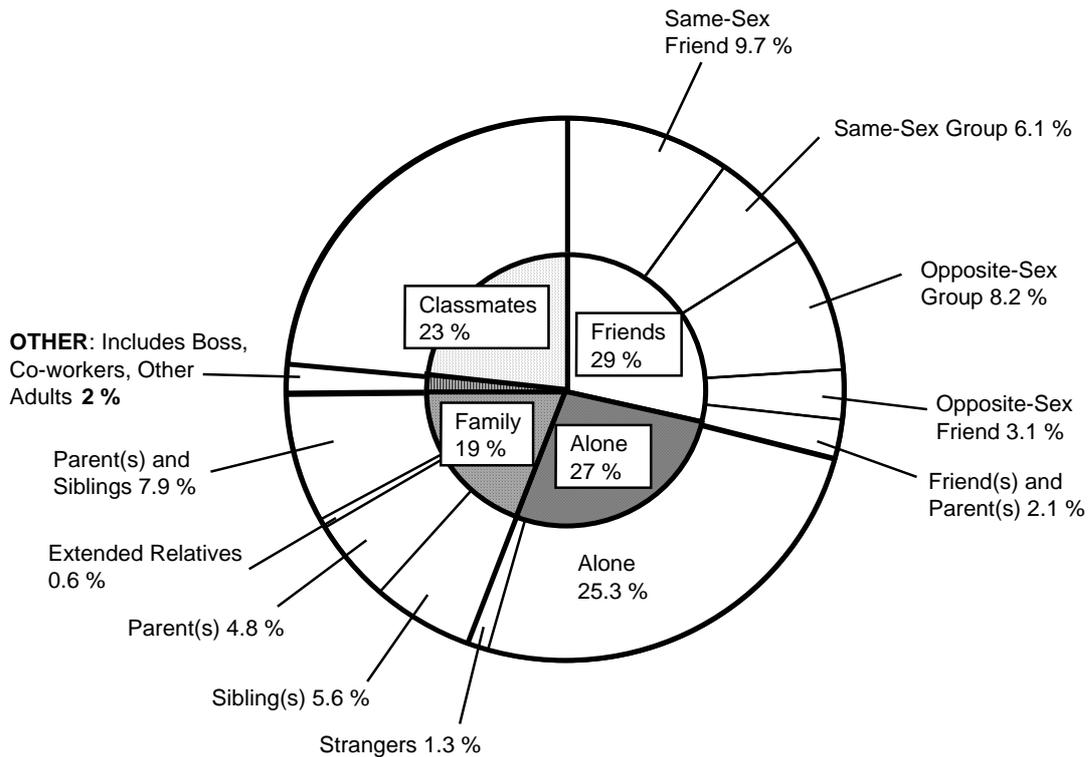


Abb. 2.1c



Es ist nicht auszuschließen, daß wir hier typisch amerikanische Ergebnisse vor uns haben. Leider fehlen Parallel-Studien für den europäischen, insbesondere für den deutschsprachigen Raum völlig. Annäherungen versprechen die Arbeiten zur Zeitnutzung, die gegenwärtig an der Universität Bern durchgeführt werden und die auch einen internationalen Vergleich von

Tagesläufen Jugendlicher ermöglichen (FLAMMER und GROB - Euronet-Studien, noch keine Publikation).

Es wäre jedoch falsch zu meinen, die amerikanischen Studien hätten lediglich „Verhaltensindikatoren“ berücksichtigt. Insbesondere LARSON hat sich auch mit der *inneren Erlebniswelt* der Jugendlichen beschäftigt. Er ist der Frage nachgegangen, ob - wie in der „Sturm-und-Drang“-Vorstellung von Jugend häufig vermutet wird - im Jugendalter eine Verschlechterung der Stimmung einsetzt, ob negative Emotionen überhand nehmen (LARSON & LAMPMAN-PETRAITIS, 1989). Und tatsächlich: besonders die ausgeprägt positiven emotionalen Zustände der Jungen und Mädchen nehmen von der 5. zur 9. Klasse ab. Eine ausgelassen-glückliche Stimmung geht im Durchschnitt bei den Kindern im obigen Zeitraum eher zurück (s. Tab. 2.1).

Tab. 2.1: Rückgang positiver Emotionen von der 5. zur 9. Schulstufe

	Grade					<i>t</i> for	<i>p</i>	Correla- tion with Grade
	5	6	7	8	9	Linear Trend		
<i>Girls:</i>								
Happy	5.61	5.43	5.10	5.14	4.98	-4.22	.001	-.28
Cheerful	5.34	5.25	4.92	5.11	4.83	-2.64	.009	-.17
Friendly	5.60	5.41	4.98	5.12	5.11	-3.19	.002	-.21
Alert	4.45	4.58	4.24	4.31	4.48	-.42	.68	-.04
Strong	4.46	4.68	4.28	4.34	4.42	-2.07	.04	-.14
Excited	4.77	4.64	4.25	4.44	4.42	-2.07	.04	-.14
<i>Boys:</i>								
Happy	5.27	5.18	4.96	4.86	4.90	-2.81	.005	-.19
Cheerful	4.94	4.90	5.01	4.60	4.46	-3.03	.003	-.19
Friendly	5.26	4.93	4.88	4.78	4.75	-3.04	.003	-.20
Alert	4.67	4.77	4.47	4.26	4.12	-3.30	.001	-.21
Strong	4.92	4.99	4.89	4.52	4.58	-2.62	.009	-.17
Excited	4.53	4.40	4.38	4.26	4.44	-1.08	.48	-.06

Quelle: CONGER (zit. n. LARSON & LAMPMAN-PETRAITIS, 1989), 1991, S. 23

LARSON arbeitet gegenwärtig immer noch an dieser Thematik und mit der Methode der kontinuierlichen Aufzeichnung von Ereignissen und inneren Zuständen (s. z.B. LARSON & HAM, 1993). Interessant ist heute aber die *dif-*

ferentielle Frage. Nachdem sich geklärt hat, daß für viele Jugendliche diese Lebensphase überwiegend positiv verläuft, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Risikogruppen, die je nach Definition und „Risiko“ zwischen 3% und 30% einer „Kohorte“ ausmachen. Im Verlauf der Adoleszenz treten potentiell belastende Lebensereignisse in der Familie, der Schule und mit Freunden immer häufiger auf. Jungen erleben negative Ereignisse in der Schule öfter, Mädchen in Freundschaften. Deren Einfluß auf negative Stimmungen wird zugleich immer größer. Dies trifft vor allem eine (zahlenmäßig nicht unbedeutende) Minderheit von Jugendlichen, bei denen negative Ereignisse kumulieren.

Was solche Ereignisse sein können, haben wir für den deutschen Sprachraum in einer offenen Erhebung bei Eltern demonstrieren können, ohne dabei aber ein repräsentativ abgesichertes Bild zeichnen zu können. Wir haben Eltern gefragt, was im Leben ihrer (jugendlichen) Kinder im letzten Jahr geschehen ist, was für sie sehr bedeutsam und belastend war (FEND, 1990, S. 130 ff.). Repräsentative Daten hat in jüngster Zeit SILBEREISEN (SILBEREISEN & SCHWARZ, 1992) vorgelegt. Auch in den Berner Studien (FLAMMER, GROB) sind in Zukunft systematische Ergebnisse zu erwarten. Insgesamt zeichnet sich bisher ab, daß die Jugendphase im Vergleich zur Kindheit auch deshalb als belastend erlebt wird, weil in diesem Lebensabschnitt auch häufiger objektiv belastende Lebensereignisse vorkommen. Ihre Kumulation wird auch psychisch negativ empfunden. Sie führen zu einer Akzeleration der Entwicklung (frühere Geschlechtsreife, früheres erwachsenenorientiertes Verhalten), die als Risiko bezeichnet werden muß.

2.3 Die innere Welt der Adoleszenten

Im deutschsprachigen Raum hat sich die Phänomenologie des Jugendalters sehr früh auf die Rekonstruktion der „*Innenwelten*“ konzentriert. Obwohl gerade die Pionierin der Entwicklungspsychologie, CHARLOTTE BÜHLER, bei Säuglingen *Langzeitbeobachtungen* (24 Stunden lang) durchgeführt und damit ähnliches getan hat wie LARSON in den letzten Jahren, wäre es ihr - schon wegen technischer Schwierigkeiten - nicht in den Sinn gekommen, auch noch das Verhalten von Jugendlichen so genau aufzeichnen zu wollen. Sie hat sich an Stelle dessen auf eine andere Informationsquelle gestützt, die sehr wichtig werden sollte: auf *Tagebücher* von Jugendlichen. Damit hat sie einen sehr selektiven, aber intensiven Zugang zu Jugendlichen gewählt. Erst die später einsetzende soziologische Jugendforschung sollte wieder stärker

zu *repräsentativen Aussagen* über „die“ Jugend kommen, auch wenn sich die „Vermessungen“ jugendlichen Denkens und jugendlichen Verhaltens auf die Oberflächenphänomene des Jungseins konzentrieren sollten. Die neuere Jugendforschung hat sich wieder stärker dem *inneren Sinn*, den die Jugendlichen ihrer Lebensgeschichte selber zulegen, über *biographische Ansätze* und über die Rekonstruktion der *Lebensperspektiven* von Jugendlichen zugewendet (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1981, 1985).

An dieser Stelle soll wieder an die klassische Tradition der Rekonstruktion von Innenwelten der Adoleszenz angeschlossen werden, indem wir den *Inhalten* des Denkens, hier den Vorstellungen und Konzepten gegenüber der eigenen Person, nachgehen. Dies erfordert eine Untersuchungsmethode, die eher qualitativ im Sinne hermeneutischen Verstehens ausgerichtet ist. Wir müssen Quellen dieses Denkens erschließen oder spontane Äußerungen selber anregen, um so Einblicke in das selbstbezogene Denken in der Früh- und Mitteladoleszenz zu bekommen. Denn dies ist ja gerade der Unterschied zur systematischen Erforschung der Wanderungen der Wale: Wale reflektieren nicht über sich selber, sie suchen kein eigenes Selbstverständnis und lassen sich nicht von solchen Gedanken lenken. Im Humanbereich auf diese letzteren Informationen zu verzichten würde bedeuten, die Besonderheiten menschlichen und jugendlichen Daseins zu verfehlen.

„Wir haben also den Jugendlichen in seiner wahren Art nur vor uns, wenn wir uns an die Selbstzeugnisse halten, die aus der Sehnsucht nach Ausdruck geboren sind. Alles andere ist Schale, Selbstschutz, Abwehr.“ (SPRANGER, 1963, S. 58).

2.3.1 Die Jugendphase im Tagebuch und in literarischen Produkten

Die Jugendforschung hat bis in die 30er Jahre dieses Jahrhunderts vorwiegend mit solchen Methoden gearbeitet, die das Innenleben von Adoleszenten zum Vorschein bringen konnten. Am Anfang galt das Tagebuch (s. u.a. BÜHLER, 1934; STERN, 1925b; SPRANGER, 1924; BERNFELD, 1924, KULESSA, 1987) von Jugendlichen als die informativste Quelle für die Erforschung der phänomenalen Welt von Adoleszenten, da sich der Jugendliche nach der Meinung der Jugendpsychologen der damaligen Zeit nur in ihm unverfälscht öffnet. Anders als das Kind beginne sich der Jugendliche zu verschließen, eine Mauer von Abwehr aufzubauen. Die Forschungsmethoden müssen deshalb nach den Vorstellungen dieser Frühphase der Jugendforschung indirekter als beim Kinde sein.

Wenn man die veröffentlichten Tagebücher, z.B. jene von STERN und jene von CH. BÜHLER entsprechend analysiert, dann kommt deutlich zum Vorschein, wie im Laufe der Jugendzeit der „Blick nach innen“ intensiver wird. Die in der alten Entwicklungspsychologie so zentrale *Wendung nach innen* läßt sich deutlich nachvollziehen. Auf diesem Hintergrund ist auch das Entwicklungsziel des Jugendalters bestimmt worden: „Das Ziel des Jugendalters besteht also in der Eroberung der Innenwelt, damit der Jugendliche durch das Verstehenlernen eigenen und fremden seelischen Erlebens fähig werde zum Zusammenleben mit einem Wesen des anderen Geschlechts, ... zum Zusammenleben mit Erwachsenen überhaupt, in deren geistigen Zusammenhang er sich hineinfügen, deren Kultur und geistiges Dasein er übernehmen und unter günstigen Umständen weiter- oder höherführen will (TUMLIRZ, 1954, S. 24 f.)“.

Gegen diese Charakterisierung, was das Zentrum des Jugendalters ist, gibt es einen wichtigen Einwand. Er besteht darin, auf den historischen Charakter dieses Denkens zu verweisen und zu betonen, es handle sich hier um die grüblerische und gebildete Jugend vor 60 Jahren. Die heutige Jugend sei ganz anders. Mit dieser Thematik der historischen Abhängigkeiten jugendlichen Denkens hat sich die Entwicklungspsychologie alter Schule, die ja noch enge Bindungen an die historische Schule eines Dilthey hatte, selber beschäftigt. Versuche der Systematisierung der Inhalte von Tagebüchern haben erstaunlicherweise früh *Unterschiede nach der zeitlichen Epoche*, in der Tagebücher geschrieben wurden, und vor allem nach dem *Geschlecht* der Tagebuchschreiber gezeigt.

Schon CH. BÜHLER (1934) hat einen ersten Epochalvergleich versucht. Sie hat insgesamt 120 Tagebücher gesammelt, die von ihrer Entstehung her einen Zeitraum von fast 100 Jahren umspannten. Leider sind alle Tagebücher bei Bombenangriffen auf Wien im Jahre 1945 verbrannt, so daß uns nur die bekannt sind, die BÜHLER glücklicherweise ganz oder in Auszügen schon veröffentlicht hatte. Auf der Grundlage der ihr bekannten Tagebücher hat CHARLOTTE BÜHLER nun eine Entwicklungslinie von Jugenderleben über mehrere Epochen zu zeichnen versucht, die sehr bemerkenswert ist und Hinweise auf die epochalen Einflüsse enthält. Damit lag ein erster, damals noch wenig beachteter Versuch vor, die These von der zeitunabhängigen, universalen Erlebnisweise der Jugendzeit zu erschüttern. Sie glaubte, folgende Phasen unterscheiden zu können.

1. In der ersten Phase, von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, gehen besonders die Biographien der Mädchen, wie sie in den Tagebüchern zum Ausdruck kommen, *von der Akzeptanz einer unverbrüchlichen familiären Ordnung* aus, in die sich die heranwachsenden Mädchen geschlechtsspezifisch eingliedern. Diese Mädchen identifizieren sich

mit den Eltern, sehen die Welt gewissermaßen mit deren Augen, übernehmen deren Welt- und Selbstinterpretation. Das Eltern-Kind-Verhältnis ist nicht von Generationskonflikten und vom Zusammenprall der Meinungen und Normen geprägt.

2. Die mittlere Phase, etwa von der Jahrhundertwende bis ca. 1920, 1930, sieht CHARLOTTE BÜHLER durch die aufkommende Individualisierung gekennzeichnet. Es entsteht erstmals eine Distanz zwischen der Aufmerksamkeit für das eigene *Innenleben*, für die eigenen Träume und Wünsche zu dem, was die äußere Welt erwartet. Es häufen sich Situationen der Vereinsamung, Situationen des Träumens, der Phantasie und des Schwärmens. Die faktischen Realisierungsmöglichkeiten persönlicher Ziele sind noch sehr gering; die Distanz zu einem geliebten Partner angesichts ökonomischer Zwänge ist häufig sehr groß, die beruflichen Pläne sind sehr schwer realisierbar. Die emotionale Problematik lebt von der großen Distanz zum anderen Geschlecht, von der Unmöglichkeit, sich einem geliebten Partner zu offenbaren und offenbaren zu dürfen. Die „Logik“ der *individualisierten Liebe* ist hier voll entfaltet, ihre Umsetzung ist aber noch sehr erschwert. Dazu tritt das Thema der Einsamkeit, das Bedürfnis nach einem Menschen, der „führt“, und Themen wie Schmerz, Glück und Tod.

Die Gedanken kreisen um Arbeit und Liebe, um Möglichkeiten, Aufgaben zu erfüllen und personale Bindungen einzugehen. Der Schwerpunkt verlagert sich jedoch schon vom Sich-Fügen in das „Unvermeidliche“ zum Wunsch nach Selbstgestaltung des eigenen Lebens. Es überwiegt dabei eine auf die eigene Innerlichkeit ausgerichtete Haltung.

Damit taucht also das auf, was EDUARD SPRANGER (1963) als die zentralen Themen der Jugendzeit formuliert hat: *die Verselbständigung des Ichs, die Konzeption eines Lebensplans und die Stellungnahme zu Werten*. Insgesamt entsteht hier erstmals der Wunsch, die Selbstbestimmung des eigenen Lebensvollzuges zu wagen.

3. Die jüngste, von CH. BÜHLER analysierte Generation, die von 1920 bis 1930 ihre Jugendzeit erlebte, zeigte nach BÜHLER diese dramatischen Züge nicht mehr. Eine personal orientierte Partnerwahl und die Formulierung von Berufsperspektiven werden hier selbstverständlich. Gleichzeitig baut sich vor allem die große Distanz zwischen Eltern und Kindern ab, Eltern werden nicht mehr mit geheimgehaltenem Haß oder entfernter Verehrung wahrgenommen, sie sind nicht mehr die großen Figuren in der Entfernung, mit denen sich Heranwachsende heimlich auseinandersetzen. Gegenseitiges Verständnis, gegenseitige Kritik, aber auch gegenseitige Beratung sind alltäglich. Kinder und Jugendliche sind zudem sehr viel selbständiger geworden.

BÜHLER faßt die Charakterisierung der jüngsten Generation so zusammen: „... Das *Verhältnis zur Familie als der eine entscheidende Zug* ist bei der jüngsten Generation charakterisiert durch Unbefangenheit und Unabhängigkeit, mit positivem Eingehen auf die Familiensituation einerseits, mit Abstand und einem gewissen subjektiven Desinteressement andererseits. Das geistige Leben der jüngsten Generation ist im allgemeinen flacher, unproblematischer, überhaupt weniger intensiv. Dagegen tritt das pragmatische Interesse am Handgreiflichen, Faktischen in den Vordergrund“ (BÜHLER 1934, S. 67).

Aber auch die Beziehung zu den Gleichaltrigen hat sich geändert. Sie ist viel experimenteller geworden, der „Flirt“ charakterisiert für diese Phase das unkomplizierter gewordene Verhältnis der Geschlechter zueinander. CHARLOTTE BÜHLER sieht diese neue Generation so: „Frische und Natürlichkeit zeichnen diese Jugend in hohem Maße aus, Sicherheit und Unbefangenheit, eine gewisse Einfachheit und ein sich selbst nicht zu wichtig nehmen, Fähigkeit zur Selbstkritik und ein viel besseres Gleichgewicht, als es die vorige Generation besaß; dafür allerdings nicht deren Innerlichkeit, Leidenschaften, die gewisse Größe, nicht ihr geistiger Elan und die Kraft ihres seelischen Einsatzes. Dafür werden die Anpassungen an die Wirklichkeit, an das praktische Leben und an das Leben unter Menschen, dieser Jugend möglicherweise besser gelingen als den vorherigen beiden Generationen.“ (a.a.O., S. 69 ff).

Beeindruckend ist nun vor allem, in welcher Weise CHARLOTTE BÜHLER diese allgemeinen Thesen durch Tagebuchanalysen untermauert bzw. in welcher Weise sie aus den Tagebüchern diese Gestalten herausdestilliert. Besonders ihre Erklärungsversuche für die sozialen Wandlungen, insbesondere jene in der Familie, muten heute noch sehr modern an:

„Wie ist diese neue positive Einstellung zur Familie zu erklären? Es sind mehrere Faktoren, die hier von Einfluß sind, und nicht über alle von ihnen erfahren wir durch das Tagebuch. Bekannt ist ja vor allem die völlige Wandlung der pädagogischen und menschlichen Haltung, die in der Einstellung der älteren zur jüngeren Generation Platz gegriffen hat. Die mittlere Generation, die im Kampf gegen ihre Eltern groß geworden war, hatte ein offenes Auge für alle elterlichen Schwächen, und als sie somit herangewachsen waren, legten diese Frauen nun besonderen Wert auf ein freies, ungezwungenes und freundschaftliches Verhältnis zu ihren Kindern. Und zwar geschah dies oft wiederum in einem Maße, daß vielfach von jeder Autorität überhaupt Abstand genommen wurde und jedenfalls der Druck, der bis dahin von den Älteren auf die Jüngeren ausgeübt wurde, völlig verschwand. Mit diesem Druck verschwand zwar auch die Animosität, allerdings aber ging leider vielfach auch die notwendige Führerrolle und das

Führertum der älteren Generation überhaupt verloren, so daß der Ruf nach Führern jetzt wiederum aus der Jugend selbst erscholl.

Ist es einerseits das Aufhören von Druck und Animosität, welches das Verhältnis der jüngsten Generation zu den Eltern frei und wieder im positiven Sinne umgestaltet, so ist es andererseits eine dem Individualismus und der Isolierung des einzelnen entgegenwirkende Tendenz in der neuen Jugend selbst, die den Sinn für Gemeinschaft und den Willen zur Gemeinschaft auf einer neuen Basis entstehen ließ. Noch bevor der Aufruf zur Gemeinschaft von den verschiedensten politischen Organisationen an sie ausging, sammelte sich die Jugend selbst zu gemeinschaftlichem Leben. ‚Wandervögel‘, ‚Pfadfinder‘ und andere Jugendorganisationen, die in der mittleren Generation, vor allem im Gegensatz zu den Erziehern, zur Verselbständigung der Jugend gegründet wurden, entwickelten sich mehr und mehr in dem Maße, als der Gegensatz zu und der Kampf mit den Erziehern sich von selbst erledigte, zu Stätten der Pflege gemeinschaftlichen Lebens. Der Wille zur Gemeinschaft innerhalb der Jugend selbst war das, was nach beendetem Kampf gegen die autoritären Gewalten gewissermaßen übrig blieb und wovon die jüngste Generation, weit über den Rahmen des Vereinslebens hinaus, tatsächlich innerlich erfüllt zu sein scheint. Diese Bereitwilligkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft kommt, wenn auch in erster Linie von der Jugend unter sich gelebt, dann auch indirekt der Familie zugute.

In der Richtung dieses neuen Gemeinschaftssinnes wirkt bekanntlich in hervorragendem Maße die Kultur des Sports. Die amerikanischen Mädchen sind in diesem Punkt den europäischen schon um eine halbe Generation voraus.“ (S. 56 ff.)

Dieser Pragmatismus ist dann CHARLOTTE BÜHLER doch etwas unheimlich, da er von einer gewissen Ungeistigkeit gekennzeichnet zu sein scheint. Die einfache Hingabe an das Faktische, an das Tun und Unternehmen ist dafür so kennzeichnend, daß sie den Begriff „*Neue Sachlichkeit*“ (S. 59) einführt. Die damit assoziierte neue Nüchternheit zeigt sich auch in der Einstellung zum Beruf, die von der Selbstverständlichkeit einer eigenständigen Berufsfindung auch für Mädchen charakterisiert ist, und in der Haltung gegenüber der eigenen Person, im Habitus der zwanglosen Selbstkritik. Auch die Liebesentwicklung tritt aus dem Stadium der Schwärmerei weitgehend heraus und gerät in die Zone des argumentativen und experimentellen Erprobens.

Mit diesen Beschreibungen hat CH. BÜHLER einen großen spekulativen Entwurf vorgelegt, der teils auf (wenigen) Tagebüchern, teils auf ihren persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen beruht. Er bedürfte der umfassenderen erfahrungswissenschaftlichen Erhärtung. Erstaunlich ist, *wie sie die Jugend*

der 20er und 30er Jahre schildert und dabei ein Bild zeichnet, das man eher für die heutige Jugend entwerfen würde.⁵

Diese Frage der epochalen Unterschiede von „Jung-Sein“ und ihres Niederschlages in Tagebüchern ist erfreulicherweise in jüngster Zeit wieder aufgegriffen worden.

SOFF (1989) verdanken wir einen Mehrgenerationenvergleich, allerdings unter der theoretischen Perspektive der Ich-Entwicklung, so daß sie die epo-

⁵ Zugleich ist sichtbar, daß sie ein Leitbild einer gelungenen Adoleszenz vor Augen hat, das sie mit befördern will. Im Hintergrund steht eine Vorstellung der *produktiven Persönlichkeitsentwicklung*. Auch wir meinen hier, daß eine solche Konzeption dessen, was idealiter der Fall wäre, wenn nicht unerläßlich, so doch sehr hilfreich ist. Wir können uns der folgenden Sichtweise von Bühler auch heute noch anschließen (BÜHLER 1962):

"1. Der Gesunde hat eine adäquate Einstellung zu sich selbst; er sieht sich realistisch so, wie er ist, und steht sich selbst kritisch gegenüber, ohne andererseits an Selbstachtung einzubüßen.

2. Der Gesunde ist an seiner adäquaten inneren Entwicklung und Selbstverwirklichung interessiert. Er will die besten Potentialitäten aus sich hervorbringen.

3. Der Gesunde bemüht sich um innere Einheit oder Integration seiner Strebungen. Er läßt sich nicht von Strebungen, die miteinander nicht vereinbar sind, zerreißen, sondern versucht, seine Konflikte zu lösen.

4. Der Gesunde ist ein autonomer Mensch; d. h. einer, der sich aus sich selbst bestimmt und sich nicht von anderen abhängig macht.

5. Der Gesunde hat eine adäquate Wahrnehmung der Realität, wie sie ist; d. h., er läßt sich nicht durch Wünsche und Befürchtungen in seiner Erfassung der Außenwelt beeinflussen.

6. Der Gesunde ist fähig, seine Lebensumstände zu meistern. Dazu gehört die Fähigkeit zu lieben, die Adäquatheit von Liebe, Arbeit und Spiel, die Adäquatheit der interpersonellen Beziehungen, die Tüchtigkeit in der Behandlung der Erfordernisse gegebener Situationen, die Fähigkeit zur Anpassung, die Tüchtigkeit im Lösen von Problemen" (455 ff.).

Diese Kriterien münden in Betrachtungen des Erziehungswesens ein, in eine Kritik des dort Gelernten: "Wie wir auf Schritt und Tritt erkannten, ist das, was uns am meisten fehlt, *die Schulung in den Methoden des Durchdenkens von Lebenszusammenhängen*. Unzählige Dinge lernen wir in- und außerhalb der Schule, aber nur nebenbei und unzulänglich erwerben wir die Fähigkeit, uns selbst und andere zu sehen, wie wir und sie sind. Wahrhaftiges und durch keine Illusion gedrücktes Verstehen und Selbstverstehen sind heute, ein halbes Jahrhundert nachdem Freud das Tor zu diesen Wahrheiten aufriß, zu praktisch handzuhabenden Methoden entwickelt worden. Unser Erziehungssystem in Haus und Schule sollte sie einbeziehen bis zu dem Grade, daß schon der Heranwachsende klar und einsichtig über sich, seine Mitmenschen und die Welt denken lernt." (S. 533ff).

Dies sind wichtige Lernprozesse, die zu dem scheinbar Paradoxen führen: zu in sich gefestigten Menschen, die dadurch gleichzeitig sozial einsichtiger und sensibler sind. Individualität, Sozialität und Leistungsfähigkeit sind hier vereint.

chenunabhängige Gültigkeit der Struktur von Ich-Entwicklung, wie sie LOEVINGER (1976) formuliert, in den Vordergrund stellt. Ihr lag also mehr am Nachweis der universalen Entwicklung der Persönlichkeit im Jugendalter und nicht so sehr an der Herausarbeitung epochenspezifischer Differenzen.

Aber auch solche hat SOFF entdecken können. So finden sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts häufiger *Beziehungsthemen zum anderen Geschlecht*, die distanzierte „Schwärmerei“ für eine statushohe, gleichgeschlechtliche, aber distanzierte Person verschwindet, und die Verbindung von Heirat und Beruf wird zu dem selbstverständlichen Topos (s. SOFF, 1989, S. 251), der bei CH. BÜHLER erst eine visionäre Projektion sein konnte.

Auffallenderweise tauchen früher und heute klare *Geschlechtsunterschiede* in den Inhalten der Tagebücher auf. Mädchen zeigen einen psychischen Entwicklungsvorsprung, sie sind stärker nach innen gerichtet, reflektieren die eigene Person und vor allem die Beziehungen zu anderen Personen intensiver. Jungen sind deutlich sachlicher, kürzer in ihren Ausführungen und stärker an Aufgaben orientiert.

Das große Problem der Tagebücher als Quelle der Adoleszenzforschung liegt auf der Hand: Wir wissen wenig über die Repräsentativität dieser Quellen für jugendliche Entwicklungsprozesse. Möglicherweise geben sie ein besonders akzentuiertes und damit „wahres“ Bild einer „hochwertigen“ Jugendentwicklung wieder, möglicherweise verzerren sie aber den „normalen“ Prozeß des Erwachsenwerdens. Die Vorstellung von der Jugendzeit als einer Sturm-und-Drang-Phase kann darauf zurückzuführen sein, daß anfangs vor allem Tagebücher als Quellen benutzt wurden, die von sprachlich besonders ausdrucksfähigen, hoch intelligenten Jugendlichen der Mittel- und Oberschichten, die das Gymnasium besuchten, verfaßt wurden. Diese Jugendlichen lebten zudem in einem strengen Normenkontext, der große Distanzen zwischen den Geschlechtern schuf und eine repressive Haltung zur Sexualität enthielt.

Nach einer langen, nur durch die Arbeit von KÜPPERS (1964) unterbrochenen Pause ist in der jüngsten Zeit das Interesse an Tagebuch schreibenden Jugendlichen erneut erwacht (s. ZINNECKER, 1985). Es werden heute aber nicht nur neue Quellen der Selbstbeschreibung erschlossen (s. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1984 und 1985), sondern auch die Funktionen des Tagebuchschreibens für die Adoleszenzentwicklung werden erforscht (SEIFFGE-KRENKE, 1985, 1987). So wissen wir heute genauer, *wer* und *warum* Tagebuch schreibt. *Was* jemand schreibt, wird jedoch, ausgenommen SOFF (1989), weniger systematisch analysiert.

Auch im Konstanzer Längsschnitt haben wir die Frage des Tagebuchschreibens einbezogen. Dabei können wir bestätigen, daß das Tagebuchschreiben

die „Poesie-Alben“-Periode der Kindheit ablöst, ab dem 11. Lebensjahr langsam anfängt und bis etwa zum 20. Lebensjahr (mit vielen Unterbrechungen) fortgeführt wird. Jungen fangen später an und hören auch später auf. Der Höhepunkt liegt bei Mädchen in der mittleren Adoleszenz (15 bis 17).

Wie viele schreiben nun Tagebuch? Nach ZINNECKER haben 46% aller Jugendlichen schon einmal in ihrem Leben Tagebuch geführt (ZINNECKER, 1985, S. 310). Auffallend ist dabei aber der große Geschlechtsunterschied. Nur etwas über 22% der Jungen, aber 70% der Mädchen führen oder führten ein Tagebuch. Zum Zeitpunkt der Frage führten 26% der Jugendlichen ein Tagebuch, 11% Jungen und 45% Mädchen. Intensiv führen aber lediglich zwischen 11% und 14% ein Tagebuch.

Das Vorurteil, daß die Jugend früher intensiver und kulturbezogener war, die heutige Jugend jedoch oberflächlich gestimmt sei, läßt sich zumindest in bezug auf die schriftliche Auseinandersetzung mit sich und der Welt nicht bestätigen. Jugendliche schreiben heute im Vergleich zu ihren Eltern mehr, nicht zuletzt wegen des gestiegenen Bildungsniveaus (früher: 29%, heute 46% haben schon einmal geschrieben). Ein zusätzlicher Unterschied ist beachtenswert: Heute spielt das Bildungsniveau der Tagebuchschreibenden keine Rolle mehr, früher haben hauptsächlich Gymnasiastinnen und Real-schülerinnen geschrieben.

Tab. 2.2: Wie oft machst Du die folgenden Dinge, wenn Du allein zu Hause bist?

... Tagebuch schreiben (nie, hin und wieder, öfters, fast jedesmal); Prozentsätze (Querschnitte)

Mädchen:

	nie	hin und wieder	öfters	fast jedesmal
7. Kl	48.4	23.0	19.4	9.2
8. Kl	43.2	28.0	18.9	9.8
9. Kl	44.5	30.6	17.7	7.2
10.Kl	45.3	32.0	16.3	6.4

Jungen

	nie	hin und wieder	öfters	fast jedesmal
7. Kl	81.2	10.6	6.2	2.1
8. Kl	82.9	10.2	4.6	2.3
9. Kl	82.4	10.4	5.0	2.1
10.Kl	89.3	8.0	1.7	1.1

Auch in der eigenen Erhebung konnten wir solche Trends finden. Wie Tab. 2.2 zeigt, schreiben zwischen 50% und 57% Mädchen zumindest hin und wieder Tagebuch, aber nur zwischen 11% und 18% der Jungen. Gleich geschlechtsspezifisch ist die Stabilität des Tagebuchschreibens. Ca. 70% der mit 13 Jahren schreibenden Mädchen tun dies noch mit 16. Bei Jungen beträgt die Stabilität lediglich 20%. Ihr „Tagebuchverhalten“ hat also sporadischeren Charakter. Der Besuch der Schulform, also der Besuch von Hauptschule, Realschule oder Gymnasium, differenziert heute erstaunlicherweise Tagebuchaktivitäten nicht mehr (o.Tab.). Hauptschulkinder setzen sich danach heute ebenfalls intensiv und schriftlich mit sich und der Welt auseinander. Insbesondere gilt dies für Mädchen.

Der Frage, ob Tagebuchschreibende eine bestimmte Auslese aus allen Jugendlichen darstellen, so daß die Konzentration auf ihre Produkte zu einem verfälschten Bild der Jugendzeit führt, können wir in unseren Daten für heute etwas erhellen, da wir Vergleiche zwischen schreibenden und nicht-schreibenden Gruppen anstellen können.

Das Hauptergebnis sei hier ohne umfangreiche Dokumentation genannt. Es läßt sich nachweisen, daß Tagebuchschriften tatsächlich mit einer erhöhten Phantasietätigkeit und Konzentration auf die eigene Person zusammenhängt. Wer Tagebuch schreibt, der neigt auch zu häufigerem Tagträumen und die Selbstreflexion ist höher. Letzteres ist jedoch nur bei Mädchen ausgeprägt der Fall.

Auch bei der Analyse der Frage, ob Tagebuchschreibende eine grüblerische und eher leidende Gruppe darstellen, ist es wichtig, zwischen Mädchen und Jungen zu unterscheiden. Der Trend ist dabei für Mädchen eindeutig: Tagebuchschriften ist bei ihnen „normal“, es ist kein Indikator für eine Problemkonstellation. Bei Jungen liegt die Situation nicht so klar. Es gibt mehrere Hinweise, daß sie (als Gruppe - mit interner Varianz) mit ihrer Umwelt eher in Unfrieden leben, sich explizit unmoralischer geben, wenig für andere tun wollen, die Eltern als autoritärer erleben und Unverständnis gegenüber der politischen Wirklichkeit zeigen.

Diese Fakten sind schon für sich, noch ohne Analyse der Inhalte, wichtig. *Warum gibt es eine Lebensphase bei Menschen, die in unserer Kultur heranwachsen, in der sie beginnen, über sich selber Buch zu führen und sich schriftlich auszudrücken, eine Phase, die einen klaren Beginn und ein relativ klares Ende hat? Warum tun dies Mädchen so viel häufiger als Jungen? Die Interpretation, daß in der Jugendzeit die selbstverständliche Kinderwelt verlassen wird und eine bewußte Erarbeitung einer neuen Beziehung zu sich selber und zur Welt einsetzt, liegt nahe.*

2.3.2 Gedichte als Quellen der qualitativen Jugendforschung

Gedichte und Geschichten, die von Jugendlichen verfaßt werden, bilden eine ähnliche literarische Quelle zur Erfassung des „Innenlebens“ von Adoleszenten wie Tagebücher. Zur Vertiefung des Verständnisses, was Jugendliche heute bewegt und wie sie die Veränderung von der Kindheit in die Adoleszenz erleben, soll hier ein sich auf solche literarische Quellen stützender Interpretationsversuch unternommen werden. Aus der Analyse eines einzigen Heftes (Musenalp Express 2/92) der Schweizer Zeitschrift „Musenalp“ habe ich Gedichte von Jugendlichen so zusammengestellt, daß daraus ein innerer Dialog ersichtlich wird. Doch was ist die „Musenalp“? Diese Schweizer Zeitschrift hat einen eigenartigen Charakter. Einerseits handelt es sich um einen Versandkatalog, der besonders günstige Angebote für Waren bietet, die Jugendlichen wichtig sind (Fotoapparate, HiFi-Anlagen, Computer usw.), andererseits bietet sie jungen Menschen ein Forum für Gedichte, Reiseberichte, Fotoreportagen usw. Auf eben solchen Gedichten baut das folgende, *fiktive Selbstgespräch* am Leitfaden jugendlicher Gedichte auf. Es ist ein Versuch, die Herauslösung aus der Kindheit und die Entwicklung in der Adoleszenz über Selbstgespräche idealtypisch nachzuzeichnen. Er baut, wie erwähnt, auf einem einzigen Heft der „Musenalp“ auf. Mein Beitrag besteht lediglich in der Auswahl und Reihung der Gedichte sowie in der verbindenden Kommentaren.

Wie selbstverständlich war mein bisheriges Leben als Kind! Ich war einfach ‚da‘, war doch schon immer auf dieser Welt. Plötzlich wird mir bewußt, daß ich in diese Welt gekommen bin, ohne gefragt worden zu sein. Erstmals sehe ich mich auf dieser Welt, quasi von außen, wie von einem anderen STERN, als jemand der ex-istiert.:

*„Ich bin geboren worden,
ohne vorher gefragt zu werden,
ob ich will.
Mir hat man ein Leben geschenkt,
ohne mich vorher zu fragen,
ob ich leben will.
An mir hat man Freude,
ohne mich vorher zu fragen,
ob ich mich freuen will, freuen kann.
Ich wurde mit Liebe grossgezogen,
ohne vorher gefragt zu werden,
ob ich lieben will oder kann.“*

*Ich werde eines Tages sterben,
ohne vorher gefragt zu werden,
ob ich sterben will.“*

(Karin, 16, Schülerin, S. 30)

Aber nicht nur meine Existenz wird mir plötzlich fraglich, sondern auch, was ich bin, obwohl andere meinen, genau zu wissen, was ich bin.

*„Meine Mutter sagt: ‚Ach komm, ich
kenn dich doch!‘
Meine Freunde sagen: ‚Komm schon,
wir kennen dich!‘
Wie wollen sie mich alle kennen,
wenn ich mich selber nicht einmal
kenne?“*

(Sabine, 14, Sek.-Schülerin, S. 30)

Was bin ich, und was soll ich? All dies wird mir plötzlich fraglich. Soll ich das wollen, was andere von mir wollen?

*„Wollen, sollen,
zwei Kräfte, die uns manchmal
fast zerreißen.
Sich entfalten oder beugen,
Schranken durchbrechen oder
sich einordnen.
Wünsche gegen Pflichten.
Traum gegen Realität.
Der Zwang der Gesellschaft.“*

(Jonny, 20 Student, S. 25)

Ich muß versuchen, zu mir selbst zu finden. Die Erwartungen der anderen sind nicht schon meine Erwartungen, ich muß werden, was ich bin und will.

*„Du kannst, Kind!
Du sollst, Kind!
Du musst, Kind!
Und was will ich?“*

*Ich will dürfen.
Ich will mögen.
Und ich will wollen.“*

(Claudia, 14, Sek.-Schülerin, S. 20)

Aber es ist schwer, „ich“ zu sein, andere wollen es nicht, wollen mich nicht so sein lassen, wie ich will, und ich will nicht allein „ich“ sein. Sie sehen nicht, daß ich ein eigenes Inneres habe, das sie gar nicht kennen.

*„Ich bin jung.
Zu jung, sagt ihr.
Ich möchte meine Freiheit.
Zuviel Freiheit, sagt ihr.
Ich brauche meine Freunde.
Meine Freunde passen Euch nicht.
Ich will ich sein.
Zuviel ich, sagt ihr.
Schade, sage ich.
Ich glaube,
Ihr versteht mich nicht.“*

(Nadja, 17, KV-Stiftin, S. 25)

Aber ich beginne zu sehen, daß nicht nur ich so bin, daß die Menschen so sind. Ich beginne das Leben langsam zu verstehen.

*„Jeder Mensch versucht,
sein Leben lang Probleme zu lösen.
Sie werden aber erst gelöst sein,
wenn er stirbt,
denn er selbst ist das Problem.“*

(Beat, 20 Zeichner, S. 26)

Aber das Leben ist eine Aufgabe. Es lebt sich nicht von selbst, überall sehe ich das Böse, sehe ich, was nicht sein darf und nicht sein soll. Wird es je besser werden, wird diese Welt je „gut“ sein?

*„Ein langer Weg ist's zwischen Gut und Böse.
Ist's aber wirklich möglich,*

über Gutes und Böses zu richten?“

(Michael, 20, Stift, S. 25)

Mir wird auch diese Welt zum Rätsel. Wie ist die Welt, wie und was soll ich in dieser Welt? Wer gibt mir eine Antwort?

*„Ich sehe in den Himmel hinauf
und schaue die Sterne an.*

*Und fühle ganz tief in mir,
dass die Sterne*

mir etwas sagen möchten.

Aber was?

*Ich schaue sie Nacht für Nacht an
und warte auf eine Antwort. “*

(Priska, 20, Hausangestellte, S. 21)

Die Welt ist doch auch so schön, ich möchte sie mit allen Fasern meines noch jungen Lebens spüren und erschrecke aber, wie grausam sie ist, wie viel Elend herrscht und wie wir sie selber kaputt machen.

„Es ist kalt.

Ein kleines Kind

sitzt auf der Strasse.

Seine Kleider sind zerrissen,

seine Haare verfilzt,

seine Lippen aufgesprungen,

seine Wangen hohl,

seine Augen nass.

Es weint.

Es friert.

Es ist allein.

Es hat Angst und Hunger.

Es schreit seine Einsamkeit,

sein Elend in die Welt hinaus.

Doch es erhält keine Antwort!“

(Tabea, 18, Schülerin, S. 33)

Was ihr alles zerstört, ihr Erwachsenen, läßt in mir Zweifel aufkommen, ob wir noch überleben werden.

*„Können wir die Erde noch im
Gleichgewicht halten?“*

(Ivo, 17, Schüler, S. 21)

*„Betrug
Mord
Krieg
Verbrechen!
Wie können wir Menschen
diese Welt nur ertragen?“*

(Marc, 16, Spengler-Lehrling, S. 118)

Doch ist dies nicht alles zu schwarz gesehen, ist die Welt nicht wunderbar?
Sollen wir uns nicht mehr an allem freuen?

*„Immer schreibt Ihr von Katastrophen,
wie Ihr Ungerechtigkeiten seht,
wie vor Euren Augen die Umwelt
kaputt geht,
wie Ihr von Eurer grossen Liebe
nicht beachtet werdet,
und verdrängt dann Euren Kummer
in Drogen und Alkohol.
Ihr erdrückt Euch noch
mit Eurem eigenen Selbstmitleid.
Anstatt nur immer die schlechten,
bösen Seiten des Lebens zu beachten;
wie wäre es, wenn Ihr mal das Schöne
betrachten würdet?
Lebt, seid aktiv, macht mit,
seid fröhlich.
Mir ging es auch nicht immer gut,
aber ich habe mir selbst geholfen,
sah meine Probleme einmal von einer
anderen Seite an.
Ich bin glücklich,*

*habe Freude am Leben,
am Beruf,
am Lieben!
Wenn wir nur bedrückte Menschen sehen,
macht es uns auch keine Freude mehr,
glücklich zu sein.“
LEBT!
(Isabelle, 19, Lehrling, S. 20)*

Vielleicht gibt es einen Standpunkt, der mich leiten kann. Ich möchte es einmal versuchen, so zu formulieren:

*„Ich liebe das Leben.
Ich liebe die Sonne,
die Gräser, die im Winde wehen,
die Berge, überzogen mit
glitzerndem Schnee.
Ich liebe das unendlich weite Meer,
die klappernden Steine im Bach,
die ersten Knospen im Frühling.
Ich liebe das Leben,
aber wie lange noch?
Wegen meiner Liebe
gebe ich nicht auf.
denn bis die letzte Blume verdorrt,
der letzte Bach versiegt
und die Sonne erloschen ist,
ist es mir wert, zu leben.
Lasst uns alle
Hand in Hand kämpfen,
um unserer Liebe willen.“
(Esther, 18, Schülerin, S. 33)*

Doch die mächtigste Macht, die in mein Leben getreten ist, bist DU. Wie ist dies zu begreifen? War ich nicht unbeschwert und glücklich zu Hause? War es nicht einfach? Wenn ich nett zu meinen Eltern war, waren sie glücklich und lieb. Wenn ich garstig war, waren sie zornig oder traurig.

Und jetzt? Bin ich nicht nett zu Dir? Tue ich nicht alles, um Dir zu gefallen? Und Du? Du siehst mich nicht einmal! Oder doch, doch gestern! Aber wie!

Nur kurz gebraucht, vor den andern für Deine Eitelkeit benützt und dann wieder weggeworfen!

Und trotzdem wirst Du immer der eine für mich sein.

*„Ich warte hier,
nur um dich zu sehen.
Doch du
drehst mir den Rücken zu.“*

(Sonja, 15, Schülerin, S. 21)

*„Hast du auch schon daran gedacht,
wie weh es tut,
wenn dich ein anderer einfach so
auf die Schnelle benutzt
und dann wieder wegwirft?
Das kann einen schon hart treffen!
Darum: Mach' es nicht mit allen so wie
mit mir.“*

(Sabine, 14, Bezirksschülerin, S. 17)

Doch auch nach allen Enttäuschungen weiß ich, daß ich mein Leben nicht allein leben kann und will.

*„Ich lebe, weil ich geliebt bin.
Ich lebe, weil ich liebe.
Ich lebe, um zu lieben.“*

(Daniele, 15, Schülerin, S. 107)

Vielleicht kommt doch die Zeit, kommt doch der Mensch, mit dem ich das sein kann, was für mich Leben ist.

*„Ich sehne mich nach einem Menschen,
der mich liebt
und mir meine Fehler verzeiht
und den ich lieben kann.“*

*Nach einem Menschen, der mich versteht
und dem ich alles sagen kann.
Einem Menschen, der meine Hand nimmt
und dem ich vertrauen kann.
Einem Menschen, der mir meine Angst
nimmt und dem ich genüge.
Einem Menschen, der bei mir bleibt,
wenn niemand mehr bei mir bleiben will.
Einem Menschen, der mit mir weint,
wenn ich traurig bin
und mit mir lacht,
wenn ich glücklich bin.
Einem Menschen, der mit mir glaubt und
hofft und dem ich alles geben kann.
Einem Menschen für das ganze Leben.“*
(Urs, 19, Typographenlehrling, S. 30)

Unvergleichliches darf ich erwarten, wenn Du einmal vor mir stehst.

*„Wie soll ich dir jemals all das sagen,
was ich für dich empfinde?
Jeden Augenblick bin ich auf der Suche
nach den richtigen Worten
und sage doch immer das Falsche.
Meine Gedanken werden immer
gedachte Worte bleiben,
die keine Sprache je zu beschreiben vermag.
Es sind Worte,
wie kein Mensch sie jemals gehört hat.
Sie schweben in der Unendlichkeit des Raumes,
in mir, wunderschön,
und doch nicht halb so schön wie du,
wenn du vor mir stehst.
Meine Gefühle,
sie fließen durch meine Sinne,
tragen mich mit,
werden immer mächtiger,
reißen mich fort
und schlagen wie Wellen
über mir zusammen,*

*bis meine Seele stumm darin ertrinkt.
Wenn du vor mir stehst.“*

(Peter, 21, Student, S. 11)

So beginne ich zu ahnen, was dieses Leben sein könnte, ein Leben, das für mich ein Leben mit Dir sein wird und sein soll. Ich weiß jetzt zumindest, was sein sollte, was sein könnte.

*„Liebe ist Sehnsucht.
Liebe ist Schmerz.
Liebe ist unstillbare Zweifel haben.
Liebe ist totale Offenheit.
Liebe ist keine Geheimnisse haben.
Liebe ist alles geben wollen.
Liebe ist alles akzeptieren.
Liebe ist alles respektieren.
Liebe ist undenkbar.
Liebe ist wortlos.
Liebe ist mehr.“*

(Rolf, 20, Student, S. 25)

Doch muß ich nicht auch einmal von mir selber loskommen? Ist das Leben nur ein Blick nach innen und über den Blick in deine Augen auch wieder ein Blick in meine eigenen?

*„Auf der Suche nach dir
kam ich an eine verschlossene Tür,
als ich sie öffnete,
stand ich mir gegenüber.
Etwas erschrocken, verwundert
und sprachlos zugleich.
Es ist gar nicht so leicht,
sich selbst zu begegnen.“*

(Susann, 25, Industriekauffrau, S. 102)

Aber vielleicht muß ich doch über mich selbst hinausschauen, muß mehr sehen als nur meine eigenen Probleme. Gibt es nicht Aufgaben, Realitäten, Dinge zu tun, zu erledigen, zu gestalten, zu wissen, zu lösen?

*„Ich lebe hier im Luxus,
während anderswo Menschen verhungern.
Es berührt mich schon - irgendwie,
und doch kann ich mich nicht aufraffen,
etwas gegen die Missstände tun.
Ich kaufe weiter Bananen,
ich unterstütze Banken,
die in zwielichtige Geschäfte
mit der Zweiten und Dritten Welt
verwickelt sind,
ich...,ich...,ich...
Aber kann ich für mein Tun nicht mal
zur Rechenschaft gezogen werden?
Lade ich mir nicht
eine riesige Schuld auf?
Wann kann ich mich überwinden
und mein Verhalten ändern?“*

(Andrea, 30, Praktikantin, S. 102)

Eines habe ich verloren: mein Kindsein. Manchmal aber sehne ich mich noch danach; es sind Träume vom Nicht-mehr-sein-Können.

*„Manchmal möchte ich gerne
ein Kind sein, um
hemmungslos zu spielen,
meine ehrliche Meinung zu sagen,
dem Leben naiv gegenüberzustehen,
noch nicht alles zu begreifen,
meine Gefühle offen zu zeigen,
noch Träume zu haben.
Als Erwachsener
ist man ein Rad der Gesellschaft,
lernt man die Realität
als Einbahnstrasse kennen.
Ist man oft nicht sich selbst,
hat man nie Zeit -
nicht einmal für sich.
Als Erwachsener
hat man eine bestimmte Rolle*

*zu spielen
in einem schlechten Theaterstück.
Manchmal möchte ich ein Kind sein,
doch bin ich dann nicht einfach
FEIGE?!“*

(Bobby, 17, Schülerin, S. 102)

Immer mehr fügen sich alle meine Erfahrungen, meine Freuden und Leiden, meine Unterschiede zum Kind-sein und mein Noch-nicht-erwachsen-Sein zu Fragen zusammen, auf die ich eine Antwort finden muß. So kann ich jetzt zumindest die richtigen Fragen stellen:

*Wer bin ich?
Was kann ich?
Warum lebe ich?
Warum bin ich
in dieser Familie aufgewachsen?
Warum verliere ich so schnell
meine Nerven?
Warum bin ich so temperamentvoll?
Warum versteht mich niemand richtig?
Warum bin ich gleichwohl allgemein
beliebt, bei Mädchen und Jungs?
Warum bin ich ich?
Warum liebe ich so stark,
mit Körper und Seele?
Fragen ohne Antwort.
Werde ich diese Fragen
wohl einmal beantworten können?
Die Voraussetzung dazu
ist die Beantwortung der ersten Frage:
Wer bin ich?
Aber kann ich das überhaupt beantworten?*

(Marisa, 16, Schülerin, S. 19)

Aus diesen Gedichten gehen eindrucksvoll die schon in der klassischen Entwicklungspsychologie genannten Hauptthemen des Jugendalters hervor: die über selbstreflexive Prozesse verlaufende Ich-Findung und die Veränderungen von sozialen Bindungen, die Lösung von den Eltern und die

Hinwendung zum anderen Geschlecht. Dieser Prozeß wird emotional intensiv durchlebt, er ist vor allem von Gefühlen der Sehnsucht begleitet, das hier zum charakteristischen Gefühl dieser Lebensphase wird. Unsicherheit ist das andere vorherrschende Lebensgefühl, das zu ausgreifendem Suchen nach Sinn und Bedeutung führt. Es mündet im glücklichen Fall in Lebensperspektiven, ja in Möglichkeiten, sich einer großen Sache hinzugeben. Doch dies wird durch eine gefährdete und auch schlechte Welt nicht leicht gemacht. Das Leiden an der Welt begleitet das Leiden an sich selber.

Ein solcher Versuch, aus literarischen Produktionen von Jugendlichen nachzuempfinden, was ihre inneren Dialoge sein könnten und was ihr Bewußtsein konstituiert, einerseits wichtig und unentbehrlich, wenn man die subjektive Wirklichkeit von Adoleszenten, ihr eigentümliches Pathos und ihre eigentümliche Emotionalität kennen lernen möchte, andererseits stellt sich bei solchen Dokumenten die Frage, ob man nun tatsächlich den idealtypischen Jugendlichen erfährt oder eine Ausnahmekonstellation eines besonders sensiblen Entwicklungsweges vor sich hat.

Um dies beurteilen zu können, sind im Pädagogischen Institut der Universität Zürich mehrere inhaltsanalytische Auswertungen der Gedichte in der „Musenalp“ durchgeführt worden. ETTLIN-ORMANNS et al. haben 600 Texte, die im dritten Jahrbuch des Jahres 1987 enthalten waren, inhaltsanalytisch aufbereitet. Die Ergebnisse seien hier kurz referiert.

Auffallend ist bereits an der Oberfläche, daß ca. 83% aller Texte von Mädchen und Frauen verfaßt wurden und lediglich ca. 14% von Knaben (beim Rest war das Geschlecht nicht identifizierbar). Die meisten Verfasserinnen und Verfasser befanden sich in der späten Adoleszenz (ca 60% zwischen 16 und 21), ca. 35% in der mittleren (14-16) und nur wenige in der frühen Adoleszenz.

Welche Themen wurden nun vorwiegend angesprochen? Tab. 2.3 gibt einen Überblick. Sie macht deutlich, daß die obige idealtypische Darstellung des inneren Dialogs eines Jugendlichen für die Texte in der „Musenalp“ nicht ungewöhnlich ist.

Beziehungsprobleme stehen auch bei einer systematischen Auswertung deutlich im Vordergrund. Das schmerzlichste Erlebnis ist das von einer Person des anderen Geschlechts nicht erwiderte Liebesangebot. Durch diese Texte ist mir deutlich geworden, daß wohl die meisten Jugendlichen in ihrer Kindheit gewohnt waren, ihr Wohlverhalten und ihre Zuwendung zu den Eltern durch selbstverständliche Liebe erwidert zu bekommen. Jetzt machen sie Liebesangebote auf einem „Markt“, die häufig nicht einmal wahrgenommen werden. Größte Anstrengungen werden nicht belohnt,

selbstloser Aufopferung wird achtlos begegnet. Mädchen formen solche Erlebnisse häufiger in Gedichte um als Jungen.

Tab. 2.3: Inhalte der Musenalptexte nach Geschlecht

	Mädchen		Knaben		Summe Anzahl
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
Beziehung	300	60.5	42	48.8	342
Grenzen	245	49.4	41	47.7	286
Traum	106	21.4	11	12.8	117
Natur	69	13.9	16	18.6	85
Technik	9	1.8	5	5.8	14
Kunst	9	1.8	0	0.0	9
Philosophie	189	38.1	43	50.0	232
Schule	7	1.4	2	2.3	9
Summe	934	85.4	160	14.6	1094

N= 600; C_{korrr}= 0,75; p < 0,01

Mehrfachnennungen möglich. Die Prozentzahlen beziehen sich bei den Mädchen auf die Basis N=496, bei den Knaben auf die Basis N=86; die Prozentzahl bei der Rubrik Summe bezieht sich auf die Basis N=1094.

Quelle: ETTLIN-ORMANNS ET AL., 1992, S. 47.

(Ergänzt durch die Inhalte der Grobkategorien)

Das zweite Hauptthema kreist um Grenzerfahrungen, um Krisen, die häufig in getrübbten Stimmungen zum Ausdruck kommen, in Unverstandensein, in Trauer und Depression. Hier spielen auch Probleme mit den Eltern hinein, aber auch Sinnkrisen und „Weltprobleme“ (Gewalt, Umweltzerstörung).

Daß dies eine Lebensphase der Träume, der Sehnsüchte und Hoffnungen ist, bestätigen die vielen Texte mit solchen Bezügen. Auch die Neigung zum Philosophieren, über das Leben, den Tod, das Menschsein, die Religion, spielt - diesmal mehr bei Jungen - eine große Rolle.

Insgesamt fallen den Autoren zwei Wesenszüge dieser Texte auf: die Ich-Bezogenheit, die *Suche nach Identität*, nach dem, was man ist und sein möchte, steht klar im Vordergrund. Daneben findet sich ein Ausgriff in *Möglichkeitenräume*, in Phantasien, Träume, Ideale, Zukunft, Unbekanntes.

Diese Ergebnisse konnten in einer zweiten Arbeit (AUBRY-MEIER & KEISER, 1991), die sich mit dem Jahrgang 1983 beschäftigte und ebenfalls ca. 600 Gedichte analysierte, bestätigt werden. Wieder geschrieben zu ca. 70%

Mädchen und Schülerinnen. Der Höhepunkt der Schreibfreudigkeit lag im 17. Lebensjahr.

In dieser Arbeit wurde der Emotionalität in den Gedichten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Auffallend überwiegt in den Texten eine *kritische Haltung* und eine eher *sehnsuchtsvoll depressive Gestimmtheit*. Thematisch kreisen die Gedanken wieder vornehmlich um die Themen Liebe (bei Mädchen mehr als bei Jungen), den Menschen schlechthin, um „Selbst“, „Welt“ (bei Jungen mehr als bei Mädchen), Natur und Familie. Besonders die Thematik der Liebe ist mit Emotionen der Sehnsucht verbunden, während über den Menschen und die Welt eher kritisch reflektiert wird. Die Gedanken über die eigene Person haben überwiegend eine sehnsüchtig-unglückliche Stimmungsqualität.

Diese Thematik der unglücklich-sehnsüchtigen Stimmung, die hier so häufig zu finden ist, wird uns noch beschäftigen. Sie wäre dann mehr als ein vorübergehendes Gestimmtsein, wenn sie zu nicht mehr umkehrbaren Handlungen führen würden. Wir wissen aus amerikanischen Statistiken, daß Suizid vor dem 12. Lebensjahr extrem selten ist (Rate von 0,06% pro Million). Es findet sich dann ein 100facher Anstieg in den folgenden 4 Jahren und ein nochmaliger 10facher Anstieg für die Altersstufen 16 bis 19, so daß bei dieser Altersgruppe ein Verhältnis von 76 auf eine Million Jugendlicher dieser Altersphase entsteht (zit. nach RUTTER, 1990, S. 125). Auf diesem Hintergrund habe ich Studenten gebeten, nach Texten in der „Musenalp“ zu suchen, in denen das Thema Selbstmord vorkommt. In den drei Jahresheften 1983, 1985 und 1987 konnten 215 Gedichte gefunden werden (LUSTENBERGER, 1992), in denen Selbstmorde und *Selbstmordgedanken* auftauchen. In 15% dieser Gedichte wird über den Selbstmord eines nahestehenden, häufig gleichaltrigen Menschen reflektiert, in 14% wird über den Wunsch, selber Suizid zu begehen, nachgedacht.

Wieder drängt sich hier die Frage auf, ob diese Gedankenwelt repräsentativ für das gesamte Spektrum von Adoleszenten ist, eine Frage, die wir mit der obigen Untersuchungsform nicht mehr beantworten können. Wir haben jedoch andere Ansätze einbezogen, die von einer anderen Seite her Einblicke in die Stimmungslage und das Denken dieser Altersphase geben können.

2.3.3 Satzergänzungen als Quelle qualitativer Jugendforschung

Wie sehr das Bild des sich entwickelnden Jugendlichen von der Forschungsmethode abhängt, zeigen die Satzergänzungsverfahren, die wir in verschiedenen Varianten eingesetzt haben, in aller Deutlichkeit.

Schon in Bd. 1 unserer Berichte (s. FEND, 1990, S. 69 ff.) zur Adoleszenzentwicklung haben wir auf die Aussagen der Kinder und Jugendlichen zu folgenden Fragen Bezug genommen:

- Mir macht zur Zeit am meisten Spaß...
- Ich bin zur Zeit am meisten stolz auf...
- Mich bedrückt zur Zeit am meisten...
- In den nächsten zehn Jahren werde ich...

Mit diesen Denk-Anstößen wollten wir einen Einblick in *Lebenszonen der Freude, des Stolzes und des Schmerzes* (pleasure, pride and pain) gewinnen.

In einer über die Darstellung in FEND 1990 (S. 69 ff.) hinausgehenden detaillierten Auswertung (FELIX et al. 1991) wurden die Antworten von 56 Schülern aller Schulformen (16 Hauptschüler, 29 Realschüler und 10 Gymnasiasten) der 8. Klasse (Erhebungsjahr 1982, Hessen, additive Gesamtschulen in Offenbach und Gedern) einbezogen.

Das Bild, das hier in bezug auf die Frage, was am meisten Spaß macht, erscheint, ist das von *freizeitorientierten* Kindern, deren Identifikationen vor allem bei Jungen um sportliche Leistungen, aber auch um Schulleistungen gruppiert sind.

Wieder sind die Geschlechtsunterschiede besonders aufschlußreich. Bei Mädchen konzentriert sich „Spaß“ auf das Beisammensein mit anderen in der Freizeit, ohne daß diese Freizeit gleichzeitig wie bei Jungen mit Aktivitäten, insbesondere mit Sport, besetzt wäre. Die soziale Komponente der Freizeit tritt hier - erwartungsgemäß - in den Vordergrund. Auch wenn sie auf etwas stolz sind, sind Beziehungen im Spiel. Jungen können eher noch auf Besitz stolz sein. Gleichzeitig bekümmert Jungen häufiger als Mädchen überhaupt „nichts“. In den beruflichen Zukunftsvorstellungen ergeben sich aber kaum mehr Geschlechtsunterschiede. Mädchen erwähnen berufliche Perspektiven sogar häufiger als Jungen. Letztere streben Besitz häufiger an als Mädchen, während diesen beruflicher Erfolg und gute Beziehungen besonders wichtig sind.

Insgesamt ähnelt dieses Bild sehr dem einer freizeit-, urlaubs- und leistungsorientierten Erwachsenenwelt, wobei sich Geschlechtsunterschiede wiederum in erstaunlich deutlicher Weise zeigen.

Auch zu diesem Ansatz haben wir eine Replikation in der Schweiz vorgenommen (2. Replikationsstudie). Das Bild, das sich hier zeigt, ähnelt jenem bei den deutschen Kindern. Spaß macht auch hier vorwiegend das, was in der Freizeit geschieht: Sport, künstlerische Tätigkeiten, mit Gleichaltrigen beisammen sein. Mädchen haben sehr viel Freude mit Pferden und anderen Tieren. Sie sind aber nicht weniger sportlich als die Jungen. Ausgehen, Musik

hören, zum Schwimmen gehen, Hobbys und Sport, dies sind die „klassischen“ Vergnügungen dieser Altersphase.

Einige Beispiele, um ein Gefühl für den „Originalton“ zu bekommen, seien hier angefügt:

MIR MACHT ZUR ZEIT AM MEISTEN SPASS...

Mädchen:

- *„mit Freundinnen zusammensein und diskutieren*
- *dass ich mit meinem Freund sehr viel Spass habe*
- *dass ich das Freibad besuchen kann*
- *dass die Ferien bald kommen und ich wieder meine Familie sehe und wieder an den Strand kann!*
- *mit anderen irgendwohin zu gehen, etwas zu unternehmen, ausserdem musizieren*
- *das Zusammensein mit den Kolleginnen, die ich gut kenne, Hund und Reiten*
- *mit unseren Tieren zu spielen*
- *Wir haben ein Meerschweinchen, eine Katze, einen Hund, der später einmal zu einem Blindenführerhund ausgebildet wird.*
- *Reiten, Tennis, über irgendetwas zu diskutieren, mit Freunden abmachen*
- *bei meinem Pflgepony zu sein, zu schmusen mit ihm, reiten, Reitturniere*
- *Am allerliebsten gehe ich reiten. Die Pferde bedeuten mir sehr viel. Das Arbeiten mit ihnen, Erfolge und Niederlagen zu haben, zu spüren, dass man lebt.*
- *mit meinem Freund zusammen sein*
- *mit meinen Freundinnen und Freunden zusammen sein*
- *Musik zu hören, zu singen*
- *bewegen, turnen, ich habe Spass, was man alles mit seinem Körper erreichen kann*
- *Pfadi, Sport, Freizeit mit Freunden verbringen, Faulenzen*
- *Handball, Freundinnen, Kolleg, Sport, Kino, Freizeit usw.*
- *meinen Freund küssen und meine Katze streicheln*
- *Lesen, Schreiben, Zeichnen, Tiere, Umwelt, Freunde, spazieren gehen, quatschen*
- *Tiere, vor allem Pferde, und reiten*
- *Geige spielen, mit meinen Tieren spielen, in die Natur gehen, lesen*
- *meine Hobbys auszuüben, Golf, Tennis, Klarinette, Pfadi, Aerobiks, Volleyball*
- *Ich treibe gerne Sport (v.a. Tanzen), daneben geniesse ich den Sommer in vollen Zügen. Auch die Vorbereitungen für meine Konfirmation mag ich.*
- *das Latein, Französisch, Turnen, Zukunftspläne schmieden*
- *dass wir ein gutes Verhältnis in der Schule haben, und dass alles in Ordnung ist.*
- *In der Teestube unserer Gemeinde mitzuhelfen und mit andern die Bibel zu lesen und zu diskutieren“*

Jungen:

- *„das Fussballspielen*
- *mit meinen Freunden auszugehen, das Volleyballspielen, Briefmarken sammeln*
- *Mofafahren*

- *der Kampfsport*
- *das Töffli*
- *meine Hi-Fi- Anlage mit 300 Watt Musikleistung*
- *in die Disco zu gehen*
- *Rap hören, tanzen, rumhängen*
- *dass ich am Computer arbeiten kann. Auch am Mofa herumbasteln gefällt mir sehr gut*
- *dass ich eine Freundin habe und zurzeit im Fussball gut in Form bin*
- *draussen zu hocken, Töffli frisieren, Fussball spielen, Tennis spielen*
- *Ich befasse mich zur Zeit mit meinen Ex-Frauen. Dabei untersuche ich, was ich falsch gemacht haben könnte und umgekehrt.*
- *Videospielkonsolen jeder Art bis hin zum Computer*
- *die Pfadi, denn jetzt bin ich Führer und freue mich immer auf die Übungen und Höcks*
- *Computer Programmierung, meine Fische*
- *Tennis spielen*
- *Sport und Musik und Pfadfinder*
- *mich mit Erich Fromm, Religionen und Lebensauffassungen zu beschäftigen*
- *Konsumzwängen nicht zu folgen*
- *mit Freunden zusammen sein, Lesen, ins Kino gehen, einen guten Film im TV anschauen, im Bett liegen, mich in der CVJM als Gruppenführer betätigen*
- *Musik zu hören, lachen, Sport treiben, mit Kollegen zusammensein*
- *Dass ich gesund bin. Im Fussballverein und beim Tennisclub bin ich gerne.*
- *Kanufahren, Fussballspielen, Computer, Fernseher, Video, das Leben. Einfach alles. Am meisten Frauen, Sex, Drugs, Musik.“*

Die Geschlechtsunterschiede in den „pleasure-systems“ sind hier wieder frappierend. Bei Mädchen spielt der kommunikative Aspekt des Beisammenseins eine viel größere Rolle als bei Jungen. Letztere sind stärker aktivitätsorientiert, handlungsbezogen. Sie lieben vor allem Kampfsportarten (Fußball), aber auch Tennis steht sehr hoch im Kurs. Darüber hinaus hat der Computer bei vielen eine positive Resonanz gefunden. Mit Pferden gehen sie kaum um. Erstaunlich viele Mädchen und Jungen erwähnen hier die Bedeutung der Pfadfinder für ihr Leben.

Worauf sind Jugendliche besonders *stolz*? Man würde annehmen, daß hier vor allem die Leistungen, die persönlichen Verdienste ins Spiel gebracht werden.

Dies ist nun tatsächlich der Fall. Die Leistungen in der Schule, aber auch jene im Sport außerhalb der Schulzeit stehen im Mittelpunkt. Dieses allgemeine Bild variiert aber wieder nach Schulformen, Schulstufen und Geschlecht

Mädchen sind sehr häufig auf soziale Beziehungen, auf Merkmale ihres Aussehens stolz. Stolz taucht bei ihnen auch im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen und Entwicklungsfortschritten auf.

Bei Jungen dreht sich sehr häufig der Stolz um Besitzgegenstände. Er konzentriert sich bei ihnen aber auch auf sportliche Leistungen. Mit zunehmender Schulstufe werden die entsprechenden Wahrnehmungen immer präziser, das persönlich Erreichte, die persönliche Leistung tritt in den Mittelpunkt.

Wieder sollen einige Originalaussagen das „Gefühl“ für das jugendliche Bewußtsein vermitteln.

ICH BIN ZUR ZEIT AM MEISTEN STOLZ AUF...

Mädchen:

- *„Zur Zeit bin ich besonders gut in Geometrie, darauf bin ich stolz.*
- *meine Noten, schulischen Leistungen*
- *dass ich meine Lehrstelle habe*
- *dass ich nicht schlecht reiten kann, auf mein Pferd, auf meinen Freund*
- *meine guten Französisch-Noten*
- *dass ich beim Fussballspiel gegen Drittklässler im Goal stand und gar nicht so schlecht war*
- *auf bessere sportliche Leistungen und ...?*
- *meine vielen guten Noten*
- *meine Leistung in unserer Theatergruppe, da wir ziemlich Erfolg haben*
- *darauf, dass ich meinen Vater mal im Tennis geschlagen habe*
- *meine Leistungen in der Mathematik*
- *meine Poster- und Musiksammlung*
- *meinen Freund*
- *meine guten Freunde und dass sie mich gut mögen*
- *meine Familie und meinen Freund*
- *Meine Freundin, meinen Hasen, meinen Ex-Freund*
- *dass ich mit allen von meinen Mitschülern keine Probleme habe und ich auch mit ihnen teilen kann*
- *dass ich so verständnisvolle Eltern habe und auch eine so gute Freundin, mit ihnen komme ich wirklich gut aus*
- *die Ähnlichkeit mit meiner Schwester, weil sie immer sagt, meine Haare sind grässlich*
- *meine Freunde, meine unstrengen Eltern*
- *meine Mutter*
- *mich selbst, weil ich endlich so bin, wie ich immer sein wollte*
- *meine Selbständigkeit*
- *mein Aussehen, auf mich selbst innerlich*
- *mein Haar, Grösse, Schrift*
- *meine Stimme*
- *Mich selbst. Ich fühle mich total wohl.*
- *meine Hilfsbereitschaft*
- *meine Selbstsicherheit an der Schule*
- *meine weiblichen Formen, die zu wachsen beginnen*

- *meine Ausgeglichenheit*
- *wie ich denke*
- *Mich selbst, ich versuche alles, was ich will, so gut wie möglich zu tun und habe damit einen relativen Erfolg. Ich versuche, mich von niemandem beeinflussen zu lassen.*
- *meine persönliche Entwicklung“*

Jungen:

- *„meine schulischen Leistungen*
- *meine gute Noten*
- *dass ich in die Sekundarschule gehe*
- *auf meine 6er in der Geografie*
- *dass ich mich in der Schule gebessert habe*
- *meine Lehrstelle*
- *den selbst gepflegten Garten, die gelungene Entenbrut*
- *mein, glaube ich, grosses Wissen über die Fliegerei, den Beruf meines Vaters, meine Familie*
- *meine schulischen Leistungen, mein grosses Computerwissen, meinen Erfolg bei ‚Schweizer Jugend forscht‘ (meine wissenschaftliche Arbeit ‚Wasserbedingungen für eine optimale Aquariumhaltung‘ ist mit sehr gut bewertet worden)*
- *Mein Können im Akkordeonspielen. Ich spiele mit 2 Jahr-Älteren zusammen.*
- *meine leicht erreichten guten Noten, meine Kenntnisse in der Kultur, der Politik.*
- *Ich habe einen Modellbauwettbewerb gewonnen.*
- *dass ich die Mofa Prüfung mache*
- *den Kampfsport*
- *Turnen, Schiessen*
- *auf das Imkern*
- *mein Töffli und auf meinen Service im Tennis, denn noch nie hatte ich einen stärkeren Aufschlag*
- *Am meisten stolz bin ich auf die Leistung im Sport.*
- *meine Treffsicherheit im Basketball*
- *mein Tor am Mittwoch, genau ins Toreck, von 18 Metern aus*
- *meine schwimmerischen Leistungen*
- *mein Motorrad*
- *meinen Modellflieger*
- *mein Mofa*
- *meine Sachen, die ich habe*
- *meine Sammlungen*
- *mein eigenes Zimmer im Dachstock*
- *meine zwei Wellensittiche*
- *meinen Computer*
- *mein Mofa, das ich selbst zusammengebaut habe, und auf mein kleines Programm am Computer, das ich geschrieben habe*
- *meine Gitarre*
- *meine neue Stereo-Anlage, die ich selber verdient habe*
- *mein Surfboard*
- *meinen Vater*
- *die Frau, die ich geangelt habe*

- *meine Eltern*
- *meine Freundin, mich selber, meinen Töff*
- *auf meine Freundin*
- *auf meinen Körper und meinen Penis, der sich so prächtig entwickelt hat*
- *mich*
- *mein Aussehen*
- *meinen gut gebauten Körper und meine tierische Kondition*
- *das, was ich bin*
- *meine Art zu leben*
- *meinen Willen*
- *mich und wie ich mich gebe und aussehe*
- *auf meinen Mut und mich selber“*

Eine neue Facette kommt ins Spiel, wenn man die Frage analysiert, *was die Jugendlichen zur Zeit besonders bedrückt.*

In der zweiten Replikationsstudie in Zürich haben wir dazu 313 Antworten bekommen. Wie Tab. 2.4 zeigt, erscheinen hier jene bedrückenden Sachverhalte, die schon in den „Musenalp“-Analysen vorgekommen sind. Die Verteilungen sind jedoch deutlich anders. Im Vordergrund stehen zwei Problemgruppen: Probleme in der Welt wie Kriege (Jugoslawien!), die Umweltzerstörung, die Gewalt- und Drogenprobleme usw. (ca. 22%) und schulische Belastungen durch die Leistungsforderungen (20%). In einer zweiten Gruppe zeigen sich die Liebesprobleme und die Freundschaftsbelastungen (13,4% aller Nennungen). Darauf folgen die Belastungen in der Familie und mit den Eltern (10,2%). 0,4% aller Nennungen betreffen kritische Lebensereignisse im persönlichen Umfeld wie Krankheiten, Todesfälle usw. 0,4% aller Nennungen finden die eigene Person problematisch und sind mit dem eigenen Erscheinungsbild nicht zufrieden, und in 0,3% der Nennungen begegnen wir philosophischen Überlegungen zur Traurigkeit dieser Welt im allgemeinen. 15,3% aller Schüler berichten aber auch explizit, daß sie zur Zeit nichts bedrückt.

Der große Stellenwert schulischer Probleme ist hier unübersehbar. Er kam in den Musenalp-Gedichten nicht zum Vorschein. Damit liegt hier ein erneuter Beweis dafür vor, wie methodenabhängig unser Bild von der Adoleszenz ist.

Ein hier nicht weiter dokumentierter Sachverhalt erscheint mir nicht unwichtig. Analysiert man die in Tab. 2.4 genannten Probleme nach Schulform und Geschlecht, dann wird sichtbar, daß die Schüler in Realschulen (dt: Hauptschulen) mehr an persönlich relevanten, lebensweltlichen Problemen leiden, die Gymnasiasten hingegen häufiger „Weltprobleme“ nennen. In geschlossenen Fragen derselben Studie (Zweite Zürcher Replikationsstudie) wiederholt sich dieser Sachverhalt. Wir haben gefragt, wie sie ihre persönliche Zukunft

einschätzen. Parallel dazu stand die Frage, wie sie die Zukunft der Gesellschaft sehen (ob düster, gemischt oder positiv). Realschüler haben die persönliche Zukunft eher düster eingeschätzt, nicht aber die gesellschaftliche. Bei den Gymnasiasten verhielt es sich gerade umgekehrt.

Die faktische Lebensbelastung ist bei den Realschülern (dt.: Hauptschülern) deutlich höher als bei den Gymnasiasten. Letztere sind deshalb „freier“, die Probleme der Welt zu sehen.

Eine zusätzliche Aufgliederung nach Geschlecht macht sichtbar, daß erwartungsgemäß Mädchen häufiger durch Probleme mit Freundschaften belastet sind.

Tab. 2.4: Bedrückende Sachverhalte in der Adoleszenz

Zweite Zürcher Replikationsstudie 1992

N=313

„Mich bedrückt zur Zeit am meisten...“	Prozent der Nennungen (Basis: N=313)
Nichts	15.30
Kritische Lebensereignisse ¹	0.40
Schule ²	20.00
Freundschaft ³	13.40
Familie ⁴	10.20
Persönliche Probleme ⁵	0.40
Weltprobleme ⁶	22.00
Philosophische Probleme ⁷	0.30
Verschiedenes ⁸	18.00

Beispiele:

- 1) todkranke Tante
dass mein Vater tot ist
dass meine Mutter krank ist, sie hat Probleme mit dem Magen
dass meine Schwester bald auszieht
dass unsere Katze gestern vor ein Auto sprang
- 2) die Hausaufgaben
dass das Zeugnis bald wieder kommt
die Prüfungen, die noch vor uns stehen
meine Französisch-Note
der Prüfungsstress ist viel zu gross, es gibt zu viele Prüfungen
der Druck in der Schule
- 3) meine Liebe für jemanden
eine zerbrochene Freundschaft, aus der etwas hätte werden können
dass ich eigentlich keine rechte Freundin mehr habe
ich bin in einen verliebt, und ich glaube nicht, dass er etwas von mir wissen will
meine erste grosse Liebe verloren zu haben, but life goes on

- 4) dass meine Eltern viel gestritten haben, sie gehen sehr oft ihre eigenen Wege
die Scheidung meiner Eltern
Familienkrise (Opa, Oma, Papi)!
- 5) meine Probleme, die ich mit mir selber habe
meine dicke Figur
dass ich sehr bald auf mich selber angewiesen bin
meine grossen Stimmungsschwankungen
ob ich wieder aus meiner Krise komme, die schon sehr lange dauert
erwachsen werden
- 6) die Gefahren: AIDS, Vergewaltiger, Einbrüche, Mörder
das Baumsterben
der Krieg in Jugoslawien
Regenwald
Umweltzerstörung
Ausländer, Drogen
dass es Tierversuche und Kindesmisshandlungen gibt
- 7) dass das Leben einmal vorbei ist
die Frage: Tod, was dann? Nicht mein Tod, sondern der der anderen
wie gross das Universum ist
- 8) neue Computerspiele
dass mein Mofa nicht läuft
die Fussballsaison, die nicht gut läuft
das Wetter

2.3.4 Die eigene Person in der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Bisher haben wir uns darauf konzentriert, die möglichst *ungestörte Selbstwahrnehmung* der Jugendlichen zu ergründen. Möglicherweise bieten sie aber in Wirklichkeit *nach außen* ein anderes Bild als in den Selbstdarstellungen. Aus diesem Grunde haben wir einen zusätzlichen Erhebungsansatz gewählt, der die reale Erscheinungsweise des Jugendlichen im Spiegel der perzipierten Fremdwahrnehmungen zutage fördern sollte. Wie sehen sich Jugendliche im Spiegel der Elternurteile?

Die Satzergänzungen, um die wir gebeten haben, sahen so aus:

„Was andere von mir halten und wie ich selbst bin“

„In Deinem Alter denken schon viele Jugendliche darüber nach, was andere über einen denken. Wie ist das bei Dir? Wie glaubst Du, sehen Dich Deine Eltern und andere?“

Hier wurde dann aus der Perspektive des Vaters, der Mutter, der Gleichaltrigen und der eigenen Person jeweils die Ergänzung folgender Vorgaben erbeten:

„Ich bin ...

Ich bin nicht ...

Ich sollte ...

Ich sollte nicht...“

Abb. 2.2: Fremd- und Selbstwahrnehmungen von 13jährigen

Mein Vater hat in der letzten Zeit öfters gesagt:					
Ich bin	in letzter Zeit zu faul und meine Noten sind zu schlecht.	faul und würde nichts lernen.	zu dick, faul, unordentlich und schlampig	ein Kind, das nicht weiß, was sie will	schon ein richtig hübscher Teenager.
Ich bin nicht	gut in Englisch.	der Klassenbeste.	ordentlich und nicht brav.	gerade die beste in der Klasse.	mehr so schlecht in der Schule.
Ich sollte	besser werden in allen Fächern, am meisten in Englisch und Französisch.	mehr Vokabeln lernen.	mehr zu Hause helfen und mich mehr um meinen Hund kümmern.	mich in Mathematik bessern.	mal mit meiner Schwester spielen.
Ich sollte nicht	immer so viel spielen.	so viel Fußball spielen, denn dann habe ich nicht so viel Zeit zum Ueben.	rauchen, saufen und so viel weggehen und nicht widersprechen und keinen Freund haben.	nur an mich denken.	gleich so beleidigt sein.
Meine Mutter hat in der letzten Zeit öfters gesagt:					
Ich bin	frech.	zwar in Deutsch sehr gut, doch in Französisch nicht.	zu fett.	ein Kind, das keine Ordnung halten kann.	---
Ich bin nicht	nett zu ihnen.	sehr höflich.	ordentlich.	gerade ein Kind nach ihren Wünschen.	---
Ich sollte	mehr Hausaufgaben machen	mich beim Essen anständig benehmen.	mehr Mitgefühl haben, mehr im Haushalt helfen, mein Zimmer aufräumen.	etwas aus meinem Leben machen.	mehr für die Schule tun.
Ich sollte nicht	so viel sie anschreien und so schnell wütend werden.	so viel angeben.	mehr rauchen, so oft weggehen und so viel Freiheit verlangen.	immer über die Nachmittagschule maulen.	mein Zimmer so unordentlich machen.
Die Gleichaltrigen, mit denen ich am meisten zusammen bin, sagen häufig:					
Ich bin	nett.	ein Angeber, aber sie können mich trotzdem gut leiden	dick, nett, geliebt, lustig.	jemand, mit dem man sich ziemlich albern.	eigentlich manchmal
Ich bin nicht	eingebildet.	so oft im Training aber will dann immer spielen.	aussprechen kann.	so wie manche, die einen gleich auslachen.	sehr groß, habe es aber hinter den Ohren.
Ich sollte	mehr üben für die Schule.	beim Spielen auch einmal die kleineren Kinder auf unser Baumhaus lassen.	mich zu Hause wehren.	mir schon Gedanken machen was ich werden soll.	mehr unter die Leute gehen.
Ich sollte nicht	ein Außenseiter sein.	immer ins Kino gehen, denn dann habe ich keine Zeit für meine Freundin.	so viel trinken.	immer so kindisch sein.	---
Wie würdest Du Dich selber beschreiben?					
Ich bin	manchmal nett, aber wenn ich Wut auf einen habe, laß ich es auch bei ihm aus.	ein kleiner Angeber, aber wenn ich etwas habe, teile ich.	dick, manchmal verrückt, zu oft süchtig.	jemand, der nicht gerne über andere lästert.	ein ausgelassener Typ.
Ich bin nicht	sehr gut in der Schule.	der Beste in der Schule, aber ich tue was ich kann.	zu unordentlich.	dafür, daß man einen nicht sehr beliebten Schüler aus der Klasse ausschließt.	sehr fleißig.
Ich sollte	mehr lernen.	mehr lernen, und nicht so viel spielen.	mehr für die Schule tun, nicht so viel lachen und mir meine verrückten Ideen aus dem Kopf schlagen.	mich vielleicht in der Schule mehr anstrengen.	---
Ich sollte nicht	so schlechte Noten in Englisch schreiben.	immer andere Schüler schlagen.	so viel rauchen und trinken.	immer über mich selbst lästern.	so viel quasseln.

Diese Fragen haben wir in vier Untersuchungen gestellt:

1. Bei Schülern der 7. Klasse (13jährige) in Deutschland im Jahre 1981
2. Bei Schülern der 8. Klasse (14jährige) in Deutschland im Jahre 1982
3. Bei Schülern der 8. Klasse im Jahre 1991 in der Schweiz
4. Bei Schülern der 7. und 9. Klasse im Jahre 1992 in der Schweiz

Typische Selbstbeschreibungen und Wahrnehmungen im Fadenkreuz der Äußerungen von Vater, Mutter und Gleichaltrigen sind oben, in Abb. 2.2 zusammengefaßt. Dort kommt das negative Fremdbild zum Vorschein, das viele Adoleszente in dieser Lebensphase wahrnehmen. Unter allen negativen Zuschreibungen fällt dann eine solche besonders ins Auge, wenn ein Mädchen vom Vater berichtet, daß er in der letzten Zeit häufig gesagt habe, „*Ich sei schon ein richtig hübscher Teenager geworden*“. Bei den 14jährigen (Erhebung in der 8. Schulstufe 1982) findet sich sogar einmal die Wahrnehmung: „*Der Vater hat in der letzten Zeit öfters gesagt: Ich bin... stolz auf dich*“. Doch solche bestätigenden und positiven Wahrnehmungen sind sehr selten, der normative, kritisch akzentuierte Anspruch steht klar im Vordergrund.

Tab. 2.5: Erwartungen der Eltern an ihre Kinder

„Was Vater bzw. Mutter häufig sagten“

N=87 Schüler, 7. Schulstufe (Erhebung 1981)

Ich sollte ...	besser in der Schule sein, mehr lernen,	
	mich mehr anstrengen	(88 Nennungen)
	mehr zu Hause helfen	(27 Nennungen)
	ordentlicher sein	(13 Nennungen)
Ich sollte nicht ...	weniger weggehen	(6 Nennungen)
	so oft weggehen	(26 Nennungen)
	widersprechen	(19 Nennungen)
	„emotional labil sein“ (beleidigt, wütend, eifersüchtig, streiten)	(7 Nennungen)
	rauchen	(6 Nennungen)
	trinken	(6 Nennungen)
	schlampig angezogen sein	(6 Nennungen)
	so viel Fußball spielen	(5 Nennungen)
	TV schauen	(5 Nennungen)
	laut sein	(4 Nennungen)
Geld ausgeben	(4 Nennungen)	

Die quantitative Auswertung der Aussagen von Schülern in der 7. Schulstufe (Erhebung 1981) bei 87 Schülern bestätigt den ersten Eindruck (s. Tab. 2. 5) und verdeutlicht die Sollens-Forderungen, unter denen Jugendliche von seiten der Eltern stehen.

Die schulischen Anforderungen stehen hier klar im Vordergrund, faul sein, zu wenig für die Schule tun, das sind die dominanten Wahrnehmungen, und „sich mehr anstrengen“ ist der dominante Anspruch.

An zweiter Stelle stehen die sozialen Verpflichtungen im Haushalt. Es ist offensichtlich schwer, in dieser Altersphase Reziprozität herzustellen und Gegenleistungen von den Kindern zu fordern und durchzusetzen. Sie sind keine willigen Arbeitskräfte, kein leicht zu motivierenden „Mitarbeiter“.

An dritter Stelle steht das „Ordnunghalten“, also die persönliche Lebensorganisation der heranwachsenden Mädchen und Jungen.

An mehreren Stellen tauchen die anderen altersspezifischen Probleme auf: die Infragestellung der elterlichen Autorität (Frechheiten, Widersprechen) und die Auseinandersetzungen um das abendliche Ausgehen.

Bei dem, was Kinder und Jugendliche unterlassen sollten, steht das abendliche Weggehen, das Widersprechen, das Lautsein und Geldausgeben, das Rauchen und Trinken, das Schlampigsein, das zu viele Fußballspielen, das zu häufige Fernsehen und die emotionale Labilität („schnell beleidigt“) im Vordergrund.

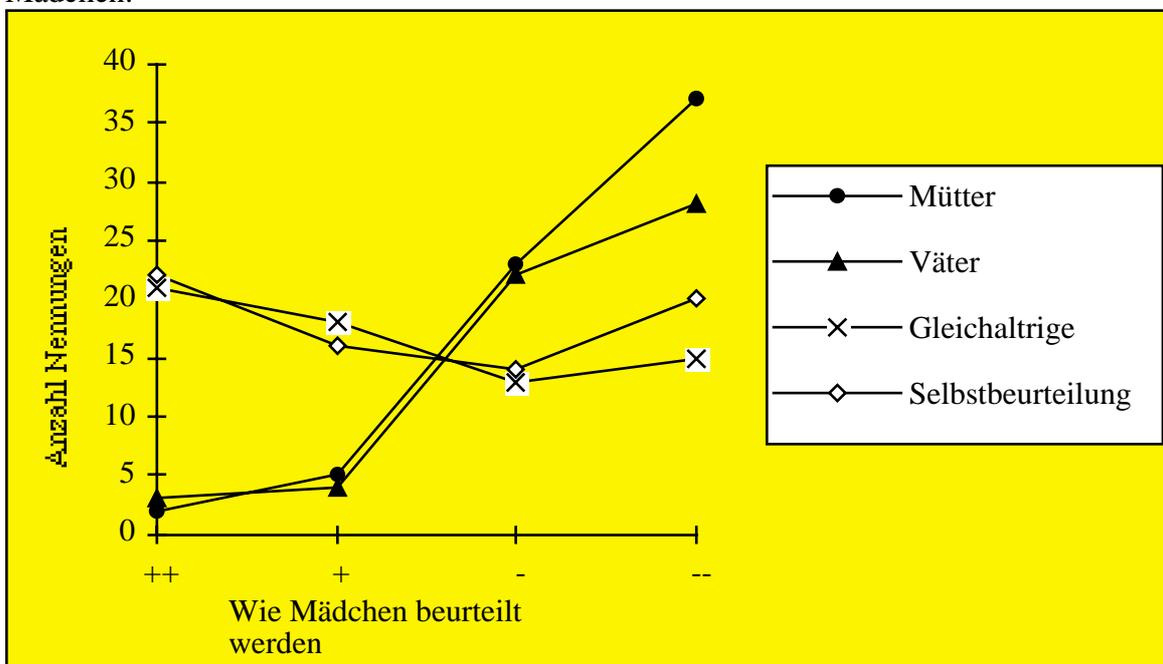
Die Ansprüche und Maßstäbe der Eltern gruppieren sich deutlich um Leistung und Disziplin und um „Lenkbarkeit“ und Hilfsbereitschaft. Frech und faul zu sein ist, gemessen an diesen Maßstäben, denn auch die häufigste negative Wahrnehmung.

Lediglich bei den Wahrnehmungen, die von Gleichaltrigen berichtet werden, erscheinen häufiger positive Bezeichnungen: die wichtigsten sind: „nett“ (10 Nennungen), „hilfsbereit“ (8 Nennungen) und „lustig“ (7 Nennungen).⁶

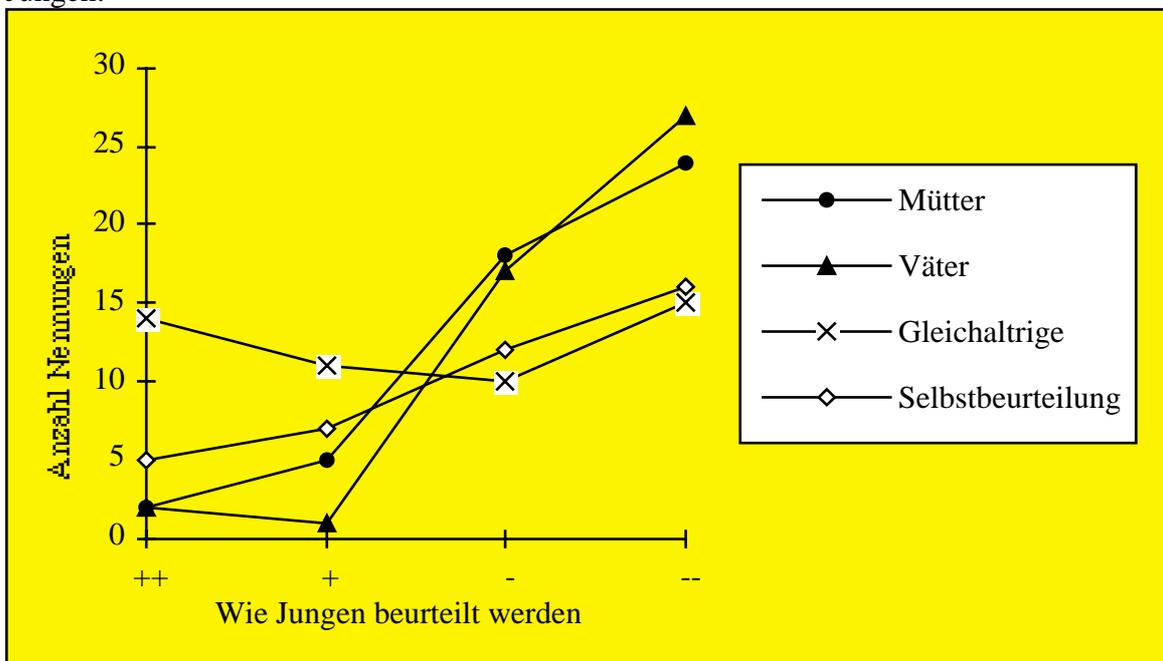
⁶ Aber auch die Selbsteinschätzung, wenn Schüler frei Kategorien wählen können, erfolgt überwiegend auf den oben beschriebenen Dimensionen. Ein entsprechender Versuch mit Hilfe des Kelly-Grids hat ans Tageslicht gebracht, daß Schüler hauptsächlich die Dimension "fleißig-faul" verwenden, gefolgt von "dick-dünn", "schlau-dumm", "hübsch-häßlich", "hilfsbereit-nicht hilfsbereit", "stark-schwach", "ehrlich-unehrlich", "nett-nicht nett" und "lieb-frech". Im Vordergrund steht somit das Konzept des eigenen Leistungsverhaltens, die Art und Weise der Erfüllung von Anforderungen. Das Ansehen und die verschiedenen Reaktionen gegenüber Autoritätspersonen bzw. Gleichaltrigen spielen dann nachgeordnet die größte Rolle. Diese Aussagen bauen auf einer Voruntersuchung im Jahre 1978 auf, in der wir die Möglichkeiten des Kelly-Grids für die Erhebung von Selbst-Konzepten geprüft haben (s. ORLIK, 1977).

Abb. 2.3: Wahrgenommene Beurteilung durch verschiedene Bezugspersonen bei Jungen und Mädchen

Mädchen:



Jungen:



Quelle: FELIX et al., 1991, S. 53 und 54

In einer inhaltsanalytischen Sekundärauswertung (FELIX et al. 1991, S. 51 ff.) derselben Satzergänzungen bei Schülern der 8. *Schulstufe* (56 Schüler) bestätigt sich das obige Bild. In der Wahrnehmung der Elternreaktionen auf sie tauchen vor allem negative Züge auf. Etwa 30% positiven Wahrnehmungen stehen 70% negative gegenüber, wobei Jungen noch seltener positiv beurteilt werden (25%) als Mädchen (35%).

Wer kritisiert nun *wen* besonders stark (s. Abb. 2.3)? Jungen fühlen sich am stärksten von Vätern negativ beurteilt, Mädchen von Müttern. Am wenigsten negative Urteile nehmen Jungen und Mädchen von Gleichaltrigen wahr. Das eigene Selbstbild ist etwas kritischer als das von Gleichaltrigen wahrgenommene Fremdbild.

Dieses Ergebnis ist interessanterweise nicht singulär. Eine größere amerikanische Untersuchung (LEMPERS & CLARK-LEMPERS, 1992) hat gezeigt, daß wohl Eltern als besonders unterstützend, aber auch als besonders kritisierend wahrgenommen werden. Beziehungen zu Gleichaltrigen werden hingegen sowohl als unterstützend als auch als wenig konfliktreich eingeschätzt.

Was beanstanden die Eltern an ihren Kindern in deren Augen?

Das Bild, das hier entsteht, ist wieder eindeutig. An erster Stelle wird wieder der mangelnde häusliche Arbeitseinsatz, die unzulängliche *Arbeitsbereitschaft*, insbesondere jene für die Schule, dann aber auch im Haushalt und im familiären Zusammenleben, kritisiert.

An zweiter Stelle stehen die „*Frechheiten*“ der Jugendlichen, ihre mangelnde Höflichkeit und Zuverlässigkeit.

An dritter Stelle werden die *Probleme mit der jugendlichen Verselbständigung* genannt: das unkontrollierte Ausgehen, das späte Heimkommen, das Rauchen, das Trinken, das Fernsehen.

Aber auch hier gibt es *geschlechtsspezifische Akzentuierungen*: die Väter äußern sich ihren Söhnen gegenüber hauptsächlich zu mangelndem Fleiß, die Mütter kritisieren bei ihren Söhnen vor allem mangelnden Anstand und ruppigiges Verhalten. Bei den Mädchen werden mangelnde Mithilfe und Hilfsbereitschaft, aber auch mangelnder Anstand in den Vordergrund gestellt. Väter kritisieren vor allem mangelnden Gehorsam und fehlende Rücksichtnahme.

Das Idealbild ist das des zwar selbständigen, aber fleißigen, ehrgeizigen, offenen, hilfsbereiten und anständigen Jungen. Dieses Bild gilt auch für Mädchen. Hier kommt aber der Akzent der Mithilfe im Haushalt und des kontrollierbaren Ausganges hinzu.

Im Vergleich zum Bild des Jugendlichen, das wir aus der „*Musenalp*“ herausgelesen haben, erscheint hier eine ganz andere Realität des Jungseins. Es ist

eher der etwas träge, nur zögernd und zäh einfachen Kooperationsforderungen der Eltern entsprechende Junge und das nach außen strebende „unzuverlässige“ Mädchen, das die Eltern in Angst und Ungewißheit läßt. Mit einem anderen Akzent formuliert, könnte man sagen: Es erscheinen hier Mädchen und Jungen, die permanenten Anforderungen und Kritiken der Eltern ausgesetzt sind und die dem Idealbild der Eltern nur unzureichend entsprechen können. Der um seine innere Sicherheit und Identität ringende Mensch tritt hier in den Hintergrund. Als solcher findet er sich höchstens in den Selbsteinschätzungen.

Im Jahr 1990 haben wir diese Erhebung in Schweizer Schulen bei 122 Schülern im Alter zwischen 14 und 16 Jahren wiederholt (ANTENER et al., 1991). Sie können mit den Aussagen der deutschen Schüler verglichen werden.

Die Ergebnisse bestätigen und modifizieren das Bild aus Deutschland: die Arbeitshaltung der Knaben und Mädchen steht wieder im Vordergrund. Es folgen wieder umgangsbezogene Erwartungen (Hilfsbereitschaft, Umgangsformen) und Erwartungen an das Sozialverhalten (weniger streitsüchtig, kommunikativer, weniger aggressiv sein). Einen großen Raum nehmen nach dieser Untersuchung Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen ein (sensibel, ehrlich, spontan, stur, eigensinnig, dickköpfig, zimperlich, eingebildet, selbstbewußt, jähzornig, empfindlich, nachtragend, mutig, ruhig, gerecht, witzig, vernünftig, selbständig, freigiebig, geizig, umweltbewußt, zuviel im Kopf, mehr reden, mehr lachen). Beim Ist-Bild (Ich bin..., Ich bin nicht...) werden von Mädchen wieder überwiegend soziale Aspekte erwähnt. Zu Umgangsformen, zum Aussehen und zum Sozialverhalten machen die Eltern den Mädchen gegenüber in deren Wahrnehmung etwa doppelt so viele - meist kritische - Äußerungen wie gegenüber Jungen. Bei den genannten Persönlichkeitsmerkmalen ist das Verhältnis gar drei zu eins. Dies gilt jeweils für Väter und Mütter.

Wieder zeigt sich, daß im Verhältnis zu den Gleichaltrigen andere Aspekte der Person wichtig werden. Hier gewinnt die Sammelkategorie der „Persönlichkeitsmerkmale“ an Bedeutung. *Was für ein „Typ“ man ist, wird in diesen Beziehungen vor allem verhandelt.* Die Sollens-Vorstellungen gruppieren sich dann um eine Verbesserung des Sozialverhaltens (nicht fies sein, unterhaltsam sein, Spaß vertragen, aufgeschlossen und offen sein, kein Außenseiter sein).

Wir haben aber auch gefragt, wie sich die Jungen und Mädchen selber sehen (Ich bin..., Ich bin nicht...). Welche Kategorien stehen hier im Vordergrund? Die Persönlichkeitsmerkmale sind deutlich an erster Stelle, gefolgt vom Sozialverhalten, den Umgangsformen, der Leistung und den Arbeitshaltungen. In der Selbstwahrnehmung treten also die Charaktereigenschaften in den

Vordergrund, die persönliche Individualität, *die Art und Weise, wie man denkt und handelt, die Motive und persönlichen Stile*. Der Entwicklungsauftrag in bezug auf die Arbeitshaltungen wird aber akzeptiert und als Anspruch an das, „was ich sollte“, übernommen.

Einen vierten Versuch, die Einschätzungen durch Vater und Mutter zu erfassen, haben wir im Jahre 1992 unternommen. In der Zweiten Zürcher Replikationsstudie haben wir die bekannten Satzergänzungen („Mein/e Vater/Mutter hat gesagt: ... ich sei, ich sei nicht, ... ich sollte, ich sollte nicht ...“) nochmals vorgelegt.

Das Ergebnis dieses letzten Unternehmens birgt wiederum Überraschungen. In Deutschland waren uns die überwiegend negativen Einschätzungen durch die Eltern aufgefallen, positive, auf die eigene Person bezogene Reaktionen von Vater oder Mutter waren sehr selten. Unter den ca. 180 Fremdwahrnehmungen in der Schweiz stechen nun gerade die positiven Wahrnehmungen durch die Eltern heraus. 20 Jugendliche berichten sogar explizit, ihr Vater (bzw. ihre Mutter) hätte gesagt, sie seien stolz auf sie. 43% aller Schüler der 7. und 9. Klassen in Realschulen und Gymnasien berichten positive Wahrnehmungen und nur 30% ausgesprochen negative. Mädchen nehmen sich dabei etwas positiver aufgenommen wahr als Jungen.⁷

⁷ Die oben erwähnten Wahrnehmungskategorien und Wünsche an die Kinder (Lernbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Lenkbarkeit, Ordentlichkeit, oder konkreter: weniger ausgehen, mehr Anstand zeigen, nicht rauchen und trinken, nicht so laute Musik machen, nicht so viel telefonieren, nicht soviel hinter Jungen her sein, früher ins Bett gehen, nicht so viel fernsehen, nicht so viele Süßigkeiten essen, abnehmen, nicht so gereizt und launisch sein, nicht in allem widersprechen, mehr erzählen) tauchen jedoch alle wieder auf. Kinder in der Realschule nehmen mehrmals akzentuiert wahr, daß sie von den Eltern für dumm gehalten werden. Auffallenderweise merken hier insbesondere Mädchen in Gymnasien an, daß die Eltern meinen, sie sollten die Schule nicht zu ernst nehmen. Auch zu große Schüchternheit erscheint als Kategorie von wahrgenommener Elternbeurteilung gelegentlich. Größere Selbständigkeit und Reife wird mehrmals von den Eltern attestiert. So tauchen hier auch Wahrnehmungen von Entwicklungsfortschritten auf, die Eltern positiv zurückmelden (...sei sehr erwachsen und selbständig geworden, ordentlicher und netter geworden...werde immer hübscher...).

Auch sehr positive Spiegelungen in den Augen der Eltern stechen hier ins Auge:

Ich sei:

...gut in der Schule, die beste Tochter

...ich wäre ein fröhliches Ding

...stolz auf dich, mach weiter so!

...ein gutes Mädchen, das sozial sei. ...dass sie stolz seien auf mich

...eine fleissige Schülerin, sollte die Schule nicht so ernst nehmen

...ein lustiges Persönchen

...recht so, wie ich bin

...sehr gut in der Schule und sehr stark als Frau, ich sei sehr ehrgeizig

Daß diese positivere wahrgenommen Einschätzung durch die Eltern kein Artefakt ist, wird durch den Vergleich der deutschen und Schweizer 9. Klässler auf Antworten zum Item „Wie wohl fühlst Du Dich zuhause?“ im Rahmen des großen Surveys sichtbar. Hier antworten 39.6% der deutschen Jugendlichen mit „sehr wohl“, aber 61.8% der untersuchten Schweizer Schüler (Zweite Replikationsstudie, N=378). Diese national-gesellschaftlichen Variationen verweisen darauf, daß das Verhältnis von Eltern und Jugendlichen auch in der Pubertät in hohem Maße gestaltbar ist und keinem alles determinierenden altersspezifischen Entwicklungstrend unterliegt, sondern vielmehr kontextabhängig ist.

Insgesamt werden aber überall *unterschiedliche Erwartungshaltungen und Gewichtungen von Vater und Mutter im Vergleich zu Freunden und der eigenen Person an sich selber* sichtbar. Sie machen begreiflich, warum sich Jugendliche in dieser Altersphase oft unverstanden fühlen und warum Eltern stöhnen, wie schwer sie es mit ihren Kindern in der Pubertät haben.

An dieser Stelle muß noch offen bleiben, wie diese Unterschiede in den bezugsgruppenspezifischen Ansprüchen zu beurteilen sind. Sind sie heute notwendig, um alle erforderlichen Selbst-Entwicklungen zu durchleben? Ist auch der als Kritik wahrgenommene Anspruch an Leistung und Disziplin von seiten der Eltern unerläßlich, wenngleich für die Eltern selber auch bedauerenswert, da damit das kuschelige Verhältnis zu den Kindern endgültig zusammenbricht? Wir können diese Fragen auf der bisherigen Datengrundlage noch nicht überzeugend beantworten. Es fehlen bisher vor allem repräsentative Informationen, was heute im Sinne der größten Häufigkeit „normal“ ist bzw. welche interindividuellen Variationen im Eltern-Kind-Verhältnis bestehen. Auf die Entwicklung dieses Verhältnisses müssen wir deshalb auf der Grundlage der Survey-Daten noch detailliert zu sprechen kommen.

2.3.5 Träume, Hoffnungen, Befürchtungen

Ein weiterer „qualitativer“ Versuch, das „Besondere“ und „Eigentliche“ dieser Lebensphase zu erfahren, soll hier in aller Kürze beschrieben werden.

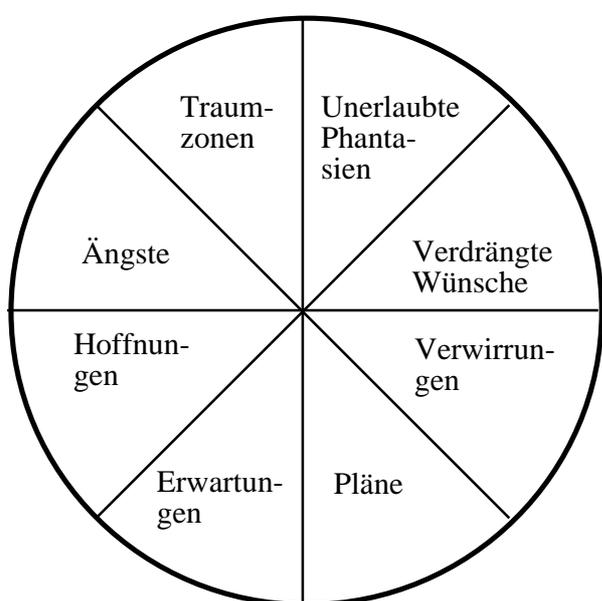
Die theoretischen Konzepte der Humanentwicklung in der Adoleszenz betonen immer wieder, daß in dieser Altersphase neue Möglichkeiten des Seins in dieser Welt und der Zustände der Welt erfahrbar und gesucht werden. Die kognitive Entwicklung zum hypothetischen Denken ermöglicht dies. Als Gegenbild zur realen Welt wird eine ideale konzipiert, als Gegenbild zum real gewordenen Selbst ein zukünftig mögliches. Es entstehen somit Zukunftsbilder, die als „Zielsysteme“ wirksam werden können und damit die Grundlage

dafür bilden, die eigene Entwicklung nun zu planen und aktiv in die Hand zu nehmen.

So formuliert, klingt dies sehr rational, als ob Jugendliche nüchtern und emotionslos ihre Zukunft explorierten, sie mit der Gegenwart „abglichen“, um so zu einer realistischen Einschätzung der zukünftigen Entwicklungen und Möglichkeiten zu gelangen.

Insbesondere die „Musenalp“-Texte verweisen auf ein anderes phänomenales Bild. Die Selbstbeurteilungen und Selbstreflexionen sind voll von Emotionen. Sie greifen in Träume, in Befürchtungen, in Hoffnungen und Sehnsüchte über. Das „mögliche“ Selbst bzw. das Selbst, das man nicht sein möchte, ist jeweils gefühlsmäßig stark besetzt. Jugendliche bewegen sich dabei permanent zwischen Traum und Wirklichkeit, zwischen Gegenwart und Zukunft. Abb. 2.4 illustriert dieses Wechselhafte der emotional getönten Vorstellungswelt.

Abb. 2.4: Zwischen Traum und Wirklichkeit, Phantasie und Realität in den Denkbereichen Jugendlicher



An diese verschiedenen Modalitäten der „Wirklichkeit“ jugendlichen Denkens wollten wir mit einem Instrumentarium herankommen, das DITTMANN-KOHLI (1991b) entwickelt hat. Sie hat unabgeschlossene Sätze vorgegeben und zur Fortsetzung animiert. Diese sind so gehalten, daß spontane Reflexionen über die eigene Person, über Wunschträume und Ängste, über wahrgenommene Spiegelungen in den Urteilen anderer evoziert werden. Die Satzergänzungen dokumentieren sowohl die Normalität als

auch verschiedene Belastungen der inneren Welt des Adoleszenten in eindrucksvoller Weise. Um dies zu illustrieren, seien zuerst zwei Beispiele angeführt (s. Abb. 2.5), je eines von einem 16jährigen Mädchen und einem 15jährigen Jungen aus einem Gymnasium, die die „Normalität“ des Denkens über sich selber in dieser Altersphase zum Ausdruck bringen können.

Abb. 2.5: "Normalität" der Selbstbeschreibung von Adoleszenten

Kategorien	Text	Antworten: Mädchen (Gymnasium, 16 J.)	Antworten: Junge (Gymnasium, 15 J.)
Kompetenzeinschätzungen:	Am besten kann ich ...	diskutieren, auf Leute zugehen, auf Leute eingehen, Volleyball.	Windsurfen.
	Ich bin sehr stolz auf ...	auf meine Menschenkenntnis, auf mein Einfühlungsvermögen, Höflichkeit, Menschlichkeit, eigentlich gute Toleranz, gutes Gedächtnis.	auf mein Können.
Selbstbeschreibung, Selbstkritik:	Meine Schwächen sind ...	Unpünktlichkeit, Rauchen, Faulenzen, zu Hause launisch und ruhig, manchmal patzig.	Sprachen.
	Wenn ich über mich nachdenke ...	bin ich eigentlich ganz zufrieden mit mir.	bin ich stolz auf mich.
Coping-Strategie:	Wenn ich mich einsam fühle ...	besuche ich Leute, rauche eine, zünde eine Kerze an, lese, gehe spazieren, schlafe.	betreibe ich Sport.
Persönliches Entwicklungsprogramm (Zukunft):	Später, wenn ich älter bin ...	möchte ich 'ne ganz tolle Wohnung in einem alten Haus haben und glücklich sein, wie wohl jeder.	will ich einen Beruf ergreifen, der mit Technik zu tun hat.
Selbstbeschreibung:	Mein Aussehen ...	kann man selber wohl nicht beurteilen, aber eigentlich nicht schlecht.	ist überdurchschnittlich.
"social comparison":	Wenn ich mich mit anderen vergleiche ...	Stelle ich fest, daß ich nur selten, fast nie, andere Leute beneide.	bin ich in manchen Dingen überlegen
Relevanzzentren:	So richtig wohl fühle ich mich ...	wenn ich bei Leuten, nette, in kleinem Kreis bin, mit Kerzenlicht, diskutiere, Probleme besprechen, Kaffee trinke.	beim Surfen.
	Am wichtigsten für mich ist ...	gute Freundschaft, Verständnis, Geborgenheit, gute Atmosphäre, geliebt werden.	daß ich das Abitur mit guten Noten bestehe.
Bilanz:	Mein bisheriges Leben ...	war ganz normal.	hat mir gefallen.
Selbstbeschreibung: Stimmung	Ich fühle mich oft ...	depressiv. Meine Stimmungen können wechseln von Minute zu Minute.	glücklich.
Coping-Strategie:	Wenn ich mich unglücklich fühle ...	dann rauche ich, zünde mir auf jeden Fall eine Zigarette an, weine	versuche ich mich mit Sport abzulenken.
Idealbilder:	Ach, wäre das schön, wenn ...	alle Leute menschlicher, freundlicher wären und ihren Verstand gebrauchen würden.	ich in Hawai leben würde.
Entwicklungsgefahren:	Angst habe ich ...	vor der dunklen Zukunft, aneinander vorbeileben.	daß ich jemanden beim Autofahren töten könnte
Selbstbeschreibung: "reflected appraisal"	Die anderen halten mich für ...	spontan, freundlich, kann gut diskutieren, versuche mit den anderen gut auszukommen, versuche allen Leuten zu helfen.	einen normalen Mitschüler.
Selbstbeschreibung:	Ich glaube, daß ich ...	menschlich gut drauf bin und auf die anderen einen guten Eindruck machen kann.	Verantwortung tragen kann.
	Ich habe festgestellt, daß ich ...	gut zuhören kann und bei manchen Leuten kaum was sage und nur zuhöre.	mehr lernen muß.
Relevanzzentren:	Am liebsten träume ich davon ...	(ich habe kein Lieblingsthema zum Träumen) höchstens ein Kind zu haben.	in Hawai zu wohnen und nicht arbeiten zu müssen.
"Entwicklungsprogramm" Zukunft	Vielleicht kann ich ... In den nächsten Jahren ...	mit Rauchen aufhören und andere Menschen glücklich machen. muß ich mich mal in der Schule anstrengen! Politisch informieren.	es mir einmal verwirklichen. kommt große Arbeit auf mich zu.
Realisierungsprobleme:	Ich fürchte, daß ich ...	eine Mauer um mich aufbaue um nicht so schnell verletzt zu werden.	sterben werde.
	Es ist für mich schwer ...	immer freundlich zu meinen Eltern sein und die Moral meiner Eltern annehmen.	an Gott zu glauben.

Die Selbstbeschreibungen in Abb. 2.5 machen deutlich, wie wichtig in dieser Altersphase das Publikum der Altersgleichen, der Freunde und Freundinnen ist. Ungebrochen bedeutsam bleibt aber auch die Schule, bleiben schulische Leistungen für eigenen Stolz und Selbstakzeptanz. Eindrucksvoll ist wieder die unterschiedliche Perspektive des Mädchens und des Jungen. Während das Mädchen ganz auf zwischenmenschliche Beziehungen konzentriert ist und daraus Anerkennung und Befriedigung zieht, ist der Junge auf Erfolg in sichtbaren Aktivitäten, insbesondere im Sport, ausgerichtet. Auch die Selbstverständlichkeit des Leistungsstrebens ist beim Jungen unübersehbar. Das Mädchen ist dagegen viel aufgewühlter, sehr viel explorativer in der Entfaltung zwischenmenschlicher Orientierungen.

Daß diese Lebensphase aber auch voller Probleme und latenter Depressivität sein kann, zeigen zwei Selbstbeschreibungen, die ebenfalls jeweils von einem Mädchen bzw. von einem Jungen stammen (s. Abb. 2.6). Beim Jungen spielt die Belastung durch die Schule eine besonders große Rolle, die in einsamen sportlichen Aktivitäten (Klettern und Moto-Cross-Fahren) kompensiert wird.

Das Mädchen dagegen nimmt eine sehr geringe Akzeptanz durch andere wahr, sie präsentiert sich aber als „Klassenclown“, zeigt also nach außen ein „falsches Selbst“ und wird deshalb nicht so wahrgenommen, wie sie sich selbst sieht.

Insgesamt stehen aber das eigene Ich, die eigene Zukunft und die Einbettung in sozialen Beziehungen im Vordergrund.

Abb. 2.6: Selbstbeschreibungen belasteter Adoleszenter

	<i>Mädchen (Gymnasium, 15 Jahre)</i>	<i>Junge (Gymnasium, 15 Jahre)</i>
Am besten kann ich ...	gar nichts.	Klettern und Moto-Cross fahren
Ich bin sehr stolz ...	auf manche Kleinigkeiten, die ich zustande bringe; Aufgaben, die ich zu lösen habe.	auf meine Heimat.
Meine Schwächen sind ...	mein ganzes Leben.	die Schule.
Wenn ich über mich nachdenke...,	kommen mir alle Fehler in den Sinn und möchte gerne jemand anderer sein.	finde ich mich blöd.
Wenn ich mich einsam fühle ...	denke ich über mich und Gott nach und weine manchmal.	penne ich.
Später, wenn ich älter bin ...,	möchte ich nie alleine sein. Ich möchte einen Menschen haben, der mir hilft und mich versteht.	will ich eine Lehre beginnen.
Mein Aussehen ...	ist miserabel.	ist normal.
Wenn ich mich mit anderen vergleiche ...	stelle ich resigniert fest, daß ich nicht so bin wie sie, was ich aber nicht zu extrem möchte.	finde ich mich minderwertig.
So richtig wohl fühle ich mich ...	in meinem Jugendkreis unter Leuten, die mich ernstnehmen.	nur beim Klettern.

	<i>Mädchen (Gymnasium, 15 Jahre)</i>	<i>Junge (Gymnasium, 15 Jahre)</i>
Mein bisheriges Leben ...	war nicht schön.	war langweilig (Schule).
Ich fühle mich oft ...	verarscht, nicht ernst genommen, als Klassenkasper auch zu Hause nicht mit anderen Jugendlichen.	allein.
Wenn ich mich unglücklich fühle ...,	denke ich darüber nach.	---
Ach, wäre das schön, wenn ...	---	ich aus der Schule käme.
Angst habe ich ...	vor dem Scheintod, dem Alleinsein, dem späteren Leben, wenn meine Eltern tot sind.	vor nichts.
Die anderen halten mich für ...	nicht ganz dicht. Ich bin für sie ein sogenannter "Spasti".	normal.
Ich glaube, daß ich ...	---	normal bin.
Ich habe festgestellt, daß ich ...	bei kleineren Kindern Erfolg habe.	---
Am liebsten träume ich davon ...,	ein schönes Leben zu haben.	eine neue Moto-Cross Maschine zu bekommen.
Vielleicht kann ich ...	mich ändern.	---
In den nächsten Jahren ...	möchte ich keinen Freund verlieren.	will ich ein neues Leben beginnen
Ich fürchte, daß ich ...	es doch tue.	nie aus der Schule komme.
Es ist für mich schwer ...,	Anschluß in der Gruppe zu finden.	mich zu überwinden, in die Schule zu gehen.

Auch zu dieser Studie haben wir im Schweizer Umfeld eine Replikation bei 65 Schülern vorgenommen (s. BENSIC, 1992). Für die Rekonstruktion des Selbst seien hier exemplarisch die Antworten auf die Frage: „Am wichtigsten für mich ist...“ angeführt. Sie geben die Wertstrukturen dieser Altersphase wieder, die Ideale und Richtwerte für die zukünftige Entwicklung, die in den bisherigen Methoden weniger zum Vorschein kamen.

Die Antworten der *Mädchen* lauteten so:

„Am wichtigsten für mich ist...“

... dass ich mit meiner besten Freundin über alles reden kann

... mein Freund

... Gott

... meine Zukunft und Gott

... dass ich von anderen akzeptiert werde

... geliebt zu werden

... meine Familie, meine Tiere und meine Freunde

... meine Freundin

... meine Familie

... dass ich mich Gott nahe fühle

... Freundschaft und Liebe

... eine schöne Beziehung

... eine gute Freundschaft

... dass in meiner Familie alles o.k. ist
 ... dass sowohl in der Schule als auch mit den Freunden alles gut läuft
 ... Personen um mich zu haben, die mich verstehen
 ... meine Familie
 ... dass ich Kollegen habe
 ... meine beste Freundin und mein Freund
 ... dass ich gesund bleibe und Kollegen habe
 ... Gesundheit
 ... ein Zuhause zu haben
 ... einen Sinn im Leben zu sehen
 ... einen Ort zu haben, an den ich immer wieder zurückkehren kann, auch mit
 grossen Problemen
 ... zu meiner gegenwärtigen Situation zu stehen
 ... Gesundheit
 ... glücklich sein
 ... dass ich ‚Ich‘ bin
 ... dass ich glücklich bin und mich wohl fühle in meiner Haut
 ... dass ich etwas im Leben erreiche
 ... mein Leben
 ... mein Ich zu erforschen und mein Verhalten zu verstehen
 ... die Gesundheit.“

Antworten der Jungen:

„Am wichtigsten für mich ist...

... ein gutes Familienleben zu haben
 ... dass andere Menschen auch so glücklich leben dürfen
 ... dass es allen Leuten gut geht
 ... Musik und Liebe
 ... die Liebe
 ... gute Freunde
 ... dass ich mit meinen Freunden reden kann
 ... mit allen auszukommen
 ... immer einen Kameraden haben
 ... die Freundschaften
 ... eine gute Beziehung
 ... Freunde zu haben
 ... kein Stress
 ... Freiheit
 ... Frieden
 ... eine sichere Arbeitsstelle
 ... Vergnügen
 ... jetzt einmal die Schule und dann die Lehre
 ... immer ein Dach über dem Kopf zu haben und etwas zu essen
 ... das Jetzt
 ... meine Freiheit
 ... mein Gefühlszustand

... *Frieden*
... *kein Stress*
... *Freiheit*
... *eine sichere Arbeitsstelle*
... *nichts.*“

Unübersehbar ist hier, daß Jugendliche vor allem in Beziehungen denken und darin, in Akzeptanz und Anerkennung, in Geborgenheit und Zugehörigkeit, ihre wichtigsten Wert-Bezugspunkte haben. 65% der Antworten der Mädchen und 50% jener der Jungen fallen in diese Kategorie. Gute Beziehungen zur Familie und ein harmonisches Familienleben gehören hier ebenso zur Qualität einer halt vermittelnden Beziehungsstruktur wie solche zu Freunden und Freundinnen. Mädchen erwähnen aber solche Beziehungen häufiger und ausführlicher als Jungen. Neben diesem Geschlechtsunterschied gibt es einige zusätzliche Akzente, die wieder darauf verweisen, daß die Entwicklung der Mädchen und die der Jungen unterschiedlich verläuft. Mädchen beziehen manchmal auch die Religion in ihr Weltbild ein - ein Aspekt, der bei Jungen völlig fehlt. Ferner wird der Beruf bei Mädchen nicht *expressis verbis* erwähnt, wohl aber bei Jungen. Obwohl wir aus vielen Erhebungen wissen, daß eine Berufsorientierung auch bei Mädchen heute selbstverständlich ist, scheint sie doch nicht so in den Kern der Wertstrukturen eingesickert zu sein, wie dies bei Jungen der Fall ist.

Das Gesamtbild (BENSIC, 1992, S. 52 f.) erhärtet den Eindruck, daß Mädchen eine entwickeltere Fähigkeit haben als Jungen, empathisch und sozial sensitiv zu reagieren. Auch die Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Person ist bei ihnen ausgeprägter. Bei Jungen stehen „Äußerlichkeiten“, Aktivitäten und Besitz stärker im Vordergrund. Mädchen kritisieren sich selber stärker, sie verallgemeinern ihr Verhalten selbstkritisch zu Persönlichkeitszügen (Beispiel: Meine Schwächen sind...“daß ich alles zu ernst nehme, daß ich beeinflussbar bin, meine Dickköpfigkeit“ usw.). Dabei offenbart sich eine eigentümliche Dialektik: sie nehmen sehr ernst, als Mädchen *nach außen* mehr „gefallen zu müssen“, verarbeiten aber ihre Probleme stärker *nach innen*. Auf diesem Hintergrund zeigen die Mädchen eine selbstkritischeres, aber auch negativeres Selbstbild. *Das Gespür, gefallen zu müssen, prägt ihr Lebensgefühl und insbesondere ihre Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper und seinem Erscheinungsbild.*

2.3.6 Aufsätze als Quelle der Jugendforschung: Auf dem Weg zu systematischen Beschreibungen des Selbst in der Adoleszenz

Die gezielte Arbeit an der eigenen Person tritt in dieser Lebensphase, so zeigen diese Dokumente, bei vielen, ja besonders bei jenen, die die Jugendphase bewußt und produktiv durchleben, in den Vordergrund. Das Ergebnis kann aber sehr unterschiedlich sein, wie z.B. folgende Aufsätze zum Thema „*Wie ich bin und wie ich sein möchte*“ deutlich machen:

„Maske - sehn sie nicht. Ich lasse niemanden an meine Seele. Ich möchte so gern so sein, wie ich vorzugeben scheine. Doch sie nehmen mich, wie ich bin, und sagen ‚Nobody is perfect.‘ Ich spüre es, ich bin für sie ein Fragezeichen. Warum, warum bin ich so, wie ich bin, und kann mich nicht ausdrücken, wie ich es will? Nur meine Freundin kennt mich. Sie sieht mich mit traurigen Augen an, wenn es mir schlecht geht. Wann finde ich mein wahres Ich, das so ist, wie ich es mir wünsche?“

„Manchmal überlege ich den Sinn meines Projekts, meine Aufgabe auf der Welt. Ich bin jähzornig, gewaltsam und leicht reizbar. Persönlich ändere ich mich eigentlich nicht.“

„Ich bin zufrieden, wie ich bin, und möchte auch so bleiben. Ich werde von meinen Kollegen gut behandelt, und ich mag sie auch. Ich bin fröhlich, aber ich lerne auch gerne andere Menschen kennen.“

„Ich genieße mein Leben.“

„Ich glaube, ich bin recht nahe dran an dem, der ich sein möchte.“

(Mädchen, aus siebten Klassen der Realschule, Schweiz, 1992)

Das obige Aufsatzthema, „*Wie ich bin und wie ich sein möchte*“, stammt übrigens von Adolf BUSEMANN (1926), der es bereits in den frühen 20er Jahren über 4 000 Schülern vorgelegt hat. Damit wollte er den Zufälligkeiten von Tagebuchfunden entkommen, die in der Regel vor allem Auskunft über besonders „gebildete“ und artikulationsfähige Jugendliche geben. Die Aufsatzmethode, von BUSEMANN schon in den frühen 20er Jahren systematisch angewendet, gehört zu solchen Ansätzen, die helfen können, die gesamte Variationsbreite jugendlichen Denkens zu erfassen.

Die Arbeit von BUSEMANN ist für uns deshalb wichtig, weil sie in der direkten Tradition von STERN steht und versucht, das phänomenale Ich-Bewußtsein beim Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit systematisch zu erforschen. WILLIAM STERN hatte die *Entfaltung des Ich-Bewußtseins*, das *Ego-reflexiv-Werden* des Menschen und die *Entwicklung von Ich-Idealen* als Kernpunkte der Jugendphase angesehen, aber lediglich durch die Analyse eines Tagebuches illustrieren können. BUSEMANN wollte diese Thematik nun

systematischer angehen, indem er im Zeitraum von 1922 bis 1925 im norddeutschen Raum Lehrer gebeten hat, Niederschriften (Aufsätze) zu den folgenden Themen anfertigen zu lassen:

- Meine guten und schlechten Eigenschaften. (N 1)
- Bin ich mit mir selbst zufrieden? (N 2)
- Wie ich bin und wie ich sein möchte.(N 3)
- Kann ich mit mir selbst zufrieden sein? (N 4)

Mit diesem Verfahren hat BUSEMANN Selbstdarstellungen von rund 4 000 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 19 Jahren gesammelt und inhaltsanalytisch ausgewertet - ein angesichts seiner personellen Möglichkeiten und seiner technischen Hilfsmittel fast unglaubliches Unterfangen.

BUSEMANNs Auswertungsmethode war sowohl qualitativer als auch quantitativer Natur. In den qualitativen Teilen hat er versucht, *thematische Selbstdarstellungen* in ihren Entfaltungen über die Lebensjahre hinweg zu systematisieren. In der Quantifizierung ging es BUSEMANN schließlich darum, die Häufigkeit bestimmter Themen nach *Lebensjahren*, nach *Geschlecht* und gelegentlich auch nach der *Schulform* aufzugliedern.

Die Arbeit von BUSEMANN enthält eine schier unübersehbare Vielzahl von Ergebnissen, die auch heute noch beachtenswert sind. In der Summe kommt er zu Einschätzungen der Veränderung selbstreflexiven Denkens beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, die in frappierender Weise mit modernen Theorien übereinstimmen (s. ROSENBERG, 1979):

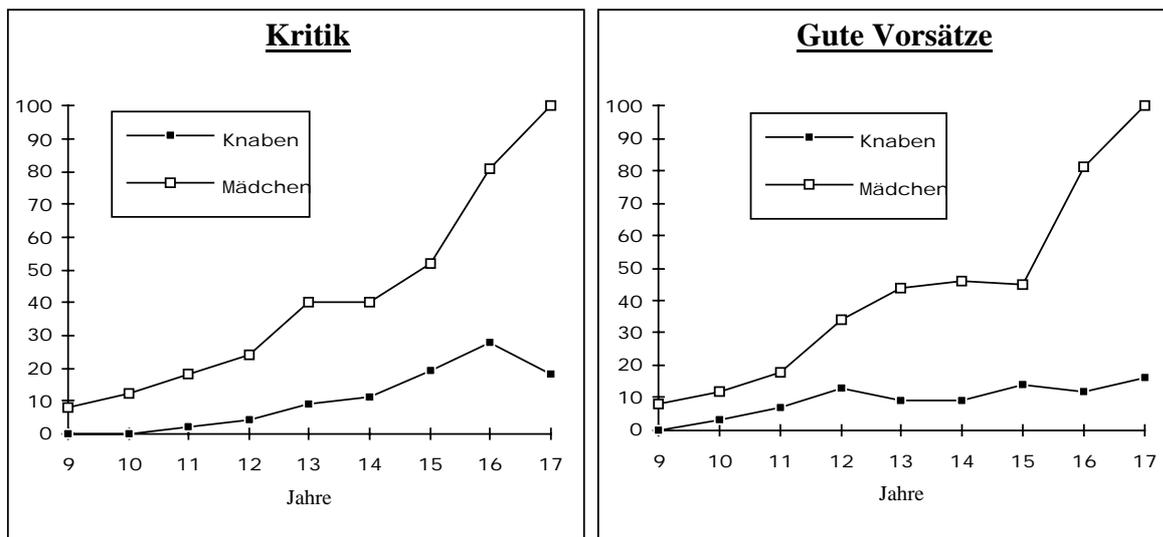
- Am Ende der späten Kindheit stehen bei der Aufforderung, sich selbst zu beschreiben, insbesondere äußere Merkmale, z.B. *Merkmale des Körpers*, im Vordergrund. Mit zunehmendem Alter werden immer häufiger *innere Gefühlszustände* und *seelische Eigenschaften* erwähnt.
- Der *Grad der inneren Differenzierung* in der Beschreibung der eigenen Gefühle ist von drei Merkmalen abhängig, die auch heute noch das Bild bestimmen: vom *Alter*, vom *Geschlecht* und vom *Bildungsniveau* (der Schulform). Ältere Kinder, Mädchen und Kinder auf höheren Schulen beschreiben sich selber differenzierter.
- Das *eigene Denken* und das eigene Vorstellungsleben (Gedächtnis, Vergesslichkeit, Denken, Interesse, Unaufmerksamkeit) tritt auch mit zunehmendem Alter stärker in das Aufmerksamkeitsspektrum der Heranwachsenden.
- Ein sehr interessantes Ergebnis taucht im Bereich der „sittlichen Entwicklung“ auf. Wir hatten davon gesprochen, daß die Lebensphase der Adoleszenz besonders dadurch gekennzeichnet ist, daß hier erstmals in etwas

entfalteterer Form die eigene „Selbstvervollkommnung“ in die Hand genommen wird, *das Entwicklungsprogramm also nach innen verlegt* wird, in die Verantwortung der Heranwachsenden selber übergeht. Dies kommt besonders deutlich im *Ausmaß der Selbstkritik* zum Ausdruck und im Ausmaß, in dem *gute Vorsätze* gefaßt werden. Wie häufig dies vorkommt, zeigt Abb. 2.7. Neben dem Anstieg nach Alter fällt dort der große Geschlechtsunterschied ins Auge. Mädchen erleben jene Entwicklung, die wir insgesamt für Jugendliche erwarten würden. Bei Jungen steigt die bewußte Lebensgestaltung nach Idealen auf der Grundlage der Kritik der eigenen Person nur mäßig an.

- *Sexuell-erotische Themen* werden in dieser Altersphase kaum genannt (höchstens bei 10%). Dies mag ein sehr zeitgebundenes Ergebnis sein.

Abb. 2.7: Selbstkritik und gute Vorsätze

Antworten zum Aufsatzthema: Bin ich mit mir selbst zufrieden?



Quelle: BUSEMANN, 1926, 190-191. Daten, S. 192

- Schließlich mündet die Darstellung der Entwicklung selbstreflexiven Denkens in eine Aufstellung, wie häufig in den Niederschriften die eigene Person in den Vordergrund tritt, sich von der Welt absetzt und ein eigenes Zukunftsprogramm ins Blickfeld kommt. BUSEMANN hat dazu alle Aussagen über den eigenen Körper und das eigene Innenleben zusammengefaßt und alle anderen Aussagen als Aussagen über die Welt klassifiziert. Bei den 9- bis 12jährigen beziehen sich dann ca. 70% aller Äußerungen auf Beschreibungen der ‚Welt‘ und ca. 30% auf Beschreibungen des ‚Selbst‘. Bei den 13 bis 17jährigen kehrt sich dieses Verhältnis gerade um. „Die ‚Selbstdarstellungen‘ der jüngeren Altersstufen ziehen aber recht

vieles in den Kreis des ‚Selbst‘ hinein, was die älteren Stufen nicht mehr dazurechnen, es verringert sich gleichsam, was die Zukunft angeht, der Anteil der Aussagen über die Umwelt, es steigt der Anteil des Eigenen“ (S. 197). Dieses Ergebnis BUSEMANNS bestätigt in eindrucksvoller Weise die Vermutung von W. STERN (1925), dass die Jugendphase sei dadurch gekennzeichnet sei, dass das eigene Ich in den Vordergrund trete, sowohl was die aufzubauenden Ich-Ideale als auch was die neuen Formen des Ich-Bewußtseins betrifft.

- Schließlich sei, konsistent in den Gesamtrahmen sich einfügend, ein interessantes Gesamtergebnis festgehalten: die Zufriedenheit mit sich selber sinkt im Verlauf der Jugendzeit. Das mit sich selbst und der Welt harmonisch identische Kind verwandelt sich zunehmend in eine Person, die sich in Differenz zur Welt und zu dem, was sie eigentlich sein möchte, sieht. Daraus resultieren Selbstbeobachtungs- und Selbstkritikprozesse, die in Vorsätze und Pläne der eigenen Selbstentwicklung münden. Dieser Prozeß verlief auch damals schon geschlechtsspezifisch: die Mädchen beurteilten sich selber ungünstiger und waren mit sich selber unzufriedener als die Knaben. Dies traf besonders für Mädchen in höheren Schulen zu.
- Es ist eine offensichtlich unvermeidliche Folge der größeren intellektuellen Entfaltung, daß damit auch eine steigende Potenz zur Selbstkritik und damit auch eine steigende Gefahr der negativen Selbstdarstellung und Selbstbeurteilung gekoppelt ist. „Die Selbstbeurteilung wird demnach überall da häufiger (steigendes Alter, weibliches Geschlecht, höhere Schulform), wo die Selbstdarstellungen ‚innerlicher‘ und ‚sittlicher‘ werden: Je weiter die Reflexion sich entwickelt, desto wahrscheinlicher wird die Selbstbeurteilung“ (BUSEMANN, 1926, S. 208). Dies stimmt in dieser Aussage völlig mit dem überein, was die moderne Selbstkonzeptforschung heute zur Entstehung von Selbstkritik sagt (s. LEAHY, 1985, HARTER, 1990).

Zusammenfassend kommt BUSEMANN zu folgender Charakterisierung des Wandels von der Kindheit in die Jugendzeit: „Die Selbstdarstellungen, analog also auch wohl die Selbstbilder, ändern sich im wesentlichen in folgenden Dimensionen:

1. Wachstum: Die Bereicherung des Selbstbildes und der Selbstdarstellungen.
2. Verinnerlichung: Das Wachstum hat eine vorwiegende Richtung nach Innen.
3. Vergeistigung: Geistige Maßstäbe ersetzen allmählich die natürlichen.

4. Integrierung: Aus einem Chaos von Einzelheiten wird mehr oder weniger ein einheitlicher Kosmos.
5. Differenzierung: Intraindividual und interindividuell spaltet sich das Einfache und Gleiche in Verschiedenes.
6. Abgrenzung: Das Selbstbild löst sich aus dem Erfahrungsganzen und grenzt sich gegen das Weltbild ab.“ (BUSEMANN, 1926, S. 217)

In der Summe ergibt sich somit nach BUSEMANN der folgende universale Entwicklungsprozeß von der Kindheit in die Adoleszenz:

„Ein Schritt von entscheidender, unabsehbarer Bedeutung wird getan, wenn auch das *eigene Seelenleben* Gegenstand der Beachtung, der Erfahrung und Gestaltung wird. Wie die *Körperreflektion* eine entwickelte räumliche Gliederung des Organismus voraussetzt, so tritt die Seelenreflektion erst in einem Stadium auf, in dem das Seelenleben unendlich bereichert ist. Diese Erweiterung vollzieht sich in der späteren Kindheit und in der Reifezeit. E.R. Jaensch, D. Kroh und andere haben nachgewiesen, daß in diesen Jahren häufiger als sonst eidetische Phänomene auftreten, innere Anschauungsbilder, die ihrer Lebhaftigkeit und willkürlichen Reproduzierbarkeit bzw. Unterdrückbarkeit nach zwischen Wahrnehmungen und Vorstellungen zu stehen scheinen. Neuerdings hat sich ergeben, daß besonders die Jahre vor und nach der Geschlechtsreife in dieser Weise ausgezeichnet sind, die präpuberale (12-13) und postpuberale (16-17) Erregungsphase, wie ich sie anderwärts genannt habe. Dieselben Zeiten scheinen auch dem Gefühlsleben günstig zu sein. Diese Jahre sind es wohl auch, in denen das innere Leben als Gegenstand entdeckt wird, der Mensch tritt auf die Stufe der *Seelenreflektion*. Aber die Entdeckung der Innenwelt ist zugleich Entdeckung der Außenwelt: die in diesen Begriffen enthaltenen gefühlsmäßigen Gegensätze waren vorher latent, jetzt spaltet sich das Leben in ein Erleben der Welt und in ein Erleben der bloß innerlichen Vorgänge, des seelischen „Selbst““ (BUSEMANN, 1926, S. 15 f.).

Als besonders verdienstvoll muß nun der Versuch BUSEMANNS angesehen werden, nicht nur bei der Darstellung phasenspezifischer Entwicklungsverläufe zu verharren, sondern die *interindividuellen* Differenzen in der Form *gruppenspezifischer* Unterschiede zu beachten. Dabei gewinnen wir erstmals einen Eindruck von unterschiedlichen Entwicklungen von Mädchen und Jungen in der Stadt und auf dem Lande. Die entscheidenden Erkenntnisse faßt BUSEMANN so zusammen:

„Wie sich die ursprüngliche Monotypie der Selbstdarstellungen allmählich intraindividuell und interindividuell in eine Polytypie auflöst, ist im Vorhergehenden an vielen Stellen anschaulich geworden. Bemerkenswert ist, daß diese Polytypie erst mit 11 - 12 Jahren einsetzt. In den meisten Hinsichten

stimmen die Selbstdarstellungen neunjähriger Knaben mit denen gleichaltriger Mädchen überein, wenn man von der Verschiedenheit des Stils und der Beschäftigung, die erwähnt wird, absieht. Ebenso gering ist der Unterschied zwischen 10jährigen Sextanern und gleichaltrigen Volksschülern, zwischen 10jährigen Stadt- und Landkindern. Die naive Selbstdarstellung fällt trotz der Verschiedenheit des Geschlechtes, der Individualität und des Milieus im großen und ganzen recht einförmig aus - ein Zeichen, daß wir es noch mit einer ‚natürlichen‘, unentwickelten Funktion zu tun haben. Erst die Folgejahre lassen die typischen Unterschiede der Selbstdarstellung hervortreten; wie überall, so wirkt auch hier die Kultur differenzierend. Bezeichnend sind die Häufigkeitswerte für die Erwähnung des Gefühlslebens, z. B. für Volksschulkinder (Tab. 2.6):

Tab. 2.6: Häufigkeit der Erwähnung des Gefühlslebens nach Region, Geschlecht und Alter

Alter		9 - 11	12 - 14
Dorfschulen	Knaben	20	18
	Mädchen	16	29
Stadtschulen	Knaben	18	38
	Mädchen	20	52

Quelle: BUSEMANN, 1926, S. 223

Beachten wir, daß die Reflektion ihrerseits auf das Subjekt umgestaltend einwirken kann (Selbstgestaltung), so ergibt sich die große Bedeutung der Reflektion für die Psychologie der individuellen Differenzen erst in ihrem vollen Umfange. *Neben die primären Bedingungen der individuellen Beschaffenheit (Anlage, Vererbung) und die sekundären Bedingungen derselben (Umwelt, Erwerbung) treten hier die tertiären Bedingungen Reflektion, Selbstgestaltung“* (BUSEMANN, 1926, S. 223 f.).

Ein großes Verdienst von BUSEMANN besteht einmal darin, daß er die Dimensionen der Entwicklung der Selbstreflexion differenziert (Wachstum, Verinnerlichung, Vergeistigung, Integrierung, Differenzierung, Abgrenzung) und ihre Inhalte theoretisch systematisiert hat (Äußerlichkeiten, Innenleben, Ideale und Vorsätze usw.). Hinzu kommt der erste umfassende Ansatz, die Entwicklung des Selbst sozialökologisch zu differenzieren, hier nach den Merkmalen des regionalen Kontextes (Dorfschulen, Stadtschulen) und der Schulform (Volksschulen, Höhere Schulen). Zusammen mit der Geschlechts- und Altersgliederung als personalen Merkmalen ergibt sich ein ungewöhnli-

cher Differenzierungsgrad, der auch heute noch wichtige Ergebnisse erbringt. Dazu zählt die in Tab. 2.7 nach den genannten Merkmalen dargestellte Entwicklung der „Verinnerlichung“ des Selbstbildes im Laufe der Jugendentwicklung. Daraus geht hervor, daß alle drei Merkmale den Grad der verinnerlichten Selbstdarstellung differenzieren. Er ist in der Stadt größer als auf dem Lande, in höheren Schulen ausgeprägter als in Volksschulen und - besonders beachtenswert - bei Mädchen entfalteter als bei Jungen.

Tab. 2.7: Grad der „Verinnerlichung“ der Selbstdarstellung

Alter:				9	10	11	12	13	14	15	16	17
N. I	Alle	Stadt	Knaben	30	41	50	95	89	80	79	77	74
	Schulen		Mädchen	0	45	52	88	96	92	90	92	--
N. II	Höhere	Stadt	Knaben	36	23	19	26	30	58	52	60	61
	Schulen		Mädchen	43	50	79	72	100	96	90	100	--
N. IV	Volks-	Stadt	Knaben	25	36	37	50	49	42	--	--	--
	schulen		Mädchen	80	67	53	69	52	60	--	--	--
N. III	Volks-	Land	Knaben	20	30	24	16	19	37	--	--	--
	schulen		Mädchen	16	27	22	26	50	69	--	--	--

Quelle: BUSEMANN, 1926, S. 219)

2.3.7 Zürcher Replikationen der Aufsätze von BUSEMANN

Leider sind dieser Arbeit von BUSEMANN keine vergleichbar umfassenden Studien gefolgt. Im Pädagogischen Institut der Universität Zürich haben wir einen kleinen Versuch der Replikation unternommen (BRANGER et al., 1992), in dem wir 75 Aufsätze von Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren aus allen Bildungsniveau-Zweigen zum Thema „Wie ich bin und wie ich sein möchte“ schreiben ließen. Die geringe Altersspanne erlaubte keine Auswertung nach „Entwicklungsstand“, so daß die Unterschiede nach Schulniveau und Geschlecht in den Vordergrund traten. Es wurden für die Auswertung dieselben Groß-Kategorien der Selbstwahrnehmung wie bei BUSEMANN zugrundegelegt: die Kategorien Körperwahrnehmung, Achtung auf das innere Gefühlsleben, das Vorstellungs- und Denkleben, das Triebleben im Sinne normativer Vorstellungen, Besitz-Arbeit-Spiel, der Lebenskreis Familie, der Schule und weiterer sozialer Bezüge (Freundschaft, Vaterland, Volk), Natur-Kunst-Religion, der Denkkreis „sittliches Bewußtsein“, Zukunftsvorstellungen und Geamtbeurteilungen der eigenen Zufriedenheit.

Neu wurden allgemeine Themenkommentare der Jugendlichen aufgenommen. Insgesamt ergab sich ein inhaltsanalytischer Kategorien-Raster von 75 möglichen Merkmalen der Aufsätze. Sie enthalten viele Dimensionen der Selbstbewertung und der Selbstbeschreibung. Auffallend ist in solchen Selbstbeschreibungen die hohe Selbstakzeptanz bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die überwiegend positive Einstellung zu sich selber. Dies offenbart einen Gegensatz zu den „Musenalp“-Texten, der uns weiter beschäftigen wird. Die Selbstbeschreibungen konzentrieren sich altersgemäß auf Persönlichkeitsmerkmale und weniger auf Äußerlichkeiten. Wichtig sind den Jugendlichen die Einbindung in die Altersgruppe und die Möglichkeiten der eigenen Entfaltung in der Freizeit. Das Thema Schule spielt dagegen eine untergeordnete Rolle, sie scheint in diesem Alter im Vergleich zur Thematik der sozialen Beziehung zu Freunden nicht so ich-nah zu sein. Überwiegend positiv wird auch die Selbstdefinition im Beziehungsgefüge der Familie dargestellt. Moralische Kategorien tauchen vor allem in der Ablehnung von Alkohol und Rauchen auf und nicht so sehr im Zusammenhang mit sexuellen Trieben. Dies entspricht auch einer Beobachtung von WAGNER-WINTERHAGER (1990), die hier einen zentralen epochalen Wandel zu sehen glaubt. Konflikte zwischen Eltern und Kindern konzentrieren sich nach ihrer Beobachtung nicht mehr auf Sexualität und weltanschauliche Probleme, sondern auf langfristige innere Disziplin im Sinne einer soliden Arbeitshaltung und der Abwehr von Drogen- und Gesundheitsgefährdungen.

Jugendliche im mittleren Bildungsniveaus beschreiben sich nicht so positiv, sie berichten häufiger von gedrückten Stimmungen. Vorsätze und Selbstkritik treten häufiger auf. Aber auch diese Schüler beschreiben sich selber vor allem durch den Bezug auf die eigenen Gefühle und die Bewertung der wahrgenommenen Eigenschaften. Die zweite wichtige Strategie besteht wieder in der Beschreibung der eigenen Stellung im sozialen Netz von Freunden, Kollegen, Freundschaften und Elternbeziehungen.

Bei Schülern des niedrigsten Bildungsniveaus nehmen die Schilderungen der äußeren körperlichen Merkmale - aber natürlich auch deren Bewertung - einen großen Raum ein. Die allgemeine Selbstbewertung, was Fröhlichkeit oder Traurigkeit angeht, taucht auch hier in vielen Mischungen auf. Verbesserungsabsichten und Verbesserungswünsche konzentrieren sich bei dieser Gruppe auf Schulleistungen und Berufsperspektiven, sie sind in bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung wenig ausgeprägt.

Insgesamt fällt auf, daß die Zufriedenheit mit sich selbst mit steigendem Bildungsniveau ebenfalls zunimmt - ein Sachverhalt, der auf Grund der kleinen Zahl von Aufsätzen nicht mehr als ein Hinweis sein kann, der uns aber in der Auswertung der größeren Untersuchungen begleiten wird.

Neben diesen Bildungsniveau-Unterschieden sind jene nach Geschlecht bemerkenswert. Mädchen äußern sich insgesamt umfangreicher und differenzierter. Sie definieren sich deutlich stärker im Beziehungsnetz der Familie und haben explizitere „personal projects“, sich zu verändern, einem Ideal aktiv nachzustreben.

Insgesamt erscheint der Sachverhalt bemerkenswert, daß die Kategorien der BUSEMANN-Studie vor 70 Jahren - wenngleich in den Bezeichnungen antiquiert - auch heute noch nützlich sind, um die Selbstdarstellungen von Jugendlichen zu analysieren. Inhaltliche Verschiebungen sind aber unübersehbar. Die größte liegt darin, daß sich heute viel mehr Jugendliche in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen definieren als vor 70 Jahren. Auch die Freizeitbeschäftigungen, insbesondere solche sportlicher Art, nehmen heute einen breiteren Raum ein. Die Eltern werden heute anders wahrgenommen, eher als Freunde denn als Autoritätspersonen.

Obwohl angesichts der medienvermittelten überragenden Bedeutung des äußeren Erscheinungsbildes erwartet wurde, daß besonders viele Aussagen zum eigenen Körper gemacht werden, nehmen doch die Aussagen über das eigene Innenleben (Gefühlsleben) den größten Raum ein.

In einer zweiten Replikation der BUSEMANN-Studie im Jahre 1992 (Zweite Zürcher Replikationsstudie) haben wir nochmals 205 Aufsätze von Jugendlichen zum obigen Thema „*Wie ich bin und wie ich sein möchte*“ erhalten. Dabei kommt neben ähnlichen Ergebnissen wie oben ein zweiter, bisher nicht bekannter Sachverhalt zum Ausdruck. Bei etwa 50% der Äußerungen finden sich explizite Abwehrhaltungen, sich ändern zu müssen oder ändern zu wollen. „Ich möchte so bleiben, wie ich bin, ich möchte mich nicht mehr ändern, andere müssen mich so akzeptieren, wie ich bin“ - dies wird jetzt sehr häufig in einer defensiv anmutenden Abwehr geschrieben. Offensichtlich wird das obige Thema als Angriff auf die Person empfunden, als Änderungsimpuls aufgefaßt. Die Reaktion ist eine *forcierte Betonung des Einverständnisses mit sich selber*. Daß dies in einer Phase rascher Entwicklung und großer Entwicklungsmöglichkeiten so geäußert wird, ist doch überraschend.

Einige Beispiele können dies illustrieren:

„Ich bin eigentlich mit mir zufrieden. In Französisch möchte ich etwas besser werden. Aber viel wichtiger ist für mich, in der Klasse und eigentlich überall beliebt zu sein. Das bin ich eigentlich auch. Ich glaube, jeder Mensch sollte sich so nehmen, wie er ist, und nicht allzulange herumstudieren, wie er sein möchte. Und wie er am ehesten dem ‚Ideal‘ entspricht.“

Mädchen, Gymnasium, 7. Stufe

„Ich bin, wie ich bin, und möchte so sein, wie ich später bin. Und so werde ich mein Idealbild verkörpern! Ich bin stolz auf mich, und ich habe das Gefühl, dass ich mich recht gut kenne! Ich bin zu Hause: selbstbewusst, offen, materialistisch (zum kleinen Leid meiner Eltern). Ich kann nicht so gut akzeptieren, wenn ich etwas nicht erreichen kann... oder etwas Hobbymässiges: Leistungswillen!“

Mädchen, Gymnasium, 7. Stufe

„Ich bin so, wie ich bin, ich möchte nicht anders sein, weil ich eben so bin, wie ich bin, und das gefällt mir.“

Mädchen, Gymnasium, 7. Stufe

„Ich bin genauso, wie ich bin. Und daran möchte ich gar nichts ändern. Ich bin fröhlich, aufgestellt, kann aber auch ernst sein. Mein Leben gefällt mir super. Meine Eltern, meine Schwester, meine Tiere,... alles sehr toll. Meine Leistungen sind gut, sowohl in der Schule als auch im Sport.“

Mädchen, Gymnasium, 7. Stufe

„Ich bin so, wie ich bin, und möchte eigentlich auch gar nicht anders sein!“

Mädchen, Realschule, 9. Stufe

„Ich weiss ehrlich nicht, wie man sich über dieses Thema Fragen stellen kann. Für mich gilt: Wer sich nicht mit sich zufrieden gibt, so wie er ist, der weiss nicht, was er tut oder anrichtet. Ich selbst bin der Meinung, dass es welche gibt, die wegen der Werbung oder ihres Märchenbildes (v.a. Mädchen) unglaublich Komplexe bekommen. Man muss / kann nicht vollkommen sein. Zu mir: ich gefalle mir genügend, um mich noch im Spiegel ansehen zu können, ich möchte mich nicht mehr gross verändern.“

Junge, Gymnasium, 9. Stufe

„Ich glaube, dass übermässiges Nachdenken zu diesem Thema schlecht ist. Man darf sich nicht irgendein Idealbild von Mensch suggerieren und sich dann daran orientieren. Weil ich über solche Sachen nachdenken kann und gewisse Zusammenhänge doch recht gut verstehe, bin ich zufrieden mit mir!“

Junge, Gymnasium, 9. Stufe

Eine Studie von BLASI (1993) hat geholfen, dieses Phänomen zu verstehen. Er bietet eine Interpretationsmöglichkeit im Rahmen einer Stufentheorie zur Entwicklung der Identität (BLASI, 1993, S. 126). Danach wäre die Definition einer Quasi-Substanz des inneren Selbst als Vorstufe einer erarbeiteten Identität anzusehen. „Anders als bei späteren Identitätsmodi wird das innere, das wahre Selbst als ein fertig vorliegendes Gegebenes aufgefaßt, nicht als Ergebnis eigenen Bemühens und nicht als etwas, wofür man verantwortlich ist“ (S. 126). Dem muß nun aber schon eine wachsende subjektive Bedeutung

von Selbst-Reflexion vorausgegangen sein, durch die das äußere oberflächliche Selbst einem inneren „wahren Selbst“ gegenübergestellt wird. Es fehlt aber noch die Möglichkeit, die Veränderbarkeit der eigenen Person und die Selbstverantwortung für diese Veränderung voll zu erfassen.

Mit dieser Interpretation haben wir ein wichtiges Thema lediglich angesprochen. Es wird uns noch intensiv beschäftigen.

Aber auch in der Zürcher Replikationsstudie aus dem Jahre 1992 beeindruckt insgesamt die *Unterschiedlichkeit*, mit der Jugendliche auf den Aufsatz-Impuls reagiert haben. Wieder sind es die Mädchen aus höheren Schulstufen in Gymnasien, die die umfangreichsten und differenziertesten Selbstbeschreibungen produzieren, die eigene Lebensprojekte entwerfen, über Spiegelungen der eigenen Person in anderen berichten, die das reichste Innenleben zeigen. Mädchen zeigen auch insgesamt die klarsten Entwicklungsprogramme:

„Ich bin sehr ehrgeizig, wenn ich etwas will, dann will ich es! Ich helfe zu viel den anderen. Ich bin kreativ und setze meine Fähigkeiten, so gut es geht, ein. Mein Wille ist sehr stark! Ich bin launenhaft. Ich bin nachdenklich. Ich bin nicht gerne allein, davor fürchte ich mich.

Ich möchte mein Leben, so gut es geht, selbst gestalten. Ich möchte meinen Eltern gegenüber ehrlicher sein. Ich möchte keine Ausreden benützen. Ich möchte natürlicher sein. Ich möchte selbständig werden, meine Gefahren selber einsehen und erkennen.“

Mädchen, Realschule, 9. Stufe

„Für die Schule interessiere ich mich eigentlich wenig, aber auf meine Lehre als Coiffeuse freue ich mich sehr. Denn ich möchte mich weiterbilden als Visagistin, obwohl ich weiss, dass dies ein sehr schwerer Weg ist. Doch ich versuche ihn zu gehen. Ich bin mir einerseits nicht so im klaren, denn ich möchte gerne mal heiraten und viele, viele Kinder haben, und in den Süden, vielleicht Bahamas. Aber da alles in allem sechs Jahre dauert (Ausbildung), bin ich mit 22 ausgebildet. Und ich möchte dann natürlich Geld machen. Denn sonst bin ich nicht ehrgeizig, aber in dieser Sache schon. Ich weiss immer, was ich will, und versuche, das Beste daraus zu machen. Ich wollte eigentlich Psychiaterin studieren, doch Träume sind Schäume. In meiner Freizeit gehe ich am liebsten mit Katrin aus. Später möchte ich auf keinen Fall hier bleiben. Denn die Schweiz ist so kleinbürgerlich und bieder, diese Land gefällt mir nicht. Ich bin eigentlich mit mir zufrieden. Keiner ist perfekt!“

Mädchen, Realschule, 9. Stufe

„- Ich möchte mein ‚eigenes‘ Ziel erreichen, nicht auf andere Leute schauen, meinen Weg mit Gott gehen. Auch möchte ich nicht resignieren, wenn sich in meinem Leben einmal eine Schattenzeit zeigt. Ich möchte auch für die anderen Menschen leben, ihnen meine Freude über das Leben zu spüren geben und sie auch ermutigen, damit sie auch ein Ziel in ihrem Leben sehen.

- Meistens bin ich glücklich, doch selbstverständlich treffen manchmal auch ‚Schattentagen‘ ein, welche ich aber (mit Gottes Hilfe) bis jetzt immer gut hinter mich bringen konnte. Manchmal bin ich auch gemein zu anderen oder sage etwas Falsches, was ich im nachhinein meistens bereue. Vor allem wenn ich von der Schule müde bin, bin ich am Abend oft sehr gereizt und mag keine Spässe mehr verleiden. Ich finde selber, dass ich der Mutter mehr helfen sollte, die Schule etwas weniger wichtig nehmen sollte, um mir dafür mehr Freizeit zu gönnen. Dies ist aber alles leichter gesagt als getan. Im allgemeinen empfinde ich das Leben und auch die Schule keineswegs als eine Last, im Gegenteil. Nur manchmal fühle ich mich etwas gestresst, wenn alle Prüfungen auf einmal kommen.“

Mädchen, Gymnasium, 9. Stufe

„Ich bin ziemlich schnell verletzt, obwohl ich dies nie zeige. Manchmal möchte ich gerne, dass ich meine Maske ablegen könnte und jemandem sagen, dass er mich getroffen habe. Doch dann denke ich mir, dass der andere dies vielleicht gar nicht gewollt hat, und beschliesse, die Angelegenheit zu vergessen. Eigentlich bin ich eine sehr aufgestellte und offene Person. Mir liegt sehr viel daran mit meinen Kollegen gut auszukommen, was nicht immer einfach ist. Oft ecke ich an mit meinen Meinungen, werde jedoch deshalb nicht ausgeschlossen oder geplatzt. Im Gegenteil, ich habe das Gefühl, ich sei ziemlich beliebt als Kollegin von Mädchen und Knaben. Vielleicht liegt der Grund gerade darin, dass ich so offen bin.

Wenn ich mein Äusseres betrachte, denke ich manchmal, da und da wären ein paar Kilo weniger schon nicht schlecht. Doch wenn es mir gut geht und ich mich wohl fühle in der Gesellschaft, kommen solche Gedanken nicht auf. Mit meinem Gesicht, d.h. mit meiner Ausstrahlung, bin ich zufrieden und wer mich nicht will, so wie ich bin, innen und aussen, der soll es bleiben lassen!“

Mädchen, Gymnasium, 9. Stufe

„Ich bin nicht so wie alle andern, ich höre andere Musik und mache mir Gedanken über Dinge, die vielen gleichgültig sind, z.B. über die Umwelt. Ich möchte mit meinem Leben dazu beitragen, die Umwelt zu retten. Das ist schwer, vor allem da ich weiss, dass man in unserer Gesellschaft unfreiwillig zum Schädiger der Umwelt wird. Trotzdem wehre ich mich mit aller Kraft gegen Getränkebüchsen, unnützes Autofahren, den zu grossen Tourismus, auch wenn ich weiss, dass die meisten einmal resignieren, da ja sowieso alles nichts bringe. Ich möchte einmal ohne grossen Komfort leben, dafür mit einem guten Gewissen. Manchmal denke ich, es wäre viel einfacher für mich - meine Eltern sagen es auch - ‚wenn ich wie fast alle in meinem Alter nicht über solches nachdenken würde und nicht so streng mit mir wäre, ohne Skrupel ein Moped fahren, Walkman hören, Badeferien in allen Ecken der Welt machen würde und dabei nie von Gedanken über die Umwelt gehindert und gequält würde.

Doch dann bin ich wieder froh, dass ich ein solches Verantwortungsgefühl habe, weil darin eine Aufgabe steckt, auch wenn mir vielmal düstere Zukunftsgedanken kommen. Ich hoffe, ich finde einmal einen Menschen, der mit mir auf einem solchen Lebensweg glücklich wird, und dass ich am Ende meines Lebens zufrieden bin mit dem, was ich geleistet habe.“

Mädchen, Gymnasium, 9. Stufe

„Eigentlich bin ich eine sehr gefühlsbetonte Person. Es gibt Dinge, da gehe ich zu meinen Freunden und erzähle alles, und es gibt Dinge, da kann ich nicht reden... ich verkrieche mich dann hinter mein Tagebuch und schreibe auf, was mich traurig macht, aber auch, was mich glücklich macht. Ich kann im Grund genommen sehr gut diskutieren, aber es gibt leider Situationen, da bringe ich nichts über meine Kehle, das würde ich gerne ändern. Ich denke oft: Das ‚was ich denke, geht diesen und jenen nichts an, dann kann ich meinen Mitlebenden bestimmt weh tun, wenn ich sie abweise... aber manchmal möchte ich wirklich nicht reden, obwohl es mir bestimmt sehr gut tun würde. Wenn ich geschrieben habe, fühle ich mich so wohl und so befreit, aber das täuscht, denn ich habe das Problem bloss aufgeschrieben, aber bin es trotzdem nicht richtig losgeworden. Es gibt eine Person, mit der ich über alles, was es gibt auf der Welt, reden kann, das ist meine Cousine. Sie ist mein zweites Ich ‚und das tut mir gut, wenn ich ihre Meinung höre, hat sie mir geholfen. Es gibt auch andere Personen, mit denen ich sehr gut reden kann: Vater, Freund, Schwester (Mutter, Bruder), aber vielleicht nicht über alles.

Möglich, dass man von mir jetzt denkt, ich sei ein Mensch mit vielen Problemen, aber das stimmt eigentlich nicht, ich muss sagen, dass ich sehr glücklich und zufrieden sein darf, und ich glaube ich, bin es auch. In letzter Zeit hatte ich Kriselchen mit meinem Freund und mit der Familie, das hat mich beschäftigt, daher tönt alles ein bisschen traurig....aber ich bin eine glückliche Person, und ich weiss es zu schätzen und Gott zu danken für alles, was er mir gibt: Hoffnung und das Gefühl, nie Aufzugeben.

Wenn ich etwas erreichen will, was mir sehr wichtig ist, dann kämpfe ich darum, egal, was andere denken. Ich philosophiere sehr gerne über das Wesen der Menschheit und der Natur.

Manchmal kann ich vor dem Fenster sitzen, Sonne und Vögel auf mich einwirken lassen und meine ganze Fröhlichkeit (oder Traurigkeit) in ein Gedicht umwandeln. Ich schreibe Tausende Gedichte, nur sind es nicht solche, die ich für andere schreibe, sondern ich schreibe sie für mich, sie tun mir gut und ich freue mich darüber....ich zeige sie nie jemandem, sie gehören mir! (Manchmal gut, manchmal weniger, ich sollte manchmal vielleicht mehr über Gedanken und Gefühle reden).

Mädchen, Gymnasium, 9. Stufe

Dieser Aufsatz bindet die Überlegungen zu den Besonderheiten wieder zur Analyse von Tagebüchern als Quelle der Jugendforschung zurück. Wir finden hier in einer Tagebuchschreiberin wieder jene „Hochform“ von Adoleszenz, die auf der Grundlage von Tagebuchquellen schon von CHARLOTTE BÜHLER und EDUARD SPRANGER gezeichnet wurde. Allerdings sticht auf der Grundlage unserer Quellen vor allem die Mädchen als jene Gruppe hervor, die die Adoleszenz in einer Weise erlebt, wie sie etwa CH. BÜHLER und SPRANGER geschildert haben (s. auch FEND, 1990). Wenn man sich hingegen die gesamte Bandbreite der Ausdrucksformen vor Augen führt, dann wird sichtbar, daß bei den meisten diese Lebensphase

ruhiger, sprachlich weniger artikuliert, zufriedener und weniger individualisiert verläuft.

Doch haben wir es auch mit einem Artikulationsproblem zu tun. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß wir über Methoden, die diese minimieren - etwa über geschlossene Testinstrumente - einen anderen Einblick in die jugendliche bewegenden Probleme bekommen. Auf dem Hintergrund der spontanen Äußerungsformen, die wir bisher vorgestellt haben, möchten wir einen neuen, theoretisch und methodisch stärker systematisierenden Anlauf nehmen, um die innere Entwicklung von der Kindheit in die Adoleszenz zu verstehen.

Wir brauchen dazu theoretische Modelle, die es uns ermöglichen, Oberflächenphänomene, etwa die hier beschriebenen Formen des Denkens und Erlebens, auch als Ausdruck struktureller Änderungen der Funktionsweise von Personen zu begreifen.

Auf dem Hintergrund der qualitativen *Deskription* adoleszenten Innen- und Außenlebens ist der Gedanke reizvoll, einen Versuch zu unternehmen, die Besonderheiten dieses Lebens genauer zu *messen*. Sollte dies gelingen, dann stünde ja der Weg offen, um die Deskription noch einmal zu verbessern und die Repräsentativität bestimmter Erscheinungsformen zu überprüfen. Gleichzeitig würde sich die Möglichkeit eröffnen, den Ursachen bestimmter Erscheinungsformen jugendlichen Daseins, ihrer unterschiedlichen Entwicklung in der Adoleszenz und ihrer kontextuellen Abhängigkeit genauer nachzugehen. Genau dies soll im kommenden Kapitel versucht werden. Davor müssen wir aber versuchen, nachdem wir Jugendliche in ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen ließen, nachdem wir bewußt versucht haben, ihnen eine ‚Stimme zu geben‘, diese Äußerungen zu systematisieren, sie im Rahmen wissenschaftlicher Rekonstruktionen in ihrer jeweiligen Besonderheit zu erkennen und einzuordnen.

*„To be somebody means:
...a feeling of self-worth and importance
as a person in spite of imperfections.
As for myself, I know my strengths and I
enjoy them. I know that I have weaknes-
ses and I try to make them as little de-
structive as possible.
I know that I can't sing because I can't
carry a tune. I don't deprecate myself be-
cause I can never be an opera singer.
I know I have unusual powers of concen-
tration, and I enjoy that. It is very pro-
ductive.
I know that I am not an athlete, and I
don't blame myself for not keeping up in
the pool or on the track, or whatever. ...
I know I like many people, and I know I
don't care for others. I am also aware
that not everyone likes me. I cannot give
and I cannot get total approval...“
(BERNHARD)*

2.4 Die sprachliche Repräsentation des Selbst und die Möglichkeiten seiner Messung

Die facettenreichen qualitativen Studien zu den inneren Dialogen und dem äußeren Erscheinungsbild von Adoleszenten dokumentieren, *was* Jugendliche über sich denken, *wie* sie an sich arbeiten, *wie* das Selbst aktiv wird und wie sie die selbstverständliche Welt der Kindheit verlassen und ein neues Verständnis ihrer selbst und der Welt aufzubauen versuchen. Vieles - nicht alles - ist *sprachlich repräsentiert* und kann damit über Sprache auch systematisiert werden. Ohne diese sich in der Adoleszenz entwickelnde Sprache der Jugendlichen über sich selbst bliebe uns auch noch viel mehr verborgen, was in ihnen vor sich geht, wie sie sich selber „codieren“ und damit auch ein Stück weit verobjektivieren.

Die *sprachlichen Repräsentationen des Selbst* eröffnen auch die Chance, zu einer „objektiveren“ Messung des selbstreflexiven Denkens zu kommen. Dies ist dann der Fall, wenn es gelingt, eine Systematik der sprachlichen Selbstbeschreibung zu entwickeln. Sie könnte dann Jugendlichen quasi zum Abgleich „Ja, so denke ich über mich, ja, so bin ich, nein, so denke ich nicht über mich, nein, so bin ich nicht“ vorgelegt werden. Ähnlich wird auch in der Psycho-

physik vorgegangen, wenn z.B. die Sehschärfe überprüft wird. Durch eine Systematisierung und Variation der Linsenstärken im Abgleich mit dem subjektiven Schärfeeindruck wird gemessen, wie reduziert und damit korrekturbedürftig die Sehschärfe ist.

Analog zu den Linsen werden wir sprachliche Selbstbeschreibungen vorlegen und die Adoleszenten fragen, ob dies für sie stimmt oder nicht. Indem die Selbstbeschreibungen (analog etwa zur „Linsenstärke“) systematisch nach positiven oder negativen Aspekten geordnet sind, lassen sich die inneren Selbstkonzepte, z.B. das Selbstkonzept des Aussehens, eruieren. Wir können diesen Selbstbeschreibungen dann numerische Größen zuordnen und erhalten damit die einmalige Chance, sie weiter statistisch zu verarbeiten: ihre Verteilung zu analysieren und ihre Vorhersagemöglichkeiten zu berechnen.

Damit erweitert sich das Spektrum der Aussagemöglichkeiten enorm. Wir können die „Normalität“ und die Abweichung davon feststellen, wir können Veränderungen analysieren und verschiedene Entwicklungspfade verfolgen, wir können Bedingungsanalysen durchführen und damit Hinweise für Hilfestellungen gewinnen.⁸

Dies wollen wir im folgenden versuchen und dabei von einer *sprachlichen Systematisierung selbstreflexiven Denkens* ausgehen. Im Vordergrund stehen hier - im Gegensatz zum 3. Band über das Selbst, Schulleistungen und soziale Entwicklung (FEND, in Vorbereitung) - aber Aspekte des Selbst, die eng mit der besonderen Entwicklungsphase der Adoleszenz zusammenhängen, insbesondere Aspekte der Selbstreflexion und des Aussehens. Sie werden in den Kontext der Verarbeitung der biologischen Entwicklung gestellt. Vorab sei jedoch die Struktur des gesamten Selbst-Instrumentariums dargestellt.

Auf dem Hintergrund der obigen *Phänomenologie jugendlichen Erlebens* läßt sich das Denken über sich selber grob in folgende Bereiche differenzieren, die in der Adoleszenz besonders wichtig werden (kursiv

⁸ Die Kosten dieser Erweiterung sind aber ebenso unübersehbar. Durch die Vorgabe von Selbstbeschreibungen können wir nicht mehr feststellen, wie das spontane, verfügbare deklarative Wissen einer Person über sich selber aussieht. Dies zu erfahren war im Rahmen der offenen Erhebungsverfahren (s. Kap. 2) möglich. Dabei kann sich durchaus ergeben, daß Personen nicht in der Lage sind, sich selber zu beschreiben, also kontextfrei deklaratives Wissen über sich selber zu produzieren. HART und EDELSTEIN (1992) berichten dies für etwa 40% der isländischen Jugendlichen, die in kleinen Dörfern leben. Auch die eigenen Schweizer Daten zeigen, daß die Elaboriertheit der Selbstbeschreibung mit dem Bildungsniveau ansteigt, bei Mädchen besonders entfaltet ist und schließlich in der Stadt artikulierter ausfällt. Doch darauf hatte ja schon Busemann verwiesen (Kap. 2)

gesetzt sind Beispiele für sprachliche Repräsentationen zu den entsprechenden Bereichen)⁹:

1. Wie gut kenne ich mich, habe ich überhaupt einen Zugang zu mir selbst? Wie fungiere ich eigentlich?

- *Ich merke manchmal, wie ich mich selbst beobachte.*
- *Ich beschäftige mich in Gedanken viel mit mir selbst.*
- *Ich kann mir gut vorstellen, wie ich auf andere wirke.*
- *Ich weiß recht gut, was ich mir zutrauen kann und was nicht.*

2. Was bin ich? Welche Eigenschaften habe ich, wie gut sehe ich aus, bin ich attraktiv?

- *Ich habe mir schon manchmal gewünscht, ich würde ganz anders aussehen.*
- *Verglichen mit den anderen, sehe ich eigentlich ganz gut aus.*
- *In der Schule habe ich oft das Gefühl, daß ich weniger zustande bringe als die andern.*
- *Häufig denke ich: ich bin nicht so klug wie die andern.*
- *Die anderen Jungen und Mädchen haben oft bessere Einfälle als ich.*
- *Wenn andere in den Pausen etwas miteinander tun, werde ich häufig nicht beachtet.*
- *Ich glaube, daß ich zu den beliebtesten Schülern in der Klasse gehöre.*

3. Was kann ich? Welche Ziele kann ich mühelos erreichen, welche nicht? Wie „fungiere“ ich in bestimmten Situationen? Was bin ich „innerlich“? Wie reagiere ich regelmäßig in bestimmten Situationen?

- *Immer wenn ich versuche, in der Schule voranzukommen, kommt mir etwas dazwischen, was mich daran hindert.*
- *Es hat für mich wenig Sinn, daß ich mich in der Schule anstrenge, da ich doch nicht viel erreichen kann.*
- *Auch wenn ich mich noch so anstrenge: Richtig zufrieden sind die Lehrer mit mir nie.*
- *Ich habe das Gefühl, mir stehen noch alle Wege offen.*
- *Ich habe Angst, was später alles geschehen wird.*
- *Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke.*
- *Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zum Ende zu bringen.*
- *Manchmal kann ich mich selbst nicht dazu bringen, das wirklich zu tun, was ich mir vorgenommen habe.*
- *Es fällt mir manchmal schwer, von mir aus ein Gespräch anzufangen.*
- *Bei Leuten, die ich kaum kenne, weiß ich oft nicht, was ich zu ihnen sagen soll.*

⁹ Für die vollständigen Skalen s. die folgenden meßtheoretischen Darstellungen.

- *Manche Schüler finde ich nett, aber ich weiß nicht, was ich tun soll, damit sie meine Freunde werden.*
- *Wenn sich jemand vordrängelt, fällt es mir schwer, ihm zu sagen, daß das nicht geht.*
- *Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich im Recht bin.*

4. Was bin ich wert? Habe ich Grund, stolz und zufrieden zu sein? Was kann ich an mir akzeptieren? Womit kann ich mich bei mir einverstanden erklären?

- *Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden.*
- *Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein.*
- *Ich halte nicht viel von mir.*

In den letzten Jahren werden die obigen Selbstbeschreibungen als deklarative Wissensbereiche bezeichnet. Dazu gehört auch das selbstreflexive Wissen darüber, wie man reagiert („Wie funktioniere ich?“). Die faktischen Ich-Leistungen, die Vollzugsformen der Selbstreflexion und Selbstpräsentation würde man dem Bereich des prozeduralen Wissens zuordnen. Wir werden im folgenden an den deklarativen Wissensformen anknüpfen und daraus behutsam schließen, ob sie Hinweise auf das prozedurale Funktionieren des Selbst enthalten.

In Abb. 3.1 (vgl. folgende Seite) sind die Dimensionen der Selbstbeschreibung diesen Kategorien zugeordnet. Sie vermittelt einen Überblick zu den entwickelten Skalen, die in der Folge jeweils im Zusammenhang mit inhaltlichen Auswertungen beschrieben werden.

Auf diese Weise haben wir ein Muster persönlich zentraler Selbst-Wahrnehmungen zu erfassen versucht. Wie sich gezeigt hat (s. für eine ausführliche Dokumentation FEND et al., 1984, FEND & PRESTER, 1986) ist es über die Zeit (jährliche Korrelationen ca. $r = .50$) und in verschiedenen Gruppen (Mädchen und Jungen) relativ stabil. Wir können auf dieser Grundlage die *Entwicklung der Selbstverortung im obigen semantischen Rahmen von der Kindheit in die Adoleszenz* untersuchen.

Im folgenden stehen zwei Themenbereiche im Mittelpunkt, die charakteristisch für das zweite Lebensjahrzehnt sind. Der erste knüpft unmittelbar an die Phänomenologie dieser Altersphase an und geht der Frage nach, welche Veränderungen in der Selbstreflexivität, in der Innenwendung, entstehen. Diese Thematik stand schon in der klassischen europäischen Entwicklungspsychologie im Mittelpunkt des Interesses.

In einem zweiten Schritt gehen wir der Verarbeitung der biologischen Entwicklungsprozesse nach. Wir möchten untersuchen, wie der eigene Körper

entdeckt und verarbeitet wird. In der Wendung nach innen stößt der Jugendliche nämlich nicht nur auf neue Gefühle, Gedanken und Absichten, sondern auf einen neuen Körper, den er akzeptieren und „bewohnen“ lernen muß.

Abb. 3.1: Systematik der Erfassung von Dimensionen des Selbst in der Adoleszenz

- | |
|--|
| <p>A) Dimensionen der Selbstbeobachtung: Ich bin jemand, der sich selber genau beobachtet und kennt (deklaratives Wissen zum eigenen Funktionieren):</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbstaufmerksamkeit- Wissen über sich selbst- Beschäftigung mit sich selbst <p>B) Dimensionen der Selbstbeschreibung: Ich bin klug, ich bin schüchtern, ich sehe gut aus usw. (deklaratives Wissen):</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbstkonzept des Aussehens- Selbstkonzept der Begabung- Selbstkonzept der sozialen Anerkennung <p>C) Dimensionen der Selbstbeurteilung - Ich bin wertvoll - (deklaratives Wissen):</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbstakzeptanz <p>D) Selbstwirksamkeit - Ich kann etwas erreichen (deklaratives Wissen):</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbstwirksamkeit in der Bewältigung schulischer Anforderungen- Selbstwirksamkeit in der Zukunftsbewältigung- Selbstwirksamkeit in der Umsetzung von Handlungsplänen insgesamt- Selbstwirksamkeit der sozialen Kontaktaufnahme- Selbstwirksamkeit der sozialen Durchsetzung <p>E) Indikator der Funktionsweise des personalen Systems (prozedurale Indikatoren):</p> <ul style="list-style-type: none">- Ichstärke <p>F) Indikatoren von Problembelastungen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Leistungsangst- Emotionskontrolle- Somatische Belastungen- Lebensunzufriedenheit- Depression |
|--|

3. Die Entdeckung des Selbst: Selbstreflexion und Selbstkenntnis beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz

Die Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit, die Entstehung von Ego-Reflexivität gehört nach alten entwicklungspsychologischen Theorien (BÜHLER, 1922; SPRANGER, 1924; STERN, 1925a, 1925b) zum Kern der Entwicklung in der Adoleszenz. Die selbstverständliche Welt der Kindheit bricht zusammen und muß nun mühsam und bewußt auf neuem Niveau wieder hergestellt werden. Auch nach KEGAN (1986) erfolgt Entwicklung in einer sich spiralförmig hochschaukelnden Dialektik von direkter Aktivität bzw. Konstruktion und einer reflexiven Rekonstruktion dieser Aktivität. Was man in einer Phase „ist“, wird in der nächsten reflexiv eingearbeitet. Das agierende Ich der Kindheit wird z.B. in der Adoleszenz gewissermaßen „auf den Tisch gelegt“ und so der Analyse freigegeben.

Die qualitativen Materialien, die wir hier analysiert haben, bestätigen das Aufkommen solcher Prozesse, die häufig leidvoll erfahren werden. Auch die auf Repräsentativität ausgerichtete Forschung in den USA liefert dafür Hinweise, nicht zuletzt auf der Grundlage der Untersuchungen von ROSENBERG (1985), der seine Studien so resümiert: „If there is any *distinctive* self-concept problem in early adolescence, we believe it would probably be that of self-concept incertitude“ (1985, S. 223). Die zweifache Lokalisierung des Problems ist hier wichtig: es bezieht sich auf die frühe Adoleszenz (12 bis 14 Jahre) und auf die Dimension der Unsicherheit.

Doch erleben tatsächlich alle Jugendlichen eine Innenwendung und beginnen, mehr über sich nachzudenken? Eine Primärerfahrung beim Ausfüllen unserer Forschungsinstrumente in Schulklassen läßt diese Frage nicht rein rhetorisch erscheinen. Viele äußerten sich sehr positiv über das Instrument (der Zürcher Replikationstudie II), da es ihnen erstmals ermöglicht habe, etwas zu tun, was sie bisher nicht getan hätten: gezielt über sich selbst nachzudenken und sich über sich selbst klar zu werden.

Den obigen Fragen nach Verbreitung, Entwicklung und Bedeutung von Selbstreflexion möchten wir auf der Grundlage unserer deutschen und Schweizer Untersuchungen nachgehen. Zuerst sei die Bedeutung unserer Skalen näher betrachtet, um einen Eindruck zu bekommen, was eine erhöhte Selbstreflexion bzw. eine erhöhte Selbstkenntnis bedeuten. Dann wollen wir auf die universalen, mit dem Alter verbunden Entwicklungen eingehen, um

uns schließlich mit den interindividuellen Unterschieden näher zu befassen. Die Verbindungen zu psychischen Problembelastungen akzentuieren die interindividuellen Differenzen auf Extremkonstellationen.

3.1 Instrumente zur Erfassung der Selbst-Inspektion: Die Adoleszenz als Zeit der intensivierten Selbstbeobachtung

Vorgängig zu allen inhaltlichen Selbstbeschreibungen muß die Frage überprüft werden, ob es auch bei den von uns untersuchten Adoleszenten zu einer Konzentration auf die eigene Person kommt. Um dies zu tun, mußten Meßinstrumente zur Selbstbeobachtung entwickelt werden. Dabei konnten wir an die Forschungstradition von WICKLUND (1979) und BUSS (1978) anknüpfen, in der die Vorstellung spezifiziert worden ist, daß Personen in unterschiedlichem Maße über sich selber bewußt reflektieren und sich bewußt beobachten. Diese Sachverhalte wurden mit den Begriffen der privaten und öffentlichen Selbstaufmerksamkeit bezeichnet. Wir haben eine Skala übernommen, die in etwa das operationalisiert, was BUSS private *Selbstaufmerksamkeit* nennt (s. auch SCHWARZER, 1981). Damit ist ein „metakognitives Monitoring“ gemeint, also die Haltung, sich selbst in den eigenen Handlungen, Denkprozessen und Gefühlsregungen zu beobachten. Diese Skala wurde von FILIPP (1979) im Anschluß an FENINGSTEIN et al. (1975) entwickelt. Sie erfaßt das als dispositionale konzipierte Merkmal der „Selbstaufmerksamkeit“, d.h. einer Aufmerksamkeitszentrierung, nach der eigene Handlungen, Gefühle und Motive häufig zum Gegenstand der Wahrnehmung werden. Entsprechend der zugrunde liegenden Theorie der „objektiven Selbstaufmerksamkeit“ von DUVAL & WICKLUND (1972) kann sich Selbstaufmerksamkeit in unmittelbarer Relation zur sozialen Umwelt („öffentliche Selbstaufmerksamkeit“) oder stärker davon abgelöst („private Selbstaufmerksamkeit“) zeigen. Niedrige Werte auf dieser Skala bedeuten, daß die eigene Person kein Bewußtsein davon hat, daß sie sich selbst häufig der eigenen Person zuwendet. Hohe Werte indizieren, daß das Bewußtsein sehr ausgeprägt ist, sich selbst gezielt zu beobachten. Gerade in der Jugendphase würde man vermuten, daß eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit entsteht, daß in dieser Phase also Selbstreflexion als dispositionale Haltung bewußt und gepflegt wird.

Sie könnte sich in der Selbstverortung auf folgenden Selbstbeschreibungen niederschlagen:

- *Ich spüre sehr schnell, wenn sich meine Stimmung ändert.*
- *Ich merke manchmal, wie ich mich selbst beobachte.*
- *Ich beschäftige mich in Gedanken viel mit mir selbst.*
- *Manchmal versuche ich, über mich selbst etwas herauszufinden.*
- *Ich würde sehr gerne mehr über mich wissen.*
- *Manchmal frage ich meine Eltern nach Sachen, die früher einmal mit mir passiert sind.*
- *Ich frage meine Eltern öfters danach, wie ich früher gewesen bin.*
- *Ich achte häufig auf meine innersten Gefühle.¹⁰*

In der Adoleszenz müßte neben einer Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit auch eine Erschütterung der *Selbstkenntnis* erfolgen. Die neuen Gefühle, die jetzt auftauchen, die neuen Erwartungen, die neuen Situationen der Bewährung und des Erfolg-Suchens müßten auch dazu führen, daß das Wissen darum, was man selber ist, erschüttert wird. Auch dazu haben wir ein Instrument entwickelt, das das (subjektiv angenommene) Wissen über die eigene Person messen sollte. Diese Skala ist insofern als Operationalisierung eines Meta-Selbstkonzeptes zu bezeichnen, als das eigene Selbst Gegenstand der Kognitionen ist. Es geht um subjektive Überzeugungen (Selbstsicherheit, Selbstzweifel), wie zutreffend man über sich selbst im Bilde zu sein glaubt, wie gut man sich - seine Fähigkeiten, Eigenarten, Gefühle - zu kennen meint. Sehr niedrige Werte auf dieser Skala sind als Ausdruck der Desorientierung über die eigene Person zu interpretieren, als Zeichen dafür, daß man „sich selbst fremd“ ist. Sie können allerdings auch indizieren, daß die eigene Person sehr wenig das gezielte Objekt von Überlegungen und Reflexionen ist. Ob es sich um eine defensive Abwendung von Kognitionen zur eigenen Person oder um andere Aufmerksamkeitszentrierungen handelt, ist hier allerdings schwer zu entscheiden, so daß die diagnostische Relevanz hier noch nicht völlig geklärt ist. Selbstkenntnis wurde in folgende „Selbstbeschreibungen“ gegossen:

- *Ich kann mir gut vorstellen, wie ich auf andere wirke.*
- *Ich weiß recht gut, was ich mir zutrauen kann und was nicht.*
- *Mir ist klar, was ich bei anderen erreichen kann und was nicht.*
- *Ich weiß ziemlich genau, wie beliebt ich in der Klasse bin.*
- *Es fällt mir leicht, meine Begabung einzuschätzen.*

¹⁰ Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht
 Testtheoretische Merkmale: Konsistenzkoeffizient .68 bis .69, Reliabilität bei einer Testwiederholung innerhalb von 4 Wochen: .62-.72
 Ohne die beiden Items zu den "Fragen an die Eltern" wird diese Skala Selbstreflexion genannt. Die Verkürzung führt dabei zu keiner Beeinträchtigung der Testkennwerte.

- *Über meine Eigenarten weiß ich gut Bescheid.*
- *Ich durchschaue mich ganz gut.*
- *Meine Gefühle kann ich recht gut einschätzen.¹¹*

Damit haben wir auf allgemeinsten Ebene die Rückwendung auf die eigene Person operationalisiert, also den Prozeß der beginnenden „Ego-Reflexivität“ angesprochen.

Die Selbst-Aufmerksamkeit hat nach ELKIND (1967, 1980) in der Jugendphase jedoch eine besondere Qualität. Sie zeigt einen ausgeprägten Egozentrismus, der die Gestalt annehmen kann, daß Jugendliche meinen, alle Aufmerksamkeit der Umwelt richte sich auf sie und sie seien das Objekt von Dauerbeobachtung (ELKIND & BOWEN, 1979). Der Begriff des „imaginary audience“ bezieht sich auf diese Einstellung. Zur selben Zeit tauchen Größenvorstellungen auf, die auf dem Erlebnis der Einmaligkeit der eigenen Person beruhen und die Form annehmen können, daß sich jemand für unverletzlich hält. Im Anschluß an ELKIND wird hier von „personal fable“ (MULLIS & MARKSTROM, 1986) gesprochen. Diese Einstellung kann für Jugendliche sehr gefährlich werden, da sie zu Risikoverhalten (z.B. im Straßenverkehr) verleitet, das vom trügerischen Gefühl der eigenen Unverletzlichkeit getragen ist.

Ähnliche Überlegungen haben in unseren eigenen Arbeiten dazu geführt, strukturelle Änderungen in der Reflexion über sich selber anzunehmen, die den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz markieren (s. FEND, 1990, S. 237 ff. und hier S. 198ff.). Diese Phase, so unsere Vermutung, beinhaltet die Differenzierung des Nachdenkens über sich selber auf zwei Achsen: auf der zwischen innen und außen und zwischen Realität und Idealität. Jugendliche beginnen stärker zu differenzieren, was sie innerlich sind und wie sie nach außen hin erscheinen, und sie können aufgrund der Entwicklung des hypothetischen Denkens klarer zwischen dem, was sie sind und dem, was sie sein möchten, unterscheiden.

In der zweiten Zürcher Replikation haben wir dazu ein Instrument entwickelt, das die folgenden Fragen enthielt (Antwortkategorien: sehr häufig/häufig/manchmal/selten/nie/diesen Satz verstehe ich nicht):

- *Ich überlege mir, wie ich später einmal sein möchte.*
- *Ich träume, was ich später sein könnte.*

¹¹ Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht
 Testtheoretische Merkmale: Konsistenzkoeffizient .72 bis .75, Reliabilität bei einer Testwiederholung innerhalb von 4 Wochen: .71-.80

- *Ich überlege, wie ich eigentlich sein möchte.*
- *Ich bin mir selbst ein Rätsel.*
- *Was andere von mir denken beschäftigt mich.*
- *Mit Freundinnen oder Freunden unterhalte ich mich über das, was andere von mir denken.*
- *Ich tue etwas, damit andere nicht merken, was mit mir los ist.*
- *Ich denke, ich bin in Wirklichkeit anders als die anderen meinen.*
- *Ich denke darüber nach, was und wer ich eigentlich bin.*
- *Ich überlege, etwas zu tun oder nicht zu tun, damit die anderen den Eindruck von mir bekommen, der mir wichtig ist.*
- *Ich tue nur so, damit andere über mich nichts erfahren.¹²*

Ist diese intensive Beschäftigung mit sich selbst typisch für die Adoleszenz? Zeugt sie von psychischer Reife und Gesundheit oder eher von Problemen und Verunsicherungen? Diesen Fragen können wir empirisch nachgehen.¹³ Dabei werden interindividuelle Unterschiede zutage treten, die - so die Forschungsliteratur - sehr wichtig sein könnten. Sich selbst intensiv beobachtende Jugendliche (high self-monitoring) könnten sich deutlich von wenig reflexiv eingestellten Adoleszenten unterscheiden. Nach SNYDER et al. (1983) wäre z.B. zu erwarten, daß hoch selbstaufmerksame Jugendliche ängstlicher sind, eher strukturierte Situationen bevorzugen, bei sozialen Kontakten sehr kritisch sind und darauf achten, ob der Partner auch „paßt“ usw.

3.2 Zur Bedeutung von Selbstreflexion: Korrelate hoher Selbstaufmerksamkeit

Schon aus den Interkorrelationen der Selbstbildskalen (s. Tab. 3.1) geht ein erster wichtiger Sachverhalt hervor: Je höher die Selbstaufmerksamkeit, desto ungünstiger fallen die anderen Selbsteinschätzungen aus. Die selbst eingeschätzte Selbstkenntnis hingegen zeigte eher positive Korrelate.

¹² Konsistenzkoeffizient: .84 ohne die 6. Antwortkategorie. Selbst der Einbezug dieser Antwortkategorie als Indikator dafür, daß bestimmte Perspektiven noch gar nicht im Bewußtsein der Jugendlichen sind, führt zu einer hohen Konsistenz von .86

¹³ Von Bertrand Russell wird die Feststellung überliefert, daß das Geheimnis, Glück (happiness) zu erreichen und Unglück zu vermeiden, darin bestehe, nicht über sich selbst nachzudenken (nach ROSENBERG, 1985, S. 232).

Tab. 3.1: Korrelationen der Dimensionen des Selbstbildes mit Selbstaufmerksamkeit

N=3916, 16jährige

	Selbstaufmerksamkeit
Selbstkenntnis	.101
Begabung	-.100
Aussehen	-.073
Anerkennung-Mitschüler	.029
Selbstakzeptanz	-.073
Lern- und Schulerfolg	-.012
Zukunftsbewältigung	-.086
Durchsetzungsfähigkeit	-.027
Kontaktfähigkeit	-.015
Handlungskontrolle	-.158
Emotionskontrolle	-.246

Somit können wir als erstes Ergebnis festhalten, *daß eine bewußte Konzentration auf die eigene Person ein Zeichen der Verunsicherung sein kann*. Wenn lebensgeschichtliche Veränderungen eine solche erhöhte Aufmerksamkeit auf die eigene Person erzwingen, dann müßten dies auch Zeiten der Verunsicherung sein. Wie nun der Vergleich der Korrelate bei den 12- und den 16jährigen zeigt, tauchen die negativen Begleiterscheinungen hoher Selbstreflexion in ausgeprägter Weise vor allem bei den 12jährigen auf. Bei 16jährigen ist der Zusammenhang zwischen allgemeiner negativer Selbsteinschätzung, entsprechenden Destabilisierungen und der Selbstaufmerksamkeit deutlich niedriger.

Wenn junge Mädchen und Jungen stark auf sich selbst bezogen sind, dann sind sie auch deutlich unsicherer, ängstlicher und in dieser Selbstaufmerksamkeit weniger „selbstbewußt“. Selbstaufmerksamkeit ist somit eine ambivalente Haltung. Dies hat schon SULLIVAN (1953) festgestellt. Jugendliche können sich in falschen Einschätzungen verfangen, wenn sie kein korrigierendes Feed-back von außen, etwa durch Freunde und Eltern erhalten.

In drei Studien, im Konstanzer Längsschnitt und den beiden Zürcher Replikationen konnten wir Zusammenhänge zwischen Selbstaufmerksamkeit und psychischen Belastungen im Sinne erhöhter somatischer Symptome, Leistungsangst und depressiven Verstimmungen berechnen. Diese Beziehungen waren in allen Studien gleich. Sie bestätigen den signifikanten, aber nicht sehr hohen Zusammenhang zwischen Selbstreflexion und Selbstkenntnis mit

den genannten Phänomenen. Die Zusammenhänge von Somatik, Leistungsangst und Depression mit Selbstreflexion bewegen sich um $r = .25$, jene von Selbstkenntnis und den genannten Symptomen um $r = -.20$, ohne daß sich systematische Geschlechtsunterschiede zeigen würden. Höhere Selbstkenntnis ist somit ein Indikator psychischer Stabilität, höhere Selbstreflexion hingegen ein Zeichen der Verunsicherung. Selbstkenntnis und Selbstreflexion hängen in der Regel nicht, manchmal schwach positiv miteinander zusammen. Selbstreflexion und eine intensive Selbstbeschäftigung (Zweite Zürcher Studie) korrelieren dagegen eher negativ.

Von dramatischer Größenordnung ist ein *Ergebnis aus der Zweiten Zürcher Studie*, das wir so nicht erwartet haben. Hier haben wir nämlich Selbstzentrierung nochmals auf dem Hintergrund der Theorie der Entstehung von Selbstreflexion gemessen (s. S. 211f.).

Eine hohe Selbstaufmerksamkeit, eine intensive Beschäftigung mit sich selbst, glaubten wir besonders in den bildungsintensiven Segmenten der Jugend, bei den intelligentesten und aufgeschlossensten Adoleszenten, zu finden. Nach den Erfahrungen mit der Analyse der „Musenalp“-Texte hielten wir es für berechtigt, dies zu erwarten, haben hier doch vorwiegend Mädchen aus oberen Bildungsschichten reflektierte Texte verfaßt.

Das erwartete Muster, ein Anstieg der Reflexion von der 7. zur 9. Schulstufe (1,57% Varianzaufklärung) und mehr Selbstreflexion bei Mädchen (2,61% Varianzaufklärung) konnte zwar bestätigt werden. Für das Bildungsniveau traf dies überraschenderweise nicht zu. Die Effekte waren jedoch insgesamt klein, klein vor allem im Vergleich zum Zusammenhang zwischen der mentalen Beschäftigung mit sich selbst und dem Ausmaß depressiver Verstimmungen (s. Tab. 3.2). Der hohe Zusammenhang zwischen der Zürcher Skala zur Selbstbeschäftigung und der Depression ($r = .56$ bei Mädchen und $r = .21$ bei Jungen) verwies darauf, daß ein grüblerischer Selbstbezug besonders bei Mädchen weniger ein *Entwicklungsphänomen* als ein interindividuell variierender Sachverhalt, also ein differentielles *Persönlichkeitsphänomen* ist. Selbstaufmerksamkeit kann Ausdruck der Verwirrung („Ich bin mir selbst ein Rätsel“), des Sich-Abschließens („Ich tue nur so, damit andere über mich nichts erfahren“) und eine tiefe Verunsicherung und Belastung indizieren. Möglicherweise überlagern sich hier aber Entwicklungsbelastungen und interindividuell unterschiedliche Depressionsneigungen. Diese Zürcher Skala (s. S. 99ff.) scheint die Verunsicherung in bezug auf die eigene Person besonders gut zu treffen. Sie korreliert übrigens mit $r = .42$ mit der alten Skala zur Selbstreflexion und hängt auch mit der allgemeinen Selbstakzeptanz zusammen ($r = \text{ca. } .35$).

Tab. 3.2: Zürcher Skala zur Selbst-Beschäftigung

Dimensionen des Selbstkonzeptes und Indikatoren psychischer Belastung. Korrelationen aufgliedert nach Geschlecht und Schulstufe, Erhebung 1992

	Selbst-Beschäftigung			
	7. St.		9. St.	
	Mäd.	Jung.	Mäd.	Jung.
	175	203	151	167
Selbstreflexion	.425	.437	.416	.375
Selbstkenntnis	-.079	.189	-.161	-.108
Selbstkonzept - Aussehen	-.227	-.234	-.265	-.382
Selbstkonzept - Begabung	-.224	-.020	-.304	-.221
Kompetenzbewusstsein - Lern- und Schulerfolg	-.222	-.060	-.218	-.102
Kompetenzbewusstsein der Zukunftsbewältigung	-.325	-.101	-.385	-.103
Kompetenzbewusstsein - Handlungskontrolle	-.291	-.220	-.179	-.386
Kompetenzbewusstsein - Emotionskontrolle	-.438	-.200	-.285	-.285
Selbstakzeptanz	-.396	-.119	-.292	-.400
Wahrgenommene Anerkennung durch Mitschüler	-.327	-.087	-.048	-.249
Schulische Leistungsangst	.433	.217	.276	.352
Somatische Indikatoren	.268	.142	.221	.188
Depression	.589	.128	.560	.387

Insgesamt drängt sich damit der Schluß auf, daß eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit, Verwirrung über die eigene Person und geringe Selbstkenntnis Hinweise auf Verunsicherungen und Belastungen sind, die Adoleszente untereinander sehr unterscheiden. Sie ist Ausdruck der Suche nach dem wirklichen Ich, das möglicherweise wegen der Inkonsistenz des eigenen Verhaltens in verschiedenen Rollen und Situationen vorborgen ist. Diese Inkonsistenz selber kann Ausdruck und Ergebnis einer gebrochenen Selbst-Präsentation sein, eines „display of a false self“ (s. HARTER, 1993). Diese eigene Verwirrung verwirrt auch andere, so daß sie die soziale Akzeptanz erschwert, was wiederum zu einer Beeinträchtigung der Selbstakzeptanz mit entsprechenden Folgen in depressiven Emotionen führen kann.

An dieser Stelle sind diese Interpretationen Spekulationen. Es könnte auch sein, daß die berichteten intensiven Auseinandersetzungen mit sich selbst langfristig auch eine Höherentwicklung der Persönlichkeit befördern. Plakativ formuliert: sehr reflektierende Jugendliche leiden zwar mehr, können sich dadurch aber auch auf ein höheres Niveau entwickeln. Platt formuliert: Glück macht flach, Unglück setzt Entwicklungskräfte frei. Näher liegt allerdings die Interpretation, daß die Verwirrung über das, was man

wirklich ist, und die hohe Konzentration auf sich selber eher entwicklungshemmend wirken. Die innere Unsicherheit macht abhängiger von anderen, von „deutlichen“ Zeichen des eigenen Wertes, es macht unkritischer, anpassungsbereiter und aus einem niedrigen Selbstwertgefühl heraus „demütiger“.

Beachtenswert sind auch die Geschlechtsunterschiede. Als erwartungsgemäß mag der Sachverhalt erscheinen, daß bei Mädchen die Selbstbeschäftigung besonders eng mit depressiven Verstimmungen und der allgemeinen Ich-Stärke zusammenhängt. Grüblerische und nach innen gekehrte Mädchen - und dies ist überraschend - machen sich auch mehr Sorgen als Jungen um ihre Zukunft und ihre Begabung - wenn man den engeren Bezug zu diesen Merkmalen als Ausdruck der Verunsicherung interpretiert. Schließlich ergibt sich eine vielsagende Interaktion zwischen Geschlecht und Schulstufe: in der 7. Klasse sind es vor allem die Mädchen, bei denen eine intensive Selbstbeschäftigung mit Indikatoren für Verunsicherung und Belastung zusammenhängt. Bei den Jungen tritt dieser Effekt erst in der 9. Klasse ein. Dies ist ein Hinweis auf Entwicklungsvorsprünge bei Mädchen, die uns bei der Verarbeitung der Pubertät noch beschäftigen werden.

Wenn wir von der in der Zürcher Studie gemessenen grüblerischen Selbstbeschäftigung zu der in der Konstanzer Studie erfaßten Selbstreflexion zurückkehren, dann können wir noch etwas genauer der Frage nachgehen, ob diese Form der „mäßigen Selbstreflexion“ nicht doch mit einer höheren Entwicklungschance verbunden ist.

Wenn dem so wäre, dann müßten Jugendliche mit einer hohen Reflexionsneigung auch solche sein, die besonders fähig sind, sich in andere zu versetzen, soziale Situationen zu verstehen usw. Der Indikator „Soziokognitive Kompetenz“ (FEND 1990, S. 25f.) könnte dazu dienen, dies zu überprüfen. Bei Mädchen ergeben sich dafür signifikante, aber nicht sehr ausgeprägte Hinweise. Mädchen mit einer höheren Selbstaufmerksamkeit zeigen auch immer eine etwas höhere soziokognitive Kompetenz ($r = .12$ bis $.17$). Bei Jungen ist dieser Zusammenhang signifikant weniger klar ausgeprägt ($r = .03$ bis $.14$), er zeigt aber auch immer in der gleichen Richtung. Andererseits führt auch ein besseres soziales Verständnis nicht unbedingt zu höherer psychischer Stabilität, wie die fehlenden Zusammenhänge zwischen soziokognitiven Kompetenz und „Lebenszufriedenheit“ (FEND 1991, S. 216) zeigen. Insgesamt finden wir nämlich, daß die Lebenszufriedenheit von der soziokognitiven Kompetenz un-

*abhängig ist.*¹⁴ Hohe Selbstreflexion hängt dagegen eher negativ mit Lebenszufriedenheit zusammen, allerdings in der Regel nur in der Größenordnung von $r = .10$. Eine hohe Selbstreflexion impliziert also ein etwas höheres Maß an Selbstkritik, das nicht immer selbstwerterhöhend ist (s. auch HARTER, 1990, 1993).

3.3 Zum Entwicklungsverlauf der Selbstreflexion in der Adoleszenz

Die Entwicklungsverläufe der Selbstreflexion müßten nach herkömmlichen Vorstellungen vom 12. zum 16. Lebensjahr aufsteigende Werte zeigen. Dazu sei vorerst ein Blick auf die Entwicklung der Selbstbeobachtung in der Altersphase von 12 bis 16 generell geworfen. In Abb. 3.2 sind die entsprechenden Entwicklungsverläufe dargestellt¹⁵. Sie verweisen auf eine deutliche Steigerung der Selbstreflexion (Alterseffekt, $F = 452.9$, $df (1,1759)$, $P > 1.00$), insbesondere im 16. Lebensjahr. Betrachtet man die Entwicklungsverläufe von Mädchen und Jungen, dann taucht ein interessantes Phänomen auf: Die Geschlechter entwickeln sich gerade bei diesem Aspekt vom 12. zum 16. Lebensjahr immer mehr auseinander (Interaktion zwischen Zeitfaktor und Geschlecht $F = 23.0$, $df (4,7836)$, $P =$

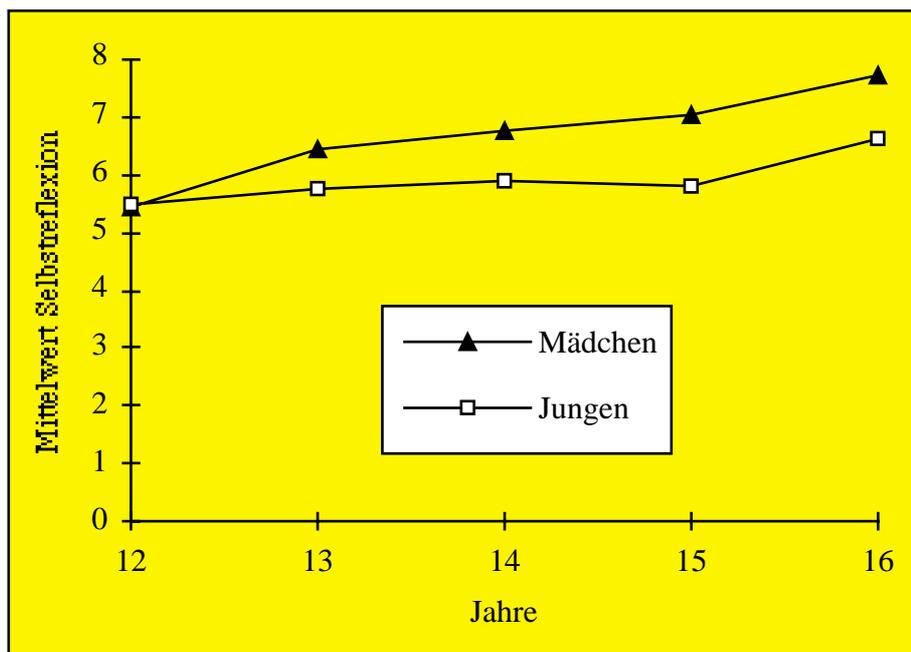
¹⁴ Korrelation zwischen soziokognitiver Kompetenz und Lebenszufriedenheit: $r = .04$ für Mädchen und $-.01$ für Jungen bei 15jährigen. Die Selbstkenntnis nimmt vergleichsweise einen unregelmäßigeren zeitlichen Verlauf. Jungen sind selbstsicherer, was ihre Überzeugung, sich zu kennen, angeht, und solche in höheren Bildungsniveaus sind hier besonders sicher. Die Ergebnisse schwanken jedoch von Jahr zu Jahr, so daß kein linearer Verlauf hervorsteicht.

¹⁵ F-Werte der Varianzanalyse mit Meßwiederholungen und den Faktoren Geschlecht und Schulniveau zur Skala Selbstreflexion

	F-Wert	df1	df2
Faktor Alter (Design-Faktor)			
Linearer Effekt	452.9***	1	1759
Faktor Geschlecht			
Haupteffekt	43.1***	1	1759
Interaktion summarisch	23.0***	4	7036
Faktor Schulniveau			
Haupteffekt	8.0***	2	1759
Interaktion summarisch	23.4***	8	14072

1.00)¹⁶. Mädchen reflektieren sehr viel intensiver über sich selber, sie konzentrieren sich insgesamt stärker auf ihr Innenleben als Jungen. Letztere zeigen lediglich vom 15. zum 16. Lebensjahr einen markanten Anstieg größerer Selbstreflexion.

Abb. 3.2: Entwicklungsverläufe der Selbstreflexion



Aber auch das Bildungsniveau der Jugendlichen hängt signifikant mit der Entwicklung der Selbstreflexion zusammen.¹⁷ Bei Mädchen steigt sie mar-

¹⁶ Dies spiegelt sich auch im Tagebuchschreiben. Über 50% der Mädchen tun dies in dieser Altersphase zumindest gelegentlich, im Gegensatz zu ca. 15% der Jungen. Am häufigsten (65%) schreiben 15jährige Mädchen in Gymnasien. Im übrigen hängt das Tagebuch-Schreiben nur bei Mädchen mit der Selbstaufmerksamkeit zusammen ($r = \text{ca. } .15$), nicht aber bei Jungen (zwischen diesen beiden Gruppen sind diese Korrelationen statistisch signifikant unterschiedlich). Bei Mädchen ist das Tagebuchschreiben eher ein "normales" Entwicklungsphänomen. Schreiben Jungen Tagebücher, dann stehen eher Probleme im Hintergrund.

¹⁷ Diese Unterschiede nach Geschlecht, Schulniveau und Alter konnten auch in den Schweizer Replikationen gesichert werden. Hier war jedoch der Grad der Selbstreflexion insgesamt etwas höher als in der deutschen Stichprobe (2,5% Varianzaufklärung nach Land in der Replikation 1990). Dies mag mit dem fortgeschritteneren Alter der Schweizer Schüler in der 9. Schulstufe zusammenhängen. Bekanntlich werden Schweizer Kinder zu einem späteren Zeitpunkt eingestuft, sind also im Durchschnitt um gut ein halbes Jahr älter als die deutschen Schüler.

kant mit dem Bildungsniveau (Interaktion summarisch, $F= 23.4$, $df (8. 14072)$, $P > 1.00$), bei Jungen ist dies nicht so deutlich der Fall. Im niedrigen Bildungsniveau verläuft die Selbstreflexion sehr unregelmäßig - ein Hinweis, daß diese Gruppe von Jugendlichen mit diesen Skalen am wenigsten anfangen kann.

Betrachtet man die intraindividuelle Stabilität der Selbstreflexion und des Selbstkonzepts des Aussehens, dann zeigt sich - auch bei einem Vergleich mit anderen Dimensionen des Selbstkonzepts (s. S. 94), daß diese sehr niedrig ist ($r=.23$ bei Mädchen und $r=.27$ bei Jungen). Da wir gerade in diesem Selbst-Bereich entscheidende Veränderungen in der untersuchten Entwicklungsphase vermuten, bestätigt sich das oben gezeichnete Bild einer steigenden Innenwendung und Selbstbeobachtung in der Adoleszenz, die die Karten der Selbstreflexion für verschiedene Jugendliche neu mischt.

3.4 Prädiktion der Selbstreflexion

Die obigen Analysen helfen lediglich, genauer zu orten, wer ein hohes Maß an Selbst-Aufmerksamkeit und Innenwendung an den Tag legt, über Ursachen ist damit noch wenig ausgesagt. Neben persönlichkeitspezifischen Faktoren (z.B. ein hoher Grad an Introvertiertheit) müßten wir auf die Erfahrungen achten, die Jugendliche in dieser Lebensphase machen. Negative Schulerfahrungen, Probleme mit Freunden, Konflikte mit Eltern, sie alle kämen als Prädiktoren in Frage. Wir haben zur Bearbeitung dieser Thematik die Lebensgeschichte von der 7. zur 9. Klasse in folgenden Bereichen indiziert (Tab. 3.3):

- Leistungsgeschichte
- Geschichte der Stellung in der Schulklasse
- Geschichte der Auseinandersetzungen mit den Eltern
- Initiationsgeschichte in Erwachsenenprivilegien
- Geschichte der wahrgenommenen sozialen Einbettung
- Geschichte der Unterstützungswahrnehmungen im Elternhaus, durch Lehrer und durch Klassenkameraden.

Tab. 3.3: Prädiktion von Selbstreflexion (mit 15) auf der Grundlage der Lebensgeschichte¹ von 13 bis 15

		<i>Selbstreflexion (mit 15)</i>				
<i>Mädchen</i>			R	PWERT	R**2 %	
N=1337			.248	1.000	6.14	
	KORR	BETA	Ta)	OPb)	%SSQc)	MPb)
Leistungsstatus 13-15 ²	.161	.172	5.80***	***	2.6	***
Geltungsstatus 13-15 ³	.103	.042	1.41	++	.6	++
Sympathiestatus 13-15 ⁴	.120	.093	3.05++	+	.4	+
Eltern-Dissens 13-15 ⁵	-.014	.026	.87		.2	
Erwachsen.-privilegien13-15 ⁶	.033	.053	1.86		.2	
Soziale Einbettung 13-15 ⁷	-.016	-.038	-1.25	+	.5	+
Elterliches Stützsystem 13-15 ⁸	.020	.028	.98		0.0	
Stützsystem Lehrer 13-15 ⁹	-.064	-.031	-.89	+++	.8	+++
Klassengemeinschaft 13-15 ¹⁰	-.117	-.117	-3.40+++	+++	.8	+++

<i>Jungen</i>			R	PWERT	R**2 %	
N=1314			.195	1.000	3.81	
	KORR	BETA	Ta)	OPb)	%SSQc)	MPb)
Leistungsstatus 13-15 ²	.132	.137	4.60*++	+**	1.8	**+
Geltungsstatus 13-15 ³	.026	.005	-.17		0.0	
Sympathiestatus 13-15 ⁴	.033	.040	1.29		0.0	
Eltern-Dissens 13-15 ⁵	-.059	-.037	-1.24		.1	
Erwachsen.-privilegien 13-15 ⁶	.020	.069	2.30+		.2	
Soziale Einbettung 13-15 ⁷	-.056	-.077	-2.60++	++	.7	++
Elterliches Stützsystem 13-15 ⁸	.045	.045	1.58		.2	
Stützsystem Lehrer 13-15 ⁹	.021	.048	1.37		0.0	
Klassengemeinschaft 13-15 ¹⁰	-.068	-.117	-	+++	.8	+++
			3.38+++			

a) T: Signifikanz des Regressionskoeffizienten (H0-Hypothese: Regressionskoeffizient = 0). Beta: standardisierter Regressionskoeffizient

b) MP, OP: Mit bzw. ohne Pooling: Der Begriff Pooling betrifft die Zusammensetzung des Errorterms, der für die Signifikanzprüfung verwendet wird. „Ohne Pooling“ bezeichnet die Varianzabtestung des einzelnen Prädiktors gegen die Fehlervarianz. „Mit Pooling“ bedeutet die Abprüfung des einzelnen Prädiktors gegen die anderen Prädiktoren plus die Fehlervarianz.

c) %SSQ: Der durch die einzelnen Regressoren erklärte Prozentsatz an Varianz und die Signifikanz dieses Anteils ohne Pooling und mit Pooling. Dabei wird unterschieden

zwischen „gewöhnlicher“ Signifikanz und der nach einem simultanen a posteriori Test nach Scheffé. Letzterer wird durch die Sternchen verdeutlicht, während der durch die Verfälschung der Signifikanzniveaus weniger konservative übliche Test durch zusätzliche „+“ dargestellt wird. Drei Zeichen bedeuten $P = .999$, zwei Zeichen $P = .990$ und ein Zeichen $P = .950$.

- 1) Lebensgeschichte: setzt sich zusammen aus den Summenscores von jeweils drei Messungen (7., 8. und 9. Klasse).
- 2) Leistungsstatus ist als Kontinuum über die Schulformen hinweg definiert, d.h. die Schulformzugehörigkeit wird noch durch Notenniveaus innerhalb der Schulformen (Gesamtschulen: Kursniveaus) differenziert.
- 3) Summe der erhaltenen Wahlen bei der soziometrischen Frage nach Geltung
- 4) Summe der erhaltenen Wahlen bei der soziometrischen Frage nach Beliebtheit
- 5) Summe der Nicht-Übereinstimmungen in 11 Punkten mit den Eltern
- 6) Indikator aus Rauchen, Alkoholkonsum, Ausgefreiheiten und verfügbarem Geld
- 7) Wahrnehmung der sozialen Akzeptanz in der Schulklasse und der Freundschaften außerhalb der Schule
- 8) Wahrnehmungen der Unterstützung durch Eltern
- 9) Wahrnehmungen der Unterstützung durch Lehrer
- 10) Wahrnehmung des Klassenklimas

Wie die Regressionsanalysen zeigen (Tab. 3.3), gibt es lediglich zwei durchwegs signifikante Prädiktoren: je höher das schulische Leistungsniveau ist, um so höher ist auch die Selbstreflexion. Je ungünstiger das Klassenklima wahrgenommen wird, desto höher ist auch die Selbstreflexion. Sehr reflektierende Adoleszente beurteilen die Situation in der Schulklasse kritischer als weniger reflektierende.

Das letzte Ergebnis ist schwerer zu interpretieren als das erste, das auf die andere Seite der Bedeutung von Selbstreflexion verweist, daß sie nämlich Ausdruck einer größeren Kritik- und Abstraktionsfähigkeit sein kann. Wieder erweist sich, daß der Grad der Selbstreflexion bei Mädchen stärker differenziert, die Erklärungsmöglichkeiten sind bei ihnen doppelt so hoch ($R^2 = 6,1\%$) wie bei Jungen ($R^2 = 3,8\%$).

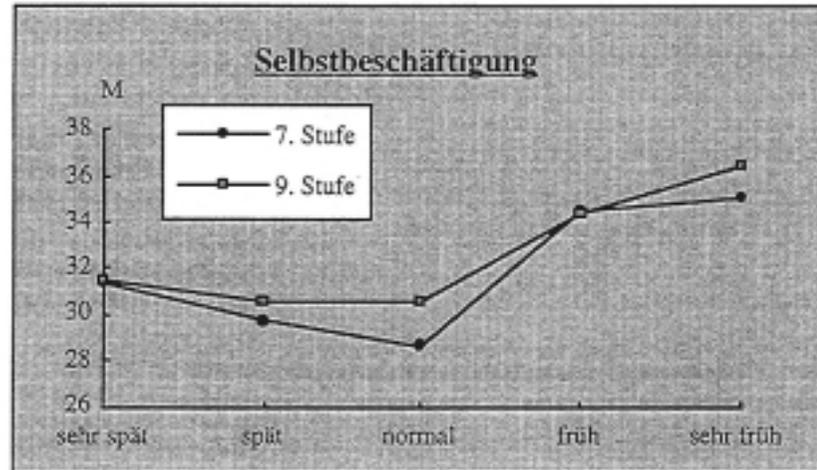
Unter den vielen Lebensereignissen der Adoleszenz, die zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit führen könnten, wäre vor allem auf das biologische Zentralereignis, auf die Pubertät zu achten. Ist nicht sie dafür verantwortlich, daß sich Jugendliche mehr mit sich selbst beschäftigen?

In der Tradition der Pubertätsforschung, die im folgenden noch ausführlich dargestellt werden soll (s. S. 137ff.), wird nun immer wieder betont, daß der Stand der pubertären Entwicklung für sich relativ wenige psychische Konsequenzen erschließen läßt. Für bedeutsamer wird der *relative Entwicklungsstand* gehalten, ob man also im Vergleich zu Mitschülern des gleichen Alters und sozialen Rahmens einer Schulklasse sehr früh, normal oder sehr spät entwickelt ist. Im Anschluß an diese Erkenntnis haben wir in der zweiten

Zürcher Untersuchung die einfache Frage zur Selbsteinschätzung vorgelegt, ob jemand im Vergleich zu anderen sehr früh, früh, gleich, spät oder sehr spät (5-stufige Antwortkategorien) entwickelt ist. Hängt nun die Wahrnehmung des relativen Entwicklungsstandes mit der Selbstzentrierung (Skala Selbstbeschäftigung s. S. 101f.) zusammen?

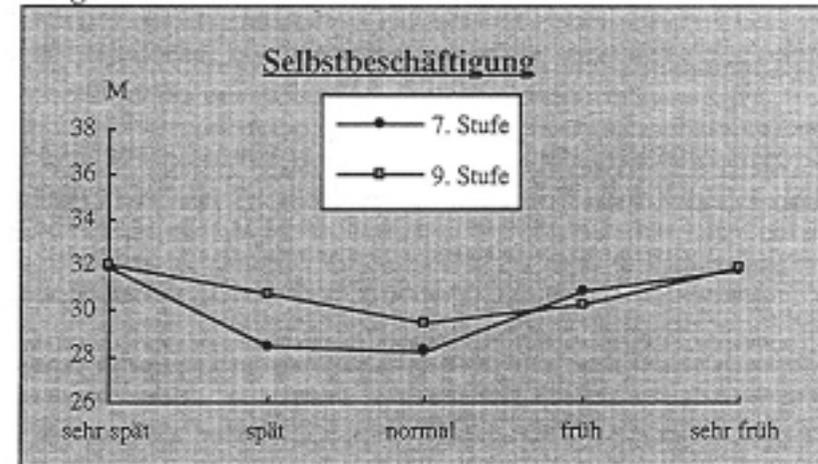
Abb. 3.3: Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand

Mädchen



	sehr spät	spät	normal	früh	sehr früh
7. Stufe	31.38	29.67	28.67	34.45	35.00
9. Stufe	31.50	30.56	30.54	34.33	36.40
7. Stufe:					
N =	8	33	66	31	9
9. Stufe:					
N =	4	16	94	18	10
%SSQ:	8.96	***	(Timing)		

Jungen



	sehr spät	spät	normal	früh	sehr früh
7. Stufe	31.89	28.39	28.22	30.81	31.80
9. Stufe	32.00	30.71	29.41	30.28	31.88
7. Stufe:					
N =	9	23	87	27	10
9. Stufe:					
N =	7	21	81	25	8
%SSQ:	1.83		(Timing)		

Abb. 3.3 dokumentiert die Kennwerte für Jungen und Mädchen mit einem klaren Ergebnis: Es ist tatsächlich so, daß für Mädchen die Verfrühung der Pubertät klar selbstaufmerksamkeitsinduzierend wirkt. Die Varianzaufklärung durch den einfachen Indikator „relativer Pubertätsstand“ von ca. 9% ist beachtlich. Bei Jungen liegen die Ergebnisse in der gleichen Richtung, sind jedoch ungleich schwächer ausgeprägt (%SSQ: 1,83%, $p > 0.5$).

3.5 Zusammenfassung

Die erhöhte Selbstreflexion in der Adoleszenz ist ein vielschichtiges Phänomen. Sie kann einerseits eine genauere Wahrnehmung und Generalisierungsfähigkeit von Merkmalen und Erfahrungen mit der eigenen Person indizieren. Wenn dies der Fall ist, dann ist dies eine wichtige Voraussetzung für eine produktive Persönlichkeitsentwicklung. Die hohe Generalisierungsfähigkeit kann aber auch implizieren, daß vermeintlich negative Merkmale der eigenen Person verallgemeinert werden. Ist dies der Fall, dann ist die psychische Stabilität und das psychische Wohlbefinden negativ tangiert.

Eine erhöhte Selbstreflexion kann aber auch bedeuten, daß Jungen und Mädchen verwirrt sind, daß sie nicht wissen, was mit ihnen los ist, daß sie im Grunde „konfus“ sind. Sie haben kein klares und sozial gestütztes Verständnis der Eigenart und des Wertes der eigenen Person. Wenn dies der Fall ist, dann ist auch hier das psychische Wohlbefinden beeinträchtigt. Hohe Selbstzentrierung ist dann mit hoher Depressionsneigung assoziiert.

Die Skala „Selbstbeschäftigung“ der Zürcher Studie indiziert eine verstärkte Selbstaufmerksamkeit (self-focusing style, KAROLY, 1993, S. 44), die eine Verstärkung der Wahrnehmung eigener Schwächen und eine selektive Ausblendung positiver Eigenschaften impliziert. Auf verschiedenen Forschungsgebieten hat sich ein solcher Stil der Selbstwahrnehmung als depressionsfördernd erwiesen. Da bei Mädchen die Selbstaufmerksamkeit am stärksten ausgeprägt ist und in der Adoleszenz noch ansteigt, wird verständlich, warum diese Altersphase gerade für sie belastend sein kann.

Beachtenswert ist über diese Muster von Beziehungen im Zusammenhang mit der Selbstreflexion hinaus - die wir so nicht erwartet hatten - daß die Ergebnisse in mehreren Untersuchungen repliziert werden konnten. Damit werden wir zu einer zurückhaltenden pädagogischen Wertung hoher Selbstaufmerksamkeit gedrängt. Neben den darin liegenden Entwicklungschancen sind die Entwicklungsbelastungen nicht zu übersehen.

Es wäre sehr wichtig, zu untersuchen, wann eine hohe Selbstaufmerksamkeit negative und wann positive Wirkungen zeitigt.

Über Ursachen für die Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit in der frühen Adoleszenz und über Ursachen unterschiedlicher Ausprägungen können wir an dieser Stelle lediglich spekulieren. Neben den kognitiven Entwicklungen werden in der Literatur (s. HARTER, 1990) in der Regel auch die biologischen Änderungen genannt, die auch zu neuen sozialen Erwartungen führen. Sie alle legen nahe, über sich neu nachzudenken, ein neues Bild von sich zu gewinnen. Gleichzeitig verändert sich dadurch das soziale Beziehungsnetz, die selbstverständliche Nähe zu den Eltern muß eine neue Gestalt gewinnen, und die Beziehungen zu den Gleichaltrigen bekommen einen neuen Stellenwert. Dabei sind Heranwachsende auch immer in der Schule, die ihr Leben auf vielen Dimensionen gestaltet. Auch sie wirkt auf die Selbst-Repräsentationen der Jugendlichen ein.

Neben der erhöhten Rückwendung auf die eigene Person insgesamt erfolgt in der Adoleszenz damit eine neue Gewichtung von drei inhaltlichen Bereichen der eigenen Person:

- der eigenen Attraktivität, was das äußere Erscheinungsbild betrifft,
- der sozialen Stellung der eigenen Person im sich neu formierenden Netzwerk von Altersgleichen und
- der schulleistungsrelevanten Kompetenzen, die für die berufliche Entwicklung entscheidend sind.

Besonders die ersten beiden Aspekte stehen in dieser Altersphase in einem Zusammenhang mit den biologischen Veränderungen des Menschen, mit der Pubertät. Wie diese Entwicklung von Jungen und Mädchen zu einem neuen Bild von sich selber verarbeitet wird, soll im folgenden näher untersucht werden.

*Warum habe ich denn überhaupt die
Pubertät, wenn ich nicht einmal frech,
faul und launisch sein darf?*

Seufzer einer Pubertierenden

4. Entwicklungsaufgabe: Den Körper bewohnen lernen - die Pubertät und die Entwicklung des Körper selbstbildes in der Adoleszenz

Eine der wichtigsten Herausforderungen im Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz besteht darin, den eigenen Körper akzeptieren zu lernen, seine Veränderungen produktiv aufzunehmen, ihn „bewohnen“ zu lernen, wie es eine Studentin rückblickend nannte (s. S. 22ff.). Mit dem eigenen Erscheinungsbild identisch zu werden bildet angesichts der schwerwiegenden biologischen Wandlungen dieser Altersphase für viele Jungen und Mädchen eine beachtliche Aufgabe. Ihr Innenleben, das bisher so sehr im Mittelpunkt stand, wird damit ihrer äußeren Erscheinung gegenübergestellt. Diese Dialektik ist vermutlich auch ein zentraler Motor für die Entwicklung in der Altersphase der Frühadoleszenz.

4.1 Der eigene Körper in offenen Selbstbeschreibungen

Wie der eigene Körper im Selbstbild repräsentiert ist, soll in einem ersten Schritt illustriert werden, indem wir auf eine qualitative Datenquelle zurückgreifen. Im Rahmen der zweiten Zürcher Replikationsstudie im Jahre 1992 (s. S. 17ff.) haben wir u.a. gebeten, den Satzanfang „Mein Aussehen...“ zu ergänzen. 560 Mädchen und Jungen der 7. und 9. Schulstufe aus Realschulen (dt. Hauptschulen) und Gymnasien sind dieser Bitte nachgekommen. Viele Angaben sind sehr kurz und enthalten kurze Bewertungen (normal, in Ordnung, mäßig usw.). Die interessanteren Selbstbeschreibungen sind hier,

gegliedert nach Geschlecht, Schulstufe und Schulform, zusammengestellt (Abb. 4.1).

Abb. 4.1: Bitte beende die nachfolgenden Sätze...:

„MEIN AUSSEHEN...

MÄDCHEN, REALSCHULE, 7. STUFE¹⁸

- ... *Bin ein Mädchen mit schulterlangen Locken, grossen Augen, kleinem Mund, rundem Gesicht, etwa 161 cm gross*
- ... *Blonde Haare, blaue Augen, 1.55cm gross, ich bin beweglich, im Geräte-Turnen ziemlich gut*
- ... *schwarz-braune Haare, dunkle Augen, und wiege 54-55 Kilo, was ich verhindern möchte, ist nicht noch dicker, sondern dünner zu werden*
- ... *ist mir wichtig*
- ... *ist mir eigentlich egal, mir kommt es auf die Liebenswürdigkeit an*
- ... *verbessert sich mehr und mehr*
- ... *ich beschreibe mich ein bisschen zu dick, zum Teil als eitel. Es gibt Tage, an denen ich mich gut aussehend finde*
- ... *ist nicht toll*
- ... *ich bin dick.*
- ... *gefällt mir eigentlich, ich bin zufrieden, doch im Moment habe ich eine Frisur, die mir nicht gefällt. Das Beste an mir finde ich die Kleider*
- ... *ich finde meine Augen besonders schön*
- ... *ich fühle mich gut*
- ... *ist im grunde genommen nicht schlecht. Mein Freundeskreis redet mir positiv ein, aber ich nur mehr negativ*
- ... *ich bin ein bisschen dick aber ich mag mich.*
- ... *gefällt mir je nach meiner Stimmung gut oder nicht. Ich bin so wie ich bin und meine Freunde akzeptieren das*
- ... *ist blöd, denn ich bin zu dick.*

MÄDCHEN, REALSCHULE, 9. STUFE

- ... *ist nichts Weltbewegendes. Ich bin klein (1.58 m), habe kinnlanges, dunkelblondes Haar, bin Brillenträgerin. Einige behaupten, ich sei schlank, andere nennen es dünn.*
- ... *zu klein, hübsch, schlank, braune Haare, braune schöne Augen*
- ... *pflge ich sehr. Ich gefalle mir auch sehr gut, aber ich bin etwas zu dick.*
- ... *ist nicht gerade das Gelbe vom Ei, aber im grossen und ganzen bin ich ganz zufrieden mit mir.*

¹⁸ Die folgenden Aussagen sind grammatikalisch und orthographisch nicht korrigiert. Die Schweizer Rechtschreibung kennt kein "ß".

... ganz natürlich/keine Schminke...
 ... ist manchmal o.k. Manchmal, wenn ich müde bin oder wenn es mich nicht so anmacht, eher kritisch.
 ... super! Ich bin zufrieden.
 ... ist nicht gerade schön (Körperbau), aber das kann ich ändern
 ... ist nicht schlecht. Also ein bisschen dünner möchte ich schon sein oder schöne lange Haare haben. Aber man muss sich so akzeptieren, wie man ist.
 ... ich finde mich nicht hübsch, aber ich kümmere mich nicht so viel darum.
 ... für mich ist das sehr wichtig... Auch wenn ich nicht gut aussehe.
 ... Ich bin sehr zufrieden, ich will noch etwas wachsen (schon gut).
 ... ist mittelmässig, ich prüste mich nicht damit (eingebildet)
 ... ist im grossen und ganzen gut, aber mich stört es weil ich ein wenig dick bin, allerdings lasse ich es mir nicht anmerken
 ... Ich bin mit meinem Aussehen, abgesehen von ein paar Kilo Übergewicht, zufrieden
 ... meine Kameraden sagen, ich sei hübsch! Aber das finde ich nicht immer, manchmal finde ich mich die hässlichste in der Welt.
 ... ist nicht gut. Aber ich bin zufrieden damit.
 ... so wie ich halt aussehe

MÄDCHEN, 7. STUFE, GYMNASIUM

... blonde, lange Haare, ca. 172 gross, schlanke Statur, meistens Jeans, Turnschuhe etc.
 ... voll Pickel, Locken die sich nicht kämmen lassen, Zahnspange, unproportioniert: Körper im Vergleich zum Kopf
 ... ist nicht das wichtigste an mir. Ich habe kurzes, braunes Haar, grünbraune Augen, bin 158 cm gross und ca. 40 kg schwer. Ich bin hellhäutig, habe aber keine Sommersprossen.
 ... habe spezielle Haare, die mir gefallen, über die einige Witze reissen. Habe einige Pickel, aber es geht gut. Sehe mittelgut aus. Recht speziell
 ... Ich habe leider noch nicht schön aneinander gereihete Zähne, was sich aber bald ändern wird. Meine Kameraden bestätigen mir aber immer, dass das nicht auffällt
 ... ist mir nicht so wichtig, da es mir eher auf den Charakter ankommt.
 ... scheint mir sehr gut zu sein. Seit ich einen Freund habe ziehe ich auch gerne mal einen Body, kurze Jeans oder ein Top an. Mit meiner Figur habe ich manchmal ein bisschen Probleme, obwohl ich viele Komplimente erhalte
 ... bin eigentlich zufrieden, Nase könnte kürzer sein
 ... finde ich ganz o.k. Sicher (meistens wenn mir sowieso alles ‚stinkt‘) finde ich mein Aussehen nicht sehr genial
 ... Doch meistens finde ich es nicht schlecht (ich gehöre nicht zu den hübschesten) doch wüst bin ich doch nicht
 ... ist befriedigend. Auf meine seltene Augenfarbe bin ich stolz! Dies gibt mir etwas Einmaliges
 ... ist eher kindlich mit meiner ‚Babynase‘. Ich werde oft jünger geschätzt, da ich zudem noch klein bin

- ... *Ich habe mich damit abgefunden. Es ist nicht schlimm, könnte schlimmer sein. Brillenträger, möchte bald Linsen, wird ca. in einem Jahr eintreffen*
- ... *macht mir manchmal zu schaffen. Ich fühle mich zu dick. Ich habe sehr schöne Augen*
- ... *ist mittelmässig, ich tue nicht viel dafür, schaue nur, dass ich sauber bin und nicht wie eine Vogelscheuche aussehe*

9. STUFE MÄDCHEN - GYMNASIUM

- ... *Ich habe keine schlechte Figur. Habe auch ein akzeptables Gesicht. Nur meine Frisur macht mir Probleme. Bin auch akzeptabel angezogen*
- ... *ist ganz o.k.. Gut manchmal bin ich nicht so ganz zufrieden damit, aber ich glaube, jeder kann aus sich etwas machen*
- ... *ist nicht besonders gut, aber ich beklage mich nicht, weil ich das Aussehen nicht überbewerten will*
- ... *beschäftigt mich nicht besonders. Man darf Leute nicht nach dem Aussehen beurteilen*
- ... *beschäftigt mich eigentlich nicht gross. Klar habe ich es manchmal gern, wenn ich mir oder andern gefalle, aber auf jeden Fall passe ich mich nicht den andern an.*
- ... *ist für mich ziemlich wichtig, ich möchte mich ja nicht blamieren. Doch wichtiger ist das ‚Innere‘.*
- ... *darauf lege ich nicht allzu viel Wert (schon ordentlich und recht soll es sein, aber nicht perfekt) !*
- ... *ist mir nicht das Wichtigste, ich achte auf mein Aussehen aber schon ein bisschen*
- ... *Ich glaube, es gibt Leute, denen ich nicht gefalle und Leute, denen ich gefalle; kommt auch darauf an, wie ich mich gerade fühle, das wirkt sich ja stark auf die Ausstrahlung aus.*
- ... *finde ich in Ordnung. Bin (rein äusserlich) wahrscheinlich wohlthuend durchschnittlich*
- ... *ich nehme es, wie es ist. Gott hat mich schliesslich so gewollt.*
- ... *gefällt mir im grossen ganzen recht gut. Nur am Po und an den Oberschenkeln könnte ich etwas abnehmen*
- ... *damit bin ich eigentlich zufrieden bis auf meine Figur, was aber das übliche Mädchenproblem ist!*
- ... *Durchschnittlich (?!?) ,beschäftigt mich manchmal enorm*
- ... *finde ich nicht immer toll, aber ich bin grundsätzlich kein Komplexhaufen! Aber ich bin natürlich schon froh, nicht die hässlichste Ente zu sein!*
- ... *ich finde mich zu klein und zu dick, meine Augen gefallen mir*

JUNGEN

REALSCHULE, 7. STUFE

- ... *ich habe dunkles Haar, bin ein starker (chächer) gut gebauter Bursche, habe blaue Augen und trage eine Brille*
- ... *kräftig gebauter Körper mit etwas Speck am Bauch*
- ... *ich würde mein Aussehen so beschreiben. Stark gebauter Bursche, ich stehe auf Jeans*

... *ich bin 1m80, schlank, wiege 80 kg und bin braun. Mein Charakter ist sehr char-
 mant und manchmal auch schüchtern. Geboren wurde ich als Mischling.*
 ... *körperlich ist mir egal. Einfach nicht wie ein Kotzbrok. Die Kleidung möchte ich
 im Country-Styl und meine Haare im Army Styl.*
 ... *gross, stark, blauäugig, blond, nicht gerade schlank*
 ... *ist auch nicht schlecht. Ich bin einfach ein bisschen kleiner als die anderen*
 ... *wie jeder andere Bürger, ich muss damit durch die Strassen gehen*
 ... *COOL, absolut powermässig*
 ... *geiler Junge*
 ... *gross, muskulös.*
 ... *ist gestylt*
 ... *gut gebaut und sexy Aussehen*
 ... *ist nicht schlecht. Ich bin nicht gerade der schönste aber ich mag mich langsam*
 ... *für manche habe ich ein cooles Aussehen, aber für einige, die sagen in der Schule*
sehe ich aus wie ein Streber
 ... *mir merkt man an, dass ich ein Bauernsohn bin. Das ist mir soweit egal. Ich*
könnte zum Beispiel nicht mit zerschnittenen Jeans herumlaufen
 ... *finde ich gut*
 ... *kann ich nicht klagen*
 ... *mittelmässig*
 ... *gut*
 ... *schön*
 ... *ist normal.*

JUNGEN

REALSCHULE, 9. STUFE

... *bewundern alle, denn ich habe schulterlange blonde Haare und blaue Augen*
 ... *befriedigt mich (1.75 m gross, breite Schultern, muskulös, keine Narben, 80 kg.
 Körpergewicht), aber das Mädchen meiner Träume ist sehr barsch zu mir, seit ich
 ihr geschrieben habe*
 ... *Ich habe sehr dicht bewachstes Haar, bin mittelgross, und grob*
 ... *sieht besser aus seit ich beim Frisör war*
 ... *ich bin eher sportlich*
 ... *ist so, wie jeder Junge aussieht. Ich sehe nicht am besten aus, aber auch nicht am
 schlechtesten*
 ... *beurteile ich nicht sehr gerne, denn ich weiss nicht, wie es die andern empfinden*
 ... *ist so, wie ein Schüler im 9. Schuljahr aussieht. Ich werde erwachsen*
 ... *ich sehe so aus, wie ich es will. Mir hat niemand zu sagen, was ich anzuziehen
 habe oder wie ich meine Haare haben soll.*
 ... *befriedigt mich*
 ... *ist umwerfend schön*
 ... *ist schon recht*
 ... *ich finde mich gut*
 ... *stört mich nicht*
 ... *ist normal*
 ... *gut, mittel*

- ... ziemlich gut
- ... ist innerlich und äusserlich ziemlich gut
- ... ich kann mich zeigen lassen
- ... ist nicht schlecht, manchmal glaube ich, dass dies der Grund ist für meine Schüchternheit.
- ... ist schrecklich. Das hilft mir, mich von Weibern fernzuhalten.
- ... von den Klamotten her toll, vom Körper her übergewichtig (fett!)
- ... ist oft hängermässig, obwohl man sagen kann, dass ich kein Hänger oder gar Drögeler bin. Ich bin mollig, klein und versuche immer, gepflegt zu sein

JUNGEN

7. STUFE, GYMNASIUM

- ... Kastanienbraune Augen, blond-braune Haare, ich bin klein
- ... jung, klein
- ... sehr hübsch
- ... gefällt mir nicht schlecht
- ... ist nicht so super
- ... ist nicht schlecht
- ... ist o.k..und geht wohl nur mich etwas an
- ... ist mir völlig egal
- ... ist unschlagbar und unübertrefflich schön, schön, schön, schön, schön - einfach zum Reinbeissen
- ... einfach verführerisch
- ... ist Wahnsinn
- ... super
- ... möchte ich noch verbessern indem ich schlanker werde
- ... ich habe eine Brille, hellbraunes Haar und Sommersprossen im Gesicht.
- ... ich trage gerne moderne Kleidung, ich trage nur Jeans, ich trage links zwei Ohr-ringe und habe mittellange Haare
- ... ist vielleicht nicht das Übliche, aber ich trenne mich gerne vom Durchschnitt ab
- ... gefällt mir bis auf mein Gewicht. Ansonsten bin ich zufrieden
- ... oftmals von müder Ernsthaftigkeit geprägt
- ... ist nicht schlecht. Man hänselt mich manchmal wegen meinen Ohren
- ... ist nicht gerade schön, doch stören mich die Pickel wenig und von den Mitschülern bin ich akzeptiert

JUNGEN

9. STUFE, GYMNASIUM

- ... dunkelblond, mittelgross, schlank
- ... blond, gross, muskulös, Pickel, bereits entwickelt
- ... gefällt mir so, wie es ist
- ... damit bin ich zufrieden
- ... ist genug passabel
- ... gefällt mir
- ... habe ich keine Probleme

... *ist nicht schlecht, ich bin zufrieden*
 ... *stört mich nicht allzu sehr*
 ... *eher schlecht, Pickel*
 ... *blonde Haare, ein bisschen zu dick usw.*
 ... *kann nicht beurteilen, kommt mir manchmal kindlich vor*
 ... *widerspricht nicht total dem heutigen Schönheitsideal. Ich bin ziemlich zufrieden damit*
 ... *sollte kein Ausdruck meiner Persönlichkeit sein, sondern ist sehr oberflächlich*
 ... *finde ich total in Ordnung, das hängt bei mir niemals von der Meinung anderer ab*
 ... *machte mir früher wegen Übergewicht ein wenig Probleme. Durch Erfolgserlebnisse wie z.B. Freundin konnte ich diesen Komplex abbauen*
 ... *macht mir wenig zu schaffen. Aber ich achte mich darauf*
 ... *blond, blauäugig, relativ gut. Kein Model, aber Frauen bekomme ich trotzdem*
 ... *ist nicht zu gut, ich bin sehr klein, kann aber alles durch Talente wieder gut machen“.*

Schon eine flüchtige Lektüre erweckt den Eindruck, daß es Unterschiede in den Selbstbeschreibungen zwischen Jungen und Mädchen verschiedenen Alters in verschiedenen Schulformen gibt. Vordergründig fällt ein *Stil-Moment* ins Auge: der unernste Charakter der Selbstbeschreibungen der Jungen in der 7. Klasse der Realschule (dt.: Hauptschule) und die sehr ernsten Urteile der Mädchen dieser Schulform, die besonders im 9. Schuljahr in diesem Beurteilungsspektrum gefangen sind. Die Schüler von Gymnasien urteilen wiederum anders: besonders die Mädchen der 9. Schulstufe relativieren diese Thematik sehr häufig, Jungen zeigen eher unkomplizierte Einschätzungen.

Neben der unterschiedlichen Gewichtung der Bedeutung des Aussehens - für Mädchen in Realschulen ist es besonders bedeutsam, Gymnasiastinnen relativieren es stark - fällt der ungleiche Differenzierungsgrad in der Selbstbeschreibung ins Auge. Hier fallen besonders die Gymnasiastinnen auf, die in der 9. Stufe zu sehr differenzierten Urteilen kommen. Aber schon in der 7. Stufe sind die Beobachtungen des eigenen Körpers sehr detailliert, während auf der 9. Stufe dann die Folgen und situativen Unterschiede in der eigenen Attraktivität zum Tragen kommen.

Neben unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und Differenzierungsniveaus ist auch die Inspektion der inhaltlichen Selbstbeschreibung interessant.

In den 7. Klassen der Realschulen stehen bei den Mädchen „Steckbriefe“ des Aussehens nach Haaren, Größe, Augen usw. im Vordergrund. Die Bewertungen sind relativ global.

In den 9. Klassen dieser Schulform werden die Mädchen besonders kritisch. Sie beurteilen sich sehr genau, ohne die Bedeutung des Aussehens zu relativieren. Ihre Urteile sind manchmal von Unsicherheit gezeichnet und auf

konkretere Details bezogen. Die Notwendigkeit, sich mit Gegebenheiten schlicht abzufinden, wird jetzt häufiger wahrgenommen.

Die *Mädchen* in den *7. Klassen der Gymnasien* neigen auch zu Steckbriefen, beurteilen aber ihr Äußeres häufig noch sehr viel genauer (Zahnstellung, Stupsnase, Grübchen usw.) als Realschülerinnen. Manche äußern auch schon klar Distanz zur Bedeutung des Asehens. Diese wird in der *9. Klasse* besonders ausgeprägt. Sie gipfelt in der Bemerkung eines Mädchens, die sich „wohltuend durchschnittlich“ findet. Das schlichte Aussehen wird im Vergleich zur Persönlichkeit und zur Ausstrahlung eines Menschen weniger hoch gewichtet. Detailbeschreibungen treten in den Hintergrund. Es wird besonders um die Akzeptanz der eigenen Person, so wie sie ist, gerungen. Der Prozeß der Integration des eigenen Körperselbst in umfassendere Konzepte der eigenen Person ist hier am weitesten vorangeschritten und auf dem höchsten Niveau. Die Relativierung des Asehens ist bei vielen aber sichtbar „bemüht“ und deshalb auch manchmal ambivalent.

Mit der Selbst-Beschreibung der *Jungen in 7. Klassen von Realschulen* betreten wir eine andere „Welt“. Die Äußerungen werden kurz, defensiv, häufig wird auf die Kleidung angespielt, auf Kraft und auf sexuelle Merkmale. In der *9. Stufe* werden die positiven Selbstbeurteilungen sehr direkt, hier schimmern bei einigen Probleme durch.

Die *Gymnasiasten der 7. Klasse* haben im großen und ganzen ein recht unkompliziertes Verhältnis zu ihrem Körper. Die latente Sexualisierung der Realschüler fehlt hier. Sie sind vielleicht die kindlichste Gruppe.

In der *9. Stufe* hat sich dieses unkomplizierte Verhältnis geändert, die Selbstbeobachtung wird genauer und ernsthafter. Dennoch überwiegen eher positive Wahrnehmungen.

Kühles Understatement und Relativierungen charakterisieren häufig die Urteile der Jungen. Sie sind halb belustigt, halb ernst. Manchmal äußern sie sich übertrieben positiv oder übertrieben negativ. Die Urteile haben im Vergleich zu jenen der Mädchen nicht die gleiche Ernsthaftigkeit und manchmal eine gespielte Gleichgültigkeit. Die Neuntkläßler in Gymnasien kommen zu rationalen Gewichtungen, indem sie die Bedeutung des Asehens für die Partnerfindung betonen und von daher auch zu Relativierungen kommen.

Nichtsdestoweniger sind auch aus vielen Urteilen von Jungen Probleme herauszuhören, insbesondere wenn sie klein sind, Pickel haben oder sich als zu dick empfinden.

Auf welche Merkmale des Körpers richtet sich nun die Aufmerksamkeit? Dazu haben wir die Satzergänzungen zum Aussehen systematisch ausgewertet. Die Ergebnisse sind in Tab. 4.1 enthalten.

Tab. 4.1: Wahrgenommene Körpermerkmale

Satzergänzungen zu „Mein Aussehen...“; Anzahl Nennungen, kursiv herausragende Nennungen.

		Mädchen				Jungen			
		7. Stufe		9. Stufe		7. Stufe		9. Stufe	
		RS	GY	RS	GY	RS	GY	RA	GY
	N=560	76	66	60	73	93	67	66	69
Haare	91	24	16	10	3	16	13	16	4
Augen	81	19	17	8	5	18	8	3	2
Größe	52	14	9	1	6	12	7	3	3
Brille	20	9				11			
Pickel	7	3				4			
dick	18	17				1			
klein	22	14				8			
schlank	21	12				9			
stark	7	0				7			

Dabei verstärken sich die Wahrnehmungen aus der Inspektion der obigen Äußerungen, aber auch interessante neue Gesichtspunkte treten zu Tage, die manchem vertraut sein mögen, der es mit dieser Altersgruppe zu tun hat.

So springt ins Auge, welcher Kult in dieser Lebensphase mit den Haaren getrieben wird. Er ist jedoch in der 7. Stufe besonders ausgeprägt und darüber hinaus in Realschulen weit verbreitet. In der 9. Stufe des Gymnasiums werden die Haare von Mädchen kaum mehr erwähnt.

Überraschenderweise werden die Augen am zweithäufigsten genannt, gefolgt von den Bemerkungen zur Größe¹⁹. Was sich in den Texten schon angedeutet hat, wird hier bestätigt: in der 9. Stufe stehen solche allgemeinen Körpermerkmale weniger im Vordergrund. Es werden eher besondere Details erwähnt.

Deutliche Geschlechtsunterschiede finden wir bei Mädchen in der Erwähnung des Gewichts. Von den 18 Äußerungen dazu sind 17 negativ - im Sinne von „zu dick“. Die Körperstärke wiederum wird ausschließlich von Jungen erwähnt. Dieses Thema des Übergewichts wird uns im Teil zur Verarbeitung der Pubertät noch intensiv beschäftigen.

¹⁹ KNOLLMAYER (1969) kommt in ihrer Untersuchung zum Schluß, daß auch bei einem sonst negativen Konzept des eigenen Aussehens die Augen noch am häufigsten als schön bzw. schöner als bei anderen eingeschätzt werden. "Die Augen bilden das Refugium für eine positive Selbstbewertung" (S. 469).

4.2 Das Selbstkonzept des Aussehens in standardisierten Selbstbeschreibungen

Ein Übergang von der offenen Erhebung der Selbstbeschreibung, wie man aussieht, zu einer „psychophysischen Abgleichung“, wie sie die Skala zum „Selbstkonzept des Aussehens“ ermöglicht, ist auch hier wieder mit der Hoffnung verbunden, über Verbreitung, Entwicklung und Ursachen des Empfindens der eigenen physischen Attraktivität sowie ihrer Bedeutung für die psychische Stabilität, das soziale Verhalten usw. Genaueres zu erfahren.

Die selbstbezogenen Kognitionen im Rahmen dieser Dimension beziehen sich auf die soziale Spiegelung des eigenen Aussehens. Sie sind so operationalisiert:

- *Manchmal beneide ich Klassenkameraden, die besser aussehen als ich.*
- *Wenn ich besser aussehen würde, dann hätte ich auch mehr Freunde.*
- *Verglichen mit den anderen, sehe ich eigentlich ganz gut aus.*
- *Ich bin schon manchmal wegen meines Aussehens gehänselt worden.*
- *Ich habe mir schon manchmal gewünscht, ich würde ganz anders aussehen.*
- *So wie ich aussehe, komme ich bei Mädchen/Jungen ganz gut an.²⁰*

Wir können hier sogar ein direktes Bindeglied zwischen der offenen Erhebung und der standardisierten Befragung herstellen. Da die offenen Selbstbeschreibungen viele Bewertungen des eigenen Aussehens enthalten, bietet es sich an, nach Zusammenhängen zwischen den offenen und geschlossenen Erhebungsformen zu suchen. Dies wird dadurch möglich, wenn die Bewertungen des eigenen Aussehens nach positiv/neutral/negativ kodiert und direkt mit der standardisierten Erhebung des Selbstkonzeptes des Aussehens verbunden werden. Tab. 4.2 zeigt den deutlichen Zusammenhang zwischen den beiden Erhebungsformen. Dieser Validitätshinweis stärkt das Vertrauen in die Bedeutung der Skala zum Aussehen, auf die sich die folgenden Auswertungen stützen werden.

Die Skala „Selbstkonzept des Aussehens“ wurde in der großen Längsschnittstudie in Deutschland und in zwei Replikationsstudien in der Schweiz eingesetzt. Wie bei jeder longitudinalen Darstellung interessiert für einen ersten

²⁰ Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht
Testtheoretische Merkmale: Konsistenzkoeffizient .65 bis .71, Reliabilität bei einer Testwiederholung innerhalb von 4 Wochen: .70-.78

Überblick einmal die generelle Entwicklung und zum anderen ihre differentielle Ausprägung.

Tab. 4.2: Zusammenhang zwischen der Kodierung der offenen Erhebung des Aussehens (neg./neutral/positiv) mit dem Selbstkonzept des Aussehens

(Zusammenfassung der Antworträge 5-7/8/9-10)

Prozentsätze

<i>Offene Erhebung</i>	<i>Selbstkonzept des Aussehens (Fragebogen)</i>		
	niedrig	mittel	hoch
positiv N=155	9.7	18.1	72.3
neutral N=194	27.3	23.2	49.5
negativ N=16	56.3	31.3	12.5
Summe N=365	77 21.1	78 21.4	210 57.5
CHI=38.006	NDF=4	C=.307	

4.2.1 Die Entwicklung der Wahrnehmung der eigenen physischen Attraktivität

Die Hauptergebnisse zur longitudinalen Analyse der Wahrnehmung, ob man gut oder eher schlecht aussieht, lassen sich leicht zusammenzufassen:

1. Die Veränderung im Attraktivitäts-Konzept über die Entwicklungszeit von 12 bis 16 ist, durchschnittlich gesehen, nicht sehr ausgeprägt. Eine genaue Betrachtung der Kurven (s. Abb. 4.2) macht zwei kleine Einbruchperioden sichtbar. Sie liegt bei Mädchen im 13. und 14. Lebensjahr, bei Jungen im 15. Lebensjahr. Dieser Sachverhalt ist zwar nicht sehr markant, aber er taucht in mehreren Zusammenhängen immer wieder auf: das 7. Schuljahr ist offensichtlich für Mädchen ein kritisches Jahr, bei Jungen liegt dieses im 9. Schuljahr.
2. Die differentielle Ausprägung nach Subgruppen (Schulform, Geschlecht, Stadt-Land usw.) zeigt deutlich, daß nur die Unterschiede

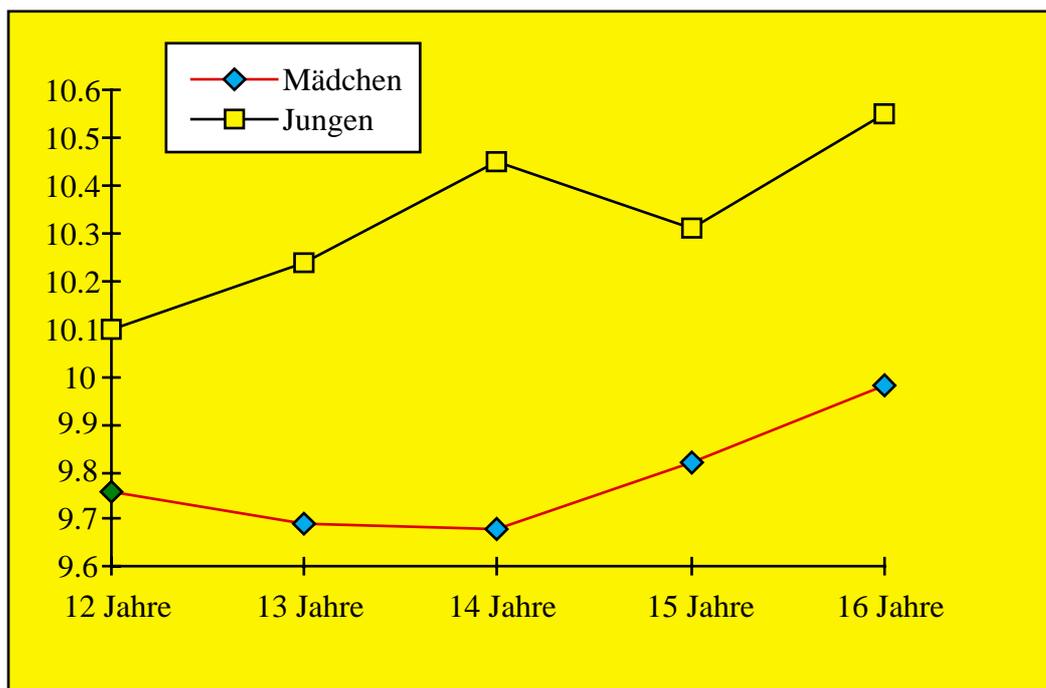
nach dem Geschlecht bedeutsam sind. Mädchen beurteilen sich negativer als Jungen.

- Die intraindividuelle Stabilität des Selbstkonzeptes des Aussehens vom 12. zum 16. Lebensjahr liegt mit $r = .35$ etwa im mittleren Bereich möglicher Stabilitäten.

Abb. 4.2: Verlauf der Einschätzung des eigenen Aussehens nach Schulstufe (Alter) und Geschlecht

N= ca. 1800 pro Erhebungsjahr

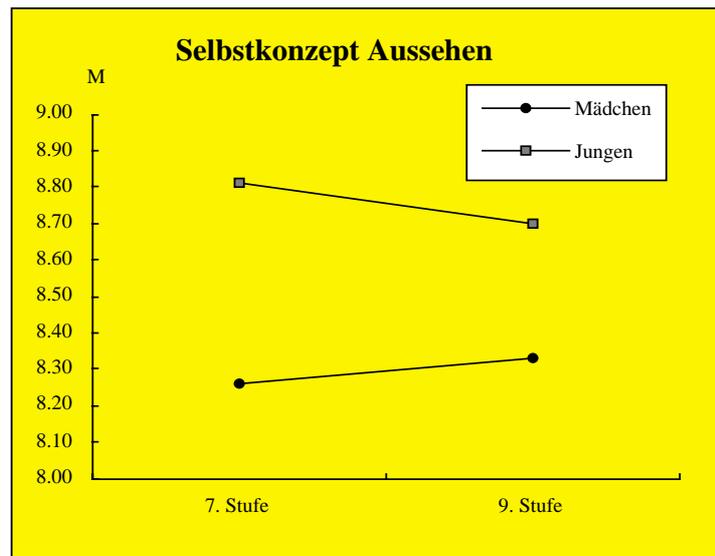
	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre
Mädchen	9.76	9.69	9.68	9.82	9.98
Jungen	10.10	10.24	10.45	10.31	10.55



Für die Schweizer Studie (1992) läßt sich ein paralleles Ergebnis festhalten (s. Abb. 4.3). Hier ist aber nur der Unterschied nach Geschlecht statistisch hoch signifikant (%SSQ: 3.04***).

Abb. 4.3: Das Selbstkonzept des Aussehens in der Zweiten Zürcher Replikationsstudie

N=698
Mittelwerte



Natürlich schätzen sich die Mädchen nicht deshalb als weniger attraktiv ein, weil sie objektiv weniger attraktiv wären als Jungen. Die Unterschiede sind eine Folge der höheren Standards der Attraktivität für Mädchen und der höheren Bedeutung dieser Attraktivität, die in unserer Kultur über die Medien permanent vermittelt wird. An den hohen Standards gemessen, müssen sich mehr Mädchen defizitär vorkommen. Distanz zu diesen Standards würde ihnen subjektiv helfen. Am ehesten sind dazu - nach den Schweizer Daten zu urteilen - die gymnasialen Mädchen in der Lage.

Doch so einfach liegen die Verhältnisse nicht, und so einfach - etwa durch mentale Distanzierung von den kulturellen Standards - lassen sie sich nicht bewältigen. Die tatsächlichen Folgen der an unseren kulturellen Standards gemessenen physischen Attraktivität können nämlich gravierend sein. In den qualitativen Beschreibungen ist von den Jugendlichen selbst immer wieder auf die wichtigste Folge körperlicher Attraktivität hingewiesen worden: auf die Konsequenzen für die soziale Akzeptanz, insbesondere für den Erfolg beim anderen Geschlecht. Vermittelt über diese Erfahrungen, dürfte die Vorstellung vom eigenen Aussehen dann auf die Selbstakzeptanz, insbesondere auf die Fähigkeit, sich mit dem eigenen Körper identifizieren zu können bei Jungen und Mädchen durchschlagen.

4.2.2 Ursachen und Folgen des Selbstkonzeptes der eigenen Attraktivität

Der *alltagsbezogene Erwartungshorizont* ist hier leicht formulierbar (s. Abb. 4.4). Es gibt, an den kulturellen Standards gemessen, mehr oder weniger attraktive Mädchen und Jungen.²¹ Dies wird auch von den Jugendlichen selber so wahrgenommen (s. die Bedeutung des Spiegels in diesem Lebensalter) und ihnen vielfach über Urteile und Reaktionen anderer vermittelt. Damit entsteht langsam ein Gefühl der eigenen Attraktivität, das hoch mit den Urteilen anderer übereinstimmt. Gleichzeitig trägt ein gutes Aussehen zum sozialen Erfolg bei, so daß dieser Zusammenhang objektiv untermauert wird und mit der Zeit bei den Jugendlichen auch ins Bewußtsein tritt. Über die geringere soziale Anerkennung wird die Selbstakzeptanz der Jugendlichen tangiert („Ich hasse meine Haare“, „Ich hasse meine Nase“, was wiederum die Einschätzung der eigenen Attraktivität beeinflusst.

²¹ Wie grausam der Attraktivitäts-Standard sein kann, illustriert der folgende Text von zwei Mädchen:

"Wenn wir den Mann von Welt für uns gewinnen wollen, müssen wir...

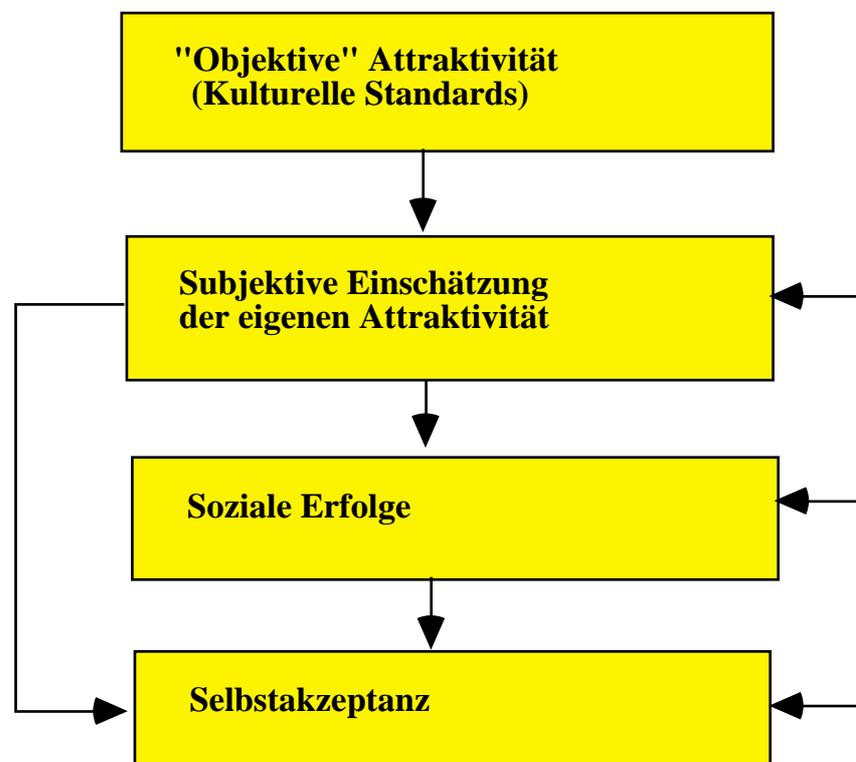
*...die Zähne zusammenbeißen
und radikal abnehmen,
...uns das Vergnügen am Essen verbieten,
...problemlos sein,
...zierliche Füße,
...wohlgeformte Waden,
...enthaarte Beine,
...straffe Schenkel,
...knackige Hintern,
...abgezirkeltes Dreieck,
...flachen Bauch,
...keine spitzen Beckenknochen,
...einen möglichst großen, festen, nicht hängenden, glatten
Busen mit rosigen Brustwarzen,
...sauber rasierte Achseln,
...samtiges Dekolleté,
...langen Hals,
...kleine Ohren mit weichen Läppchen,
...kleine, zierliche Nase,
...große, ausdrucksvolle Augen,
...lange Wimpern,
...feine Augenbrauen,
...strahlend weiße Zähne,
...sinnlichen Mund,
...warme Stimme,
...glänzende, füllige Haare,
...einen erotisierenden Duft haben,
...kurz: nicht wir sein!"*

Carlotta Baehr, 20 Jahre, Carola Meinecke, 18 Jahre

Als zirkuläre Folge werden unattraktive Kinder sozial zurückhaltender, andere suchen die Erfolgfelder der sozialen Anerkennung immer wieder auf. Damit wird eine Kettenreaktion günstiger oder ungünstiger Erfahrungen und Bewertungen ausgelöst, die sich in positiven oder negativen Haltungen sich selber gegenüber chronifiziert.

Gleichzeitig beginnt sich die Einschätzung des eigenen Aussehens in einer Art „Halo-Effekt“ auf die generelle Haltung sich selber gegenüber auszubreiten, und sich über alles zu legen. Man hält sich insgesamt für weniger gut, für weniger attraktiv und wertvoll.

Abb. 4.4: Erwartungshorizont zur Bedeutung der physischen Attraktivität



Eine solche Reaktionskette wird von LERNER & FOCH (1987) für den amerikanischen Kulturbereich tatsächlich berichtet und belegt.

Mit solchen Hypothesen betreten wir ein großes sozialpsychologisches Forschungsfeld, auf dem heute die *Bedeutung der physischen Attraktivität* für interpersonales Verhalten und für die Einstellung zu sich selber untersucht wird (HASSEBRAUCK & NIKETTA, 1993). Diese Forschungsrichtung hat sich intensiv mit der Frage der Urteilsbildung über physische Attraktivität und ihren Folgen beschäftigt. Für uns liefert sie zuverlässige Informationen zu

einer Thematik, die wir selber nicht bearbeiten konnten, und zwar zum Zusammenhang zwischen „objektiven“ Attraktivitätsurteilen und Selbsteinschätzungen. Unter „objektiven Einschätzungen“ werden dabei meist konsensuale oder durchschnittliche Urteile von Beurteilern auf der Grundlage von Bildvorlagen oder „realen Subjekten“ verstanden. Subjektive Urteile beziehen sich auf die Selbsteinschätzungen des eigenen Aussehens. Die in Meta-Analysen gefundene Korrelation zwischen diesen beiden Urteilen ist sehr niedrig ($r = \text{ca. } .24$, FEINGOLD, 1992). Nichtsdestoweniger gibt es bedeutsame Zusammenhänge zwischen der sozialen Attraktivitätseinschätzung und der interpersonalen und sexuellen Attraktivität. Damit ist das äußere Erscheinungsbild ein wichtiges Plus oder Minus auf dem Markt sozialer Beziehungen. Dies gilt besonders für Frauen, da in unserem Kulturkreis (zur Zeit noch) die physische Attraktivität in der Partnerwahl für Männer bedeutsamer ist als für Frauen. Die erste Phase des Kennenlernens zwischen Paaren ist von der Attraktivität der Partner bedeutsam geprägt (BIERHOFF & GRAU, 1993). Dies bleibt Jugendlichen gerade in der Phase des entstehenden Interesses am anderen Geschlecht natürlich nicht verborgen. Nicht zuletzt deshalb gewinnt die physische Attraktivität in ihrem Leben eine immer größere Bedeutung.

Für die weitere psychische Verarbeitung von physischer Attraktivität ist allerdings die *subjektive Einschätzung* bzw. die *Fremdwahrnehmung* von ausschlaggebender Bedeutung. Attraktivität liegt zumindest teilweise im „Auge des Betrachters“, und die Konsequenzen der „objektiven“ Attraktivität werden darüber vermittelt, ob und wie sehr sich eine Person selber mag.

Die Attraktivitätsstudien haben sich hauptsächlich mit Erwachsenen beschäftigt und hier vor allem die (naheliegende) Bedeutung der Attraktivität in der Partnerwahl erforscht (s. z.B. BIERHOFF & GRAU, 1993). Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen sind weniger verbreitet, deutsche Untersuchungen zu diesem Thema sind erstaunlich rar (s. für Ausnahmen KNOLLMAYER, 1969; VAGT, 1979; VAGT & MAJERT, 1977, 1979; ROST, 1993).

Die Studien von VAGT befassen sich mit der hier zur Diskussion stehenden Gruppe von Jugendlichen der 9. Schulstufe aus Hauptschulen und Gymnasien. VAGT hat die lange Kette von „objektiver Attraktivität“ (festgestellt durch Ratings von Beurteilern anhand von Photos) und subjektiven Selbsteinschätzungen bis hin zu Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltenstendenzen durchgespielt. Trotz hoher Übereinstimmung der Beurteiler in der Feststellung „objektiver Attraktivität“ ergaben sich auch in dieser Studie geringe bis keine Zusammenhänge zur „subjektiven“ Attraktivitätseinschätzung.

Die in subjektiven Wahrnehmungen oft auffindbaren generell positiveren Beurteilungen attraktiver Jugendlicher (etwa auch als intelligenter, besser in der Schule) fanden sich bei Korrelationen mit den objektiven Einschätzungen nicht. Auch Intelligenz korreliert damit nicht.

Allerdings waren die Zusammenhänge zwischen den objektiven Attraktivitätswerten und der sozialen Attraktivität bedeutsam. Positiv beurteilte Kinder hatten weniger Probleme mit Gleichaltrigen ($r = .32$) und waren geselliger ($r = .30$). Damit lagen die Zusammenhänge insgesamt für die deutsche Stichprobe deutlich unter den Zusammenhängen, die aus dem amerikanischen Kulturbereich berichtet werden. Äußere Attraktivität spielt in Amerika möglicherweise eine größere Rolle als in Europa.

Deutlichere Zusammenhänge ergaben aber Analysen der „subjektiven Attraktivität“. Interessanterweise waren diese für Hauptschüler ausgeprägter als für Gymnasiasten. Die obigen qualitativen Hinweise auf die größere Distanzlosigkeit zu Schönheitsidealen insbesondere der Hauptschülerinnen könnten dies deuten helfen. Wer sich subjektiv attraktiver einschätzte, der hielt sich vor allem für sozial weniger ängstlich ($r = -.33$) und gehemmt ($r = .32$). Positiv formuliert, hielten sich die Schüler, die sich als attraktiv einschätzten, auch für geselliger ($r = .40$) und gelassener ($r = .28$).

Hiermit wird erstmals die Frage der Kontextabhängigkeit (Hauptschule vs. Gymnasium) für die Bedeutung des Aussehens angesprochen. Allerdings sind die Stichproben sehr klein, so daß hier nicht detailliert darauf eingegangen werden soll (39 Hauptschülerinnen und 53 Hauptschüler).

ROST (1993) konnte in seiner Untersuchung an hoch bzw. durchschnittlich begabten Grundschulkindern (224 „Photokinder“ der 3. und 4. Jahrgangsstufe) objektive Einschätzungen ermitteln (auf der Grundlage von zwei Fotos), die aber nach Geschlecht der Beurteilten und der Beurteilenden variierten. Die Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten waren aber eher schwach. Hochbegabte und Normalbegabte wurden in bezug auf Attraktivität nicht unterschiedlich eingeschätzt. Insgesamt ergab sich ein hoch zusammenhängendes Syndrom in der Beurteilung von Kindern als „hübsch“, als ein Kind, das man „mag“, das „klug“ ist, „viele Freunde hat“ und „glücklich ist.“

Wenige, aber doch bezeichnende Hinweise ($r =$ zwischen $.15$ und $.25$) ergaben sich zur allgemeinen seelischen Stabilität, die bei attraktiven Kindern höher war, und zum sozialen Verhalten (weniger sozial ängstlich, häufiger zum Auswärtsschlafen eingeladen). ROST berichtet leider keine Korrelationen zur subjektiven Selbsteinschätzung des eigenen Aussehens.

In der besonderen Stichprobe von KNOLLMAYER ergaben sich klare konsensuale Urteile von Mädchen, welche Mitschülerinnen attraktiv und welche

nicht attraktiv sind (gemessen über soziometrische Wahlen nach Attraktivität). Die äußere Gestaltung der eigenen Erscheinung (Kleidung, Körperpflege, Kosmetik) wurde dabei aber erstaunlich stark einbezogen, insbesondere die Kleidung. Bei größerer Attraktivität sahen diese Mädchen auch größere Erfolgchancen bei Jungen (nicht gerade erstaunlich!). Die subjektive Selbsteinschätzung des Aussehens stimmte mit der soziometrischen „Attraktivitätszuschreibung“ recht gut überein, wenngleich die Kategorie „häßlich“ gemieden und statt dessen von „weniger hübsch“ geredet wurde. Erstaunlich wenig Übereinstimmung mit der Zuschreibung von „Schönheit“ bestand bei der Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen.

Sehr genaue Zufriedenheitsmaße bei 90 Jungen und Mädchen, die über 7 Jahre hinweg untersucht wurden, mit verschiedenen Aspekten des Körpers (Profil, Hüften, Haut, Nase, Schultern, Beine, Gewicht usw.), hat eine finnische Studie erfaßt (RAUSTE-VON WRIGHT, 1989). Jungen waren immer zufriedener als Mädchen. Mit 11 und mit 18 war die Zufriedenheit am größten, die Pubertät dagegen war eine kritische Phase. Mit 18 ist damit eine gewisse Beruhigung eingetreten, die Jugendlichen sind mit ihrem Körper eher einverstanden als früher.

Die wohl wichtigste Wirkungskette, die für Jungen und Mädchen dramatisch erlebt werden kann, ist die zwischen der naturhaft gegebenen, also unverschuldeten und unverdienten eigenen physischen Attraktivität, und der Erfahrung sozialer Akzeptanz durch gleich- bzw. gegengeschlechtliche Freunde und Kollegen. In unserer Kultur ist die Partnerwahl marktförmig organisiert, d.h. jeder trägt sich in Konkurrenz mit anderen „zu Markte“, schafft gewissermaßen ein „Angebot“ und versucht die „Nachfrage“ zu optimieren. Zuwendung muß nun errungen werden, in der Eltern-Kind-Beziehung war sie „gegeben“.

Im Bewußtsein der Jugendlichen ist der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Attraktivität und der wahrgenommenen sozialen Anerkennung durch Mitschüler deutlich repräsentiert. Gleichzeitig korreliert die Wahrnehmung sozialer Anerkennung hoch mit der Selbstakzeptanz. Tab. 4.3 zeigt diese Korrelationen für Mädchen und Jungen in Deutschland und in der Schweiz.

Mehrere Sachverhalte fallen dabei ins Auge:

1. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Akzeptanzwahrnehmung und der Einschätzung der eigenen physischen Attraktivität.
2. Noch höher ist aber der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstakzeptanz und dem Selbstkonzept des Aussehens.

Es drängt sich die Frage auf, ob dieser hohe Zusammenhang durch die attraktivitätsbedingte Wahrnehmung sozialer Akzeptanz vermittelt wird, also verschwindet, wenn man letztere konstant hält. Wie die entsprechenden partiellen Korrelationen zeigen, reduziert sich dieser Zusammenhang zwar, aber er bleibt immer noch hoch.

Tab. 4.3: Korrelationen und partielle Korrelationen zwischen Selbstkonzept des Aussehens, wahrgenommener sozialer Akzeptanz und Selbstakzeptanz

9. Schulstufe, Konstanzer Längsschnitt (Deutschland) und Zürcher Replikationsstudien (zusammen)

	<i>Selbstkonzept des Aussehens</i>			
	Mädchen		Jungen	
	Deutschland	Schweiz	Deutschland	Schweiz
N	1006	438	893	462
Wahrgenommene soziale Akzeptanz (soziale Einbettung)	.35	.27	.32	.31
Selbstakzeptanz	.55	.38	.49	.51
Selbstakzeptanz (soz. Anerkennung konstant)	.46	.32	.41	.44

Was kann man daraus schließen? Es scheint so zu sein, daß in diesem Alter schon ein relativ fester Zusammenhang zwischen einer generell negativen Selbstbeurteilung und einer negativen Einschätzung der eigenen Attraktivität etabliert ist. Er ist von der tatsächlichen Attraktivität bzw. von der Wahrnehmung der positiven oder negativen Folgen der physischen Erscheinung schon relativ unabhängig.

Eine Ausnahme aus diesem Muster muß erwähnt werden. Die gymnasialen Mädchen der 9. Stufe in der Schweiz, die an der zweiten Replikation der deutschen Längsschnittstudie im Jahre 1992 teilgenommen haben - aus der die oben berichteten offenen Antworten stammen -, zeigen eine erstaunliche Unabhängigkeit in der Wahrnehmung der sozialen Akzeptanz und dem Selbstkonzept des Aussehens ($r = .07$). Auch der Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept des Aussehens und der Selbstakzeptanz ist hier niedrig ($r = .20$).

Was könnte dies heißen?

Wir interpretieren es hier so, daß die hier gefundenen Zusammenhänge offensichtlich kulturell gelernt sind und deshalb auch auflösbar wären. Dies

gibt Hoffnung, daß naturale Vorgegebenheiten in ihren Wirkungen durch moralische Wertungen außer Kraft gesetzt werden können. Es könnte aber auch sein, daß die Schweizer Mädchen die tatsächlichen Zusammenhänge zwischen Attraktivität und sozialer Akzeptanz realistischer einschätzen. Vielleicht ist doch die „Ausstrahlung“, der „Charakter“ wichtiger als das Aussehen.

Wir haben eine begrenzte Möglichkeit, dieser Frage nachzugehen. Schließlich haben wir in der Längsschnittstudie jedes Jahr die Schüler wählen lassen, wen sie von den Mitschülern gerne mögen bzw. wer in der Klasse im Mittelpunkt steht. Steht nun das Selbstkonzept der eigenen Attraktivität in einem hohen Zusammenhang mit diesen Wahlen? Tab. 4.4 enthält die jährlichen Ergebnisse. *Sie zeigen sehr niedrige Beziehungen zwischen den erhaltenen Beliebtheitswahlen und der Einschätzung, wie attraktiv man ist.* Bei Jüngeren ist noch eine Relation feststellbar, bei den 16jährigen fehlt sie völlig. Diese niedrigen Zusammenhänge finden wir übrigens bei allen möglichen Indikatoren von Beliebtheits- und Geltungswahlen.

Tab. 4.4: Korrelationen zwischen der Summe erhaltener Beliebtheitswahlen und dem Selbstkonzept des Aussehens

N=851 (Längsschnittstichprobe)

SK-Aussehen	Soziometr. Wahl: wen magst du...				
	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre
12 Jahre	.17				
13 Jahre		.10			
14 Jahre			.06		
15 Jahre				.09	
16 Jahre					.02

Etwas anders sieht die Situation allerdings aus, wenn wir *Extremgruppen von Beliebtheitswahlen*, etwa jene am unteren 10 %-Ende mit jenen am oberen 10 %-Ende über drei Altersstufen (13 bis 15) zusammenziehen²². Wir finden bei solchen Extremen eine hochsignifikante Varianzaufklärung zwischen 4,7% und 6,6% im Selbstkonzept des Aussehens von 12 bis 15, die auf den

²² Die Varianzaufklärung bei der "wahrgenommenen sozialen Anerkennung" liegt bei diesen Extremgruppen um die 20%. Die problematische soziale Anerkennung (soziometrische Indikatoren) wird von den Schülern also auch wahrgenommen.

Extremgruppenfaktor der Beliebtheitswahlen zurückgeht. Tab. 4.5 stellt diese Zusammenhänge tabellarisch dar, indem die Selbsteinschätzungen des eigenen Aussehens (wie in Tab. 3.8) in drei Gruppen eingeteilt werden. Knapp doppelt so viele der sehr beliebten Schüler halten sich für attraktiv als in der Gruppe der „Unbeliebten“.

Tab. 4.5: Prozentsätze hoher bzw. niedriger Selbstkonzepte des Aussehens (9. Kl.) nach soziometr. Sympathiestatus (7. bis 9. Kl.)

Konstanzer Längsschnitt

	<i>Selbstkonzept des Aussehens</i>		
	niedrig	mittel	hoch
Soziometrie: Sympathiewahlen über drei Jahre (7. bis 9. Klassen)			
10% Unsympathischste N=189	61.6	11.3	27.2
10% Sympathischste N=241	46.7	11.5	41.8
CHI=7.016*	NDF=2	C=.158	

Im Mittelbereich der Beliebtheitswahlen spielt somit das Selbstkonzept des Aussehens nur eine geringe Rolle. In den Extremgruppen tauchen die erwarteten Zusammenhänge in mäßiger Größenordnung auf. Die Wechselverhältnisse zwischen vermuteter physischer Attraktivität und tatsächlicher sozialer Beliebtheit sind also viel lockerer als die publizierte Bedeutung der Attraktivität in unserer westlichen Zivilisation vermuten ließe.

Ein letzter Versuch sei noch erwähnt: Beziehungen zwischen der Selbsteinschätzung der Attraktivität und sozialen Erfolgen festzustellen. Es könnte nämlich sein, daß die physische Attraktivität vor allem den *Erfolg beim anderen Geschlecht* bestimmt. Dem können wir bei den 16-jährigen insofern nachgehen, als wir hier aus Angaben der Jugendlichen wissen, ob sie einen festen Freund des anderen Geschlechts haben und ob dies früher schon der Fall war. Daraus haben wir den Index „Erfahrungsgrad“ konstruiert (s. FEND, 1990), der nun tatsächlich mit $r = .22^{23}$ mit dem Selbstkonzept des Aussehens

²³ Bei Mädchen ist immer der Sachverhalt aussagekräftiger, ob sie zur Zeit einen festen Freund haben, für Jungen trifft dies für die Frage nach früheren Freundschaften zu. Hier korreliert das Aussehen bei Mädchen mit $r = .26$ mit einer "derzeitigen Freundschaft" und $.10$ mit früheren Freundschaften. Bei Jungen sind die entsprechenden Korrelationen $.10$ und $.22$.

korreliert. Doch auch dieser Zusammenhang ist relativ niedrig, gleichzeitig ist die Wirkungsrichtung unbekannt.

Die allgemeine Schlußfolgerung muß somit die sein, daß, wenn sich Zusammenhänge zwischen wahrgenommener physischer Attraktivität und der tatsächlichen sozialen Einbettung zeigen, diese relativ niedrig sind. Es müssen also andere Faktoren maßgeblich sein, die eine hohe Qualität der sozialen Einbettung begünstigen bzw. die diese beeinträchtigen.

Im Auge zu behalten ist aber die hohe subjektive Bedeutung physischer Attraktivität. Sie ist hoch mit der Selbstakzeptanz der Jugendlichen „verhängt“. Auch das *Selbstvertrauen, soziale Kontakte aufzunehmen*, hängt mit der Einschätzung des eigenen Aussehens zusammen ($r = .35$ bis $.40$).

4.2.3 Zusammenfassung

Insgesamt finden wir in der Analyse der Bedeutung der physischen Attraktivität für das Jugendalter und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe, Freunde zu gewinnen und zu erhalten, eigenartige Diskrepanzen. Für die untersuchten Mädchen und Jungen ist der Sachverhalt subjektiv relativ klar. Aussehen und soziale Akzeptanz hängen eng zusammen, und wenn man nicht gut aussieht, dann hat man auch nicht viel Grund, auf sich stolz zu sein. Dies gilt für Mädchen besonders ausgeprägt.

Die Daten selber zeigen ein modifiziertes Bild.

Einmal kann der obige Schluß von der Selbsteinschätzung des eigenen Aussehens zur generellen Selbstakzeptanz eher umgekehrt werden. Jugendliche, die sich schon in der Kindheit selber weniger akzeptierten, neigen auch später gegenüber ihrem Körper zu geringerer Akzeptanz.

Neben der (sehr intensiven) Selbstbeobachtung im physischen Spiegel haben wir die Rückmeldung aus dem sozialen Spiegel für die wichtigste Quelle der Entwicklung von Akzeptanz dem eigenen Körper gegenüber angesehen. Obwohl an einigen Stellen signifikante Zusammenhänge der vermuteten Art aufgetaucht sind, blieb ihre Größenordnung bescheiden. Damit bleibt hier ein großer Spielraum für andere Einflußfaktoren und für selbständige Wertungsprozesse der Jungen und Mädchen, auf die die qualitativen Beschreibungen ein Licht geworfen haben. In sie münden allgemeine Grundhaltungen der Zufriedenheit, der Selbstakzeptanz und der Relativierungsfähigkeit in

starkem Maße ein. Dies kann so weit gehen, daß sich jemand als „wohltuend durchschnittlich“ einstuft.²⁴

Für die Selbsteinschätzung der eigenen Attraktivität spielt in der Adoleszenz naturgemäß ein Wirklichkeitsbereich eine herausragende Rolle: die biologischen Prozesse der Pubertät. Sie drängen am massivsten zu Veränderungen im Selbstbild des eigenen Aussehens. Die große Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, den eigenen Körper „bewohnen“ zu lernen, ist deshalb von herausgehobener Bedeutung, weil sich der Körper ja sehr stark verändert. Der Rolle der Pubertät müssen wir deshalb im folgenden gesondert nachgehen

4.3 Die Verarbeitung der Pubertät

Die Adoleszenz wird durch biologische Prozesse markiert, die im Begriff „Pubertät“ zusammengefaßt werden. Dahinter stehen komplexe Mechanismen im endokrinen System, die zu aspektreichen Veränderungen des *körperlichen Erscheinungsbildes*, der *Emotionalität*, des *Verhaltens* und schließlich der *Triebe* führen.

Einmal verändert sich der Körper nach außen in deutlich sichtbarer Form: der *Wachstumsschub* setzt ein, die *Körpergestalt* ändert sich (Proportionen, Anteil von Fettgewebe und Muskeln bei Frauen wird „ungünstiger“, Verbreiterung der Hüften bei Frauen, der Schultern bei Jungen), die *körperliche Leistungsfähigkeit* nimmt zu. Die *sekundären Geschlechtsmerkmale* (Veränderung der Brust bei Frauen, Pubesbehaarung, Achselbehaarung, Bartwuchs und Stimmbruch bei Jungen, Wachstum des Penis und der Hoden) machen nach *außen* sichtbar, daß der Mensch auf dem Weg zur Gestalt des Erwachsenen ist.

Zum andern liegen diesen sichtbaren Veränderungen komplexe *innere* Wandlungen zugrunde, insbesondere solche im Hormonhaushalt, also im endokrinen System, die schließlich zur Menarche bei Mädchen, zur Spermarche bei Jungen und letztlich zur Ausbildung der inneren Organe für die volle sexuelle Reproduktionsfähigkeit führen. Damit geht auch eine mächtige neue Triebstruktur einher.

²⁴ Ohne Zweifel müßten sich weitere Studien auch mit "objektiven Messungen" beschäftigen, wie sie in der Attraktivitäts-Forschung üblich sind. Generell ist zu bedauern, daß diese Fragen im deutschsprachigen Raum bei Jugendlichen so wenig bearbeitet werden.

Diese vielfältigen Veränderungen erfolgen nicht bei allen in einer *starren Synchronie* (s. TANNER, 1963), und sie vollziehen sich bei verschiedenen Jugendlichen in völlig *unterschiedlichem Tempo*. Auf einen vollständigen Altersjahrgang bezogen, könnte man davon sprechen, daß das gesamte zweite Lebensjahrzehnt einer „Kohorte“ in Anspruch genommen wird: von den ersten Änderungen im 10. Lebensjahr der „Frühentwickler“ bis zum 20. Lebensjahr der „Spätentwickler“. Es dauert also 10 Jahre, bis ein Altersjahrgang „durch die Pubertät“ ist.

All dies zusammen führt zum auffälligen, manchmal - was den unterschiedlichen körperlichen Entwicklungsstand angeht - fast grotesken Erscheinungsbild von Schulklassen der 5. bis 10. Jahrgangsstufe.

4.3.1 Forschungsstand und theoretische Modelle zur Bedeutung puberaler Entwicklungen für die psychosoziale Entwicklung

Mit den körperlichen Veränderungen hat sich die Forschung in den letzten Jahren intensiv beschäftigt (s. z.B. PETERSEN, 1987, BANCROFT & REINISCH, 1990, ADAMS et al. 1989, LERNER & FOCH, 1987). Neben den medizinischen Aspekten (s. LARGO, 1987) und den Forschungen über die *Bestimmungsgrößen für die Auslösung und Gestaltung der pubertären Veränderungen* ist dabei zunehmend die Frage in den Vordergrund getreten, welche *psychosozialen Konsequenzen* mit den biologischen Entwicklungen der Pubertät verbunden sind (KRACKE & SILBEREISEN, 1994). In den Erklärungs-bemühungen sind die verschiedensten Modelle der Wirkungen von Hormonen getestet worden, solche die direkte Zusammenhänge unterstellt haben (wie die Klassische Entwicklungspsychologie), bis zu jenen, die die sozial vermittelten indirekten Konsequenzen der puberalen Veränderungsprozesse erforscht haben. Auf sie soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (s. BROOKS-GUNN & WARREN, 1989, MILLER-BUCHANAN ET AL., 1992, ALSAKER, 1992, PAIKOFF & BROOKS-GUNN & WARREN, 1991). Wir nehmen in Übereinstimmung mit der heutigen Forschung an, daß neben einigen möglichen direkten Wirkungen hormoneller Veränderungen die entscheidenden psychosozialen Konsequenzen über sozial vermittelte Interpretationsprozesse laufen.

Von herausragender Bedeutung wird bei der Interpretation der pubertären Entwicklung der Vergleich mit anderen, mit Gleichaltrigen, insbesondere solchen in der Schulklasse. Aus diesem Vergleich können sich erhebliche Beeinträchtigungen der Selbsteinschätzung ergeben, die mit dem Begriff des *Thersites-Komplexes* zusammengefaßt werden. Er besteht in „...

psychopathologischen Auffälligkeiten, insbesondere Selbstwertverletzungen, aufgrund wirklicher oder vermeintlicher körperlicher Entstellungen...“ (REMSCHMIDT, 1992, S. 88).

REMSCHMIDT konstatiert, daß in dieser Altersphase ängstliche Selbstbeobachtungen weit verbreitet seien. Sie betreffen Körperwachstum, Größe, Gewicht, Körperproportionen, Haarwuchs, Gesicht, Verhalten und Bewegungen.

Besonders genau sind solche Beobachtungen bei Mädchen, *die sich an einem kulturellen Attraktivitätsideal messen, das konträr zu den puberalen Entwicklungen steht*. Sie müssen sich also extrem „gegen ihren Körper“ verhalten, um den Idealstandards zu entsprechen. REMSCHMIDT folgert: „Diese Hypersensitivität kann aktuelle Konfliktreaktionen provozieren oder auch zu chronischen psychischen Beeinträchtigungen in Form von neurotischen Fehlentwicklungen führen. Ein sehr häufiger Anlaß zur Beeinträchtigung der Selbstakzeptanz ist die in der Adoleszenz weitverbreitete ‚Acne vulgaris‘“ (REMSCHMIDT, 1992, S. 88 f.). Sie kann bis zu narzißtischen Krisen und zur sogenannten Pubertätshypochondrie führen, die im Rahmen depressiver Reaktionen zu finden ist.

Nach REMSCHMIDT äußern rund die Hälfte aller Mädchen und ein Drittel aller Jungen Sorgen hinsichtlich Körpergröße, Figur und Gewicht. BROOKS-GUNN berichtet in bezug auf das Gewicht bei Mädchen fast noch höhere Werte, weshalb sie von einer „nationalen Obsession“, abzunehmen, spricht. Befürchtungen werden häufig auch in bezug auf Disproportionen des Körpers geäußert. Mädchen und Jungen finden häufig ihre Nase zu lang und zu weit hervorstehend, ebenso die Backenknochen. Mädchen empfinden ihre Hüften als zu breit, Jungen ihre Arme als zu lang. Diese Wahrnehmungen entsprechen durchaus den Proportionsänderungen in diesem Alter, so daß auch hier mangelndes Wissen oft zu unnötigen Sorgen führt.

Die Unterschiede in der Selbstbeobachtung von Jungen und Mädchen sind sehr deutlich. Sie werden von verschiedenen Ängsten geplagt.

Bei Jungen spielt das Wachstum der Genitalien eine größere Rolle, insbesondere wenn sie nach ihrer Ansicht zu klein und damit fälschlicherweise als defizient eingestuft werden.

Mädchen machen sich im Zusammenhang mit den Genitalien, da diese ja innen liegen und nicht unmittelbar beobachtbar sind, verständlicherweise weniger Sorgen. Häufig tauchen jedoch Sorgen im Zusammenhang mit der Menstruation auf. Sie sind beunruhigt, wenn sie unvorbereitet sind, bzw. wenn sie nach ihrer Meinung verzögert auftritt. REMSCHMIDT meint, daß sie an sich überwiegend negativ erlebt werde (1992, S. 90), was so allgemein nach amerikanischen Studien nicht stimmt. Vielmehr spielt das Ausmaß, in

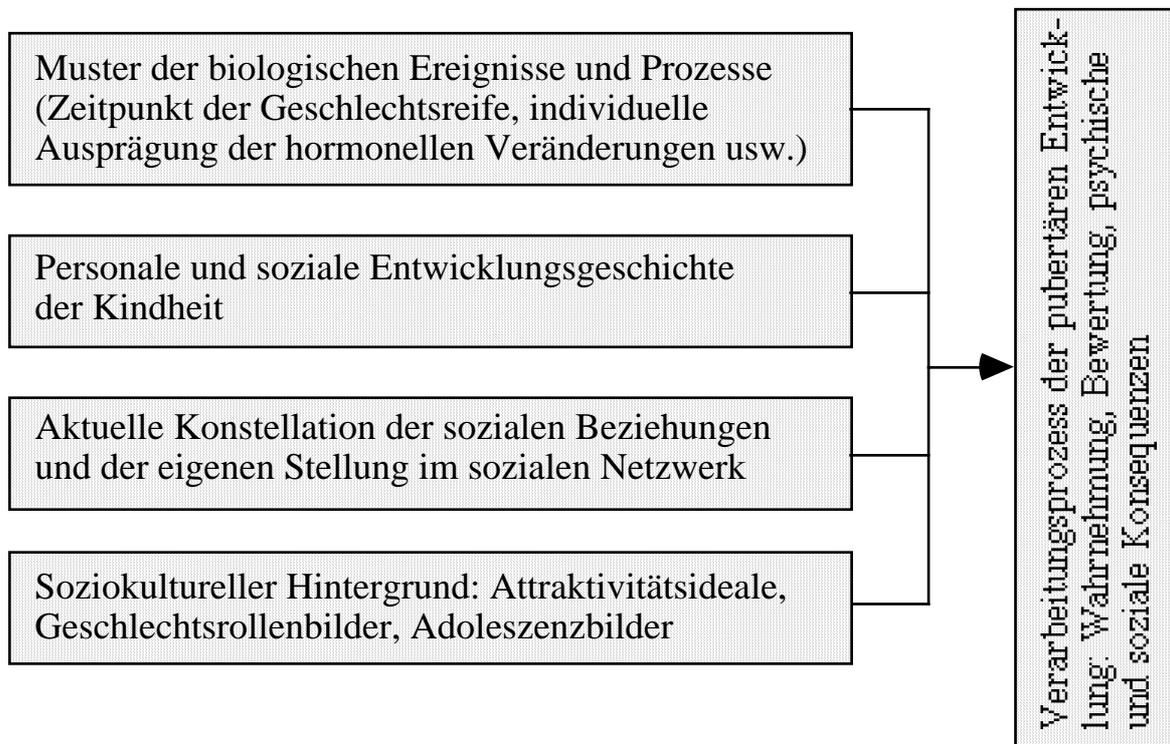
welchem Jungen und Mädchen vorbereitet und aufgeklärt die puberalen Veränderungen erwarten - etwa für die positive Verarbeitung, der Menstruation durch Mädchen - eine große Rolle (s. BROOKS-GUNN & REITER, 1990, S. 38 ff.).

Wichtig ist jedoch in diesem Zusammenhang, daß oft eine große Unkenntnis über den Bereich des Normalen besteht, so daß Aufklärung gerade hier sehr wichtig wäre.

Die Verarbeitung der biologischen Entwicklung im sozialen Kontext muß somit einmal *kulturelle Interpretationsmuster* der körperlichen Veränderungen berücksichtigen. *Attraktivitätskriterien* und Geschlechtsrollenbilder stehen dabei im Vordergrund.

Zum andern ist der *unmittelbare (proximale) soziale Kontext* wichtig. Das Erlebnis der Pubertät ist heute insofern ein „Gemeinschaftserlebnis“, als durch die Zusammenführung von Jugendlichen in Schulklassen „*Entwicklungs-Genossenschaften*“ entstehen, die den Rahmen für die Interpretation der eigenen Entwicklung abgeben. Sie ermöglichen unzählige Beobachtungen und Vergleiche. Die eigene Stellung im komplexen sozialen Netzwerk von Jugendlichen wird durch die biologischen Veränderungen neu buchstabiert. Neue Intimitäten und neue Distanzen werden aufgebaut. Eltern können mit ihren Kindern nicht mehr in der gewohnten Weise kuscheln. Das andere Geschlecht gewinnt einen großen Stellenwert. Damit sind neue Chancen und neue Gefahren verbunden. Ein in der Kindheit eher unscheinbares Mädchen kann zu einer Schönheit heranblühen, ein quirliger kleiner Junge mag im Vergleich zu anderen klein und drahtig bleiben und sich dadurch plötzlich im Rückstand empfinden.

Abb. 4.5: Bestimmungsgrößen der Verarbeitung der biologischen Ereignisgeschichte



Aber auch hier wird die soziale Lebensgeschichte, die frühere Einbettung in Freundschaften und das Verhältnis zu den Eltern mitbestimmen, wie die körperlichen Veränderungen sozial definiert und verarbeitet werden.

Somit ergibt sich ein Modell, in dem zumindest drei Bereiche von Einflußgrößen zu berücksichtigen sind (s. Abb. 4.5): die *personalen Merkmale*, die sich im Laufe der Lebensgeschichte chronifiziert haben und auch die soziale Einbettung in der Kindheit umfassen, die *aktuellen biologischen Ereignisse* in ihrer für jeden Jugendlichen einmaligen Gestalt sowie die *aktuellen sozialen Erwartungen und Bezüge*, in denen der Prozeß der Pubertät erlebt wird.

Aus diesen Bestimmungsgrößen ergeben sich sehr viele interindividuelle Unterschiede im Erleben und Verarbeiten der interindividuell ebenfalls hoch variierenden biologischen Ereignisgeschichte. Einige wenige Fälle machen dies deutlich:

Karin ist 13. Sie war in der Kindheit eher unbeachtet. Die Eltern waren finanziell nicht in der Lage, sie besonders mit Kleidern und Geschenken auszustatten. Die schulischen Leistungen sind heute eher mäßig. Die biologische Entwicklung trifft sie sehr früh. Sie ist mit 12 bereits weit entwickelt und mit 13 vom äußeren Erscheinungsbild her sehr attraktiv. Ihr Busen ist voll ent-

wickelt, die Menarche trat mit 11 Jahren und 8 Monaten ein. Sie merkt plötzlich, wie ihr auf der Straße andere nachschauen. Die Jungen in der Klasse hänseln sie zwar etwas, aus dem Ton spricht aber auch Bewunderung und etwas Scheu. Zum Glück hat sie Evelyn, die noch früher dran war als sie und ihr alles erklärt. Sie beginnt durch Babysitten Geld zu verdienen, kauft sich mit dem eigenen Geld Kleider und bezahlt sich den Friseur. Mit 14 ist sie kaum mehr wiederzuerkennen. Sie hat gepflegte lange blonde Haare, ist attraktiv gekleidet und eine auffallende Schönheit. Schule ist ihr nicht mehr so wichtig, dafür rennen ihr ältere Jungen aus höheren Klassen das Haus ein und wollen sie ins Kino, in die Diskothek oder zum Eisessen einladen.

Rebecca ist 15. Sie ist seit der Kindheit ein quicklebendes Mädchen, eher drahtig und sportlich. Sie geht ins Gymnasium und ist hier eine sehr gute Schülerin. Im Sport ragt sie besonders heraus. Sozial ist sie äußerst offen und beliebt. Ihre körperliche Entwicklung ist aber stark verzögert. Sie entwickelt kaum weibliche Züge, das Gesicht wird lediglich etwas knöchern, und die Haare bleiben dünn. Die Aufmerksamkeit der Mitschüler wendet sich immer stärker anderen Mädchen zu, und Rebecca empfindet sich immer mehr als Mauerblümchen.

Torsten ist ebenfalls 15. Er ist im letzten Jahr hochgeschossen, hat eine deutlich tiefere Stimme und hat Schwierigkeiten, seine Gliedmaßen noch als ihm zugehörig zu empfinden. Die Figur ist schlacksig und ungelent, und im Sport ist er oft der Mittelpunkt belustigender Kommentare. In der Kindheit war er klein und unscheinbar. Er genießt seine neue Größe heimlich, wird in der Klasse lauter und gegenüber den Lehrern deutlich frecher. Daß er raucht und auch schon tüchtig Bier trinkt, trägt ihm die Bewunderung seiner Mitschüler ein. Seine soziale Heimat hat er jedoch in seiner Clique, die sich jeden späten Nachmittag vor dem McDonalds mit den Mofas trifft.

Diese Beispiele zeigen, wie eng die *Verarbeitung* der biologischen Veränderungen mit der *Vorgeschichte* der Jugendlichen und ihrer *sozialen Einbindung* verwoben ist.

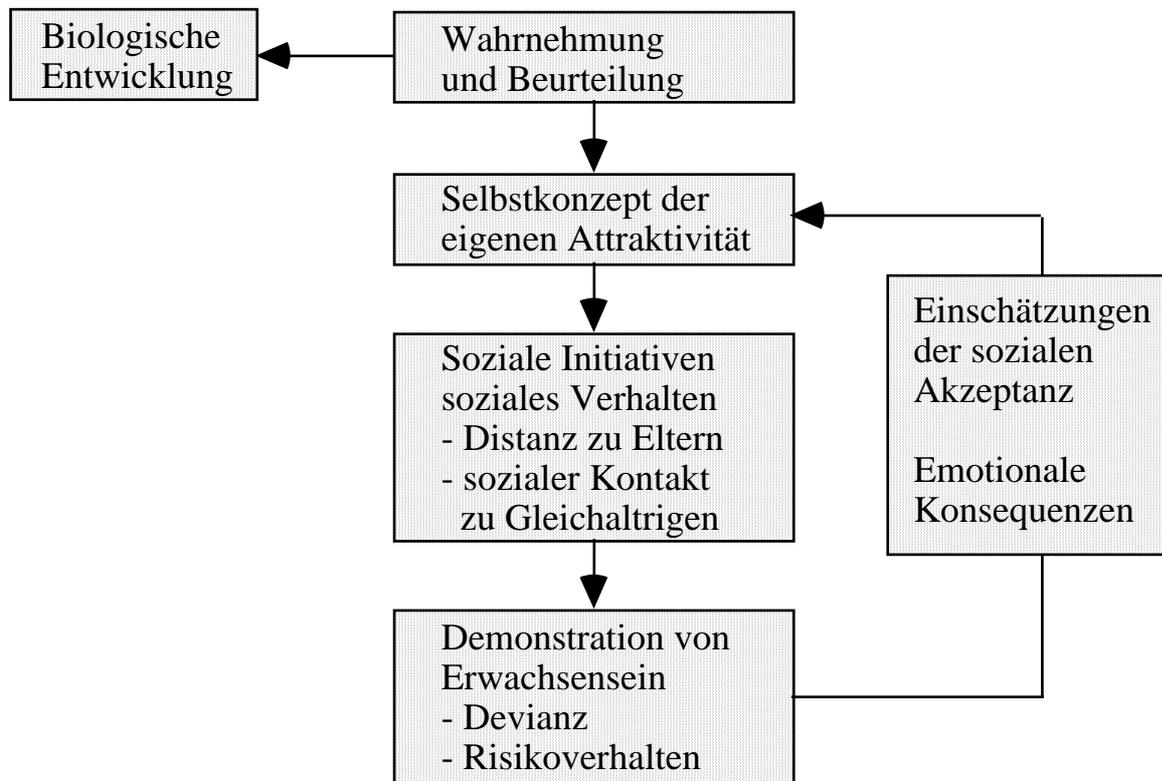
Die aktiven Verarbeitungsprozesse der biologischen Entwicklung erfolgen in der Regel nicht nur in einsamen Stunden oder vor dem Spiegel, sondern in unzähligen sozialen Vergleichen und in unendlich langen Gesprächen mit Freunden. Dabei messen sie sich an Idealen attraktiver Menschen und konstatieren Vorzüge und Defizite. Diese Bewertungen können zu Befriedigungsgefühlen, aber auch zu Ängsten, Niedergeschlagenheit, negativen Selbstbewer-

tungen, ja depressiven Verstimmungen führen. Sie sind durch das generalisierende Urteil vermittelt, wie es mit der eigenen Attraktivität steht. Auf diesem Wege entsteht ein Selbstbild des eigenen Aussehens, das Wohl und Wehe in dieser Altersphase mitbestimmen dürfte. Die Jugendlichen beginnen damit einen Weg, an dessen vorläufigem Ende ein neues Einverständnis mit sich selbst oder ein dauerhafter Zwiespalt stehen kann.

Das Ergebnis der eigenen Körpereinschätzung wäre dann wenig folgenreich, wenn damit auch keine weitreichenden Konsequenzen verbunden wären. Letztere resultieren vor allem aus der *engen Bindung zwischen der körperlichen Attraktivität und der möglichen sozialen Erfolgsgeschichte*, insbesondere in bezug auf das andere Geschlecht. In unserer Kultur hat dieser Zusammenhang eine herausragende Bedeutung, der so vielleicht in einer islamischen Kultur, in der Mädchen weit mehr verbergen dürfen, ja müssen, nicht zu finden ist. Er mag dort klein sein, wo die zukünftigen Ehepartner gar nicht in einer Marktsituation konkurrierender Bewerber frei gewählt werden, sondern von den Familien vorbestimmt sind. In der Hindu-Kultur fehlt heute noch häufig die Entwicklungsaufgabe der Partnerwahl, so daß die hier vermuteten Zusammenhänge zwischen der körperlichen Entwicklung und der Entwicklung des Selbst so nicht vorkommen dürften.

In unserer Kultur erwarten wir hingegen weitreichende soziale Konsequenzen der Ergebnisse der biologischen Entwicklung und ihrer Verarbeitung. Aber auch in unserer Kultur sind die Jugendlichen diesen Zusammenhängen nicht passiv ausgeliefert. Sie haben auch hier Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsbedürfnisse. Sie werden in sozialen Zusammenhängen aktiv, versuchen sich neu darzustellen, kaufen Kleider und gestalten ihren Körper, zeigen vielleicht übertrieben frühes Erwachsensein, demonstrieren die neuen Attribute, suchen aktiv Aufmerksamkeit und Zuwendung und beginnen somit, sich im sozialen Netzwerk neu zu plazieren. Die wichtigsten Folgewirkungen sind danach in der *Veränderung des sozialen Verhaltens und der veränderten Stellung im sozialen Netzwerk* zu suchen. Es dürfte in einer größeren Distanz zu den Eltern und neuen Näheempfindungen zum anderen Geschlecht bestehen. Aber auch dabei sind Erfolge und Mißerfolge denkbar, die auf die emotionale Befindlichkeit und das Selbstbild zurückwirken. In einem Schema sind die möglichen Kreisprozesse abgebildet (s. Abb. 4.6).

Abb. 4.6: Modell der Verarbeitung der biologischen Entwicklung



Es ist nun offensichtlich, daß, abgesehen von speziellen Ausnahmefällen, alle den *universalen biologischen Entwicklungsprozeß* mitmachen und verarbeiten müssen. Gleichzeitig ist unübersehbar, daß er sehr unterschiedlich verlaufen kann und noch unterschiedlicher verarbeitet wird. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit einmal darauf, herauszufinden, welches die normalen Verarbeitungsformen der biologischen Entwicklung sind, und zum anderen drängt sich die Frage auf, welches die hauptsächlichen *interindividuellen Variationen* sind und an welchen Punkten sich *Risiken* in der Verarbeitung ergeben.

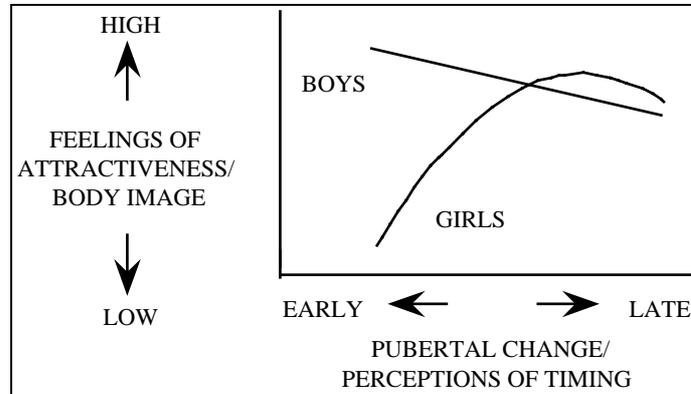
Die Hauptfragen der diesbezüglichen Forschungsbemühungen kreisten um zwei Punkte: einmal um die Frage, ob je nach dem biologischen *Entwicklungsstand* auch unterschiedliche Problemlagen zu finden sind. Die zweite Frage bezog den Sachverhalt mit ein, daß Jugendliche ihre biologische Entwicklung im sozialen Kontext von „Entwicklungsgenossen“ erleben, von denen einige Pioniere sind, andere Nachfolger. Die Pioniere haben wenige Vorbilder, die Nachfolger wissen schon eher, was auf sie zukommt. Schon diese Formulierung lenkt die Aufmerksamkeit auf die möglichen Folgen des *relativen Entwicklungsstandes*, auf die Folgen von Verzögerungen und Akzelerationen bzw. auf die Wirkung der möglicherweise günstigen Konstellation, im Pulk der Mehrheit „mitzuschwimmen“.

Die Forschung zu diesem Thema ist für den amerikanischen Kulturbereich zum Schluß gekommen, daß für Jungen eine frühe Reifung vorteilhaft ist, da insbesondere in niedrigeren sozialen Schichten damit alle Insignien verbunden sind, die hoch bewertet werden: Körperkraft, Größe und Männlichkeit. Langfristig können damit wieder Nachteile gekoppelt sein, da daraus eher rigide, geschlechtsstereotype Persönlichkeiten resultieren können.

Bei Mädchen liegen die Verhältnisse komplizierterer. Frühe Reife gilt hier als nachteilig, und dies kurz- und langfristig.

Sehr frühreife Mädchen fühlen sich in ihrer eigenen sozialen Umwelt häufig „fremd“, und sie werden auch von weniger entwickelten Altersgleichen als „fremdartig“ wahrgenommen. Sie nehmen sich als „ausgestellt“ wahr, machen sich nicht selten durch eine krumme Körperhaltung kleiner und versuchen, ihren Entwicklungsstand durch entsprechende Kleidung zu verbergen. All dies macht überdeutlich, wie behutsam Lehrer mit diesem Phänomen umgehen sollten. Ähnliche Wahrnehmungen sind bei sehr spät reifenden Jungen zu vermuten. Die neuen sozialen Zuwendungen und die eigenen körperlichen Veränderungen (s. die Selbstbetrachtungszeiten vor dem Spiegel) bleiben den Heranwachsenden selber natürlich nicht verborgen. Sie schlagen sich in einem entsprechenden positiven oder negativen Körperselbstbild nieder, das sich nach PETERSEN (1987, S. 51) wie in Abb. 4.7 dargestellt, entwickelt. Danach ist es besonders für Mädchen von großer Bedeutung, wie sie sich im Vergleich zur Altersgruppe entwickeln. PETERSEN vermutet, daß frühreife Mädchen deshalb am stärksten durch ihren relativen körperlichen Entwicklungsstand negativ beeinflußt sind, weil sie nicht nur im Vergleich zu anderen Mädchen, sondern auch im Vergleich zur Altersgruppe insgesamt „auffallend“ sind (PETERSEN, 1987, S. 52). Von großer Bedeutung sind also die „sozialen Signal-Werte“ sichtbarer physischer Änderungen, daß jemand nun „anders“ ist, daß jemand „attraktiv“ ist.

Abb. 4.7: Modell der Beziehungen zwischen den Indikatoren puberaler Veränderungen (ausgenommen Brustentwicklung), Körperwahrnehmung und Gefühl der Attraktivität.



Aus PETERSEN (1987, 51)

Aus der Frühreife von Mädchen kann sich eine negative soziale Karriere entwickeln, die schwedische Forscher (s. STATTIN & MAGNUSSON, 1990b) so beschrieben haben: Frühreife Mädchen erregen größere Aufmerksamkeit beim anderen Geschlecht, insbesondere bei schon berufstätigen älteren Jugendlichen. Von diesen werden sie kontaktiert, eingeladen und häufig in Risikoverhalten (Rauchen und Alkohol) eingeführt. Im Rahmen dieser Beziehungen verlieren sie das Interesse an der Schule und tendieren dazu, ihre Schullaufbahn früher abzubrechen - dies im Vergleich zu den intelligenzmäßig und schulleistungsmäßig gleich guten Mitschülerinnen. Sie werden sexuell früher aktiv, bekommen früher Kinder und heiraten früher. Später werden sie allerdings auch eher wieder verlassen oder brechen ihre Beziehungen ab. Sie sind dann häufiger alleinerziehende Mütter und leben dabei nicht selten am Existenzminimum in ungelernten Tätigkeiten.

Eine deutschsprachige Studie von SILBEREISEN bestätigt die negativere Selbsteinschätzung bei sich früh entwickelnden Mädchen nicht (s. SILBEREISEN et al., 1989). Diese hatten im Gegenteil sogar eine höhere Selbsteinschätzung als andere. Die Studie von ALSAKER in Norwegen (1992) fand Ergebnisse, die denen in Amerika ähnlich waren.

Auf dem Hintergrund dieser diskrepanten Forschungsergebnisse ist die Frage relevant, ob der kulturelle Kontext die Verarbeitung der Pubertät mitbestimmt. Es erschien uns deshalb wichtig, dieser Frage in dem von uns untersuchten gesellschaftlichen Kontext nachzugehen. Eine Zusammenarbeit mit

ALSAKER hat die Möglichkeit geboten, in enger Anlehnung an ihre Indikatoren die Verarbeitung der Pubertät in der Schweiz zu studieren.²⁵

4.3.2 Das biologische Entwicklungsfenster in der Zweiten Zürcher Replikationsstudie

Die Daten zur Analyse der Zusammenhänge zwischen Pubertät und psychosozialer Entwicklung liefert uns die zweite Replikation des deutschen Längsschnitts in der Schweiz, in die wir Indikatoren zum Stand der pubertären Entwicklung eingeschlossen haben.

Für die Analyse der Pubertätsverarbeitung ist die berücksichtigte Altersphase wichtig. Eine Inspektion der Daten zeigt, daß wir in der 7. Klasse Mädchen vor uns haben, die zu 75 % im 13. Lebensjahr sind, zu etwas über 20 % sich aber schon im 14. Altersjahr befinden. Jungen sind geringfügig älter.

In der 9. Schulstufe sind etwa 72 % der Mädchen im 15. Lebensjahr und etwa 27 % 16 Jahre alt oder älter. Die Jungen sind jetzt deutlich älter. 39 % sind bereits 16 Jahre alt oder älter. Die Schüler in den niedrigen Schulformen sind immer älter als die Gymnasiasten. Hier befinden sich mehr Repetenten und vermutlich auch solche, die wegen Entwicklungsverzögerungen später eingeschult wurden.

In der 7. Klasse befindet sich damit der Durchschnitt der Mädchen auf dem Höhepunkt der Pubertät, um die Zeit der Menarche. In der 9. Klasse zeigen schon die meisten das körperliche Erscheinungsbild der erwachsenen Frau.

Bei den Jungen dürften wir in der 7. Klasse noch viele präpubertäre Knaben finden, in der 9. Klasse befinden sich die meisten auf dem Höhepunkt der Pubertät bzw. haben ihn vor kurzem überschritten.

Von der Stichprobe her gesehen, haben wir also Möglichkeiten, die Folgen der Abweichungen vom Durchschnitt der biologischen Entwicklung zu untersuchen. Bei den Siebtklässlern trifft dies bei Mädchen zu, bei den Neuntklässlern bei Jungen.²⁶

²⁵ Im Konstanzer Längsschnitt konnten wir keine Pubertätsindikatoren aus genehmigungstechnischen Gründen einbeziehen. Ein ursprünglich geplanter medizinischer Teil der Erhebung im regionalen Umfeld der Universität Konstanz konnte nicht realisiert werden, da das Land Baden-Württemberg die Durchführung der Studie an den Schulen untersagt hat. Die Schweizer Studie, die auch das Instrumentarium zum Selbst einschloß, ist deshalb eine wichtige Ergänzung des großen deutschen Längsschnittes.

²⁶ Da die Untersuchung in Schulen stattfand, mußten wir entsprechend behutsam vorgehen. Medizinische Messungen waren ebenso wenig möglich wie direkte Fragen nach

4.3.3 Indikatoren des puberalen Entwicklungsstandes

Unser Versuch, die Verarbeitung der biologischen Entwicklung zu studieren, stützt sich auf die Indikatoren der pubertären Entwicklung, die einmal den absoluten Entwicklungsstand und zum anderen die Wahrnehmung des relativen Entwicklungsstandes ansprechen. Daran schließen sich, wie in Abb. 4.8 sichtbar wird, Fragen zur Bewertung der biologischen Veränderungen an.²⁷

Abb. 4.8: Fragen zur Pubertät

FRAGEN ZUM STAND DER PUBERTÄREN ENTWICKLUNG

Du bist jetzt in einem Alter, wo Dein Körper angefangen hat, sich zu verändern, und mehr und mehr dem Körper eines Erwachsenen gleicht.

Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert?

- Ich habe noch keine Veränderungen gemerkt.
- Ich habe einige kleine Veränderungen gemerkt.
- Ich habe in der letzten Zeit klare Veränderungen gemerkt.
- Bereits seit einem halben bis zu einem Jahre ändert sich mein Körper.
- Bereits seit einem bis zu zwei Jahren ändert sich mein Körper.
- Mein Körper ist schon voll entwickelt.

Wie gross bist Du? cm

Wieviel wiegst Du? kg

In diesem Alter bekommt man vorübergehend häufig eine unreine Haut, Pickel oder eine Akne.

Wie ist es bei Dir?

- Ich habe noch keine unreine Haut bekommen.
- Es haben sich schon erste Unreinheiten gezeigt.
- Ich habe deutlich sichtbar Pickel und eine unreine Haut.
- Ich habe viele Pickel, die mich sehr stören.

der Menarche bei Mädchen oder der Spermarche bei Jungen. Nur auf indirekte Weise konnten wir Schlüsse auf den absoluten Stand der Pubertätsentwicklung bzw. auf den relativen Entwicklungsstand ziehen.

²⁷ Die Items wurden in Zusammenarbeit mit FRANÇOIS ALSAKER entwickelt und teilweise aus dem Amerikanischen - in Anlehnung an die Indikatoren bei PETERSEN - übersetzt.

NUR FÜR KNABEN:

Bei Knaben wächst, wenn man erwachsen wird, der Bart, und die Stimme verändert sich.
Wie weit ist es bei Dir?

Hast Du schon einen Bart?

- Es hat noch nicht angefangen.
- Es hat gerade begonnen.
- Es hat deutlich sichtbar begonnen.
- Ich muss mich schon regelmässig rasieren.

Hat sich Deine Stimme verändert?

- Es hat noch nicht angefangen.
- Es hat gerade erst begonnen.
- Meine Stimme hat sich schon hörbar verändert.
- Ich habe schon eine Stimme wie ein Erwachsener.

FRAGEN ZUM RELATIVEN STAND DER KÖRPERLICHEN ENTWICKLUNG

Wie steht es mit den körperlichen Veränderungen bei Dir im Vergleich zu der körperlichen Entwicklung bei den anderen ?

Mädchen sollen sich bitte mit Mädchen vergleichen,
Knaben sollen sich mit Knaben vergleichen.

- Ich bin deutlich später als die anderen entwickelt.
- Ich bin etwas später dran als die anderen.
- Ich bin ungefähr gleich entwickelt wie die anderen.
- Ich bin etwas früher entwickelt als die anderen.
- Ich bin deutlich früher entwickelt als die anderen.

BEWERTUNG DER KÖRPERLICHEN ENTWICKLUNG

Was hältst Du davon, dass sich Dein Körper verändert und erwachsen wird?

- Ich finde es sehr schön.
- Ich finde es schön.
- Ich finde es eher schön als schlecht.
- Ich finde es weder gut noch schlecht.
- Ich mag es eher nicht.
- Ich mag es nicht.
- Ich mag es überhaupt nicht.

Wie zufrieden bist Du mit Deinem Gewicht?

sehr zufrieden bis sehr unzufrieden (fünfstufig, 1 bis 5)

Mit diesen Indikatoren können wir der uns hier interessierenden Frage nachgehen, wie sich die Wahrnehmung und Bewertung der körperlichen Veränderungen auf das Selbstbild der Jungen und Mädchen auswirken und welche Konsequenzen für einige zentrale Indikatoren der Persönlichkeitsentwicklung und des Verhaltens damit verbunden sind.

Abb. 4.9: Schema der Analyse der Verarbeitung der Pubertät

Validität der Pubertätsindikatoren
(A) Wahrnehmungen und Bewertungen der Pubertät
(B) Generalisiertes Selbstbild des Aussehens
(C) Affektive Begleiterscheinungen
- Selbstakzeptanz
- Depressive Verstimmung
(D) Wahrgenommene soziale Anerkennung
(E) Verhaltensindikatoren
- Erwachsenenprivilegien (Rauchen, Trinken, Ausgehen, Geld)
- Normverletzendes Verhalten

Die Argumentation wird dabei in folgenden Schritten vorgehen (S. Abb. 4.9): Nach einer Deskription der Indikatoren und der Entwicklungsprozesse interessieren vor allem die Bewertungsprozesse der körperlichen Veränderungen. Akzeptieren Jugendliche die Pubertät, oder fühlen sie sich angesichts der körperlichen Veränderungen sehr unwohl? Neben dieser allgemeinen Frage interessiert besonders jene nach „verunstaltenden Begleiterscheinungen der Pubertät“, nach der Hautunreinheit und dem Gewicht, das nach Forschungen in Norwegen (ALSAKER, 1990) für Mädchen eine große Rolle spielt.

In einem nächsten Schritt untersuchen wir, ob und wie sich der Pubertätsverlauf und seine Bewertung durch die Mädchen und Jungen im allgemeinen Körperselbstbild niederschlagen. Es bildet nach unseren Erwartungen das kognitive Verbindungsglied zu allgemeineren Merkmalen der Person. Letztere interessieren in einem nächsten Analyseschritt, der von der Frage geleitet ist: Wie wirkt sich die Pubertät, vermittelt über Einschätzungen und Bewertungen des eigenen Körpers, auf das generalisierte Selbstbild der eigenen Attraktivität und schließlich auf die generalisierte Selbstbewertung aus? Zwei

Indikatoren unseres Instrumentariums zum Selbstkonzept, die auch in der Forschung oft genannt werden, sind hier besonders relevant:

- die allgemeine Selbstakzeptanz (Selbstwertgefühl) und
- depressive Verstimmungen.

Wenn die Auswirkungen der biologischen Veränderungen des Körpers auf die psychische Entwicklung durch die Reaktionen der Umwelt auf diese Veränderungen vermittelt sind, insbesondere über Reaktionen der Gleichaltrigen, dann gilt es, den Zusammenhängen zwischen der pubertären Entwicklung und der wahrgenommenen sozialen Anerkennung durch Gleichaltrige nachzugehen.

Um den letzten Schritt zur Frage nach den Konsequenzen für das Verhalten zu gehen, seien zwei Indikatorenbereiche analysiert. Der erste beschäftigt sich mit den Integrationsprozessen in die Erwachsenenwelt in der Form elternunabhängigen Einlebens in selbständiges Verhalten außerhalb des Hauses in der Form des Ausgehens, der Verfügung über Geld, der Aufnahme des Konsums von Zigaretten und von Alkohol. Aus diesen Aspekten haben wir den Indikator „Risikoverhalten“ gebildet und im Detail andernorts analysiert (FEND, 1990, dort unter dem Namen „Erwachsenenprivilegien“ geführt). Schließlich haben wir das schulbezogene Devianzverhalten von Jugendlichen über eine Skala erhoben, die Widerstand gegen Lehrer, Schwänzen und Absenzen in der Schule, Beschädigung von Eigentum usw. enthalten hat. Diese Indikatoren sollten es ermöglichen, Hinweise auf den pubertätsbedingten Abbau konsolidierten kindlichen Verhaltens bzw. Hinweise auf den Distanzierungsprozeß gegenüber einem früheren kindlichen und erwachsenenbezogenen Habitus zu bekommen.

4.3.4 Der biologische Entwicklungsstand von Jugendlichen der 7. und 9. Schulstufe

Leider gibt es bis heute keine exakten medizinischen Studien, die für den deutschsprachigen Raum abschätzen ließen, in welchem Entwicklungsstadium wieviele Schüler der Klassen 5 bis 10 sind. Dabei wäre dies für Lehrer eine wichtige Information, da sie Hinweise enthielte, ab wann und bei welchen Anzeichen besondere Vorsicht, besonderer Takt bzw. besondere Maßnahmen (etwa im Sportunterricht) getroffen werden sollten. Sie könnten auch helfen zu entscheiden, ab wann bei welchen Schülern welche Informationen im Rahmen des Aufklärungsunterrichtes sinnvoll wären.

Die besten Unterlagen liefern die Untersuchungen von LARGO (s. z.B. 1987), die für Schweizer Kinder abschätzen lassen, in welchem Alter welche biologischen Veränderungen eintreten (s. Zitate in FEND, 1990, S. 138 ff.).

Kombiniert man die Altersangaben von LARGO mit der Altersverteilung von Kindern in den 5. bis 10. Schulstufen, so ist anzunehmen, daß sich bei Mädchen die gewichtigsten Änderungen (vor allem die Menarche) von der zweiten Hälfte des 6. Schuljahres bis zum Ende des 7. Schuljahres vollziehen. Bei Jungen dürften sich die gewichtigsten Wandlungen vom 8. zum 9. Schuljahr zeigen.

Von unserer Datenlage her können wir den tatsächlichen Entwicklungsstand nur aus mehreren Indikatoren erschließen: aus der Wahrnehmung der Jugendlichen, seit wann die Pubertät eingesetzt hat, aus der Körpergröße und dem Gewicht sowie dem Alter. Bei den Jungen ermöglichen uns zwei Merkmale eine zusätzliche Indizierung des Entwicklungsstandes: der einsetzende Bartwuchs bzw. der Stimmbruch.²⁸

Die Sekundarstufe I ist eine Zeit massiver Änderungen. Dies schlägt sich in den Wahrnehmungen zur Veränderung des Körpers unübersehbar nieder (s. Tab. 4.6). Dabei kommt auch zum Ausdruck, daß sich Mädchen rascher entwickeln als Jungen. In der 7. Stufe nehmen sich ca. 8 % aller Mädchen als voll entwickelt wahr, in der 9. Stufe schon ca. 39 %. Bei Knaben verändert sich im selben Zeitraum der gleichlautende Prozentsatz nur von 8 % auf 16 %.²⁹

Die Tab. 4.6 enthält eine für die Schule wichtige Information. In Realschulen ist der Entwicklungsstand deutlich heterogener als in den Gymnasien. Hier dürfte er deshalb auch eine größere Sichtbarkeit und Bedeutung haben. Teilweise ist diese Heterogenität durch den Sachverhalt bedingt, daß in Realschulen mehr Repetenten zu finden sind als in den Gymnasien und vermutlich auch Überalterungen durch späte Einschulungen häufiger vorkommen. Die größere Altersstreuung in den Realschulen können wir auch statistisch belegen. Für diese Schulform wäre eine pädagogische Begleitung der biologischen Entwicklungsprozesse deshalb sehr bedeutsam, aber auch infolge des

²⁸ Der entsprechende Score für Mädchen (Alter, wahrgenommener Entwicklungsstand, Gewicht, Größe) zeigt einen Konsistenzkoeffizienten von .57, jener für Jungen mit den Zusatzmerkmalen des Bartwuchses und Stimmbruches von .65. Auf dieser Grundlage wurden getrennt für Jungen und Mädchen gewichtete Mittelwertscores gebildet. Wenn im folgenden vom Pubertätsstand gesprochen wird, dann stehen diese Merkmale und Verfahren im Hintergrund.

²⁹ Die Prozentsätze der Jungen in der 7. Stufe Realschule verweisen auf ein bekanntes Reliabilitätsproblem bei dieser Gruppe. Einige nehmen die Fragen nicht ernst und „übertreiben“ ihren Entwicklungsstand.

unterschiedlichen Entwicklungsstandes der Jungen und Mädchen sehr behutsam vorzunehmen. Gleichzeitig sind die Schulklassen in den Realschulen sehr multikulturell zusammengesetzt (durchschnittlich ca. 20% Ausländer-Kinder). Die kulturellen Traditionen der Heimatländer dürften sich gerade in der Verarbeitung der Pubertät niederschlagen.

Tab. 4.6: Antworten auf die Frage: Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert?

(%-Angaben)

	N	Präpubertät ¹	Frühpubertät ²	Mitte der Pubertät ³	Postpubertät ⁴
7. w RS	95	23	37	29	11
7. w GY	77	7	34	54	4
7. m RS	119	25	38	23	14
7. m GY	82	17	56	26	1
9. w RS	62	12	19	28	41
9. w GY	77	0	7	57	36
9. m RS	78	18	21	43	18
9. m GY	75	4	31	59	10

Antwortkategorien:

1. Ich habe noch keine Veränderungen gemerkt.
Ich habe einige kleine Veränderungen gemerkt.
2. Ich habe in der letzten Zeit klare Veränderungen gemerkt.
Bereits seit einem halben bis zu einem Jahr ändert sich mein Körper.
3. Bereits seit einem bis zu zwei Jahren ändert sich mein Körper.
4. Mein Körper ist schon voll entwickelt.

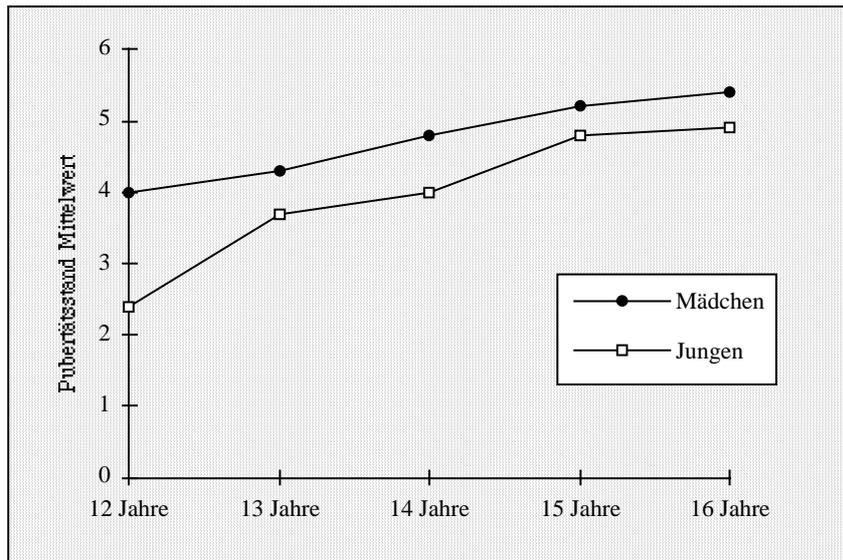
Konzipiert man die Antwortkategorien des Pubertätsstandes aus Tab. 4.6 als Skala, dann ergibt sich das in Abb. 4.10 dargestellte und erwartbare Entwicklungsmuster. Dabei zeigt sich einmal der relative Entwicklungsrückstand der Jungen, aber auch ihre ungleichmäßigere Entwicklung.

Die Pubertätsentwicklung ist bei Jungen an den sekundären Geschlechtsmerkmalen des Bartwuchses und des Stimmbruches gut ablesbar. In der 7. Stufe müssen sich schon ca. 10 % der Schüler täglich rasieren, in der 9. Stufe ist dies bei ca. 36 % der Fall. Eine Stimme wie Erwachsene glauben in der 7. Stufe ca. 16 % der Jungen zu haben, in der 9. Stufe ca. 48 %.³⁰

³⁰ Die besten Indikatoren wären natürlich zuverlässige Hinweise auf die Menarche und die Spermarche (erste Ejakulation). Da wir Erhebungen im Schulkontext und nicht in

In der 7. Stufe sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen insgesamt geringer als in der 9. Stufe, in der die körperliche Vollreife im Sinne der äußeren Gestalt schon bei etwa der Hälfte der Mädchen erreicht ist.

Abb. 4.10: Pubertäre Entwicklungswahrnehmungen nach Alter (Frage: Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert? Mittelwert der 6-stufigen Antwortkategorien)



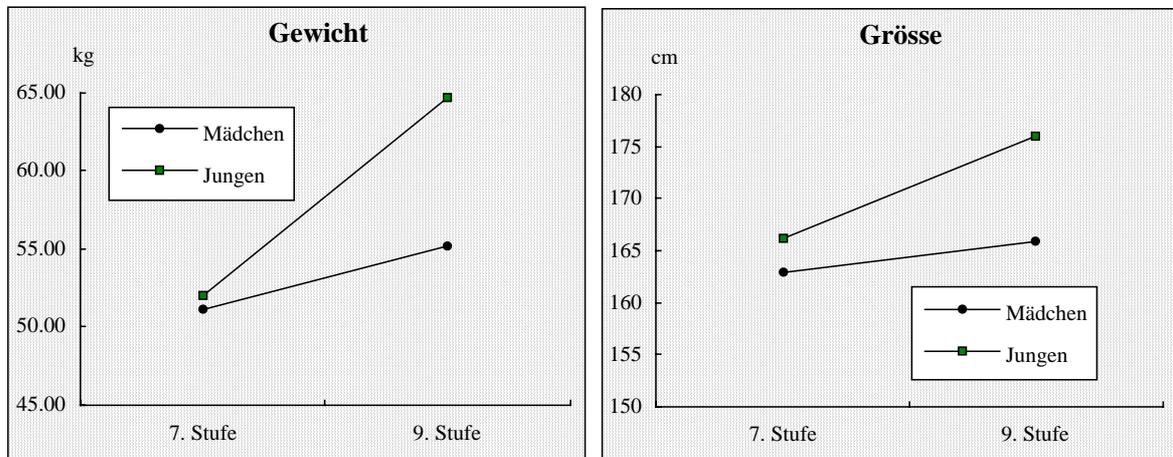
Dies kommt auch in der Entwicklung von Größe und Gewicht klar zum Ausdruck. Mädchen und Knaben entwickeln sich deutlich auseinander (s. Abb. 4.11).

Jungen und Mädchen der 7. Schulstufe sind sich von der Größe und vom Gewicht her noch sehr ähnlich. Mädchen sind hier sogar das einzige Mal in der Entwicklung im Durchschnitt auch körperlich stärker als Jungen. Von Jahr zu Jahr entwickeln sie sich aber auseinander, verändert sich ihre Physis in geschlechtstypischer Richtung. Damit gewinnt die Geschlechtsrolle aber auch in Schulklassen von der 7. zur 9. Schulstufe eine größere Bedeutung.

Den relativen Entwicklungsstand indizieren wir durch die Wahrnehmung der Jugendlichen, wie sie sich in ihrer Entwicklung im Vergleich zu anderen einschätzen. Die konkrete Frage ist in Abb. 4.8 enthalten.

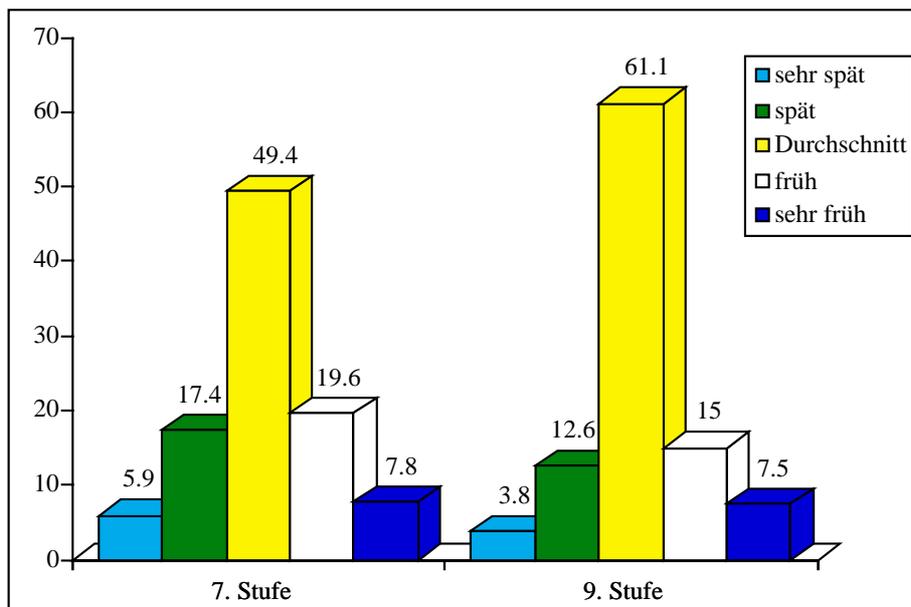
medizinischen Zusammenhängen durchgeführt haben, haben wir auf die Erhebung dieser Ereignisse verzichtet.

Abb. 4.11: Größe und Gewicht von Mädchen und Jungen in verschiedenen Schulstufen



Wenn Jugendliche diese Frage sinngerecht beantworten, dann müßte sich für jede Klassenstufe eine Normalverteilung ergeben, da ja ein Vergleich mit dem Durchschnitt einer Klasse angesprochen ist.

Abb. 4.12: Verteilung von Wahrnehmungen des relativen Entwicklungsstandes Schweizer Stichprobe, 1992; N=698



Wie Abb. 4.12 zeigt, ist dies auch tatsächlich der Fall, allerdings mit einer gewichtigen Besonderheit. Die Mittelgruppe ist überbesetzt. Das heißt, in diesem Bereich besteht offensichtlich ein Bedürfnis, zur Normalität der Ent-

wicklung zu gehören. Bei der Einschätzung der eigenen Begabung sieht dies ganz anders aus: hier schätzen sich die meisten Jugendlichen als überdurchschnittlich ein (FEND et al., 1976a). In der biologischen Entwicklung möchte man eher zur Mitte gehören. Daß sich dabei Früh- und Spätentwickler oft in ungerechtfertigter Weise zu dieser Gruppe zählen, die in Amerika „on-time“ genannt wird, hat ALSAKER (1992) belegen können.

In der 9. Stufe wird die Mittelgruppe noch einmal größer. Dies ist jetzt auch durchaus sinnvoll, da ja die Entwicklungsprozesse insbesondere bei Mädchen abgeschlossen sind und somit ein „Deckeneffekt“ entsteht, d.h. die Zahl derer, die „oben“, also am Ende ihrer körperlichen Entwicklung ankommen, vergrößert sich.

Auch wenn die Bestimmung des absoluten und des relativen Entwicklungsstandes unterschiedlich erfolgt und auch Unterschiedliches bedeutet, wäre doch zu erwarten, daß der Pubertätsstand und der relative Entwicklungsstand zusammenhängen. Wer weit entwickelt ist, der müßte eine größere Chance haben, auch relativ einen Vorsprung zu besitzen. Dies ist tatsächlich der Fall. Die entsprechenden Korrelationen betragen bei Mädchen auf der 7. Stufe $r = .46$ und bei Jungen $r = .55$. Diese Werte entsprechen ziemlich genau jenen, die ALSAKER in Norwegen eruieren konnte (ALSAKER, 1992, S. 403). In der 9. Stufe verringern sich die Zusammenhänge deshalb, weil hier insbesondere viele Mädchen schon den Entwicklungshöchststand erreicht haben ($r = .17$ bei Mädchen und $r = .55$ bei Jungen).

Die Validität der allgemeinen Wahrnehmung von körperlichen Veränderungen und des relativen Timing - wenn diese jeweils nur durch eine einzelne Frage erfaßt werden - können wir dadurch erhärten, daß wir die Zusammenhänge zwischen den *globalen Wahrnehmungen* („Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert? Wie steht es mit den körperlichen Veränderungen bei Dir im Vergleich zu der körperlichen Entwicklung bei den anderen?“) mit *konkreten Entwicklungsindikatoren* (Gewicht, Größe, Bartwuchs, Stimmbruch) inspizieren. Gleichzeitig kann uns dies Aufschluß darüber geben, welche Merkmale der biologischen Entwicklung für die allgemeine Selbsteinschätzung besonders wichtig sind. Tab. 4.7 zeigt, daß die Ergebnisse für die 7. und 9. Stufe stark variieren. In der 7. Klasse, also in der Frühadoleszenz, ergeben sich klare Zusammenhänge zwischen den konkreten Entwicklungsindikatoren und den globalen Entwicklungseinschätzungen (r zwischen $.20$ und $.57$). Das Längenwachstum und das Gewicht spielen dabei eine große Rolle.

In der 9. Stufe ändern sich die Zusammenhänge in einer Weise, die auch in der Literatur berichtet wird (s. KRACKE & SILBEREISEN, 1994): das Längenwachstum verliert den Signalwert für den körperlichen Entwicklungs-

stand. Bei Jungen treten dafür sekundäre Geschlechtsmerkmale wie z.B. der Bartwuchs in den Vordergrund. Je nach Alter werden also unterschiedliche Merkmale der körperlichen Entwicklung für die Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes bedeutsam.

Die Auswertung macht sichtbar, daß die globale Frage nach dem absoluten Entwicklungsstand deutlich mit den konkreten Angaben zusammenhängt (zwischen $r = .20$ und $r = .57$). Bei Jungen sind Stimmbruch und Bartwuchs zentrale Entwicklungsindikatoren. Für die 9. Stufe verliert die Größe verständlicherweise an Bedeutung, da sie nicht mehr stark differenziert. Lediglich dem Gewicht kommt für die Wahrnehmung des relativen Entwicklungsstandes noch einige Bedeutung zu. Damit wird deutlich, daß die schlichten allgemeinen Fragen zum absoluten und relativen Pubertätsstand erstaunlich zuverlässige Angaben repräsentieren.

Tab. 4.7: Globale Selbsteinschätzungen der biologischen Entwicklung und Einzelaspekte der Pubertät (Korrelationen)

7. Stufe

	Realschule		Gymnasium	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
N	84	98	.69	80
<i>Wahrnehmung von Veränderung (absolut)</i>				
Größe	.28	.36	.41	.57
Gewicht	.21	.28	.42	.53
Bartwuchs		.42		.25
Stimmbruch		.50		.57
<i>Relative Entwicklungswahrnehmung</i>				
Größe	.36	.26	.34	.56
Gewicht	.37	.15	.46	.54
Bartwuchs		.44		.25
Stimmbruch		.45		.56

9. Stufe

	Realschule		Gymnasium	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
N	60	70	86	.84
<i>Wahrnehmung von Veränderung (absolut)</i>				
Größe	.16	.06	.05	.29
Gewicht	.20	.11	.12	.37
Bartwuchs		.27		.22
Stimmbruch		.36		.48
<i>Relative Entwicklungswahrnehmung</i>				
Größe	-.10	.12	-.05	.22
Gewicht	.27	.38	.31	.41
Bartwuchs		.51		.60
Stimmbruch		.41		.31

4.3.5 Zur Bewertung der körperlichen Veränderungen

Die Forschungsliteratur belegt, daß die Bewertung der körperlichen Entwicklung bei Jungen und Mädchen unterschiedlich verläuft und mit je unterschiedlichen Merkmalen zusammenhängt.

Jungen, die sich rasch entwickeln, früh groß werden und einen mesomorphen Körperbau zeigen (athletische Figur mit breiten Schultern und schmalen Hüften) sind besonders zufrieden. Bei Mädchen verläuft die Zufriedenheit komplizierter, und sie hängt, wie vielfach berichtet wird, mit dem Gewicht in besonderer Weise zusammen (KRACKE & SILBEREISEN, 1994). Sich früh entwickelnde Mädchen werden zudem besonders im Zusammenhang mit der Brustentwicklung gehänselt, sie erfahren also verunsichernde Kommentare, von denen Jungen weitgehend verschont sind.

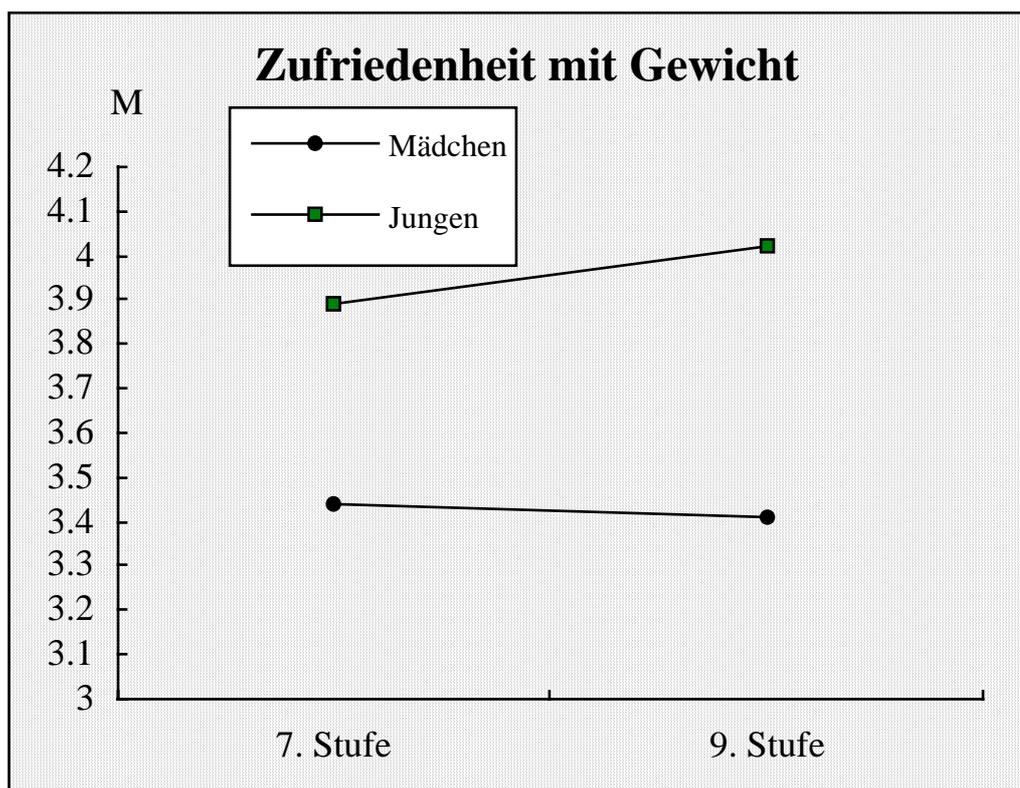
Wie sieht nun die Bewertung der puberalen Entwicklungsprozesse durch die Jugendlichen in den Schweizer Daten aus? Lehnen sie sie ab, stehen sie ihnen ambivalent gegenüber? Würden sie lieber Kind bleiben, fällt ihnen der damit indizierte Abschied von der Kindheit schwer? Wenn dies kein allgemeines Phänomen sein sollte, stellt sich verschärft die Frage, wer der körperlichen Entwicklung mit welchen Folgen eher negativ gegenübersteht.

Tab. 4.8: Bewertung der puberalen Entwicklungsprozesse
Zweite Zürcher Replikationsstudie

Total N= 698	<i>Einstellung zur Veränderung des Körpers</i>						
	sehr schön	schön	eher schön	weder gut noch schlecht	mag es eher nicht	mag es nicht	mag es gar nicht
<i>Weibl./7. Stufe/Real, N= 98</i>	25.9	40.7	22.2	6.2	2.5	2.5	.0
<i>Weibl./7. Stufe/Gym, N= 77</i>	12.1	27.3	28.8	21.2	4.5	4.5	1.5
		CHI= 14.374 **		NDF= 6		C= .298	
<i>Weibl./9. Stufe/Real, N= 64</i>	44.1	28.8	13.6	13.6	.0	.0	.0
<i>Weibl./9. Stufe/Gym, N= 87</i>	17.6	38.8	16.5	27.1	.0	.0	.0
		CHI= 12.685**		NDF= 3		C= .285	
<i>Männl./7. Stufe/Real, N= 121</i>	30.3	29.2	23.6	11.2	2.2	.0	3.4
<i>Männl./7. Stufe/Gym, N= 82</i>	8.1	48.6	21.6	21.6	.0	.0	.0
		CHI= 20.833**		NDF= 5		C= .337	
<i>Männl./9. Stufe/Real, N= 78</i>	41.8	38.8	9.0	10.4	.0	.0	.0
<i>Männl./9. Stufe/Gym, N= 89</i>	24.4	39.0	17.1	18.3	1.2	.0	.0
		CHI= 7.681		NDF= 4		C= .221	
<i>Real, N= 361</i>	34.5	34.5	17.9	10.1	1.4	.7	1.0
<i>Gym, N= 335</i>	16.0	38.8	20.5	22.1	1.3	1.0	.3
		CHI= 36.519**		NDF= 6		C= .239	

„Was hältst Du davon, daß sich Dein Körper verändert und erwachsen wird?“, mit dieser direkten Frage wollten wir den Bewertungen der Pubertät nachgehen. Die Antworten (s. Tab. 4.8) offenbaren eine überwiegend positive Einstellung zum Pubertätsprozeß. Es finden sich lediglich in der 7. Schulstufe Mädchen, die das negative Spektrum der Bewertung nutzen. Dies tun übrigens vor allem Gymnasiastinnen, die zu 10% negative Reaktionen zeigen. In der 9. Schulstufe findet sich dann kein einziges Mädchen mehr, das insgesamt negativ auf die pubertätsbedingte körperliche Veränderung reagiert. Ähnlich klar positiv sehen die Bewertungen bei den Jungen aus. Auch hier sagt kein einziger Gymnasiast der 9. Stufe, daß er die körperlichen Veränderungen als negativ empfindet.

Abb. 4.13: Zufriedenheit mit dem Gewicht
Zweite Zürcher Replikationsstudie; N=698; Item: 1 bis 5 (5= sehr zufrieden)



Dies ist eine der größten Überraschungen dieses Untersuchungsteiles der Schweizer Erhebung. Sie verweist auf eine ausgeprägt positive Haltung zur Veränderung des eigenen Körpers, die bei Mädchen und Jungen aus Realschulen (dt. Hauptschulen) noch ausgeprägter ist als bei Gymnasiasten, die etwas weniger euphorisch urteilen. Die Jugendlichen in den Basis-Bildungssektoren scheinen körperorientierter zu sein als jene in den Gymnasien. Wir

können an dieser Stelle aber nicht erklären, warum Realschüler/Hauptschüler ca. doppelt so häufig sehr positiv auf die körperlichen Veränderungen reagieren als Gymnasiasten.

Die Bewertung des eigenen Gewichtes haben wir deshalb aufgenommen, weil sich in großen Untersuchungen gezeigt hat, daß dies gerade für Mädchen zur wichtigsten Quelle der Unzufriedenheit wird (s. ALSAKER, 1990). Das Idealbild von Frauen in unserer Kultur verträgt sich gerade mit den hormonell bedingten Veränderungen der Fettzellen-Anteile bei pubertierenden Mädchen nicht. Entsprechend unzufriedener mit ihrem Gewicht zeigen sie sich auch nach unseren Daten (s. Abb. 4.13), wenn sie mit den Jungen verglichen werden. Die Mädchen der 7. Stufe sind aber nur unwesentlich zufriedener als die der 9. Schulstufe (5% Niveau Signifikanz).

Gibt es Möglichkeiten, unterschiedliche Bewertungen der Pubertät mit konkreten Entwicklungsindikatoren, durch Größe und Gewicht, durch Bartwuchs und Stimmbruch (Jungen), zu präzisieren? Wird die Pubertät vielleicht deshalb abgelehnt, weil man im Vergleich zu anderen relativ groß und schwer oder mehr oder weniger weit entwickelt ist?

Dies ist praktisch nicht der Fall. Die konkreten Entwicklungsindikatoren korrelieren in der Regel nicht mit der Bewertung der körperlichen Veränderungen. Eine Ausnahme ist allerdings bemerkenswert. Bei Mädchen der Realschule ist auf der 7. Stufe Größe und Gewicht ein positiver Aspekt der Entwicklung, in der 9. Stufe werden bei ihnen relative Größe und Gewicht eher negative Aspekte ($r = .20$ zwischen Größe, Gewicht und Bewertung auf der 7. Stufe, $r = -.20$ auf der 9. Stufe). Anfangs wird also der Entwicklungsschub begrüßt, später wird ein Darüber-hinaus-Schießen als Malus empfunden.

Die Korrelate der *Zufriedenheit mit dem eigenen Gewicht* bringen bestätigend zutage, daß insbesondere Mädchen in höheren Schulstufen vor allem sehr schlank sein möchten (s. Tab. 4.9). Hier schlägt unser kulturelles Stereotyp einer weiblichen Idealgestalt unbarmherzig - ohne Rücksicht auf die entwicklungspezifischen Besonderheiten der weiblichen Pubertät - durch.

Eine genaue Inspektion der Ergebnisse in Tab. 3.10 zeigt zusätzlich bemerkenswerte Details: Mädchen in Realschulen ist das Körpergewicht noch wichtiger als Mädchen in Gymnasien. Damit bestätigt sich hier, daß erstere sich von kulturellen Projektionen weniger distanzieren können als Gymnasiastinnen, ein Sachverhalt, der uns bei der Analyse der offenen Antworten auf die Frage nach dem Aussehen aufgefallen war. Die große Unzufriedenheit mit dem Gewicht auf der 9. Stufe der Realschule finden wir übrigens auch bei Jungen.

Tab. 4.9: Korrelate der Zufriedenheit mit dem eigenen Gewicht

7. Stufe

	Realschule		Gymnasium	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
N	84	98	.69	80
<i>Zufriedenheit mit dem Gewicht</i>				
Größe	-.00	.16	.10	.31
Gewicht	-.37	-.05	-.29	.34
Bartwuchs		-.02		-.11
Stimmbruch		.01		.25

9. Stufe

	Realschule		Gymnasium	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
N	60	70	86	.84
<i>Zufriedenheit mit dem Gewicht</i>				
Größe	.00	-.13	.22	.06
Gewicht	-.54	-.51	-.26	-.17
Bartwuchs		-.06		-.10
Stimmbruch		.09		-.04

4.3.6 Zur Generalisierung der Verarbeitung von biologischen Entwicklungen im Selbstkonzept der Attraktivität

Pubertätsindikatoren, Selbstbild und Persönlichkeitsmerkmale

Die Wahrnehmung und Beurteilung der biologischen Entwicklung in der Pubertät sollte sich in einem nächsten Schritt der unterstellten kognitiven Verarbeitung und Bewertung auf das *Selbstbild der eigenen Attraktivität* und die Persönlichkeit des heranwachsenden Menschen auswirken. Von den vielen Facetten der Pubertät hat die Forschung besonders das relative Timing und die Veränderung der Körpergestalt, insbesondere der Größe und des Gewichts, hervorgehoben.

In unserer Untersuchung können wir fünf Indikatoren heranziehen und damit Konsequenzen im Selbstbild und Verhalten zu präzisieren versuchen. Es sind dies:

- der Pubertätsstand im oben definierten Sinne des „absoluten“ Entwicklungsstandes,
- der wahrgenommene relative Entwicklungsstand im Vergleich zu Altersgleichen,
- die Bewertung der eigenen Körpervänderung,
- die Wahrnehmung von Hautunreinheiten und
- die Zufriedenheit mit dem Gewicht.

Mit diesen Merkmalen sollen folgende mögliche Konsequenzen vorhergesagt werden:

- das Selbstkonzept der eigenen Attraktivität.
- die Selbstakzeptanz.
- die depressive Verstimmung.
- die wahrgenommene Anerkennung durch die Mitschüler.
- das Risikoverhalten (Ausgehen, Taschengeld, Rauchen, Alkoholkonsum).
- die Neigung zu schuldeviantem Verhalten.

Für jede dieser möglichen Wirkungen der Pubertät haben wir, getrennt nach Geschlecht und Schulstufe, multiple Regressionen gerechnet, die Pubertätsindikatoren als Prädiktoren und die Persönlichkeitsmerkmale als Kriterien definiert.

Die getrennten Berechnungen nach Schulstufe und Geschlecht haben sich als sehr wichtig erwiesen. Die Prädiktionen sind nämlich nicht in allen Subgruppen gleich. Sie sind für Mädchen anders als für Jungen, und sie stellen sich im 7. Schuljahr anders dar als im 9. Schuljahr. Dies verweist von sich aus schon auf einen wichtigen Sachverhalt. Wir haben eine Lebensphase rascher Änderungen vor uns, so daß wir nicht von stabilen Konstellationen ausgehen können.

Die vielfältigen Ergebnisse seien hier exemplarisch für die *Prädiktion der Attraktivitätseinschätzung* dargestellt. Sie sind in Tab. 4.10 enthalten. Aus ihr wird ersichtlich, daß nicht so sehr Pubertätsindikatoren im engeren Sinne als belastend empfunden werden, sondern vor allem Begleiterscheinungen wie die *Gewichtszunahme* und das Ausbrechen von *Hautunreinheiten*. Pickel und Akne belasten dabei Jungen noch mehr als Mädchen. Das Gewicht ist hingegen bei Jungen für die Zufriedenheit mit dem eigenen Erscheinungsbild nicht gleich bedeutsam wie bei Mädchen. Bei letzteren kommt ihm *die* zentrale Rolle in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts des Aussehens in der Adoleszenz zu. Die großen, etwas schwergewichtigen, voll ausgewachsen und mit dem Gewicht unzufriedenen Mädchen in 9. Klassen zeigen denn auch die stärksten depressiven Verstimmungen.³¹

³¹ R= .43 zwischen den obigen Pubertätsindikatoren - s. Tab. 3.11 - und Depression

Tab. 4.10: Prädiktion des Konzepts der eigenen Attraktivität

Selbstkonzept der eigenen Attraktivität

7. Kl./ Mädchen

N=175

	R	ADJ.R	PWERT	R**2 %
	.424	.400	1.000	17.97
	T	BETA	OP %SSQ MP	
Pubertätsstand Mädchen ¹	1.22	-.097	1.3	
Körperl. Veränderung im Vergl. zu anderen	1.60	.128	1.0	
Einstellung zur Veränderung des Körpers	.01	.001	.6	
Unreine Haut, Pickel, Akne	1.86	-.130	1.8	
Zufriedenheit mit dem Gewicht	5.23***	.378	*** 13.3***	

9. Kl./Mädchen

N=151

	R	ADJ.R	PWERT	R**2 %
	.335	.297	.996	11.23
	T	BETA	OP %SSQ MP	
Pubertätsstand Mädchen	.32	.025	0.0	
Körperl. Veränderung im Vergl. zu anderen	.15	.012	.3	
Einstellung zur Veränderung des Körpers	-.04	-.003	.3	
Unreine Haut, Pickel, Akne	2.15+	-.171 .	1.6	
Zufriedenheit mit dem Gewicht	3.83*++	.315	++*9.0*++	

7.Kl./Jungen

N=203

	R	ADJ.R	PWERT	R**2 %
	.237	.192	.957	5.61
	T	BETA	OP %SSQ MP	
Pubertätsstand Jungen	-.72	-.061	0.0	
Körperl. Veränderung im Vergl. zu anderen	1.50	.132	1.5	
Einstellung zur Veränderung des Körpers	-.18	-.013	0.0	
Unreine Haut, Pickel, Akne	2.43+	-.174	+ 2.9 +	
Zufriedenheit mit dem Gewicht	1.54	.116	1.1	

9.Kl./Jungen

N=167

	R	ADJ.R	PWERT	R**2 %
	.349	.316	.999	12.15
	T	BETA	OP %SSQ MP	
Pubertätsstand Jungen	1.51	.134	.4	
Körperl. Veränderung im Vergl. zu anderen	-.74	-.065	.4	
Einstellung zur Veränderung des Körpers	.91	.068	.3	
Unreine Haut, Pickel, Akne	3.04++	-.230	++ 5.1 ++	
Zufriedenheit mit dem Gewicht	3.31++	.245	++ 6.0 ++	

1) Score aus Alter, Gewicht, Größe, abs. Entwicklungsstand (bei Jungen zusätzlich: Stimmbruch, Bartwuchs). Für die Erläuterung der Abkürzungen s. Tab. 3.3

Die Unzufriedenheit mit dem Gewicht affiziert bei Mädchen also die Unzufriedenheit mit der eigenen Attraktivität, die Selbstakzeptanz und schließlich die depressive Stimmungslage. Bei Jungen stellt sich eine ähnliche, aber etwas abgeschwächte Konstellation auf der 9. Schulstufe ein. Bei den Siebtkläßlern war die Zufriedenheit mit dem Gewicht noch bedeutungslos. Schließlich gibt es bei Jungen gewisse Hinweise, daß sie eine Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper mit größerer Aggressivität und dem Zur-Schau-Stellen erwachsenenähnlichen Verhaltens kompensieren.

Ein gutes Aussehen gilt in unseren Alltagstheorien als wichtige Voraussetzung für die *soziale Anerkennung durch Mitschüler*. Bei den hier untersuch-

ten Mädchen sind diese Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept des Aussehens und der wahrgenommenen sozialen Anerkennung jedoch nur für die 7. Stufe relativ hoch ($r = .30$), sie verschwinden sogar in der 9. Stufe ($r = .04$). Von der 7. zur 9. Schulstufe scheint sich ein Reifeprozess zu vollziehen, der dazu beiträgt, daß das eigene Aussehen seine überragende Bedeutung für die Selbstakzeptanz und die Wahrnehmung sozialer Akzeptanz verliert. Wie sich zeigen wird, können wir eine solche Entwicklung bei Jungen nicht beobachten. In der 9. Schulstufe wird das Aussehen sogar wichtiger als in der 7. Schulstufe, es steht noch in einem engeren Zusammenhang mit der Selbstakzeptanz.³² Bei Mädchen liegt ein umgekehrter Prozess vor.³³ Liegt hier ein Reifeprozess zugrunde, der bei Mädchen zu Relativierungen der Bedeutung des Aussehens führt? Ist dieser bei Jungen weniger weit fortgeschritten? Wir können diese Frage hier nicht mit Daten beantworten und sind auf begründete Spekulationen angewiesen, wobei wir die Begründung aus unseren qualitativen Daten ziehen. Wir werden jedoch verstärkt auf die Bedeutung der *Verarbeitung* des „objektiven Erscheinungsbildes“ verwiesen und auf die Möglichkeiten aufmerksam gemacht, sich kulturellen Stereotypen und ihren Folgen für die Selbstakzeptanz zu entziehen.

Tab. 4.11: Quadrierte multiple Korrelationen der Prädiktoren. Abs. Pubertätsstatus (Skala), relativer Entwicklungsstand, Bewertung der Pubertät, Hautunreinheiten und Zufriedenheit mit dem Gewicht mit Persönlichkeitsmerkmalen.

	7. Stufe Mädchen	9. Stufe Mädchen	7. Stufe Jun- gen	9. Stufe Jun- gen
Selbstkonzept des Aussehens	17.97***	11.23**	5.61*	12.15**
Selbstakzeptanz	21.89***	9.81**	2.45	13.45**
Depression	7.83*	18.23***	10.77***	8.85**
Wahrgenommene soziale Anerkennung	15.87***	4.68	7.55**	14.78***
Devianzneigung	10.71**	3.5	4.32	7.63*
Risikoverhalten	11.45***	6.16	7.44**	19.22***

***: $p < .001$

** : $p < .01$

*: $p < .05$

Die Vorhersagen der Merkmale der Persönlichkeit erhärten eine weitere Regelmäßigkeit, die erwähnenswert ist. Wertet man die Prozentsätze aufge-

³² $r = .46$ auf der 7. und $r = .57$ auf der 9. Schulstufe

³³ $r = .53$ zwischen Selbstkonzept Aussehen und Selbstakzeptanz auf der 7. Stufe und $r = .24$ auf der 9. Stufe

klärter Varianz durch die hier berücksichtigten Pubertätsindikatoren (in der Form des quadrierten multiplen Korrelationskoeffizienten) als Hinweis auf die relative Bedeutung der biologischen Entwicklungen für Persönlichkeit und Verhalten, dann zeigt sich, wie in Tab. 4.11 dargestellt, *daß für Mädchen die 7. Schulstufe eine kritische Phase ist und für Jungen die 9. Stufe*. In diesen Altersperioden ergeben sich klar die größten Zusammenhänge zwischen Pubertät und Persönlichkeit. Viele Jungen der 7. Stufe sind offensichtlich noch deutlich präpubertär, so daß sich unterschiedliche Entwicklungsindikatoren noch nicht so stark auf die Persönlichkeit auswirken.

4.3.7 Zur Bedeutung des „absoluten“ Entwicklungsstandes

In der Debatte um die psychosozialen Konsequenzen der Pubertät wird - wie erwähnt - streng zwischen dem absoluten und dem relativen Pubertätsstatus unterschieden (ALSAKER, 1992). Wir müssen deren Folgen deshalb auch getrennt nachgehen und erwarten gemäß Forschungsstand einen gewichtigeren Einfluß des relativen Timing der Pubertät.

Die Bedeutung des absoluten puberalen Entwicklungsstandes ist schnell referiert. Wie in Tab. 4.12 sichtbar wird, gibt es lediglich mit einem Merkmalsbereich einen konsistenten Zusammenhang: Wer weit entwickelt ist, der zeigt auch eher erwachsenenorientiertes Risikoverhalten (Rauchen, Alkoholkonsum, Geldausgeben, Freiheiten). Besonders ausgeprägt ($r = .36$) ist dies bei Jungen in der 9. Klasse der Fall. Mit dem emotionalen Bereich ergeben sich dagegen überhaupt keine Zusammenhänge.

Tab. 4.12: Absoluter puberaler Entwicklungsstand und Persönlichkeitsmerkmale (Korrelationen)

	Absoluter Pubertätsstand			
	7. Stufe Mädchen	9. Stufe Mädchen	7. Stufe Jungen	9. Stufe Jungen
N	175	151	203	167
Selbstkonzept des Aussehens	-.11	-.01	.00	.06
Selbstakzeptanz	-.01	.05	.06	.15
Depression	.03	-.14	.18	-.05
Wahrgenommene soziale Anerkennung	-.14	-.01	.11	.11
Risikoverhalten	.16	.15	.16	.36
Devianzneigung	-.14	.10	.02	.16

4.3.8 Wahrgenommenes relatives Timing und seine psychosozialen Konsequenzen

Bei der Analyse des relativen Entwicklungsstandes müssen wir unsere Auswertung ändern. Aufgrund des Forschungsstandes dürfen wir nicht davon ausgehen, daß es lineare Beziehungen zu Persönlichkeitsmerkmalen gibt (s. ALSAKER, 1992). „To be on time“, wie die Amerikaner sagen, gilt nämlich als Entwicklungsvorteil, und relative Verfrühungen und Verspätungen haben negative Folgen, die aber je nach Geschlecht unterschiedlich sein sollten. Auf Grund des Forschungsstandes müßten die sich früh entwickelnden Mädchen unter einer vergleichsweise sehr früh einsetzenden Pubertät leiden. Bei Jungen wird gleiches von einem verspäteten Einsatz der Pubertät erwartet.

Um diesen Fragen nachzugehen, haben wir für die obigen psychosozialen Merkmale von Jugendlichen Varianzanalysen gerechnet, in denen der *relative Entwicklungsstand* der determinierende Faktor war (s. Abb. 4.14). Daß wir diese Analyse getrennt nach Geschlecht und Schulstufe rechnen mußten, ergibt sich aus dem oben Gesagten von selbst.

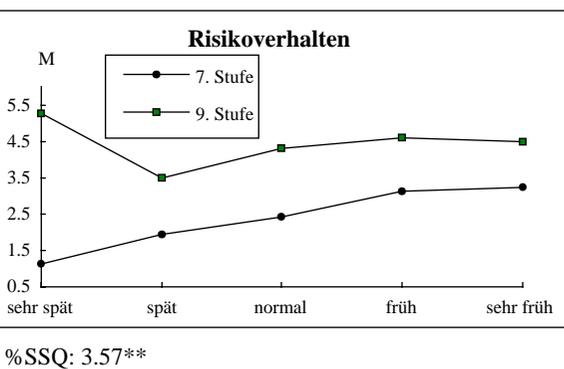
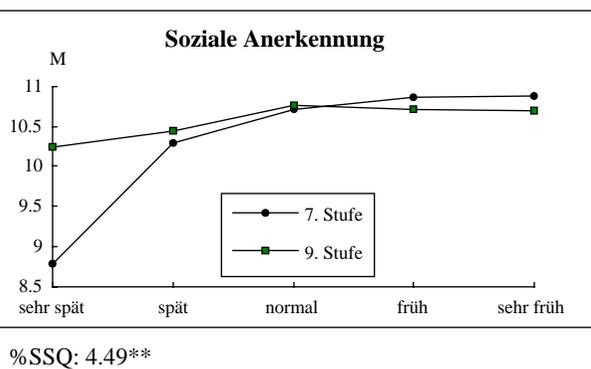
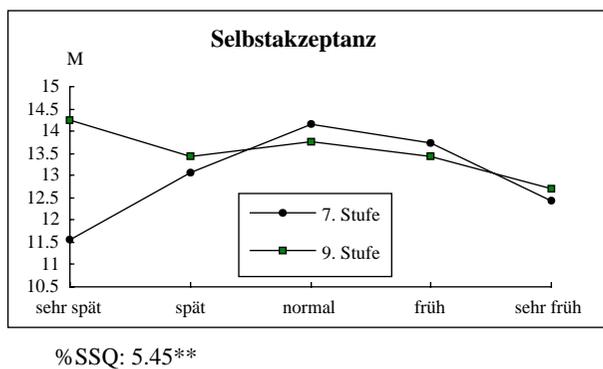
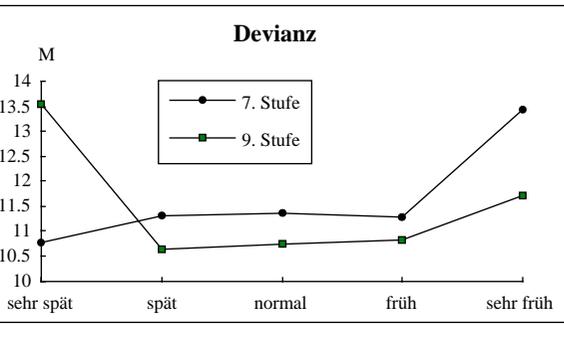
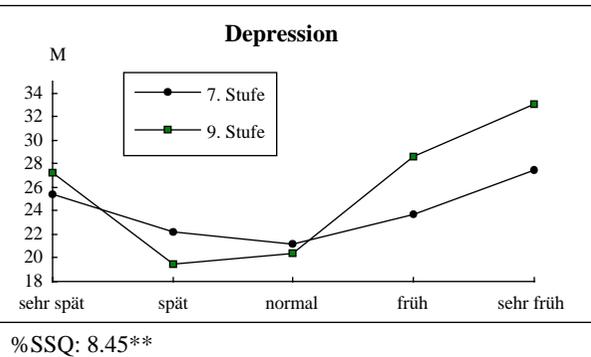
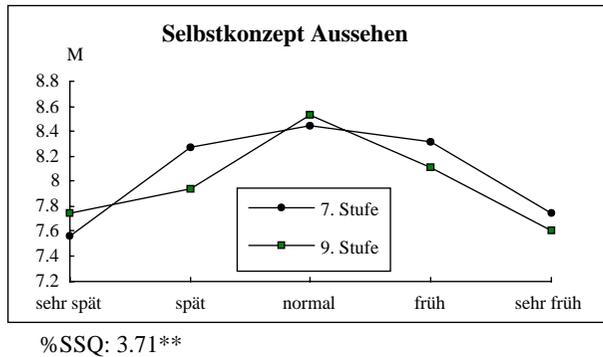
Die Bedeutung des relativen Entwicklungsstandes bei Mädchen

Bereits ein oberflächlicher Blick auf die Abb. 4.14 macht sichtbar, daß tatsächlich *kurvilineare Beziehungen* zwischen dem relativen Timing der Entwicklung und ihren psychosozialen Folgen überwiegen. Dabei ist es wichtig, bei der Auswertung auch die Extremgruppen von Verfrühung und Verspätung zu berücksichtigen, auch wenn ihre Besetzung mit Mädchen und Jungen nicht sehr groß ist.

Verfrühung und Verspätung sind aber *beide* gleichermaßen ungünstig. Mädchen außerhalb der Altersnorm beschäftigen sich intensiver mit sich selbst, ihr Selbstkonzept des Aussehens ist niedriger, ebenso ihre Selbstakzeptanz. Deutlich ausgeprägt ist dies bei den depressiven Verstimmungen der Fall. *Im Verhalten ergeben sich jedoch eher lineare Konstellationen*: je entwickelter Mädchen sind, um so sozial anerkannter fühlen sie sich und um so eher demonstrieren sie auch erwachsenenorientiertes Risiko-Verhalten. Wie in der Forschung vielfach berichtet wird, haben solche Mädchen auch häufiger gegengeschlechtliche Kontakte (mit älteren Jungen), die von erwachsenenorientiertem Verhalten (Rauchen und Alkoholkonsum) begleitet sind (STATTIN & MAGNUSSON, 1990a).

Abb. 4.14: Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand, Mädchen, 7./9. Stufe, Mittelwerte, %SSQ

	sehr spät	spät	normal	früh	sehr früh
7. Stufe: N	9	33	67	31	9
9. Stufe: N	4	16	97	18	10



Die obigen Konstellationen zeigen sich in der 7. Stufe insgesamt am „saubersten“, in der 9. Stufe nivellieren sich die Zusammenhänge mit dem Entwicklungsstatus. Dieser Trend zieht sich durch das gesamte Ergebnismuster. Von der Abschwächung im 9. Schuljahr ausgenommen ist der deutliche kurvilineare Zusammenhang zwischen Depression und relativem Entwicklungsstand am bemerkenswertesten.

Die Bedeutung des relativen Entwicklungsstandes bei Jungen

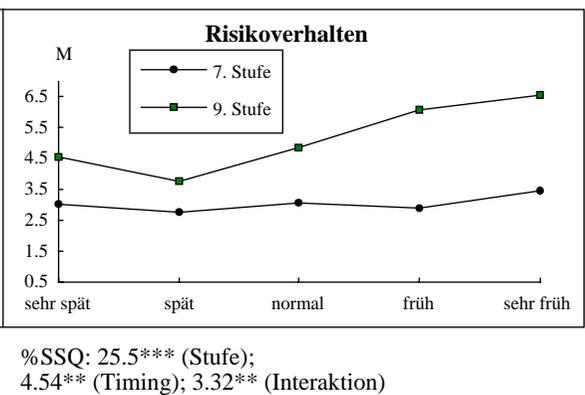
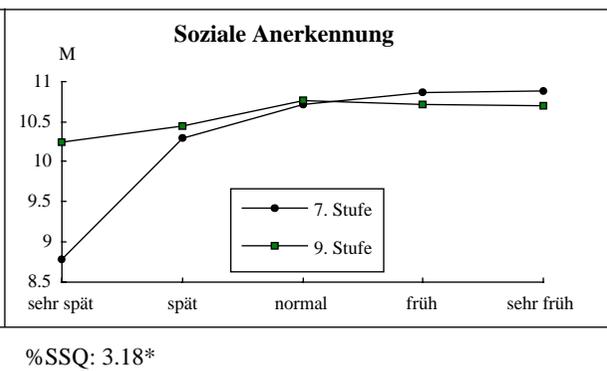
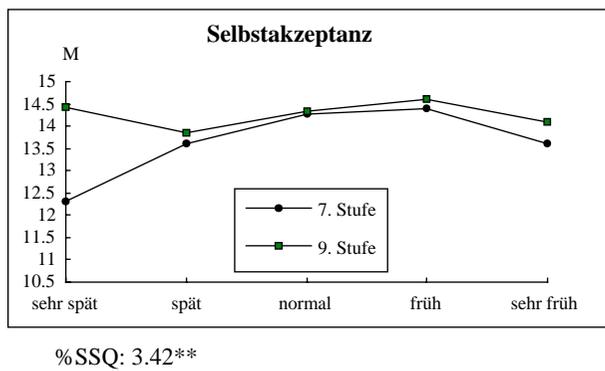
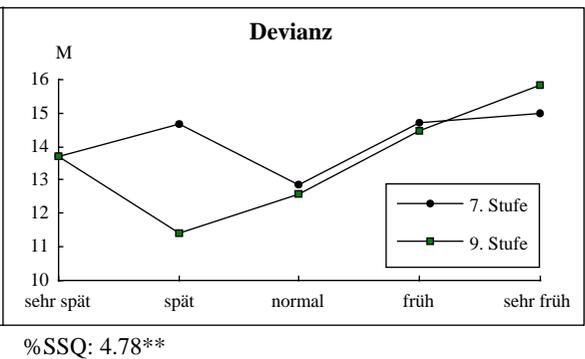
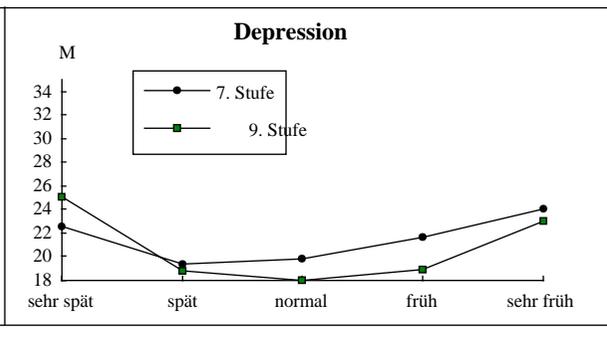
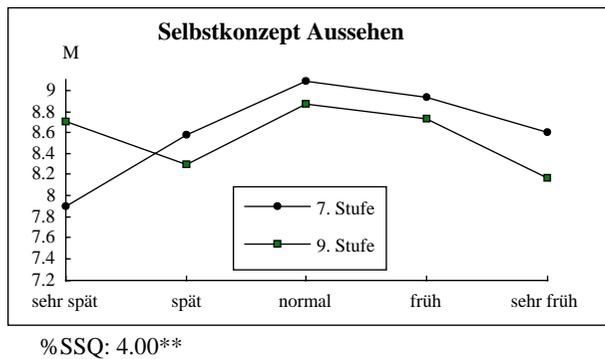
Die Analyse der Auswirkungen des relativen Timing (s. Abb. 4.15) der Pubertät ergibt für Jungen nicht annähernd das klare kurvilineare Bild wie bei Mädchen. In Andeutungen finden wir es beim Selbstkonzept des Aussehens, bei der Selbstakzeptanz und der depressiven Verstimmung. Ansonsten ergibt sich, insbesondere für die 9. Stufe, in den Verhaltensorientierungen eher ein linearer Trend: je biologisch fortgeschrittener Jungen sind, um so sozial anerkannter fühlen sie sich, um so intensiver ist ihr außerhäusliches Engagement und die Neigung zur schulischen Normverletzung. Die allgemeine Erwartung, daß ein Entwicklungsrückstand bei Jungen besonders problematisch sei, konnte jedoch nicht bestätigt werden.

Daß aber die Körpergestalt bei Mädchen *und* Jungen wichtig ist, haben wir bereits früher, in der Konstanzer Längsschnittstudie, belegen können. Große und eher schwere Mädchen der 7. Stufe sind ebenso unzufrieden mit ihrem Aussehen wie kleine und untergewichtige Jungen der 9. Schulstufe (s. FEND, 1990, S. 143).

Diese Ergebnisse korrespondieren mit der derzeit wichtigsten Untersuchung der Verarbeitung der Pubertät bei Jungen, die es im deutschsprachigen Raum gibt. KRACKE (1993) hat ebenfalls gefunden, daß die wichtigsten Unterschiede im Zusammenhang mit einer raschen oder eher verzögerten Pubertätsentwicklung erst ab dem 8./9. Schuljahr auftreten. Sie konnte auch bestätigen, daß sich rasch entwickelnde Jungen stärker zu Risikoverhalten neigen (Rauchen, Alkohol) und sich sehr spät entwickelnde Jungen ein ausgeprägtes Kompensationsbedürfnis aufbauen, da sie psychosozial stärker belastet sind. Sie haben, wie wir oben ebenfalls finden konnten, eine reduzierte Selbstakzeptanz, und sie fühlen sich von Gleichaltrigen weniger anerkannt. Damit sind - im Gegensatz zu einem sonst verbreiteten Meinungsbild über die Vorteile der Frühentwicklung bei Jungen - auch bei KRACKE diejenigen im Vorteil, die sich parallel zu anderen entwickeln, die also weder in der einen noch in der anderen Richtung auffallend sind.

Abb. 4.15: Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand, Jungen, 7./9. Stufe, Mittelwerte, %SSQ

	sehr spät	spät	normal	früh	sehr früh
7. Stufe: N	10	23	90	32	15
9. Stufe: N	7	21	82	26	12



Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Meinung, daß eine getrennte Analyse von Jungen und Mädchen in verschiedenen Altersphasen erforderlich ist, um die Wirklichkeit in ihrer Heterogenität in den Blick zu bekommen. Ferner hat es sich als wichtig erwiesen, mehrere Indikatoren der pubertären Entwicklung einzubeziehen und deren Bewertung und Rezeption durch die Mädchen und Jungen zu beachten. Schließlich gilt es, einen multikriterialen „Wirkungsansatz“ zu verfolgen, wenn man die Folgen für die psychosoziale Entwicklung in den Griff bekommen möchte.

4.3.9 Zusammenfassung

Als Resümé ergaben sich folgende Sachverhalte:

1. Die Verarbeitung der pubertären Entwicklung ist bei Mädchen in der 7. Schulstufe besonders wirkungsintensiv, bei Jungen ist dies in der 9. Schulstufe der Fall. Dabei spielt die Zufriedenheit mit dem Körpergewicht eine herausragende Rolle.
2. Die Bedeutung des relativen Timing läßt sich nur bei Mädchen konsistent nachweisen. Es zeigen sich hier klare kurvilineare Zusammenhänge: sowohl eine Verfrühung als auch eine Verspätung hängen mit negativen psychosozialen Aspekten zusammen.
3. Bei Verhaltensindikatoren, die auf eine eher problemgeladene Distanzierung von den Erwachsenen verweisen, zeigen sich lineare Zusammenhänge mit dem relativen Entwicklungsstand: je früher Jugendliche biologisch reif werden bzw. sich als reif empfinden, um so mehr lassen sie sich auf eher gefährliche außerhäusliche Aktivitäten ein.³⁴ Bei Mädchen

³⁴ Als bearbeitungsbedürftig erscheint mir der Zusammenhang zwischen der Selbst-Präsentation des Körpers im sozialen Feld und der Interpretation der Rückmeldungen durch Altersgleiche, insbesondere durch das andere Geschlecht. Von hier führt dann der Weg zur Aufnahme heterosexueller Kontakte und so zu einem weiteren Schritt in das Leben als Erwachsener. Damit ist eine Lebensphase eingeleitet, die von unseren Daten her nicht mehr empirisch bearbeitbar ist. Hier wird dann der eigene Körper über die Gewinnung von sozialer Akzeptanz und für die erwünschte Aufmerksamkeit, die er erzeugen kann, wichtig. Damit dürfte in späteren Lebensphasen der Umweg der "Körperwirkungen" über erfahrene und interpretierte soziale Akzeptanz oder Zurückweisung besonders wichtig werden.

ist dies ausgeprägt in der 7. Stufe, bei Jungen in der der 9. Klasse der Fall.³⁵

³⁵ An dieser Stelle sei lediglich erwähnt, daß wir vielfache Kontrollen gerechnet haben, um Störfaktoren zu identifizieren. So hätte es sein können, daß die höhere Zahl von Repetenten in den Realschulen für die besonderen Ergebnisse in dieser Schulform verantwortlich sind. Repetentenstatus stand jedoch in keinem signifikanten Zusammenhang zum Pubertätsstatus. Auch die höhere Zahl von ausländischen Kindern könnte für Besonderheiten in Realschulen verantwortlich sein. Die darauf bezogenen Kontrollen erbrachten keine bedeutsamen Änderungen der obigen Ergebnisse. Ferner wären für verschiedene Schulformen unterschiedliche Ergebnisse denkbar. Bereits oben wurde festgestellt, daß der Kontext der Schulklasse bei der Bedeutungsverleihung für die körperlichen Änderungen eine große Rolle spielt. In den niedrigen Schulformen wird die Pubertät möglicherweise von Jungen und Mädchen anders definiert als in Gymnasien. So haben Realschüler(innen) die körperlichen Veränderungen deutlich willkommener geheißen als Gymnasiast(innen). Dieser Frage können wir mit unseren Daten nochmals im Detail nachgehen - sie aber nicht mehr ausreichend dokumentieren. Es seien lediglich einige wichtige Variationen berichtet. Die allgemeine Erwartung war die, daß in Realschulen die körperliche Entwicklung bedeutsamer sein könnte als in Gymnasien, daß also der Entwicklungsvorsprung bzw. der Entwicklungsrückstand eine größere Varianz in den Wahrnehmungen und Bewertungen sowie in den Verhaltensweisen erzeugen könnte. Bei den Mädchen wird jedoch keine einzige Interaktion zwischen der Schulform und dem Timing der Pubertät signifikant. Bei Jungen ist dies jedoch zweimal der Fall: Bei der Beschäftigung mit sich selber und beim Selbstkonzept des Aussehens (jeweils 5% Signifikanzniveau erreicht). Sie gehen bei der Selbstaufmerksamkeit in die Richtung, daß hier eine klare lineare Beziehung zwischen dem Entwicklungsstatus und der Selbstaufmerksamkeit besteht. In der Realschule grübeln aber sich verspätende Jungen mehr, in Gymnasien solche, die schon weiter fortgeschritten sind. Dieser umgekehrte Trend ist in der 9. Stufe besonders auffällig. Eine ähnliche Umkehrung zeigt sich beim Selbstkonzept des Aussehens. In der 9. Stufe von Realschulen leiden sich spät entwickelnde Jungen unter einem negativen Selbstkonzept des Aussehens, in Gymnasien ist dies nicht der Fall. Verspätung ist somit in Realschulen eher ein Problem als in Gymnasien. Analysewürdig erscheint besonders der Zusammenhang zwischen dem Timing der Pubertät und dem Risikoverhalten - gemessen mit dem Indikator "Erwachsenenprivilegien" - der sich schulform- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich repräsentiert. Das auffallende Phänomen ist hier dies, daß bei den Realschul-Mädchen der 7. Klasse ein ausgeprägt linearer Zusammenhang besteht - gleichermaßen bei den Realschul-Jungen der 9. Schulstufe. Auf diesen Klassenstufen hängt die Orientierung an außerhäuslichen Aktivitäten deutlich mit dem Pubertätsstatus zusammen. Bei Mädchen der 9. Stufe verwischen sich die Zusammenhänge. Bei den Jungen der 7. Stufe waren sie noch nicht sehr ausgeprägt. Mädchen kommen damit früher in eine Phase der Gefährdung als Jungen.

Betrachtet man diese Zusammenhänge simultan, dann drängt sich eine letzte wichtige Schlußfolgerung auf. Wie sieht, so müssen wir abschließend fragen, das jeweilige Profil von Spät- und Frühentwicklern aus? Schematisch gegenübergestellt, ergeben sich folgende Muster:

Wie in Abb. 4.16 sichtbar wird, bestehen die Ähnlichkeiten von Früh- und Spätentwicklern vor allem im beeinträchtigten Selbstbild, im beeinträchtigten Selbstkonzept des Aussehens, in leicht erhöhtem Grübeln, in der geringeren Selbstakzeptanz und der erhöhten Depressionsneigung.

Abb. 4.16: Frühentwickler und Spätentwickler - Konfigurationen des Selbst und des Verhaltens

Mädchen 7. Stufe		
	Spätentwickler	Frühentwickler
Ähnlichkeiten	Niedriges Selbstkonzept des Aussehens Leicht erhöhte Selbstbeschäftigung Geringe Selbstakzeptanz Erhöhte Depressionsneigung	Niedriges Selbstkonzept des Aussehens Stark erhöhte Selbstbeschäftigung Geringe Selbstakzeptanz Erhöhte Depressionsneigung
Unterschiede	Geringe soziale Anerkennung Geringe Außerhäuslichkeit und Selbständigkeit Geringe Normverletzung	Hohe soziale Anerkennung Hohe Außerhäuslichkeit und Selbständigkeit Hohe Normverletzung

Jungen 7. Stufe		
	Spätentwickler	Frühentwickler
Ähnlichkeiten	Deutlich niedriges Selbstkonzept des Aussehens Deutlich geringere Selbstakzeptanz Deutlich erhöhte Depressionsneigung	Leicht niedrigeres Selbstkonzept des Aussehens Leicht geringere Selbstakzeptanz Leicht erhöhte Depressionsneigung

Unterschiede	Deutlich geringere Anerkennung	Hohe soziale soziale Anerkennung
	Geringe Außerhäuslichkeit und Selbständigkeit	Hohe Außerhäuslichkeit und Selbständigkeit
	Geringe Normverletzung	Hohe Normverletzung

Im Verhalten nach außen und in der sozialen Einbettung ergeben sich deutlichere Unterschiede. Die sich spät entwickelnden Mädchen und auch ähnlich die Jungen fühlen sich weniger von Gleichaltrigen anerkannt, sie sind weniger außer Haus, sind weniger selbständig, rauchen weniger und trinken weniger. Sie demonstrieren in der Schule auch ein disziplinierteres Verhalten und eine geringere Normverletzung. Das äußere Erscheinungsbild ist also eher das ruhiger, stiller, etwas zurückgezogener Jugendlicher. Die Probleme werden nach innen verarbeitet, auf die eigene Person projiziert.

Die Frühentwickler sind dagegen auf dem Hintergrund eines ebenfalls beeinträchtigten Selbstbildes stärker in der Altersgruppe engagiert, stärker nach außen orientiert, geben sich „erwachsener“, rauchen und trinken also mehr, sind weniger diszipliniert aber gleichzeitig sozial anerkannter.

Aus diesem Muster ergeben sich unterschiedliche Gefährdungsformen der Spätentwickler und Frühentwickler. Spätentwickler müssen insbesondere aus den Gefahren einer internalisierenden Problemverarbeitung herauskommen, Frühentwickler hingegen aus Problemen einer eher externalisierenden Problementwicklung. Spätentwickler sind psychosozial in internalisierender Richtung beeinträchtigt. Bei Frühentwicklern ergibt sich die emotionale Belastung ebenfalls, sie ist hier aber latent. Auf der Verhaltensebene demonstrieren sie eher Kraft und Größe, was in diesem Alter Nähe zu Privilegien der Erwachsenen bedeutet. Besonders ausgeprägt zeigt sich dieses Muster bei den Mädchen der 7. Stufe und den Jungen der 9. Stufe.

Die Sondergruppe der sich ausgeprägt spät entwickelnden Jungen fällt etwas aus diesem Rahmen. Sie fallen durch auffallend erwachsenbetontes Verhalten auf, sie distanzieren sich besonders akzentuiert vom Status braver Kinder. Es liegt nahe, dieser Sondergruppe kompensatorische Verhaltensweisen zu unterstellen.

Wir stehen hier sicher erst am Anfang nötiger und wichtiger Forschungen. Sie zeigen jedoch schon, daß die Pubertät im Leben von Adoleszenten eine außerordentlich wichtige Rolle spielt, die Erfahrungen aus der Kindheit in den Hintergrund treten läßt und mit den Anforderungen der Schule nicht selten kollidiert. Unter der Oberfläche des täglichen Unterrichtes in der Schule

spielt sich ein gefühlsintensives und sozial dichtes Leben ab. Jungen werden zu Männern und Mädchen zu Frauen. Die damit geforderten neuen Identifikationen fallen nicht allen leicht. Ferner dürften sich diese Veränderungen auch in der Familie auswirken, in der die Beziehungen neu ausgehandelt werden müssen. Diese Prozesse können hier aber auch fehlhlaufen, nicht zuletzt bei Mädchen in der Form von Eßstörungen: in Magersucht (anorexia nervosa) oder in Bulimie. Mädchen scheinen zudem eher Depressionsphänomene zu erleben, Jungen eher Verhaltensstörungen.

Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen? Einmal werden Aufklärung und Geschlechterziehung sehr wichtig. Dabei ist aber zu beachten, daß der Zeitpunkt sehr sorgfältig überlegt sein muß und bestimmte Anpassungen an den unterschiedlichen Entwicklungsstand zu bedenken wären. Bei Mädchen verdient die 7. Klasse besondere Aufmerksamkeit, bei Jungen die 9. Schulstufe.

Konsequenzen ergeben sich auch für die Vermeidung von Vielfachbelastungen, etwa in der Form der Klassenwiederholungen und der Gestaltung von Schulübergängen.

Diese Altersphase erfordert insgesamt viel Takt und Gespür für die sich vollziehenden Entwicklungen. Gleichzeitig ist der Risikocharakter unübersehbar, der die pädagogische Wachsamkeit steigern sollte.

Einen zentralen Stellenwert hat in diesem Alter für Mädchen ihr Gewicht. Die große Diskrepanz zwischen den biologischen Gegebenheiten der weiblichen Pubertät und den kulturellen Schönheitsidealen macht es Mädchen besonders schwer. Sie kämpfen häufig um ihr Gewicht, ihr Eßverhalten wird ein Problem, Abnehmen eine Dauerobsession. Hier ein diszipliniertes, aber auch natürliches Eßverhalten einzuüben gehört zu den großen Aufgaben dieser Altersphase angesichts einer heute im Vergleich zu früheren Mangelsituationen geänderten „Ernährungsumwelt“.

Den eigenen Körper bewohnen zu lernen ist somit eine Entwicklungsaufgabe, die eng mit der Neudefinition der sozialen Beziehungen verbunden ist. Um dies zu erzielen, zeigen Adoleszente in diesem Alter oft deviant erscheinende Selbstdarstellungen, sie präsentieren sich in bisher ungewohnter und sichtbar unübter Weise. Im Inneren sind Verunsicherungen und affektive Belastungen unübersehbar. Ein neues Gleichgewicht muß erst wieder gefunden werden. Leichter haben es dabei die, die sich problemlos als „normal“ und „wie die meisten anderen“ wahrnehmen können.

Über die *Langzeitwirkung* eines unterschiedlichen Pubertätsverlaufs und der Beziehung zum eigenen Körper, die in dieser Phase gelernt wird, wissen wir leider relativ wenig. Im europäischen Bereich hat sich lediglich die Schwedische Langzeitstudie dieser Frage widmen können. STATTIN & MAGNUSSON,

1990a, haben für sehr früh reife Mädchen gezeigt, daß sie belastete Lebenswege eingeschlagen haben. Sie haben früh ältere berufstätige Freunde gehabt, haben weitere Schul- und Ausbildungsziele aufgegeben (bei vergleichbaren früheren Leistungen), haben früh Kinder bekommen und geheiratet, haben sich früher wieder von ihren Partnern getrennt und sind dann in schwierige berufliche und private Lebenssituationen geraten.

Ähnliche Belastungen könnten sich auch im Gesundheitsverhalten insgesamt ergeben, wenn in der Adoleszenz ein problematischer Lebensstil erworben wird. Das Eßverhalten, der Umgang mit Drogen, das adäquate Training des Körpers werden heute nicht mehr wie in Armutszeiten durch situative Zwänge geregelt. Diese Verhaltensweisen müssen heute vielmehr gelernt und eingeübt werden. Dabei dürfte die in der Adoleszenz erworbene Einstellung zum eigenen Körper eine große Rolle spielen.

Weitere Untersuchungen sind jedoch nötig, um die Frage zu klären, ob der Pubertätsverlauf lediglich vorübergehende Entwicklungserfahrungen repräsentiert oder zu einer kritischen Lebensphase mit gravierenden Weichenstellungen für den weiteren Lebenslauf werden kann (s. dazu auch PESKIN, 1967; LIVSON & PESKIN, 1980, S.70 ff.).

5. Eine allgemeine Theorie der Person und ihrer Entwicklung in der Adoleszenz

Das Bemühen um eine quellennahe Rekonstruktion des Innenlebens von Adoleszenten auf der Grundlage von Gedichten, Aufsätzen, Satzergänzungen usw. hat uns ein anschauliches Bild von ihrem Denken und Erleben vermittelt. Wir konnten es nach Themen, nach Problemzonen, nach Zonen von Freude und Spaß, nach Zukunftsperspektiven, nach typischen Selbstreflexionen usw. ordnen. Wir können Jugendliche zu verstehen versuchen, indem wir ihre Ziele, ihre Ängste und Hoffnungen rekonstruieren. Wir stoßen dabei aber auf Grenzen, wenn wir z.B. Fragen, warum die Formen der beobachteten Selbstreflexion bei den einen Jugendlichen früh und sehr elaboriert auftauchen, bei anderen spät oder gar nicht bzw. nur rudimentär bleiben. Unterschiedliche Verläufe, Ursachen- und Folgefragen bleiben noch aufzuklären. Um dies leisten zu können, bedurften wir zusätzlicher empirischer Methoden. Vieles - so hat sich gezeigt - läßt sich erst entdecken, wenn wir über eine genügend große Zahl von Beobachtungen und entsprechende theoretische Leitmodelle verfügen. Sie halfen, das „Allgemeine“, vielleicht sogar das „Gesetzmäßige“ der Entwicklungsphase Adoleszenz zu entdecken.

Hier stellt sich nun in der Rückschau die anspruchsvolle Aufgabe, die vielfältigen Ergebnisse theoretisch zu interpretieren. Wie können sie in ein allgemeines Modell der Entwicklung der Person in der Adoleszenz eingeordnet werden?

Jugendliche Äußerungsformen als Ausdruck eines genetischen Entwicklungsplanes?

Die Idee, daß hinter den Selbstäußerungen und den Verhaltensweisen von Jugendlichen ein tieferer Sinn stecken könnte, daß sie notwendige Schritte von der Kindheit zur vollen Reife des Menschen repräsentieren, ist im Rahmen der generellen Vorstellung aufgekommen, daß das Werden des Menschen identifizierbaren Entwicklungsgesetzen folgt, die im genetischen Bauplan des Menschen angelegt sind.

Der Entwicklungspsychologie der frühen 20er Jahre dieses Jahrhunderts verdanken wir den ersten umfassenden Ansatz für das Verständnis dieser Lebensphase. Es waren CHARLOTTE BÜHLER (1922), EDUARD SPRANGER

(1924) und WILLIAM STERN (1925a, 1925b), die die Vorstellung entwickelten, der Mensch erfahre auf dem Weg zur Reife eine systematische Abfolge von Phasen, in denen gesetzmäßige Etappen eines Entwicklungsprozesses durchlaufen werden. Der Entwicklungsplan ist im Menschen angelegt, wenngleich er durch die jeweiligen Lebensumstände deutliche Abwandlungen erfährt. Auf diesem Hintergrund wird das Handeln und Erleben von Jugendlichen „verständlich“: es ist der Ausdruck des Erlebens einer Lebensphase, die auf eine nächste, höhere und reifere Form des menschlichen Daseins ausgerichtet ist. REMPLEIN (1957) hat das jugendpsychologische Wissen seiner Zeit (bis in die 50er Jahre dieses Jahrhunderts) unter diesem Gesichtspunkt geordnet und die innere Zielrichtung jugendlicher Entwicklung in vielen Facetten eindrucksvoll zusammengefaßt (s. auch FEND, 1990, S. 53 ff.). Verstehen von Jugendlichen heißt dann, sein Handeln, Denken und Fühlen als notwendigen Schritt auf einem Entwicklungsweg zu sehen. Ein solcher theoretischer Ansatz achtet vor allem auf die universalen Merkmale der Humanentwicklung. Wie sich hier gezeigt hat, treten diese an vielen Stellen gegenüber den differentiellen Ausprägungen in den Hintergrund. Wir müssen deshalb einem zweiten Interpretationsansatz nachgehen.

Adoleszentes Denken und Handeln als Ausdruck von Kontextprägungen?

Von einer ausschließlich endogenen Denkweise ist die moderne Entwicklungspsychologie abgerückt. Als zu unterschiedlich hat sich jugendliches Handeln zu unterschiedlichen historischen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen erwiesen. Diese Erkenntnis hat zur Entfaltung der einleitend erwähnten Perspektive der kontextuellen Prägung der Entwicklung des Menschen geführt. Danach wäre jugendliches Dasein als Reaktion auf gesellschaftliche Erwartungen, Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten zu verstehen. In einer systematischen Entfaltung dieser Perspektive sind die Bedingungen des Aufwachsens in unterschiedlichen Kulturen und insbesondere in der abendländischen Sozialgeschichte erforscht worden (s. zusammenfassend FEND, 1988).

Danach besteht der Übergang in die Moderne in einer tiefgreifenden *Freisetzung des Individuums* aus lokalen, familialen, ständischen und religiösen Bindungen. Dazu haben u.a. die Ausbreitung der freien Lohnarbeit, die Abschaffung von rechtlichen Einschränkungen der Eheschließung, die Durchsetzung der bürgerlichen Grundrechte in einem liberalen Rechtsstaat und die Ausweitung des Bildungssystems beigetragen. Die damit verbundene Freisetzung des Heranwachsenden aus dem engen dörflichen und familiären

Kontrollnetz, die Veränderung der bindenden autoritativen Verhältnisse und die begleitend sich entfaltende Möglichkeit, sich auf „Märkten“ des Konsums, der Berufsfelder und der Partnerwahl zu bewegen, markiert die Veränderung des sozialen Kontrollsystems. Damit haben sich auch die Erwartungen, Handlungsmöglichkeiten aber auch die Oppressionen in der Jugendphase verändert.

Jungsein wäre in dieser Perspektive ein Ausdruck der prägenden Zeiten und Umstände. Jungliches Handeln, Denken und Fühlen wäre als Reaktion auf diese Umstände verstehbar.

Jungsein als Ausdruck völliger Eigenverantwortung?

Aber auch die obige Position wird heute nicht mehr ausschließlich vertreten, insbesondere dann nicht, wenn sie in einen kontextuellen Determinismus mündet. Möglicherweise als wissenschaftlicher „Reflex“ der größeren Freisetzung des Individuums für seine persönliche Lebensgestaltung wird heute betont, daß der Kontext lediglich *Rahmenbedingungen* - unterschiedlicher Mächtigkeit allerdings - schafft, Aufgaben vorgibt, Möglichkeitsräume strukturiert, mit denen sich eine Person auseinandersetzen muß.

In diesem Ansatz wird die aktive Bewältigung und Auseinandersetzung mit den Lebensumständen betont. Diese Lebensumstände sind aber nicht völlig chaotisch und unstruktuiert. Sie enthalten vielmehr Anforderungen, die auf Lebensphasen zugeschnitten sind und dem Heranwachsenden als altersphasenspezifische Entwicklungsaufgaben erscheinen.

Für die Jugendphase beinhalten sie z.B.

- Berufsfindung (Herausfinden, was man kann und möchte),
- Partnerwahl,
- Lebensstilwahl, die Entwicklung geistiger Grundorientierungen
- die Bewältigung emotionaler Probleme, wie etwa die partielle Lösung von den Eltern,
- die Entwicklung neuer Fähigkeiten der Intimbindung an Gleichaltrige des anderen Geschlechts,
- die eigene Geschlechtsrolle entfalten und den eigenen Körper „bewohnen“ lernen.

Damit wird das zweite Lebensjahrzehnt zu einer Schlüsselphase im Lebenslauf, zur heute lange dauernden Zwischenstufe von der Kindheit zum Erwachsenenalter. Es gilt hier, die eigene Identität aufzubauen und in der Form von inhaltlichen Weltaneignungsprozessen (Bildung) zu gestalten. Es muß eine von unmittelbaren Kontrollen unabhängige Selbstverantwortung

und Selbständigkeit eingeübt werden. Dies alles verlangt auch eine Reorganisation der sozialen Beziehungen, von autoritativen und emotional intensiven Bindungen an Eltern zu selbständig eingegangenen Verpflichtungen und Bindungen an selbstgewählte Partner.

Damit wird auch sichtbar, daß unter modernen Lebensbedingungen nicht die Anpassungsfähigkeit des heranwachsenden Jugendlichen primäres Entwicklungsziel ist, sondern die eigenständige Kompetenz der Lebensbewältigung. Das allgemeine Entwicklungsziel ist also auch hier die bestmögliche Entfaltung aller „Kräfte“ im Menschen. Ursprünglich war dies ein auf eine kleine Bildungsschicht beschränktes Bildungsprogramm. Heute ist es zum generalisierten Auftrag an jeden Menschen in der Moderne geworden.

Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen ihm interne und externe Ressourcen zur Verfügung. Eine hohe Intelligenz und ein stabiles Selbstvertrauen sind ihm hilfreich, um diese produktiv zu bewältigen. Das gleiche gilt für eine unterstützende und stabile Familiensituation und förderungsorientierte Schule.

Der Jugendliche wäre dann als jemand zu verstehen, der sich je unterschiedlich mit diesen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzt, auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seine persönliche Lebensgestaltung vorantreibt und die Aspirationen in der Moderne auf eine eigenständige Lebensgestaltung umsetzt.

Wie dadurch jugendliches Denken verstanden werden kann, sei am Beispiel der Antworten von Schweizer Kindern auf Satzergänzungen illustriert, die auf die Lebensvisionen und das Lebensverständnis von Adoleszenten Bezug nehmen. Ca. 500 Kinder der Zweiten Zürcher Replikationsstudie (Mädchen und Jungen der 7. und 9. Schulstufe aus Realschulen/Hauptschulen und Gymnasien) haben auf Satzergänzungen zum Selbstverständnis geantwortet. Die in Abb. 2.3 enthaltenen Antwortmuster von zwei Mädchen machen intuitiv sichtbar, wie Heranwachsende um eine selbst erarbeitete Position ringen und welche Zukunftsperspektiven sie aufbauen.

Abb. 5.1: Lebensvisionen von Schweizer 7. und 9. Klässlern: eine Realschülerin (dt. Äquivalent: Hauptschule) der 7. Schulstufe (links) und eine Gymnasiastin der 9. Schulstufe (rechts)

7. KLASSE REALSCHULE (MÄDCHEN)	9. KLASSE GYMNASIUM (MÄDCHEN)
-----------------------------------	----------------------------------

In der Schule bin ich sehr stolz auf...

meine Kollegin, die mir hilft oder der ich helfe, wenn etwas nicht klar ist. Stolz bin ich auch, dass wir einen super Klassengeist haben.	meinen Kampfgeist und meinen unbeugsamen Optimismus, meine Gabe, mich allem mit grosser Seele hinzugeben.
---	---

Wenn ich über mich als Schülerin nachdenke...,

habe ich das Gefühl, wir leben ca. 9-10 Jahre nur für die Schule. Morgens aufstehen, Schule bis Mittag, nachmittags wieder Schule.	so finde ich den Leistungsdruck, unter welchem wir stehen, masslos übertrieben.
--	---

Wenn ich mich in der Schule einsam fühle...,

belastet das auch die Aufmerksamkeit, das Privatleben wird ebenfalls gestört.	habe ich Freunde, mit welchen ich diese Einsamkeit teilen kann.
---	---

Später, wenn ich älter bin...,

möchte ich möglichst viele Leute kennen lernen, auch die Länder und deren Kulturen. In der Schule müsste man das viel mehr fördern.	tue ich genau das, was <u>ich</u> will.
---	---

Mein Aussehen...

Ich bin sehr zufrieden. Ich bin auch Fotomodell.	finde ich in Ordnung. Bin (rein äusserlich) wahrscheinlich wohlthuend durchschnittlich.
--	---

Wenn ich mich mit anderen in der Schule vergleiche...

Es gibt da gewisse Typen, die stinken so sehr nach Schweiss, man könnte denken, sie haben eine Woche nicht geduscht.	fühle ich mich manchmal geistig weiter entwickelt.
--	--

So richtig wohl fühle ich mich in der Schule...,

wenn der Lehrer mit mir zufrieden ist, meine Eltern keinen Krach haben und mein Freund mich versteht.	nie.
---	------

In der Schule ist es für mich am wichtigsten...,

alles zu Mathematik zu kapiern und auch in Prüfungen von Fächern, die ich hasse, möglichst gute Noten zu bekommen.	Freunde zu haben, mit welchen ich meinen Alltag etwas weniger alltäglich gestalten kann.
--	--

In der Schule fühle ich mich oft...

etwas gelangweilt, die Themen sind viel zu eintönig.	als Individuum übergangen.
--	----------------------------

Am liebsten träume ich davon, in der Schule...

mehr von meiner eigenen Meinung sagen zu dürfen.	mehr für das wahre Leben geschult zu werden.
--	--

Das Ziel, welches ich im Rahmen meines Lebens erreichen möchte...,

ich möchte glücklich werden! Mein grösster Traum wäre, einmal mit Cindy Crawford zur reden.	wäre im Grunde weise zu werden, aber noch liegt dieses Ziel ziemlich ungewiss vor mir.
---	--

Ich wollte, ich wäre...

in der Sekundarschule geblieben.	geduldiger, ehrlicher, dümmer, gedankenloser, zufriedener.
----------------------------------	--

Auf welche beiden Leistungen, die Du gerne in Deinem Leben vollbringen möchtest, würdest Du besonders stolz sein?

Fotomodell einmal gut verdienen (eigenes Geschäft)	inneren Frieden erlangen Leben können und leben lassen.
---	--

Welche Berufspläne hast Du?

auf Reisebüro gehen, später eigenes Geschäft, grösster Traum: Fotomodell	Dolmetscherin
--	---------------

Was macht Dir zur Zeit am meisten Spass?

dass ich seit 4 Monaten einen total lieben Freund habe! Dass es ein schöner Sommer wird.	zu reiten.
--	------------

Mich bedrückt zur Zeit am meisten...,

Dass meine Eltern sehr viel gestritten haben, sie gehen sehr oft eigene Wege.	die Weltlage, die zunehmende Traurigkeit dieses Lebens.
---	---

Es ist hier unmittelbar einsichtig, daß eine integrative Position sinnvoll ist, die, wie es PESTALOZZI („Nachforschungen“, PESTALOZZI, 1798/1938) formuliert hat, die jeweilige Daseinsform des Menschen als Produkt der Natur, der Gesellschaft und der Person selber interpretiert. Wir wollen auch hier davon ausgehen, daß der Mensch die Potenz zur aktiven Problembewältigung hat und seine Zukunft und sich selber aktiv mitgestalten kann. Ebenso unübersehbar sind aber die einschränkenden und ermöglichenden Kräfte der Umwelt, die zu zentralen Rahmenbedingungen der Lebensbewältigung werden. Schließlich - und dies wird der Hauptpunkt der folgenden Ausführungen sein - gehen wir davon aus, daß die Person keine tabula rasa oder eine nur situativ reagierende Problemlösemaschine ist, sondern selbst eine innere Dynamik und eine Entwicklungsfinalität besitzt. Damit müßten wir, um jugendliches Handeln, Denken und Fühlen zu verstehen, nicht nur seine Lebensumstände kennen, und seine Handlungen in ein System der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben einordnen können, sondern auch über die Besonderheiten menschlicher Persönlichkeit und ihrer Entwicklung Bescheid wissen. Wir müßten wissen, wie Menschen aufgrund interner Gesetzmäßigkeiten in bestimmten Situationen zu reagieren pflegen, wie sie sich im Laufe des Lebens entwickeln und welche Unterschiede in diesen Reaktions- und Entwicklungstendenzen zwischen Personen bestehen. Wir müssen also persönlichkeitspsychologisches, entwicklungspsychologisches und sozialpsychologisches Wissen erarbeiten.

Die Grundzüge einer *Persönlichkeitstheorie, die für ein Verständnis der Adoleszenz hilfreich sein kann*, sollen im folgenden abschließend entfaltet werden. Damit kehren wir in gewisser Weise zur Ausgangsposition der deutschen Entwicklungspsychologie zurück, die die Entwicklung des Menschen auch von einer *inneren Dynamik* bestimmt sah, erweitern diese aber um *kontextuelle* und *handlungstheoretische* Aspekte. Auch in der Darstellung dieser Theorie gehen wir auf die europäischen Ursprünge zurück, indem wir an die Persönlichkeitstheorie von WILLIAM STERN anknüpfen.

5.1 Theorien der Person und ihrer Entwicklung: auf dem Weg zum systemischen Personalismus

Seit sich die Psychologie vor gut hundert Jahren intensiv mit der Erforschung psychischer Strukturen und Funktionssysteme zu beschäftigen begonnen hat, sind viele *Modelle der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung* entstanden, so daß wir hier vor allem vor ein Problem der Wahl eines geeigneten theoretischen Systems zur Charakterisierung der Person gestellt sind, ob wir uns z.B. eher einer psychoanalytischen, einer behavioristischen oder einer humanistischen Denkweise anschließen.

Ich möchte hier einen Schritt hinter diese drei heute etablierten Positionen zurücktreten und die Konzeption von WILLIAM STERN (1871-1938) vorstellen, da sie den großen Bogen von allgemeinen persönlichkeits-theoretischen Modellen hin zu einer davon inspirierten Charakterisierung der Adoleszenzphase spannt. Zudem hat STERN die gesamte deutsche Denkweise zur Entwicklungspsychologie des Jugendalters geprägt.

Die personalistische Persönlichkeitstheorie

Die historische Bedeutung von STERN resultiert nicht zuletzt daraus, daß er an der Schnittstelle der Emanzipation der Humanwissenschaften aus den Naturwissenschaften steht und in einem dreibändigen Werk mit dem bezeichnenden Titel „Person und Sache“ (1923) den Unterschied zwischen einer Analyse des Human- und das Naturbereiches herausgearbeitet hat. Dabei gelingt es ihm, sowohl das philosophische Erbe der Aufklärung zu bewahren als auch den Anforderungen an Wissenschaftlichkeit in der Analyse des humanen Bereichs gerecht zu werden.

Was ist der Mensch, was ist die menschliche Persönlichkeit nach STERN? In wenigen, die *Kernideen* referierenden Punkten soll der Gewinn dargestellt werden, den dieser Autor für die theoretisch geleitete Darstellung der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung in der Jugendphase vermitteln kann.

1. Die Idee der Finalität der personalen Systeme

In dem erwähnten, großangelegten Werk „Person und Sache“ unternimmt es STERN, die Stellung des Menschen im Kosmos zu analysieren. Das Ergebnis ist der „kritische Personalismus“, nach dem personale Systeme durch Ziel-

strebigkeit und durch teleologische Wirksamkeiten charakterisiert sind. Sie heben sich dadurch vom rein mechanistischen Geschehen im übrigen Kosmos ab. Mit letzterem beschäftigten sich die Naturwissenschaften, sie setzen sich mit „Sachen“ auseinander.

Die Person ist nach W. STERN durch drei Merkmale gekennzeichnet: durch *Zweckwirken*, durch *Vieleinheit* und *Besonderheit*. Jede Person ist also ein *Ganzes*, sie ist *selbsttätig*, sie ist *zielstrebig* und damit *teleologisch*, und sie ist *eigenwertig*. In wörtlicher Definition: „Unter ‚Person‘ wird ‚ein solches Existierendes verstanden, das trotz der Vielheit der Teile eine reale eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt‘ “ (STERN, 1918, S. 4f.).

Von überragender Bedeutung ist dabei die Bestimmung des Zweckwirkens, da damit eine Abgrenzung von den Naturwissenschaften möglich wird, die für die Humanwissenschaften sehr folgenreich ist. STERN setzt diese durch seine Betonung der Finalität des Menschen, der Zielgerichtetheit seines Handelns und seiner Entwicklung. Er entwickelt sich damit von der Wissenschaftstradition ab, die den Menschen analog zum Bereich der Natur als durch mechanische Kausalität bestimmt sah. Eine solche, manchmal auch in der deterministischen Milieutheorie auftauchende Auffassung „... sieht den Menschen nur noch als mechanischen Spielball einer unpersönlichen Umweltbedingung an, erklärt die Personen aus den Zuständen und leugnet jede innerpersönliche Ursächlichkeit sowohl der Einzelindividuen wie der Völkerindividuen“ (STERN, 1906, S. 74).

Dagegen setzt STERN seine teleologische Auffassung vom Menschen: „Die Person existiert, indem sie wirkt; und sie wirkt, damit sie existiert. Dasein und Tätigkeit sind in ihr unlösbar verknüpft. Der Beweis für diese eigene der Person zukommende Kausalität ist ihre *Zielstrebigkeit*. Denn die Tat der Person ist gerichtet, nicht blind. Wie sie hervorquillt aus der Person, so zielt sie zurück auf diese, ist der Behauptung und Erweiterung ihrer eigenen Existenz und dem innerlich angeeigneten Dienst für fremde Zwecke gewidmet. Demnach sind in der Person Kausalität und Teleologie zusammenfallend; die Person ist *causa finalis*, Entelechie“ (STERN, 1918, S. 6).

Diese Konzeption der Person wird für die Adoleszenzpsychologie sehr wichtig werden. Die Adoleszenz wird sich nämlich als Lebensphase herauskristallisieren, in der das *Zielsystem des Menschen* in eine kritische Entwicklungsphase tritt. Der heranwachsende Mensch muß jetzt lernen, eine Perspektive der gewünschten eigenen „Wertigkeit“ zu entwickeln, eine Perspektive dessen, was er sein und werden will.

2. Die Idee der gegliederten Ganzheit des Menschen: die *unitas multiplex*

Die weiteren Bestimmungen von Personen, die der *Vieleinheit* (*multiplex unitas*) und der *Individualität*, sind nicht minder bedeutsam. Personen sind in sich vielfältig gegliedert und aus Elementen zusammengesetzt. Aber sie sind nicht schlicht die Summe von Elementen, sondern in sich gegliederte, handelnde Ganzheiten. Jedes Element ist deshalb erst in bezug auf diese Gesamtheit sinnvoll bestimmbar.

Aus der Zielstrebigkeit und der *unitas multiplex* heraus ergibt sich, daß die Person keinen einfachen Einzelzweck in sich trägt, „... sondern eine Vielheit, die sich aber doch zur Einheit zusammenschließt, also ein System der Zwecke ...“ (STERN, 1918, S. 7) ist.

Diese Bestimmung des Menschen ist nicht nur für die Definition einer pädagogischen Haltung, die diese als Hilfe für die Selbstentwicklung von in sich zweckhaften Personen definiert, wichtig, sie bestimmt auch die Konzeption der wissenschaftlichen Analyse des Menschen. Die *multiplex unitas* ist eine Herausforderung, die Interdependenzen zwischen verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen zu beachten und ihrer jeweiligen Konfiguration in einer Person Aufmerksamkeit zu schenken. Damit verbietet sich eine *ausschließliche* Analyse des Vergleichs von Personen auf einem einzigen Merkmal. Diese Merkmale stehen in einem individuellen Gefüge, sie bilden eine *intrapsychische Konfiguration*. Daraus ergeben sich zwei forschungstechnische Forderungen: einmal die gleichzeitige Analyse mehrerer Kriterien (mehrkriteriale Analysestrategie) zu pflegen, wenn Aussagen über die wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung gemacht werden, und zum anderen die Analyse der jeweiligen Konfiguration von Persönlichkeitsmerkmalen zu beachten. Wir werden dies im Umkreis der Bestimmung der idealen Persönlichkeitsstruktur beachten und dabei die Merkmale der Ich-Stärke, der sozialen Kompetenz, der psychischen Gesundheit und der Leistungsfähigkeit einbeziehen. Konfigurationen sind zwar für jeden Menschen einmalig, können aber zu Typen zusammengefaßt werden. Denn jeder Mensch ist in gewisser Weise wie kein anderer, in bestimmten Merkmalen wie mancher andere und in gewisser Weise auch wie alle anderen (s. ALLPORT, 1959).

3. Idee der Konvergenz: Selbstentwicklung nur durch Welt-Introjektion

Aus dem Personalismus von STERN ergibt sich auch die allgemeine Zielrichtung (Teleologie) der Humanentwicklung, die sich für die Konzeption der Jugendphase als folgenreich herausstellen wird.

„Das Ziel des humanen Lebens ist ..., daß der Mensch in seinem Tun und Sein die eigene Selbstbedeutung und die objektiven Weltbedeutungen zugleich bejaht, dass er sich als Person verwirklicht durch Einschmelzung der objektiven Weltgehalte in seinen Selbstgehalt. Diese Einschmelzung oder Einverleibung bezeichnet die personalistische Theorie als ‚Introzeption‘; sie bildet die Aufgaben, die allem wahrhaft menschlichen Leben Richtung und Gestalt verleiht. Die einheitliche sinnvolle Lebensgestalt, der die Introzeption zustrebt, heißt ‚Persönlichkeit‘ “ (STERN, 1935, S. 101 f.).

„Der kategorische Imperativ lautet: ‚Introziere!‘ d.h. ‚Gestalte Dein Ich mikrokosmisch zur Persönlichkeit, indem Du den Dienst für die Nicht-Ich-Werte Deinem individuellen Selbstwerte einverleibst‘ “ (STERN, 1924). Wenn dieser Gedanke systematisch entfaltet wird, dann wird eine Entwicklungstheorie des Menschen immer auch zu einer Bildungstheorie. Entwicklung bedeutet dann, die eigene Form durch intensive „Weltaneignung“ zu finden. Sich auf die Welt einzulassen und sich persönlich zu verwirklichen bilden hier keine Gegensätze. Sie sind vielmehr komplementär.

In der Jugendphase tritt nach STERN die Entwicklung der Persönlichkeit in eine kritische Phase. Der Kernpunkt dieser Lebensphase liegt nach STERN in der „ ... *Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten*“ (STERN, 1925a, S. 29). Was man selber sein möchte, gilt es herauszufinden - aber nicht in narzißtischer Selbstkonzentration, sondern durch eine möglichst intensive Aufnahme von Welt, ja durch „Weltgefräßigkeit“.

4. Die Idee der Handlungsformen und ihrer Chronifizierung zu Dispositionen

Wie gewinnt die Person im Laufe der Entwicklung ihre Gestalt? Die Person entwirft sich nach STERN in gewisser Weise selbst, sie entwickelt sich durch zielgerichtete Eigentätigkeit (Spontanaktionen). Wenn dies der Fall ist, dann gilt es, den *Idealen* oder Zielen, an denen sie diese Tätigkeit ausrichtet, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Um dies zu illustrieren, zitiert STERN ein Motto:

„Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
Solange er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.“

(Rückert, Angereichte Perlen, zit. nach STERN, 1906, S. 323)

Der Mensch baut durch eine unendliche Fülle von Reaktionen und Spontanaktionen mit der Zeit eine bestimmte „chronische Willenshaltung“ der Selbst- und Weltgestaltung auf, die STERN dann Charakter nennt. „Charakter ist die Gesamtbeschaffenheit des Menschen, sofern sie Bereitschaft und Einstellung zu Willenshandlung ist“ (STERN, 1935, S. 609). Er ist die Entelechie der wollenden Persönlichkeit.

„Insbesondere die Tendenz zur *Selbstgestaltung* bildet die Zusammenfassung aller anderen autotelen (in der Person liegenden, H.F.) Tendenzen und macht erst das möglich, was wir im spezifisch menschlichen Sinne ‚Charakter‘ nennen. Auch im Tier gibt es Beschaffenheiten autoteler Art, die auf Sicherung, Verteidigung, Aggression gerichtet sind. Aber diese verbleiben wesentlich in der Sphäre des Triebes; ihre Durchsetzung mit echten Willenshandlungen ist so schwach, daß man sich genügen sollte, von dem ‚Naturell‘ der Tiere (nicht aber von ihrem ‚Charakter‘) zu sprechen. Nur der Mensch ist fähig, alle dem eigenen Selbst zugewandten Strebungen unter das Leitmotiv einer Gesamtaufgabe, des *ständigen Arbeitens an sich*, zu stellen und so in die chronische Entwicklung des eigenen Charakters durch akute Willenshandlungen einzugreifen. In diesem spezifischen Sinn ist ‚Charakter‘ diejenige Beschaffenheit des Menschen, die - so sehr sie auch durch Anlage und Umwelt mitbedingt sein mag - doch zugleich sein ständiges eigenes Werk ist“ (STERN, 1935, S. 610 f.).

Mit dieser Auffassung setzt sich STERN sowohl von einer endogenistischen als auch von einer milieu-deterministischen Auffassung der Humanentwicklung ab. Folgende Gedankenkette führt zu seiner Position:

1. Der Mensch realisiert sich und seine Möglichkeiten durch Handlungen.
2. Diese Handlungen wirken auf die Person zurück und chronifizieren sich zu Dispositionen.
3. Jede Handlung ist dabei sowohl eine Funktion der Person, also vorangegangener Chronifizierungen, als auch von Umwelt- und Reizmerkmalen abhängig. „Teleologisch ist ... eine Betrachtungsweise, welche den Faktor P (Persönlichkeit) dazwischen (zwischen die Umwelt und den Akt, H.F.) schiebt und den isolierten Einzelakt A zu verstehen sucht aus dem einheitlichen Persönlichkeitszweck, sofern er mit der Umwelt U zusammentrifft“ (STERN, 1918, S. 123).

In den millionenfachen Kreisprozessen von Spontanaktionen und Reaktionen chronifizieren sich Bereitschaften für zielgerichtete Handlungen, die STERN dann *Dispositionen* nennt. Heute wäre zu formulieren, daß sich die alltäglichen Bewältigungsprozesse in psychischen Strukturbildungen niederschlagen und wiederum zu Bewältigungshandlungen führen. Genau mit dieser Problematik möchten wir uns hier dann für die Jugendphase beschäftigen.

Für STERN ist aber sehr wichtig, diese Dispositionen nicht im Sinne der Vermögenspsychologie zu verstehen, also Handlungen tautologisch durch ein Vermögen zu diesen Handlungen zu erklären. Er versteht unter Dispositionen vielmehr psychische Funktionssysteme mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit der Aktivierbarkeit im Ganzen der *unitas multiplex*. Sie sind Teilfaktoren der Entelechie. „Wie diese sind die Dispositionen zu verstehen als dauernde, potentielle Ursächlichkeiten ... Wie die Entelechie sind alle Dispositionen zielstrebig und bekunden diese Zielstrebigkeit in den beiden Merkmalen des Gerichtetseins und des Gerüstetseins ...“ (STERN, 1918, S. 70 f.). Die *Richtungsdispositionen* signalisieren die Ziele des Handelns, die *Rüstungsdispositionen* die Mittel. Dispositionen sind so auf Teilzwecke ausgerichtet, und Richtungsdispositionen stehen dem nahe, was die Psychologie heute die Motivationssysteme nennt, etwa die Leistungsmotivation als einer Bereitschaft, das Handeln nach Gütemaßstäben auszurichten und persönliche Befriedigung am Erreichen dieser Gütemaßstäbe zu orientieren. Dispositionen signalisieren somit in sich hoch differenzierte psychische Funktionsabläufe, die sich chronifiziert haben und die sich durch die Ausrichtung auf Teilziele der gesamten personalen Entelechie analytisch aus der gesamten *unitas multiplex* herausgliedern lassen.

Mit diesen Vorstellungen hat STERN sowohl eine *Theorie der menschlichen Handlungsformen* (der „Taten“) als auch eine *Strukturtheorie* der Persönlichkeit entwickelt. Das obige Modell der Persönlichkeit und der Verbindung von Handeln und Dispositionsbildungen ist auch heute noch aktuell. Es verträgt sich gut mit der modernen Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung als „Selbstentwicklung durch Handeln im jeweiligen Kontext“ (s. SILBEREISEN, 1986).

STERNs obige Idee von der Entwicklungsdynamik der Person hat auch wichtige Implikationen für die Vorstellung, was in der Jugendzeit geschieht. Für diese Phase der Adoleszenz können wir eine neue Stufe des Verhältnisses von Reaktionen und Spontanaktionen feststellen. Die *Entstehung von Ich-Idealen* führt nämlich dazu, daß die Selbstentwicklung in ein fortgeschrittenes Stadium tritt, d.h. die Spontanaktionen werden bedeutsamer.

Der Mensch entwirft sich selber, er beginnt sich selber aktiv zu gestalten. Dies geschieht anfangs noch tastend und unsicher, experimentell und versuchsweise. Dabei ist der Jugendliche noch sehr auf Bestätigung durch andere angewiesen, aber nicht so sehr auf autoritative Festlegungen durch Eltern, sondern mehr noch auf die gemeinsamen Definitionen derjenigen, die in der selben Entwicklungsphase sind: auf die Altersgleichen. Wir werden also auch hier durch STERN'S Theorie der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung in die Lage versetzt, Phänomene des Jugendalters besser zu verstehen. Die Entstehung von Ich-Idealen und die Aushandlung von Wirklichkeitsdefinitionen mit Gleichaltrigen treten als Besonderheiten und Aufgaben der Adoleszenz deutlich vor Augen.

Die Dynamik des humanen Systems erschöpft sich nach STERN also nicht ausschließlich in den bewußten Zwecksetzungen einer Person. Dies anzunehmen käme einem naiven Personalismus gleich, der annimmt, die Person sei durch den Rückgang auf ihre geäußerten Absichten und Ziele erschöpfend charakterisierbar. Bei STERN steht das *Wechselspiel von personaler Dynamik und bewußten Zielsetzungen* im Mittelpunkt. Die personale Dynamik spezifiziert er mit den damals üblichen Begriffen des Charakters, des Willens, der Triebe und der Motivationen. Sie repräsentieren das „*Strebungs-System*“ einer Person. Ihm stellt er das *Ich-Bewußtsein* zur Seite und manchmal auch gegenüber.

5. Die Idee der Dynamik von Ich-Funktionen und Ich-Bewußtsein

Die Aufmerksamkeit der Person als einer lebenden und erlebenden kann sich im Unterschied zu allen anderen Wesen auch auf sich selber richten. In mehreren Umschreibungen nähert sich STERN diesem Sachverhalt: „Die Person - als psychophysisch-neutrale, mit zielstrebigen Tendenzen und Fähigkeiten ausgestattete, mit der Welt in Konvergenz stehende einheitliche Wesenheit - ist das Prius; das Vorhandensein eines Sich-Selbstspiegels in der Form des Bewußtseins ist das Posterius - nicht zeitlich, wohl aber im logischen System der Bedeutung. Aus dem *Leben* der Person erwächst ihr *Erleben*“ (STERN, 1918, S. 223).

Weil Stern vor allem vom zielgerichteten Leben ausgeht, wird für ihn die Frage zum Problem, wie es zu diesem Bewußtsein vom Leben kommt, das Menschen von allen anderen Lebewesen unterscheidet und das erst vom Ideal gelenktes zielgerichtetes Handeln ermöglicht.

„Alles Bewußtsein ist einerseits werdendes, sich gestaltendes Ich-Bewußtsein (Bewußtsein von der Person, vom Subjekt), andererseits Nicht-Ich-Bewußt-

sein (Bewußtsein von der Welt, von Objekten). Unvollendbar ist die Aufgabe; denn die Person muß sich ja, um sich als Ich zu erfassen, immer wieder befreien von dem Fremden und Äußeren, das durch Konvergenz in sie eingeht ...“ (STERN, 1918, S. 224). Sie muß sich als die immer identische Person erfassen, als gleichbleibendes Zentrum der Aktion sehen und erleben.

Das Ich-Bewußtsein ist aber - und dies unterscheidet STERN von naiven Bewußtseinspsychologen - keine einfache Spiegelung des Ich, der „realen Strebungen“, sondern eine *konstruierte und damit vielfach gebrochene, verfälschte, täuschende Repräsentation des „realen Ich“*. Es entsteht aus Konflikten, aus Differenzen, aus Diskrepanzen zwischen Altem und Neuem, aus Unversöhnlichkeiten verschiedener Zielstrebungen usw.: „Bewußtsein ist also überall, wo es erscheint, Symptom für Konflikte - aber doch nicht nur ein Symptom, welches das Vorhandensein innerer Kampfstände der Person verrät und widerspiegelt, sondern zugleich ein *Mittel*, um den Konflikt zu überwinden. *Ein Spiegel, der zugleich als Waffe dient!*“ (STERN, 1918, S. 228). Dieser Spiegel ist stets potentiell egozentrisch eingestellt, d.h. *er dient nicht in erster Linie der objektiven Erkenntnis, sondern der Teleologie der Person*.

„Keine Verwechslung ist häufiger begangen worden als die zwischen Ich und Ichbewußtsein; und doch wäre dies etwa dasselbe, als ob man einen Menschen mit seinem Schatten verwechseln wollte. So wenig es einen Schatten gibt ohne das Objekt, das ihn wirft, so wenig gibt es ein Ichbewußtsein ohne ein Ich, das sich selber reflektiert. Im Ichbewußtsein steht das Ich lediglich als Vorstellungsinhalt gewisser Beschaffenheit da; aber dieser Phänomenkomplex ist noch nicht das letzte, vielmehr erst Erfolg davon und Symbol dafür, daß etwas Wirkliches, Einheitliches existiert. Die substantielle Vorbedingung und der metapsychische Sinn des Ichbewußtseins ist die Person als Ich. *Hinter dem bewußten ‚Mich‘ liegt das bewissende ‚Ich‘*.

Das ‚Ich‘ ist also weder bloßes Phänomen, noch bloße Tätigkeit, vielmehr reale Substanz“ (STERN, 1906, S. 205).

Doch das Subjektbewußtsein ist nicht frei von Täuschungen, von zu hoher oder zu niedriger Einschätzung, von Selbsttäuschung über die eigenen Motive. „Das Bewußtsein spiegelt also nicht glatt und getreu das Ich wider, sondern hüllt dessen Strebungen und Wesenszüge in tausenderlei bunte und täuschende Schleier, und es bedarf daher eines höchst kunstvollen Systems von Deutungen, um dahinter zu kommen, was denn eigentlich das Bewußtsein mit seinem krausen Zeichensystem ‚meine‘ “ (STERN, 1918, S. 239). Hier nimmt STERN Fortschritte der Psychoanalyse auf, insbesondere in der Tradition von ADLER, der die Persönlichkeit teleologisch auf eine „Leitlinie“ des Lebens ausgerichtet sieht und Probleme des Handelns auf dem Hinter-

grund von „falschen Annahmen“ der Person über sich selbst und die Wirklichkeit interpretiert.

Das Verhältnis von Ich und Ich-Bewußtsein tritt in der *Jugendphase* in ein neues Entwicklungsstadium. Die Entdeckung des Ich wird zu einem zentralen Thema. Die Auseinandersetzung zwischen Ich-Werten und Welt-Werten ist der Motor dieser Ich-Entdeckung, die STERN in einem ersten Schritt durch die Abhebung des Jugendstadiums vom Entwicklungsstadium des Kindseins erläutert: „Wohl ist das Kind in seinem ganzen Verhalten aufs stärkste egozentrisch, aber nicht (wenn der Ausdruck gestattet ist) *ego-reflexiv*. Das eigene Ich des Kindes . . . wird sich noch nicht selber zum Problem. In voller Naivität wird in jedem Moment das begehrt, was dem gegenwärtigen Ich-Zustand entspricht. . . . Das wird nun anders, wenn die Reifungszeit einsetzt.... Er bemerkt, daß sein Wollen und Streben, sein Lieben und Hassen nicht nur den einen Pol da draußen hat, beim Gegenstand, auf den es gerichtet ist, sondern noch einen anderen Pol dort, wo es entspringt...hat. Der Jugendliche ergeht sich in Selbstanalysen...“ (STERN, 1925a, S. 29).

Das Auftreten der *Selbstanalyse* ist nach STERN der zentrale Indikator dafür, daß der Mensch die Kindheit verläßt und in die Jugendphase eintritt. Die bewußtere Beziehung der Person zu sich selber führt auch dazu, daß der Jugendliche nicht mehr so ungebrochen wie in der Kindheit seine inneren Regungen nach außen kundgibt, daß er sich verbirgt, verstellt, versteckt. Das eigene Selbst wird aber nicht „neutral“ erlebt und rational aufgebaut. Es ist vielmehr mit dem Bemühen, den eigenen Selbstwert zu erkennen, sich von anderen abzuheben, verbunden. Außen und innen werden nun unterschieden, die Einzigartigkeit der eigenen Person wird erlebt und immer wieder, oft in selbsttäuschenden Ambivalenzen, reflektiert. Die Reflexionen über sich selber können zu inadäquaten Größenvorstellungen, aber auch zu inadäquaten Selbstminderungen führen. Die Selbstdarstellung der eigenen Person erfolgt nun immer bewußter und im Dienste der Ich-Erhöhung. Verschiedene Formen der Selbstpräsentation als Erwachsener und „Nicht-Mehr-Kind-Sein“ sind dafür wichtig (s. FEND, 1990).

Der Jugendliche lebt vor allem auf Zukunft, auf Werden hin. Seine Selbstentfaltung, anfangs erst keimhaft und nur in Ansätzen gezielt gestaltbar, muß jetzt durch die Begegnung mit Welt-Werten vorangetrieben werden. In konsequenter Einordnung in die personalistische Grundposition wendet sich STERN deshalb dem zweiten wichtigen Inhaltsbereich zu: der Begegnung mit den Welt-Werten, mit den verschiedenen Formen der „Heterotolie“, wie STERN die Werte und Ziele außerhalb der Person nennt.

Zwei wichtige Vorgänge lassen sich dabei beobachten: Einmal wird in dieser Lebensphase dem jungen Menschen seine personale Umwelt zum Problem;

„... er gewinnt eine Art psychologischen Interesses an dem Wesen, der Gesinnung, dem Charakter der Menschen, die in seinen Gesichtskreis treten ... Die Menschenkritik beginnt und erstreckt sich nicht nur auf Altersgenossen, sondern macht auch vor Respekts- und Neigungspersonen, vor Lehrern, Eltern, Menschen des öffentlichen Lebens keineswegs Halt“ (STERN, 1925a, S. 36). Die Beziehungen werden jetzt bewußt erlebt und reflektiert. Es entfaltet sich also das final-psychologische Denken, die Beziehungsmuster zu Erwachsenen und Gleichaltrigen verändern sich.

Gleichzeitig vollzieht sich im zweiten Bereich der Heterotolie eine entscheidende Wandlung: bei der Stellung zu den abstrakten Wertgebieten, zum Ideal. „Dem Kind sind die Wertgebiete gegeben als Tatsächlichkeiten; für den Jugendlichen verlieren sie die harte Zufälligkeit des bloßen Daseins, hinter ihrer augenblicklichen Wirklichkeit wird ihr tieferer Sinn, ihre *erst zu verwirklichende* wahre Bedeutung gesucht“ (STERN, 1925a, S. 37). Damit entsteht jetzt in der Form eines *Ich-Ideals* erstmals ein „Sollens-Bewußtsein“, das die Grundlage für die Selbstarbeit und die selbstinitiierte Entwicklung - für die Selbsterziehung - bildet.

In dieser psychischen Umstrukturierung, der neuen Beziehung des Jugendlichen zu sich selbst und zur Umwelt, muß der Kern der Jugendpsychologie von STERN gesehen werden.

Viele Beobachtungen komplettieren aber seine Analyse. Dazu zählt neben der bisherigen Konzentration auf die Inhalte vor allem eine Schilderung der *Strukturform der jugendlichen Persönlichkeit*. Darunter versteht STERN die Zwiespältigkeiten und Unstimmigkeiten in der Erscheinungsweise jugendlichen Daseins. Die ersten tastenden Versuche der Ich-Entdeckung führen oft zu Intellektualismus und Subjektivismus, die ersten Schritte zu eigenen Ich-Idealen nehmen oft die Form von Radikalismus und Fanatismus an. Das Schwanken zwischen Selbstaufgabe und totaler Selbsthingabe ist ebenso charakteristisch wie jenes zwischen Optimismus und Pessimismus (Weltschmerz und Sehnsucht) oder die Diskrepanz zwischen Wünschen und Können.

Auf der Handlungsebene tritt dieses Schwanken in der Form des „*Ernstspiels*“ auf. Dieser Begriff ist hier sehr wichtig, um jugendliches Verhalten zu verstehen. Damit ist gemeint, daß Jugendliche Verhaltensweisen mit größtem Ernst durchproben, etwa in Gemeinschaftsveranstaltungen, im Flirt-Verhalten, im Sport und in oft irrationalen Berufsplänen, die nur von ihrer zukünftigen Bedeutung her einen Sinn haben. Dieser Sinn besteht darin, *daß verschiedene Möglichkeiten experimentell durchgeprobt werden, um die eigenen Möglichkeiten und Wünsche kennen zu lernen*. In bezug auf ihre Zukunftsbedeutung sind sie Spiel, in bezug auf ihr phänomenales Erleben sticht der „Ernstcharakter“ hervor.

Es ist unübersehbar, daß STERN auf diese Weise universale Merkmale der Lebensphase Jugendzeit im Sinne einer personalen Entwicklungstheorie zu charakterisieren versucht. Doch STERN hat sich immer auch um eine differentielle Psychologie bemüht, um typische interindividuelle Unterschiede. In seiner Jugendtheorie kommen diese in der Form von zwei typischen Entwicklungspfaden zum Tragen, die auch in neueren Entwicklungstheorien bedeutsam sind. Er unterscheidet den *evolutiven* Entwicklungstyp vom *revolutiven*: „Beim evolutiven Typ knüpft die Idealbildung organisch an die in der Umgebung und in der eigenen Vergangenheit des Jugendlichen vorhandenen Vorbedingungen an...Für den revolutiven Typ dagegen ist die Idealbildung vor allem ein Bruch mit dem, was dem jungen Menschen selbst bisher galt und was in der Umgebung gilt“ (STERN, 1923a, S. 39). Wir erkennen hier leicht die später formulierte Typologie von Kulturpubertät und Primitivpubertät (ROTH, 1961) oder die neueren Theorien über Pfade der Identitätsentwicklung (s. MARCIA, 1980). Auch anderen Jugendforschern sind solche Typen aufgefallen, so daß die Idee ernstzunehmen ist, daß die allgemeine Thematik der Ich-Findung und des Aufbaus von Ich-Idealen in der Jugendzeit in unterschiedlich heftigen Erscheinungsformen auftreten kann.

Der Einfluß von WILLIAM STERN auf die Forschungen der Jugendpsychologie

Wie hat STERN weitergewirkt? Haben seine personalistische Persönlichkeitstheorie und seine Skizze des Jugendalters Forschungen angeregt? Dem ist so. So läßt sich eine Entwicklungslinie verfolgen, die von STERN über den amerikanischen Persönlichkeitstheoretiker GORDON ALLPORT (1897-1967) zum deutschen Psychologen PHILIPP LERSCH (1898-1972) hin zu dessen Schüler und „Kanoniker“ der deutschen Jugendpsychologie der 50er und 60er Jahre, HEINZ REMPLEIN, führt. Was ist das Besondere dieser Betrachtungsweise der Humanentwicklung?

An erster Stelle fällt die Berücksichtigung der phänomenalen und personalen Aspekte der jugendlichen Entwicklung auf. Die *Selbstreflexivität* (s. BUSEMANN, 1926) von Jugendlichen, ihre Selbstinterpretationen, ihre „Spontanaktionen“ im Sinne kreativen Tagebuchschreibens, ihre Bemühungen um Selbstentwicklung treten in den Vordergrund des Interesses. Die jeweiligen *Orientierungsleistungen im kulturellen Feld* von Sinnangeboten in der Form von Literatur oder Musik werden besonders beachtet. Jugendzeit wird in der Tradition von STERN als eine *bildungsintensive Zeit*, in der die großen kulturellen Leistungen der europäischen Tradition erstmals bewußt wahrgenom-

men und verarbeitet werden, aufgefaßt. Selbstentwicklung bedeutet aber auch, den eigenen Charakter zu bilden, ein an *Idealen* ausgerichtetes System von Strebungen aufzubauen. Die sogenannte Willensentwicklung wurde in der Nachfolge von STERN intensiv beobachtet.

In dieser Tradition von STERN stehend haben auch wir die Phänomenologie jugendlichen Daseins zu pflegen versucht. Gedichte und Aufsätze von Jugendlichen wurden analysiert, sogenannte qualitative Daten hatten einen hohen Stellenwert.

Die zweite Besonderheit der Betrachtung von Jugend in dieser personalistischen Sichtweise - die die folgenden Analysen bestimmen wird - besteht in der zentralen Stellung, die dem *Selbst* einer Person zugeschrieben wird. Der Mensch wird in seiner Fähigkeit gesehen, sich selbst zum Objekt der Analyse zu machen, sich selbst wichtig zu nehmen, Gefühle um die eigene Person zu gruppieren und sich selbst als Ort von Handlung und Veränderung zu erleben. ALLPORT (1958, 1959) sieht im Selbst den Kern der Persönlichkeit und in der Dynamik von Selbstwissen, Selbst-Bild, Selbst-Ideal, Ich-Erhöhung und Ich-Ausdehnung das Zentrum der inneren Entwicklungsprozesse (ALLPORT, 1958, S. 40 ff.).

Diese Perspektive wird in unserer Darstellung der Entwicklung im Jugendalter sehr wichtig werden. Auch wir werden in der Entfaltung der Selbst-Dynamik ein Zentrum der Adoleszenzentwicklung lokalisieren. Sie wird sich vor allem auf das Selbst-Wissen und das *Selbst-Bild* beziehen, das Jugendliche erwerben. Durch den Aufbau von *Selbst-Idealen* in dieser Lebensphase wird das Realbild des Adoleszenten mit neuen Standards konfrontiert, die zu Selbstbewertungen führen, denen gegenüber der Mensch jedoch emotional nicht neutral ist. Sie führen vielmehr zu möglichen Verletzungen oder Bereicherungen eines zentralen Motivationssystems: des *Selbstwertgefühls*. Der werdende Mensch sucht aktiv immer mehr so zu werden, wie er gerne sein möchte. Gelingt ihm dies nur unzureichend, dann sinkt seine Selbst-Wertschätzung. Mit dem Selbstwertgefühl kommt hier erstmals ein sehr verletzlich-cher Soll-Wert in der Humanentwicklung zur Sprache, der nicht ohne Konsequenzen erfüllt oder verfehlt werden kann. Abweichungen beeinträchtigen das Ausmaß, in dem ein Jugendlicher sich selber *akzeptieren* kann, sich selber annehmen, sich mit sich selber identifizieren kann.

Von diesen ganzheitlichen Persönlichkeitstheorien führt uns ein direkter Weg zu konkreten empirischen Untersuchungen von Entwicklungen im Jugendalter, in denen das sich verändernde Selbst im Mittelpunkt steht.

Schließlich macht uns diese Theoriefamilie darauf aufmerksam, daß in der Jugendzeit die Selbstentwicklung in ein neues Stadium tritt. Der heranwachsende Mensch sucht sich jetzt nach einem Bild zu gestalten, sich selber durch

eigene Anstrengung zu verändern und zu entwickeln. Dabei muß er ein *Ideal-Bild* entwickeln und lernen, Kongruenz zwischen dem eigenen Sein-Wollen und dem eigenen realen Sein-Können herzustellen.³⁶

„Was ich als Person bin? Schwierig! Ich bin empfindsam, freundlich, gehe auf andere zu, bin beliebt und tolerant, obwohl ich auch selbstbewußt und widerborstig sein kann. Ich wäre gerne immer freundlich und tolerant. So möchte ich eigentlich sein, und ich bin enttäuscht, es nicht zu sein. Ich bin verantwortungsbewußt und hie und da sogar fleißig; aber auf der anderen Seite lasse ich oft etwas sausen, weil man nicht beliebt wird, wenn man zu fleißig ist. Gewöhnlich bin ich nicht so gut in der Schule. Ich bin eine ganz fröhliche Person, besonders wenn ich mit Freunden zusammen bin. Dabei kann ich ganz ausgelassen werden. Zu Hause bin ich eher ängstlich, wenn meine Eltern da sind. Sie erwarten überall die besten Noten von mir. Das ist nicht gerecht! Ich mache mir Sorgen, wie ich zu besseren Noten kommen könnte. Aber in den Augen meiner Freunde wäre ich dann out. Zu Hause bin ich dadurch häufig gestreßt, manchmal gegen die Eltern sogar sarkastisch, weil sie immer an mir etwas auszusetzen haben. Aber ich verstehe mich selbst manchmal nicht, wie ich so unterschiedlich sein kann. Ich meine, warum ich im einen Augenblick so fröhlich bin, im nächsten so ängstlich und dann so sarkastisch. Was ist mein wahres, mein eigentliches Ich? Manchmal komme ich mir fremd vor, besonders wenn ich mit Jungen zusammen bin. Habe das Gefühl, einige Typen haben ein Interesse daran, mich auszufragen und reinzulegen. Dann handle ich anders, als sie glauben, wie Madonna. Ich mache dann den Eindruck, auf Flirts und Spaß aus zu sein. Und dann denkt jeder, ich meine alle anderen, ich sei unheimlich. Das wirft mich dann auf mich zurück, ich werde verlegen und total introvertiert, und ich weiß überhaupt nicht, wer ich wirklich bin. Versuche ich nur, sie zu beeindrucken, oder was? Aber es ist mir eigentlich gleichgültig, was sie denken. Ich möchte, daß es mir gleichgültig ist. Ich möchte nur wissen, was meine

³⁶ Allerdings bleiben inhaltliche und methodische Desiderate, die von der personalistischen Persönlichkeitstheorie bisher nur ungenügend bearbeitet wurden. Wie wir sehen werden, ist das *soziale Beziehungsgefüge*, in dem Menschen stehen und in dem sie sich entwickeln, im Rahmen dieser auf die einzelne Person konzentrierten Prozesse nicht ausreichend entfaltet. Der einzelne Mensch steht im Mittelpunkt und nicht das Beziehungsgeflecht mehrerer Personen.

Andere Desiderate sind methodischer Art. Das erste bezieht sich darauf, daß hier der Schwerpunkt bei den *universalen* psychischen Entwicklungsprozessen in der Adoleszenz liegt. Die *interindividuellen Unterschiede* bzw. die differentiellen Entwicklungsprozesse und deren verursachende Bedingungen stehen in der personalistischen Theorietradition nicht im Mittelpunkt. Ein zweites Problem ist *meßtechnischer* Art. Wie können die genannten Aspekte der Persönlichkeit gemessen werden? Um dies zu leisten, müssen wir auf neuere Forschungsbemühungen rekurrieren.

engsten Freunde über mich denken. Mit ihnen kann ich wirklich so sein, wie ich bin. Nicht so mit meinen Eltern! Sie verstehen mich nicht. Was wissen *sie*, was es heißt, ein Teenager zu sein? Sie behandeln mich immer noch wie ein Kind. Zumindest die Lehrer behandeln einen wie einen Erwachsenen, obwohl man auch da nicht weiß, wie man dran ist, ich meine, ob man nun ein Kind ist oder nicht. Auch das ist nervend, ich meine, ich habe keine Ahnung, was ich sein möchte, wenn ich erwachsen bin. Ich habe zwar viele Ideen. Meine Freundin und ich reden viel darüber, ob wir Stewardessen werden sollen, Lehrer, Krankenschwester, Tierärztin, kann sein Mutter oder Schauspielerin. Ich weiß nur, ich möchte keine Kellnerin und keine Sekretärin werden. Aber wie soll man sich entscheiden? Ich weiß wirklich nicht. Ich meine, ich denke viel darüber nach, aber ich komme zu keinem Ergebnis. Es gibt Tage, da wünschte ich mir, ich könnte mir selber gegenüber immun werden.“ (aus: S. HARTER, 1990, S. 352)

5.2 Die Bedeutung des Selbst und seiner Veränderung in der Adoleszenz im Lichte moderner Theorien

Auf dem langen Weg, die inneren Prozesse bei Jugendlichen aufzuklären, sind wir in zwei Richtungen vorangekommen.

Die Phänomenologie des Jugendalters hat illustriert, wie heute die Lebensphase der Adoleszenz erlebt wird, was hier geschieht, welches die Themen des Innenlebens von Jugendlichen sind, woran Mädchen und Jungen arbeiten, was sie bewegt, belastet, was sie freut und wovon sie träumen.

Die theoretischen Rahmenvorstellungen haben plausibel gemacht, warum heute unter modernen Lebensbedingungen die Genese der Person die bewußte Erarbeitung einer Position und eines Bildes von sich selber provoziert. Die Bedeutung der Entstehung des Selbst in der Adoleszenz ist im Rahmen der personalistischen Persönlichkeitstheorie sichtbar geworden. Der Mensch zeigt eine Eigendynamik in der Selbst-Entwicklung, die in der Jugendphase in ein entscheidendes Stadium tritt. Die Phänomenologie der Adoleszenz ist auf diesem Hintergrund interpretierbar.

Das dadurch entstandene Bild stimmt mit Beobachtungen überein, die wir in einer früheren Arbeit bereits gemacht und so zusammengefaßt haben:

- „1. Während das Kind im glücklichen Falle in naiver Harmonie mit seiner Umwelt und insbesondere mit seinen Eltern lebt, wird der Adoleszente

kritisch gegenüber seiner Umwelt, er benimmt sich im Verhältnis zu den Eltern häufig rüpelhaft und ‚pampig‘. (PIAGET & INHELDER, 1980)

2. Was die Entwicklung des Denkens angeht, so ist seit PIAGET die These weit verbreitet, daß um das 12. Lebensjahr die Fähigkeit zum hypothetisch-logischen Denken entsteht. Der heranwachsende Mensch kann jetzt besser *Wirklichkeit und Möglichkeit* unterscheiden, er kann das Existierende als *absichtlich hervorgebracht* interpretieren.
3. Der Adoleszente ist nicht mehr mit sich in dem Maße identisch, wie dies beim Kinde der Fall ist. Er beginnt, verschiedene *Formen der Selbstdarstellung experimentell zu erproben*.
4. Der Heranwachsende läßt sich intensiv in literarische Darstellungen ein, in denen Erlebnisse und Leidensprozesse anderer Personen geschildert werden. In Hunderten von Stunden werden bei intensiver Lesetätigkeit Denkprozesse, Erlebnisse und Schicksale anderer Personen stellvertretend miterlebt.
5. Jungen und Mädchen beginnen in diesem Alter, immer mehr vor ihren Eltern zu verbergen. Ihr Innenleben wird reicher, die Abgeschlossenheit nach außen größer. Viele Heranwachsende werden schweigsam, schließen die Tür hinter sich und erwecken oft den Eindruck lang anhaltender Passivität.
6. Der Adoleszente kann nun aber auch Stunden in scheinbar unstrukturierter Gesprächssituationen mit Gleichaltrigen verbringen.
7. In dieser Lebensphase beginnt auch der Spiegel an der Wand eine große Rolle zu spielen.
8. Gegenüber Kritik besteht eine oft erstaunliche Verletzbarkeit bei einem äußeren Erscheinungsbild der anscheinenden Unberührbarkeit.
9. Auffallend ist für dieses Alter auch die Bereitschaft, Idole zu wählen, sich Vorbildern hinzugeben.
10. Das äußere Erscheinungsbild ist oft gekennzeichnet durch Albernheit, Drohung, Rückzug, Lässigkeit, Schlacksigkeit und Uneigentlichkeit.
11. Die Adoleszenz scheint auch die Altersphase zu sein, in der neue Gefühle möglich werden: Gefühle der Sehnsucht, der Trauer und der Einsamkeit“ (s. FEND, 1990, S. 237f.).

Diese Phänomene, charakteristisch für den Übergang von der Kindheit ins Jugendalter, sind - so werden wir im folgenden argumentieren - durch ein Modell der Veränderung des Selbst in der Theorie-Tradition von WILLIAM

STERN verstehbar. Das Selbst, wie es im folgenden entfaltet wird, hat einen zentralen Stellenwert in unserem Modell der Person und ihrer Entwicklung insgesamt. Während sich die amerikanische Psychologie bei dieser Thematik auf WILLIAM JAMES (1950, 1892) zu beziehen pflegt, sind wir hier von WILLIAM STERN (1923b, 1935) ausgegangen. Von beiden Klassikern der Psychologie inspiriert, hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Persönlichkeitsmodell entwickelt, in dem das Selbst einer Person im Mittelpunkt steht. Wissen darüber, wie sich dieses Selbst in der Entwicklung entfaltet, ist damit gleichzeitig zentral für das Verständnis einer Entwicklungsphase. Diesem Pfad möchten wir hier folgen und mit einer Charakterisierung zentraler Aspekte des Selbst in der Adoleszenz beginnen.

Das Zusammenspiel epistemischer, sozialer und motivationaler Aspekte des Selbst in der Adoleszenz

Unter dem „Selbst“ verstehen wir, so läßt sich gleichzeitig resümierend und vorausblickend sagen, eine *epistemische Instanz*, die auf Verstehen und Begreifen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist. Dieses Begreifen wird sozial ausgehandelt und konstituiert damit den *sozialen Charakter* des Selbst. Gleichzeitig ist es *dynamisch*, auf Veränderung, auf zunehmende Größe, auf Ideale ausgerichtet. Es enthält „personal projects“, Entwürfe eines erwünschten Selbst, die Zielpunkte der Selbstentwicklung werden können.

Zu den unbestrittensten Annahmen über die Veränderung des Menschen beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz gehört jene, daß in dieser Zeit generell eine Wendung nach „innen“ erfolgt, daß erstmals eine intensive *Selbstbeobachtung* und *Selbstreflexion* einsetzt. Mehrere Faktoren tragen dazu bei. Der allgemeinste Mechanismus, den bereits W. STERN beschrieben hat, besteht in der Störung der etablierten psychischen Strukturen der Kindheit. Es entstehen jetzt *Diskrepanzen*, die zur einer Steigerung des Bewußtseins für bestimmte Prozesse führen. Allgemein gilt: „Dasjenige an der Person, was bedroht und gefährdet ist, das, was sich gegen Störungen zu behaupten, gegen die Tücke und Trägheit des Objektes durchzusetzen, gegen eigene Schwäche zu sichern sucht, aber auch all das, was sich gegenüber den Hemmungen des Hergebrachten neuartig zu entfalten strebt, das wirft seine Schatten hinein ins Bewußtsein und führt hier zu einem mehr oder weniger verschobenen Ichbilde“ (STERN, 1918, S. 251 f.).

Wenn dem so ist, dann ist in einem nächsten Schritt zu analysieren, was diese Störungen verursacht. In der Forschungsliteratur werden drei Prozesse genannt, die dafür verantwortlich sein können:

1. Veränderungen biologischer Art, pubertäre Reifungsprozesse,
2. kognitive Entwicklungen (s. HARTER, 1990b),
3. Veränderungen sozialer Erwartungen.

Dadurch verändert sich das innere und äußere Gleichgewicht. Die biologischen Reifungsprozesse vergrößern die Selbstbeobachtung des eigenen Körpers, die zudem durch veränderte soziale Einschätzungen vorangetrieben wird (PETERSEN,1985). Diese „Störungen“ sind Auslöser für erhöhte selbstreflexive mentale Tätigkeiten.

Des Selbst als Inbegriff des Verständnisses seiner selbst (epistemologischer Aspekt)

WILLIAM STERN hat die Entfaltung des Ich-Bewußtseins und die Entwicklung von Ich-Idealen als Kernpunkte der Jugendphase bezeichnet und durch die Analyse eines Tagebuches (1925b) illustriert. Der Mensch wird jetzt nach ihm „ego-reflexiv“, er entdeckt, daß sein Denken auch einen Ursprung und nicht nur einen Gegenstand hat. Nach der alten geisteswissenschaftlichen Tradition der Jugendpsychologie in der Nachfolge von STERN und im Anschluß an SPRANGER (1924) erreichen die Versuche, ein *konsistentes Verständnis der eigenen Person* und ihrer Stellung in der Welt aufzubauen, in der Jugendphase einen Höhepunkt. STERN hat darauf verwiesen, daß in dieser Entwicklungsphase ein neues, mehr oder weniger produktives Verhältnis von Ich und Ich-Bewußtsein, von handelnder und reflektierender Person entsteht. Das Einssein des Kindes mit sich selbst wird gestört (KEGAN, 1986), das reale und das reflektierende Ich driften auseinander. Das innere Gleichgewicht ist also beeinträchtigt, *neue innere Ordnungsstrukturen* müssen erst gebildet werden. Der kognitive Reifungsschub, die Ausdehnung des Lebensraumes außerhalb der Familie und die biologischen Entwicklungen treiben die Einheit des in sich ruhenden Kindes auseinander.

In vielen Facetten haben wir phänomenologisch dokumentiert (Kap. 2), daß die Jugendphase für die Entwicklung des *Innenlebens* und des selbstreflexiven Denkens eine strategische Bedeutung hat. Die Adoleszenz ist eine Lebenszeit, in der das Selbst „in Arbeit“ ist, in der für den heranwachsenden Menschen erstmals die Perspektive möglich wird, am eigenen Selbst gezielt zu arbeiten. Bei kaum einer anderen These zur Adoleszenzentwicklung herrscht unter Psychologen größere Übereinstimmung als bei der, daß sich

beim Übergang von der Kindheit ins Jugendalter die *Selbstbezüglichkeit* der Person fundamental wandelt.

Immer stärker rücken in den letzten Jahren diese kognitiven Entwicklungen wieder ins Blickfeld. So meint HARTER (1990) wie einst BUSEMANN (1926), daß die wachsende *Fähigkeit zur Abstraktion* in der Adoleszenz dazu führt, daß „unsichtbare“, nur erschließbare innere Merkmale konstruiert werden können. Somit treten jetzt *Persönlichkeitszüge* als Beschreibungskategorien des Selbst auf, und einfache *äußere Merkmale* werden unwichtiger (s. HARTER, 1990, S. 355). Die Person wird nun fähig, aus konkreten Beschreibungen einzelner Reaktionen zu abstrakten „Fähigkeiten“ und „Strebungen“ vorzustoßen. Gleichzeitig nimmt die Diversifikation der Selbstkonzepte nach sozialen Kontexten zu. Die „multiplen Selbsts“ (mit Eltern, mit Freunden, mit Liebespartnern) differenzieren sich aus und müssen gleichzeitig wieder integriert werden. Dies gelingt jedoch - und hier werden interindividuelle Unterschiede sichtbar - nicht in allen Abschnitten der Adoleszenz und nicht allen Personen gleich gut.

In der nachdrücklichen Betonung des epistemologischen Charakters des Selbst unterscheiden wir uns auch von psychoanalytischen Modellen der Person. Die Psychoanalyse hat uns zwar in unschätzbare Weise geholfen, „Sinn“ hinter der oberflächhaften Irrationalität menschlichen Denkens und Handelns zu entdecken. Dabei ist aber die Gefahr nicht immer gebannt worden, die prinzipielle Rationalität und die Fähigkeit zur rationalen Selbstreflexion und Handlungsregulierung als Folie zum Verständnis und als Vehikel zur Veränderung des Menschen zu „retten“. Das Selbst repräsentiert nach unserer Auffassung eine solche Instanz der Reflexion und der Einsichtsfähigkeit angesichts komplexer interner (z.B. Bedürfnisstrukturen) und externer Anforderungen.

Die soziale Bindung des Selbst: soziale „Mitkonstrukteure“ des Selbst

In der *Altersphase der Adoleszenz* setzt sich der heranwachsende Mensch aber nicht nur allein, wie dies die alte Entwicklungspsychologie im Auge hatte, sondern in vielen *sozialen Konstruktionsprozessen* mit sich selbst auseinander. Insbesondere im Kontakt mit Freunden und Freundinnen wird über Prozesse der konsensualen Validierung und sozialen Vergleiche (consensual validation, social comparison) ein Selbstbild ausgehandelt und erarbeitet. Die alte Idee von COOLEY (1902), die Idee von der sozialen Spiegelung der eigenen Person und der sich daran orientierenden Selbsteinschätzung (reflected appraisal), enthält diese Einsicht. Aber selbst wenn Jugendliche nur „privat“ über sich selber nachdenken, haben sie meist

ein *imaginäres Publikum* vor Augen. In der Adoleszenz wandelt sich dies von dem der Eltern und von erwachsenen Vorbildern zu gleichgeschlechtlichen und schließlich zu andersgeschlechtlichen Freunden.

Die genannten Entwicklungsprozesse in Richtung größerer Selbstreflexivität treffen also auf einen sozialen Interpretationskontext, der neue Aufgaben, Anforderungen, Freiheiten und Lerngelegenheiten für Adoleszente bereithält. So verändert sich das Selbst nicht nur in grüblerischer Einsamkeit, sondern es wird im sozialen Kontext, insbesondere mit Gleichaltrigen, ausgehandelt und definiert. Mehrere Personen wirken in seiner Konstruktion zusammen (social co-construction). Vater und Mutter möchten ihr Kind in einer besonderen Gestalt „haben“, sie treiben seine Entwicklung voran, indem sie mit ihm (oder auch gegen es) an deren idealem Selbst arbeiten. Mitschüler und Freunde sind vielleicht nicht so fordernd und lassen ihr Gegenüber jeweils stärker in dem gelten, was es ist (OOSTERWEGEL & OPPENHEIMER, 1993). Aber auch im sozialen Feld der Gleichaltrigen erleben Kinder und Jugendliche Bedrohungen und Angriffe, die ihr Selbst gefährden können.

So bewegen sich Jugendliche in einem sozialen Feld, das ihr Selbst teils spiegelt, teils konfrontiert, bestätigt oder bedroht. Auf entsprechende Reaktionen von Eltern, Freunden und Bekannten können Jugendliche mit Abwehr oder Lernbereitschaften reagieren, sie können sich selber aber auch abzuwerten lernen und ihr eigenes Erleben als minderwertig betrachten. Viele suchen dann den Schutz der Clique, andere provozieren weitere Spiegelungen, etwa durch die Eltern. Immer handelt es sich aber um einen aktiven Prozeß, um Leidensgeschichten, aber auch um Geschichten der Freude und Euphorie. Der Jugendliche ist dabei nicht passiv, sondern aktiver Mit-Konstrukteur seines Selbst. Er interpretiert seine Erfahrungen, und er erzeugt, teils experimentell, teils ernsthaft in bewußten Selbstdarstellungen und Leistungen von ihm gewünschte Erfahrungen. Die adäquate Verwertung der Rückmeldungen setzt aber kognitive Fähigkeiten voraus, die erst in der Adoleszenz voll entfaltet werden: Fähigkeiten der Rollenübernahme und des Perspektivenwechsels, also Fähigkeiten, „Fremdseelisches“ zu verstehen und zu rekonstruieren.

Das Selbst als einen gemeinsamen sozialen Konstruktionsprozeß zu verstehen, an dem Eltern in stärkstem Maße beteiligt sind, in der Adoleszenz aber die Gleichaltrigen eine enorme Bedeutung für die Fremddefinition des Selbst gewinnen - dies ist sicherlich eine der wichtigsten Erweiterungen der kontinentalen Auffassung vom Selbst, das hier mehr in seiner isolierten Selbst- und Kulturbezüglichkeit gesehen wurde.

Die Dramatisierung der Differenz zwischen Innen und Außen

Die Wendung des Blicks nach innen und die Beobachtung der Wirkung nach außen eröffnet aber auch die Distinktionsmöglichkeit zwischen dem, *was jemand für sich selber denkt, und dem, was jemand nach außen zeigt*. Diese Differenz zwischen dem eigentlichen Ich und dem dargestellten Ich verschärft sich in der Adoleszenz (s. FEND, 1990, S. 241 ff.). Damit kann erstmals das Gefühl der Vereinsamung und das Gefühl, unverstanden zu sein, entstehen. Es wird nun innerlich differenziert, was man vor sich selber ist und was man nach außen bereit ist zu zeigen (self-disclosure). Das gezielte Bemühen, abzustimmen, was man selber eigentlich ist und was man anderen gegenüber äußert, wird etwas, was nun gelernt und eingeübt wird (BLASI, 1993, S. 129). Da man erfährt, daß man innen anders sein kann, als man nach außen zeigt, entsteht bei anderen Unsicherheit. Offenheit und Ehrlichkeit werden deshalb bei Freundschaften in der Adoleszenz wichtige Kriterien für deren Dauer und Stabilität. Die Distinktion zwischen dem „Außen“ und „Innen“ schafft aber auch Ambivalenzen. In Phasen der Unsicherheit, der Neuorientierung und der noch nicht problemlos akzeptierten Formen der Selbstdarstellung lassen sich viele Formen der Symbolisierung neuer Identitäten in doppeldeutigen Aktivitäten finden: Auslachen und Kichern, Angeben und Übertreiben, Hänkeln und Sich-lustig-Machen sind wichtige Formen der Selbstdarstellung in Phasen, in denen das alte Kindliche nicht mehr gelten soll, das neue Erwachsene aber noch fremd ist. Besonders die Pubertät ist eine sehr illustrative Lebensphase für die Beobachtung von Ambivalenzen und Übergangsphänomenen.

Dieser soziale Rahmen der „Konstruktion des eigenen Selbst“ hat uns bereits im ersten Band zur Adoleszenzpsychologie (FEND, 1990, S. 239 f.) besonders interessiert. Hatte die Forschung vordem vor allem auf die interpretativen Funktionen des Selbst geachtet, so traten nun die handlungsleitenden in den Vordergrund. Insbesondere für die frühe Adoleszenz erschien uns die eigenartig ambivalente Selbst-Präsentation (self-presentation) bzw. Selbst-Darstellung (impression management) im sozialen Feld charakteristisch zu sein. Anders als das Kind beginnt der Jugendliche zu „schauspielern“, seine Selbstpräsentation bewußt zu gestalten, ohne aber so frei zu sein, dies gezielt tun zu können. Theaterpädagogen wissen ein Lied davon zu singen, wie schwierig es ist, gerade in dieser Lebensphase in Schulen Schauspieler zu gewinnen. Erst in der späten Adoleszenz erwacht dann die Fähigkeit der gezielten, einführenden Fremddarstellung. Der Jugendliche in der Frühadoleszenz ist demgegenüber sowohl egozentrisch als auch aus innerer Ambivalenz äußerlich zwiespältig. Er verhält sich „uneigentlich“, um sich im Notfall zurückziehen zu können. Liebesangebote werden doppelbödig vorgetragen,

um bei Mißerfolg das Gesicht wahren zu können. Innere Unsicherheit wird durch eine „coole“ Attitüde überspielt, Liebes-Betroffenheit durch Distanz-demonstration verborgen. Verletzungen durch schulische Mißerfolge sind durch Schul- und Lehrerverachtung getarnt, und heimliche Anstrengung für die Schule wird hinter demonstrativer Faulheit verborgen.

So finden wir, resümierend sei dies festgehalten, Selbstdarstellungen und Eindrucks-Management in folgenden Bereichen und Formen:

- Demonstration von Erwachsensein (Rauchen, Alkohol, Finanzen, Freiheiten)
- Selbstdarstellung über Risikoverhalten (Straßenverkehr, Mutproben)
- Anti-Streber-Präsentation, Demonstration von Schul- und Lehrerdistanz
- „Strategic interaction“: Ausdrucksverhalten im Zusammenhang mit Kontakten zum anderen Geschlecht
- „Experimental self-presentation“: Subkultur, Körpergestaltung, Sprache, Bewegung, Musik

Die Rezeption dieser Selbstdarstellung durch Freunde und Mitschüler wird intensiv beobachtet und wieder interpretiert. Jugendliche sind oft begierig, darüber etwas zu erfahren (meist über das Telephon), wie jemand anderer reagiert hat, was ein anderer über die eigene Person geäußert hat, um auf diese Weise zu einer „Abgleichung“ zu kommen, wie man auf andere wirkt und wie man selber ist.

Der dynamische Charakter des Selbst

In der Adoleszenz wird sichtbar, daß wir es beim „Selbst“ mit keiner statischen Größe zu tun haben. Das Selbst ist vielmehr dynamisch, auf Antizipation, auf Unbekanntes ausgerichtet. In der Adoleszenz ist der *Zukunftsbezug* besonders auffallend - ganz im Unterschied zum Alter (DITTMANN-KOHLI, 1992). Alles beginnt sich auf „ungeahnte“ oder „halbgeahnte“ Möglichkeiten in der Zukunft zu beziehen. Nicht das *Bewahren der erreichten psychischen Strukturen*, wie verständlicherweise im Alter, ist der latente Fokus der eigenen Aufmerksamkeit und der eigenen Bemühungen, sondern der *Aufbau neuer Möglichkeiten*. Alles scheint offen zu stehen, noch nichts scheint festgelegt.

Eine Theorie humaner Bedürfnissysteme legt uns nahe, die personale Dynamik noch umfassender zu sehen. Die „Steigerungswünsche“ von Personen sind auf mehr Selbstachtung, Selbstanerkennung, mehr Kompetenz, Verbundenheit und Autonomie ausgerichtet. Sie werden auch in der Entwicklung von Selbst-Repräsentationen wirksam. Drei Theorie-Familien haben diese Gedanken entfaltet und unsere Auffassung von der Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz bestimmt:

1. Wir sind im Anschluß an die Theorien zum Selbstwertgefühl davon ausgegangen, daß in der Adoleszenz das *Bedürfnis nach Selbsterhöhung und positiver Selbstbewertung* infolge der neuen Akzentuierung von Bewährungsfeldern (von der Schule zur Altersgruppe) aktiviert wird und in eine Krise geraten kann. Für die Darstellung dieser Entwicklungen war die Theorie von ROSENBERG (1965, 1979) maßgebend, um den Prozeß der Annäherung oder Distanzierung zwischen realem Ich und Ich-Ideal mit daraus resultierenden Schlußfolgerungen über den Wert der eigenen Person nachzuzeichnen. Fällt diese Bilanz ungünstig aus und sind keine „Entschuldigungen“ wirksam, dann wertet sich eine Person ab. Umgekehrt kann eine Annäherung von Ideal- und Real-Ich zum Ruhen in sich und einem Einverständnis mit sich selber führen. Wenn alles gut geht, kommen das Ich und das Selbst wieder zusammen und vereinigen sich in dem Satz: So wie ich bin, möchte ich sein, so wie ich strebe zu sein, bin ich. Im Begriff der Identität wird die kognitive Wiedervereinigung angezeigt, in jenem des positiven Selbstwertgefühls die emotionale. Kongruenz, Konsistenz und Kohärenz charakterisieren die mit sich selbst identische und zufriedene Person, die sich selber „angenommen“, sich selber akzeptiert hat.
2. In der Entwicklungspsychologie wird der späten Kindheit die primäre Aufgabe zugewiesen, ein Kompetenzbewußtsein in bezug auf grundlegende Fertigkeiten und in der Bewältigung schulischer Anforderungen aufzubauen (s. ERIKSON, 1988). Bei neuen Anforderungen und veränderten Lebensumständen, bei neuen Herausforderungen und potentiellen Bedrohungen - wie dies beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz der Fall ist - kann dieses *Kompetenzbewußtsein* in eine Krise geraten. Das leitende theoretische Paradigma zur Darstellung des „Glaubens an sich selber“ war die Theorie der Selbstwirksamkeits-Erfahrung von BANDURA (1986).
3. Ein von der Entwicklungspsychologie in letzter Zeit stark betonter Aspekt des Selbst stand anfänglich weniger im Vordergrund. In der Arbeit von LEAHY (1985) wird unseres Wissens erstmals betont, daß in der kognitiven Entfaltung des Selbstkonzeptes das Auseinandertreten von Realität und Idealität bezeichnend für die Adoleszenz ist. Die Ent-

wicklung des Ziel-Systems des Menschen, das wir schon in der frühen Kindheit in der Form der Entwicklung des „Eigenwillens“ kennenlernen, also des *Systems von Handlungsabsichten, Handlungsplänen, Soll-Lagen*, Selbstidealen, Aspirationen und Zielen, tritt während der Adoleszenz in ein neues Stadium. Die sich entwickelnden Selbstideale ermöglichen jetzt der Person eine *Sinngebung* ihres Lebens. Gleichzeitig wird dadurch aber auch eine Folie für Selbstkritik und negative Selbsteinschätzungen geschaffen. Wer sich in dieser Lebensphase sehr bewußt mit Idealen und Standards in bezug auf die eigene Person auseinandersetzt, der wird auch anfälliger für negative Selbstbewertungen, für Gefühle der Depression. Damit ist gemeint, daß jemand nicht nur naiv beschreibt, wie er aussieht, sondern daß diese Beschreibung in der Regel im Rahmen von Vorstellungen steht, wie man gern aussehen möchte. Aspirationen und normative Bezugssysteme werden somit zur Folie für die eigene Selbsteinschätzung. Besonders in der Jugendphase klaffen Idealitäten in der Form von phantasierten oder erträumten eigenen Eigenschaften und Realitäten auseinander. Der Möglichkeitsraum dessen, was man sein könnte und sein möchte, vervielfältigt sich. Wichtig ist nun der Sachverhalt, daß sich die Differenz zwischen Idealität und Realität zu einem Steuerungssystem der Selbstlenkung entwickeln kann. Heranwachsende können gerade in der Jugendzeit zunehmend entfaltetere „*Programme der Selbstvervollkommnung*“ entwickeln. Damit liegt hier der Kern eines wichtigen Aspektes der Persönlichkeitsentwicklung in der Moderne: der Entstehung von Selbstverantwortung und Selbstlenkung.

Die zentrale Dynamik der Selbst-Entwicklung besteht also nicht lediglich in einer größeren Fähigkeit der Wahrnehmung innerer Zustände. Sie wird durch die Entwicklung von *Selbst-Idealen, möglichen Selbsten* (possible selves, MARKUS & WULF, 1987, GALDSTONE, 1970), also Bildern, was man sein möchte und auch wirklich sein könnte, vorangetrieben und durch die Berücksichtigung der Wirkungen des eigenen Verhaltens auf andere, durch zunehmende *Dezentrierung* auf höhere Niveaus gehoben. Wenn dem so ist, dann müßten Jugendliche mit zunehmendem Alter eine stärkere Real-Ideal-Diskrepanz erleben, die gleichzeitig um so größer sein müßte, je reifer und kognitiv entwickelter Adoleszente sind (s. KATZ & ZIGLER, 1967). Ähnliches müßte für die Fähigkeit der dezentrierten Selbstwahrnehmung gelten (s. GOOTKINA, 1991). Zu beiden Aspekten gibt es Hinweise, aber noch keine konsolidierten und integrierten Forschungstraditionen (s. z.B. DENNY & THOMAS, 1986). Umstritten ist vor allem, ob mit einer größeren Fähigkeit zur Selbstreflexion zumindest vorübergehend eher eine Verunsicherung und eher depressive

Affekte verbunden sind, da Jugendliche sich erstmals an einem entfaltetem Modell, was sie sein möchten, zu messen beginnen. Offen ist auch, ob dies ein vorübergehender und für eine reife Persönlichkeitsentwicklung wesentlicher Zwischenschritt ist, wenngleich er eher als schmerzhaft erlebt wird (s. HARTER, 1990). Probleme könnten z.B. dann entstehen, wenn jemand ein unrealistisch hohes Selbstbild aufbaut und deshalb unvermeidlich Versagungserlebnissen ausgesetzt ist. Als Reaktion kann jemand auch ein defensives, unrealistisch niedriges Selbstbild entwickeln, das ihn zwar vor Enttäuschungen schützt, aber auch keine Entwicklungsprozesse ermöglicht. Jedenfalls machen schon diese wenigen Überlegungen deutlich, warum Jugendliche in diesem Alter so sehr auf Bestätigung angewiesen sind, warum sie so sehr nach *Rückmeldung über die Außenwirkung ihres Verhaltens* suchen. Die unmittelbaren Anrufe von Adoleszenten, nachdem sie sich gerade gesehen haben, das endlose telephonische Besprechen, wer was wann warum in welcher Weise mit welcher Absicht gesagt hat, verweist auf die herausragende Bedeutung der Mechanismen von „reflected appraisal“ und von sozialen Vergleichsprozessen (ROSENBERG, 1979).

Die Unterscheidung zwischen der Funktionsweise des Ich und den Selbst-Repräsentationen

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird nach entwicklungspsychologischen Vorstellungen vornehmlich in der Adoleszenz entwickelt. Schon REMPLEIN (1957) betonte, daß die Pubertät bzw. Adoleszenz jene Phase ist, in der die Innenwendung der Person erfolgt, in der sie lernt, final-psychologisch zu denken, und in der die Exploration des Seelenlebens zu einem wichtigen Brennpunkt der Aufmerksamkeit wird.

Im Prozeß der Entwicklung des Menschen wird dieses Bewußtsein einer Person von sich selber zu einem zentralen Erlebnis- und Steuerungsaspekt menschlichen Handelns. Wenn dem so ist, dann werden gewichtige Folgefragen aktiviert: Wie kommt es zu einem bestimmten Bewußtsein einer Person von sich selber? Wie kommt es zu Selbst-Repräsentationen? Damit beschäftigt sich heute ein großer Bereich der Entwicklungspsychologie, der diese Frage von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter verfolgt (s. zusammenfassend DAMON, 1989).

Eine Theorie des selbstreflexiven Denkens bzw. des „Ich-Bewußtseins“ darf jedoch nie aus den Augen verlieren, daß sie sich mit dem Bewußtsein einer

Person und nicht schon mit der Funktionsweise der Person³⁷ insgesamt beschäftigt. Diese Unterscheidung war schon STERN (1918, S. 251 ff.) äußerst wichtig. Man dürfe, so STERN, den Spiegel nicht mit dem Objekt verwechseln oder gar identifizieren. Auch die klinische Psychologie ist an diesem Schnittpunkt von Ich und Selbst interessiert, wenn sie die Frage stellt, zu welchen Bereichen der eigenen Persönlichkeit eine Person Zugang hat, welche ihr versperrt sind, welche sie abspaltet und nicht ins Bewußtsein treten lassen darf³⁸. Die Theorie der psychischen Gesundheit von Carl ROGERS (1959) ist explizit an der *Kongruenz* zwischen dem Bewußtsein einer Person von sich selber und ihren tatsächlichen Erfahrungen, ihrem tatsächlichen „Sein“ orientiert. Fehlentwicklungen bestehen darin, daß Kinder über den Mechanismus der *bedingten Akzeptanz* negativ sanktionierte Aspekte ihres Seins, ihrer Erfahrungen und ihrer Handlungen aus ihrem Bewußtsein ausschalten und „abwehren“. Sie verlieren dadurch das Vertrauen in ihre realen Erfahrungen. Zugang zu sich selber und ein Bewußtsein von sich selber gewinnen nach ROGERS Personen nur über *Symbolisierungen* von Erfahrungen, also über die Fähigkeit, Aspekte der eigenen Erfahrungen und der eigenen Person zu benennen. Damit gewinnt in der Entstehung des Selbst die Fähigkeit, über sich selber zu reden, das eigene Innere, die eigenen Erfahrungen zu benennen, eine strategische Bedeutung. ROGERS thematisiert damit als einer der wenigen Autoren das Verhältnis des „funktionierenden Ich“ zum „reflexiven Selbst“ und benennt ein wichtiges Kriterium psychischer Gesundheit: die Kongruenz zwischen diese Bereichen. KOHUT (1979) ist der andere Autor, der die psychische Gesundheit in der Funktionsweise des Selbst lokalisiert hat. Sie setzt voraus, daß die Größen-Sehnsüchte einer Person eine adäquate Spiegelung (im Auge eines geliebten anderen) erfahren, durch die sich die Person als mit anderen verbunden und von ihnen akzeptiert erlebt. Zu einer psychisch „gesunden Persönlichkeit“ führt nur eine angemessene Diät von Selbsterfahrungen im Sinne von Möglichkeiten der Idealisierung und der Spiegelung, von Identifizierungserfahrungen, von Erfolgs- und Selbstbestätigungserfahrungen. Ohne solche Erfahrungen verkümmern Personen, sie leiden an „seelischer Unterernährung“.

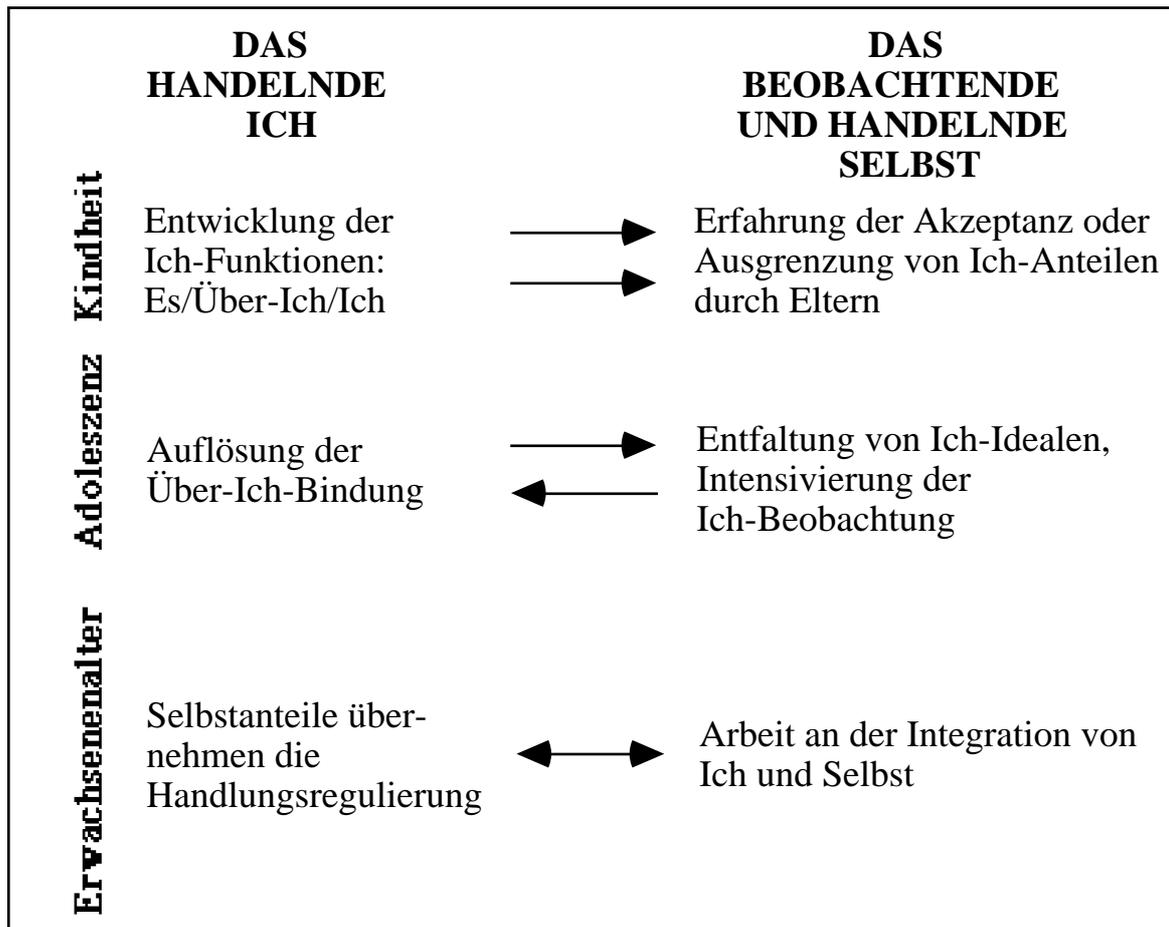
³⁷ Alte Charaktertheorien oder auch neue Temperamentstheorien (s. LERNER et al., 1987, THOMAS & CHESS, 1980) versuchen z.B., die Funktionsweisen von Personen zu systematisieren.

³⁸ Aus diesem Grunde kann sich eine Persönlichkeitstheorie nicht ausschließlich auf Selbstwahrnehmungen stützen. Es bedarf einer Vielfalt von methodischen Zugängen (Handlungstests, Beobachtungen, Selbstbeschreibungen, Fremdbeschreibungen, biographischer Falldarstellungen), um das Wechselspiel von Selbstkonzept und Person erfassen zu können.

Besonders aufschlußreich sind für die Bearbeitung des Problems der Unterscheidung zwischen personalen Tendenzen und selbstreflexiven Prozessen die Arbeiten von DAMON & HART (1988), in denen die *Inhaltsstrukturen* des Selbst-Wissens vom Wissen über die *Funktionsweise* des Ich als Agens getrennt werden (die Unterscheidung von „Me“ und „I“ von W. JAMES 1892, S. 176, und G.H. MEAD, 1934, stand hier Pate). Diese Unterscheidung führt zu wichtigen Differenzierungen von Wissensklassen über sich selber (deklaratives Wissen). Eine erste Klasse umfaßt die *Inhalte* des Wissens einer Person über sich selber, über ihre leistungsmäßigen, aussehensmäßigen und sozialen *Eigenschaften*, während eine zweite Klasse auf das Wissen einer Person über die *Funktionsweise* des Ich Bezug nimmt, über ihre „Stärke“, über ihre Einmaligkeit und Kontinuität. In einem nächsten Schritt wären davon die faktischen Konstruktionsprozesse von Wissen über sich selber und die faktischen Formen der Handlungsregulierung auf der Grundlage des Selbst (prozedurales Wissen) abzuheben.

Unser Modell zur Funktionsweise der Person enthält also die Vorstellung, daß parallel zur Entwicklung des handelnden und reagierenden Ich eine Selbst-Repräsentation dieses handelnden Ich entsteht, die im Laufe der Entwicklung zunehmend in die Handlungssteuerung eingreift. Das Charakteristische einer Person besteht dann im jeweiligen Ineinandergreifen der Ich-Funktionen mit den Selbst-Repräsentationen. Der Fall einer perfekten Deckung zwischen Ich und Selbst, bei der das Selbst zur ausschließlichen und mit dem Ich deckungsgleichen Steuerungsinstanz in der Person wird, wird ein Grenzfall bleiben, etwa bei einer völligen Rationalität eines Menschen oder bei einer in jahrelanger Askese erworbenen Übereinstimmung zwischen Denken und Handeln im Geiste einer Religion. In der Regel verarbeitet die Person die Beziehung und Diskrepanz zwischen dem Ich und dem Selbst in einer eigenen Thematik, die als *Identitätsthematik* bezeichnet wird. Sie besteht in einer unterschiedlich entfalteten - von BLASI (1993) sogar in einem Stufenmodell konzipierten - Position des Einverständnisses der als faktisch sich vollziehenden Ich-Funktionen mit den als bewußt repräsentiert erlebten Selbst-Inhalten. In der Adoleszenz taucht diese Thematik erstmals auf, was auf ein „Auseinanderdriften“ von Ich und Selbst schließen läßt, das dann meist ein Leben lang virulent bleibt.

Abb. 5.2: Ich und Selbst im Prozess der Entwicklung



In der Abb. 5.2 ist diese Vorstellung graphisch repräsentiert. Ihr liegt vor allem die Idee zugrunde, daß die personale Entwicklung ein lebensphasenspezifisches Zusammenspiel von Merkmalen der handelnden mit der sich selbst beobachtenden, interpretierenden und lenkenden Person impliziert. In der Adoleszenz tritt dieses Verhältnis erstmals ins Bewußtsein der handelnden Person.

Zusammenfassung: Die Besonderheit der Entwicklung des Selbst in der Adoleszenz

Das Besondere der Lebensphase Adoleszenz für die Entwicklung des Selbst liegt darin, daß in dieser Lebensphase Unterscheidungen möglich werden, die den Rahmen des Reflektierens über sich selbst erweitern. Analytisch ausgedrückt wird ein zweidimensionaler Raum aufgespannt, in dem die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit, von Idealität und Realität sowie die von

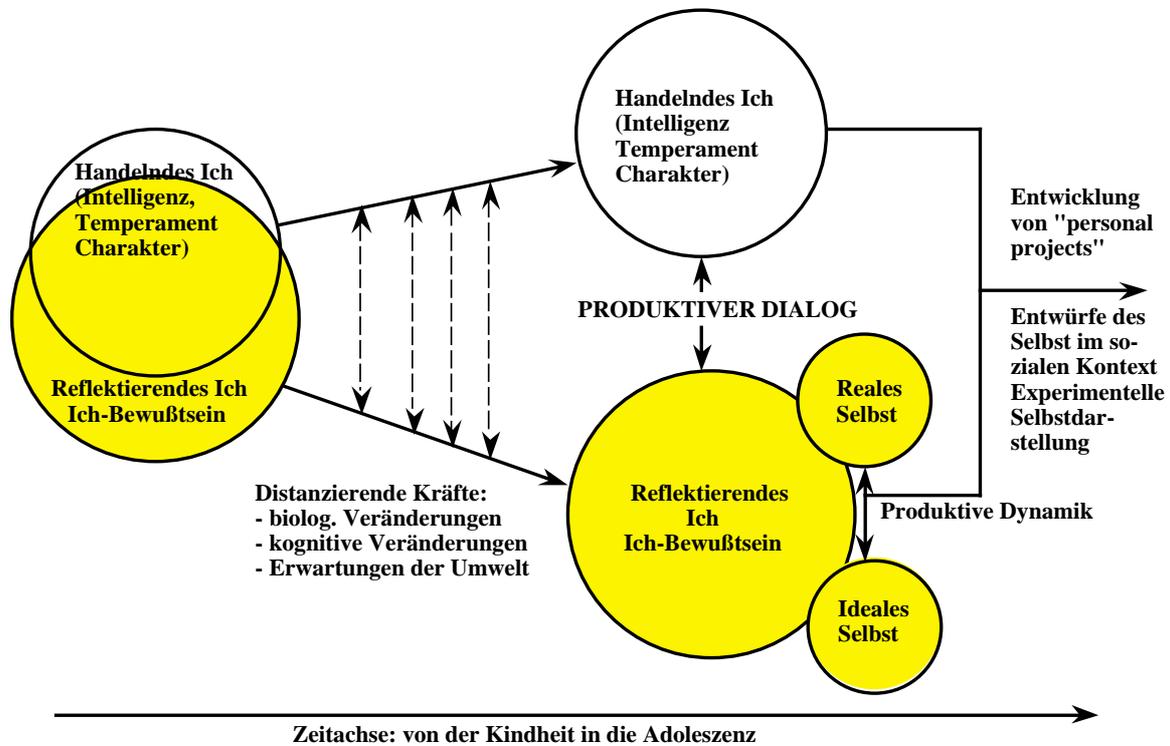
Innen und Außen, von Gezeigtem und Verborgenem akzentuiert wird (s. Abb. 5.3).

Abb. 5.3: Achsen der Entwicklung des selbstreferentiellen Bezuges in der Adoleszenz

		Perspektiven der Betrachtung	
		<i>INNEN</i> (verdeckt) (real)	<i>AUSSEN</i> (offen) (gespielt)
Modalitäten des Selbst	<i>REAL</i> (Wirklichkeit) (validiert)	So bin ich eigentlich TRUE SELF	So denkt ihr von mir APPEARING SELF
	<i>IDEAL</i> (Möglichkeit) (phantasiert)	So möchte ich eigentlich sein IDEAL SELF	So solltet ihr von mir denken PRESENTED SELF

Diese analytische Unterscheidung der Dimensionen der Selbstreflexion und Selbstbeobachtung muß in einem nächsten Schritt „dynamisiert“, d.h. in die lebensgeschichtliche Entwicklung - hier für die Phase der Adoleszenz - übersetzt werden. Solche Versuche sind in Abb. 5.4 graphisch illustriert. Danach *driften das real handelnde Ich und das reflektierende Ich auf dem Weg von der Kindheit in die Adoleszenz auseinander*. Biologische, kognitive und situativ-soziale Kräfte treiben diesen Prozeß voran. Das sich entfaltende Ich-Bewußtsein tritt in einen neuen Dialog mit dem realen Ich, das in seiner Funktionsweise und in seinem Wesen nun exploriert wird. Dieser Dialog kann mehr oder weniger fruchtbar sein. Er setzt aber die Formulierung einer Differenz zwischen idealem und realem Ich voraus, die über personale „Projekte“, über Ziele, Handlungsvorsätze usw. überbrückt werden soll.

Abb. 5.4: Die Dynamik des Selbst beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz



Das Verhältnis von Ich und Ich-Bewußtsein ist jedoch nicht das einer schlichten Abbildung, sondern das Ergebnis einer kognitiv und motivational höchst komplexen Konstruktionsleistung. Die Dynamik der Selbst-Konstruktion ist von narzißtischen und kompetenzbezogenen Motiven gespeist, und sie setzt entsprechende Erklärungs- und Reflexionsprozesse voraus. Dieses Modell impliziert zudem eine zeitliche Dynamik, und es unterstellt, daß die Handlungsregulierung zunehmend über das personale Zentrum der Person erfolgt, die sich anfangs unsicher tastend und experimentell verhält und zunehmend ernsthaftere, zielstrukturierte Planungsprozesse zeigt. Die gesellschaftlich mitgeprägten Entwicklungsaufgaben verlangen die Ausrichtung auf die *Berufswahl*, die die Exploration der eigenen Stärken und Schwächen herausfordert und die Ausrichtung auf die *Partnerwahl*, die wiederum die Exploration der eigenen „Partnerchancen“, der eigenen Attraktivität und „Liebbarkeit“ provoziert.

Sie alle begünstigen die *Innenwendung*, psychologisierendes Denken, Selbstständigkeit und Identitätssuche. Dies alles vollzieht sich zudem in einem

hochkomplexen proximalen und distalen sozialen Feld³⁹. Die Gesellschaft strukturiert die *Möglichkeitsräume* vor, die unmittelbare Umwelt wirkt bei

³⁹ An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, daß diese psychischen Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz jedoch erst möglich sind, seit es die entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gibt. Erst in der Moderne ist der Mensch zum Fokus der Aufmerksamkeit und Gestaltungsbemühung im heute uns selbstverständlich erscheinenden Ausmaß geworden. Sowohl die geistige als auch die ökonomische Verselbständigung des Individuums geschah in einem langen historischen Prozeß, der heute als *Individualisierungsprozeß* apostrophiert wird (s. die normative Definition des bürgerlichen Rechtssubjekts, die Ausrichtung der Politik auf die persönliche Zustimmungsbereitschaft des einzelnen, die Abhängigkeit der eigenen schulischen und beruflichen Laufbahn von den selbst zu verantwortenden Leistungen, die Marktorientierung der Wirtschaft und die Konsumentensouveränität).

In die sozialhistorische Entwicklung sind aber auch verschiedene Angebote der Selbstdarstellung, der Wege, sich für bedeutend zu halten, sind *Erwartungen* und *Ansprüche* eingebunden. Was man vom Leben erwarten darf, was ein "schönes Leben" ist, wird uns alltäglich durch die verschiedensten Medien vorgeführt. In unseren modernen Erwartungshorizont sind auch Vorstellungen eingebunden, wie sich der Mensch entwickeln kann, was ideale Lebenswege sind, was ein erfülltes Leben auf Erden ist. Es ist dies ein irdisch erfülltes Leben, das als Auftrag an jedes in unsere Kultur hineinwachsende Kind herangetragen wird. Es soll in einer Stufenfolge der Entwicklung alle seine Möglichkeiten entfalten und zur Geltung bringen und schließlich die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung übernehmen. *In der Jugendphase tritt dieser Prozeß in ein entscheidendes Stadium, sie markiert jene Periode, in der die Lebensgeschichte in die eigene Hand genommen werden soll.* Dies geschieht über die Entwicklung von Plänen für die Zukunft, die dann zu Berufsentscheidungen, zu weltanschauliche Bindungen und schließlich auch zu Partnerentscheidungen führen.

Mit dem Aufbau eines Lebensplans, der Entdeckung einer Zukunftsperspektive und der Gewinnung eines Standortes im Spektrum weltanschaulicher Möglichkeiten ist aber auch immer ein *Reflexionsprozeß darüber verbunden, was man von sich nun zu halten hat, was man selber ist, woher man kommt und wohin man gehen möchte, was die eigenen Wunschträume und Ängste sind.*

Dieses Nachdenken über sich selbst ist aber durch die kulturell definierten Aufgaben der Berufsentscheidung, der selbständigen Partnerwahl und der Orientierungsnotwendigkeit im Spektrum gesellschaftlicher Sinnangebote inspiriert. Läßt die Lebenssituation keine selbständige Berufsentscheidung zu - wie z.B. in traditionellen agrarischen Gesellschaften -, ermöglicht sie keine selbständige Partnerwahl - wie z.B. in der hinduistischen Kultur bis in unsere Tage - und bietet sie nur eine weltanschauliche Perspektive - wie z.B. in geschlossenen religiösen Räumen - dann fehlen auch die äußeren Anlässe für entsprechendes inneres Nachdenken.

Daß dieses Nachdenken kulturell geprägt ist, zeigen die derzeitigen Analysen zum Selbst in unterschiedlichen Kulturen. Der Vergleich japanischer Formen des Selbstkonzeptes mit dem westlicher Kulturen erwies sich dabei als besonders aufschlußreich. Während in Japan die soziale Verbundenheit des Selbst mit wichtigen Bezugspersonen im Mittelpunkt steht, tendiert das "westliche Selbst" zur Selbstdefinition im Modus der Abgrenzung und der Autonomie (s. MARKUS, 1992).

den obigen *Definitionsprozessen* der Leistungsfähigkeiten und sozialen Attraktivitäten kräftig mit. Sie schützt und provoziert, sie grenzt möglicherweise gnadenlos aus, verschließt und eröffnet Türen zu neuen Chancen und Lebensetappen.

Mit dieser Welt, *insbesondere mit den Leistungsanforderungen und den sozialen Akzeptanzbedingungen*, setzt sich das Individuum auseinander, es paßt sich an, verleiht ihr Sinn und gestaltet sie mit. Dabei erfährt es aber gleichzeitig etwas über sich, und es beginnt sich selber einzuordnen und zu lokalisieren. Es richtet den Blick sowohl nach *außen* als auch nach *innen*. Das spezifisch Menschliche besteht ja darin, in der Lage zu sein, *zu seinen eigenen Handlungen, Erlebnisweisen, Gedanken und Gefühlen Stellung nehmen zu können*, also sowohl Subjekt als auch Objekt von Tätigkeiten zu sein.

Dieses Denken über sich selber organisiert und systematisiert sich im Laufe der Lebensgeschichte in immer differenzierterer und komplexerer Weise und wird schließlich zu einer zentralen Instanz der Steuerung des Verhaltens. Es wird an beiden „Ästen“ der Orientierung an der Umwelt wichtig:

- bei der *Informationsverarbeitung*, also bei der Konstruktion von Bedeutungen angesichts bestimmter Ereignisse in der äußeren und inneren Umwelt des Menschen;
- bei der *Handlungssteuerung*, also bei der Planung, Initiierung und Beendigung von Handlungen.

Das *Selbst-System* zu kennen ist also unerlässlich, will man die interpretativen Prozesse von Personen verstehen. Ähnlich wichtig ist das Selbst-System in den handlungsinitiierenden Aspekten. Die Aufnahme von Lernaktivitäten, von sozialen Beziehungen, von Freundschaften, von Freizeittätigkeiten, ja die gesamte Struktur der alltäglichen Lebensorganisation wird vom Selbst-System gesteuert. Will man also die Persönlichkeitsentwicklung in einer bestimmten Lebensphase erforschen und damit die bloß deskriptiven Beschreibungen von Verhaltensänderungen und ihren Ursachen transzendieren, dann ist ein Modell der Funktionsweise der Person unerlässlich. Im hier beschriebenen Wechselspiel von Ich und Selbst glauben wir, den zentralen Kern der Funktionsweise von Personen gefunden zu haben. Es enthält die auf den ersten Blick komplexe Organisationsform von Personen, die Vergleichsoperationen zwischen dem Ich und dem Selbst vornehmen können und dabei festhalten, was zu ihnen gehört, was für sie eher peripher ist, was sie nicht sein möchten usw. Damit entsteht mit der Zeit ein Authentizitätsbewußtsein, ein Bewußtsein, was man wirklich ist, wann man bei sich ist und wann man „außerhalb seiner selbst“ ist (Ryan, 1993). Dies ist sicher ein reifes Stadium im Leben von Menschen, das aber nur auf der Grundlage der sich in der

Adoleszenz entfaltenden Diskrepanz zwischen realem und idealem Ich und Selbst entstehen kann.

Solche Selbst-Theorien können helfen, die Oberflächenphänomene, aber auch die Defizite der Entwicklung im zweiten Lebensjahrzehnt besser zu verstehen. Bis zu einer befriedigenden Integration von theoretischen Modellen und phänomenologischem Reichtum des Wissens über Adoleszente dürfte noch ein weiter Weg zurückzulegen sein. Ich hoffe, zu diesem Bemühen um die Selbstaufklärung des Menschen am Beispiel der Adoleszenz etwas beigetragen zu haben.

Literatur

- Adams, G.R., Montemayor, R. & Gullota, T.P. (1989). *Biology of adolescent behavior and development*. Newbury Park: Sage Publications.
- Allport, G.H. (1958). *Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit*. Bern: Huber.
- Allport, G.H. (1959). *Persönlichkeit, Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart* (2. Aufl.). Meisenheim: Hain.
- Alsaker, F.D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Antener, G., Brun, M., Janssen, A., Oswald, J., Renggli, J. & Rihs, B. (1991). *Selbst- und Fremdwahrnehmungen bei Jugendlichen*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Aubry-Meier, K. & Keiser, K. (1991). *Eine qualitative Studie über "Musenalp-Texte"*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Bancroft, J. & Reinisch, J.M. (Hrsg.). (1990). *Adolescence and puberty*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bensic, I. (1992). *Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstwahrnehmung von Adoleszenten*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Bernfeld, S. (1924). *Vom dichterischen Schaffen der Jugend*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bierhoff, H.W. & Grau, I. (1993). Die Bedeutung der physischen Attraktivität für interpersonelle Attraktion und Liebe. In M. Hassebrauck & R. Nikitta (Hrsg.), *Physische Attraktivität* (201-233). Göttingen: Hogrefe.
- Blasi, A. (1993). Die Entwicklung der Identität und ihrer Folgen für moralisches Handeln. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 119-147). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Branger, P., Bucher, M. & Leimgruber Wettstein, G. (1992). *Jugend im eigenen Urteil. Eine Replikation der Busemannstudie von 1926*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Brooks-Gunn, J. & Warren, M. (1989). Biological contributions to affective expression in young adolescent girls. *Child Development*, 60, 372-385.

- Bühler, C. (1922). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühler, C. (1934). *Drei Generationen im Jugendtagebuch*. Jena: Fischer.
- Bühler, C. (1962). *Die Psychologie im Leben unserer Zeit*. München: Droemer Knaur.
- Busemann, A. (1926). *Die Jugend im eigenen Urteil*. Langensalza: Verlag Julius Beltz.
- Buss, A.R. (1978). Causes and reasons in attribution theory: A conceptual critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1311-1321.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Csikszentmihaly, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denny, M.B. & Thomas, S. (1986). The relationship of proportional reasoning ability to self-concept: A cognitive developmental approach. *Early Adolescence*, 6, 45-54.
- Dittmann-Kohli, F. (1991a). *Das persönliche Sinnsystem*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Dittmann-Kohli, F. (1991b). *Code-Manual zur Erfassung des persönlichen Sinnsystems. Einführung und Beispiele aus dem Projekt „Lebenssinn und Selbstverständnis im Erwachsenenalter“*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Duval, S. & Wicklund, R.A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15, 38-44.
- Elliott, G.R. & Feldman, S.S. (1990). Capturing the adolescent experience. In S. S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (S. 1-14). Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Erikson, E.H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Ettlin-Ormanns, A., Huber, B. & Ormanns Ettlin, G. (1992). *Was beschäftigt Jugendliche? Ihre Gefühle, Ängste, Sorgen, Gedanken, Anliegen, Freuden, Hoffnungen, Ideen und Wünsche*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, 111, 304-341.
- Feldman, S.S. & Elliott, G.R. (1990). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Felix, R., Figi, K. & Wildermuth, R. (1991). *Freude, Kummer, Stolz*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Uebergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 1*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 2*. Bern: Huber.
- Fend, H. (Arbeitstitel). *Schule, Elternhaus und Gleichaltrige. Ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Huber Verlag.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Fend, H. & Prester, H.G. (Hrsg.). (1986). *Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Feningstein, A., Scheier, M.F. & Buss, A.H. (1975). Public and private consciousness: Assesment and theory. *Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Filipp, S.H. (1979). *Messmöglichkeiten des Selbstkonzeptes und der Selbstkompetenz bei 10 - 16jährigen Schülern*. Universität Konstanz: Unveröff. Manuskript.

- Fuchs, W. (1986). Jugend der 50er Jahre und Jugend der 80er Jahre. In H. Remschmidt (Hrsg.), *Jugend und Gesellschaft* Stuttgart/Frankfurt a. M.: Wissenschaftl. Verlags-Gesellschaft.
- Galdstone, R. (1970). Adolescence and the function of self-consciousness. In S.H. Frey (ed.), *Adolescent Behavior in School* (S. 319-324). Chicago: Rand McNally.
- Gootkina, N. (1991). Personality reflection and introspection in youth. *International Society for the Study of Behavioral*. Minneapolis.
- Hart, D. & Edelstein, W. (1992). Self-understanding development in cross-cultural perspective. In Th.M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self. Definitional and methodological issues* (S. 291-322). Albany: State University of New York.
- Harter, S. (1990a). Self and identity development. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (S. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Monemayor et al. (Eds.), *From childhood to adolescence: a transitional period?* (S. 205-239). Newbury Park: Sage Publications.
- Harter, S. (1993). Visions of self-beyond the me in the mirror. In R.M. Ryan (ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (S. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hassebrauck, M. & Niketta, R. (Hrsg.). (1993). *Physische Attraktivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W., Müller, H.J., Nölke, E. & Combe, A. (1991). *Jugendliche Aus-seenseiter*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. New York: Holt.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1981). *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltags-Kulturen, Zukunftsbilder*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1984). *Vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor. Nachwort von Jürgen Zinnecker*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1985). *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band I-V*. Opladen: Leske und Budrich.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.

- Katz, P. & Zigler, E. (1967). Self- image disparity: a developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 186-195.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst - Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Knollmayer, E. (1969). Die Bedeutung des Aussehens in Gruppen von Mädchen. Konzeption und Ergebnisse einer Untersuchung in zwei Schulklassen. In L. Rosenmayr & S. Höllinger (Hrsg.), *Soziologie: Forschung in Oesterreich* (S. 459-472). Graz: Brülaus Nachf.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kohut, H. (1979). *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kracke, B. (1993). *Pubertät und Problemverhalten bei Jungen*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Kracke, B. & Silbereisen, R.K. (1994). Körperliches Entwicklungstempo und psychosoziale Anpassung im Jugendalter: Ein Überblick zur neueren Forschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26.
- Kulessa, H. (Hrsg.). (1987). *Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. Mit einem Vorwort von Alice Miller und einem Nachwort von Hanne Kulessa*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Küppers, W. (1964). *Mädchentagebücher der Nachkriegszeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Largo, R. (1987). Variabilität von Wachstum und Entwicklung. In J. Handloser (Hrsg.), *Die junge Generation - gestern, heute, morgen* (S. 21-30). Zürich: Verlag für Fachvereine Zürich.
- Larson, R. & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Child Development*, 29, 130-140.
- Larson, R. & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Leahy, R.L. (1985). The costs of development: clinical implications. In R.L. Leahy (Hrsg.), *The development of the self* (S. 247-266). Orlando: Academic Press.
- Lempers, J.D. & Clark-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. & Foch, T. (Hrsg.). (1987). *Biological-psychosocial interactions in early adolescence: A life-span perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lerner, R.M., Talwar, R., Hess, L.E. & Zugenbuehler, P. (1987). *Interrelations of organismic individuality, contextual transitions, and early adolescent self-conceptions: findings from the Pennsylvania Early Adolescent Transitions Study (PEATS)*. Paper presented at the 9. Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tokio.
- Livson, N. & Peskin, H. (1980). Perspectives on adolescence from longitudinal research. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 47-98). New York: Wiley.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lustenberger, R. (1992). *Suizid und Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen. Genese, Therapie, Praevention*. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J.I. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Markus, H. (1992). *Self across cultures*. Paper presented at the American Psychological Association Convention, Washington D.C.
- Markus, H. & Wulf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychology perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miller-Buchanan, C., Eccles, J.S. & Becker, J.B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Mullis, R.L. & Markstrom, C.A. (1986). An analysis of the imaginary audience scale. *Early Adolescence*, 6, 305-316.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oosterwegel, A., Oppenheimer L. (1993). *The self-system: developmental changes between and hin self-concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Orlik, P. (1977). *Der Selbstkonzept-Gitter-Text (SGT) zur Erfassung persönlicher Konstruktsysteme*. Unveröff. Manuskript, Saarbrücken.
- Paikoff, R.L., Brooks-Gunn, J. & Warren, M.P. (1991). Effects of girl's hormonal status on depressive and aggressive symptoms over the course of one year. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 191-215.
- Peskin, H. (1967). Pubertal onset and ego functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 1-15.
- Pestalozzi, J.H. (1938). Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In J.H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke*, 12 (S. 1 - 166) Berlin/Leipzig: Gruyter & Co.
- Petersen, A. (1987). Those gangly years. *Psychology Today*, 21 (9), 28-34.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten: Walter.
- Rauste-von Wright, M. (1989). Body image satisfaction in adolescent girls and boys: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 71-83.
- Reiter, L. (1990). Identität aus systemtheoretischer Sicht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 39, 222-228.
- Remplein, H. (1957). *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*. München: Reinhardt.
- Remschmidt, H. (1992). *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Retzer, Nicola (1993). *Familien mit Jugendlichen. Einzelfallanalyse an sechs ausgewählten Familien mit einem adoleszenten Mitglied*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.), *Psychology: A study of science, Vol III: Formulations of the person and the social context*. (S. 184-256) New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University.
- 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 (Ed.), *The Development of the Self* (S. 205-246). Orlando: Academic Press.

- Rost, D.H. (1993). Attraktive Grundschul Kinder. In M. Hassebrauck & R. Niketta (Hrsg.), *Physische Attraktivität*. (S. 271-306). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, H. (1961). *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Berlin: Schroedel.
- Rutter, M. (1990). Changing patterns of psychiatric disorders. In J. Bancroft & J.M. Reinisch (Eds.), *Adolescence and Puberty* (S. 124-145). New York: Oxford University Press.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In R.M. Ryan (ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (S. 1-56). Lincoln: Nebraska University Press.
- Sander, U. & Vollbrecht, R. (1985). *Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. (1981). *Stress, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I. (1985). Die Funktion des Tagebuchs bei der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 131-159). Weinheim: Edition Psychologie.
- Silbereisen, R.K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 29-46.
- Silbereisen, R.K., Petersen, A.C. Albrecht, H.T. & Kracke, B. (1989). Maturation timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 247-268.
- Silbereisen, R.K. & Schwarz, B. (1992). Frühe Belastungen und Unterschiede im Zeitpunkt psychosozialer Übergänge. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '92* (S. 171-196). Opladen: Leske & Buderich.
- Snyder, M., Gangestad, S.W. & Simpson, J.A. (1983). Choosing friends as activity partners: The role of self monitoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1061-1072.
- Soff, M. (1989). *Jugend im Tagebuch. Analysen zur Ich-Entwicklung in Jugendtagebüchern verschiedener Generationen*. Weinheim: Juventa.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1963). *Psychologie des Jugendalters* (27. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Stattin, H. & Magnusson, D. (1990a). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Stattin, H. & Magnusson, D. (1990b). Social transition in adolescence: a bio-social perspective. In A. de Ribauspierre (ed.), *Transition Mechanisms in Child Development: The Longitudinal Perspective* (S. 147-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, W. (1906). *Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. Erster Band: Ableitung und Grundlehre*. Leipzig: Verlag Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1918). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Verlag J.A. Barth.
- Stern, W. (1923). Ueber die Entwicklung der Idealbildung der reifenden Jugend. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 34-45.
- Stern, W. (1923). *Person und Sache. 3 Bde.* Leipzig: Verlag J.A. Barth.
- Stern, W. (1924a). Das "Ernstspiel" der Jugendzeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 241-252.
- Stern, W. (1924b). *Wertphilosophie. (Person und Sache, System des kritischen Personalismus, Bd. 3)*. Leipzig: Verlag Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1925a). Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In H. Küster (Hrsg.), *Erziehungsprobleme der Reifezeit* (S. 28-43). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1925b). *Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1935). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tanner, J.M. (1963). The Course of Children's Growth. In R.E. Grinder (Ed.), *Studies in Adolescence* (S. 431-446). London: The Macmillan Company.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel.
- Tumlirz, O. (1954). *Die Reifejahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vagt, G. (1979). Zum Zusammenhang zwischen Aussehen und Persönlichkeit: Es kommt eher darauf an, daß man sich selbst für schön hält. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 26, 355-363.

- Vagt, G. & Majert, W. (1977). Schöne Menschen haben's auch nicht leichter. *Psychologie heute*, 4 , (9), 36-38.
- Vagt, G. & Majert, W. (1979). Wer schön ist, ist auch gut? Überprüfung eines Vorurteils. *Psychologische Beiträge*, 21, 49-61.
- Wagner-Winterhager, L. (1990). Gibt es Unterschiede im Denken und moralischen Urteilen von Männern und Frauen? *Die Deutsche Schule*, 82 (1.Beiheft), 8-16.
- Wicklund, R.A. (1979). Objective Self-Awareness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, 233-275.
- Zinnecker, J. (1985). *Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiographie*. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich (S. 143-348). Opladen: Leske und Budrich.

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1.1:</i>	Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980).....	16
<i>Tab. 1.2:</i>	Die erste Zürcher Replikationsstudie - soziodemographische Beschreibung der Stichprobe	17
<i>Tab. 1.3:</i>	Stichprobe der Zweiten Zürcher Replikation.....	18
<i>Tab. 1.4:</i>	Altersverteilung der Zweiten Zürcher Replikationsstudie	18
<i>Tab. 2.1:</i>	Rückgang positiver Emotionen von der 5. zur 9. Schulstufe ...	29
<i>Tab. 2.2:</i>	Wie oft machst Du die folgenden Dinge, wenn Du allein zu Hause bist?	38
<i>Tab. 2.3:</i>	Inhalte der Musenalptexte nach Geschlecht	52
<i>Tab. 2.4:</i>	Bedrückende Sachverhalte in der Adoleszenz.....	60
<i>Tab. 2.5:</i>	Erwartungen der Eltern an ihre Kinder	63
<i>Tab. 2.6:</i>	Häufigkeit der Erwähnung des Gefühlslebens nach Region, Geschlecht und Alter	81
<i>Tab. 2.7:</i>	Grad der „Verinnerlichung“ der Selbstdarstellung	82
<i>Tab. 3.1:</i>	Korrelationen der Dimensionen des Selbstbildes mit Selbstaufmerksamkeit	101
<i>Tab. 3.2:</i>	Zürcher Skala zur Selbst-Beschäftigung.....	103
<i>Tab. 3.3:</i>	Prädiktion von Selbstreflexion (mit 15) auf der Grundlage der Lebensgeschichte ¹ von 13 bis 15	108
<i>Tab. 4.1:</i>	Wahrgenommene Körpermerkmale	123
<i>Tab. 4.2:</i>	Zusammenhang zwischen der Kodierung der offenen Erhebung des Aussehens (neg./neutral/positiv) mit dem Selbstkonzept des Aussehens	125
<i>Tab. 4.3:</i>	Korrelationen und partielle Korrelationen zwischen Selbstkonzept des Aussehens, wahrgenommener sozialer Akzeptanz und Selbstakzeptanz.....	133
<i>Tab. 4.4:</i>	Korrelationen zwischen der Summe erhaltener Beliebtheitswahlen und dem Selbstkonzept des Aussehens...	134
<i>Tab. 4.5:</i>	Prozentsätze hoher bzw. niedriger Selbstkonzepte des Aussehens (9. Kl.) nach soziometr. Sympathiestatus (7. bis 9. Kl.).....	135
<i>Tab. 4.6:</i>	Antworten auf die Frage: Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert?.....	153

<i>Tab. 4.7:</i>	Globale Selbsteinschätzungen der biologischen Entwicklung und Einzelaspekte der Pubertät (Korrelationen).....	157
<i>Tab. 4.8:</i>	Bewertung der puberalen Entwicklungsprozesse	159
<i>Tab. 4.9:</i>	Korrelate der Zufriedenheit mit dem eigenen Gewicht	162
<i>Tab. 4.10:</i>	Prädiktion des Konzepts der eigenen Attraktivität.....	164
<i>Tab. 4.11:</i>	Quadrierte multiple Korrelationen der Prädiktoren. Abs. Pubertätsstatus (Skala), relativer Entwicklungsstand, Bewertung der Pubertät, Hautunreinheiten und Zufriedenheit mit dem Gewicht mit Persönlichkeitsmerkmalen.	166
<i>Tab. 4.12:</i>	Absoluter puberaler Entwicklungsstand und Persönlichkeitsmerkmale (Korrelationen).....	167

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1.1:</i>	Design der Studie „Entwicklung im Jugendalter“	15
<i>Abb. 2.1:</i>	Orte, Aktivitäten und Bezugspersonen von Adoleszenten	27
<i>Abb. 2.2:</i>	Fremd- und Selbstwahrnehmungen von 13jährigen.....	62
<i>Abb. 2.3:</i>	Wahrgenommene Beurteilung durch verschiedene Bezugspersonen bei Jungen und Mädchen	65
<i>Abb. 2.4:</i>	Zwischen Traum und Wirklichkeit, Phantasie und Realität in den Denkzonen Jugendlicher.....	70
<i>Abb. 2.5:</i>	"Normalität" der Selbstbeschreibung von Adoleszenten	71
<i>Abb. 2.6:</i>	Selbstbeschreibungen belasteter Adoleszenter	72
<i>Abb. 2.7:</i>	Selbstkritik und gute Vorsätze	78
<i>Abb. 3.1:</i>	Systematik der Erfassung von Dimensionen des Selbst in der Adoleszenz	94
<i>Abb. 3.2:</i>	Entwicklungsverläufe der Selbstreflexion.....	106
<i>Abb. 3.3:</i>	Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand	112
<i>Abb. 4.1:</i>	Bitte beende die nachfolgenden Sätze...:	116
<i>Abb. 4.2:</i>	Verlauf der Einschätzung des eigenen Aussehens nach Schulstufe (Alter) und Geschlecht	126
<i>Abb. 4.3:</i>	Das Selbstkonzept des Aussehens in der Zweiten Zürcher Replikationsstudie.....	127
<i>Abb. 4.4:</i>	Erwartungshorizont zur Bedeutung der physischen Attraktivität	129
<i>Abb. 4.5:</i>	Bestimmungsgrößen der Verarbeitung der biologischen Ereignisgeschichte	141
<i>Abb. 4.6:</i>	Modell der Verarbeitung der biologischen Entwicklung	144
<i>Abb. 4.7:</i>	Modell der Beziehungen zwischen den Indikatoren puberaler Veränderungen (ausgenommen Brustentwicklung), Körperwahrnehmung und Gefühl der Attraktivität.	146
<i>Abb. 4.8:</i>	Fragen zur Pubertät	148
<i>Abb. 4.9:</i>	Schema der Analyse der Verarbeitung der Pubertät.....	150

<i>Abb. 4.10:</i>	Pubertäre Entwicklungswahrnehmungen nach Alter (Frage: Wie sehr hat sich Dein Körper eigentlich schon verändert? Mittelwert der 6-stufigen Antwortkategorien)	154
<i>Abb. 4.11:</i>	Größe und Gewicht von Mädchen und Jungen in .verschiedenen Schulstufen	155
<i>Abb. 4.12:</i>	Verteilung von Wahrnehmungen des relativen Entwicklungsstandes.....	155
<i>Abb. 4.13:</i>	Zufriedenheit mit dem Gewicht.....	160
<i>Abb. 4.14:</i>	Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand, Mädchen, 7./9. Stufe, Mittelwerte, %SSQ	169
<i>Abb. 4.15:</i>	Varianzanalyse von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhalten nach relativem Entwicklungsstand, Jungen, 7./9. Stufe, Mittelwerte, %SSQ	171
<i>Abb. 4.16:</i>	Frühentwickler und Spätentwickler - Konfigurationen des Selbst und des Verhaltens.....	174
<i>Abb. 5.1:</i>	Lebensvisionen von Schweizer 7. und 9. Klässlern: eine Realschülerin (dt. Äquivalent: Hauptschule) der 7. Schulstufe (links) und eine Gymnasiastin der 9. Schulstufe (rechts).....	182
<i>Abb. 5.2:</i>	Ich und Selbst im Prozess der Entwicklung	211
<i>Abb. 5.3:</i>	Achsen der Entwicklung des selbstreferentiellen Bezuges in der Adoleszenz	212
<i>Abb. 5.4:</i>	Die Dynamik des Selbst beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz	213

Personenregister

- ADAMS 138
ADLER 192
ALLPORT 187, 196
ALSAKER 138, 148, 156
ANTENER 67
AUBRY-MEIER 52
BANCROFT 138
BANDURA 206
BENSIC 73, 75
BERNFELD 31
BIERHOFF 130
BLASI 85, 204
BOWEN, 99
BRANGER 82
BROOKS-GUNN 138
BÜHLER 3, 8, 30, 96
BUSEMANN 76, 195
BUSS 97
CHESS 209
CLARK-LEMPERS 66
CONGER 29
COOLEY 202
CSIKSZENTMIHALYI 26, 27
DAMON 208
DENNY 207
DITTMANN-KOHLI 70, 205
DUVAL 97
EDELSTEIN 91
ELKIND 99
ELLIOTT 13
ERIKSON 206
ETTLIN-ORMANNS 51
FEINGOLD 130
FELDMAN 13
FELIX 54, 66
FEND 3, 14, 20, 30, 54, 88, 91,
135, 151, 170, 193
FENINGSTEIN 97
FILIPP 97
FLAMMER 29
FOCH 138
FUCHS 19
GALDSTONE 207
GOOTKINA 207
GRAU 130
GROB 29
HAM 29
HART 91, 210
HARTER 79, 103, 114, 198, 201
HASSEBRAUCK 129
HELSPER 19
HURRELMANN 5
JAMES 200, 210
Jugendwerk der Deutschen Shell
5, 31, 37
KAROLY 113
KATZ 207
KEGAN 96, 201
KEISER 52
KNOLLMAYER 123, 130
KOHLI 2
KOHUT 209
KRACKE 138, 156, 170
KULESSA 31
KÜPPERS 37
LAMPMAN-PETRAITIS 29
LARGO 138, 152
LARSON 19, 26, 27
LEAHY 79, 206
LEMPERS 66
LERNER 138, 209
LERSCH 195
LIVSON 177
LOEVINGER 37
LUSTENBERGER 53
MAGNUSSON 146, 168, 176
MAJERT 130

MARCIA 195
MARKSTROM 99
MARKUS 214
MAYRING 19
MEAD 210
MILLER-BUCHANAN ET AL. 138
MULLIS 99
NIKETTA 129
NITTEL 19
OFFER 4
OOSTERWEGEL 203
OPPENHEIMER 203
ORLIK 64
PAIKOFF 138
PESKIN 177
PESTALOZZI 5, 184
PETERSEN 138, 145, 201
PIAGET 199
PRESTER 93
RAUSTE-VON WRIGHT 132
REINISCH 138
REITER 140
REMPLEIN 179, 208
REMSCHMIDT 139
RETZER 16
ROGERS 209
ROSENBERG 77, 100, 206, 208
ROST 130
ROTH 195
RUTTER 53
SANDER 19
SCHENK-DANZINGER 3
SCHWARZ 30
SCHWARZER 97
SEIFFGE-KRENKE 37
SILBEREISEN 5, 138, 156, 190
SNYDER 100
SOFF 36, 37
SPRANGER 33, 88, 178, 201
STATTIN 146, 168, 176
STERN 31, 96, 186, 201, 209
STRAUSS 19
SULLIVAN 101
TANNER 138
THOMAS 207
TUMLIRZ 32
VAGT 130
VOLLBRECHT 19
WAGNER-WINTERHAGER 83
WARREN 138
WICKLUND 97
WULF 207
ZIGLER 207
ZINNECKER 37