

# ENTWICKLUNG DER IDENTITÄT

## IDENTITY DEVELOPMENT

**Rolf Oerter**

### Zusammenfassung

Zunächst werden die Begriffe Identität und Selbst bzw. Selbstkonzept erläutert. Entwicklungsschritte der Identitätsbildung von früher Kindheit bis zum Jugendalter lassen sich einerseits als Kompetenzfortschritte darstellen, andererseits als Stufen des Selbst und des Menschenbildes, deren höhere Formen noch über das Jugendalter hinausgehen.

Identität lässt sich als Struktur verstehen, die unterschiedliche Komplexität und einen unterschiedlichen Status annehmen kann. Dabei erweisen sich die vier Identitätsformen von Marcia und ihre Weiterführung als fruchtbar. Einen Faktor für das Ringen um Identität im Jugendalter bildet das erneute Gehirnwachstum, von dem vor allem das Frontalhirn betroffen ist. Damit in Verbindung kann die in diesem Entwicklungsabschnitt erwachende Fähigkeit der bewussten Auseinandersetzung mit sich selbst stehen, die mehr und mehr zur Erkenntnis und Bearbeitung von Diskrepanzen und Widersprüchen führt. Dabei spielen Emotionen und ihre Regulierung eine herausragende Rolle.

Identität definiert sich durch Anteile der Umwelt und wird zugleich von der Umwelt in ihrer Entwicklung positiv und negativ beeinflusst. An einigen Beispielen zu Familie, Peergruppe und Beruf werden diese beiden Aspekte erläutert. Abschließend werden Aspekte der Identitätsentwicklung als lebenslanger Prozess behandelt, wobei das rasche Entwicklungstempo in der modernen Gesellschaft für zusätzliche Identitätsgefährdung sorgt.

**Schlüsselwörter** Identität – Selbst – Selbstkonzept – Menschenbild – Identitätsstatus

### Summary

The article starts with the definition of identity and self-concept. Developmental steps toward identity are described by the progress of competences as well as by stages of self and of the conceptualization of human nature the higher levels of which exceed adolescence and are developed only in adulthood. Identity can be understood as a structure which can reach different degrees of complexity and different states. Marcia's four forms of identity and their further elaboration are still fruitful. One factor of coping with identity in adolescence might be located in the ongoing growth of brain structure, especially of the frontal lobes. The emerging ability of self-consciousness and self-reflection in adolescence might also be correlated with changes in brain structure. Self-reflection gradually leads to the awareness of internal contradictions and discrepancies within identity and self. Therefore, emotions and their regulation play a crucial role in identity formation.

Identity is also defined by components of environment. Furthermore, environment provides opportunities and risks for identity development. The double function of environment is demonstrated by some examples from family, peer group and occupation. Finally some aspects of identity development as a life-long process are discussed including the high speed of societal and economic change in society which endangers identity development.

**Keywords** identity – self - self-concept – concept of human nature – identity status

## 1 Zum Begriff der Identität

Der Begriff Identität bezieht sich zunächst in einem allgemeinen Sinn auf die einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf, durch die das Individuum gekennzeichnet ist und von allen anderen Personen unterschieden werden kann. In diesem generellen Sinn lässt sich Identität allerdings auch auf Gruppen oder Kategorien von Personen anwenden. In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Spätestens ab dem Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will.

Identität ist an Ichbewusstsein gekoppelt. Gehirnphysiologisch werden neuerdings vor allem drei Areale für die Koordination der Erfahrungen zum Selbst, dessen bewusster Teil das Ichbewusstsein ist, dingfest gemacht (Zimmer, 2006): der mediale präfrontale Cortex (kombiniert Wahrnehmungen und Erinnerungen des Selbst zu einem durchgängigen Ich-Gefühl), der Praecuneus (ist am Abrufen autobiographischer Erinnerungen beteiligt) und die vordere Insula (wird besonders aktiv, wenn wir ein Bild des eigenen Gesichts betrachten). Dazu kommt der Hippocampus, der für die Bildung neuer Erinnerungen unentbehrlich ist. Hier steht die Forschung noch am Anfang, und viele Wissenschaftler sind gegenüber solchen Vermutungen noch sehr skeptisch. Immerhin haben Untersuchungen an Kindern gezeigt, dass die genannten Hirnareale erst allmählich ihre Funktion für das Ichbewusstsein erhalten.

Dem Begriff der Identität verwandt bzw. mit ihm größtenteils deckungsgleich ist das „Selbst“. Das Selbst bezieht sich zunächst in einem ontologischen Sinn auf das Wesentliche einer Person, den Kern des Persönlichkeitssystems (Kuhn, 1964). In einem funktionellen Sinne ist das Selbst der Träger von Handlung, der Akteur bzw. Agent (Bandura, 1977; Ryan, 1993). Im phänomenologischen Sinn bedeutet „Selbst“ die Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis, was der dritten Komponente von Identität entspricht (siehe oben). In diesem spezifischeren Sinne spricht man dann vorwiegend vom Selbstkonzept, von dem man wiederum verschiedene Komponenten erfassen kann. Meist werden zwei Hauptkomponenten des Selbstkonzeptes unterschieden. Die *affektive* Komponente des Selbstkonzeptes erfasst das Selbstwertgefühl (self-esteem) und das Selbstvertrauen (self-assurance). Die *kognitive* Komponente beinhaltet das Wissen, das man von sich hat, und die Selbstwahrnehmung. Als wichtiger Aspekt wird häufig das Fähigkeitskonzept erfasst, das wiederum mit der Selbsteinschätzung (self-esteem) in enger Beziehung steht (Oerter, 1989). *Selbstschema* und *Selbsttheorie* sind umfangreichere und tiefer greifende Selbstbeschreibungen, wobei vor allem die Selbsttheorie auch Erklärungen über die eigene Entwicklung und das Verständnis von sich selbst und seiner Stellung in der Welt beinhaltet (Epstein, 1973).

Ausgangspunkt und Leitlinie soll im Folgenden der Identitätsbegriff von Erikson und seine Weiterführung sein, eine Konzeption, die von Blasi (1988) wie folgt zusammengefasst wird (übernommen aus Fend, 1991, S. 21):

1. Identität ist eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“
2. Im Allgemeinen führt die Antwort auf diese Frage zur Herausbildung einer neuen Ganzheit, in der die Elemente des „Alten“ mit in die Erwartungen an die Zukunft integriert sind.
3. Diese Integration vermittelt die fundamentale Erfahrung von Kontinuität und Selbstsein.
4. Die Antwort auf die „Identitätsfrage“ wird durch eine realistische Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Vergangenheit sowie
5. der eigenen Kultur, insbesondere ihrer Ideologien und den Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person, erreicht.
6. Gleichzeitig werden die kulturellen Erwartungen „kritisch hinterfragt“, und auch die Berechtigung der sozialen Erwartungen wird überprüft.
7. Der Prozess des Hinterfragens und der Integration kristallisiert sich um fundamentale Probleme, wie die berufliche Zukunft, die Partnerbeziehungen, und um religiöse und politische Standpunkte.
8. Er führt zur persönlichen Verpflichtung in diesen Bereichen und
9. ermöglicht – von einem objektiven Standpunkt aus gesehen – die produktive Integration in die Gesellschaft.
10. Subjektiv vermittelt diese Integration ein Gefühl von „Loyalität und Treue“ sowie
11. ein tiefes Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit.
12. Die sensible Phase für die Entwicklung der Identität ist die Adoleszenz.

## 2 Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Identität

### 2.1 Entwicklung in der Kindheit

Die Wurzeln der Identitätsbildung reichen ins erste Lebensjahr. Es ist vor allem die seit Baldwin als sekundäre Kreisreaktion bekannte aktive Erzeugung eines Effektes. Der Säugling erlebt sich mit etwa sechs Monaten bereits als Urheber seiner Handlung und interpretiert zunehmend auch die Aktionen anderer als intentional gesteuert. Zu Beginn des zweiten Lebensjahres vermag das Kind die Geschlechter zu unterscheiden und ordnet sich wenig später einem der beiden Geschlechter zu. Damit ist das konzeptuelle Selbst (Lewis und Brooks, 1979) rudimentär gebildet. Von der Mitte bis zum Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt das Kind ein erstes Ichbewusstsein, was man unter anderem aus der Selbsterkenntnis im Spiegel folgert. Stern (1985) kennzeichnet die Entwicklung dieses Ichbewusstseins durch vier Stufen der Selbstwahrnehmung (des Selbstempfindens). Schon im ersten Lebensmonat bildet sich ein Gefühl von Regelmäßigkeit und Geordnetheit als Folge der Invarianz des Tagesablaufs. Mit 2 bis 3 Monaten entsteht nach Sterns Meinung das Kernselbstempfinden, das durch Abgrenzung gegenüber der Umwelt und anderen Personen zustande kommt und mit der Unterscheidung propriozeptiver (doppelte Empfindung bei Selbstberührung und -bewegung) und externer Stimuli zusammenhängt. Das dritte Stadium, das Stern zwischen 7 und 9 Monaten ansetzt, beinhaltet schon subjektives Selbstempfinden. Es ermöglicht einen ersten intersubjektiven Austausch in Form der affektiven Abstimmung eigener und fremder Zustände (affective attunement). Schließlich bildet sich das Selbstkonzept mit dem Ichbewusstsein heraus, das bei Stern mit verbaler Symbolisierung verbunden ist. Zu diesen vier Stufen lässt sich im dritten Lebensjahr die Selbstbenennung durch das Pronomen „ich“ hinzufügen. Die sprachliche Fähigkeit, sich mit „ich“ und den anderen mit „du“ zu benennen, setzt die zunächst vorwiegend emotionale Trennung und Abstimmung mit anderen nun auf kognitiver Ebene fort.

Bei normalem Entwicklungsfortschritt bauen sich Komponenten der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977) auf, die sich vor allem in der Genese der Leistungsmotivation äußert. Sobald das Kind ein Leistungsergebnis auf die eigene Tüchtigkeit zurückführt, beginnt es, Gütemaßstäbe zu setzen, an denen es sein aktuelles Können misst. Dies ist mit etwa vier Jahren der Fall. Zugleich oder kurz danach kommt es zu einem Entwicklungssprung im Verständnis psychischer Prozesse bei sich und anderen, der sog. Theory of Mind (Gelman und Wellman, 1991). Das Kind erkennt nun, dass man selbst und andere Personen falsche Überzeugungen und falsches Wissen haben können. Dies ist ein entscheidender Schritt zum Verständnis von Subjektivität, die wiederum die Voraussetzung für den Aufbau von Identität bildet.

Im Grundschulalter nutzt das Kind sukzessive Kausalattributionen als Erklärung für das Zustandekommen einer bestimmten Leistung (Weiner, 1980). Die wichtigsten selbstbezogenen Attributionen sind Anstrengung (Fleiß) und Fähigkeit (Begabung). Sie scheinen erst additiv (je mehr von beiden, desto

höher die Leistung), dann multiplikativ verknüpft zu werden (hohe Ausprägungen beider Merkmale erhöhen das Leistungsniveau kurvilinear, bei Wegfall einer Komponente wird auch die Gesamtleistung gleich Null) (Nicholls und Miller, 1983).

## 2.2 Stufenmodelle

Erikson (1968, 1973, 1988) hat in seinen acht Lebenskonflikten zugleich die menschliche Geschichte der Identität festzuhalten versucht. Alle Konflikte haben mit Identität zu tun, zunächst mit deren Aufbau bis hin zu der zentralen Epoche der Identitätsbildung im Jugendalter, sodann mit der Erhaltung und Weiterentwicklung im Erwachsenenalter bis zur wünschenswerten Integrität im Alter, die nur gelingt, wenn die vorausgegangenen Lebenskonflikte angemessen bewältigt worden sind. Dieses Stufenmodell, das psychoanalytisches und humanistische Denken verbindet, ist nach wie vor ein wertvoller Orientierungsrahmen für Diagnose und Intervention.

### *Entwicklungsstufen des Selbst*

Aufbauend auf den Neo-Piaget'schen Richtungen hat Kegan (1982) Entwicklungsstufen des Selbst konzipiert. Sie sind zum einen durch den Grad an Organisation des Selbst gekennzeichnet und zum anderen durch individuelle Unterschiede hinsichtlich der Abrufbarkeit kognitiv-affektiver Einheiten. Kegans Hauptinteresse an den von ihm entworfenen Organisationsstufen des Selbst gilt aber dem Subjekt-Objekt-Verhältnis auf verschiedenen Entwicklungsstufen. „Objekt“ ist dabei der Anteil des Selbst, der vom Subjekt getrennt und in die Umwelt „geworfen“ (projiziert) wurde. So entstehen aus dem ursprünglichen einverleibenden Selbst der Reihe nach das impulsive, souveräne, zwischenmenschliche, institutionelle und überindividuelle Selbst. Mit Beispielen aus dem klinischen Alltag versucht Kegan in Fallanalysen die individuelle Problematik durch Störungen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe des Selbst zu interpretieren. Neu an diesem Zugang ist die Entwicklungsperspektive, die zwei Fehler vermeidet. Zum einen wird Problemverhalten nicht mehr ausschließlich auf Ereignisse der frühen Kindheit zurückgeführt, zum andern wird die ahistorische Sicht der menschlichen Persönlichkeit, wie sie in der Verhaltenstherapie und anderen Therapien im Vordergrund steht, vermieden. Intervention setzt am jeweiligen Entwicklungsstand des Selbst ein, versucht bei dessen Reorganisation Hilfe zu leisten und kennt die Richtung von Entwicklung, nämlich als Aufsteigen zu höheren Stufen des Selbst.

Problematisch an diesem Ansatz ist (a) der Verlust an biographisch-kontinuierlichen Aspekten des Selbst und (b) das Einbauen vieler diverser Persönlichkeitsdimensionen in „Stufen“ des Selbst. Impulsivität, Identitätsbildung und interpersonelle Variablen sind Dimensionen, die sich nicht auf spezifische Stadien beziehen, sondern eigene Entwicklungsschicksale haben.

Noam (1985) greift Kegans Ideen auf und entwickelt ebenfalls Stufen des Selbst, die für ihn „als Folge von Ebenen der Selbst-Andere-Perspektive“ zu verstehen sind (op. cit., S. 154). Auf diese Weise verbindet er Selmans Ansatz der Perspektivenübernahme mit Piagets Stufenlogik. Die Äquilibration wird

vorzugsweise als Balance zwischen Selbst und Anderen konzipiert. Solche Gleichgewichtszustände fußen auf ganzen Systemen und repräsentieren Perioden grundlegender Stabilität, eben Entwicklungsstufen des Selbst. Noams Stufen weichen besonders bei den höheren Niveaus von Kegans Stufen ab: symbiotisches Selbst (Stufe O), physisches Selbst (1A), subjektives Selbst (1B), reziprok-instrumentelles Selbst (2), mutuelles Selbst (3), systemisches Selbst (4), integriertes Selbst (5) und universelles Selbst (6).

### *Stufen des Menschenbildes*

Menschenbilder können als subjektive Theorien, als die „naive Philosophie“ vom Menschen verstanden werden. Ausgangspunkt bildet die Überlegung, dass im Laufe der Entwicklung vom Individuum eine Rahmentheorie von Welt und Mensch entworfen wird. Tabelle 1 vermittelt einen Überblick über die Stufen des Menschenbildes und ihre Ausprägung in den Bereichen: Persönlichkeitstheorie, Sozialtheorie, Handlungstheorie und korrespondierende Denkform. Empirische Datenerhebungen wurden in einer Reihe von Ländern durchgeführt und belegen, dass es trotz inhaltlicher Verschiedenheiten strukturelle Ähnlichkeit und Gleichheit gibt (Oerter, 1990, 1995, 1999; Oerter und Oerter; 1993).

Der Ansatz liefert für die klinische Entwicklungspsychologie insofern einen wichtigen Beitrag, als er zu Störungen, Entwicklungsproblemen und Interventionsmöglichkeiten in Beziehung gesetzt werden kann.

Menschenbild, Selbstbild und Selbst hängen zusammen, müssen aber als getrennte Konzepte mit unterschiedlicher Bedeutung verstanden werden. Das Selbstbild leitet sich vom Menschenbild her, befruchtet dies aber auch, so dass beide Entwürfe in Wechselwirkung stehen.

## 3 Die Struktur der Identität und ihre Veränderung im Jugendalter

### 3.1 Das Körper selbstbild

Eine entscheidende Komponente der Identitätsbildung im Jugendalter bildet das Körperkonzept, d.h. das Selbstbild der Jugendlichen vom eigenen Körper. Mrazek (1987) fand bei 12-16-jährigen Jugendlichen acht Dimensionen des Körper selbstbildes: I. Fitness und Sport (ich trainiere meinen Körper regelmäßig), II. Äußeres und Körperpflege (ich benutze regelmäßig ein Deodorant), III. Figurprobleme (ich achte beim Essen auf Kalorien), IV. Narzissmus (ich finde meinen Körper schön), V. Körperentfremdung und Gesundheitsprobleme (mein Körper tut manchmal, was er will), VI. Rauchen und Alkohol (ich rauche öfter eine Zigarette), VII. Körperkontakt mit Verwandten (besonders mit den Eltern), VIII. Naschen (ich esse gerne Süßigkeiten). Mit zunehmendem Alter wurden Narzissmus und Körperpflege wichtiger, während die übrigen Dimensionen ihr Gewicht nicht veränderten. Die Jungen äußerten weniger Figurprobleme als die Mädchen.

Alle Untersuchungen zu diesem Punkt belegen zunächst eindeutig, dass Mädchen viel häufiger als Jungen ein eher negatives Körper selbstbild haben. Dies konnte auch in einer um-

Stufe	Kennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozialtheorie	Handlungstheorie	Denkform
I	Menschen als Akteure	Benennung und Beschreibung von äußeren Handlungen	Besitz von Personen und Gegenständen	Handlung als undifferenziertes Ganzes H (Z, M, E, F)*	voroperational konkret-operational
II	Menschen als Träger psychischer Eigenschaften	Konzeption von Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen	Instrumentalität anderer Personen; soziale Pflichten; sozialer Austausch als Geben und Nehmen	Differenzierung der Handlung in: Z - M - E Verantwortung wird auf konkrete Pflichten und Aufgaben bezogen	konkret-logische und formallogische Operationen
III	Autonome Identität	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identität als organisierende Einheit für Eigenschaften und Handlungen</li> <li>2. Autonomie als ökonomische und psychische Unabhängigkeit</li> <li>3. Autonomie als Selbst- und Umweltkontrolle</li> <li>4. Selbstverwirklichung in verschiedenen Formen (einschließlich der vollen Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft/Gesellschaft)</li> <li>5. Wertorientierung als erfolgreiche Anpassung an Normen und/oder als Ergebnis der Individuation</li> </ol>	Andere sind gleich bezüglich ihrer Struktur und verschieden bezüglich ihres Inhaltes, der Rollen, des Status; Toleranz (aber bereicherspezifisch); Achtung vor anderen	Weitere Differenzierung der Handlung in: Z - M - E - F Verantwortung als Einstehen für die Folgen der eigenen Handlung	Relativistisches Denken: verschiedene Menschen haben verschiedene Ideen, Ziele, Lebensformen, die ihre eigene Berechtigung besitzen
IV	Mutuelle Identität	Reflexion interner Konflikte/Widersprüche in Bezug auf unvereinbare Lebensstile, Werte, Zielsetzungen; reale vs. ideale Orientierung	Identitäten definieren sich wechselseitig und durch die Beziehungen zwischen ihnen; die involvierten Personen sind nicht austauschbar; sozialer Austausch als notwendige Bedingung menschlichen Lebens; Verständnis kleiner Systeme (Familie)	Die Folgen der eigenen Handlung für andere werden einbezogen Z - M - E - F ego alter Verantwortung ist wechselseitig gerichtet, Verständnis kleiner Systeme	Subjektiv-dialektisches Denken: Konflikte/Widersprüche werden als intra- und interpersonelle Ereignisse verstanden
V	Gesellschaftliche (kulturelle) Identität	Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft in unterschiedlicher Perspektive (z. B. individuelle Entwicklung zwischen persönlichen Zielsetzungen und gesellschaftlichen Anforderungen/Zwängen); Gleichgewicht und Ungleichgewicht im gesellschaftlich-kulturellen System werden auf die persönlichen Entwicklungschancen bezogen; Determination der Persönlichkeit durch soziohistorische und sozioökonomische Bedingungen	Menschen sind austauschbare Elemente eines großen Systems, das das Individuum beeinflusst (Makrosystem); System als Organismus, der sich verändert, manchmal unter Einbeziehung der Natur	Handlung als Element eines großen Systems führt infolge der vielfältigen Wechselwirkungen nicht zu vorhersagbaren Ergebnissen; Verantwortung wird auf das ganze System ausgedehnt; sie ist auch dann geboten, wenn die Wirkung der Handlung ungewiss bleibt	Objektiv-dialektisches Denken: Konflikte/Widersprüche existieren unabhängig vom Individuum, sie entstehen in der Gesellschaft und Kultur und wirken sich als personale Widersprüche aus

Tabelle1:  
Stufen des Menschenbildes (nach Oerter, 1995, S. 217) (\* H: Handlung, Z: Ziel; M: Mittel; E: Ergebnis, F: Folgen)

fangreichen Studie von Seiffge-Krenke (zusammenfassend 1994) an über 1000 Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren bestätigt werden. Tagebuchanalysen, die ebenfalls Seiffge-Krenke (1994) vorgenommen hat, zeigten, dass sich 28% aller Eintragungen von 13- bis 15-Jährigen mit dem eigenen Körper (Mode, Gewicht und Aussehen) befassten. 82% davon bezogen sich auf eine negative Sicht des Körpers und auf Körperbeschwerden. In einer anderen Studie gaben 43% der Mädchen an, dass es ihnen unangenehm sei, sich im Schwimmbad zu zeigen (Seiffge-Krenke, 1994).

Roth (1998) findet zehn interpretierbare Faktoren, die zum Teil mit bisherigen Dimensionen (s. o.) übereinstimmen, zum Teil aber auch abweichen. Interessanterweise unterscheiden die Jugendlichen (wie die Erwachsenen aus anderen Studien) zwischen der Unzufriedenheit mit der Figur und der Unzufriedenheit mit der Physiognomie, wobei die Figur beim Körper selbstbild aber dominiert. Als eine weitere Dimension ermittelt er die Körperentfremdung, die durch Gefühle der Fremdheit und des Losgelöstseins vom eigenen Körper gekennzeichnet ist.

Roth (1998) ermittelte aus seinem Datenmaterial clusteranalytisch drei Typen des Körper selbstbildes: (1) Körper-Uninteressierte mit geringer Beachtung des Erscheinungsbildes und Desinteresse am eigenen Körper, (2) Körper-Unintegrierte mit intensiven Gefühlen der Körperentfremdung und mangelnder Körperkontrolle, (3) Körper-Aktive und -Selbstbewusste mit hoher Zufriedenheit mit der eigenen Figur und Physiognomie.

### 3.2 Wachsende Komplexität der Identität

Erfasst man die Selbstbeschreibungen von Jugendlichen über längere Zeit, so zeigt sich, dass sie differenzierter und zunehmend organisierter werden. Pinquart und Silbereisen (2000) kennzeichnen die zunehmende Differenzierung der Selbstbeschreibung aufgrund einschlägiger Untersuchungen:

- (a) Konstruktion kontextspezifischer Arten des Selbst. In einer Situation, z. B. gegenüber dem anderen Geschlecht, mag man sich als befangen, gegenüber gleichgeschlechtlichen Peers dagegen als selbstsicher beschreiben.
- (b) Realbild (wie man ist) und Idealbild (wie man sein möchte) werden mit zunehmendem Alter deutlich stärker getrennt.
- (c) Trennung von authentischem und unauthentischem Selbst. Während Zwölf- bis Dreizehnjährige noch wenig mit der Unterscheidung von wahren oder echtem Selbst und falschem oder vorgetäuschten Selbst anfangen können, beschreiben Ältere Situationen, in denen sie sich authentisch und echt verhalten, und solche, in denen sie ein falsches Selbst zeigen.
- (d) Jugendliche lernen allmählich, sich auch aus der Sicht anderer zu sehen.
- (e) Einbeziehung der Zeitdimension. Kinder beschreiben sich gewöhnlich gegenwartsbezogen, während Jugendliche Vergangenheit (wie sie waren) und Zukunft (wie sie sein möchten, was sie werden möchten) mit in die Selbstbeschreibung aufnehmen.

### 3.3 Die vier Formen des Identitätsstatus nach Marcia

Ein Ansatz, der diesem Anliegen Rechnung trägt, stammt von Marcia (1966). Im Anschluss an Eriksons Identitätskonzeption entwickelte er ein Verfahren zur Erfassung des aktuellen Identitätsstatus. Den Probanden wird eine Reihe von Fragen vorgelegt, die darauf abzielen, das Ausmaß an Verpflichtung (commitment) in verschiedenen Bereichen wie Beruf, Religion und Politik zu erfassen. Marcia fand auf diese Weise vier Formen der Identität, die er als jeweiligen Identitätsstatus bezeichnet:

- übernommene Identität – das Individuum erfährt keine Krise, da es die vorgesehenen Aufgaben relativ unreflektiert übernimmt und keine Probleme mit diesem Anpassungsprozess hat. Dennoch fühlt es sich seinen Aufgaben verpflichtet und handelt verantwortungsbewusst;
- diffuse Identität – das Individuum engagiert sich nicht für anstehende Aufgaben, zeigt wenig Reflexion über sich und seine Zukunft. Vorstellungen über sich und über wertorientiertes Handeln gibt es kaum;
- Moratorium – das Individuum verweigert sich aktuell, Verpflichtung zu übernehmen, befindet sich in einer Krise, sucht aber nach Wertorientierungen und will für sich Zeit zur Besinnung und Selbstfindung haben;
- erarbeitete Identität – das Individuum hat seine Krise überwunden und zu einer reflektierten Identität gefunden. Es ist offen und explorativ und übernimmt nun Verantwortung.

Zahlreiche Untersuchungen haben die Brauchbarkeit dieser Konzeption bestätigt. Sie kennzeichnet einzelne Bereiche des Lebens, mit denen sich die Jugendlichen hinsichtlich dreier Dimensionen auseinander zu setzen haben: Krise, Verpflichtung und Exploration. *Krise* beinhaltet das Ausmaß an Unsicherheit, Beunruhigung oder auch Rebellion, das mit der Auseinandersetzung verbunden ist (vor allem beim Moratorium anzutreffen). *Verpflichtung* kennzeichnet den Umfang des Engagements und der Bindung in dem betreffenden Lebensbereich (kennzeichnet die übernommene und erarbeitete Identität), und *Exploration* erfasst das Ausmaß an Erkundung des in Frage stehenden Lebensbereiches mit dem Ziel einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung (vor allem beim Moratorium und der erarbeiteten Identität anzutreffen) (Marcia, 1980).

Die Ergebnisse einer Vielzahl von Studien zu diesem Identitätsansatz ergeben, dass es um unterschiedliche Verläufe bei den Bemühungen um Identität geht. Keineswegs ist damit zu rechnen, dass alle Jugendlichen auch alle vier Identitätszustände durchlaufen und dass die Identitätsausprägung in der Entwicklung zwangsläufig bei der erarbeiteten Identität endet. Waterman (1982) unterscheidet progressive, regressive und stagnierende Verläufe. *Progressive* Verläufe erreichen über das Moratorium die erarbeitete Identität, *regressive* Verläufe enden bei einer diffusen Identität, und *stagnierende* Verläufe verweilen entweder bei der übernommenen oder bei der diffusen Identität.

In einer Untersuchung von Waterman (1999) an Jugendlichen in den USA und in den Niederlanden befand sich der größte Teil der Jugendlichen während der frühen Adoleszenz im Sta-

dium der diffusen Identität, während der Höhepunkt des Moratoriums bei 17-19 Jahren lag und danach der erarbeiteten Identität wich.

Eine stringenter Prüfung des Marcia-Ansatzes hat Neuenchwander (1996) versucht und ihn zugleich mit Bewältigungskonzepten und dem konstruktivistischen Verständnis der Identitätsformung verknüpft. Der Autor nimmt an, dass die Identitätsformung durch kritische Lebensereignisse in Gang kommt, daher die Fragebogen zu bedeutsamen und außerordentlichen Lebensereignissen (s.o.). Ein nächster Schritt erfolgt durch einen Anstieg des Selbstwertes. Neue Werte motivieren und werden richtungweisend. Schließlich führt die wachsende Kontrollüberzeugung zum Übergang zur erarbeiteten Identität, denn nun gelangen Jugendliche zur Überzeugung, dass sie ihre Ziele auch verwirklichen können. Empirisch findet der Autor tatsächlich die Reihenfolge Lebensereignisse – Selbstwertsteigerung – erhöhte Kontrollüberzeugung. Die größte Gruppe der untersuchten Jugendlichen waren die „Stabilen“, d. h., die im Untersuchungszeitraum von zwei Jahren beim gleichen Typ (der gleichen Phase) verblieben. Beachtenswert bleibt bei dieser methodisch sehr sorgfältig durchgeführten Untersuchung das Faktum, dass (a) offenbar zu Beginn des Identitätsformungsprozesses herausragende Lebensereignisse stehen und (b) dass die Steigerung des Selbstwertes zeitlich vor der Festigung der Kontrollüberzeugung liegt.

### 3.4 Erweiterung des Identitätsspektrums

Trotz der Befundlage, die Marcias Ansatz eindrucksvoll bestätigt, muss man sich vor Augen halten, dass die getroffene Einteilung hauptsächlich auf dem Ausprägungsgrad von Verpflichtung und Krise in verschiedenen Bereichen beruht. Legt man andere Kriterien an, so gelangt man zu weiteren Identitätsformen.

Marcia (1989) stellte fest, dass sich der Anteil von Probanden mit diffuser Identität von früher durchschnittlich 20% auf 40% erhöht habe. Damit ist die Zahl der Jugendlichen ohne feste Wertorientierung, mit geringer Verpflichtungsneigung und geringer Stabilität stark angewachsen. Die genauere Analyse der diffusen Identität ergibt, dass man vier verschiedene Formen unterscheiden kann: die kulturell adaptive Diffusion, die Störungsdiffusion, die sorgenfreie Diffusion und die Entwicklungsdiffusion (op. cit., S. 291). Die letztgenannte Form der Diffusion entspricht am ehesten dem ursprünglichen Diffusionsstadium, sie ist eine Übergangsform zum Moratorium oder zur erarbeiteten Identität. Die sorgenfreie Diffusion ist unauffällig. Die Person erscheint angepasst und sozial kontaktfreudig. Die Kontakte sind jedoch oberflächlich und von kurzer Dauer. Es existieren keine verbindlichen Werte. Die Gestörtheitsdiffusion tritt als Folge eines Traumas oder eines unbewältigten kritischen Lebensereignisses auf, wobei zugleich ein Mangel an inneren und äußeren Ressourcen besteht. Die betroffene Person ist häufig isoliert und hilft sich mit unrealistischen Größenphantasien.

Von besonderer Bedeutung dürfte die kulturell adaptive Diffusion sein, weil sie möglicherweise in den multikulturellen

Gesellschaften der Zukunft zu einer regulären Form von Identität wird. Dieser Identitätsstatus bildet sich vor allem dann, wenn Unverbindlichkeit, Offenheit und Flexibilität gefordert werden. Sowohl beruflich wie privat erscheint es dann angemessen, sich nicht festzulegen, um den soziokulturellen Anforderungen besser gerecht zu werden. Wer mit festen Wertordnungen und vorgefassten Lebenszielen solchen vielfältigen und rasch wechselnden Bedingungen ausgesetzt wird, ist in diesem Umfeld unangepasst.

Das Phänomen der diffusen Identität als neuer Form einer adaptiven, wenn auch wenig wünschenswerten Persönlichkeitsorientierung wurde bereits von Elkind (1990) erkannt. Er spricht von einer Patchwork-Identity, die ohne integrative Kraft zusammengesetzt ist und keinen einheitlichen Identitätskern besitzt. Personen mit Patchwork-Identität können sehr erfolgreich sein, erfüllen aber nicht mehr die „klassischen“ Kriterien einer erarbeiteten integrierten Identität. Das Patchwork-Selbst ist nach Elkind das Endergebnis des Wachstums durch Substitution: Werthaltungen und Gewohnheiten stehen unverbunden nebeneinander und widersprechen sich teilweise. Patchwork-Identitäten sind im Arbeitsleben der modernen Gesellschaft durchaus funktional, weil man besser mit der Unvereinbarkeit verschiedener Lebensregionen zurechtkommt (Keupp, 1997).

## 4 Bewusstsein und Identität

### 4.1 Gehirnentwicklung und Bewusstsein

Die unterschiedlichen Identitätsausprägungen spielen während des gesamten Lebenslaufes eine Rolle. Aber es gibt eine Besonderheit im Jugendalter, die es rechtfertigt, das Identitätsthema ausführlich zu behandeln, nämlich die in dieser Altersphase einsetzende intensive Selbstreflexion. Selbstbewusstsein und die mit seiner Intensivierung verbundenen neuen Erfahrungen haben vielfältige Ursachen. Ein wichtiger Wirkungsfaktor scheint die Gehirnentwicklung zu sein. Im Jugendalter finden dramatische Veränderungen im Frontalhirn statt. Seine Erforschung hat im letzten Jahrzehnt beträchtliche Fortschritte gemacht (Watanabe, 2002). Das Gehirn entwickelt sich phylogenetisch und ontogenetisch spät (Donald, 1991), phylogenetisch tritt es in aufsteigender Tierreihe erst bei den Säugetieren und vor allem bei den Primaten auf, ontogenetisch ist seine Entwicklung erst im Erwachsenenalter abgeschlossen (Keating, 2004). Das Frontalhirn reguliert Kognition, Emotion und Handlung und gewährleistet ein angemessenes soziales Verhalten (Donald, 1991, S. 198). Giedd et al. (1999) beobachteten ein Anwachsen der grauen Materie im Frontalhirn während der Präadoleszenz und danach im Jugendalter einen deutlichen Rückgang. Hingegen wächst der Anteil an weißer Materie, der schon in der Kindheit zu beobachten ist, im Jugendalter erneut an. Sowell et al. (2002) fanden, dass die Zunahme an weißer Materie mit der Abnahme an grauer Materie einherging. Die weiße Materie erhöht durch Myelinisierung (Markscheidenbildung) die Anzahl der synaptischen Verbindungen, der Rückgang an grauer Materie bewirkt die Trennung synaptischer Übergänge. Beide Prozesse

sind für das Lernen und für die Optimierung der Regulierungsfunktion des Frontalhirns gleichermaßen von Bedeutung. Haben die Veränderungen im Frontalhirn und die weitere cerebrale Entwicklung Einfluss auf eine besondere Ausprägung des Selbstbewusstseins im Jugendalter? Da das Frontalhirn Kognition, Emotion und Verhalten koordiniert, liegt diese Vermutung nahe. Zudem gibt es eine Zunahme an zirkulären neuronalen Verschaltungen im Frontalhirn, weshalb man spekulieren kann, dass die späte Reifung des Frontalhirns sich auch auf die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst (dialogisches Selbst) auswirkt (Lewis, 2002). Letztlich lassen sich heute darüber aber noch keine Aussagen machen, da wir nicht wissen, was Bewusstsein ist und welche Prozesse im Gehirn Bewusstsein generieren. Wichtig ist jedoch, dass Bewusstsein und Identitätsbildung eng miteinander zusammenhängen, was im Folgenden näher dargestellt wird.

#### 4.2 Bewusstsein als regulierende Instanz

Lange Zeit galt die Erforschung des Bewusstseins wissenschaftlich als suspekt, da man nur subjektive Auskünfte über Bewusstseinszustände erhalten kann und das Bewusstsein sich einer objektiven Messung entzieht. Nach Donald (1991) gibt es phylogenetisch drei Übergänge bei der Herausbildung von Bewusstsein:

- (1) eine genauere und durch Selbstbewusstsein begleitete Handlungskontrolle,
- (2) eine rasche Akkumulation des kulturellen Wissens im Individuum, vor allem durch die Sprache, und
- (3) die Erzeugung von Kultur durch Bewusstsein.

In der Menschheitsgeschichte gehören also kulturelle und Bewusstseinsentwicklung zusammen. Sie bedingen sich wechselseitig. Diese Sichtweise ist für die zentrale Position des Jugendalters im menschlichen Lebenslauf bedeutsam, da sich die Jugendlichen in jeder Generation neu und bewusst (reflexiv) mit der Kultur auseinandersetzen. Sie werden sukzessive fähig, sich in der Kultur adaptiv zu orientieren und zu handeln, und sie schaffen selbst Kultur aufgrund ihrer kritischen Reflexion über die bestehende Kultur.

Bewusstsein hat auch bei der Regulierung von Kognition, Emotion und Verhalten im Jugendalter eine besondere Bedeutung. Die Formierung der Identität verläuft in diesem Zeitabschnitt stärker über Bewusstsein und Selbstreflexion als in der Kindheit und im Erwachsenenalter. Die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt scheint auch größeren Aufwand an Gehirnaktivität in Anspruch zu nehmen (Keating, 2004). Der Gewinn, der bei Eintritt ins Erwachsenenalter bei optimaler Entwicklung erzielt wird, liegt in der effektiven und ökonomischen (aufwandsminimierenden) Regulation psychischer Prozesse.

Ein eindrucksvoller empirischer Beleg für die Rolle des reflexiven Bewusstseins im Jugendalter sind Befunde zur Konzeption des Menschenbildes (Dreher und Oerter, 1986; Oerter, 1999; Oerter und Oerter, 1993). Jugendliche und junge Erwachsene wurden mit Hilfe eines strukturierten Interviews und von der Bearbeitung von Dilemma-Geschichten nach ih-

rem Verständnis des Menschen (gewissermaßen ihrer persönlichen Philosophie vom Menschen) gefragt. Dabei fanden sich in aufsteigender Komplexität fünf Strukturniveaus, die zugleich als Entwicklungsniveaus angesehen werden können (Überblick über die Stufen s. Tab. 1). Jugendliche und junge Erwachsene produzierten das Niveau 3 (autonome Identität) und mit steigendem Alter auch Niveau 4 (mutuelle Identität) (s. unten), während Niveau 5 (gesellschaftlich-kulturelle Identität) nur wenigen vorbehalten blieb. Für die Rolle des Bewusstseins bei der Identitätsbildung ist zunächst Niveau 3 bedeutsam. Die autonome Identität wird als organisierende Einheit beschrieben, die bewusst Eigenschaften und Handlungen für Lebensziele einsetzt, die ihrerseits bewusst reflektiert werden. Weiterhin wird der Mensch als verantwortlich für sein eigenes Handeln beschrieben. Sein wichtigstes Ziel ist die Selbstverwirklichung, die sich an reflektierten Werten orientiert. Dieses Verständnis entspricht der Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung erstaunlich prägnant und zeigt, dass die Probanden die Rolle von Reflexion und Bewusstsein bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität kennen.

#### 4.3 Das Janusgesicht von Bewusstsein und Selbstreflexion

Die gesteigerte Selbstbewusstheit hat also einerseits eine wichtige Funktion bei der Formierung der sich selbst bewusst werdenden Persönlichkeit. Andererseits ist gesteigerte Selbstreflexion mit Problemen verbunden. Eine Fülle von Untersuchungen belegt, dass die gesteigerte Beschäftigung mit sich selbst zu verringertem Wohlbefinden und depressiven Symptomen führt (Nurmi, 2004). Eine Zunahme an selbstbezogenen Zielen führt zu einer Zunahme depressiver Neigungen. Es gibt aber eine Ausnahme für diesen Trend, das Moratorium. Während eines Moratoriums sieht sich der Jugendliche verschiedenen Alternativen gegenüber, ohne den Zwang zur Entscheidung zu haben (Nurmi, 2004). Damit rechtfertigt sich erneut die Annahme Eriksons, dass das Moratorium eine wichtige Etappe bei der Identitätsbildung ist. Dennoch bleibt die bewusste und gesteigerte Beschäftigung mit sich selbst ein Risiko, das sich in den Stimmungsschwankungen der Jugendlichen, in Unruhe und Unstetigkeit sowie in depressiven Neigungen (besonders bei Mädchen) bemerkbar macht.

##### *Das komplexe Selbst: Identität als Geschichte*

Ermöglicht man Jugendlichen, in umfangreichen Gesprächen über sich zu erzählen, dann stellt sich Identität als sehr komplexes Gebilde dar. Diesen Versuch hat unter anderen Mey (1999) unternommen, der Jugendliche, die zweimal im Abstand von einem Jahr ausführlich interviewt wurden, näher beschreibt. Die Selbstbeschreibungen erweisen sich dabei als Entwürfe oder Konstruktionen der eigenen Identität, die sich nach der jeweiligen Bedürfnislage und den Erfahrungen richten. Es fällt auf, dass solche narrative Selbstbeschreibungen wenig mit den Messergebnissen von Fragebögen gemeinsam haben und ganz andere Momente in den Vordergrund rücken, wie kritische Ereignisse (eine Freundin haben, von einem Neonazi zusammengeschlagen werden). Eine zweite Besonderheit: Die Selbstbeschreibung kann sich nach einem Jahr

drastisch ändern, also umgeschrieben werden. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Kennzeichnung als auch für die Strategien der Darstellung. Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass Identität nicht wie Selbstkonzeptmessungen mit Hilfe stabiler Merkmale beschrieben werden kann, sondern eher als umfassende Konstruktion des Selbst in seiner jeweiligen Erfahrungswelt. Problem solcher Beschreibungen ist es, allgemeinere Gesetzmäßigkeiten und Kennzeichen für Jugendliche zu finden, ohne die Komplexität des Phänomens Identität aufzugeben.

Nach McAdams (1999) konstruieren Jugendliche in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter ihr Leben in Form von Geschichten und verbinden auf diese Weise Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander. Durch Geschichten über sich selbst kann man sich den anderen mitteilen, die Kohärenz seines Selbst verstärken und ein positives Selbstkonzept gewinnen.

#### 4.4 Komplexes Selbst: Rollenvielfalt und Widersprüchlichkeit

Die bewusste, intensive Beschäftigung mit sich hat zwangsläufig zur Folge, dass man sich in seiner Umwelt nicht mehr als einfacher und unkomplizierter Akteur sieht, sondern ein wachsendes Verständnis für die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der eigenen Identität gewinnt. Harter et al. (2002) sehen es geradezu als Entwicklungsaufgabe an, im Jugendalter verschiedene Arten des Selbst zu bilden, die je nach Kontext variieren. So mag ein Jugendlicher seinem Vater gegenüber depressiv und sarkastisch sein, der Mutter gegenüber die Rolle des liebevollen, aber nicht mehr gehorchenden Sohnes einnehmen, hilfsbereit und herzlich-grob im Umgang mit Freunden sein, in der Schule neugierig und aufmerksam dem Unterricht folgen und schließlich ein einmaliges Selbst bei der Beziehung zu einer romantischen Liebe entwickeln. Je mehr sich Jugendliche dieser Selbst-Vielfalt bewusst werden, desto mehr differenziert sich ihre Identität aus, und desto klarer werden sie sich auch darüber, dass sie Widersprüche in sich vereinen. Ein Aspekt dieser Widersprüchlichkeit betrifft die von Harter eingeführte Unterscheidung von wahren und falschem Selbst (Harter et al., 1996), die bei den Jugendlichen in ihrer Selbstbeschreibung und den dargestellten multiplen Rollen auftaucht. Das wahre Selbst wird beschrieben als das „wirkliche Ich in mir“, „sagen, was man wirklich denkt“, „die eigene Meinung ausdrücken“. Das falsche Selbst definieren Jugendliche als „unecht“, „nicht die wahre Meinung sagen“, „sagen, was die anderen von einem hören wollen“ (Harter et al., 2002, S. 116). Lange Zeit hat man Jugendliche in Fragebögen undifferenziert nach ihrer Meinung über sich selbst befragt. Dies war z. B. der Fall bei den umfangreichen Untersuchungen von Offer et al. (1988) an 6000 Jugendlichen in zehn Ländern. Die männlichen Jugendlichen beschrieben sich mehrheitlich als frohgestimmt, ausgeglichen und mit guten Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen. Die Mädchen beschrieben sich schon damals häufiger als labil und unausgeglichen, teilten aber ansonsten das positive Selbstbild der männlichen Jugendlichen. Bei solchen Befragungen kann sich ein Effekt eingeschlichen haben, der als „Verlust der Stimme“ bezeichnet

wird (Gilligan, 1982), nämlich die Unterdrückung eigener Meinungen und Gedanken.

#### 4.5 Selbstdiskrepanz-Theorie

Higgins (1987) unterstellt zunächst, dass Diskrepanzen im Selbst mit unangenehmen, spannungsvollen Emotionen einhergehen. Dabei unterscheidet er zwischen aktuellem Selbst, Ideal-Selbst und Sollens-Selbst (ought self). Das Ideal-Selbst wird wie üblich als der Zukunftsentwurf bzw. die Wunschvorstellung der eigenen Identität definiert, während das Sollens-Selbst die innere Repräsentation der Verpflichtungen und Aufgaben beinhaltet, die von Gesellschaft und Bezugsgruppen herangetragen werden. Weiterhin trennt Higgins zwischen dem Selbst und anderen als Einflussquelle.

Higgins und Mitarbeiter (zit. nach Higgins, 1987) prüften, ob verschiedene Arten von Selbstdiskrepanz tatsächlich unterschiedliche Emotionen auslösen, indem sie jeweils ein Instrumentarium zur Erfassung der Art der Selbstdiskrepanz und der emotionalen Befindlichkeit bei Studienanfängern am College anwandten. Zum einen zeigten sich die oben erwarteten Emotionen. Zum anderen traten zwei Emotions-Cluster auf, die ebenfalls erwartungsgemäß mit zwei Hauptarten der Selbstdiskrepanz korrelierten: Das erste Cluster „Enttäuschung, Unzufriedenheit“ zeigte sich vorwiegend bei der Diskrepanz zwischen aktuellem Selbst und eigenem Ideal-Selbst, während das Cluster „Furcht, Ruhelosigkeit“ mit der Diskrepanz zwischen aktuellem Selbst und dem von anderen erwarteten Sollens-Selbst verknüpft war.

Damit haben wir einen recht allgemeinen Erklärungsansatz vor uns, der freilich nicht jugendspezifisch ist. Im Jugendalter ist für selbstreflexive Personen sicherlich die Real-Ideal-Diskrepanz ein zentrales Thema, während die Real-Sollens-Diskrepanz eher als Folge des von sozialen Sollenserwartungen abweichenden Selbstentwurfes entstehen mag. Die Emotion der Enttäuschung und Unzufriedenheit wäre somit eine nicht triviale dynamische Komponente des Ringens um Identität. Der Selbstdiskrepanzansatz liefert auch Hinweise, welcher Identitätsstatus besonders betroffen ist. So lassen sich Moratorium und erarbeitete Identität durch ein hohes Maß, übernommene und diffuse Identität durch ein geringes Maß an Selbstdiskrepanz kennzeichnen. Die Dimension „Krise“, die ja für die erstgenannten Identitätsformen charakteristisch ist, definiert sich hauptsächlich durch die Erfahrung der Selbstdiskrepanz.

#### 4.6 Stufe vier des Menschenbildes: mutuelle Identität

Die oben erwähnten interkulturellen Studien zum Menschenbild erbrachten ein Strukturniveau, das die Rollenvielfalt und Widersprüchlichkeit beschreibt (Oerter und Oerter, 1995). Die Pbn beschreiben den Menschen durch seine Reflexion und Bearbeitung innerer Widersprüche, vor allem bezüglich divergierender Lebensstile, Werte und Zielsetzungen. Diese Widersprüchlichkeit gehört zum Menschsein, wird aber in verschiedenen Kulturen unterschiedlich bewertet. In östlichen Kulturen (Indonesien, Korea, Japan) geht es darum, die Wi-



dersprüche harmonisch zu verarbeiten und unerwünschte oder nicht realisierbare Tendenzen zu unterdrücken. In westlichen Kulturen lässt man solche inneren Widersprüche gelten und versucht, sich produktiv mit ihnen auseinander zu setzen.

Als Methode der Verarbeitung dient das dialektische Denken, das bestehende Gegensätze zunächst akzeptiert, sie sogar noch weiter elaboriert, um sie dann einer Synthese zuzuführen. Wiederum bemerkenswert ist, dass dieses Niveau des Menschenbildes einen entsprechenden Zustand des Bewusstseins kennzeichnet. Die Widersprüche existieren nur, weil sie einem bewusst sind, und lassen sich nur bewusst bearbeiten. Wie theoretisch zu erwarten (Niveau 4 ist komplexer als Niveau 3), trat diese Struktur des Menschenbildes eher bei der älteren Gruppe der befragten Probanden auf, also bei den 21- bis 25-Jährigen.

## **5 Identität und emotionale Entwicklung: Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt?**

### **5.1 Jugend als Zeit intensiver Gefühlserfahrung**

Die Jugendzeit gilt in der Literatur wie in der Alltagsmeinung als Phase intensiver emotionaler Erlebnisse, die starken Schwankungen unterworfen ist und von einem Extrem ins andere führt. Demgegenüber zeigen sowohl Querschnitt- als auch Längsschnittuntersuchungen über die Selbsteinschätzung einen ruhigen Verlauf über die Jugendjahre (Mullis et al., 1992). Betrachtet man die dramatischen hormonellen Veränderungen in der Pubertät, dann ist man leicht geneigt, entsprechende Auswirkungen auf Gefühle und Stimmungen zu vermuten. Jahrzehntelange Forschung zeigt jedoch auch, dass Emotionen eher indirekt von hormonellen und körperlichen Veränderungen beeinflusst und über Erfahrung und Reflexion vermittelt werden. Dieser komplexe Wirkungszusammenhang wurde bereits bei Retardierten und Akzelerierten beschrieben. Irrt der Alltagsverstand und beschreiben die Dichter mit ihrer Darstellung des Gefühlsüberschwanges nur Einzelfälle oder gar Ausnahmefälle?

Fragen nach dem Selbstwertgefühl können zu Antworten führen, die wenig mit emotionalen Zuständen zu tun haben, da es hier weniger um Qualität und Intensität der Gefühle geht. Eine Methode besteht darin, Erfahrungen mit intensiven Gefühlserlebnissen auswählen und darstellen zu lassen (experience sampling method: ESM). Diese Methode verwendeten Larson et al. (1999). Im Vergleich zu Erwachsenen und Kindern unterscheiden sich die emotionalen Erfahrungen Jugendlicher durch ein höheres Maß an *Intensität*, *Häufigkeit* und *Dauer*. Jugendliche erfahren größere Extreme in ihren Gefühlen und Stimmungen als Erwachsene, sowohl hinsichtlich positiver als auch negativer Emotionen – letztere besonders ausgeprägt. Insgesamt waren die Stimmungen der Erwachsenen häufiger positiv als die der Jugendlichen. Erwachsene hatten im Vergleich ihre Gefühle mehr unter Kontrolle, und von den Jugendlichen wurden größere Gefühlsschwankungen berichtet als von den Erwachsenen. Zwischen fünfter und neunter Klasse fanden Larson und Lampman-Petratis (1989) eine deutliche Abnahme positiver Gefühls-

zustände. Beide Geschlechter beobachteten über diese Zeitspanne hinweg ein Absinken von Ereignissen, bei denen sie sich „sehr glücklich“ gefühlt hatten, um 50% .

Die genauere Inspektion der Gefühlsinhalte brachte zu Tage, dass ein Großteil intensiver Emotionen mit romantischer Liebe zu tun hat. Larson et al. (1999) fanden, dass Erlebnisse und Vorstellungen romantischer Beziehungen die Hauptquelle für Stress und Gefühlsqualen bilden. Nicht umsonst spielen „Beziehungskisten“ in Medien wie in Alltagsunterhaltungen eine zentrale Rolle.

In allen Untersuchungen, die in den letzten fünfzig Jahren über emotionale Aspekte im Jugendalter durchgeführt wurden, zeigten sich deutliche Geschlechtsunterschiede (Offer et al., 1988; Nolen-Hocksema und Girgus, 1994; im Überblick: Rosenblum und Lewis, 2003). Während sich in der Kindheit Jungen und Mädchen in ihrer Gefühlslage wenig unterscheiden, zeigen Mädchen im Jugendalter deutlich häufiger depressive Gefühle, gedrückte Stimmung und Scham. Ein Großteil dieser negativen Gefühle scheint mit der Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und dem damit verbundenen negativen Körper selbstbild zusammenzuhängen.

Die Frage liegt nahe, ob die dramatischen hormonellen Veränderungen sich nicht auch auf den Emotionshaushalt auswirken. Hormonelle Faktoren scheinen zunächst auf negative Gefühle und Gefühlsschwankungen Einfluss zu haben (Brooks-Gunn et al., 1994). Höhere Niveaus von Gonadotropin und anderen Hormonen gehen einher mit negativen Stimmungen und Anpassungsschwierigkeiten in der Adoleszenz (Paikoff et al., 1991). Die Vermutung, dass generell erhöhte Hormonspiegel sich auf emotionale Erregung auswirken, ließen sich vor allem für luteinisierende Hormone (LH), follikelstimulierende Hormone (FSH), Testosteron, Estradiol und Androgene (DHEA, DHEAS) nachweisen. Bemerkenswert ist, dass Jungen von Hormonanstiegen stärker in ihren Emotionen betroffen waren als Mädchen. Bei Letzteren trat ein Zusammenhang zwischen FSH, aber nicht LH und depressiven Gefühlen auf (Susman et al., 1985).

### **5.2 Emotion und abstraktes Denken**

Die im Jugendalter entstehende Fähigkeit zum abstrakten Denken verändert auch das Verständnis von Emotionen (Rosenblum und Lewis, 2003). Sie verstehen Menschen als Persönlichkeiten, deren Gefühle und Intentionen analysiert werden können. Die Abstraktionsfähigkeit ermöglicht auch die gleichzeitige Repräsentation von den eigenen Gefühlszuständen und denen anderer. Die Erkenntnis der Subjektivität des Psychischen und der Widersprüchlichkeit von Ansichten führt zu einer Unsicherheit, die Kindern noch unbekannt ist (Chandler, 1994). Für viele Jugendliche kann sich das Gefühl einer Bedrohung und Angst einstellen und negative Emotionen fördern. So stellt sich für die Identität nicht nur die Aufgabe einer rationalen kognitiven Neuordnung der Welt, sondern auch die Aufgabe einer emotionalen Anpassung und positiven Bewältigung dieser Neuordnung.

Weitere Aspekte des neu gewonnenen Denkens (sofern es entwickelt wurde) betreffen die Entkoppelung von Emotion und aktuellem Ereignis. Jugendliche vermögen von einem begrenzten Ereignis und der damit verbundenen Emotion auf andere Ereignisse und auf ganze Gruppen von Personen, denen man Gefühlszustände zuschreibt, zu extrapolieren (Rosenblum und Lewis, 2003). Das abstrakte Denken verbessert auch die Fähigkeit, Veränderungen emotionaler Zustände vorwegzunehmen und auf sie angemessen zu reagieren. Zu solchen Zusammenhängen zwischen abstraktem Denken und emotionaler Kompetenz gibt es aber kaum empirische Untersuchungen.

### 5.3 Kompetenzen: die Rolle der Emotion für die Identitätsbildung

Jugendliche sind zunächst noch nicht in der Lage, wie Erwachsene Gefühlszustände und Gefühlsausdruck zu trennen. Zehntklässler berichteten beispielsweise, dass sie ihre Worte, aber nicht ihren Gesichtsausdruck kontrollieren könnten (Gnepp und Hess, 1986), und in einer anderen Studie bezweifelten Jugendliche ebenfalls ihre Fähigkeit zur Kontrolle des emotionalen Ausdrucks (Harris et al., 1981). Haviland-Jones und Kahlbaugh (2000) schreiben den Jugendlichen noch mangelnde Kompetenzen bei der Kommunikation von emotionalen Zuständen zu.

Diese Befunde dürfen aber nicht den Blick für beträchtlichen Kompetenzzuwachs bei der Funktion von Emotionen verstellen. Zunächst zeigt sich, dass die heutige Jugend (und bereits einige frühere Kohorten) Emotionskontrolle als Ziel favorisiert, weil sie den Zustand „cool“ als besonders erstrebenswert ansieht. „Cool“ bezieht sich durchaus auf intensive und extreme Emotionen, die man zwar hat, aber den andern gegenüber nicht zeigt. Cooles Verhalten hat jemand, der oder die auch bei extremen gefühlsinduzierenden Situationen keine Gefühlsregung zeigt. Ohne Zweifel kommen viele Jugendliche diesem Ziel nahe.

Haviland-Jones und Kahlbaugh (2000) argumentieren, dass Emotionen als „Klebstoff“ wirken, der verschiedene Ereignisse, die gleiche Emotionen auslösen oder die gleiche Valenz haben, miteinander verbindet. Emotionale Assoziationen zu Erlebnissen und Situationen organisieren auf diese Weise Erfahrungen. Da Jugendliche neue emotionale Erfahrungen machen, die sie als Kind noch nicht kennen gelernt haben, müssen sie mit dem Selbst verbunden, in das Selbst integriert und von ihm organisiert werden. Insofern hat Identität sehr viel mit dem Umgang mit der eigenen Gefühlswelt zu tun. Die Forschung ist bis heute noch viel zu wenig auf die Rolle von Emotionen beim Aufbau der Identität eingegangen. Hingegen berichten Jugendliche in Interviews ausführlich über ihre Emotionen und deren Beziehung zur Selbstfindung (Mey, 1999; McAdams, 1999).

Ein wichtiger Aspekt emotionaler Entwicklung ist die Empathie. Sie besteht im Nachvollzug des emotionalen Zustands des anderen, wobei es gilt, von der Gefühlsübernahme nicht überwältigt zu werden, sondern die evozierten Gefühle unter Kontrolle halten zu können. Eben dies macht manchen Jugendlichen beim Leiden anderer Schwierigkeiten. Sind sie

nicht in der Lage, die Gefühlserregung zu kontrollieren, so vermeiden sie Empathie, entfliehen der Situation oder beenden auf andere Weise die Verbindung zum anderen (Eisenberg, 2000). Schon in der frühen Adoleszenz scheinen sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen bezüglich der Empathie zu stabilisieren. Die Unfähigkeit, die eigenen negativen Gefühle zu regulieren, führt wegen des Vermeidungsverhaltens zu mangelnder Empathie, während die Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen Empathie ermöglicht (Eisenberg et al., 1991; Davis und Franzoi, 1991).

Das bereits oben beschriebene wachsende Verständnis für Widersprüchlichkeit und Diskrepanz im Selbst zeigt sich natürlich auch bei den Gefühlen. Hier sind es vor allem die „gemischten“ Gefühle, die Jugendliche mit fortschreitender Entwicklung erkennen und für sich darstellen. Sich traurig und fröhlich zugleich fühlen, halb zornig, halb belustigt empfinden und ein „bittersüßes“ Gefühl haben, gehört allmählich zur Erfahrungswelt der Jugendlichen. Harter und Buddin (1987) fanden bereits fünf Niveaus des Verständnisses von gemischten widersprüchlichen Gefühlen. Für kleinere Kinder gibt es solche Gefühle nicht. Später beschreiben sie, dass sie zwischen polaren Gefühlen hin und her pendeln können; erst mit ca. 12 Jahren, dass man gegenüber demselben Objekt, derselben Person widersprüchliche Gefühle haben kann (z. B. Angst und Anziehung/Neugier). Tiefere Erfahrungen mit widersprüchlichen Gefühlen dürften aber erst im mittleren und späten Jugendalter auftreten.

Die Regulation und Integration von Emotionen kann auch als Entwicklungsaufgabe gesehen werden, die sich im Rahmen der Identitätsbildung stellt. Rosenblum und Lewis (2003) formulieren folgende Ziele:

- Regulierung intensiver Emotionen
- Modulierung rasch wechselnder Emotionen
- Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen
- Emotionen anderer wahrnehmen, ohne von ihnen überwältigt zu werden
- Verständnis der Konsequenzen für sich und andere, die Gefühle unmittelbar auszudrücken oder Gefühlszustand und -ausdruck zu trennen
- Nutzung symbolischen Denkens, bei der Transformation negativer Ereignisse und Gefühle in verkraftbare Erfahrungen umzuwandeln
- Trennung augenblicklicher emotionaler Erlebnisse von der Identität und Erkenntnis, dass sie auch bei Gefühlsfluktuationen intakt bleiben kann
- Unterscheidung zwischen Gefühlen und Tatsachen. „Ich fühle es, also muss es wahr sein“
- Handhabung von sozialen Beziehungen bei starker emotionaler Erregung
- Nutzung kognitiver Fähigkeiten zum Verständnis von Emotionen

## 6 Identität im Spannungsfeld verschiedener Umwelten

Bislang konzentrierte sich die Beschreibung der Identität auf intrapsychische Phänomene. Identität definiert sich aber, wie

aus der Darstellung der Stufen des Menschenbildes bereits deutlich wurde, durch ihre Umweltbeziehungen. Umwelt und Kontext erfüllen dabei zwei Funktionen. Die erste bezieht sich auf Bedingungen, die die Identität des Individuums unterstützen und stabilisieren bzw. aushöhlen und zerstören. Die andere Funktion der Umwelt und des Kontextes besteht in der Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten und anderen Aspekten der Selbstdefinition. Hier wird Umwelt unmittelbar zum Bestandteil von Identität. Anschauliche Beispiele für diese Funktion der Umwelt sind eigenes Haus mit Garten, das nach eigenem Geschmack eingerichtete Zimmer und die Sammlung von attraktiven Gegenständen. Jugendliche kennzeichnen sich häufig durch Accessoires, die entweder ihre Individualität kennzeichnen sollen oder eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit signalisieren.

### 6.1 Familiäre Beziehungen und Identitätsentwicklung

Eine wichtige Aufgabe des Erwachsenwerdens besteht in der Lösung von der Ursprungsfamilie und im Aufbau eines eigenständigen Lebens. Eltern können angesichts dieser Situation, die einen Wandel der Beziehung zum Jugendlichen unausweichlich macht, verschieden reagieren.

Dreher und Dreher (2002) untersuchten die Veränderung von Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen und baten junge Erwachsene, die Interaktion mit ihren Eltern und deren emotionale Reaktion im Rückblick zu charakterisieren. Drei Ablösungsmodi konnten differenziert werden:

- (1) Distanzierung ohne Erlaubnis mit wachsender Entfremdung zwischen Eltern und Jugendlichen,
- (2) Konfliktvermeidung mit instrumenteller Harmonisierung (tun, was nicht verboten ist),
- (3) Distanzierung mit Zustimmung, die durch wachsendes gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet ist.

Die dritte Gruppe der Eltern berichtet übereinstimmend mit dem Urteil ihrer Kinder konstant positiv über ihre Kinder. Sie haben einen tolerierenden, wenig punitiven (bestrafenden) Erziehungsstil und verstehen sich mit ihrem Kind über den gesamten Beobachtungszeitraum gut. Die Jugendlichen in diesen Familien sind selbstbewusst, haben wenig Dissens mit ihren Eltern, sind leistungsbereit und fühlen sich akzeptiert. Man muss sich allerdings vor Augen halten, dass beide Seiten zu einem geglückten Verhältnis beim Übergang ins Erwachsenenalter beitragen. Wenn Leistungsversagen und Drogengebrauch vorliegen, werden Eltern verständlicherweise mit Sorge reagieren und den Druck schon aus dem Gefühl der Hilflosigkeit verstärken. Hier ist es wichtig, die Familie als sich wandelndes System zu sehen, das mehr oder weniger adaptiv ist.

Fend (1998, S. 215 f.) nennt wichtige Indikatoren gelingender Anpassung der Eltern-Kind-Interaktion, die wir zu folgenden Punkten zusammenfassen:

- Bewahrung gegenseitiger Freude aneinander bei Fehlen von Dauerkonflikten und Aufrechterhaltung konfliktfreier Zonen
- Fairness und Gerechtigkeit durch Aushandeln von Regelungen, Vermeidung von Willkür

- gemeinsame bildungsintensive Freizeitaktivität in der Frühphase der Adoleszenz
- wenig punitiver und stärker argumentationsorientierter Erziehungsstil
- Vermeidung von Überbehütung, aber Aufrechterhaltung unterstützender Maßnahmen
- Schaffung von „Zwischenbereichen“ der Unabhängigkeit
- Konstruktion und Ko-Konstruktion eines realistischen Bildes vom eigenen Kind, bei dem einerseits Wunsch und Wirklichkeit nicht zu sehr auseinander klaffen und andererseits Übereinstimmung zwischen dem elterlichen Bild vom Jugendlichen und seinem eigenen Bild von sich selbst besteht.

### 6.2 Emotionale Distanzierung und Belastungsdämpfung durch Bindung

Bereits im frühen Jugendalter ändert sich die affektive Qualität der Familienbeziehungen, nämlich sobald die Jugendlichen in die Pubertät eintreten. Steinberg (1988) benutzte die Hypothese der emotionalen Distanzierung, um die Familiendynamik dieser affektiven Veränderung zu beschreiben und zu erklären. Die Hypothese behauptet, dass der Höhepunkt des pubertären Wachstumsschubs mit einer Zunahme emotionaler Distanz zwischen Jugendlichen und ihren Eltern einhergeht.

Das würde heißen, dass Jugendliche während der körperlichen Reifung eine Verringerung der Bindung (attachment) zu ihren Eltern erfahren. Die Bindungen lockern sich, und die emotionale Ausdrucksfähigkeit in der Familie verringert sich gemäß dieser Hypothese. Dies führt zu einer Erhöhung von Gefühlen sozialer Angst und von Depression. Bisherige Untersuchungen bestätigen diese Hypothese (Steinberg, 1988, 1989; Papini und Sebbi, 1987).

Andererseits sagt die Attachment-Theorie voraus, dass das Bindungsverhalten besonders bei Stress und Angst aktiviert wird. Wenn Jugendliche unter Stressbedingungen also Zuflucht im Bindungsverhalten suchen können, so wirkt dies dämpfend auf ihre Ängste. Diese Dämpfungshypothese (buffering hypothesis) wurde von Armsden und Greenberg (1987) entwickelt. Sie besagt, dass in Übergangsperioden die Qualität der Bindungsbeziehungen zu den Eltern einen Puffer für Stress und Angst bildet. Vor allem während der Zeit körperlicher Reifung kann die Qualität der Bindung die Jugendlichen vor Gefühlen der Depression und sozialen Angst schützen.

Die Dämpfungshypothese (buffering hypothesis) konnte in einer Untersuchung von Papini et al. (1991) bestätigt werden. Jugendliche, die eine stärkere Bindung an die Eltern zum Ausdruck brachten, waren weniger depressiv und weniger sozial ängstlich und schätzten die Möglichkeit, sich frei in der Familie darzustellen (expressiveness), und den Zusammenhalt in der Familie positiv ein. Allerdings beeinflusste die pubertäre Reife den Zusammenhang zwischen Bindung und emotionaler Stabilität nicht. Damit zeigt sich, dass sich die beiden Hypothesen nicht direkt in Beziehung bringen lassen: Der Zusammenhang Pubertät - Hang zu Depression durch emotionale Distanzierung - und Variation durch unterschiedlich starke Bindung (Dämpfungshypothese) scheint nicht zu bestehen.

Auch andere Untersuchungen finden einen Zusammenhang zwischen engen, sicheren und warmen Beziehungen zu den Eltern auf der einen und der Selbsteinschätzung und dem emotionalen Wohlbefinden der Jugendlichen auf der anderen Seite (Armsden und Greenberg, 1987; Greenberg et al., 1984). Zumindest für das frühe Jugendalter gilt, dass die Bindung an die Eltern nach wie vor wichtig für eine günstige Identitätsentwicklung ist.

### 6.3 Die Funktion der Peergruppe für die Identitätsbildung

Die Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, die sogenannte Peergruppe, nimmt im Jugendalter eine wichtige Funktion ein. Die Gleichaltrigen gewährleisten besser als Erwachsene die Verwirklichung von Gleichheit und Souveränität. Gleichheit verlangt Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Gruppenmitgliedern und allgemeine Gerechtigkeit. Souveränität wird in der Peergruppe als Möglichkeit zur Selbstdarstellung und als Verwirklichung von Zielen, die zugleich Ziele der Gruppe sind, erfahrbar.

Durch diese beiden Merkmale, die in der Bedeutung von „Peer“ stecken, wird der Schritt hin zur Autonomie erleichtert, ohne dass dabei die Sozialbeziehungen aufgegeben werden müssten. So bewältigt die Peergruppe das Kunststück, Unabhängigkeit (independence) und wechselseitige Abhängigkeit (interdependence) zu integrieren. Es nimmt daher nicht wunder, dass eine Reihe von Autoren der Peergruppe wichtige Entwicklungsfunktionen im Jugendalter zugesprochen hat (Erikson, 1968; Ausubel, 1968; Eisenstadt, 1956; Coleman, 1961):

- a) Sie kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie, das Gefühl der Einsamkeit überwinden, das viele Jugendliche aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und der Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln.
- b) Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären.
- c) Sie hat eine wichtige Funktion in der Ablösung von den Eltern und bietet Unterstützung durch die normierende Wirkung einer Mehrheit (z. B. beim abendlichen Ausgang: „Die anderen dürfen auch so lange wegbleiben“).
- d) Sie kann zur Identitätsfindung beitragen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet.

Der Jugendegozentrismus kann sich in der Peergruppe ebenfalls ausleben: Jeder hat die Möglichkeit, die anderen als Publikum anzusehen und sich selbst zum Mittelpunkt zu machen. So lassen sich manche überzogenen Aktionen in der Peergruppe, wie Großsprecherei, exaltierte Bewegungen, lautes Sprechen und Schreien, besser verstehen.

### 6.4 Identität und Subkultur

Wie bereits ausgeführt, besteht eine wichtige Funktion der Umwelt darin, Möglichkeiten zu eröffnen, sich und seine Identität durch Komponenten und Objekte der Umwelt zu definieren. Eine umfassende Möglichkeit bieten Subkulturen, in denen man lebt und die zur neuen Heimat werden und neue Möglichkeiten für Denkungsart, Lebensstil und Verwirklichung von Vorlieben und Interessen eröffnen. Bourdieu (1987) hat Lebensstil und kulturellen Geschmack von zwei Hauptgruppen der Gesellschaft analysiert und dabei auch gezeigt, wie Kultur bzw. Subkultur die Identität prägt. Ein weiteres Phänomen bildet der Einfluss der Subkultur auf die Identitätsbildung von Minoritäten. Berry (1997) fand vier Formen der Auseinandersetzung zwischen Herkunftskultur und Kultur der Aufnahmegesellschaft (s. Tab. 2).

Die günstigste Form der kulturellen Identitätsbildung ist zweifellos die Integration, bei der das Individuum beide Kulturen miteinander vereint und ein Ausgleich widersprüchlicher Werte und Lebensformen gelingt. Die Marginalisierung ist die ungünstigste Form der Identitätsbildung, weil sie das Individuum aus beiden Kulturen hinauskatapultiert. Dazwischen liegen Lösungen, die stärker die kulturelle Identität des Ursprungslandes (Separation) oder die des Aufnahmelandes favorisieren.

*Subkulturen im Jugendalter* sind Teilkulturen, die neben und mit der Gesamtkultur bestehen. Die übergeordnete Wirkung von Zügen der Gesamtkultur einer Gesellschaft bleibt erhalten. Nach Eisenstadt (1956) bilden altershomogene Gruppen bevorzugt Subkulturen, die innerhalb des Gesamtsystems der Kultur mehr oder minder stark abweichende (deviante) Normen besitzen. Von *Gegenkultur* spricht man, wenn die Subkultur deutlich als Gegengewicht zur Gesamtkultur wirkt und Normen bevorzugt, die den Normen der Gesamtkultur widersprechen. *Peer-Group Culture* ist die Subkultur, die durch die innere Angleichung und äußere Abgrenzung einer altershomogenen Gruppe entsteht. Gewöhnlich bezieht man sie auf die Peergruppe der Jugendlichen. Die *Jugendkultur* meint der Möglichkeit nach alle drei der genannten Komponenten, bezogen auf das Jugendalter.

	Aneignung der Kultur der Aufnahmegesellschaft		
Beibehaltung der eigenen Kultur		wichtig	nicht wichtig
	<b>wichtig</b>	<b>Integration</b>	<b>Separation</b>
	<b>nicht wichtig</b>	<b>Assimilation</b>	<b>Marginalisierung</b>

Tabelle 2:  
Vier Formen der Identitätsbildung bei Begegnung der Ursprungskultur mit der Kultur des Einwanderungslandes

Nach dem Bericht der Bundeszentrale für politische Bildung (2004) dominierten in den 1960er und Anfang der 70er Jahre die Hippies und die Studentenbewegung (bekannt als die Achtundsechziger-Generation), zehn Jahre später waren die Punks (s. unten) und die Hausbesetzer die wichtigsten Gruppen. Es folgte die Techno-Szene mit der Love-Parade in Berlin, die sich unpolitisch gab und sich als konsumorientierte Spaßkultur verstand. Nach der Jahrtausendwende gab es keine definierbare neue Subkultur, die Rap- und Hiphop-Szene setzte sich in vielfältiger Form fort.

Bemerkenswert ist, dass die Wirtschaft die kulturellen Innovationen der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen aufgreift und sie kommerzialisiert. Damit verliert die jeweilige Subkultur ihren Zweck der Neudefinition von Identität in einer selbst geschaffenen Umwelt und verkommt zum Konsumgut.

### 6.5 Freundschaft und Identität

Freundschaften als intime persönliche Beziehungen können identitätsbildende und -stabilisierende Wirkung haben. Dies zeigen schon Untersuchungen im Jugendalter. In Freundschaftsnetze eingebundene Jugendliche zeigen weniger Risiko- und Problemverhalten (Fend, 1998, S. 326). Jugendliche mit Freundschaften haben auch gute positive Beziehungen zu Eltern und Lehrern. Jugendliche, die weder innerhalb noch außerhalb der Schule Sympathiewahlen erhielten, fühlten sich selbst als Außenseiter und zeigten niedrigeres Selbstwertgefühl und weniger Ichstärke (Kompetenzbewusstsein, Handlungs- und Emotionskontrolle). Demgegenüber war ihr Risikoverhalten niedrig und die Leistungsorientierung hoch. Sie sahen viel fern und waren weniger an Themen wie Aussehen und Liebe interessiert. Die außerschulisch und in der Schulklasse Beliebten und Kontaktfreudigen zeigten höheres Selbstbewusstsein, ein positives soziales Selbstbild und waren in Leistungsorientierung, im Risikoverhalten und in der Freizeitorientierung eher im Mittelbereich. Somit scheinen sie die unterschiedlichen Lebensregionen und Zielsetzungen gut auszubalancieren.

Freundschaften dienen mehr und mehr, das heißt vor allen Dingen in der mittleren Adoleszenz, als Medium der Selbstoffenbarung (self-disclosure). Die wechselseitige Rückmeldung von Verständnis, Vertrauen und Verlässlichkeit stabilisiert die Identität, so dass Freundschaften aus dieser Perspektive nahezu unentbehrlich für eine gesunde Entwicklung im Jugendalter erscheinen.

Douvan und Adelson (1966) erklären das große Bedürfnis nach Loyalität und Wechselseitigkeit durch die Aspekte des Sichspiegelns in der anderen Person und der Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen. In der späten Adoleszenz (17 Jahre und darüber) wird Freundschaft wieder zu einer entspannteren gemeinsamen Erfahrung, Freundschaft wird nicht mehr so sehr benötigt wie zuvor. Die Freundschaft in der mittleren bis späten Adoleszenz hat also die wechselseitige Vertrautheit und Selbstenthüllung als Hauptkennzeichen. Dies zeigt sich zumindest deutlich, wenn man nach dem Verständnis der Funktion von Freundschaftsbeziehungen

fragt, wie dies Youniss (1982) getan hat. Zu diesem Freundschaftsverständnis gehört auch das Akzeptieren von Fehlern des anderen und von Versagen bzw. Unzuverlässigkeit innerhalb der Freundschaftsbeziehungen. Aus der Sicht der subjektiven Theorie des Menschenbildes ist somit das Freundschaftsverständnis die erste Konzeption der mutuellen Identität (s. Tab. 1). Durch die Erfahrung der intimen Freundschaft, später der intimen Partnerschaft wird erstmals die wechselseitige Definition von Identitäten und die Bereicherung durch den Austausch beim Sichöffnen dem andern gegenüber begriffen.

### 6.6 Identität in Arbeit und Beruf

In einer Untersuchung von 70 Auszubildenden und 30 Gymnasiasten beiderlei Geschlechts wurden Jugendliche mit Hilfe eines semistrukturierten Interviews über ihr Verständnis von Beruf und Arbeit befragt (Oerter, 1985). Fast alle Jugendlichen sahen in ihrer jetzigen oder zukünftigen beruflichen Arbeit für sich ein Potenzial zur Selbstverwirklichung. Die Valenz von Arbeit und Beruf lässt sich in drei Ebenen gliedern: subjektive, objektive und abstrakte Valenz. Subjektive Valenz erhält der Beruf durch seine Attraktivität, das Interesse an seinen Handlungsmöglichkeiten und durch die eigenen Fähigkeiten, die man in ihm verwirklichen kann. Subjektive Valenz des Berufs dient somit der Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeit. Objektive Valenz besitzt der Beruf dadurch, dass er eine inhaltlich bestimmbare Funktion in der Gesellschaft hat und innerhalb des ökonomischen Systems bestimmte Aufgaben erfüllt. Objektive Valenz hat mit der Rolle zu tun, die dem Individuum einen bestimmten Platz zuweist. Abstrakte Valenz erhält ein Gegenstand und damit auch Arbeit und Beruf, wenn er unabhängig von seiner inhaltlichen Funktion und unabhängig von subjektiver Attraktivität Wert besitzt. So gelten Arbeit und Beruf in unserer Gesellschaft als hoher Wert. Nur wer arbeitet und einen Beruf hat, gilt als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Diese zumindest implizite Wertzuweisung hat zur Folge, dass der Beruf zum wesentlichen Bestimmungsmerkmal der Identität wird und Arbeitslosigkeit zur Identitätsverletzung führt. Für die betroffenen Jugendlichen, die gerade ihre Identität erst aufbauen, werden Arbeit und Beruf infolge ihrer abstrakten Valenz zur kritischen Entwicklungsaufgabe, bei der man versagt, wenn man keinen Arbeitsplatz findet oder das Durchhaltevermögen auf einer Lehrstelle nicht aufbringen kann.

Abbildung 1 demonstriert Beispiele der Valenzzuweisung von jugendlichen Auszubildenden. Wie ersichtlich ist, finden sich alle drei Valenzebenen in der phänomenologischen Beschreibung von Arbeit und Beruf. Quantitativ erfahren allerdings subjektive und abstrakte Valenz die häufigsten Nennungen. Aus der Sicht arbeitstätiger Jugendlicher spielt also der gesellschaftliche Wert, die konkrete ökonomische Funktion des Berufs eine relativ geringe Rolle.

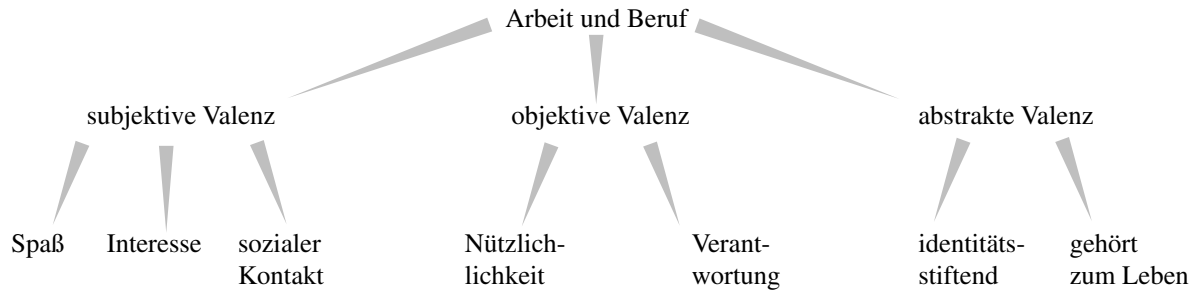


Abbildung 1: Valenzzuweisungen zu Arbeit und Beruf (nach Oerter, 1985)

### 6.7 Beruf und Identitätsform

Bei der Ermittlung der vier Identitätsformen (Marcia, 1980) werden auch Fragen zu Beruf und Arbeit einbezogen. Als übernommene berufliche Identität gilt die problemlose und unreflektierte Übernahme des Berufswunsches der Eltern bzw. des elterlichen Handwerks (Schreiner) oder Berufes (Arzt). Berufsbezogene Wertüberzeugungen sind eher übernommen und weniger kritisch geprüft. Diffuse berufliche Identität ist gekennzeichnet durch Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit und Beliebigkeit gegenüber beruflichen Fragen. Personen mit diffuser Identität könnten aktuell irgendeine beliebige Tätigkeit ausüben. Wertfragen spielen kaum eine Rolle. Ein berufliches Moratorium besteht dann, wenn eine Person sich aktuell weigert, Engagement in einem Beruf zu übernehmen, gleichzeitig aber intensiv verschiedene Arbeits- und Berufsmöglichkeiten exploriert. Die erarbeitete berufliche Identität schließlich besteht in der kritisch geprüften Entscheidung für einen Beruf, der Verpflichtung und dem Engagement für diesen Beruf sowie der Bereitschaft, sich weiterzubilden und neue Kompetenzen zu erwerben. Internalisierte Wertüberzeugungen bestimmen Berufswahl und -tätigkeit.

Da für die zentrale Aufgabe des Jugendalters, der Identitätsformation, ein Moratorium, das die erarbeitete Identität vorbereitet, wünschenswert ist, erscheint auch unter dieser Perspektive eine zu frühe Berufswahl und eine vorzeitige berufliche Ausbildung entwicklungspsychologisch dysfunktional.

### 7 Ausblick: Identitätsbildung als lebenslanger Prozess

Beruf und Arbeit werden infolge ihrer abstrakten Valenz ab dem frühen Erwachsenenalter zu einem zentralen Bestandteil der Identität, und die Arbeitslosigkeit, vor allem diejenige, die im späten mittleren Erwachsenenalter heute systematisch einsetzt, stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, von deren Bewältigung die Unversehrtheit der Identität und das mit ihr verbundene Selbstwertgefühl abhängen.

Der Berufsaspekt und seine Bedeutung im Erwachsenenalter führten zu der Frage, ob Identitätsentwicklung im späteren Leben die gleiche Bedeutung hat wie im Jugendalter.

In konservativen Gesellschaften ist Identität in der Hauptsache nur alterbedingten Veränderungen unterworfen. Die Gesellschaft hält bestimmte Rollen bereit, die meist auch altersgebunden sind. Die Aufgabe des Individuums besteht dann nur darin, diese altersbezogenen Rollen angemessen zu bekleiden. In modernen Gesellschaften gibt es zwar nach wie vor solche an das Alter gebundene Rollen und Aufgaben, doch sind ihre Mitglieder einer völlig anderen und neuen Situation ausgesetzt: Gesellschaft und Kultur entwickeln sich so rasch, dass ihr Tempo die individuelle Entwicklungsgeschwindigkeit bereits übertrifft. Damit wird die individuelle Identität ihrer Geborgenheit in einer stabilen, vorhersagbaren Umwelt beraubt. Da sich Identität, wie bereits mehrfach dargestellt, durch ihre Umweltbezüge definiert, bedeuten die gegenwärtigen säkularen Veränderungen eine Bedrohung für die Identität und bewirken nicht selten die tiefgreifende Erfahrung von Entfremdung. Das Leben wird als sinnlos angesehen, Identitäten zerbrechen, psychopathologische Entwicklungen mit Identitätsstörungen mehren sich. Daher erscheint es angebracht, darüber nachzudenken, wie man angesichts dieser stark veränderten Situation das Risiko des Identitätsverlustes und der Entfremdung mindern kann. Eine solche Situation verlangt innovative und zugleich altbewährte Maßnahmen. Einige Vorschläge seien abschließend genannt.

- Stabile soziale Beziehungen. Wenn schon die Umwelt großen Veränderungen unterworfen ist, sollte man für stabile Beziehungen im sozialen Netzwerk sorgen. Im Erwachsenenalter sind die besten Garanten Partnerschaft und Familie, sofern die Beziehungen über lange Zeit hinweg halten. Die hohen Scheidungsraten sind dabei wenig dienlich und sicherlich bereits ein Effekt der generell instabilen Umwelt und ihrer geringen Vorhersagbarkeit. Eine Familie mit Kindern kann Beziehungen über zwei Generationen hinweg aufrechterhalten, und die Forschung zeigt, dass stabile Partner- und Familienbeziehungen für individuelles Wohlbefinden, für Gesundheit bis hin zur Langlebigkeit sorgen. Wer sich der Bedeutung stabiler Beziehungen bewusst ist, wird nicht leichtfertig Beziehungen lösen, aber auch nicht leichtfertig Bindungen eingehen, die instabil sind.
- Entkoppelung von Beruf und Identität. Die gerade in

Deutschland dominierende Ideologie, dass Arbeit und Beruf die Identität bestimmen, stellt ein Entwicklungsrisiko für Erwachsene dar. Es ist vorteilhaft, sich auch über andere Bereiche zu definieren als nur über den Beruf. Mit dem kritischen Ereignis der (Dauer-)Arbeitslosigkeit wird die Trennung von Beruf und Identität zur wichtigen Entwicklungsaufgabe.

- Stabile Identität trotz Flexibilität. Der moderne Arbeitsmarkt stellt widersprüchliche Anforderungen. Einerseits verlangt er hohe Flexibilität in der Bereitschaft, neue Arbeit anzunehmen und den Wohnort zu wechseln bis hin zu längeren Auslandsaufenthalten, andererseits werden Arbeitnehmer mit stabilen Beziehungen einschließlich der Familie bevorzugt. Sofern jedoch die Familie zusammenhält und Kompetenzen für Konfliktlösen hat, lässt sich Flexibilität realisieren. Die in Deutschland verbreitete Bindung an Haus und Grund steht der Flexibilität (auch statistisch gesehen) stark im Weg. Daher ist der Verzicht auf ein und denselben Wohnsitz auf Dauer unabdingbar. Die Selbstdefinition durch Wohnung oder Haus ist psychologisch gesehen ohnedies nicht die optimale Lösung für eine erarbeitete Identität (Marcia, 1980).
- Bildung und Weiterbildung. Es gibt neben den persönlichen Beziehungen auch andere flexible Umweltbezüge, die man gewissermaßen stets mit sich herumträgt, nämlich Bildung und Wissen. Das ständige Weiterlernen ist nicht nur eine gesellschaftliche Notwendigkeit geworden, es bildet die Quelle für Identitätserweiterung und -stabilisierung. Das Eindringen in neue kulturelle Welten und der damit verbundene Aufbau von Wissen und Erfahrung gewährleisten Umweltbezüge, deren Stabilität nicht durch äußere wechselnde Umstände beeinträchtigt wird. Bildung kann zur Quelle von Glück und Wohlbefinden werden, und der Zugang zur Bildung ist für alle ohne hohen finanziellen Aufwand erreichbar (freie Eintritte in Museen am Wochenende, einfacher Zugang zu Tonträgern, kostenlose Benutzung von Bibliotheken etc.).
- Bewusste Auseinandersetzung mit neuen bedrohlichen Situationen. Ereignisse wie Partnerverlust und Arbeitsverlust erfordern eine bewusste, selbstkritische Beschäftigung mit der Situation. Im Vorteil ist gewiss, wer die Stufe vier (mutuelle Identität) und die Stufe fünf (gesellschaftlich-kulturelle Identität) des Menschenbildes für sich konzipiert hat. Dann können solche Situationen als systemische Auswirkungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung verstanden (Stufe 5) und durch reife Kommunikation mit dem Partner, der Partnerin (Stufe 4) bewältigt werden. Ein wichtiges Moment für die Identitätsentwicklung ist dabei die Berücksichtigung der Zeitperspektive. Wer seine gegenwärtigen Entscheidungen zugleich daraufhin überprüft, ob sie der Integrität der Identität in späteren Jahren bis hin zum Alter dienlich oder hinderlich sind, arbeitet zugleich aktiv an seiner Identität.

## Literatur

- Armsden GC, Greenberg MT (1987): The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *J Youth Adolesc* 16:427-454
- Ausubel DP (1968): Das Jugendalter. München: Juventa.
- Bandura A (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev* 2:191-215
- Berry JW (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. *Appl Psychol: An Int Rev* 46:5-68
- Bourdieu P (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp
- Brooks-Gunn J, Graber JA, Paikoff RL (1994): Studying links between hormones and adaptive and maladaptive behavior: Models and measures. *J Res Adolesc* 4 :496-486
- Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Jugendkultur ([www.bpb.de](http://www.bpb.de)).
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (2004): [www.bzga.de](http://www.bzga.de).
- Chandler M (1994): Adolescent suicide and the loss of personal continuity. In: Cicchetti D, Toth SL (eds.): Rochester symposium on developmental psychopathology. Vol. 5. Rochester, NY: University of Rochester Press, pp. 371-390
- Coleman JC (1961): The adolescent society. New York: Free Press
- Davis MH, Franco S (1991): Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *J Res Pers* 25 :70-87
- Donald M (1991): Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Douvan E, Adelson J (1966): The adolescent experience. New York: Wiley
- Dreher E, Dreher M (2002): Familientabus und Ablösung. Göttingen: Hogrefe, S. 137-157
- Dreher E, Oerter R (1986): Children's and adolescents' conceptions of adulthood. The changing view of a crucial developmental task. In: Silbereisen RK, Eyferth K, Rudinger G (Hrsg.): Development as action in context. Berlin: Springer, S. 109-120
- Eisenberg N (2000): Empathy and sympathy. In: Lewis M, Haviland-Jones J (eds.): Handbook of emotions. New York: Guilford, pp. 677-693
- Eisenberg N, Fabes RA, Schaller M, Carlo G, Miller P A (1991): The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Dev* 62:1393-1408
- Eisenstadt, S. N. (1956). From generation to generation: Age groups and social structure. New York: Holt
- Elkind D (1990): Total verwirrt. Teenager in der Krise. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe
- Epstein S (1973): The self-concept revisited, or a theory of a theory. *Am Psychol* 28:404-416
- Erikson EH (1968): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett
- Erikson EH (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp
- Erikson EH (1988): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fend H (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bd. II. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber
- Fend H (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern: Huber
- Gelman SA, Wellman HM (1991): Insides and essences: early understanding of the non-obvious. *Cognition* 38:213-244
- Giedd JN, Blumenthal J, Jeffries NO, Castellanos FX, Liu H, Zijdenbos A, Paus T, Evans AC, Rapaport JL (1999): Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neurosci* 2:861-863

- Gilligan C (1982) : In a different voice. Albany, NY: State University of New York Press
- Gnepp J, Hess DL (1986): Children's understanding of verbal and facial display rules. *Dev Psychol* 22:103-108
- Greenberg M, Siegel J, Leitch C (1984): The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *J Youth Adolesc* 12:373-386
- Harris PL, Olthof T, Terwogt MM (1981): Children's knowledge of emotion. *J Child Psychol Psychiatry* 22:247-261
- Harter S, Bresnick S, Bouchey HA, Whitesell NE (2002): The development of multiple role-related selves during adolescence. In: Arnett JJ (eds.): *Readings on adolescence and emerging adulthood*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, pp. 111-119
- Harter S, Buddin BJ (1987): Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Dev Psychol* 23:388-399
- Harter S, Marold DB, Whitesell NR, Cobbs G (1996): A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Dev* 67(2):360-374
- Haviland-Jones J, Kahlbaugh P (2000): Emotion and identity. In: Lewis M, Haviland-Jones J (eds.): *Handbook of emotions*. New York: Guilford, pp. 293-305
- Higgins ET (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychol Rev* 94 :319-340
- Keating DP (2004): Cognitive and brain development. In: Lerner RM, Steinberg L (eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley, pp. 45-84
- Keupp H (1997): Von der (Un-)Möglichkeit, erwachsen zu werden. Jugend zwischen Multioptionalität und Identitätsdiffusion. In: Beck M, Chow S, Köster-Goorkotte I (Hrsg.): *Kinder in Deutschland: Realitäten und Perspektiven*. Tübingen: DGVT, S. 145-168
- Kuhn MH (1964): Self. In: Gould J, Kolb WL (eds.): *A dictionary of the social sciences*. London: Tavistock
- Larson RW, Lapman-Petratis C (1989): Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Dev* 60:1250-1260
- Larson RW, Clore GL, Wood GA (1999): The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents? In: Furman WB, Brown BB, Feiring C (eds.): *The development of romantic relationships in adolescence* (S. 19-49). New York: Cambridge University Press
- Lewis M, Brooks J (1979): Auf der Suche nach den Ursprüngen des Selbst: Implikationen für das Sozialverhalten und für pädagogische und therapeutische Intervention. In: Montada L (Hrsg.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 157-172
- Lewis MD (2002): The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self. *Theory Psychol* 32:175-190
- Marcia JE (1966): Development and validation of ego identity status. *J Pers Soc Psychol* 3 :551-558
- Marcia JE (1980): Identity in adolescence. In: Adelson J (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, pp. 159-187
- Marcia JE (1989): Identity diffusion differentiated. In: Luszcz MA, Netterbeck T (eds.): *Psychological development across the life-span*. North-Holland: Elsevier, pp. 289-295
- McAdams D (1999): *Personal narratives and the life story*. New York: Guilford Press, pp. 478-500
- Mey G (1999): *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*. Berlin: Dr. Köster
- Mrazek J (1987): Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter. *Z Entwicklungspsychol Pädag Psychol* 19:1-13
- Mullis AK, Mullis RL, Normandin D (1992): Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. *Adolescence* 27(105):51-61
- Neuenschwander MP (1996): *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt
- Nicholls JG, Miller AT (1983): The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Dev* 54:951-959
- Noam G (1985): Stage, phase, and style: The developmental dynamics of the self. In: Berkowitz M, Oser F (eds.): *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Nolen-Hocksema S, Girgus JS (1994): The emergence of gender differences in depression in adolescence. *Psychol Bull* 115 :424-443
- Nurmi J-E (2004) : Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment, and reflection. In: Lerner R, Steinberg L (eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley, pp. 85-124
- Oerter R (1985): Die Anpassung von Jugendlichen an die Struktur von Arbeit und Beruf. In Oerter R (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH, S. 69-110
- Oerter R (1989): Structural, ecological, and psychosocial variables of schooling and their impact on the development of student's self-concept. *Int J Educ Res* 13:933-948
- Oerter R (1990): Subjects' implicit anthropology - A determinant of mental and physical health. In: Hurrelmann K, Lösel F (eds.): *Health hazards in adolescence*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pp. 91-113
- Oerter R (1995): Persons' conception of human nature: A cross-cultural comparison. In: Valsiner J (ed.): *Child development within culturally structured environments*. Vol. 3. Norwood, NJ: Ablex, pp. 210-242
- Oerter R (1999): Das Menschenbild im Kulturvergleich. In: Oerter R (Hrsg.): *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke, S. 185-198
- Oerter R, Oerter RM (1993): Zur Konzeption der Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 13(4):296-310
- Oerter R, Oerter RM (1995): Zur Konzeption der autonomen Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener. In: Trommsdorff G (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen*. Weinheim: Juventa, S. 153-173
- Offer D, Ostrov E, Howard KI, Atkinson R (1988): *The teenage world*. New York: Plenum Medical Book Company
- Paikoff RL, Brooks-Gunn J, Warren MP (1991): Effects of girls' hormonal status on depressive and aggressive symptoms over the course of one year. *J Youth Adolesc* 20:191-215
- Papini DR, Roggman LA, Anderson J (1991): Early-adolescent perceptions of attachment to mother and father: A test of the emotional-distancing and buffering hypotheses. *J Early Adolesc* 11(2):258-275
- Papini DR, Sebbly RA (1987): Adolescent pubertal status and affective family relationships: A multivariate assessment. *J Youth Adolesc* 16:1-15
- Pinquart M, Silbereisen RK (2000): Das Selbst im Jugendalter. In: Greve W (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz
- Rosenblum GD, Lewis M (2003): Emotional development in adolescence. In: Adams GR, Berzonski MD (eds.): *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 259-269



- Roth M (1998): Das Körperbild im Jugendalter. Diagnostische, klinische und entwicklungspsychologische Perspektiven. Aachen: Verlag Mainz
- Ryan RM (1993): Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In: Dienstbier RA (ed.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1-56
- Seiffge-Krenke I (1994): Gesundheitspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe
- Selman R (1980): The growth of interpersonal understanding. San Diego, CA: Academic Press
- Sowell ER, Trauner DA, Gamst A, Jernigan TL (2002): Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Dev Med Child Neurol* 44(1):4-16
- Statistisches Bundesamt (2004): [www.destatis.de/d\\_home.htm](http://www.destatis.de/d_home.htm).
- Steinberg L (1988): Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Dev Psychol* 24:122-128
- Steinberg L (1989): Pubertal maturation and parent-adolescent distance: An evolutionary perspective. In: Adams GR, Montemayor R, Gullotta T (eds.): *Biology of adolescent behavior and development*. Vol. 71-97. Newbury Park, CA: Sage
- Stern D (1985): *The interpersonal world of infant*. New York: Basic Book
- Susman EJ, Nottelmann ED, Inoff-Germain GE, Dorn LD, Curtler GB, Loriaux DL, Chrousos GP (1985): The relation of relative hormone levels and physical development and social-emotional behavior in young adolescents. *J Youth Adolesc* 14:245-264
- Watanabe M (2002): Integration across multiple cognitive and motivational domains in monkey prefrontal cortex. London: Oxford University Press, pp. 326-337
- Waterman AS (1982): Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Dev Psychol* 18:341-358
- Waterman AS (1999): Issues of identity formation revisited: United States and the Netherlands. *Dev Rev* 19:462-497
- Weiner B (1980): *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Youniss J (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein W, Keller M (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 78-109
- Zimmer C (2006): Die Neurobiologie des Selbst. *Spektrum der Wissenschaft*, Heft Mai 2006: 34-41

**Prof. em. Dr. Rolf Oerter**

Rehkemperstraße 2 • 81247 München

Tel. 089 8112390

E-Mail: [oerter@edupsy.uni-muenchen.de](mailto:oerter@edupsy.uni-muenchen.de)