



Thiele, Paul

„Der Einfluss pädagogischer Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bezogen auf Identität und Selbstwert der Besucher_innen“

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2019



Thiele, Paul

„Der Einfluss pädagogischer Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bezogen auf Identität und Selbstwert der Besucher_innen“

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2019

Erstprüfer: Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Bibliografische Beschreibung

Thiele, Paul:

Der Einfluss von pädagogischen Fachkräften in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bezogen auf Identität und Selbstwert der Besucher_innen. 72 Seiten; Mittweida, Hochschule Mittweida (FH). Fakultät Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2019.

Referat

Diese Masterarbeit thematisiert, inwieweit pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Einfluss auf Identität und Selbstwert der Besucher_innen nehmen können. Hierfür werden im ersten Teil gegenwärtige Erkenntnisse bezüglich Selbstkonzept, Identität und Selbstwert sowie deren mögliche Quellen differenziert dargestellt. Im Weiteren wird Bezug auf die Offene Arbeit genommen. Im zweiten Teil werden Interviews mit Professionellen aus der Offenen Arbeit ausgewertet. Dabei werden einerseits Haltungen und Handlungen, wie Einfluss auf Identität und Selbstwert in der Praxis genommen wird, aufgezeigt und erklärt. Andererseits wird die Bedeutung dieser Thematiken für die pädagogischen Fachkräfte analysiert.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit wurden zum einen aus einer eigenen Feldforschung generiert, welche zum anderen auf Grundlage einer intensiven Literaturrecherche fundiert ist.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Wer bin ich?	5
2.1 Das Selbstkonzept	5
2.2 Struktur des Selbstkonzeptes	6
2.3 Das dynamische Selbst	8
2.4 Identität als Kontinuitäts- und Kohärenzgefühl des Selbstkonzeptes	9
2.5 Identität in der Spätmoderne	10
2.6 Soziale Identität und kollektives Selbst	12
3 Was bin ich wert?	14
3.1 Definition Selbstwert	14
3.2 Struktur des Selbstwerts	15
3.3 Optimaler Selbstwert	16
3.4 Auswirkungen des Selbstwerts	18
4 Quellen unseres Selbstwissens und unserer Selbstbewertung	20
4.1 Informationsverarbeitung nach Filipp	20
4.1.1 Direkte und indirekte soziale Rückmeldungen	20
4.1.1.1 Theoretische Betrachtung	20
4.1.1.2 Loben und Kritisieren	22
4.1.2 Komparative Informationsgenerierung	25
4.1.3 Reflexive Prädikatselbstzuweisung	26
4.1.4 Ideationale Prädikatselbstzuweisung	27
4.2 Quellen des Selbstwertes	28
4.2.1 Maßstab zur Bewertung des Selbstwertes	28
4.2.2 Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale	30
4.2.3 Selbstwertschätzung der Person an sich	31
4.2.4 Soziales Eingebundensein	32
5 Herausforderungen bei der Vermittlung - Selbstwertschutz, Selbstwerterhöhung und Konsistenztheorie	33
5.1 Allgemeines	33
5.2 Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung	34
5.2 Konsistenzmotiv	35
5.3 Vereinbarkeit dieser Theorien	37
	III

6 Entwicklungsverlauf des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes	38
6.1 Die Selbsteinschätzung in der Kindheit	38
6.2 Die Selbsteinschätzung in der Jugend	40
6.2.1 Informationsgenerierung und -repräsentation	40
6.2.2 Stadien der Identität	42
6.3 Verlauf des Selbstwertes	43
7 Offene Kinder- und Jugendarbeit als Raum der Entwicklungsförderung	44
8 Vier Schwerpunkte, um den Selbstwert und ein Identitätsgefühl zu fördern	47
9 Forschungsdesign	49
10 Auswertung	52
10.1 Einfluss der pädagogischen Fachkräfte auf die Identität und den Selbstwert der Besucher_innen	52
10.1.1 Soziale Rückmeldungen	52
10.1.2 Maßstäbe zur Bewertung	56
10.1.3 Selbstwert - unabhängig von Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhalten	60
10.1.4 Selbstwert - abhängig von Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen	63
10.2 Bedeutung der Thematiken Identität und Selbstwert in der Praxis	67
11 Fazit	71
Literaturverzeichnis	73
Selbstständigkeitserklärung	82
Anhangsverzeichnis	83

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	et alii/et aliae (und andere)
i. V. m.	in Verbindung mit
Hrsg.	Herausgeber
S.	Seite
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe vom 26.06.1990 in der Fassung vom 11.09.2012 (BGBl. I S. 2022)
vgl.	vergleichlich
zit. n.	zitiert nach

1 Einleitung

„Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert?“ (Keupp 2014, 167). Durch die Fähigkeit des Menschen, über sich selbst nachdenken zu können, wird diese Frage ab einem gewissen Alter immer eine Relevanz für das Handeln und Erleben des Individuums haben. Dabei beinhaltet die Antwort mehr als seinen eigenen Namen, wengleich mit diesem all die anderen Antworten auf folgende Fragen verknüpft sein können: Was ist mir im Leben wichtig? Wie möchte ich sein? Wonach richte ich mein Leben aus? Wie kann ich meine einzelnen Facetten in unterschiedlichen Lebensbereichen untereinander und gleichzeitig mit dem, was um mich herum passiert, in einen sinnvollen Zusammenhang bringen? Keupp spricht zudem an, dass die Welt, in der wir leben, sich ständig verändert, was dazu führt, dass wir uns verändern. Durch die steigende Beschleunigung und Verdichtung der Alltagswelten wird das „Grundgefühl, getrieben zu sein, nichts auslassen zu dürfen, immer auf dem Sprung zu sein, keine Zeit zu vergeuden und Umwege als Ressourcenvergeudung zu betrachten“ (Keddi 2011, 189) präserter. Daraus folgt, dass aktuelle Diskurse in der Postmoderne die Vorstellung einer gesicherten und stabilen Identität verwerfen (vgl. Keupp 2014, 172). Die Optionenvielfalt und Entgrenzung ermöglichen und verpflichten den Menschen, seinen Lebenslauf selbst zu gestalten. Dadurch ergeben sich Chancen der Selbstverwirklichung, aber auch Risiken von Diskontinuität und Unsicherheit (vgl. Keddi 2011, 189). Um dennoch ein Kohärenzgefühl entwickeln zu können, bedarf es der „Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen“ (Keupp 2014, 167). Identität muss somit immer wieder auf Grundlage der vorherigen Erfahrungen erarbeitet, festgehalten, bewahrt, aufrechterhalten oder verteidigt werden (vgl. Zirfas 2010, 15). Allerdings definieren nicht nur die großen Entscheidungen im Lebenslauf eines Menschen, wie zum Beispiel, welchen Beruf man ausübt, wer er ist. Es sind viele einzelne tägliche Entscheidungen, Erfahrungen und Erlebnisse, die uns zu dem machen, wer wir sind. Selbstwissen wird durch soziale Rückmeldungen, Vergleiche mit anderen, Beobachtung des eigenen Verhaltens sowie durch Nachdenken über die eigene Person erzeugt. Diese vielen einzelnen Informationen werden zu Konstrukten zusammengefasst, welche sich in den Antworten der Menschen wiederfinden, wenn sie gefragt werden, wer sie sind.

Menschen sind dabei so sozialisiert, dass sie Dinge und Erfahrungen nicht als einzelne Information stehen lassen, sondern sie bewerten und dadurch einordnen. Eine der wesentlichsten Bewertungen ist dabei die Bewertung der eigenen Person, welche durch viele Bewertungen einzelner Informationen beeinflusst wird. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass in den

letzten Jahrzehnten vermehrt Ratgeber bezüglich des Selbstwerts erschienen sind, welche durchaus sinnvolle Methoden enthalten (vgl. Meyer 1996, zit. n. Schütz 2005, 122). Allerdings finden sich darin ebenfalls Empfehlungen in Form vorformulierter Antworten, die den Lesern nahelegen, sich auf eine entsprechende Weise zu verhalten. Zudem werden ausschließlich Probleme durch einen niedrigen Selbstwert thematisiert (vgl. ebd.). Auf geisteswissenschaftlicher Ebene ist der Selbstwert ebenfalls intensiv erforscht worden. Lange Zeit wurden einem hohen Selbstwert ausnahmslos positive Auswirkungen zugesprochen. Dazu zählen beispielsweise, dass diese Personen widerstandsfähiger gegenüber Stress, Rückschlägen und Depressionen sind, optimistischer ihre Zukunft sehen und ein stärkeres Selbstvertrauen haben (vgl. Baumeister, Campbell et al. 2003; Bonanno, Rennie, et al. 2005; Taylor, Lerner et al. 2003, zit. n. Morf, Koole 2014, 180). Diese positiven Auswirkungen sind weiterhin aktuell. Allerdings wurde erkannt, dass ein hoher Selbstwert ebenso zu einem aggressiven Verhalten führen kann (vgl. Bushman, Baumeister 1998; Bushman et al. 2009, zit. n. Morf, Koole, 2014, 180). Dies ist jedoch lediglich dann der Fall, wenn der hohe Selbstwert unsicher ist bzw. es eine Differenz zwischen impliziten und expliziten Selbstwert gibt (Kernis et al. 1989, zit. n. Morf, Koole, 2014, 182). Interessant ist weiterhin die von Brown erforschte Tendenz, dass Menschen mit einem niedrigen Selbstwert sich eher durch Nationalstolz und Identifizierung mit Helden oder Sportmannschaften indirekt selbstaufwerten als Menschen mit einem hohen Selbstwert (vgl. Brown 1993, zit. n. Grawe 2004, 255). Des Weiteren spielt der Selbstwert bei vielen psychologischen Problemen als Ursache oder Auswirkung eine Rolle (vgl. Branden 2018, 11). Allerdings sollten nicht alle persönlichen oder gesellschaftlichen Probleme monokausal auf Selbstwertprobleme zurückgeführt werden (vgl. Schütz 2005, 121).

Davon ausgehend, dass, wie soeben aufgezeigt wurde, die Themen Identität und Selbstwert sowohl bedeutsam als auch herausfordernd sind, ergibt sich die Frage, wie Menschen bei der ständigen Erarbeitung ihrer Identität sowie der Entwicklung eines optimalen Selbstwerts gefördert werden können?

Dabei sind dies Themen, die nicht erst im Erwachsenenalter bedeutsam werden, sondern auf Erfahrungen von Geburt an aufbauen und in der Jugend eine besondere Relevanz finden. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit treffen die Heranwachsenden auf Professionelle, deren Aufgabe es ist, sie zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern. Dies beinhaltet ebenso den Aspekt der Identität als auch des Selbstwerts. Daraus ergibt sich die zentrale Frage dieser Arbeit: Wie beeinflussen pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Identität und Selbstwert der Besucher_innen? Das Ziel der Bearbeitung und Beantwortung dieser Frage ist dabei einerseits, einen Beitrag zu liefern, um diese Thematiken in der Praxis mit in den Fokus zu rücken und andererseits eine kompakte und konkrete Grundlage für eine fundierte

Förderung zu bieten. Im ersten Teil dieser Arbeit wird die zentrale Frage theoretisch bearbeitet. Im zweiten Teil folgt eine Feldforschung, welche durch Interviews mit pädagogischen Fachkräften in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt wird. Dabei sind drei Schwerpunkte relevant. Zum ersten geht es um eine Auflistung konkreter Haltungen und Handlungen, wodurch Identität und Selbstwert der Besucher_innen beeinflusst werden. Diese werden anschließend auf Grundlage der vorher dargelegten theoretischen Erkenntnisse in ihrer Wirkungsweise erklärt. Zum zweiten werden Herausforderungen und Grenzen bei der Umsetzung dieser Haltungen und Handlungen erläutert. Und zum dritten wird erforscht, welche Bedeutung diesen Thematiken von den Professionellen in der Praxis beigemessen wird.

Im theoretischen Teil wird zunächst bearbeitet, wie der Mensch sein Wissen, wer er ist, mental repräsentiert. Dabei wird die Gesamtheit der Selbstbeurteilungen in einem Selbstkonzept gespeichert. Im Laufe der Zeit haben sich die Vorstellungen, wie dieses strukturiert ist, weiterentwickelt. Aktuelle Ansichten gehen dabei von differenzierten Arbeitsselbstkonzepten aus, welche zu einem dynamischen Selbst führen. Anfangs wurde von Identität als zentraler Begriff bezüglich der Frage, wer ich bin, gesprochen. In welchem Zusammenhang dieser mit dem Selbstkonzept steht, wird im Folgenden ebenso wie aktuelle Identitätsmodelle in der Spätmoderne thematisiert. Menschen interpretieren sich dabei nicht nur als Individuum, sondern gelegentlich als Teil eines Kollektivs. Im folgenden Hauptkapitel wird erklärt werden, was der Selbstwert ist und wie dieser kognitiv strukturiert wird. Dazu wird auf die bereits angesprochenen Aspekte eingegangen, welche Auswirkungen der Selbstwert haben kann und dass nicht nur zwischen hohem und niedrigem Selbstwert unterschieden werden sollte. Ein optimaler Selbstwert impliziert weitere Kriterien. Um zu wissen, wie Identität und Selbstwert beeinflusst werden, braucht es neben dem Wissen, was diese Begriffe darstellen und wie sie strukturiert sind, Wissen, durch welche Quellen Selbstwissen und Selbstbewertungen generiert werden. Dabei wird auf das Informationsverarbeitungs-Modell von Filipp eingegangen, welches in Bezug zu jeweilig passenden Theorien von beispielsweise Mead, Festinger oder Bem bearbeitet wird. Der Selbstwert bezieht sich dabei auf das vorhandene Wissen über die Person. Gleichzeitig bedarf es Maßstäbe, um etwas bewerten zu können. Zudem kann die Beeinflussung des Selbstwerts darin unterschieden werden, ob sich diese auf den Wert der Person an sich bezieht oder abhängig von ihren Fähigkeiten, Merkmalen und Eigenschaften. Außerdem wird ein Teil des Selbstwerts aus einem sozialen Eingebundensein gezogen. Wieso eine Vermittlung selbstkonzept- und selbstwertdienlicher herausfordernd ist und welche Motive dabei eine Rolle spielen, wird im anschließenden Kapitel erklärt. Da die Einrichtungen der Offenen Arbeit von viele Altersklassen besucht werden, ist es des Weiteren sinnvoll zu betrachten, welche Quellen in welchen Alter relevant sind und wie das Selbst kognitiv repräsentiert wird. In diesem Hauptkapitel wird zudem darauf eingegangen, in welchen Stadien

der Identität Menschen sich befinden können und inwieweit von einer typischen Entwicklung des Selbstwerts gesprochen werden kann. Identität und Selbstwert können überall von signifikanten Personen beeinflusst werden. Inwieweit die Offene Arbeit einen solchen Raum bieten kann, wird Inhalt des nächsten Kapitels. Aus den bereits erklärten Informationen werden folgend vier Schwerpunkte gezogen, welche in der anschließenden Forschung bearbeitet werden. Wie diese geplant, durchgeführt und ausgewertet werden wird, ist Inhalt des Kapitels Forschungsdesign. Der anschließenden Auswertung der Schwerpunkte sowie der Frage, welche Bedeutung diesen Themen in der Praxis beigemessen wird, folgt ein Fazit, worin Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden.

2 Wer bin ich?

2.1 Das Selbstkonzept

Fragt man ein Kind: „Wer bist du?“, so wird es wahrscheinlich mit seinem Namen antworten: „Ich bin der Max“. Dabei meint es nicht irgendeinen beliebigen Max, sondern genau den einen. Viele Menschen werden wahrscheinlich zunächst ähnlich auf die Frage antworten. Diese Reaktion ist genauso simpel wie komplex. Denn was bedeutet es, genau dieser eine Max zu sein? Man selbst ist immer die Gesamtheit all seiner Erfahrungen, welche auf die eigene individuelle Weise wahrgenommen, interpretiert, gespeichert und am Ende wieder abgerufen werden. Diese Gesamtheit der Selbstbeurteilungen und -überzeugungen wird als Selbstkonzept bezeichnet (vgl. Mummendey 2006, 38). Aus der spezifischen Weise der Verarbeitung der individuellen Erfahrungen ergeben sich Konstrukte über eigene Fähigkeiten, Eigenschaften, Neigungen, Interessen, typische Verhaltensweisen sowie Vorstellungen und Hoffnungen für die Zukunft, welche somit Teil des Selbstkonzepts sind (vgl. Morf, Koole 2014, 143; Lohaus, Vierhaus 2015, 181). Das Selbstkonzept ist dabei eine kognitive Repräsentation, welche sowohl bewusst, absichtlich und strategisch als auch unbemerkt, unabsichtlich und routinemäßig erfolgen kann (vgl. Mummendey 2006, 78). Der Mensch ist das einzige Lebewesen, welches über sich selbst nachdenken und somit auch das Bild von sich selbst verändern kann. Bereits William James (1890) unterschied das Selbst als ein duales System. Zum einen sind wir ein Subjekt, das Dinge oder Wesen erkennen und über diese nachdenken kann. Zum anderen handeln wir auch selbst und werden somit selbst zum erkennenden Objekt (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 181). Auch Georg H. Mead unterschied zwischen zwei Instanzen des Selbst. Einerseits gibt es ein *I*, welches immer wieder neue Impulse liefert zum handelnden Objekt zu werden. Es hat Ähnlichkeit mit Freuds *Es*. Jedoch sah Mead darin nicht nur „einen brodelnden Kessel chaotischer Energie“ (Abels 2010, 269), sondern erkannte darin auch eine konstruktive Funktion, die immer wieder Neues und Schöpferisches in Situationen einbringt (vgl. ebd.). Andererseits gibt es ein reflektierendes *me*, welches sich aus den Verarbeitungen der Handlungen inklusive der Reaktion anderer ergibt (vgl. Jörissen 2010, 99). Daraus ergeben sich Selbstbilder, welche einzelne Facetten des Selbstkonzepts darstellen. Der Mensch als handelndes Objekt und als reflektierendes Subjekt bzw. das impulsgebende *I* und das reflektierende *me* sind dabei nicht als zwei getrennte Instanzen anzusehen, die unabhängig voneinander agieren. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig. Wenn ich anders über mich denke, werde ich nachfolgend anders handeln. Und durch andere Handlungsweisen gelange ich zu anderen Informationen über mich selbst, was zu Veränderungen meines Selbstkonzepts führen kann. Es sind zwei gedachte Instanzen, welche sich ständig wechselseitig beeinflussen. Das bedeutet, dass unser Selbstkonzept sich fließend entwickelt, wobei

unterschiedliche Ebenen sich unterschiedlich schnell verändern lassen. Was dies genau bedeutet, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.2 Struktur des Selbstkonzeptes

Shavelson, Hubner und Stanton (1976) sahen das Selbstkonzept als ein hierarchisch und differenziert strukturiertes Gefüge (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 183). Hierarchisch organisiert bedeutet, dass es mehrere aufeinander aufbauende Ebenen gibt. Ganz unten befinden sich tatsächlich erlebte Erfahrungen. Einzelne Erfahrungen werden dann auf der nächsten Ebene zu einzelnen Konstrukten zusammengefasst. Auf einem abstrakteren Niveau können mehrere Konstrukte wiederum zusammengefasst werden (vgl. ebd.). Deutlich wird dies an folgendem Beispiel: Angenommen, eine Person schießt in vielen Fußballspielen Tore. Zudem bekommt sie häufig Applaus für ihre Leistungen. Aus diesen Erfahrungen ergibt sich das Konstrukt, dass sie ein erfolgreicher Stürmer beim Fußballspiel ist. Fasst man dieses Konstrukt mit beispielsweise den Konstrukten, dass sie schnell rennen und gut Badminton spielen kann, zusammen, könnte sich auf einem höheren Niveau das Konstrukt eines guten Sportlers ergeben. Steigt man in der Hierarchiepyramide weiter auf, so lässt sich das Selbstkonzept in ein schulisches und ein nicht-schulisches unterteilen. Marsh und Shavelson (1985) gliederten das schulische Selbstkonzept noch einmal in ein mathematisches und ein sprachliches (vgl. ebd., 184). Alle bisher genannten Konstrukte und Teilselbstkonzepte münden in einem globalen Selbstkonzept. Im Laufe der eigenen Entwicklung differenziert sich das Selbstkonzept immer stärker in einzelne Facetten aus. Dabei müssen Erfahrungen, die in einzelnen Facetten strukturiert sind, nicht unbedingt Auswirkungen auf andere Facetten haben (vgl. ebd., 183). Gemäß des Rope-Modells von John Hattie (2004) sind diese einzelnen Konstrukte nicht distinkt voneinander getrennt. Sie sind wie einander überlappende Fasern, die im Gesamten einen Strang bilden (vgl. Mummendey 2006, 210). Das bedeutet, dass eine gemachte Erfahrung nicht nur in einem einzigen Konstrukt verankert ist, sondern mehreren zugeteilt werden kann. Dadurch entsteht eine Verknüpfung der einzelnen Facetten. Im Kapitel zum dynamischen Selbst wird darauf noch genauer eingegangen. Interessant ist die Frage, in welche Richtung die hierarchischen Ebenen sich beeinflussen. Im Horizontalen Selbstkonzeptmodell wird von zwei unterschiedlichen Wegen ausgegangen. Zum einen beeinflussen einzelne Erfahrungen spezifische Konstrukte, welche wiederum das globale Selbstkonzept beeinflussen. Dies wird als Bottom-up-Prinzip bezeichnet. Zum anderen beeinflusst das globale Selbstkonzept ebenfalls einzelne Konstrukte und Erfahrungen, indem die Wahrnehmung und Interpretation beeinflusst wird. Dies wird Top-down-Prinzip genannt (vgl. ebd., 208). Beide Prinzipien sind ständig aktiv. Dabei gilt jedoch, dass die Konstrukte umso stabiler werden, umso höher die Ebene ist (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 183).

Um trotz der Vielzahl an unterschiedlichen und zum Teil divergierenden Erfahrungen zu einzelnen Konstrukten handlungsfähig zu bleiben, entwickelt jeder Mensch sogenannte Schemata. Dadurch können Inhalte abstrakter, verkürzter und stärker typisiert dargestellt werden und entlasten somit das Individuum vor zu viel Denk- und Differenzierungsarbeit (vgl. Mummendey 2006, 127). Wenn jemand zum Beispiel das Schema von sich hat, dass er ein guter Sportler ist, dann bedenkt er nicht jeden einzelnen Schussversuch beim Fußball, jeden gerannten Meter beim Sprinten und jeden einzelnen Aufschlag beim Badminton. Ein Urteil aus der Menge an Informationen zu fällen, wäre aufwendig und kompliziert. Durch das Schema werden diese Informationen abstrakter, verkürzter und stärker typisiert mental repräsentiert. Nicht in allen Bereichen hat ein Individuum ein Schema entwickelt. Ein Schema gilt dann als entwickelt, wenn der Person dieser bestimmte Selbstkonzeptbereich sehr wichtig ist und sie sich seiner Selbsturteile in diesem Bereich sehr sicher ist (vgl. ebd., 128). Demzufolge haben diese Bereiche mehr Einfluss auf das globale Selbstkonzept als aschematische. Zudem sind sie änderungsresistenter (vgl. ebd., 67). Dies lässt sich unter anderem damit erklären, dass Menschen ihre Aufmerksamkeit und Erinnerungen selektieren und zwar so, dass sie sich Neues desto leichter merken, je besser es zu bereits vorhandenen Überzeugungen passt (vgl. Schütz 2005, 92).

Unsere Schemata sind relativ stabil. Trotzdem wird wahrscheinlich jeder Mensch bereits die Erfahrung gemacht haben, dass er sich in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich erlebt. Wenn ein Jugendlicher mit seinen Freunden unterwegs ist, wird er sich vermutlich anders beschreiben bzw. erleben als bei einem Vorstellungsgespräch. Dies kommt daher, dass in der gegebenen Situation stets nur eine Teilmenge des Selbstkonzeptes aktiviert ist und diese unser Verhalten und unsere Informationsverarbeitung beeinflusst (vgl. Morf, Koole 2014, 154). Diese aktivierte Teilmenge wird als Arbeitsselbst bezeichnet. Die aktuelle Forschung in diesem Bereich beschäftigt sich mit der Frage, wann bestimmte Arbeitsselbstkonzepte aktiviert werden (vgl. ebd.). Man hat bereits herausgefunden, dass die Aspekte des Selbst eher aktiviert werden, die sich von der unmittelbaren Umgebung stärker abheben bzw. einzigartig sind (vgl. ebd.). Wenn ein Kind das einzige mit einem westlich geprägtem kulturellen Hintergrund in einer Gruppe östlich kulturell geprägter Kinder ist, so wird es sich dieses Aspektes umso wahrscheinlicher bewusst. Zudem wird davon ausgegangen, dass es große individuelle Unterschiede bei der Aktivierung von Arbeitsselbstkonzepten gibt (vgl. ebd., 155). Eigene Motive, Bedürfnisse oder Wünsche können dabei eine Rolle spielen (vgl. Birkner 2003, 13). Des Weiteren entscheidet die Zugänglichkeit zu Informationen, wie wir uns im Moment selbst sehen. Dieser Aspekt wird unter anderem Teil des nächsten Kapitels zum dynamischen Selbst.

2.3 Das dynamische Selbst

Das Modell von Bettina Hannover (1997) zum dynamischen Selbst unterscheidet sich in vielen Aspekten nicht sonderlich zu bisherigen Erkenntnissen in diesem Bereich. Wie bereits im Kapitel 2.1 beschrieben, sieht sie das Selbst als Gedächtnisrepräsentation selbstbezogener Wissensinhalte, welche alles Wissen, das eine Person im Laufe ihres Lebens über sich erworben hat, enthält (vgl. Birkner 2003, 10). Dynamisch wird das Selbst, weil es keine statische Personeneigenschaft ist, sondern vom sozialen Kontext abhängig ist (vgl. Hannover 2000, 236). Dieser Punkt wurde bereits beim Arbeitsselbst beschrieben. Neue Impulse liefert ihr Modell bei dem Verständnis, wie die relevanten Gedächtnisinhalte organisiert sind. Sie geht dabei von einer differenzierten Netzstruktur aus (vgl. Birkner 2003, 10). Jede einzelne Information liegt als einzelner Punkt vor und ist gleichzeitig von Anfang an in ein Wissensnetz eingebunden. Um die Ausführungen des letzten Kapitels aufzugreifen: Wenn eine neue Information zu den bisher gespeicherten passt, werden die Verbindungen des neuen Punktes zu anderen Punkten in diesem Netz umso stärker sein. Unser Gehirn verknüpft ständig Ereignisse und Informationen untereinander. Aus diesen Verknüpfungen entstehen Cluster, welche wiederum miteinander verknüpft werden können und somit organisierte und differenzierte Konstrukte entstehen lassen (vgl. Epstein 1993, 15). Aus der Gesamtheit der Selbstkonstrukte ergibt sich das Selbstkonzept (vgl. Hannover 2000, 230). Diese Darstellung unterscheidet sich wiederum nicht vom hierarchischen Modell. Eine wesentliche Frage bei der Interpretation, wie wir uns gerade wahrnehmen, ist, warum ich gerade das denke, was ich denke. Wieso folgt dem einen Gedanken der andere? Hannover schreibt der Relation zweier Informationen ein Aktivierungspotential zu (vgl. Birkner 2003, 10). Bei einem hohen Aktivierungspotential würde dies bedeuten, dass ich sehr wahrscheinlich auch an Information B denken werde, wenn ich gerade an Information A denke. Die Zugänglichkeit zu einer Information ist umso höher, umso kürzer der zeitliche Abstand zur letzten Aktivierung und umso häufiger sie gebraucht wurde (vgl. Hannover 2000, 231). Gleiches gilt nicht nur für einzelne Informationen, sondern auch für ganze Konstrukte. Wird das Konstrukt, dass man ein hilfsbereiter Mensch ist, häufig aktiviert, so hat es eine hohe Zugänglichkeit und wird folglich häufiger Teil des Arbeitsselbst werden (vgl. Birkner 2003, 11). Zudem kann bereits die Informationswahrnehmung Auswirkungen auf die Zugänglichkeit haben. An Erinnerungen, die lebendiger gespeichert sind, erinnern sich Menschen leichter (vgl. Morf, Koole 2014, 151). Lebendiger könnte eine Erinnerung zum Beispiel dann sein, wenn sie mit mehr positiven Gefühlen verbunden ist bzw. umso emotionaler die Erfahrungen erlebt wurden. Je stärker einzelne Informationen bzw. bestimmte Gedanken in das vorhandene Netz mit eingebunden sind, desto größer ist der Änderungswiderstand (vgl. Petersen, Stahlberg, Dauheimer 2000, 243). Dies hat wiederum Einfluss

darauf, wie leicht es Menschen fällt, dissonante Informationen anzunehmen. Darauf wird in Kapitel 5 unter anderem genauer eingegangen.

Zunächst soll jedoch der Zusammenhang des Begriffes Selbstkonzept mit dem populäreren Begriff Identität erläutert werden. Beide beschäftigen sich mit der Frage: Wer bin ich?

2.4 Identität als Kontinuitäts- und Kohärenzgefühl des Selbstkonzeptes

Wer sich wissenschaftlich mit dem Thema „Wer bin ich?“ beschäftigt, wird sehr wahrscheinlich auf zwei unterschiedliche Forschungslinien treffen, die mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede haben. Die prägenden Begriffe sind dabei das Selbst, welches durch das Selbstkonzept definiert wird, und die Identität. Dabei wird bei dem Identitätsbegriff „nichts grundsätzlich anderes ausgedrückt als bereits mit den Begriffen Selbst und Selbstkonzept abgedeckt wird“ (Mummendey 2006, 86). Lediglich die Schwerpunkte sind anders gesetzt. Beim Thema Identität wird das Wahrnehmen als ein unverwechselbares, einmaliges und gleichbleibendes Individuum stärker betont als beim Selbstkonzept. Der Forschungsinhalt, nämlich die Person selbst, wie sie über sich denkt und wie sie zu dem Wissen kommt, ist der gleiche. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb der Begriff Identität als Kontinuitäts- und Kohärenzgefühl des Selbstkonzeptes verstanden. Mit Kontinuitätsgefühl ist gemeint, dass sich das Individuum retrospektiv, gegenwärtig und antizipativ als eine Einheit erkennt (vgl. Straub 2000, 284). Das Kohärenzgefühl drückt aus, dass es einen logischen Zusammenhang zwischen den gemachten Erfahrungen gibt. Erfahrungen aus der Vergangenheit passen zu dem Bild von sich und seinem Verhalten in der Gegenwart und Vorstellungen für die Zukunft. Aaron Antonovsky gliedert Kohärenzgefühl in drei unterschiedliche Aspekte:

1. Gefühl der Verstehbarkeit: Dieses Gefühl beschreibt, dass der Mensch dazu fähig ist, Informationen in einen vernünftigen Zusammenhang zu bringen, sie zu ordnen und zu strukturieren (vgl. Antonovsky 1987, 33ff.). Dieser Aspekt entspricht dem bereits vorher definierten Verständnis von Kohärenz.
2. Gefühl der Handhabbarkeit: Darunter versteht man, dass die Person überzeugt ist, dass sie alle anstehenden Herausforderungen bewältigen können wird (vgl. ebd.). Diese Bewältigungsüberzeugung ist Teil des Selbstwertes, auf welches in Kapitel 3 genauer eingegangen werden wird.
3. Gefühl der Bedeutsamkeit: Dies bedeutet, dass es kognitiv und emotional Sinn macht, zu leben und auftretende Aufgaben zu lösen (vgl. ebd.). Je mehr Sinn der Mensch seinem Leben beimisst, desto stärker wird sein Kohärenzgefühl sein (vgl. Lippmann 2013, 179). Folglich ist es sinnvoll für den Menschen, sich über den Sinn seines Lebens eine Meinung

zu bilden. Dazu gehört auch, sich im Klaren zu sein, an welchen Kriterien ein gutes Leben festgemacht wird.

Der Mensch strebt grundsätzlich danach, sich als konsistent, stimmig und kohärent zu erleben und nicht als zufällige, nicht zusammenhängende Reaktionen auf Situationen (vgl. Mummendey 2006, 85). Dissonanzen erzeugen Unannehmlichkeiten. Darauf wird unter anderem in Kapitel 5 genauer eingegangen. Um diese Unstimmigkeiten zu vermeiden und um ein Kohärenz- sowie Kontinuitätsgefühl zu entwickeln, wird das Selbst nicht nur als die Gesamtheit mentaler Repräsentationen von Selbstwissen angesehen, sondern als eine autobiografische Erzählung (Filipp, Mayer 2005, 261). Neue Informationen über sich selbst werden in die aktuelle Lebensgeschichte integriert (vgl. Geulen 2010, 167). Dabei können neue Erfahrungen zu Veränderungen der Deutungen anderer Informationen führen. Die Lebensgeschichte, die erzählt, wer die Person ist, ist dabei immer durch einen inneren Dialog und den Dialog mit anderen Personen konstruiert (vgl. Filipp, Mayer 2005). Dies ist ein lebenslanger Prozess, der zu einer dynamischen Identitätsentwicklung und -veränderung führt (vgl. Reuter 2011, 202). Das bedeutet, dass jederzeit die Möglichkeit besteht, unser aktuelles Selbstwissen inklusive unserer autobiografischen Erinnerungen in einen anderen logischen Zusammenhang zu bringen und somit zu verändern, wer wir sind. Abels vertritt die Ansicht, „wer wir früher waren und als wen wir uns erkannt haben, das können wir nicht mehr ändern; wer wir ab jetzt sein wollen und was wir von uns halten werden, das liegt in unserer Hand“ (Abels 2017, 421). Es wird hier die grundlegende Haltung deutlich, dass der Mensch sich verändern kann. Dieser Grundsatz findet sich in vielen aktuellen Konzepten bezüglich Identität wieder. Mitunter wird dies soweit geführt, dass das Individuum in Zeiten der Pluralisierung und Optionenvielfalt ähnlich wie bei Kaufentscheidungen seine Identität mehr oder weniger frei wählen kann. So sehen zum Beispiel Peter Gross et al. die Person als Bastler seiner selbst (vgl. Nierobisch 2016, 28). Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass unser Verständnis von uns selbst viel durch externe soziale Reaktionen geprägt ist, wie in Kapitel 4 erklärt werden wird. Unstrittig ist, dass das Vorhandensein eines Identitätsverständnisses, also ein Kontinuitäts- und Kohärenzgefühl, Sicherheit und Orientierung für den Umgang mit sich und anderen führt (vgl. Reuter 2011, 202).

2.5 Identität in der Spätmoderne

In unserer gegenwärtigen Gesellschaft sind Lebensläufe individuell gestaltbar. Das Individuum hat immer wieder Wahlmöglichkeiten und ist gleichzeitig sich teilweise divergierenden Anforderungen ausgesetzt. Dies führt dazu, dass sich das eigene Identitätsverständnis flexibel an die jeweilige Situation anpasst (vgl. Habermas, Bluck 2000, 753, zit. n. Keddi 2011, 188). Im

Gegensatz zu früheren gesellschaftlichen Verhältnissen, als Identität als ein innerer Kern angesehen wurde, verwerfen postmoderne Identitätskonzepte oft die Vorstellung, dass ein Individuum zu einer gesicherten Identität kommen kann, die einmal erreicht wird und dann dem Menschen das ganze Leben inne ist (vgl. Keddi 2011, 191). Stattdessen betonen sie den temporären Charakter von sich stetig wandelnden Identitätskonzepten und bezeichnen Identität mehr als ein Gefühl von Identität (vgl. Nierobisch 2016, 29). Die Vorstellung, wer wir sind, inklusive der logischen Verknüpfung der einzelnen Erfahrungen kann sich kontinuierlich im Laufe der Zeit und sogar von Situation zu Situation wandeln. Durch sich verändernde gesellschaftliche oder persönlicher Gegebenheiten können Risse, Umbrüche und Umformatierungen in unserem Selbstkonzept entstehen (vgl. ebd.). Dabei stellen diese Veränderungen nicht nur erhöhte Anforderungen an die Flexibilität unseres Selbstkonzeptes, sondern sind auch Chancen, uns selbst anders zu sehen und zu bewerten. Chancen beinhalten in der Regel ein Risiko. Risse, Umbrüche und Veränderungen können problematisch werden, weshalb eine professionelle Begleitung lohnend ist. Wie bereits im Kapitel 2.4 angedeutet, wird in aktuellen Identitätsdiskursen davon ausgegangen, „dass Sinnggebung und Identitätsentwicklung [...] zu einer privaten Angelegenheit jedes Einzelnen, gewissermaßen in eigene Regie, übergegangen sind“ (Eikelpasch und Rademacher 2010, 11, zit. n. Nierobisch 2016, 28). Demnach können Menschen selbst entscheiden, wer sie sind. Betrachtet man sich die Quellen des Selbstwissens (siehe Kapitel 4) genauer, so stellt man fest, dass dieses Grundverständnis zwar sinnvoll ist, jedoch nur zum Teil der Wahrheit entspricht. Innerhalb individueller Rahmenbedingungen sind nichtsdestotrotz immer wieder Entscheidungen bezüglich vorhandener Optionen zu treffen. Demnach muss sich die Person mit ihrem Verständnis von sich selbst kontinuierlich mit dem Verhältnis zwischen dem Wirklichen und dem Möglichen auseinandersetzen (vgl. Mollenhauer 2003, 168). Dinge, die wir nicht getan haben, obwohl wir die Möglichkeit dazu hatten, können ebenso Bestandteil unseres Selbstkonzeptes sein, wie die Erfahrungen, die wir erlebt haben. Mit diesen Möglichkeiten sowie den sich mitunter widersprechenden Rollenanforderungen muss sich das Individuum auseinandersetzen. Diese Anforderungen greift Heiner Keupp in seinem Patchwork-Modell auf, in dem er den kreativen Prozess der Selbstorganisation verschiedener Teilidentitäten zu einem Sinnganzen betont (vgl. Nierobisch 2016, 28). Die eben benannten Teilidentitäten ergeben sich aus den jeweiligen Rollenanforderungen und dem damit verbundenen sozialen Umfeld (vgl. ebd., 43). Gemäß seines Modells werden diese Teilidentitäten wie bei einer Patchwork-Decke zu einem Ganzen zusammengesetzt, indem ein sinnhafter Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen gedacht wird (Keupp 2014, 179). Es lassen sich hier Parallelen zu dem bereits vorgestellten Arbeitsselbstmodell ziehen. Demnach kann man nicht von der einen Identität sprechen, sondern immer nur von einer Teilidentität, wie sie zu der aktuellen Situation passt (vgl. Abels 2010, 253). Eine

gelingende Identitätsarbeit setzt sich dabei aus drei Komponenten zusammen. Zum einen muss sich die Person durch ihr Handeln in der jeweiligen Situation inklusive der dazugehörigen Teilidentität authentisch erleben. Da wir soziale Wesen sind, bedarf es zum anderen Anerkennung durch andere. Zudem braucht es die schon oft angesprochene Herstellung von Kohärenz zwischen den einzelnen Teilidentitäten (vgl. Keupp 2014, 180). Dies bedeutet, dass wir nicht in jeder Situation mit dem gleichen Selbstverständnis, den gleichen Regeln und dem gleichen Selbstwert handeln müssen, um ein Identitätsgefühl zu entwickeln. Was wir aber brauchen, ist eine logische Erklärung, wieso wir uns in der gegebenen Situation so verhalten. Dadurch kann ein logischer Zusammenhang gezogen werden und die Teilidentitäten bzw. Arbeitsselbstkonzepte werden zu einem Ganzen, zu einer Identität wie bei einer Patchwork-Decke. Zudem kann es helfen, sein Handeln nicht an konkreten Regeln, sondern an verallgemeinerten Prinzipien auszurichten. Dadurch kann flexibler auf die bestehenden Kontextbedingungen reagiert und ein Kohärenzgefühl aufrechterhalten werden (Nunner-Winkler 2000, 314). Allerdings besteht dabei das Risiko, dass diese durch ihre Unschärfe weniger Orientierung und somit weniger Halt und Sicherheit für das eigene Verhalten bieten. Nicht immer können alle Widersprüche und Uneindeutigkeiten in Situationen aufgehoben werden. Deswegen braucht es die Fähigkeit, dem menschlichen Bedürfnis nach Eindeutigkeit zu widerstehen und bestehende Widersprüche und Uneindeutigkeiten auszuhalten. Krappmann bezeichnet dies als Ambiguitätstoleranz (vgl. Abels 2008, 524). Lippmann argumentiert, dass man aufgrund der multiplen Optionen und Anforderungen nicht nur von einer Ambiguitätstoleranz sprechen sollte, sondern von einer Multiguitätstoleranz (vgl. Lippmann 2013, 182). Die Identitätsentwicklung ist dabei ein permanenter, offener Prozess, der die Existenz verschiedener Teilidentitäten erlaubt und in dem es immer wieder zu Spannungen und Krisen kommen kann und wird (vgl. Nierobisch 2016, 43). Um dennoch ein Gefühl der Identität entwickeln zu können, bedarf es alltäglicher Identitätsarbeit, also einer permanenten Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten (vgl. Keupp 2014, 172).

2.6 Soziale Identität und kollektives Selbst

Unser soziales Umfeld hat großen Einfluss darauf, wie wir uns selbst sehen. Zum einen geben uns andere Menschen Rückmeldungen, anhand derer wir uns selbst beurteilen. Zum anderen sehen wir uns als Teil von bestimmten sozialen Gruppen. Unser Selbstkonzept ist demzufolge nicht nur aus Merkmalen bestimmt, die das Individuum als einzigartig definieren, sondern beinhaltet auch sozial geteilte Merkmale (vgl. Mummendey 2006, 197). In der Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (1979) wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch nach einer positiven sozialen Identität strebt. Das heißt, dass er die Gruppen, denen er sich zugehörig fühlt,

als positiver wahrnehmen möchte als Gruppen, denen er sich nicht zugehörig fühlt (vgl. Morf, Koole 2014, 150). Unter Umständen kann dieses Bestreben dazu führen, dass andere Gruppen abgewertet werden, um seine Gruppe und somit sich selbst als besser bzw. wertvoller zu erleben. Es gibt nicht nur ein Spannungsverhältnis zwischen Eigen- und Fremdgruppen, sondern auch zwischen dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und dem konträren Bedürfnis nach Einzigartigkeit und Differenzierung (vgl. Mummendey 2006, 199). Aufbauend auf dieser Theorie verfasste Turner (1987) die Theorie der Selbstkategorisierung. Hierin verdeutlichte er, dass es zu jeder Gruppe eine Gegengruppe gibt (Mielke 2000, 169). Kategorisiere ich mich selbst der Gruppe der sozial gebildeten Menschen zu, dann bedeutet dies gleichzeitig, dass es in meiner Konstruktion eine Gruppe geben muss, die sozial nicht gebildet ist. Dabei sind weitere Differenzierungen möglich. Werden Menschen in Gruppenzugehörigkeiten kategorisiert, kommt es zu Depersonalisation (vgl. Mummendey 2006, 198). Es werden nicht mehr die individuellen Merkmale der jeweiligen Personen erkannt, sondern nur die wesentlichen Merkmale, die alle der Gruppe angehörigen Mitglieder haben. Menschen werden somit theoretisch austauschbar. Dieser Prozess kann sich dabei auf die Definition von sich selbst beziehen oder aber auf die Perspektive auf andere Menschen. Solche Verallgemeinerungen und Typisierungen vereinfachen das Handeln. Allerdings stellen sie nicht immer die passende Sichtweise dar, weil individuelle Merkmale und Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden.

Dem Aspekt, dass eine Person immer individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Wünsche hat, auch wenn sie sich gerade selbst als Teil einer Gruppe definiert, betonen Simon und Mummendey (1997) in ihrer Theorie des individuellen und kollektiven Selbst. Das individuelle bzw. kollektive Selbst sind keine getrennte Instanzen, die unabhängig voneinander aktiviert werden. Je nach Kontext interpretieren wir uns selbst unterschiedlich und beziehen dabei mehr oder weniger die Zugehörigkeit zu Gruppen ein. (vgl. Mielke 2000, 174). Dabei sind Menschen in der Regel Teil mehrerer gesellschaftlicher Gruppen, soziokultureller Milieus und sozialer Rollen, welchen eine unterschiedliche Gewichtung bei der Selbstinterpretation zugemessen wird (vgl. Engelhardt 2014, 84). Wenn es eine Frage der gegenwärtigen Interpretation ist, wie wir uns gerade selbst sehen, bedeutet dies, dass alle Aspekte des Selbstkonzept trotzdem vorhanden sind – manche salienter als andere.

Nachdem in diesem Kapitel die grundlegende Frage, wer bin ich, bearbeitet wurde, wird im folgenden Kapitel näher auf eine für das eigene Leben mindestens genauso prägende Frage eingegangen: Was bin ich wert?

3 Was bin ich wert?

3.1 Definition Selbstwert

Während das Selbstkonzept die kognitive Komponente des Selbst darstellt, kann der Selbstwert als die affektive bezeichnet werden. Insgesamt ist der Selbstwert der Wert, den eine Person sich selbst und einzelnen Aspekten von sich zuschreibt (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 181). Er ist das subjektive Empfinden des eigenen Wertes (vgl. Schütz 2005, 3). Dabei kann er wiederum in zwei Komponenten unterteilt werden. Die erste bezieht sich auf die Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 21). Dabei sind keine objektiven Kriterien entscheidend, wie die Bewertung ausfällt, sondern individuelle, subjektive Maßstäbe. Hierauf wird in Kapitel 4 genauer eingegangen. Aus einer insgesamt positiven Bewertung der eigenen Fähigkeiten ergibt sich ein Vertrauen darauf, mit den auftretenden Herausforderungen des Lebens fertig zu werden und diese zu bewältigen (vgl. Waibel 2017, 134; Branden 2018, 18). Hier zeigt sich die Nähe zu den Begriffen Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit, welche durch den eben genannten Aspekt definiert werden, wobei Selbstwirksamkeit aufgabenspezifischer ist (vgl. Coudevylle et al. 2011, zit. n. Jüneman 2016, 193). Gleichzeitig ist das Selbstvertrauen nur ein Teil der ersten Komponente des Selbstwerts. Der zweite Teil bezieht sich auf den festen Glauben, dass man wertvoll ist, unabhängig seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten oder Eigenschaften. Man ist wertvoll dadurch, dass man ein Mensch ist. Diese positive Grundeinstellung sich selbst gegenüber ist nichts, was man entweder hat oder nicht hat. Sie ist sozial bedingt und erlernbar (vgl. Waibel 2017, 135). Verwandte Begriffe, die diesen Teil des Selbstwertes bedingen und gleichzeitig als Ergebnis daraus hervorgehen, sind Selbstachtung und Selbstakzeptanz. Sich selbst zu achten bedeutet, sich selbst mit all seinen Bedürfnissen, Schwächen, Wünschen usw. wahrzunehmen, diese anzuerkennen und sich selbst zu mögen. Daraus resultieren Verhaltensweisen, die an den eigenen Wert der Person glauben und ihn bestärken (vgl. ebd.). Sich selbst zu akzeptieren heißt, sich selbst mit all seinen Facetten, Merkmalen, Fähigkeiten und Schwächen wahrzunehmen und sagen zu können: das ist ein Teil von mir und das ist für den Moment so. Dabei bedeutet Selbstakzeptanz nicht, dass man alles an sich selbst mögen muss. Es ist jedoch Voraussetzung dafür, dass man etwas ändern kann (Potreck-Rose 2011a, 190). Gleichzeitig hilft es, sich trotz bzw. auch gerade wegen seiner Fehler selbst wertzuschätzen. Des Weiteren gehört zu dieser Komponente des Selbstwerts das Vertrauen darauf, dass das eigene emotionale Empfinden und die Gedanken berechtigt und wertvoll sind (vgl. Waibel 2017, 151). Ein permanentes Infragestellen der Emotionen und Gedanken durch signifikante andere Personen stellt somit den eigenen Selbstwert in Frage. Gleichzeitig ist ein gelegentliches Hinterfragen hilfreich, um Veränderungen anzustoßen. Aus einer insgesamt positiven Bewertung der Person entsteht „das Vertrauen auf unser Recht, erfolgreich und glücklich zu sein, das Vertrauen auf

das Gefühl, es wert zu sein, es zu verdienen und einen Anspruch darauf zu haben, unsere Bedürfnisse und Wünsche geltend zu machen, unsere Wertvorstellungen zu verwirklichen und die Früchte unserer Bemühungen zu genießen“ (Branden 2018, 18).

Die Gesamtbewertung der Person setzt sich aus vielen kleinen Einzelbewertungen zusammen. Deswegen wird im folgenden Kapitel die kognitive Struktur des Selbstwerts sowie die gegenseitige Beeinflussung der einzelnen Bewertungen erklärt.

3.2 Struktur des Selbstwerts

Das Selbstkonzept und der Selbstwert einer Person lassen sich nicht distinkt trennen, denn für die Bewertung der eigenen Person werden keine fremden Informationen bewertet, sondern die, die im Selbstkonzept enthalten sind. Deswegen ist es sinnvoll, bei dem Selbstkonzept von einer grundsätzlich gleichen mentalen Struktur auszugehen. Dies bedeutet, dass es wie beim Hierarchiemodell auf der untersten Ebene eine kaum übersehbare Fülle an bewertbaren Dimensionen und Einzelmerkmalen gibt (vgl. Mummendey 2006, 144). Auf höheren Ebenen werden diese immer weiter zusammengefasst und münden in einem globalen Selbstwert. Dabei ist zu bedenken, dass einzelne Informationen mit ihren dazugehörigen Bewertungen in mehreren Facetten enthalten sein können. Dabei sind die Bewertungen der einzelnen Facetten stark miteinander verflochten, was unter anderem damit erklärbar ist, dass die vorher beschriebene zweite Komponente des Selbstwertes unabhängig von Leistungen und Fähigkeiten ist und trotzdem einen Einfluss auf die Bewertung des Teilaspektes hat (vgl. Flemming, Courtney 1984, zit. n. Schütz 2000, 190). Zudem gehen Brown et al. (2001) bei der Beeinflussung der Ebenen von einem top-down-Prozess aus (vgl. Jünemann 2016, 190). Dies bedeutet, dass der globale Selbstwert alle Bewertungen von Teilaspekten beeinflusst. Demnach nehmen Menschen mit einem optimalen globalen Selbstwert einzelne Situationen positiver wahr und bewerten sie günstiger für sich. Begründet wird diese Ansicht, dass sich ein globaler Selbstwert schon sehr früh herausbildet und durch verschiedene Techniken geschützt und erhalten werden soll (vgl. ebd.). Auf solche Techniken wird unter anderem in Kapitel 5 eingegangen. Zu dieser Perspektive lässt sich sagen, dass die ersten Bindungserfahrungen den Grundstein für den anfänglichen Selbstwert legen, welcher dann wieder spätere Erfahrungen beeinflusst (vgl. Morf, Koole 2014, 148). Zu Beginn unseres Lebens sind unsere kognitiven Strukturen noch nicht so ausdifferenziert wie später, wie bereits Piaget mit seinem Verlauf der kognitiven Entwicklung zeigte. Alle neuen Erfahrungen stehen folglich im Verhältnis zu den bereits vorhandenen und ergeben nach der jeweiligen Verarbeitung eine neuen Status Quo. Im Gegensatz zum top-down-Prozess vertreten unter anderem Stanley Coopersmith (1967) und Susan Harter (1990) die Ansicht des bottom-up-Prinzips. Demnach entsteht der globale Selbstwert aus der Kombination vieler bereichsspezifischer

Selbsteinschätzungen, wobei diese jeweils unterschiedliche Bedeutung für die Gesamteinschätzung haben (vgl. Schwinger 2008, 4). Wie beim Selbstkonzept ist davon auszugehen, dass beide Prozessrichtungen aktiv sind. Die Gesamtbewertung meiner Person beeinflusst, in welche Situationen ich mich begeben und wie ich sie bewerte. Allerdings verändern neue Bewertungen einzelner Situationen die Bewertungen von einzelnen Facetten, welche wiederum Einfluss auf den globalen Selbstwert haben. Des Weiteren gibt es Ähnlichkeiten zum Gedanken des Arbeitsselbst. Vermutlich hat jeder von uns schon einmal bemerkt, dass der aktuell wahrgenommene Selbstwert niedriger bzw. höher als sonst erlebt wird, zum Beispiel nach Misserfolgen bzw. Erfolgen (vgl. Mummendey 2006, 70). Deswegen kann der Selbstwert zum einen als Eigenschaftskomponente (trait) und zum anderen als Zustandskomponente (state) erfasst werden (vgl. Schütz 2005, 44). Der Selbstwert als state bezieht sich auf eben genanntes Beispiel, nämlich, dass die Selbstbewertung als Reaktion auf temporäre Erfahrung erfolgt (vgl. Morf, Koole 2014, 157). In diesem Fall lässt sich von dem umgangssprachlich häufiger verwendeten Wort Selbstwertgefühl sprechen. Im Gegensatz dazu ist der Selbstwert als trait deutlich konsistenter und stabiler (vgl. Mummendey 2006, 70). Allerdings sind hier ebenfalls Entwicklungen möglich.

In der vorliegenden Arbeit wird sich insbesondere auf den Selbstwert als Eigenschaftskomponente bezogen, wobei dieser wiederum Einfluss auf temporär erlebten Selbstwert haben kann und umgekehrt. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, dass auch ein Selbstwert als trait nicht immer stabil ist.

3.3 Optimaler Selbstwert

Wenn umgangssprachlich vom Selbstwert gesprochen wird, wird meist lediglich zwischen einem hohen und niedrigen Selbstwert unterschieden. Dabei gibt es mehr Merkmale, welche ebenfalls einen hohen Einfluss auf das Verhalten und die empfundene Qualität des Lebens haben.

Der Selbstwert kann kontingent oder nicht kontingent sein. Ein kontingenter Selbstwert bedeutet, dass er abhängig ist von bestimmten Faktoren. Crocker et al. (2003) haben zwischen sieben wichtigen Domänen entschieden, zu denen man eine Kontingenz haben kann – Familiäre Unterstützung, Anerkennung durch andere, Wettbewerb, Aussehen, Religiöse Haltung, Erfolg, Wertorientierung (vgl. Schütz 2005, 29). Macht eine Person ihren Selbstwert beispielsweise sehr stark von der Anerkennung durch andere abhängig, hat sie in dieser Domäne eine Selbstwertkontingenz (vgl. ebd., 189). Folglich haben positive bzw. negative Rückmeldungen anderer einen erheblicheren Einfluss als sie ohnehin schon haben. Je abhängiger der Selbstwert einer Person von äußeren Ereignissen ist, desto anfälliger ist er für Schwankungen (vgl. Kernis 2003, zit. n. Schwinger 2008, 7).

Dies verweist auf einen weiteren wichtigen Aspekt des Selbstwerts – nämlich der Stabilität (vgl. Schütz 2005, 46). Die Schwankungen können, wie gerade beschrieben, durch die Abhängigkeit von äußeren Ereignissen entstehen. Die Person ist sich in diesem Fall seines Wertes nicht bewusst. Sie hat demnach kein Schemata diesbezüglich entwickelt. Des Weiteren kann die Instabilität durch eine schlechte Selbstkenntnis bzw. Selbstakzeptanz hervorgerufen werden. Beispielsweise zeigte Campell (1990), dass ein unklares und instabiles Selbstkonzept zu einem schlechteren Selbstwert führt (vgl. Mummendey 2006, 70). Diese Personen werden schneller verunsichert, weil sie sich nicht sicher sind, welches Konstrukt sie selbst zu diesem bestimmten Aspekt haben. Zudem verunsichern Schwächen, wenn sie noch nicht selbst akzeptiert sind und von anderen Menschen angesprochen werden (Schütz 2005, 41). Anders als ein geringer Selbstwert, der zur Vermeidung von negativen Erlebnissen zu defensivem Verhalten führt, wird ein instabiler Selbstwert häufig mit den Tendenzen zur Ich-Beteiligung in alltäglichen Aktivitäten und zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstwert in Verbindung gebracht (vgl. Mummendey 2006, 147). Insgesamt erweist sich ein instabiler, schwankender Selbstwert als ein brüchiges Fundament (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 77). Das Vertrauen darauf, dass man allein deswegen schon wertvoll ist, weil man existiert, ist in diesem Fall nur schwach vorhanden.

Ein weiteres Merkmal, nach dem man den Selbstwert unterscheiden kann, ist die Art des Bewusstseins. Es kann dabei zwischen einem impliziten Selbstwert und einem expliziten unterschieden werden (vgl. Kernis et al. 2008, zit. n. Jünemann 2016, 189). Dies bedeutet, dass der Mensch eine Vorstellung über seinen Selbstwert entwickelt hat, die ihm bewusst ist. Allerdings werden in seinem Unbewussten bzw. Unterbewussten ebenfalls Erfahrungen verarbeitet, woraus sich der implizite Selbstwert entwickelt, welcher nur bedingt zugänglich ist. Dabei stimmen der implizite und der explizite Selbstwert nichts zwangsläufig überein. Beide Werte haben einen Einfluss auf das Verhalten. Teilweise wird davon ausgegangen, dass der implizite Selbstwert einen stärkeren Einfluss hat (vgl. Grawe 2004, 256) und wenn dieser geringer als der explizite ist, es zu einem defensiveren Verhalten führt, um die inneren negativen Bewertungen abzuwehren (vgl. Morf, Koole 2014, 162). Sich defensiv zu verhalten bedeutet, dass neue, unsichere Situationen soweit wie möglich vermieden werden. Demnach werden Menschen mit einem unsicheren und negativen impliziten Selbstwert die Frage, ob sie das neue Spiel mit ausprobieren möchten, wahrscheinlicher verneinen als Menschen mit einem sicheren und positiven impliziten Selbstwert. Es lassen sich an dieser Stelle die bereits angesprochene Verknüpfung zur Bindungstheorie nach Bowlby ziehen, wonach Kinder mit einer sichereren Bindung ein stärkeres Explorationsverhalten zeigen (vgl. Denker 2012, 46). Des Weiteren neigen Personen mit einem positiven expliziten Selbstwert und einem negativen impliziten stärker als Menschen mit anderen Konstellationen dazu, Fremdgruppenmitglieder zu diskriminieren (vgl. Jordan, Spencer, Zanna 2005, zit. n.

Morf, Koole 2014, 183). Es werden Techniken angewandt, um die Vorstellung eines hohen Selbstwertes aufrechtzuerhalten, obwohl aus dem eigenen Inneren andere Signale kommen. In der Regel ist den Menschen dieser Unterschied nicht bewusst.

Bringt man die verschiedenen Komponenten des Selbstwerts in Zusammenhang, lässt sich zwischen einem sicheren und einem fragilen Selbstwert unterscheiden (vgl. Kernis et al. 2008, zit. n. Jünemann 2016, 189). Das Ziel bei der Entwicklung ist demnach nicht nur ein hoher Selbstwert, sondern ein optimaler. Darunter versteht Kernis (2003) einen hohen, aber sicheren Selbstwert, „der sich vor allem durch tief verankerte positive Selbstwertgefühle und einer Akzeptanz des Selbst mitsamt seiner Fehler auszeichnet sowie ein authentisches Selbst als Quelle von Verhaltensauswahl beinhaltet“ (Jünemann 2016, 189).

Zum Teil wurden bereits Auswirkungen der verschiedenen Arten von Selbstwert auf das Verhalten von Personen angesprochen. Im Folgenden wird dieses Thema genauer betrachtet.

3.4 Auswirkungen des Selbstwerts

Grundlegend kann davon ausgegangen werden, dass das Ausmaß, in dem ein Mensch sich selbst wertschätzt, umfassende Auswirkungen auf dessen Erleben und Verhalten hat (vgl. Schütz 2005, 1). Einem optimalen Selbstwert werden viele positive Auswirkungen zugerechnet. Menschen mit einem solchen Selbstwert haben durchschnittlich ein höheres Wohlbefinden und weniger Depressionen (vgl. ebd.; Baumeister et al. 2003, 2005, zit. n. Potreck-Rose, Jacob 2013, 28; Neff et al. 2007, zit. n. Jünemann 2016, 191). Dabei bedeutet dies nicht, dass diese Menschen durchgehend glücklich sind. Auch sie können sich temporär down fühlen. Allerdings fällt es ihnen leichter, diese Gefühle für den Moment zu akzeptieren und sich dennoch nicht als wertlos zu bezeichnen (vgl. Satir 1992, 42). Zudem lassen sie sich von Rückschlägen und Misserfolgen nicht so schnell entmutigen und es fällt ihnen leichter, Dinge erneut zu probieren (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 28). Des Weiteren verleiht ein optimaler Selbstwert den Menschen in der Regel eine positive Ausstrahlung, was wiederum dazu führt, dass sie mehr positive Rückmeldungen von anderen bekommen (vgl. Wirth 2012, 31). Diese Art der Wechselwirkung führt zu spiralförmigen Veränderungen. Demzufolge verfestigt sich ein niedriger Selbstwert bei Personen, wenn keine verändernden Impulse von außen kommen. Menschen mit niedrigem Selbstwert sind sich beispielsweise der Akzeptanz anderer nicht sicher und passen ihr Verhalten deswegen häufiger an das anderer an (vgl. Leary, Tambor et al. 1995, zit. n. Schütz 2005, 31). Dies führt einerseits dazu, dass sie eigene Bedürfnisse und Vorstellungen zurückstellen und nicht verwirklichen. Andererseits bekommen sie dadurch auf Dauer nicht die Wertschätzung von anderen, die es für positive Veränderungen bedürfte. „Wer sich unterlegen und hilflos fühlt, verhält sich oft auch so und wird entsprechend behandelt“ (Schütz 2005, 49).

Einige Forschungen zeigten jedoch, dass ein hoher Selbstwert neben positiven Auswirkungen auch zu negativen führen kann. Anzumerken ist, dass dabei nicht von einem optimalen Selbstwert ausgegangen wurde, sondern oft lediglich zwischen einem hohen und niedrigen Selbstwert unterschieden wurde. Eine Studie von Baumeister et al. (1996) zeigte, dass Personen mit hohem Selbstwert im Vergleich zu anderen die höchste Aggression in ihrem Verhalten zeigten (vgl. Mummendey 2006, 71). Allerdings trifft dies nur auf Personen mit einem instabilen hohen Selbstwert zu bzw. auf einen geringen impliziten und einem hohen expliziten. Personen mit einem stabilen hohen Selbstwert zeigen das geringste Niveau an Ärger und Aggression (Kernis et al. 1989, zit. n. Morf, Koole, 2014, 182). Des Weiteren muss ein hoher Selbstwert nicht unbedingt zu einer hohen Wertschätzung anderer führen (Schütz 2005, 82). Dabei gilt jedoch das Gleiche wie oben beschrieben. Menschen mit einem instabilen, geringen impliziten Selbstwert nutzen die Technik, andere abzuwerten, um sich selbst dadurch aufzuwerten, da das Selbstwissen und der Selbstwert unter anderem durch Vergleiche generiert wird. Menschen mit einem optimalen Selbstwert sind auf diese Technik nicht angewiesen, was allerdings nicht zwangsweise zu einer Wertschätzung anderer führen muss. Menschen unterliegen in der Regel einer Vielzahl an positiven Illusionen bezüglich sich selbst. In Maßen ist dies eine legitime Strategie, um den eigenen Selbstwert optimal zu halten. Bei der Informationsbeschaffung nehmen wir selektiv wahr. Menschen mit einem hohen Selbstwert nehmen dabei bei sozialen Rückmeldungen tendenziell eher positive Aspekte wahr bzw. verzerren diese zu ihren Gunsten (vgl. Harter 1993, zit. n. Stucke 2000, 41). Dies kann zur Folge haben, dass der Selbstwert, wenn es um die Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Merkmale geht, zu hoch ausfällt. Dies ist dann der Fall, wenn es zu einer maßlosen Überschätzung kommt, woraus soziale und emotionale Probleme entstehen können (vgl. Cain, Pincus, Ansell 2008, zit. n. Potreck-Rose, Jacob 2013, 27).

Wenn man den Selbstwert von Besucher_innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern möchte, sollte darauf geachtet werden, dass dieser nicht nur nach außen hin steigt, sondern vor allem implizit respektive optimal, da es ansonsten zu negativen Verhaltensweisen führen kann. Durch welche Quellen das Selbstwissen und der Selbstwert generiert und somit beeinflusst werden kann, wird im nächsten Hauptkapitel erläutert.

4 Quellen unseres Selbstwissens und unserer Selbstbewertung

4.1 Informationsverarbeitung nach Filipp

Unser Selbstkonzept und unser Selbstwert ist das Ergebnis von vielen einzelnen Informationen bzw. deren Bewertung. Wenn man sich bewusst werden will, wie man das Gesamtergebnis beeinflusst und verändert, muss man sich die Quellen der Informationsbeschaffung genauer anschauen (vgl. Branden 2018, 83). Wie bereits erwähnt, ist das Wissen über uns selbst das Produkt unserer Erfahrungen und beruht somit auf Prozessen menschlicher Informationsverarbeitung (vgl. Filipp 1993, 130). Nach Sigrun-Heide Filipp gibt es fünf unterschiedliche Wege, wie ein Mensch zu Informationen über sich selbst gelangt: direkte und indirekte Prädikatzuweisung, komparative Prädikatselbstzuweisung, reflexive Prädikatselbstzuweisung und ideationale Prädikatselbstzuweisung (vgl. Filipp 1993, 132). Diese werden im Folgenden genauer erklärt.

4.1.1 Direkte und indirekte soziale Rückmeldungen

4.1.1.1 *Theoretische Betrachtung*

Wie wir uns selbst sehen und wie wir uns bewerten ist sehr stark von sozialen Rückmeldungen geprägt (vgl. Mummendey 2006, 30). Einer der ersten Vertreter dieser Annahme war Charles Cooley (1902), welcher den Begriff des Spiegelselbst in wissenschaftliche Diskurse einführte (vgl. Filipp 1993, 132). Damit meinte er, dass unser Selbstkonzept aus den wahrgenommenen Zuschreibungen anderer besteht, diese in sich vereint und somit nach außen widerspiegelt (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 181). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Informationen nicht eins zu eins aufgenommen, sondern auf individuelle Weise verarbeitet werden.

Georg Mead (1934) als Vertreter des symbolischen Interaktionismus betonte ebenfalls die Bedeutung des sozialen Umfelds für die Entwicklung des Selbstkonzepts (vgl. ebd.). Allerdings entsteht dieses nicht nur durch Zuschreibungen anderer. Menschen sind in der Lage, sich in andere hineinzuversetzen und dadurch zu denken, wie diese sie sehen könnten. Dadurch können sie ihr Handeln deuten und werden ihrer selbst bewusst (vgl. Abels 2010, 259). Die Entwicklung der Perspektivübernahmefähigkeit ist somit von besonderer Bedeutung. Um sich vorzustellen, wie der andere einen sieht bzw. einzelne Verhaltensweisen deutet, braucht es Gesten bzw. Symbole, die für beide Individuen die gleiche Bedeutung haben (vgl. Jörissen 2010, 93). Diese Bedeutungen sind nicht von vornherein festgeschrieben, sondern werden durch Interaktion konstruiert, aufrechterhalten und verändert. Gleichwohl es stets einen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen gibt, welcher bei diesem Prozess erheblich mitwirkt. Ebenso postuliert Mead, dass unsere Reaktionen auf Reize auf Grundlage erlernter Bedeutungen erfolgen (vgl. Mummendey 2006, 161). Sich selbst durch die Perspektiven anderer zu sehen, lernen und wenden Kinder an,

wenn sie spielen. Wenn sie sich Interaktionen zwischen zwei Akteuren, beispielsweise Mutter und Kind, vorstellen, „entsteht spielerisch ein Bewusstsein der eigenen sozialen Position“ (Jörissen 2010, 97). Wenn mehrere Sichtweisen gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, nannte Mead es Game (vgl. ebd.). Aus all diesen Perspektiven entwickelt die Person ein Konzept des generalisierten Anderen (vgl. Morf, Koole 2014, 148). Dieses Konzept wäre somit die Summe aller Erwartungen einschließlich der Normen und Werte der Gesellschaft, die für die jeweilige Situation relevant sind (vgl. Abels 2010, 268). Da die Perspektiven und Erwartungen von außenstehenden Personen jedoch nicht zwangsweise einheitlich sind, ist ein homogenes Bild des generalisierten Anderen nur schwer realisierbar (vgl. Jörissen 2010, 102). Dies bedeutet, dass für die momentane Sicht auf sich selbst und dessen Bewertungen entscheidend ist, welche Perspektiven gewählt werden. Es kann einen erheblichen Unterschied machen, ob Menschen sich selbst aus der Sicht ihrer Mutter betrachtet oder aus der Perspektive eines Lehrers. Um sein Selbstbild respektive sein Arbeitsselbst positiver zu sehen, ist es hilfreich zu lernen, sich bewusst aus der Perspektive bestimmter Personen zu sehen, die einem wohlgesonnen sind (vgl. Potreck-Rose 2011b 29f.). Diese Technik ist Bestandteil der systemischen Beratung. Es ist dabei zu bedenken, dass Menschen logischerweise immer wieder Sichtweisen und Erwartungshaltungen anderer ausgesetzt sind, da sie sich in sozialen Räumen bewegen, auf welchen sie für ihre Entwicklung angewiesen sind. Mead drückte es so aus: „Das Selbst ist nicht etwas, das zuerst da ist und dann in eine Beziehung mit anderen eintritt; vielmehr ist es, sozusagen, ein Strudel [eddy] im sozialen Strom [current] und insofern immer noch ein Teil des Stromes. Es ist ein Prozess, in dem sich das Individuum kontinuierlich im Hinblick auf die Situation einstellt [adjust], deren Teil es ist, und auf die es reagierend einwirkt“ (Mead 1934, 182, zit. n. Jörissen 2010, 101). Wir sind demzufolge eine Einheit mit einer Identität, die sich in sich selbst stetig verändert und gleichzeitig Teil etwas Größerem, eines sozialen Raumes, der Veränderungen in uns initiiert und den wir ebenso verändern.

Die sozialen Rückmeldungen, die Individuen aufnehmen, können dabei einerseits direkte Prädikatzuschreibungen sein. Dies ist der Fall, wenn Informationen verbal in einer Interaktion von einer Person einer anderen mitgeteilt werden (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 186). Ein Beispiel hierfür ist: Ich finde dich sehr schlau. Andererseits können Informationen indirekt übermittelt werden. Dies bedeutet, dass der Informationsgehalt erst aus dem Verhalten oder dem Gesagten interpretiert werden muss (vgl. ebd.). Beispielsweise könnte eine Person Rückschlüsse auf ihre eigenen Fähigkeiten beim Fußball spielen ziehen, wenn sie nie angespielt wird. Dabei kann das Verhalten der anderen mehrere Gründe haben. Für die Interpretation muss sich die Person, wie bereits oben beschrieben, in die Perspektiven der anderen hineinversetzen. Dabei ist die Schlussfolgerung, was andere denken könnten, stets lediglich das Ergebnis eigener Gedanken,

welche durch vorherige Erfahrungen beeinflusst wurden. Für unser Selbstwissen ist es somit nicht entscheidend, „was andere über mich denken, sondern wovon ich überzeugt bin, dass sie es denken“ (Lohaus, Vierhaus 2015, 181). Dabei zeigte eine Forschung von Shrauger und Schoeneman (1979), dass unsere Gedanken diesbezüglich oftmals nicht gut mit den tatsächlichen Sichtweisen übereinstimmen (Morf, Koole 2014, 148). Erklären lässt sich dies dadurch, dass neue Informationen immer auf bereits gebildete Schemata treffen, welche im Arbeitsselbst gerade aktiviert sind (vgl. Filipp 1993, 135). Dies bedeutet für Professionelle, dass sie nicht nur darauf achten sollten, was sie ihrer Meinung nach sagen und ausdrücken, sondern auch darauf, wie sie wirken respektive wie andere ihr gezeigtes Verhalten wahrnehmen und interpretieren. Hierfür ist ein hohes Maß an Selbstreflexion notwendig. Insgesamt wird aus diesen Überlegungen und aus den folgenden deutlich, dass die Person des/r Professionellen mit seinem eigenen Selbstkonzept und Selbstwert erheblich Bedeutung darauf hat, welchen Einfluss auf die Identität und den Selbstwert des/r Klienten_in erfolgt (vgl. Waibel 2017, 178). Personen übernehmen die Sichtweisen, Zuschreibungen und Erwartungen nicht von allen beliebigen Personen, sondern vor allem von signifikanten Anderen (vgl. Radke 2014, 25). Dies bedeutet, dass umso bedeutsamer ein/e Sozialarbeiter_in für den/die Klienten_in ist, umso höher wird sein/ihr Einfluss sein. Im anschließenden Kapitel werden diese theoretischen Erkenntnisse am Thema des Lobens bzw. Kritisierens weiter konkretisiert.

4.1.1.2 Loben und Kritisieren

Durch jeder Äußerung gegenüber einer Person wird die eigene Perspektive vermittelt, die die erste Person bezüglich der anderen hat (vgl. Filipp 1993, 134) Dies drückt auch Schulz von Thun mit seinem 4-Ohren-Modell aus, indem er verdeutlicht, dass man bei jedem Gesagtem immer etwas über sich selbst ausgesagt und wie man die Beziehung zueinander sieht. Indem ich dem anderen zeige, was ich von ihm denke, vermittele ich gleichzeitig eine Erwartungshaltung. Lobe ich beispielsweise eine Person bei einer sehr leichten Aufgabe, vermittele ich ihr dabei, dass ich geringe Erwartungen an ihre Leistungen hatte. Die soziale Rückmeldung, die bei der Person folglich ankommt, könnte sein, dass die andere Person mich nicht für schlau hält (Schütz 2005, 95). Dabei ist diese Interpretation der Nachricht nur eine mögliche. Sie sollte dennoch stets bedacht werden, da man nicht weiß, wie der andere die Informationen interpretiert. Des Weiteren ist es aus demselben Grund sinnvoll, die Wirksamkeit von Lob und Kritik differenzierter als die mögliche Sichtweise, dass Lob sich positiv auf das Selbstkonzept auswirkt und Kritik negativ, zu betrachten (vgl. Meyer, Plöger 1993, 234). Neben dem bereits angesprochenen Aspekt, dass Kritik bzw. Lob etwas über den Fähigkeitsstand der angesprochenen Person aussagt, sind Lob und Kritik dafür nützlich, ein möglichst realistisches Bild über sich selbst und den allgemeinen

Erwartungen des sozialen Umfeldes zu gewinnen. Dies hilft wiederum, sich darin zurechtzufinden und eigenverantwortlich zu handeln.

Grundsätzlich ist es für das Selbstkonzept einschließlich des Selbstwerts günstiger, wenn man verhaltensbezogen lobt bzw. kritisiert und nicht eigenschaftsbezogen, was sich auf die Person in ihrem Ganzen bezieht (vgl. Schütz 2005, 95; Branden 2018, 209). Besonders gilt dies für negative Rückmeldungen, da diese, wenn sie sich direkt auf das Kind beziehen, einen erheblicheren Einfluss auf sein Selbstkonzept haben als verhaltensbezogene. Die Aussage: „Du bist so faul“ kann in ihrer mental gespeicherten Form in vielen anderen Situationen aktiviert werden, ist somit Teil mehrerer verschiedener Facetten und hat somit einen größeren Einfluss auf das Selbstkonzept als die Aussage: „Dass du am Morgen bis um 10 im Bett liegen bleibst, finde ich ziemlich faul“. Hier wird nur die konkrete Situation angesprochen. Des Weiteren gilt es zu beachten, ob man mit seinen Rückmeldungen ein Veränderbarkeits- bzw. Bewältigungsmuster verstärkt (vgl. Siegler, Eisenberg et al. 2016, 330). Diese Muster beruhen auf der Unveränderbarkeits- (Entitätstheorie) bzw. der Veränderbarkeitstheorie (Inkrementelle Theorie). Erstere beinhaltet die Grundannahme, dass die Intelligenz eines Menschen unveränderbar fixiert ist (vgl. ebd.). Diese wird durch ergebnisorientierte Bewertungen verstärkt (vgl. Schütz 2005, 40), die sich, wie oben bereits erwähnt, „auf überdauernde Charakterzüge oder auf das Kind als Ganzes richten“ (Siegler, Eisenberg et al. 2016, 330). Beispiele für solche Bewertungen sind: „In Sport bist du sehr schlecht“ oder „Du hast in der Mathearbeit eine 1 bekommen. Mir gefällt, dass du darin sehr gut bist“. Menschen mit einer solchen Grundhaltung deuten Misserfolge als persönliche Niederlage und suchen deswegen vor allem Situationen auf, in denen sie sich des Erfolgs und der positiven Rückmeldungen sicher sein können (vgl. ebd.) Die zweite Theorie spiegelt die Grundannahme, dass sich das Intelligenzniveau des Menschen verändern kann, wider (vgl. ebd.). Diese wird bei Menschen gefördert, wenn Rückmeldungen auf Anstrengungen und Bemühungen, die sich die Person gemacht bzw. nicht gemacht hat, bezogen werden. Beispiele hierfür sind: „Weil du dich so gut auf die Prüfung vorbereitet hast, hast du diese 2 bekommen“, „Wenn du fleißig weitertrainierst, wirst du ein besserer Fußballer werden“ oder „Mir hat es nicht gefallen, dass du dich nicht angestrengt hast“. Dabei sind jedoch wiederum zwei Sachen zu beachten. Zum einen sind Erfolge auch nach erhöhter Anstrengung nicht sofort gewiss. Es braucht hier Geduld von allen beteiligten Parteien. Zum anderen muss man sich sicher sein, dass die Person sich wirklich keine Mühe gegeben hat, wenn man die fehlenden Anstrengungen der Person kritisiert. Teilweise lassen Menschen den Anschein erwecken, dass sie sich nicht anstrengen, obwohl sie es doch tun, damit sie es im Falle eines Misserfolges nicht darauf schieben müssen, dass sie in der Aufgabe nicht gut sind. In Kapitel 5 wird darauf genauer eingegangen, wenn das Thema Self-Handicapping erläutert wird. Die genannten Grundhaltungen beziehen sich dabei nicht nur auf

die Intelligenz des Menschen, sondern grundsätzlich auf alles. Glaube ich daran, dass ich mich selbst verändern kann? Bin ich davon überzeugt, dass die Besucher der Offenen Arbeit sich verändern können? Denke ich, dass aus einer Person, die in vielen Situationen faule Verhaltensweisen zeigt, ein die meiste Zeit fleißiger Mensch werden kann? Viele Veränderungen brauchen Zeit. Allerdings beginnen sie immer mit einem ersten Schritt und so kann jede Aussage, die wir zu einer anderen Person machen, der Beginn einer Veränderung sein. Um Veränderungen und Verbesserungen zu erlangen, ist es zudem zielführend, ein positives Verhältnis zu Fehlern und Misserfolgen zu entwickeln (vgl. Jünemann 2016, 196). Für das Loben und Kritisieren bedeutet dies, dass nicht nur nach Erfolgen Rückmeldungen kommen sollten, sondern insbesondere auch bei gemachten Fehlern und Misserfolgen. Diese Feedbacks sollten dabei einerseits wieder das Veränderbarkeitsmuster stärken und andererseits empathisch und motivierend sein. Wenn es darum geht, dass Menschen sich zu einer eigenverantwortlichen Person entwickeln, die sich selbst wertschätzen können und ein Identitätsgefühl besitzen, dann lohnt es sich darüber nachzudenken, ob man Personen nur dann lobt, wenn sie funktionieren und sich den Regeln entsprechend verhalten oder auch dann, wenn sie sich abweichend davon verhalten, aber dafür ihren eigenen Wesen, Bedürfnissen, Wünschen und Werten entsprechend (vgl. Waibel 2017, 198). Ein weiteres Kriterium, worauf man beim Loben achten sollte, ist die Unterscheidung zwischen wertendem und anerkennendem Lob. Der Unterschied wird an folgendem Beispiel sichtbar: „Du hast wirklich gute Arbeit geleistet. Du bist eine gute Bibliothekarin“ vs. „Die Bücherei ist jetzt in Ordnung. Jetzt ist es wieder ganz einfach, jedes Buch zu finden. Danke schön, Maria, Du warst mir eine große Hilfe.“ (Branden 2018, 207). Das wertende Lob bezieht sich dabei wieder auf die ganze Person und kann dadurch einen Erwartungsdruck erzeugen. Das Lob bzw. die Anerkennung des Geleisteten finden im zweiten Beispiel statt, indem gezeigt wird, dass die Veränderung wahrgenommen wurde und positive Auswirkungen beschrieben werden. Da diese beschreibende Form in der Regel länger dauert und oft ungewohnt ist, ist es nicht in jeder Situation praktikabel. Je öfter man auf diese Art Rückmeldungen gibt, desto gewohnter wird es, und desto authentischer kann man dadurch Lob, Anerkennung und Wertschätzung vermitteln. Des Weiteren ist ein Lob umso besser, umso präziser es ausgedrückt ist und umso unerwarteter es erfolgt (vgl. ebd.). Ein Lob ist gleichzeitig eine Wertschätzung. Diese Wertschätzung durch soziale Rückmeldungen kann dadurch ausgedrückt werden, dass sinnbildlich auf Augenhöhe kommuniziert wird und der Name der anderen Person verwendet wird (vgl. Satir 1992, 65). Neben sozialen Rückmeldungen gelangen Menschen unter anderem durch Vergleiche mit anderen zu selbstbezogenem Wissen. Dies wird Inhalt des nächsten Kapitels.

4.1.2 Komparative Informationsgenerierung

Menschen nehmen nicht nur passiv Informationen von anderen in ihr Selbstkonzept auf, sondern nehmen selbst eine aktive Rolle bei der Generierung selbstbezogenen Wissens ein (vgl. Filipp 1993, 135). Dies geschieht unter anderem durch Wahrnehmen anderer und dem anschließenden Vergleich mit sich selbst (vgl. Lohaus, Vierhaus, 186). Gerade in der Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter gewinnt dies mit zunehmendem Alter an Bedeutung. Zudem lernen sie mit der Zeit, selbstbestimmt zu wählen, mit wem sie sich vergleichen (vgl. ebd.). Gemäß der Theorie des sozialen Vergleichs von Leon Festinger (1954) wird dieses komparative Vorgehen insbesondere dann angewandt, wenn Menschen sich ihrer Fähigkeiten und Urteile nicht sicher sind – sie also noch kein diesbezügliches Schema entwickelt haben – oder wenn objektive Standards fehlen (vgl. Morf, Koole 2014, 148). Auch wenn anfangs gesagt wurde, dass solche sozialen Vergleiche ein aktiver Weg sind, selbstbezogenes Wissen zu generieren, laufen viele Vergleichsprozesse automatisch und unbewusst ab (vgl. ebd., 149). Dabei wird sich vor allem mit solchen Menschen verglichen, die in den relevanten Vergleichsparametern die größte Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Raab, Unger, Unger 2010, 30). Allerdings vergleichen sich Menschen nicht ausschließlich mit anderen (externaler Bezugsrahmen), sondern auch mit sich selbst (internaler Bezugsrahmen) (vgl. Marsh 1986, zit. n. Lohaus, Vierhaus 2015, 185). Dies kann einerseits dadurch erfolgen, dass man seine Leistungen in unterschiedlichen Kategorien wie zum Beispiel Sport und Kunst vergleicht oder andererseits dadurch, dass man sein derzeit gedachtes Selbstbild mit dem vergangenen vergleicht und dadurch Rückschlüsse auf seine Entwicklung zieht (vgl. Filipp, Mayer 2005, 263). Insbesondere bei Übergängen wie zum Beispiel die Einschulung oder Umzug verändern sich häufig die Bezugsrahmen, die für Vergleiche zur Verfügung stehen (vgl. Schütz 2005, 12). Deswegen sind diese sowohl Chance als auch Risiko für die Selbsteinschätzung. Neben der Informationsgewinnung dienen Vergleiche auch dem Erhalt oder Erhöhung des aktuell empfundenen Selbstwerts. Je nachdem, mit wem man sich vergleicht, sind Auf- bzw. Abwertungen des eigenen Wertes möglich. Zudem kann durch bewusstes Abwerten von anderen der eigene Wert im Vergleich zu der abgewerteten Person höher ausfallen (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 225). Für manche ist das Gefühl der Überlegenheit, also im Vergleich besser als andere zu sein, eine Quelle ihres Selbstwerts (vgl. Schütz 2005, 16). Allerdings muss dabei darauf geachtet werden, dass sowohl die überlegene als auch die unterlegene Person in allen Fällen als Person insgesamt gleich viel Wert sind.

Es gibt auch Möglichkeiten der selbstbezogenen Informationsgewinnung bei denen externe Quellen einen geringeren Einfluss haben (vgl. Filipp, 1993, 136; Lohaus, Vierhaus 2015, 187). Welche dies sind, wird in den nächsten zwei Kapiteln erläutert.

4.1.3 Reflexive Prädikatselbstzuweisung

Diese vierte Quelle der selbstbezogenen Informationsgewinnung basiert auf der Selbstwahrnehmungstheorie nach Daryl Bem (1972). Diese besagt, dass Menschen zu Erkenntnissen über ihre Einstellungen, Gefühle und andere innere Vorgänge teilweise dadurch kommen, dass sie ihr eigenes Verhalten unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände beobachten und infolgedessen Rückschlüsse ziehen (vgl. Bem 1993, 97). Diese Theorie baut wiederum auf Erkenntnissen aus der Forschung von Freedman und Frazer (1967) auf (vgl. ebd., 110). Eine Erkenntnis darin war, dass Menschen mit höherer Wahrscheinlichkeit einem größeren Ersuchen zustimmen, wenn sie zuvor einer kleinen Bitte nachgekommen sind. In dem dazugehörigen Experiment wurden Leute gebeten, ein kleines, mitgebrachtes Schild in ihrem Garten aufzustellen. Nach einiger Zeit wurden die gleichen Leute gefragt, ob sie ein viel größeres Schild, welches sehr unansehnlich war, aufstellen wollen. Die Personen, die bei dem ersten kleinen Schild zugestimmt hatten, stimmten dem zweiten Schild signifikant öfter zu als die, die bereits beim ersten Schild nein gesagt hatten (vgl. ebd.) Erklärt wurde dies dadurch, dass diese Personen aus ihrem ersten Verhalten schlussfolgern, dass es ihre Einstellung ist, anderen eine solche Bitte zu erfüllen und ein solches Schild im Garten aufzustellen. Bei der zweiten Anfrage verhielten sie sich demnach, wie ihre gedachte Einstellung diesbezüglich ist. Diese Erkenntnis wird als Tür-in-der-Tür-Phänomen genannt (vgl. ebd.). Das Grundpostulat der Selbstwahrnehmungstheorie ist, dass es häufiger vorkommt, dass Attributionen und Einstellungen nach einem offenen Verhalten erschlossen werden als dass sie dieses bedingen (vgl. Bem 1993, 122). Allerdings gilt es zu bedenken, dass Menschen nicht aus all ihrem Verhalten auf eigene Einstellungen und Zustände schließen. Wie bereits bei der Theorie des sozialen Vergleichs erwähnt, erfolgt dies besonders dann, wenn Personen sich dieser nicht sicher sind (vgl. Frey, Stahlberg 1994, 289). Zudem werden bei solchen Prozessen stets die wahrgenommenen Umstände mitberücksichtigt. Nur wenn diese nicht ausreichend sind, um das gezeigte Verhalten zu erklären, wird das Verhalten auf innere Zustände attribuiert (vgl. Morf, Koole 2014, 146). Je weniger äußere Faktoren vorhanden sind, die das gezeigte Verhalten verstärkt haben, desto eher werden aus dem Verhalten Rückschlüsse auf Ansichten und Einstellungen gezogen (vgl. Bem 1993, 103). In diesem Zusammenhang kann es zu einem Überrechtfertigungsgrund kommen. Dieser kann auftreten, wenn das eigene Verhalten bzw. eigene Ansichten mit äußeren Belohnungen assoziiert werden, obwohl bereits vorher eine intrinsische Motivation vorhanden war. In solchen Fällen nimmt folglich die intrinsische Motivation ab. (vgl. Morf, Koole 2014, 147). In Fällen, in denen sich die Person bezüglich ihrer inneren Zustände unsicher ist, nimmt sie eine ähnliche Position wie ein externer Beobachter ein (vgl. Mummendey 2006, 116). Allerdings gibt es mehrere Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zum einen besteht eine Insider Outsider Differenz. Darunter wird

verstanden, dass interne Reize nur vom Akteur selbst wahrgenommen werden können. Zum anderen gibt es eine Intimus Fremder Differenz, welche meint, dass nur die handelnde Person selbst über das Wissen über alles frühere Verhalten und Erleben verfügt. Des Weiteren werden Situationen insgesamt unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und bewertet (vgl. Bem 1993, 114f.).

Außer den bereits genannten Wegen gibt es laut Filipp noch eine weitere Möglichkeit, wie Menschen zu Selbstwissen gelangen können. Diese ist auf dem ersten Blick relativ unabhängig von externen Quellen. Jedoch unterliegt sie ebenfalls sozialen Einflüssen.

4.1.4 Ideationale Prädikatselbstzuweisung

Menschen gelangen zu Wissen über sich selbst, indem sie über sich selbst nachdenken. Dabei können vergangene, gegenwärtige und zukünftige Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen einbezogen werden (vgl. Filipp 1993, 138). Dabei gelingt es besonders Menschen mit einem optimalen Selbstwert positive Informationen aus eigenen Überlegungen zu generieren, weil diese ihre Gedankengänge mehr wertschätzen (vgl. Josephs, Bosson, Jacobs 2003, zit. n. Mummendey 2006, 151). Beim Nachdenken, wer man ist, konfrontiert man sich mit den Vorstellungen, wer man selbst gern wäre und was man denkt, wie man sein sollte (vgl. Mummendey 2006, 139). Diese Vorstellungen des Ideal- und Soll-Selbst können dabei sowohl von der Gesellschaft, sozialen Interaktionspartnern als auch aus eigenen Überlegungen entstammen. Dabei ist bei der Entwicklung eigener Wertvorstellungen und Glaubensgrundsätze wichtig, dass diese einen inneren Bezug zu der Person selbst haben und er zu ihnen stehen kann (vgl. Waibel 2017, 152). Wer nach vorgegebenen Werten und Lebensprinzipien lebt, wird regelmäßig in Konflikte mit sich selbst gelangen (Greve 2007, 327). Es ist deswegen bei der Förderung der Entwicklung sinnvoll, darauf zu achten, dass Kinder ihre eigenen Vorstellungen entwickeln und nicht alle Werte blind übernehmen (vgl. ebd., 199). Dieses Verhalten kann zum einen dadurch unterstützt werden, dass eigenes Verhalten und eigene Entscheidungen begründet werden. Zum anderen sollte den Heranwachsenden der Raum gegeben bzw. dieser bewusst initiiert werden, selbst darüber nachzudenken, wieso sie auf ihre Art und Weise handeln. Zudem kann gemeinsam darüber reflektiert werden, wobei die Gedankengänge des anderen stets wertgeschätzt werden sollten. Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen haben zu einer Wertpluralisierung geführt. Sich seine eigenen Werte und einen Lebenssinn zu wählen, ist nicht nur Chance für ein eigenverantwortliches Leben, sondern ebenso eine Pflicht, die herausfordernd sein kann (vgl. Keupp 2014, 182). Demnach ist es ebenso hilfreich, dem Kind mit eigenen Werten zu konfrontieren und diese ihm vorzuleben - gleichzeitig aber darauf zu achten, dass dieses sich eigene Gedanken machen darf und soll. Das Entwickeln persönlicher Ziele kann dabei sinnstiftend wirken und die

Selbstbestimmung fördern (vgl. Brunstein, Maier, Dargel 2007, 275). Wenn folglich die eigenen Vorstellungen vom Leben und damit das Ideal- und Soll-Selbst mit dem tatsächlich wahrgenommenen Selbst weitestgehend übereinstimmen, führt dies zu einer Steigerung des Selbstwerts (vgl. Schütz 2005, 2).

Durch eigenes Nachdenken ist es möglich, sehr viele der wahrgenommenen Informationen so zu verarbeiten und zu bewerten, dass sie einem positivem Selbstkonzept und einem optimalen Selbstwert zuträglich sind. Allerdings sind der Introspektion Grenzen gesetzt, welche jedoch individuell verschoben werden können. Einerseits sind sich viele Menschen der Ursachen ihrer Gedanken und Verhaltensweisen nicht bewusst (vgl. Morf, Koole 2014, 144). Sie gelangen nicht auf eine Meta-Ebene, auf der sie darüber nachdenken, wieso sie gerade das denken, was sie denken. Dabei sind sie sich nicht nur nicht bewusst, wie ihr Denken funktioniert, sondern wissen auch nicht, dass sie es nicht wissen (vgl. ebd., 145). Andererseits kann es unangenehm sein, beispielsweise über negative Erlebnisse und deren Einfluss auf sein Selbstkonzept nachzudenken, weswegen solche Gedanken eher unbewusst bleiben sollen (vgl. ebd.).

Die hier beschriebenen Quellen des Selbstwissens bilden nicht nur die Grundlage für das eigene Selbstkonzept, sondern auch für den Selbstwert, denn um etwas zu bewerten, muss ich eine Vorstellung davon haben, was ich bewerte. Gleichzeitig braucht es einen Maßstab, anhand dessen die Bewertung erfolgt. Deswegen ist es für den Selbstwert entscheidend, welchen Maßstab man für sich selbst anlegt. Auf diese und weitere Quellen des Selbstwerts wird in den anschließenden Kapiteln näher eingegangen.

4.2 Quellen des Selbstwertes

4.2.1 Maßstab zur Bewertung des Selbstwertes

Eines der bekanntesten Maßstäbe wird durch die Schule vermittelt. Für das Erfüllen eines prozentualen Anteils vom theoretisch Möglichen erhält man eine Note, welche das Äquivalent zu einer Bewertungseinheit ist: eins bedeutet sehr gut, fünf steht für mangelhaft. Je komplexer die Aufgabe, desto komplexer und vielfältiger werden die Kriterien für die Bewertung. Da der Mensch ein überaus komplexes Wesen ist, sind die Kriterien, die er für die Bewertung seiner selbst anwendet, ebenfalls komplex und vielfältig. Aus vielen kleinen Einzelbewertungen ergibt sich eine Gesamtbewertung. Dabei gibt es nur selten objektive Kriterien für die Bewertung selbstbezogener Informationen. Es ist entscheidend, woran festgelegt wird, wann etwas sehr gut bzw. mangelhaft war (vgl. Potreck-Rose 2011b, 53). Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erklärt, kann man sich dabei Referenzwerte wählen, die einen selbst besser oder schlechter erscheinen lassen. Beispiele, durch die der Selbstwert aufgrund des angewandten Maßstabs negativ beeinflusst wird, sind: „unfaire Vergleiche, mit zweierlei Maß messen, übertriebene Verantwortung

fordern, perfektionistische Ansprüche stellen, Positives externalisieren, Negatives internalisieren, Alles oder Nichts denken, generalisieren“ (ebd.). Insgesamt sind Bewertungsmaßstäbe für die Entwicklung des Selbstwerts und der Person insgesamt sinnvoll, die einen Anspruch bzw. eine Herausforderung darstellen, jedoch nicht überfordern und das Erleben von Erfolgen ermöglichen (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 69). Das Thema Maßstab für den Selbstwert ist dabei auf zwei unterschiedlichen Ebenen relevant. Dies lässt sich gut am bereits angesprochenen Aspekt der Selbstwertkontingenzen verdeutlichen. Betrachtet man zum Beispiel den Punkt Erfolge als mögliche Domäne, so ist es bei jeder Person unterschiedlich, anhand welcher Kriterien sie festlegt, was für sie Erfolge sind. Der individuelle Maßstab ist hier bedeutend. Dies ist die eine Ebene. Auf einer höheren Ebene kann die Person dann entscheiden, welche Bedeutung sie den einzelnen Erfolgen für ihren Selbstwert beimisst. Nicht jede Domäne hat den gleichen Einfluss auf den eigenen Selbstwert. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass sich das Individuum in einem sozialen Raum befindet, welcher ebenfalls Kriterien und Vorstellungen davon vermittelt, wann etwas als Erfolg zählt und welche Bedeutung einzelne Aspekte auf die Gesamtwertung haben. Marsh argumentiert, dass normative Vorstellungen über die Bedeutung einzelner Domänen für den globalen Selbstwert entscheidender sind, als die individuell zugeschriebene Bedeutung (vgl. Marsh 1993, zit. n. Filipp, Mayer 2005, 292). Beispielsweise wird insbesondere in der Pubertät dem Aussehen eine wichtige Bedeutung zugesprochen. In Verbindung mit überdurchschnittlich hohen Schönheitsidealen insbesondere für junge Frauen entsteht dadurch eine Bedrohung für den Selbstwert dieser Menschen (vgl. Schütz 2005, 47). Allerdings ist die Fähigkeit, sich nicht respektive zu einem geringeren Anteil von solchen gesellschaftlichen Vorgaben leiten zu lassen, erlernbar. Gleichzeitig bedarf es dafür des ebenfalls bereits angesprochenen Verständnis der Veränderbarkeit. Wer davon überzeugt ist, dass Schönheit nur durch die eine vermittelte Form erreicht werden kann, wird sich schwer damit begnügen können, wenn er diese nicht erreicht hat. Insbesondere im Kindes- und Jugendalter ist es sehr herausfordernd, sich eigene Maßstäbe für die Bewertung von Erfahrungen, seiner Fähigkeiten und Eigenschaften sowie seiner selbst zu definieren (vgl. Filipp, Mayer 2005, 292). Impulse und Unterstützung durch andere sind dabei sehr förderlich. Professionelle in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit können dies zum einen durch ihr eigenes Auftreten erreichen, indem sie solche Anforderungen, Erwartungen und Maßstäbe vorleben und vermitteln, die es den Besucher_innen ermöglicht, sich selbst in einem positiven Licht zu bewerten. Daraus folgt, dass die pädagogischen Fachkräfte sich selbst bewusst sein sollten, welche Kriterien sie in den jeweiligen Situationen für beispielsweise Erfolge internalisiert haben und nach außen ausstrahlen. Zum anderen können Veränderungen angestoßen werden, indem solche Selbstwertkontingenzen inklusive der dazugehörigen Maßstäbe zum Thema gemacht werden und dadurch ins Bewusstsein der Kinder und

Jugendlichen gelangen. Umgesetzt werden kann dies zum Beispiel durch biografisches Arbeiten. Eine Methode dabei ist, Satzanfänge wie zum Beispiel „Wichtig im Leben ist...“ oder „Frauen sind...“ vorzugeben und diese von den Besucher_innen vervollständigen zu lassen. Voraussetzung für einen konstruktiven Nutzen ist das Schaffen eines geeigneten Settings, indem sie bereit sind, sich zu öffnen und ehrlich zu sein. Anschließend kann darüber gesprochen werden, welche dieser Sätze gegenwärtig relevant sind und welchen Einfluss sie auf den Selbstwert haben (vgl. Potreck-Rose 2011a, 196f.). Dabei sollte bedacht werden, dass in diesem Rahmen keine tiefgehenden traumatische oder pathologische Haltungen bearbeitet werden sollen und können. Sinn und Ziel ist es, das Vorhandensein und die Veränderbarkeit dieser Glaubenssätze bewusst zu machen. Dabei sollte die professionelle Person diesbezüglich sicher auftreten und interagieren können, denn es gilt: Wer eine Büchse öffnet, sollte mit deren Inhalt zurechtkommen. Auf Grenzen und Herausforderungen bei der Umsetzung wird bei der Auswertung der dazugehörigen Forschung eingegangen.

Maßstäbe zur Bewertung braucht es so gut wie überall – unter anderem bei der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale. Dies ist eine wesentliche Komponente des Selbstwerts.

4.2.2 Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale

Wie bereits beschrieben, besteht der Selbstwert zu einem wesentlichen Teil aus der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale und dem daraus resultierenden Vertrauen, anstehende Herausforderungen bewältigen zu können (vgl. Waibel 2017, 157). Veränderungen können dabei durch die Anpassung des zugrundeliegenden Maßstabs entstehen. Zudem kann das Vertrauen, dass in die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale gelegt wird, beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang werden Selbstwirksamkeitserwartungen von Bedeutung. Diese sind nicht gleichzusetzen mit dem generellen Selbstwert. Sie beeinflussen diesen jedoch (vgl. Ulfert 2016, 11). Dies bedeutet, wenn meine Selbstwirksamkeitserwartungen steigen, erhöht sich mein Selbstwert. Unter Selbstwirksamkeitserwartungen wird die „Antizipation des Ausmaßes, der Stärke und der Generalisierbarkeit, mit dem eine eigene Leistung in einer bestimmten Situation voraussichtlich erbracht werden kann“ (Mummendey 2006, 56), verstanden. Der Zusammenhang zum Selbstwert kann unter anderem damit erklärt werden, dass durch bessere Selbstwirksamkeitserwartungen bessere Ergebnisse erzielt werden (vgl. ebd.). Bessere Ergebnisse und Erfolge können sich wiederum positiv auf den Selbstwert auswirken, je nachdem wie viel Bedeutung diesem Aspekt beigemessen wird. Ergo bedeutet dies, dass, wenn man die Selbstwirksamkeitserwartungen und das Selbstvertrauen der Besucher_innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit steigert, deren Selbstwert beeinflusst wird. Erhöhen lassen sich

diese unter anderem durch selektives Erinnern an positive Ereignisse bzw. Erfolge, dem Ermöglichen angemessener Vergleiche und durch Vermitteln realistischer Anspruchsniveaus (vgl. Stahlberg, Osnabrügge, Frey 1998, 95ff.). Zudem ist grundsätzlich die Partizipation der Besucher_innen und das Übertragen von Verantwortung hilfreich, weil diese dadurch ihre Wirksamkeit erleben können. Gleichzeitig kann ihnen dadurch vermittelt werden, dass sie gesehen werden und dass ihnen und ihren Fähigkeiten vertraut wird. Bandura (1997), der den Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung zuerst geprägt hat, sieht Erfolgserlebnisse, die eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden, als wichtigste Quelle für diese Erwartungshaltung (zit. n. Ulfert 2016, 8). Eine psychologische Technik, um die Wahrnehmung und Leistung anderer zu beeinflussen, und sie dadurch bessere Erfolge erleben zu lassen, ist das Priming (vgl. Dijksterhuis et al. 2014, zit. n. Ulfert 2016, 40). Dabei werden individuelle Konzepte temporär aktiviert, wodurch folgende Situationen diesem Konzept entsprechend wahrgenommen und interpretiert werden (vgl. Ulfert 2016, 29). Somit ist das Priming nichts anders als das gezielte Aktivieren bestimmter Arbeitsselbstkonzepte. Aus den Erkenntnissen der Priming-Forschung lässt sich schlussfolgern, dass die Art, wie wir mit Menschen vor anstehenden Aufgaben kommunizieren, einen Einfluss auf dessen Arbeitsselbst, seine Selbstwirksamkeitserwartungen und infolgedessen auf seinen Selbstwert hat, wobei nicht jede Aussage gleichzeitig ein Prime ist. Verbale Bestärkungen sollten dabei auf einer authentischen Einstellung beruhen und so formuliert sein, dass der andere diese als stimmig annehmen kann (vgl. Frey, Jonas et al. 2000, 355). Gezieltes Priming und sonstige verbale Bestärkungen sind dabei kein Garant für bessere Erfolge. Sie erhöhen lediglich die Wahrscheinlichkeit. Physische und emotionale Zustände haben ebenso einen Einfluss auf das Handeln (vgl. Ulfert 2016, 10). Außerdem zeigt sich hier die zirkuläre Wechselwirkung zwischen Selbstwert, Explorationsverhalten und Selbstwirksamkeitserwartungen. Ein optimalerer Selbstwert führt zu einem ausgeprägteren Explorationsverhalten (vgl. Nurmi, Berzonsky et al. 1997, zit. n. Lohaus, Vierhaus 2015, 183). Wer mehr neue Erfahrungen macht, wird voraussichtlich mehr lernen, wodurch seine Selbstwirksamkeitserwartung steigt. Diese kann wiederum den Selbstwert erhöhen, wobei ein optimaler Selbstwert die eigenen Erwartungen positiv beeinflussen kann.

Neben dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale ist es ebenso wichtig, sich unabhängig davon wertschätzen zu können.

4.2.3 Selbstwertschätzung der Person an sich

Sich selbst unabhängig der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften, Merkmale und eventuellen Kontingenzen wertzuschätzen, gelingt nur sehr schwer, wenn man nicht von anderen bedingungslose Liebe bzw. Wertschätzung erfährt (vgl. Waibel 2017, 161). Jemand bedingungslos

wertzuschätzen bedeutet, den anderen so anzunehmen, wie er ist und nicht, wie man ihn gern hätte (vgl. ebd., 187). Dies beinhaltet eine Wertschätzung, die unabhängig von Leistungen, Erfolgen und Aussehen ist, sodass die Bedeutung von Selbstwertkontingenzen abgeschwächt wird oder diese gar nicht erst entwickelt werden (vgl. Jünemann 2016, 196). Ein weiterer Aspekt dabei ist, dass der andere seine eigenen Gedanken und Gefühle annehmen und wertschätzen kann (vgl. Branden 2018, 194). Dies wird dadurch erreicht, dass diese nicht ignoriert oder bestraft werden (vgl. Jünemann 2016, 196), sondern sich dafür interessiert, zugehört und darauf eingegangen wird (vgl. Branden 2018, 200). Dabei ist es nicht entscheidend, dass allen Äußerungen zugestimmt wird. Wichtiger ist, dass diese gesehen werden und darauf in einer Weise reagiert wird, die der andere als angemessen empfindet (vgl. ebd., 202f.) Wertschätzung für die Gedanken und Äußerungen des anderen kann zudem darin gezeigt werden, dass sie bei der eigenen Entscheidung berücksichtigt werden (vgl. Coopersmith 1967, zit. n. Schütz 2005, 52). Den anderen bedingungslos wertzuschätzen bedeutet allerdings nicht, dass es keine Konsequenzen geben sollte. Konsequenzen sind Reaktionen auf das Verhalten einer Person und liefern somit Orientierung für ein eigenverantwortliches Handeln. Dabei darf der Wert der Person jedoch nie in Frage gestellt werden (vgl. Branden 2018, 199). Ziel dabei ist, dass die andere Person sich selbst lieben bzw. wertschätzen und akzeptieren kann. Nur wer sich akzeptiert, kann einen stabilen Selbstwert aufbauen (vgl. Schütz 2005, 18). Um sich zu akzeptieren und wertzuschätzen, ist es grundlegend, dass man sich selbst kennt. Dies heißt, dass die Person sich über ihre Wünsche, Bedürfnisse, Sorgen und sonstige Gedanken im Klaren ist, damit sie sich dementsprechend Verhalten kann. Hierfür ist es hilfreich, sich selbst achtsam gegenüber zu sein (vgl. Potreck-Rose 2011b 17).

Neben der Selbstakzeptanz und der positiven Einstellung seinen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen gegenüber kann das soziale Eingebundensein in ein soziales Gefüge als Quelle des Selbstwerts dienen (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 70).

4.2.4 Soziales Eingebundensein

Wie bereits in Kapitel 2.6 beschrieben, interpretieren Menschen sich unter Umständen als Teil eines Kollektivs. Dabei kann der Selbstwert zum einen dadurch gesteigert werden, dass man die Gruppe, der man sich zurechnet, besser bewertet als die Fremdgruppe. Zum anderen kann das Vorhandensein von erfüllenden Familienbeziehungen, Partnerschaften, Freundschaften oder sonstigen Beziehungen einen positiven Einfluss auf den Selbstwert haben (vgl. Potreck-Rose, Jacob 2013, 70). Diese sind einerseits Grundlage dafür, dass die bereits beschriebenen Quellen des Selbstwerts vermittelt werden können. Andererseits sind Beziehungen immer wechselseitig. Indem Person A Person B etwas Gutes tut, erlebt man, dass man für andere wertvoll ist. Es kann

zudem ein Gefühl des Gebrauchtwerdens entstehen. Wenn Menschen in ihrer Eigenart akzeptiert werden, entsteht ein Zugehörigkeitsgefühl. Dies kann ebenfalls den Selbstwert einer Person erhöhen. Allerdings sollte der Wunsch bzw. das Bedürfnis, Teil einer Gruppe zu sein, nicht dazu führen, dass man sich in der Weise anpasst, dass man seine sonstigen Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse missachtet.

Durch die Ausführungen dieses Gesamtkapitels wird die bedeutende Rolle der sozialen Interaktionspartner deutlich. Doch auch wenn man weiß, über welche Wege man Menschen dabei unterstützen kann, ein Identitätsgefühl zu finden und einen optimalen Selbstwert aufzubauen bzw. zu erhalten, ist dies unter Umständen ein langer und andauernder Prozess. Zudem fällt es manchen Menschen schwer, anzunehmen und zu glauben, dass sie für andere wertvoll sind. Wieso dies so ist, wird im Folgenden erklärt.

5 Herausforderungen bei der Vermittlung - Selbstwertschutz, Selbstwerterhöhung und Konsistenztheorie

5.1 Allgemeines

Wenn zwei Menschen miteinander interagieren, ist es unwahrscheinlich, dass sie in der ganzen Komplexität genau das verstehen, was der andere gemeint hat. Dies ist darin begründet, dass jeder Mensch neue Informationen in seinen eigenen kognitiven Strukturen aufnimmt und verarbeitet. Nur wenn diese Strukturen mit den gleichen Logiken arbeiten – Mead würde sagen: wenn Gesten und Symbole die gleiche Bedeutung haben – wird ein Verstehen möglich. Sichtbar wird diese Systematik zum Beispiel bei Textverarbeitungsprogrammen. Wie bei Menschen sind die systeminternen Strukturen und Logiken ähnlich. Wenn ich ein Text-Dokument mittels Microsoft Word schreibe, werde ich höchst wahrscheinlich den Sachinhalt genauso lesen können, wenn ich es mit OpenOffice öffne. Allerdings wird es Unterschiede bei der Darstellung geben. Bestimmte Formatierungen können nicht eins zu eins übernommen werden. Neben diesen Verzerrungen aufgrund der selbstreferentiellen Systeme entstehen Verzerrungen durch verschiedene Motive. Einerseits strebt der Mensch danach, Informationen über sich selbst zu erhalten, um ein genaues Bild von sich zu erstellen. Andererseits wird dabei vor allem auf positive Informationen geachtet. (vgl. Skdikides 1993, zit. n. Morf, Koole 2014, 168). Welche Motive dabei eine Rolle spielen und wieso es für manche schwer ist, wertschätzende Worte anzunehmen, wird in den anschließenden Kapiteln erläutert.

5.2 Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung

Menschen streben grundsätzlich danach, einen guten Selbstwert zu empfinden. Dies äußert sich in zwei Motiven, die jeweils einer anderen Logik folgen und jeweils eigene Strategien beinhalten. Einerseits gibt es eine Tendenz zur Selbstwerterhöhung. Durch dieses Motiv agieren Menschen mit Annäherung an Zielen (vgl. Grawe 2004, 278). Andererseits versuchen Personen Bedrohungen für den Selbstwert zu vermeiden, um so diesen zu schützen (vgl. ebd., 257).

Aufgrund des Motivs nach Selbstwertschutz und dem damit einhergehenden Vermeidungsverhaltens entsteht das bereits angesprochene geringe Explorationsverhalten. Herausfordernde Situationen werden - soweit möglich - vermieden. Die Missbilligung, die durch Fehler oder Misserfolg erfahren werden könnte, schreckt mehr ab als der Wunsch nach Anerkennung (vgl. Schütz 2005, 117). Diese Vermeidungsschemata können für die Entwicklung hinderlich sein und selbstwerterhöhende Gedanken, Wünsche und Vorstellungen beeinträchtigen (vgl. Grawe 2004, 254). Neben dem Vermeiden von Bedrohungen gibt es weitere Strategien, um den Selbstwert zu schützen. Es kann dabei zwischen reaktiven und antizipatorischen Strategien unterschieden werden. Zu den reaktiven Strategien gehört der self-serving bias (vgl. Krahe 1984, zit. n. Schwinger 2008, 13). Dies bedeutet, dass Menschen Erfolge internal attribuieren und Misserfolge external. Die Ursachen für Fehler liegen demnach nicht in einem selbst, sondern in anderen Menschen oder sonstigen Faktoren. Weitere reaktive Methoden sind, die psychologische und eventuell die räumliche Nähe zu der anderer Personen, die beispielsweise eine selbstwertbedrohende Aussage geäußert haben, zu reduzieren und die Bedeutung der angesprochenen Domäne für den Selbstwert zu verringern (vgl. Schwinger 2008, 14). Dadurch entstehen Aussagen wie zum Beispiel: „Ist mir doch egal, was du denkst“, „Geh weg. Du nervst“ oder „Ich wollte eh nicht gewinnen. Ist ja eh nur ein Spiel“. Unter anderem aufgrund dieser Strategien sehen Menschen sich oft besser, als objektive Kriterien es beurteilen würden. Sie haben positive Illusionen über sich selbst. Dabei ist dies für die Psyche in gewissen Maßen förderlich. Ähnlich den Selbstwirksamkeitserwartungen können aus positiven Illusionen selbsterfüllende Prophezeiungen werden und somit Leistungen verbessern (vgl. Grawe 2004, 259). Problematisch wird es dann, wenn kein kritisches Feedback angenommen wird (vgl. Schütz 2005, 36) und auf Grundlage starker Selbstüberschätzung gehandelt wird (vgl. ebd., 94).

Eine antizipatorische Strategie ist der defensive Pessimismus. Dabei werden die Erwartungen an zukünftige Ereignisse respektive an das eigene Handeln während dieser Ereignisse abgesenkt. Zudem wird sich bereits vorgestellt, was alles schlecht laufen könnte, obwohl bisherige Erfahrungen positive Voraussagen zulassen würden (vgl. Norem, Illingworth 1993; Martin et al., 2001, zit. n. Schwinger 2008, 14). Aufgrund der geringeren Erwartungen wird ein eventuelles Scheitern geringere negative Auswirkungen haben. Bedenkt man allerdings die Wirkung selbsterfüllender

Prophezeiungen, beeinträchtigen solche Gedankengänge gleichzeitig die eigene Leistungsfähigkeit.

Das Self-Handicapping vereint dabei Logiken. Indem man sich vor anstehenden Ereignissen wie zum Beispiel einer Prüfung selbst schädigt, kann man eventuellen Misserfolg auf diese Beeinträchtigung schieben und nicht auf die Qualität der Person an sich (vgl. Mummendey 2006, 83). Gleichzeitig kann im Falle eines Erfolgs die Leistung umso höher gewertet werden, da sie trotz des Handicaps erreicht wurde. Zudem kann aufgrund des Hindernisses die Erwartungshaltung an sich selbst und auch die anderer gesenkt werden. Logischerweise wird es infolgedessen häufiger zu schlechteren Ergebnissen kommen als ohne das Handicap erreicht worden wäre. Das Self-Handicapping kann dabei nicht nur als Selbstwertschutz eingesetzt werden, sondern auch im Sinne der Konsistenztheorie. Dies wird im nächsten Kapitel genauer erläutert. Weitere Strategien zum Selbstwertschutz bzw. zur Selbstwerterhaltung sind das Ziehen geeigneter sozialer Vergleiche und selektive Gedächtnisprozesse (vgl. ebd., 149). Letzteres meint dabei, dass Menschen an sich selbst entscheiden können, woran sie denken. Wie allerdings bereits im Kapitel zum dynamischen Selbst beschrieben, sind manche Gedanken stärker miteinander verknüpft als andere, weswegen das eine oft im Zusammenhang mit dem anderen gedacht wird. Des Weiteren muss für die Selbstwerterhaltung der bedrohte bzw. geschädigte Selbstwertaspekt nicht zwangsläufig geschützt und wiederhergestellt werden. Die Minderung eines Aspekts kann durch die Erhöhung eines anderen ausgeglichen werden (vgl. Schwinger 2008, 14).

Das Motiv nach Selbstwertschutz kann erhöht werden durch die Tendenz nach Selbstwerterhöhung (vgl. Mummendey 2006, 155). Die bereits benannten Strategien der aufwertenden sozialen Vergleiche und selbstwertdienliche Attributionen sowie geeignete Selbstdarstellungen können nicht nur zur Vermeidung bzw. Abwehr von Selbstwertbedrohungen dienen, sondern auch für die insgesamt Erhöhung des Selbstwertes (vgl. ebd.). Wenn das Selbstwerterhöhungsmotiv leitend für das Handeln der Person ist, wird sie Situationen aufsuchen, in denen sie positive Rückmeldungen erhält und wertgeschätzt wird. In diesem Falle wird sie sich darüber freuen und es relativ leicht annehmen können. Allerdings gibt es ein Motiv, das unter Umständen diesem Prozess entgegenwirkt. Gemeint ist das Motiv, solche Erfahrungen zu machen, die in Einklang mit dem bisherigen Selbstkonzept und dem Selbstwert stehen.

5.2 Konsistenzmotiv

Menschen streben danach, sich selbst konsistent wahrzunehmen. Mit Konsistenz ist die „Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden neuronalen / psychischen Prozesse“ (Grawe 2004, 186) gemeint. Neben dem Motiv, dass die eigenen Gedanken zu einem Aspekt sich nicht widersprechen, bezieht sich das Konsistenzmotiv darauf, dass die inneren

Zustände mit dem äußeren Verhalten übereinstimmen (vgl. Mummendey 2006, 135). Dabei kann sich dies sowohl auf das eigene Verhalten als auch auf das Verhalten inklusive der verbalen und nonverbalen Äußerungen anderer beziehen. Dies bedeutet, dass ein Individuum durch die Reaktionen andere in seiner Selbstsicht bestätigt werden möchte (vgl. ebd., 131). Zu dem erstgenannten Aspekt hat Leon Festinger die Theorie der kognitiven Dissonanz verfasst. Diese Dissonanz entsteht dann, wenn zwei Kognitionen, die miteinander in Beziehung stehen, nicht übereinstimmen (vgl. Frey, Benning 1994, 147). Dies bedeutet, dass die reale Wahrnehmung so stark von bestehenden Gedanken und Erwartungen abweicht, dass sie nicht assimiliert werden kann (vgl. Grawe 1998, 426). Martin Irlé erweiterte diese Theorie (vgl. Raab, Unger, Unger 2010, 50). Während Festinger sich lediglich auf die Phase nach einer Auswahlentscheidung bezog, vertritt Irlé die Ansicht, dass Menschen sich ständig in Phasen vor und nach Entscheidungen befinden und dadurch mit Dissonanzen konfrontiert werden (vgl. ebd., 52). Dissonanz ist für den Menschen unangenehm. Deswegen versucht das Individuum entweder diese zu reduzieren oder entwickelt eine Ambi- respektive Multiguitätstoleranz. Um Dissonanz zu vermeiden und Konsistenz zu erreichen, gibt es vielfältige Strategien. Zum einen werden selektive Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse angewandt (vgl. Frey, Benning 1994, 150). Dies kann zum Beispiel dazu führen, dass nur Situationen aufgesucht werden, in denen man sich konsistent zu bisherigen Kognitionen erlebt oder bei der Suche nach Informationen nur bestätigende wahrgenommen werden. Unterstützend hierfür können andere Personen sein, die die eigene Sichtweise bestätigen (vgl. ebd., 151). Zum anderen können dissonante Informationen oder die Person/en, die sie geäußert haben, abgewertet werden (vgl. ebd.). Es wird hier erkenntlich, dass die Strategien zum Selbstwertschutz und zum Konsistenzmotiv gleich bzw. ähnlich sind. Die wie bereits im Kapitel zuvor beschriebenen Verzerrungen von Informationen können nicht nur zu Diensten des Selbstwerts angewandt werden, sondern auch im Sinne der Konsistenztheorien. Eine weitere Strategie kann sein, dass eigene Ziele oder Vorstellungen aufgrund neuer dissonanter Informationen geändert werden, sodass diese nicht mehr als dissonant wahrgenommen werden (vgl. Raab, Unger, Unger 2010, 44). Solche Akkumulationen sind für die Person allerdings mit großem psychischen und kognitiven Aufwand verbunden, wenn die Kognition, die angepasst werden soll, mit vielen anderen in konsonanter Beziehung steht. (vgl. Frey, Benning 1994, 148).

Das Motiv, dass die eigenen Gedanken untereinander sowie mit den von außen eintreffenden Informationen als stimmig wahrgenommen werden, kollidiert insbesondere bei Menschen mit einem niedrigen Selbstwert mit dem Motiv nach einem möglichst optimalen Selbstwert. Wie diese beiden Motive sich in Bezug zueinander verhalten, wird im Folgenden erklärt.

5.3 Vereinbarkeit dieser Theorien

Wie bereits angedeutet, entscheidet unter anderem der Änderungswiderstand, welches Motiv den stärkeren Einfluss hat. Sind einzelne Informationen bzw. Kognitionen Teil eines Schemata und gelten somit als gesichert, wird die Person eher konsistente Erfahrungen machen wollen (vgl. Petersen, Stahlberg, Dauheimer 2000, 244). Zudem werden besonders bei bedeutsamen oder extremen Überzeugungen selbstbestätigende Rückmeldungen angestrebt (vgl. Morf, Koole 2014, 177). Gibt es hingegen einen signifikanten Unterschied zwischen dem Real- und dem Ideal- bzw. Soll-Selbst und damit verbunden einen starken Wunsch nach Verbesserung, wird die Person selbstkonzept- bzw. selbstwerterhöhende Rückmeldungen bevorzugen (vgl. Petersen, Stahlberg, Dauheimer 2000, 248). Konsistenzmotive dominieren dagegen wiederum in Situationen, die unsicher und bedrohend wirken. Wohingegen sicher empfundene Situationen dem Erleben neuer Informationen dienlich sind (vgl. Frey, Stahlberg 1994, 219). Epstein und Morling (1995) folgerten aus einer ihrer Forschungen, „dass das implizite Funktionssystem zunächst einmal zu selbstwerterhöhenden Reaktionen neigt und das explizite System dann einen Kompromiss zwischen dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und dem Konsistenzprinzip herstellt“ (Grawe 2004, 255). Bei dem dazugehörigen Test wählten die Versuchspersonen einen signifikant attraktiveren Partner als sich selbst, wenn sie spontan entscheiden mussten. Die Attraktivität der beteiligten Personen beurteilten die Versuchspersonen vorher selbst. Wenn diese mehr Zeit zum Auswählen hatten, wählten sie einen Partner, der zwar etwas attraktiver als sie war, aber nicht mehr in dem Maße, wie beim vorherigen Durchgang (vgl. ebd. 256). Andere kamen zu gleichen Schlussfolgerungen (vgl. Swann et al., 1990, zit. n. Morf, Koole 2014, 178). Hierbei wird deutlich, dass beide Motive in einer Situation wirken können, wodurch wiederum Dissonanz und damit unangenehme Gefühle entstehen können (vgl. Morf, Koole 2014, 178).

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich vier Schlussfolgerungen für das Verhalten von Professionellen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit den Besucher_innen gegenüber - insbesondere denen mit einem niedrigen Selbstwert - ziehen. Erstens braucht es bei der Förderung des Selbstwerts und eines Identitätsverständnisses Geduld und Ausdauer. Veränderungen werden in der Regel nicht von heute auf morgen passieren, auch wenn die Personen den Wunsch haben, sich optimaler wertzuschätzen. Zweitens braucht es deswegen kleine, schrittweise Veränderungen. Rückmeldungen, die deutlich dem Selbstbild widersprechen, werden nur sehr schwer angenommen werden können. Dieser Aspekt bezieht sich dabei jedoch vor allem auf die Selbstwertkomponente der Beurteilungen der Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale. Es bedeutet nicht, dass man andere weniger bedingungslos wertschätzen oder sie weniger beachten sollte. Drittens sind präzise Rückmeldungen hilfreich. Indem das Wahrgenommene inklusive der positiven Auswirkungen beschrieben wird, also im Sinne eines anerkennenden Lobes, fällt es den

Personen leichter, dies zu verarbeiten als eine bloße Aussage, dass etwas gut war. Gleichzeitig wird ihnen dadurch gezeigt, dass sie gesehen werden. Denn als letzten Aspekt gilt es zu bedenken, dass auch dann, wenn Personen nach außen hin die wertschätzenden Rückmeldungen nicht annehmen (können), es ein intrinsisches Motiv danach gibt. Demzufolge ist in solchen Fällen trotzdem respektive besonders wichtig, ihnen diese Rückmeldungen zu geben.

Da in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sich viele Altersklassen treffen, wird anschließend näher darauf eingegangen, wie sich das Selbstkonzept und der Selbstwert in der Kindheit und Jugend entwickelt bzw. welche Quellen der Informationsgenerierung besonders wichtig sind.

6 Entwicklungsverlauf des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes

6.1 Die Selbsteinschätzung in der Kindheit

Als Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gelten Kinder bzw. junge Erwachsene im Alter ab sechs Jahren, weswegen die Entwicklung des Selbstkonzepts ab diesem Alter beleuchtet werden wird. Ein durchschnittlich entwickeltes 6-jähriges Kind verfügt bereits über ein Selbstbewusstsein. Es kann zwischen sich selbst als Person und andern unterscheiden. Die Fähigkeit der Perspektivübernahme hat begonnen sich zu entwickeln. Ebenso gibt es bereits ein einfaches Verständnis von Zeit. Es verfügt demnach über die grundlegenden Fähigkeiten sich als Individuum wahrzunehmen, welches eine eigenen Vergangenheit und Zukunft hat. Allerdings sind diese mentalen Repräsentationen des eigenen Selbst noch stark an konkrete Selbstaspekte gebunden und nicht zu einem kohärenten Selbstbild strukturiert (vgl. Filipp, Meyer 2005, 280). Diese Verknüpfung an konkrete Aspekte führt zu einem ausgeprägtem Alles-oder-Nichts-Denken. Dementsprechend erfolgen Bewertungen wenig differenziert durch die Kategorisierung gut bzw. schlecht (Schütz 2005, 52). Die Selbstsicht ist dabei insgesamt unrealistisch positiv (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 189). Mit Beginn der Fähigkeit der Perspektivübernahme beginnen soziale Vergleiche relevanter zu werden. Allerdings nur, wenn die Kriterien, anhand der Vergleich vollzogen wird, auf einem einfachen Gütemaßstab beruhen und es sich um vertraute Aktivitäten handelt (vgl. Butler 1998, zit. n. Filipp, Meyer 2005, 183). Ansonsten beziehen Kinder bis sechs Jahren ihr Selbstwissen vor allem aus direkten und indirekten Prädikatuweisungen, also von Rückmeldungen anderer. Reflexive Vorgänge, in denen Wissen durch Nachdenken generiert wird, sind nicht ausgeprägt.

Die Entwicklung einer eigenen Identität ist ein lebenslanger Prozess. Dabei beginnt dieser nicht erst in der Jugendphase, sondern von Geburt an. Wie wir uns selbst wahrnehmen und uns bewerten gründet auf den ersten Bindungserfahrungen (vgl. Cassidy 1990, zit. n. Filipp, Meyer 2005, 290). Diese Ansicht wird ebenfalls in Eriksons Vorstellung der Identitätsentwicklung

deutlich, wenn es in dem ersten Lebensjahr um die Entwicklung eines Ur-Vertrauens bzw. Ur-Misstrauens geht (vgl. Erikson 2013, 62ff.). Nach diesem Modell steht der Mensch immer wieder vor innerpsychischen Konflikten, die bewältigt werden müssen (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 182). Dabei werden diese jedoch durch Anforderungen und Erwartungen des sozialen Umfelds ausgelöst (vgl. Fuhrer, Trautner 2005, 343). Auch wenn die Entwicklung des Selbst komplexer als ein duales System ist, bei dem entweder die eine oder die andere Grundhaltung entwickelt wird, zeigt dieses Modell, dass das Kind von Geburt an, Gefühle und Einstellungen entwickeln kann, die sich negativ auf den Selbstwert und die Selbstsicht auswirken. Solche Gefühle und Einstellungen sind Scham und Zweifel, Schuld sowie Minderwertigkeit (vgl. Erikson 2013, 75ff.).

Mit der fortschreitenden Entwicklung der kognitiven Möglichkeiten verändert sich die Art und Weise der mentalen Selbstrepräsentation (vgl. Siegler, Eisenberg et al. 2016, 327). Je abstrakter die Denkprozesse, desto differenzierter wird das Selbstkonzept. Laut Harter (1998) findet eine Differenzierung des Selbstkonzepts in einzelne Inhaltsdomänen erst um das achte Lebensjahr statt (vgl. Filipp, Mayer 2005, 182). Demnach gewinnt es an Struktur, wobei vermehrt widersprüchliche Erfahrungen integriert werden können. (vgl. Fuhrer, Marx et al. 2000, 49). Dadurch weicht die anfangs unrealistische Selbsteinschätzung im Laufe des Grundschulalters einer akkurateren (vgl. Filipp, Mayer 2005, 288). Dies liegt unter anderem darin begründet, dass Kinder durch Beginn der Schulzeit verstärkt leistungsbezogenen Bewertungen ausgesetzt sind, welche oftmals anhand relativ objektiver Kriterien getätigt werden. Aufgrund ihrer systemisch bedingten Macht haben Lehrer einen signifikanten Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder. Insbesondere vor der Zeit, in der reflexive und ideationale Prädikatselbstzuweisungen als Quellen des Selbstwissens relevant werden. Verstärkt wird dies durch die nahezu Unausweichlichkeit der Bewertungen durch Lehrer. Wobei diese einerseits durch Noten und andererseits durch verbale Kommunikation sowie sonstige Interaktionen erfolgen kann. Um das eigene Selbstkonzept und damit verbunden den Selbstwert zu schützen, kann es zum Fernbleiben der Schule kommen, weil somit bedrohende soziale Rückmeldungen vermieden werden können. Dadurch, dass es immer wieder zu Bewertungen gleicher Aufgaben für Kinder in ähnlichen Lebenssituationen kommt, werden Vergleiche als Quelle des Selbstwissens bedeutender. Dies impliziert, dass Gleichaltrige für die Selbstbeurteilung an Bedeutung gewinnen. (vgl. Filipp, Mayer 2005, 282). Folglich kann es zu erheblichen Veränderungen des Selbstkonzepts kommen, wenn die Bezugsgruppen durch zum Beispiel einen Schulwechsel sich verändern. Indem sich Personen mit anderen vergleichen, gewinnen sie einerseits Informationen. Andererseits wird ihnen dadurch die Verschiedenheit der Menschen bewusster und somit die eigene Einzigartigkeit (vgl. Filipp, Mayer 2005, 284). Dies führt dazu und ist zugleich ebenfalls darin begründet, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Grundschulalter steigt. Während Kinder im Alter von sechs bis acht

Jahren abweichende Perspektiven anderer auf fehlende Informationen zurückführen, können Kinder zwischen acht und zehn Jahren bewusst über die Ansicht anderer Personen nachdenken. In den nächsten zwei Jahren lernen sie, ihre eigene Sicht mit der eines anderen systematisch zu vergleichen und gegebenenfalls die Perspektive eines Dritten einzunehmen. Ab etwa zwölf Jahren können einzelne Perspektiven zusammengefügt und somit zu den Perspektiven generalisierter Anderer werden, wie Mead sagen würde. Dadurch kann es gelingen, die Sichtweise des Einzelnen in Bezug auf Glaubwürdigkeit, Wahrheit und Informationsgehalt einzuschätzen (vgl. Eisenberg et al 2016, 328). Bei allen Entwicklungen gilt zu bedenken, dass Personen sich unterschiedlich schnell entwickeln.

Während die Themen Selbstkonzept, Identität und Selbstwert in der Kindheit vor allem unbewusst passieren, rücken sie in der Jugendphase verstärkt in den Fokus des eigenen Bewusstseins und werden aktiver gestaltet.

6.2 Die Selbsteinschätzung in der Jugend

6.2.1 Informationsgenerierung und -repräsentation

Die bereits angesprochene kognitive Entwicklung ist im Jugendalter so weit vorangeschritten, dass durch formal-operatorisches Denken Selbstwissen generiert werden kann (vgl. Pinquart, Silbereisen 2000, 79). Folglich gewinnen die Quellen, die auf Selbstreflexion gründen, an Bedeutung. Die Person an sich gerät in den Fokus der Gedanken und wird somit nicht nur zum handelnden Subjekt, sondern ebenfalls zum zu erkennenden Objekt. Dies führt einerseits dazu, dass Selbstbilder sich mit der Zeit verfestigen und kohärenter werden (vgl. Mummendey 2006, 102). Andererseits werden Sichtweisen in Frage gestellt. Im anschließenden Kapitel zu Marcias Stadien der Identität wird darauf genauer eingegangen. Den Jugendlichen wird zudem bewusster, dass sie sich abhängig vom Kontext unterschiedlich verhalten (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 191). Es werden situationsspezifische Arbeitsselbstkonzepte aktiviert. Gelingt dabei keine kohärente Verknüpfung wird die Frage nach dem wahren Ich bleiben, was gemäß der Theorie der kognitiven Dissonanz als unangenehm empfunden wird und zu diversen Bewältigungsstrategien führt. Allerdings ermöglicht die Differenzierung des Selbstkonzepts in einzelne Arbeitsselbstkonzepte, dass widersprüchliche Erfahrungen und Eigenschaften einzelnen Konzepten zugeschrieben werden können und dadurch Ordnung in der mentalen Selbstrepräsentation entsteht (vgl. Philipp, Mayer 2005, 296). Neben gegenwärtigen Erlebnissen rücken vergangene und zukünftige in den Fokus der Gedanken. Dies bedeutet, dass die Frage, wer ich sein will, in der Jugend einen erheblichen Einfluss darauf hat, wer ich derzeit bin. Zudem können Jugendliche biografische Erinnerungen ordnen und aus dieser durch Selektion konstruierten Lebensgeschichte aktuelle Erfahrungen interpretieren (vgl. ebd., 294). Dabei gewinnen Jugendliche selbst mit zunehmendem

Alter an Einfluss, wie sie sich sehen, indem Erfahrungsräume inklusive der dazugehörigen Personen selektiv ausgesucht und gestaltet werden und sich vom Elternhaus abgelöst wird (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 191). Allerdings sind Jugendliche und in der Regel Erwachsene ebenso gesellschaftlich bedingt Situationen und Systemen ausgesetzt, in denen sie nicht wählen können, von welchen Menschen sie soziale Rückmeldungen bekommen. Dies kann sich zum Beispiel auf Situationen in Schulen, Ausbildung oder Beruf beziehen. Eine selbstständige Entscheidung, wie das Selbstkonzept interpretiert werden soll, kann in solchen Fällen dadurch erreicht werden, dass selbst entschieden wird, wie die eingehenden Informationen verarbeitet werden, was wiederum an bereits gemachte Erfahrungen und eigene Fähigkeiten sowie gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen gebunden ist. Diese können jedoch ebenfalls verändert und verbessert werden. Eine vollständige Unabhängigkeit von sozialen Rückmeldungen ist dabei allerdings nie komplett möglich und nicht das Ziel.

Bereits Kinder haben Moralvorstellungen und Werte, anhand derer sie ihr Handeln ausrichten. Jedoch denken erst Jugendliche von sich aus über diese nach (vgl. Philipp, Mayer 2005, 296). Infolgedessen können diese infrage gestellt werden, was zu Veränderungen führen kann. Dieser mögliche Prozess der Veränderung führt dabei zu zwischenzeitlichen Unsicherheiten, welche in einer gestärkten Identität münden. Des Weiteren setzt sich der/die Jugendliche im Zuge reflexiver Vorgänge mit seinem Ideal- und Soll-Selbst auseinander, woraus übergreifende Lebensziele entstehen können (vgl. Mummendey 2006, 104).

Eine besondere Bedeutung für die Selbsteinschätzung im Jugendalter hat das Aussehen und damit verbunden die Attraktivität (vgl. Du Bois et al. 2000, zit. n. Philipp, Mayer 2005, 298). Dabei entscheiden nicht allein objektive Kriterien, wie sich eine Person einschätzt, sondern vor allem subjektive Deutungen. Dazu kommt, dass die Vorstellungen, wie man selbst bzw. andere aussehen sollten, stark von gesellschaftlichen Vorgaben geprägt sind, die für viele nur schwer oder anatomisch bedingt gar nicht zu erreichen sind. Dies führt dazu, dass viele Mädchen zwischen 13 und 18 Jahren unzufrieden mit ihrem Körper sind und dadurch ihre Selbstbeurteilung leidet (vgl. Schütz 2005, 56). Die Vorstellung, wer sie sind und was sie wert sind, beziehen Mädchen tendenziell eher abhängig von den Beziehungen, die sie haben, also dem sozialen Eingebundensein. Viele Jungen neigen hingegen eher zu einem independenten Selbstkonzept (vgl. Schütz 2005, 64). Verbunden mit der Attraktivität gewinnen Themen wie Beziehungen zu Altersgenossen, Entdeckung der Sexualität und Partnerschaften für Jugendliche an Bedeutung und haben einen Einfluss auf die Selbstdefinition (vgl. Nierobisch 2016, 20). Demzufolge wichtig sind Peer-groups.

In den letzten Jahren hat die Bedeutung des Internets für die Entwicklung des eigenen Selbstkonzepts zugenommen (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 191). Gemäß Erving Goffmanns Werk „Wir

alle spielen Theater“ entscheidet sich, wer wir sind, durch die Art, wie wir uns selbst bzw. die jeweilige Rolle, welche mit den gesellschaftlichen Erwartungen verbunden ist, vor dem vorhandenen Publikum darstellen (vgl. Engelhardt 2010, 132). Im Internet können Personen in beispielsweise sozialen Netzwerken wie Instagram ihr Publikum weitestgehend selbst festlegen und ebenso die Weise, wie sie ihr Leben und somit sich selbst durch Teilen selektiv ausgewählter Fotos darstellen. Des Weiteren können fiktive Identitäten in Online-Rollenspielen eingenommen werden, wodurch beispielsweise alternative Lebensweisen erprobt werden können. Allerdings ist fraglich, inwieweit dabei der Transfer in andere Lebensbereiche möglich ist.

Wie bereits angesprochen, ist die Identitätsfindung, was der Entwicklung eines kohärenten Selbstkonzepts entspricht, besonders in der Phase Jugend bedeutend. Erikson bezeichnet dies als die grundlegende Aufgabe in dieser Zeit (vgl. Erikson 2013, 106). Marcia unterscheidet dabei zwischen vier Stadien, in dem sich die Identität befinden kann (vgl. Marcia 1980, zit. n. Lohaus, Vierhaus 2015, 182).

6.2.2 Stadien der Identität

Im Zustand einer diffusen Identität besitzt die Person keine Vorstellungen über eigene Werte und Ziele und ist nicht bemüht, dies zu ändern (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 182). Bei einer übernommenen Identität sind diesbezügliche Vorstellungen vorhanden und bewusst. Allerdings sind diese von anderen signifikanten Personen übernommen, ohne sich mit diesen kritisch auseinandergesetzt zu haben (vgl. ebd.). Bedenkt man den Einfluss sozialer Rückmeldungen, wird deutlich, dass jeder Mensch anfangs nach übernommenen Werten und Bewertungsmaßstäben lebt. Im Stadium des psychosozialen Moratoriums setzt sich das Individuum damit bewusst auseinander und probiert verschiedene Möglichkeiten aus, um eigene klare Vorstellungen zu erlangen. Im Idealfall mündet dies in einer erarbeiteten Identität, die diese Werte und Lebensvorstellungen mit den bisherigen Selbstkonzept vereint, sodass eine kohärente Identität entsteht (vgl. Siegler, Eisenberg et al. 2016, 416).

Dabei ist es möglich, dass durch Änderung der Lebensverhältnisse es erneut zu psychosozialen Moratorien kommt, in dem Werte und Ziele angepasst werden müssen. Ebenso können Lebensbereiche oder Situationen entstehen, in denen sich die Person über eigene diesbezügliche Werte und Ziele nicht im Klaren ist. Ein Wechsel der Stadien ist somit wiederholend möglich (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 183). Allerdings können Personen, die sich einmal mit ihren Werten auseinandergesetzt haben, nicht wieder in den Zustand der übernommenen Identität zurückkehren (vgl. Fuhrer, Trautner 2005, 352). Je nach Stadium, in dem sich ein Mensch befindet, ist er unterschiedlich an selbstrelevanten Informationen interessiert. Personen im diffusen Zustand vermeiden neue Informationen. Bei einer übernommenen Identität wird sich an den Meinungen

anderer orientiert. Im Stadium des psychosozialen Moratoriums wird aktiv nach neuen selbstbezogenen Informationen gesucht und diese werden bewusst verarbeitet (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 183). Personen mit einer erarbeiteten Identität sind ebenfalls an solchen Informationen interessiert. Allerdings ist das diesbezügliche Explorationsverhalten nicht so stark ausgeprägt wie bei der vorher genannten Phase. Während bei dieser Phase neue Informationen für ein zufriedenstellendes Ergebnis benötigt werden, sind Menschen mit einer erarbeiteten Identität für den Moment zufrieden mit dem, wie sie sich sehen (vgl. Marcia 1994, zit. n. Fuhrer, Trautner 2005, 353).

Je nach Stadium wird sich eine Person anders verhalten. Da das Stadium der erarbeiteten Identität als stabilstes gilt und dieses nur durch ein vorheriges psychosoziales Moratorium erreicht werden kann, ist es sinnvoll, Besucher_innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit darin zu unterstützen. Dies bedeutet zum einen, sie bei ihrer Suche zu unterstützen und zu bestärken und zum anderen, ihnen dieses Thema bewusst zu machen.

Neben dem Verlauf der Identität gibt es Ergebnisse über typische Verläufe des Selbstwerts.

6.3 Verlauf des Selbstwertes

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass genetische Voraussetzungen einen Einfluss auf die Höhe und die Stabilität des Selbstwerts haben (vgl. Neiss et al. 2002, zit. n. Schütz 2005, 50). Nichtsdestotrotz kann jeder Selbstwert verändert werden. Dabei ist es sinnvoll, diesen in der Kindheit und Jugend zu fördern, da er sich im Laufe der Jugendphase zunehmend stabilisiert und somit verfestigt (vgl. Mummendey 2006, 93; Schütz 2005, 45). Gemäß einer Querschnittstudie von Robins, Trzesniewski et al. ist der Selbstwert im mittleren Kindesalter durchschnittlich relativ hoch, wohingegen er ab der späten Kindheit kontinuierlich bis in die Jugendzeit fällt (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 192). Dies kommt unter anderem dadurch zustande, dass durch die Institution Schule leistungsbezogene Bewertungen erfolgen, neue Unsicherheiten durch körperliche Entwicklungen entstehen und es Unklarheiten im Selbstkonzept gibt. Diese Studie spiegelt die Realität jedoch zu undifferenziert wider. Andere Studien zeigen, dass es keinen universellen Alterstrend gibt, sondern unterschiedliche Typen. Einige Jugendliche haben einen konstant hohen Selbstwert, andere einen moderat steigenden, einige einen konsistent niedrigen und wieder andere einen stetig abnehmenden (vgl. Zimmermann, Copeland et al. 1997, zit. n. Lohaus, Vierhaus 2015, 193; Hirsch, Du Bois 1991, zit. n. Filipp, Mayer 2005, 300). Demzufolge ist es möglich und wahrscheinlich, dass der Selbstwert in der Jugendphase durch gegebene Voraussetzungen besonders anfällig ist. Allerdings kommt es darauf an, wie die Person damit umgeht und welche sonstigen sozialen Rückmeldungen sie bekommt. Dies verdeutlicht abermals die Bedeutung, die man als pädagogische Fachkraft in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Quelle des

Selbstwissens haben kann. Des Weiteren können diese Studien dabei helfen, dass zwischenzeitliche Selbstzweifel und niedrige Selbstwerte nicht von vornherein dramatisiert werden. Es sollte bei jeder Person individuell geschaut werden, wie der Selbstwert dieser Person in dieser Situation unterstützt werden kann.

Nachdem in den vorliegenden Kapitel ausführlich die Beeinflussung des Selbstkonzepts und des Selbstwerts thematisiert wurde, wird im Folgenden darauf eingegangen, aufgrund welcher Rahmenbedingungen sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Raum zur Förderung eben dieser eignet.

7 Offene Kinder- und Jugendarbeit als Raum der Entwicklungsförderung

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet den Besucher_innen zunächst einmal einen Raum, in dem sie sein können. Hier können sie ihre Freizeit mehr oder weniger aktiv gestalten. Dabei treffen sie auf viele andere Kinder und Jugendliche, welche teilweise ähnlichen Interessen nachgehen. Ergo besteht dadurch die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, Freundschaften zu entwickeln und durch Gemeinschaftserlebnisse ein Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl zu erleben (vgl. Krajewski, Dittrich, Borg-Laufs 2010, 176). Dieses soziale Eingebundensein kann dabei bereits teilweise ein Identitätsgefühl geben. Allerdings entsteht das Verständnis, an diesem Ort Teil eines sozialen Gefüges zu sein, nicht bei jedem automatisch. Zudem sind die Fähigkeiten bei Personen, sich in Gruppen zu integrieren, unterschiedlich stark ausgeprägt, was unter anderem durch den Selbstwert bedingt ist. Deswegen ist es sinnvoll, wenn pädagogische Fachkräfte Impulse geben, durch welche ein Gefühl des sozialen Eingebundenseins und der Zugehörigkeit entstehen kann. Jedoch ist dabei zu bedenken, dass es aufgrund der später noch erläuternden Prinzipien höchstwahrscheinlich nicht eine feste Gruppe geben wird. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet nicht nur einen Raum zum Sein, sondern stellt einen Ort dar, an dem professionelle Sozialarbeiter_innen Einfluss nehmen können. Die rechtliche Grundlage für die Arbeit wird durch §11 SGB VIII i. V. m. §1 SGB VIII gegeben. Dabei wird deutlich, dass bei dieser Arbeit die Förderung zu einer eigenverantwortlichen und selbstständigen Person impliziert ist. Aufgrund des Zusammentreffens vieler Menschen, welche ihre Zeit an einem Ort mit den vorhandenen Ressourcen verbringen möchten, werden soziale Kompetenzen beansprucht. Durch deren Gebrauch und durch Impulse der dort Arbeitenden können diese verbessert werden. Die Einrichtungen der Offenen Arbeit können somit ein Ort des sozialen Lernens sein (vgl. Reupert, Stecklina 2009, 23). Weitere Kompetenzen im emotionalen und kognitiven sowie im handwerklichen und sportlichen Bereich können gefördert werden (vgl. Krajewski, Dittrich, Borg-Laufs 2010,

176). Dabei kommen die Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Problemen und Herausforderungen an. Dementsprechend ist eine weitere Aufgabe der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Hilfe und Unterstützung bei der alltäglichen Lebensbewältigung und Orientierung in der Gesellschaft anzubieten (vgl. ebd., 175). Wobei wiederum zu bedenken ist, dass dies nur im Rahmen der personellen und zeitlichen sowie fachlichen Ressourcen möglich ist. Der besagte Ort ist keine spezifische Beratungsstelle. Er ist aber eine vergleichsweise niederschwellige Anlaufstelle, bei der es Ohren geben sollte, die zuhören und Menschen, die unterstützen oder gegebenenfalls weiterleiten. Unterstützung muss dabei nicht immer durch die anwesenden Professionellen geschehen, sondern kann ebenfalls durch andere Besucher_innen gegeben werden. Des Weiteren geben die Anwesenden sich ständig gegenseitig Rückmeldungen in Interaktionen, wodurch das Selbstkonzept beeinflusst wird. Dabei ist die Bedeutung der Äußerung auf eben dieses von Person zu Person unterschiedlich. Aufgrund der vielen sozialen Rückmeldungen sowie der Möglichkeit, eigene Rollen und Handlungsweisen auszuprobieren, bieten die Einrichtungen der offenen Arbeit einen Raum der Rollen- und Identitätsfindung (vgl. Korte 2001, zit. n. Krajewski, Dittrich, Borg-Laufs 2010, 175). Zudem kann dies den Selbstwert einer Person beeinflussen. Vorausgesetzt, die pädagogischen Fachkräfte wissen um die Möglichkeiten der Beeinflussung des Selbstkonzepts und des Selbstwerts, kann die offene Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Möglichkeit darstellen, eben dieses in positivem Maße zu verändern. Andere institutionelle oder soziale Einrichtungen wie beispielsweise Schule, in denen Kinder und Jugendliche viel Zeit verbringen, sind stärker systemischen Vorgaben ausgesetzt, wodurch eine Berücksichtigung der Aspekte Identität und Selbstwert schwerer realisiert werden kann. Wobei die dargestellten Erkenntnisse dieser Arbeit ebenfalls an diesen Orten bei der Art und Weise der Interaktion bedacht werden sollte. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet einen Raum, in dem sich diesen Themen bewusst gewidmet werden kann. Die Ausformung und Veränderung des Selbstkonzepts und des Selbstwerts wird insbesondere durch eine kleine Gruppe besonders wichtiger Interaktionspartner beeinflusst (vgl. Mummendey 2006, 157). Dies bedeutet für Sozialarbeiter_innen in der offenen Arbeit, die den Selbstwert und das Selbstkonzept der Besucher_innen positiv verändern möchten, dass sie eine solche professionelle Beziehung zu diesen aufbauen müssen, durch welche sie zu besagten signifikanten Anderen werden.

Die Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich an vier grundlegenden Prinzipien. Diese sind Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation und Lebensweltorientierung. Offenheit meint zum einen die räumliche Zugänglichkeit für alle Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, egal welcher Herkunft, sexueller Orientierung oder sozialer Milieuzugehörigkeit. Zum anderen steht dieses Prinzip für die vielfältigen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, wobei die Besucher_innen gemäß des Freiwilligkeits-Prinzips selbst entscheiden, welcher Aktivität sie

nachgehen (vgl. Schröder, Brandt, Terstappen 2011, 48). Zudem ist die Anwesenheit in den Einrichtungen grundsätzlich freiwillig. Durch dieses und dem Prinzip der Partizipation wird erkennbar, dass der angebotene Raum Settings schafft, die eine Auseinandersetzung mit sich selbst ermöglichen und fördern. Durch die Teilhabe an Aktionen und an Entscheidungen können die Kinder und Jugendlichen erleben, dass ihre Gedanken und Meinungen wertvoll sind. Das Prinzip der Lebensweltorientierung besagt, dass die Arbeit sich an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten orientieren soll (vgl. Thole 2000, 260). Eine individuelle Auseinandersetzung mit der Person ist demnach notwendig. Dies bedeutet ebenfalls, dass nicht nur das gezeigte Verhalten in der Einrichtung für eine angemessene Reaktion betrachtet werden sollte, sondern auch bisherige Erfahrungen des Individuums. Wertet eine Person regelmäßig andere Personen ab, wird diese Verhaltensweise wahrscheinlich nicht allein durch Aufzeigen von Konsequenzen vermindert werden können, wenn diese durch einen hohen expliziten, aber geringen impliziten und somit einem unsicheren, instabilen Selbstwert begründet ist. Eine Stärkung des impliziten Selbstwerts durch beispielsweise bedingungslose Wertschätzung der Person an sich kann dabei weitaus effektiver sein.

Methodisch gesehen findet die meiste Arbeit mit den Besuchern_innen im offenen Bereich statt. Durch die Sicherheit einer festen Anlaufstelle kann eine Beständigkeit in der Entwicklung der Heranwachsenden geboten werden (vgl. Krajewski, Dittrich, Borg-Laufs 2010, 180). Allerdings bezieht sich die Bindung nicht lediglich auf den Ort, sondern mindestens ebenso auf die dort tätigen Menschen. Demzufolge wird die Beständigkeit und Verlässlichkeit durch Personalwechsel gestört. Beim Aufbau von Beziehungen schwingt stets das Risiko eines Abbruchs mit, weswegen bei professionellen Beziehungen darauf geachtet werden sollte. In der alltäglichen Arbeit im offenen Bereich kann bereits durch das Geben von Aufmerksamkeit und Zuwendung der Selbstwert positiv beeinflusst werden (vgl. ebd.). Zudem finden hier, wie bereits erwähnt, durchgehend soziale Rückmeldungen statt, die Selbstwissen generieren können. Des Weiteren können sich die Besucher_innen gemäß des Prinzips der Partizipation bei alltäglichen Aufgaben miteinbringen und unterstützen, wodurch ein Gefühl des Gebrauchtwerdens entstehen kann (vgl. ebd., 182). Aus der Gesamtheit der Anwesenden ergeben sich Situationen, in denen es zu Einzelgesprächen kommt. Während dieser Einzelarbeit können sowohl konkrete persönliche Herausforderungen erörtert und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet als auch gezielt selbstwertdienliche Rückmeldungen gegeben werden (vgl. ebd., 185). Wie weiter oben bereits erwähnt, ist dies nur bei vorhandenen personellen, zeitlichen und fachlichen Ressourcen möglich. Eine weitere Methode, um ein Identitätsverständnis sowie einen optimalen Selbstwert zu fördern, sind Gruppenarbeiten und Projekte. Durch diese kann gezielt an Themen gearbeitet werden. Dabei kann dies zum einen indirekt geschehen, indem die Mitglieder der Gruppe zum Beispiel erleben, dass

sie bestimmte Fähigkeiten entwickeln können oder dass sie eine wertvolle Person sind. Zum anderen können Themen wie beispielsweise Selbstwertkontingenzen direkt angesprochen werden. „Je fester und dauerhafter eine Gruppe ist, desto intensiver kann in ihr gearbeitet werden, und zudem können die Wirkung der Gruppe und somit ihre pädagogischen Ziele effizienter gestaltet werden“ (ebd., 186). Dies bedeutet, dass in einem Setting, in denen sich die Personen relativ unbekannt sind, eine konstruktive Auseinandersetzung mit Domänen, von welchen die Personen ihren Selbstwert abhängig machen, sehr wahrscheinlich nicht gelingen wird.

Neben den bereits genannten Grenzen gilt es zu bedenken, dass im Rahmen der offenen Arbeit keine grundlegend negativen Vorerfahrungen im Bereich der psychischen Grundbedürfnisse ausgeglichen werden können (vgl. Krajewski, Dittrich, Borg-Laufs 2010, 191). Zudem ersetzen die professionellen Beziehungen keine Bindungserfahrungen zu den Eltern oder innerhalb von Partnerschaften (vgl. ebd.). Nichtsdestotrotz kann bei bewusstem Umgang mit der Thematik des Selbstwerts und des Selbstkonzepts stets eine positive Beeinflussung stattfinden. Zudem hilft das dargelegte Wissen, Menschen und deren Verhalten besser zu verstehen und demzufolge angemessener darauf zu reagieren. Das Potential der offenen Arbeit kann durch Berücksichtigung der genannten Thematik vollumfänglicher ausgeschöpft werden (vgl. ebd., 192). Des Weiteren stabilisiert sich der Selbstwert in der Jugend zunehmend (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 193). Außerdem ist in dieser Phase die Selbstaufmerksamkeit besonders hoch sowie das Thema Identität besonders präsent. Demzufolge ist eine Auseinandersetzung damit unter bewusster Beeinflussung eines/r Professionellen im Rahmen der Offenen Kinder und Jugendarbeit sinnvoll. Bewusste Beeinflussung meint dabei nicht, jemandem zu sagen, wie er sein soll, sondern ihn gezielt zu einer eigenverantwortlichen und selbstwertschätzenden Person zu fördern.

8 Vier Schwerpunkte, um den Selbstwert und ein Identitätsgefühl zu fördern

Aus den vorliegenden Erkenntnissen lassen sich für die nachfolgende Forschung zur Beeinflussung des Selbstkonzepts bzw. der Identität und des Selbstwerts vier Schwerpunkte zusammenfassen. Diese beziehen sich auf allgemein soziale Rückmeldungen, den Maßstab zur Bewertung von Handlungen und der Person, die Beeinflussung des Selbstwerts durch die Wertschätzung der Person unabhängig von Verhalten oder Fähigkeiten sowie der Beeinflussung des Selbstwerts, welches auf der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale beruht.

1. Sehr viel von dem, was wir über uns denken und meinen zu wissen, hängt von sozialen Rückmeldungen ab. Die Art und Weise, wie wir miteinander interagieren, ist demzufolge von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Selbstkonzepts und eines optimalen Selbstwerts. Dabei werden diese nicht nur durch direkte Äußerungen beeinflusst wie zum Beispiel: „Du bist schlau“, sondern auch auf indirektem Wege. Durch unser Verhalten und Aussagen vermitteln wir dem anderen unser Bild von ihm inklusive unserer Erwartungen an seine Fähigkeiten und sein zukünftiges Verhalten. Diese Erwartungen beeinflussen zunächst unser eigenes Verhalten der Person gegenüber und folglich die Informationen, die die Person über sich selbst erhält.
2. Um etwas zu bewerten, braucht es einen Maßstab, der Kriterien beinhaltet, anhand dessen die Bewertung erfolgen kann. Für ein gelingendes, erfüllendes Leben können dies zum Beispiel Werte und Ziele sein. Diese haben wiederum einen Einfluss auf die Frage: „Wer bin ich“. Des Weiteren braucht es für die Bewertung der eigenen Person Kriterien, anhand derer das Individuum festlegt, wie wertvoll sie ist. Es können sich dabei Abhängigkeiten zu einzelnen Domänen wie zum Beispiel Erfolge oder die Anerkennung anderer bilden.
3. Ein wesentlicher Teil des Selbstwerts besteht in dem Vertrauen, dass man als Mensch wertvoll ist, unabhängig seines Verhaltens, seiner Fähigkeiten oder seiner Eigenschaften. Vermittelt kann dies durch bedingungslose Wertschätzung werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass abweichendes Verhalten keine Konsequenzen nach sich ziehen sollte. Es ist darauf zu achten, dass zwischen der Person als Ganzem und dessen derzeit gezeigtem Verhalten differenziert wird. Des Weiteren wird dieser Teil des Selbstwerts gefördert, indem die Person mit ihren Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen gesehen und wertgeschätzt wird. Die Person sollte dabei lernen, sich mit all ihren Stärken und Schwächen anzunehmen.
4. Ein anderer wesentlicher Teil des Selbstwerts besteht in der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale. Die Bewertung dieser ist an den jeweilig angelegten Maßstab gebunden. Indem sich Heranwachsende bei Aktivitäten oder Aufgaben partizipieren und Verantwortung übernehmen können, können diese Bewertungen verbessert werden. Das Erleben-lassen von Erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen hilft ebenfalls dabei. Wie bereits erwähnt, haben soziale Rückmeldungen im Allgemeinen einen Einfluss auf das Selbstwissen. Zudem verändern sie die Sicht auf eigene Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale. Zentral dabei ist die Vermittlung des Prinzips der Veränderung.

Bei allen Schwerpunkten gilt es zudem zu bedenken, dass sie vielen gesellschaftlichen, sozialen und personalen Bedingungen ausgesetzt sind, wodurch Herausforderungen und Grenzen entstehen.

9 Forschungsdesign

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, beschäftigt sich die hier vorliegende Forschung mit der Frage, wie pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Identität und den Selbstwert der Besucher_innen beeinflussen. Daraus ergeben sich drei Schwerpunkte. Zum ersten geht es um eine Auflistung konkreter Haltungen und Handlungen, wodurch Identität und Selbstwert beeinflusst werden. Diese werden auf Grundlage der vorher dargelegten theoretischen Erkenntnisse in ihrer Wirkungsweise erklärt. Zum zweiten ergeben sich bei der Umsetzung von theoretischem Wissen in die Praxis in der Regel Herausforderungen oder auch Grenzen. Diese werden ebenfalls erläutert. Zum dritten wird erforscht, welche Bedeutung diese Thematiken von den Professionellen in der Praxis beigemessen wird. Das Ziel dieser Forschung ist es einerseits, einen Beitrag zu liefern, um diese Thematiken in der Praxis mit in den Fokus zu rücken und andererseits eine kompakte und konkrete Grundlage für eine fundierte Förderung zu bieten. Bearbeitet wird die Forschungsfrage inklusive der einzelnen Schwerpunkte durch eine qualitative Vorgehensweise. Diese ermöglicht die Auflistung konkreter Haltungen und Handlungen. Indem die Befragten in ihrer Weise auf die Fragen reagieren, lassen sie zugleich Rückschlüsse auf ihre Theorien bezüglich der Beeinflussung von Identität und Selbstwert zu. Zudem kann der subjektive Blick bezüglich der Bedeutung dieser Themen durch diesbezügliche direkte Fragen und den Gesamteindruck erfasst werden. Im Gegensatz zu quantitativen Forschungen können allerdings keine Aussagen über die Gesamtsituation, welchen Stellenwert pädagogische Fachkräfte der Förderung eines Identitätsgefühls und des Selbstwerts beimessen, getroffen werden. Es können diesbezüglich lediglich Hypothesen aufgestellt und verschiedene Typen gebildet werden. Umgesetzt wird diese qualitative Forschung durch Leitfadeninterviews. Diese haben den Vorteil, dass sie zum einen Offenheit zulassen, wodurch neue konkrete Haltungen und Handlungen erkannt werden können. Zum anderen hilft die Strukturierung, bei der Durchführung den Überblick zu behalten und erleichtert die Auswertung. Die Herausforderung bei der Erstellung und Durchführung besteht einerseits darin, dass vorher angeeignete Wissen miteinzubeziehen und andererseits nicht nur dieses abzufragen, um es bestätigt zu bekommen, sondern auch Raum für Neues zu lassen. Gleichzeitig braucht es eine Strukturierung, weil eine Offenheit, die dem/der Interviewten nicht die entsprechenden Stichworte liefert und ihm/ ihr dadurch ermöglicht, über alles Mögliche zu sprechen, nicht aber über die Themen der

Forschung, Daten erzeugt, die für den konkreten Zweck nicht brauchbar sind (vgl. Helfferich 2014, S. 562f). Daraus ergibt sich das Prinzip „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferich 2014, S. 560). Um diesem Prinzip gerecht zu werden, wird sich bei der Leitfadenerstellung an dem Modell von Helfferich orientiert. Dieses basiert darauf, dass es zu jedem Themenschwerpunkt, welche in Kapitel 8 zusammengefasst dargestellt wurden, zunächst eine offene, erzählauffordernde Einstiegsfrage gibt. Anschließend werden genannte Aspekte, die noch nicht ausführlich genug erläutert wurden, nachgefragt. Im Gegensatz zu solchen immanenten Nachfragen können durch exmanentes Nachfragen weitere Fragen, die aus wissenschaftlicher Sicht wichtig sind, gestellt werden, zu denen davor nichts gesagt wurde (vgl. ebd., S. 566). Der verwendete Leitfaden ist im Anhang einsehbar.

Durchgeführt werden fünf Interviews mit insgesamt sechs pädagogischen Fachkräften. Diese sind in unterschiedlichen Einrichtungen von unterschiedlichen Trägern im Raum Chemnitz und Frankenberg tätig. Die Erkenntnisse, wie das Selbstkonzept und somit die Identität sowie der Selbstwert beeinflusst werden, beziehen sich auf alle Menschen in einem Kulturkreis. Zwischen den Kulturen ergeben sich Unterschiede, inwieweit das selbst eher kollektiv bzw. individuell respektive independent oder interdependent interpretiert wird (Morf, Koole 2014, 163f.). Demnach sind in der Regel keine signifikanten regionalen Unterschiede zu erwarten und die Ergebnisse können auf andere Gebiete innerhalb Deutschlands angewandt werden. Lediglich in Einrichtungen, bei denen die Vielzahl der Besucher_innen in östlichen Kulturen sozialisiert wurden, könnten Differenzen erkennbar sein. Aufgrund der Vorkommnisse der letzten Monate in Chemnitz bezüglich der Differenzierung der Herkunft ist zu erwarten, dass das Thema Gruppenzugehörigkeit bei den Jugendlichen salienter ist als bei Jugendlichen in anderen Regionen. Es bestünde die Möglichkeit, die Interviewten anhand der Kriterien Qualifikation, Berufserfahrung oder Alter zu differenzieren und zu den daraus entstehenden Typen Hypothesen zu generieren, wie diese die gesagten Thematiken umsetzen. Die Ergebnisse wären jedoch aufgrund der geringen Anzahl der Befragten zu den jeweiligen Typen nicht aussagekräftig genug. Des Weiteren ist die übergeordnete Unterscheidung zwischen der Bedeutung, die diesen Themen beigemessen wird und folglich, wie diese umgesetzt werden, entscheidender. Diesbezüglich werden am Ende der Arbeit Typen gebildet. Allerdings nutzt die Kategorisierung in Typen erst etwas, wenn jeweils die Folgen für die Besucher erkennbar sind. Eine Kontrastierung zwischen den Interviews ist zudem dadurch zu erwarten, dass gemäß des Prinzips der Offenheit die konkreten Arbeitsweisen sich von Träger zu Träger und Einrichtung zu Einrichtung unterscheiden. Zudem beeinflussen die jeweiligen Rahmenbedingungen wie soziales Umfeld, personelle Ressourcen sowie räumliche Gegebenheiten die Arbeit. Neben diesen Faktoren hängt die Art und Weise, wie die Identität und der Selbstwert beeinflusst werden und welche Bedeutung diesen bei der Arbeit

beigemessen wird, von der jeweilig arbeitenden Person inklusive dessen Identitätsverständnis und Selbstwert ab. Des Weiteren könnte für eine bessere Triangulierung neben den Sichtweisen der Professionellen die Perspektiven der Besucher_innen erforscht werden. Dabei könnte unter anderem die Differenz zwischen dem, was gemeint und dem, was verstanden wird, aufgezeigt werden. Zu bedenken dabei ist jedoch, dass es ein vergleichsweise hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit braucht, um sich Gedanken über den Einfluss von Handlungen anderer auf das eigene Sein zu machen. Ein weiteres mögliches methodisches Vorgehen wäre die Durchführung von wissenschaftlichen Beobachtungen. Aufgrund des theoretischen Wissens und des gezielten Blickes kann der Beobachter Handlungen erkennen, die die Identität und den Selbstwert beeinflussen könnten, wobei bei der Beobachtung zwischen dem wirklich gezeigtem Verhalten und der daraus folgenden Interpretation differenziert werden muss. Aufgrund der zeitlichen und personellen Rahmenbedingung bei der Planung, Durchführung und Auswertung der vorliegenden Forschung wurden die beiden letztgenannten Möglichkeiten nicht realisiert. Es zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass weitere Forschungen zum Thema Selbstwert und Identität bezogen auf die Offene Arbeit möglich und sinnvoll sind. Zudem kann nicht von einer theoretischen Sättigung gesprochen werden. Allerdings wurden alle Fragen umfänglich beantwortet, wodurch durch die Auswertung signifikante Ergebnisse gezogen werden können. Der Feldzugang erfolgte durch Anschreiben via E-Mail. Dabei wurden über 30 Einrichtungen im Umkreis Chemnitz, Frankenberg und Mittweida kontaktiert. Ein solcher Erstkontakt ermöglicht ein leichtes Absagen durch Ignorieren der E-Mail. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass lediglich die, die Interesse und ein gewisses Maß an Selbstreflexion bezüglich dieser Themen haben, sich melden werden. Allerdings lies sich bereits anhand der schriftlichen Reaktionen erkennen, dass sich nicht alle bezüglich ihres Einfluss bezogen auf Selbstwert und Identität der Besucher_innen durch ihre Arbeit sicher sind.

Für die Auswertung wird das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt. Dieses ist regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar. Zudem erlaubt es die Arbeit sowohl mit deduktiv als auch mit induktiv abgeleiteten Kategorien (vgl. Mayring/Fenzl 2014, S. 543ff.). Dies bedeutet, dass einerseits Kategorien auf Grundlage der vorherigen theoretischen Überlegungen, welche sich wiederum in den genutzten Leitfäden widerspiegeln, verwendet werden. Andererseits entstehen durch die Auswertung der Transkripte neue Kategorien. Während der Nachfolgenden Auswertung bedurfte es allerdings keiner neuen. Dies lässt sich unter anderem mit der These erklären, dass das selbstreflexive Wissen der Befragten bezüglich der Beeinflussung von Selbstkonzept, Identität und Selbstwert nicht größer als das vorher ausgearbeitete theoretische Wissen ist.

10 Auswertung

10.1 Einfluss der pädagogischen Fachkräfte auf die Identität und den Selbstwert der Besucher_innen

10.1.1 Soziale Rückmeldungen

Wie bereits in der Theorie gezeigt wurde, stellen soziale Rückmeldungen einen wesentlichen Quelle für das Selbstkonzept und den Selbstwert dar. Da Beziehungsarbeit eine Grundlage für eine gelingende Offene Arbeit ist, finden demzufolge ständig soziale Rückmeldungen statt. Denn man kann nicht nicht kommunizieren, wie das erste Axiom nach Paul Watzlawick besagt (vgl. Watzlawick 2016, 14). Aufgrund dessen ist es wichtig, dass man sich der Bedeutung des eigenen Interaktionsverhaltens bewusst ist (vgl. I1, Abs. 44). Je bedeutender eine Person für die andere ist, desto größer ist in der Regel der Einfluss. In der Offenen Arbeit werden die sozialen Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte dann bedeutender, wenn einerseits der / die Besucher_in viel bzw. mehr Zeit in der Einrichtung verbringt oder andererseits die Beziehung intensiver wird. Um zu wissen, welche sozialen Rückmeldungen man anderen gibt, ist ein intensives Reflektieren notwendig (vgl. ebd., Abs. 36). Neben der Selbstreflektion sind hierfür Rückmeldungen von Kollegen über die gegebenen eigenen Rückmeldungen gegenüber den Besuchern_innen hilfreich. Es zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass zum einen ein Austausch mit professionellen Kollegen nützlich und sinnvoll ist. Zum anderen ist ein regelmäßiger Raum zum Reflektieren hilfreich. Wenn man sich bewusster ist, warum man manches sagt und welche Wirkung diese Aussagen haben können, ergeben sich dadurch viele Möglichkeiten für eine gezielte Förderung (vgl. I5, Abs. 72). Durch Feedbacks werden Mitarbeiter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu einem Spiegel, in dem sich die Besucher_innen selbst bewusster werden können (vgl. ebd., Abs. 26).

Ein wesentlicher Teil der sozialen Rückmeldungen erfolgt durch Kommunikation miteinander. Im Folgenden werden Aspekte der Kommunikation benannt und dazugehörig die Bedeutung für das Selbstkonzept und den Selbstwert erklärt, die die Befragten in den Interviews für wichtig erachteten. Zum einen soll die Kommunikation offen und freundlich sein (vgl. I1, Abs. 24). Dies ermöglicht den Heranwachsenden ihre eigenen Gedanken zu äußern, wodurch es ihnen leichter fällt, diese als wertvoll anzusehen. Zum anderen legen einige Fachkräfte auf eine ehrliche, direkte und klare Kommunikation Wert (vgl. ebd.; I5, Abs. 26). Dadurch können die Besucher_innen zu einem genaueren Selbstwissen gelangen. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass die Motive nach Selbstwertschutz und kognitive Konsistenz zu Verzerrungen der Äußerungen anderer kommen kann. Des Weiteren ist Interagieren auf Augenhöhe bedeutend (vgl. I2, Abs. 16). Dies beinhaltet, dass die eigenen Meinungen nicht per se als besser dargestellt werden. Es wird Raum gegeben für Diskussionen und eigene Aussagen werden begründet (vgl. I3, Abs. 83). In einem

solchen beidseitigen Dialog werden die Kinder und Jugendlichen ermutigt, ebenfalls Begründungen für ihre Meinungen und Verhaltensweisen zu geben und sich demzufolge zu reflektieren. Dies hilft dabei, sich selbst genauer einzuschätzen und zu kennen. Zudem wird der anderen Person, wie bereits beim erstgenannten Aspekt erwähnt, vermittelt, dass sie inklusive ihrer Gedanken und Wünsche wertvoll ist. Für einige Heranwachsende wird diese Art der Kommunikation ungewohnt sein (vgl. ebd., 29), was verdeutlicht, dass die beiden eben genannten positiven Auswirkungen nicht stark ausgeprägt sind. Auf einer Ebene zu kommunizieren kann zudem bedeuten, „dass man Leute mal hochnimmt oder mal aufzieht ein Stück weit und nicht immer so knüppelernst und alles hinterfragend“ (I5, Abs. 20) agiert. Der gegenseitig empfundene Spaß kann zu einer intensiveren Beziehung führen. Es muss dabei jedoch darauf geachtet werden, dass die Person mit ihren sonstigen Bedürfnissen und Anliegen ernst genommen wird. Grundlegend für eine gelingende Kommunikation ist, dass man authentisch ist (vgl. I2, Abs. 16). Um dennoch die Gefahr so gering wie möglich zu halten, in belastenden Situationen selbstwertbedrohende Äußerungen von sich zu geben, ist es notwendig, sich selbst gut einschätzen zu können. Auch wenn es für manche authentisch ist, jemanden zu sagen, dass er nervt, wenn er zum zehnten Mal dieselbe Sache erzählen möchte, ist es für dessen Selbstkonzept und insbesondere dessen Selbstwert nicht dienlich. Außerdem sollte bei der Sprache darauf geachtet werden, dass sie nicht negativ oder diskriminierend ist (vgl. I4, Abs. 30). Hiermit sind beispielsweise Aussagen wie „Du wirst das nicht schaffen“, „Die anderen sind besser als du“ oder „Du bist halt so“ gemeint. Dagegen werden positive Bestärkungen als hilfreich angesehen (vgl. I5, Abs. 12). Hierdurch kann zum Beispiel das Vertrauen in das Gelingen bevorstehender Aufgaben erhöht werden.

Durch ein Lob wird Wertschätzung für die Person bzw. das gezeigte Verhalten der Person gezeigt. Pädagogische Fachkräfte beeinflussen das Selbstkonzept, die Identität und den Selbstwert der Besucher_innen, indem sie positive Entwicklungen der Heranwachsenden sehen und wertschätzen (vgl. I2, Abs. 18; I3, Abs. 87). Zu bedenken ist dabei, dass diese Wertschätzung auf Grundlage eines eigenen Maßstabs geschieht (vgl. I1, Abs. 26). Indem man andere für etwas lobt, offenbart man damit, was man selbst für gut erachtet. Diesbezüglich über sich Bescheid zu wissen und sich zu reflektieren ist demzufolge notwendig. Des Weiteren können Mitarbeiter in der Offenen Arbeit das Engagement der Besucher_innen und deren Verantwortungsübernahme für Aufgaben loben (vgl. I1, Abs. 26; I5, Abs. 24). Zudem ist die positive Anerkennung besonders dann wichtig, wenn nach anfänglichen Selbstzweifeln ein positives Ergebnis erreicht wurde (vgl. I4, Abs. 18). Hierbei ist jedoch darauf zu achten, dass insbesondere der Prozess gewürdigt wird. Anfängliche Selbstzweifel deuten zudem auf einen unsicheren Selbstwert hin. Dementsprechend wird es der Person unter Umständen schwerfallen, direktes Lob sofort anzunehmen. Lob

und Wertschätzung können außerdem für gute Ergebnisse ausgesprochen werden (vgl. I2, Abs. 18). Dabei sollte allerdings darauf geachtet werden, dass sich keine Selbstwertkontingenzen bezüglich des Erfolgs entwickeln. Dies bedeutet einerseits, dass es dauerhaft eine Wertschätzung der Person geben muss. Andererseits sollte neben der Wertschätzung für gute Ergebnisse der Prozess bzw. das Bemühen gelobt werden und dies auch, wenn das Ergebnis nicht den Erwartungen entspricht.

Kritik bringt ebenfalls Selbstwissen. Wie beim Loben ist es wichtig, zwischen dem Prozess und dem Ergebnis zu differenzieren, um den Besucher_innen das Prinzip der Veränderung zu vermitteln. Dementsprechend ist es wichtig, was man kritisiert. In den Interviews wurde genannt, dass bei Verstößen gegen die Hausordnung und bei allem, was mit Ordnung zu tun hat, kritisiert wird (vgl. I1, Abs. 28). Des Weiteren wird insbesondere dann kritisiert, wenn etwas nach eigenem Ermessen der Entwicklung der Person hinderlich ist (vgl. ebd.). Eine Kritik ist an sich ein Hinweis auf etwas, dass die Person zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gut gemacht hat. Um negative Auswirkungen, in dem Sinn, dass die Person sich negative Eigenschaften zuschreibt, zu vermeiden, ist es ratsam, nach der gegebenen Kritik gemeinsam eine Lösung zu finden (vgl. ebd., 38). Zudem kann bei einer guten Beziehung ein Denkanstoß ausreichen, um die Person auf ein Fehlverhalten hinzuweisen (vgl. I4, Abs. 18). Dies hat den Vorteil, dass der Person vermittelt wird, dass man ihr zugetraut, ihr Fehlverhalten selbstständig beheben zu können. Dies kann zu einem positiven Urteil der eigenen Fähigkeiten führen. Außerdem ist insbesondere beim Kritisieren darauf zu achten, dass zwischen dem gezeigten Verhalten und der Person an sich in dem Sinne unterschieden wird, dass ein gezeigtes Verhalten keinen Einfluss auf den grundsätzlichen Wert der Person hat. In diesen Fällen ist es besonders wichtig, wie man kritisiert. Das heißt, welche Worte man verwendet und welchen Ton man anschlägt. In den durchgeführten Interviews wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht. Eine wissenschaftliche Beobachtung würde an dieser Stelle genauere Informationen liefern.

Beim Loben und Kritisieren sowie bei vielen anderen sozialen Rückmeldungen offenbaren wir unsere Sichtweisen bzw. Erwartungen bezüglich der Fähigkeiten oder Verhaltensweisen des anderen. Wenn diese erkannt werden, generieren sie Informationen über sich selbst. Demzufolge ist es bedeutsam, sich bewusst zu sein, welche Erwartungshaltungen man als Professioneller den Heranwachsenden vermittelt. In der Forschung wurde deutlich, dass die Interviewten sich bisher wenig Gedanken gemacht haben, mit welchen Erwartungen sie den Besuchern gegenüberübertreten (vgl. I1, Abs. 34; I5, Abs. 28). Des Weiteren wurde benannt, dass die Erwartungen gering sind (vgl. I4, Abs. 20; I3, Abs. 107). Dies hat einerseits den Nutzen, dass die Besucher_innen keinen Anforderungen ausgesetzt sind, die sie nicht erfüllen können. Andererseits schützt es die Mitarbeiter vor Enttäuschungen oder negativen Überraschungen. Bedenkt man jedoch,

welche Informationen dies für des Selbstkonzept der jeweiligen Person liefert, ist es ratsam, möglichst positive Erwartungen zu haben und zu vermitteln (vgl. I4, Abs. 19). Dies kann dabei zum Beispiel das Verhalten der Person in Konfliktsituationen betreffen oder die Beteiligung von Personen an Beschäftigungen, die sie vorher noch nie probiert haben. Die folgenden zwei Zitate verdeutlichen Erwartungshaltungen, die das Selbstkonzept positiv beeinflussen sollten.

„Da bin ich, denke ich, relativ offen und man begegnet den Leuten jeden Tag neu und offen“ (I5, Abs. 28).

Zum einen wird dabei gezeigt, dass das momentan gezeigte Verhalten keinen Einfluss auf die grundsätzliche Einstellung der Person gegenüber hat. Zum anderen wird dadurch die Erwartungshaltung vermittelt, dass die Person sich beim nächsten Mal den Hausregeln entsprechend bzw. anders verhalten kann. Indem die pädagogischen Fachkräfte nicht nachtragend sind, ermöglichen sie den Kindern und Jugendlichen sich auch nach Fehlverhalten willkommen zu fühlen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass keine Konsequenzen aufgezeigt werden sollten.

„Und hat auch tausende Diagnosen. Also ich finde es bei ihm gerade sehr wichtig, da nicht so drauf festzugehen. Immer wieder zu sagen, du hast das, du hast das. Der redet da sehr gern davon und man merkt, dass das sehr oft Thema ist, sowohl zuhause als auch in der Schule. Und man merkt auch, dass er hier den Raum hat, wo das nicht so wichtig ist. Dass der sich da auch anders verhält“ (I3, Abs. 150).

Indem der Fokus nicht auf eine bestimmte Problemlage gelegt wird, wird der Person vermittelt, dass sie die Möglichkeit hat, sich nicht gemäß des Problems verhalten zu müssen.

In den Interviews wurde bezüglich sozialen Rückmeldungen ausschließlich auf verbale Kommunikation eingegangen. Allerdings können soziale Rückmeldungen ebenso durch Gesten und Mimik ausgedrückt werden. Beispielsweise kann ein Lächeln, wenn eine Person den Raum betritt, dieser zeigen, dass sie willkommen ist und somit deren Selbstwert gesteigert werden. Zudem sollte die pädagogische Fachkraft darauf achten, welche Emotionen sie nonverbal ausdrückt, wenn ein Mensch in die Einrichtung kommt, der gegenwärtig als anstrengend empfunden wird. Des Weiteren kann es insbesondere bei Kindern dem Selbstwert dienlich sein, wenn durch Gesten wie beispielsweise über-den-Kopf-streichen oder in-den-Arm-nehmen Wertschätzung ausgedrückt wird. Zu bedenken ist dabei die Thematik Nähe und Distanz (I4, Abs. 24). Eine weitere Herausforderung beim Geben adäquater Rückmeldungen kann sein, dass Besucher sich in Gruppen anders verhalten als wenn sie allein auftreten (vgl. I3, Abs. 14). Das Individuum interpretiert sich in solchen Situationen gegebenenfalls stärker kollektiv und selbstbezogene Informationen werden weniger zugelassen. Außerdem kann es herausfordernd sein, dass man Veränderungen im Selbstkonzept bzw. in Facetten des Konzepts sowie beim Selbstwert und Identitätsgefühls in

der Regel nicht sofort sieht (vgl. I5, Abs. 14). Dies bedeutet, dass auf die Wirkung und den Nutzen geeigneter sozialer Rückmeldungen vertraut werden muss.

Neben dem Geben sozialer Rückmeldungen beeinflussen pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder und Jugendarbeit die Besucher_innen durch die Thematisierung von Maßstäben zur Bewertung.

10.1.2 Maßstäbe zur Bewertung

Eigene Maßstäbe bilden die Grundlage für eine Bewertungen anderer sowie von sich selbst. Demzufolge ist es wichtig zu wissen, woran eine Person festlegt, wer sie ist und was sie wert ist. Professionelle in der Offenen Arbeit können die Thematik der Maßstäbe auf unterschiedlichen Wegen beeinflussen. Zunächst gilt, dass durch das Interagieren zweier Personen stets zwei unterschiedliche Systeme mit individuellen Maßstäben aufeinandertreffen. Dabei gibt es bei manchen Personen große Übereinstimmungen und bei anderen sehr wenige. Durch die Konfrontation der Maßstäbe kann es zu einer Irritation der eigenen Vorstellungen kommen. Es gelangen zum Teil dissonante Informationen an das System. Dieses muss anschließend entscheiden, wie es damit umgeht. Im Endeffekt bedeutet dies, dass pädagogische Fachkräfte die Identität und den Selbstwert der Besucher_innen bereits passiv dadurch beeinflussen, dass sie als Person mit ihren eigenen Vorstellungen, woran ein gelingendes Leben und der Wert einer Person festgelegt wird, mit ihnen in Kontakt treten (vgl. I2, Abs. 24). Je deutlicher solche Maßstäbe in Situationen zum Vorschein kommen, desto stärker können dadurch Veränderungen angestoßen werden. Zudem kann auf Grundlage einer guten Beziehung die professionelle Person zu einem Vorbild werden (vgl. I1, Abs. 56; I5, Abs. 38).

Wie bereits in Kapitel 2.4 erläutert, bedeutet ein Identitätsgefühl bzw. eine erarbeitete Identität, dass die Person ein Kohärenzgefühl bezüglich der einzelnen Arbeitsselbstkonzepte sowie der autobiografischen Erlebnisse hat. Dieses wird unter anderem dadurch erlangt, dass ein Sinn in den Handlungen und der Art zu leben erkannt wird. Zudem braucht es eine logische Verknüpfung der einzelnen Komponenten. Diese beiden Aspekte können konkret durch den Glauben an etwas Transzendentes, der Orientierung an Werten und Prinzipien sowie dem Stecken von übergreifenden Zielen realisiert werden. Durch die Thematisierung dieser Punkte kann demzufolge das Identitätsverständnis beeinflusst werden. Die Mitarbeiter der Offenen Arbeit gehen diesbezüglich unterschiedlich damit um. In manchen Einrichtungen gibt es keine speziellen Angebote, in denen diese Aspekte gezielt thematisiert werden (vgl. I2, Abs. 24). Dies ist unter anderem damit zu erklären, dass manche Pädagogen denken, dass die Besucher_innen denken, dass die Offene Arbeit ein Raum ist, in dem sie eine angenehme Zeit verbringen wollen und selbstkritische Fragen, bei denen sie sich überdenken müssen, lieber draußen bleiben (vgl. I5, Abs. 40).

Andere pädagogische Fachkräfte sind der Meinung, dass eine solche Thematisierung durch tägliche Gespräche stattfindet, wobei der Einstieg vor allem über aktuelle Themen der Besucher_innen erfolgt. Langfristige Perspektiven bleiben dabei in manchen Einrichtungen den Erfahrungen nach eher außen vor (vgl. I1, Abs. 14). Zudem kann ihnen durch Gespräche gezeigt werden, dass sie sich selbst eine Meinung bilden dürfen. Gleichzeitig können bestehende Ansichten hinterfragt werden, wodurch den Heranwachsenden Impulse gegeben werden, sich selbst zu reflektieren (vgl. ebd., Abs. 66; I2, Abs. 30). Des Weiteren müssen Lebenssinn und -ziele sowie Werte nicht direkt angesprochen werden, sondern tauchen bei Themen wie Beziehungen, Freundschaften oder Familie mit auf (vgl. I5, Abs. 40; I1, Abs. 14). Dabei werden Schlussfolgerungen aus solchen Gesprächen in der Regel nicht nach einem Gespräch verstanden, geschweige denn internalisiert. Diese wiederkehrend einzuplanen kann demzufolge der Identitätsfindung dienlich sein (vgl. I1, Abs. 16). Zum Teil können daraus ganze Projektwochen werden (vgl. ebd., Abs. 18). Worin es nicht nur verbal thematisiert werden sollte, welche Maßstäbe die jeweiligen Personen anwenden, sondern die Besucher_innen ebenso Erfahrungen bezüglich der Frage, wer sie sind, machen können. Bei all den genannten Möglichkeiten ist es wichtig, dass den Kindern und Jugendlichen vermittelt wird, dass sie sich selbst über vorhandene Werte, Ziele und Lebensvorstellungen reflektieren können und grundsätzlich sie Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, welche ihnen davon wichtig sind (vgl. ebd., Abs. 48; I2, Abs. 30). Dabei sind solche Veränderungen als Prozess zu verstehen. Sie lassen sich in der Regel nicht von jetzt auf gleich komplett ändern. Wie bereits benannt, kann diese Haltung einerseits in Gesprächen vermittelt werden. Andererseits können die Heranwachsenden die Einstellung, dass sie selbst wählen können, in Aktionen und Projekten erleben:

„Also ich bin der Meinung, dass jeder frei entscheiden kann, was gut oder schlecht für ihn ist, wie er sein Leben gestalten will. Das machen wir bei all unseren Projekten oder Aktionen klar.“ (vgl. I1, Abs. 48).

Dabei ist frei entscheiden, was gut oder schlecht ist, eine theoretische Annahme, die einerseits sinnvoll ist, andererseits durch gesellschaftliche, soziale und personale Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Des Weiteren wird diese durch die Haltung bestärkt, dass unterschiedliche Lebensweise gleichermaßen akzeptiert und wertgeschätzt werden (vgl. I3, Abs. 40). Ohne die Anerkennung signifikanter Anderer ist es sehr herausfordernd nach eigenen, von der Norm abweichenden Lebensvorstellungen zu leben. Die Offene Arbeit ist dabei nicht nur ein Raum, in dem Lebenssinn und Lebensvorstellungen thematisiert und akzeptiert werden. Sie ist ebenso ein Ort, der für manche sinnstiftend wirkt (vgl. I4, Abs. 12). Er kann ihnen die Chance bieten, sich aktiv

einzubringen und Verantwortung zu übernehmen, und ihnen dadurch das Gefühl geben, gebraucht und wichtig zu sein.

Neben Maßstäben zur Bewertung von Handlungen und des Lebens ist insbesondere der Maßstab zur Bewertung von Aspekten, die den Selbstwert betreffen, wichtig. Dies bedeutet, woran macht eine Person fest, wie viel sie Wert ist. Oder anders gesagt: Wodurch operationalisiert sie den Begriff Selbstwert? Im Gegensatz zu Themen bezüglich Identität wurden auf die Fragen bezüglich der Maßstäbe zum Selbstwert vergleichsweise wenig aussagekräftige Antworten gegeben. Dies untermauert die These, dass die Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Selbstwert der Besucher_innen in der Offenen Arbeit zu wenig bekannt sind und demzufolge zu gering realisiert werden. Diesbezügliche Angebote oder initiierte Settings wurden von den Interviewten nicht benannt. Genannt wurde hingegen, dass es wichtig und ein Grundsatz der Arbeit ist, alle Besucher_innen mit jeglichen kulturellen Hintergründen, sexuellen Orientierungen, Aussehen und Bildungsniveau wertzuschätzen (vgl. I1, Abs. 58; I2, Abs. 32). Dadurch können diese lernen, sich mit all ihren Eigenarten anzunehmen. Allerdings wird ihnen dadurch nicht bewusst, woran sie festlegen, was sie wert sind. Dies kann durch individuelle Gespräche thematisiert werden (vgl. I4, Abs. 32.) Wobei der Fokus zum Teil dabei ebenfalls auf dem grundsätzlichen Annehmen des aktuellen Ist-Zustandes liegt (vgl. I1, Abs. 54). Einen Einstieg für die Thematisierung von Selbstwertkontingenzen bieten Situationen, in denen Besucher_innen sich untereinander vergleichen. Diese Vergleiche können sich dabei beispielsweise auf das Aussehen, materielle Besitztümer (vgl. I3, Abs. 121) oder den Bildungsabschluss beziehen (vgl. I4, Abs. 30). Indem in solchen Situationen hinterfragt wird, wieso bestimmte Dinge wertvoller sind, werden Impulse gegeben, wodurch die Heranwachsenden sich reflektieren müssen. Des Weiteren kann eine Kontingenz zu Erfolgen dadurch abgeschwächt werden, dass bei Wettbewerben nicht der Erfolg, sondern andere Aspekte wie beispielsweise Spaß im Vordergrund stehen.

„Wir haben auch letztens ein Turnier mitgemacht und waren halt die letzten zwei Mannschaften. Aber es war egal. Wir hatten Spaß. Und wir haben uns halt bemüht“ (vgl. I4, Abs. 10).

Allerdings sollte ebenfalls bedacht werden, dass Menschen unter anderem ihren Selbstwert aus der Beurteilung ihrer Fähigkeiten ziehen. Diesbezügliche Erkenntnisse können beispielsweise aus solchen Wettbewerben gezogen werden, in denen es Bezugsgruppen für Vergleiche gibt. Demzufolge ist eine Fokussierung auf den Spaß für den Selbstwert dienlich. Der Aspekt der Erkenntnisse über Fähigkeiten sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Zudem ist ein theoretisches Wissen über beispielsweise Selbstwertkontingenzen erforderlich, um die Kinder und

Jugendlichen nicht nur in ihren Eigenarten wertzuschätzen, sondern ebenso die Maßstäbe für die Bewertung der eigenen Person adäquat thematisieren zu können.

Abschließend zu diesem Kapitel wird auf genannte Herausforderungen eingegangen, die bei der Thematisierung und Beeinflussung von Maßstäben bezüglich Identität und Selbstwert in der Praxis auftreten. Zum einen wurde benannt, dass eine solche Thematisierung und Beeinflussung besonders von der Person des/r Professionellen abhängt (vgl. I1, Abs. 62). Dies kann sich dabei sowohl auf den eben genannten Aspekt des fachspezifischen Wissens beziehen als auch auf die personenabhängigen Werte und Haltungen. Dabei ist wiederum zu bedenken, dass die Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls nicht abgeschlossen ist und diese nicht zwangsweise einen optimalen Selbstwert aufweisen (vgl. I5, Abs. 38). Eigene Unsicherheiten bezüglich einzelner Aspekte erschweren eine konstruktive Thematisierung. Allerdings ist es weniger entscheidend in welchem Stadium der Identität sich die Person befindet oder wie optimal der Selbstwert ist. Wichtiger ist es, dass man sich über seinen Zustand bewusst ist und damit umgehen kann. Zum anderen ist es eine Herausforderung damit umzugehen, dass der eigene, bestenfalls positive Einfluss begrenzt ist (vgl. I1, Abs. 50; I5, Abs. 8). An anderen Orten und durch Medien werden den Besucher_innen zum Teil andere Werte und Bewertungsmaßstäbe beispielsweise in Form von Schönheitsidealen vermittelt (vgl. I4, Abs. 30). Veränderungen, die in der Offenen Arbeit angestoßen werden, können dadurch schnell wieder zerstört werden. Eine weitere Herausforderung kann es sein, dass, wenn spezifische Angebote geplant und durchgeführt werden, sie nicht die Zielpersonen erreichen, weil diese an dem Tag die Einrichtung nicht besucht haben (vgl. I4, Abs. 32). Diese Problematik ist umso relevanter, umso spezifischer die Thematik ist, die angesprochen werden soll. Zudem kann die Offenheit gegenüber der Vielfalt an Lebensentwürfen an Grenzen geraten, wenn dadurch Gesetze überschritten werden, wodurch die Einrichtung bzw. die professionelle Person belangt werden können (vgl. I2, Abs. 20). Ebenso wird in diese alternativen Lebensweisen dann eingegriffen, wenn die Personen sich dadurch selbstschädigen (vgl. ebd., Abs. 20). Außerdem gilt es zu bedenken, dass manche Selbstwertprobleme auf traumatischen Erlebnissen beruhen. An dieser Stelle sind andere Unterstützungssysteme nötig, wobei die Offene Arbeit trotzdem ihren Beitrag leisten kann.

Neben sozialen Rückmeldungen und der Thematisierung von Maßstäben wird der Selbstwert der Besucher_innen durch weitere Haltungen und Handlungen beeinflusst.

10.1.3 Selbstwert - unabhängig von Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhalten

Ein wesentlicher Teil des Selbstwerts besteht in dem Vertrauen darauf, dass man als Person wertvoll ist, unabhängig von seinen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen sowie daraus resultierenden Handlungen. Diese Haltung der Wertschätzung für alle, egal wie die Menschen sind oder was sie machen, wurde als grundlegend für die Arbeit beschrieben (vgl. I2, Abs. 34). Dies impliziert, dass die Besucher_innen die Offenheit haben, ihre individuellen, möglicherweise abweichenden Meinungen zu äußern und unabhängig davon als Person wertgeschätzt werden (vgl. I1, Abs. 12). Ebenso bedarf es keiner besonderen Leistungen, um diese Wertschätzung zu bekommen (vgl. I5, Abs. 36). Konkret kann diese Wertschätzung zum Beispiel bereits bei der Begrüßung gezeigt werden, indem die pädagogischen Fachkräfte ihre Freude zum Ausdruck bringen, dass jeder einzelne Besucher da ist (vgl. ebd., Abs. 18). Diese Freude wird neben dem Verbalen stark durch nonverbale Ausdrücke vermittelt (vgl. I4, Abs. 36). Die Begrüßung stellt dabei den jeweils ersten Kontakt dar, auf welchen die weiteren Erlebnisse des Tages aufbauen (vgl. I2, Abs. 18). Ein weiterer Aspekt, um bedingungslos Wertschätzung zu zeigen, ist, dass diese ebenfalls gezeigt wird, wenn etwas nicht wie geplant funktioniert (vgl. I1, Abs. 76). Dieser Gedanke wurde bereits bezüglich des Lobens und Kritisierens angesprochen. Den Prozess und die Anstrengung zu loben ist der Entwicklung eines Prinzips der Veränderung dienlicher als das Loben des Ergebnisses. Außerdem ist dieser leichter für eine Person zu steuern als das Ergebnis und somit zuträglicher für einen optimalen Selbstwert. Gleichzeitig bedeutet dies im Sinne der bedingungslosen Wertschätzung, dass die Person auch dann wertgeschätzt werden sollte, wenn sie weder das angestrebte Ziel erreicht noch sich angestrengt hat. Des Weiteren wurde in den Interviews genannt, dass die bedingungslose Wertschätzung der Person voraussetzt, dass alle Personen gleichwertig behandelt werden (vgl. I3, Abs. 127f.). Dazu gehört ebenfalls zu vergeben und nicht nachtragend zu sein (vgl. I5, Abs. 30). Außerdem kann es helfen, wenn die Professionellen darauf achten, dass keiner diskriminiert (vgl. I3, Abs. 108) oder über andere gelästert wird (vgl. I1, Abs. 22).

Als eine weitere Möglichkeit, den Selbstwert positiv zu beeinflussen, sehen manche Interviewte das Zeigen, dass die Besucher_innen gesehen werden. Demzufolge ist es wichtig, dass ihren Belangen und Wünschen Aufmerksamkeit beigemessen wird (vgl. I5, Abs. 18). Diese sollten dabei ernst genommen werden, auch wenn sie aus objektiver Sicht unbedeutend sind (vgl. I2, Abs. 16). Ebenso fühlen sich Kinder und Jugendliche sichtbar, wenn sich mit ihnen über ihre Erfolge gefreut wird (vgl. I3, Abs. 90, 92). Des Weiteren wurde benannt, dass das Sehen der Heranwachsenden dadurch gezeigt werden kann, dass ihre Meinungen gehört und berücksichtigt werden (vgl. I1, Abs. 12). Zudem wird die Bedeutung jedes einzelnen dadurch verdeutlicht, dass sich an frühere Gesprächsinhalte erinnert und darauf Bezug genommen wird (vgl. I2, Abs. 36). Dadurch

wird gezeigt, dass die Person nicht als Teil einer Gruppe, sondern als Individuum mit seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen sowie seiner eigenen Geschichte gesehen wird

„...oder den Leuten halt zu spiegeln, dass ich sie sehe. Es geht jetzt nur um dich als Zwölfjährige und du, also du als Einzelperson und das ich eben dich wahrnehme und sehe und du nicht eine oder einer von vielen bist“ (vgl. I4, Abs. 34).

Ein unabhängiger Selbstwert kann zudem dadurch gefördert werden, dass sich bewusst Zeit für den Einzelnen genommen wird (vgl. I1, Abs. 74). Allerdings kann es zur Herausforderung werden, nicht nur einigen wenigen seine Zeit zu widmen, sondern möglichst allen (vgl. I5, Abs. 50). Widmet sich ein/e Pädagoge_in nur manchen Besucher_innen könnten andere für sich daraus die Erkenntnis ziehen, dass sie weniger Wert sind. Diese Herausforderung zeigt die besondere Wichtigkeit, offen zu kommunizieren und zu zeigen, dass jede/r Mitarbeiter_in gern den Anliegen der Besucher_innen zuhört (vgl. I1, Abs. 42). Allerdings gibt es dabei Grenzen auf Grund personeller bzw. zeitlicher Ressourcen. Das sich eine Person gesehen fühlt, kann zudem dadurch erreicht werden, dass die Professionellen Settings arrangieren, in denen die Kinder und Jugendlichen erleben, dass es andere Heranwachsende gibt, die gleiche Anliegen oder Meinungen haben (vgl. I4, Abs. 46). Indem sie erfahren, dass sie von anderen in ihrer spezifischen Art gesehen werden, bekommen sie soziale Rückmeldungen, die ihren Selbstwert steigern.

Für einen optimalen Selbstwert ist es des Weiteren wichtig, dass die Personen sich mit ihren Schwächen und Stärken so annehmen können, wie sie gerade sind. Vermittelt kann dies dadurch werden, dass die Person auch dann wertgeschätzt wird, wenn etwas nicht wie angestrebt funktioniert hat (vgl. I1, Abs. 76). Indem eine andere signifikante Person den Ausführenden weiterhin wertschätzt, kann es dieser Person leichter gelingen, sich selbst und seine Handlungen zu akzeptieren. Des Weiteren kann die Selbstannahme durch Bestärken der Gedanken gefördert werden (vgl. I3, Abs. 148). Dies ist besonders dann hilfreich, wenn sich das Kind oder der Jugendliche über die Richtigkeit und Angemessenheit des Gedankens nicht im Klaren ist. Als eine weitere Möglichkeit wurde von den Befragten das Ausprobieren und Erleben-lassen sowie eigenem Vorleben von Handlungen gesehen, die bisherigen Konzepten widersprechen (vgl. I4, Abs. 38). Dabei ist es entscheidend, dass solche Handlungen ebenso akzeptiert und wertgeschätzt werden wie Handlungen, die den eigenen Konzepten entsprechen. Als Beispiele hierfür wurden das Schminken sowie Nägel lackieren bei Jungs angeführt (vgl. ebd.). Solche Undoing-Gender-Aktivitäten haben zudem Einfluss auf die Identität und die Betrachtung, was als normal angesehen wird. Außerdem wurde erwähnt, dass Fehler oder Schwächen bei den Besucher_innen nicht als schlimm angesehen werden (vgl. I3, Abs. 162). Dabei ist darauf zu achten, dass einerseits die Äußerungen des/r Heranwachsenden ernst genommen werden und andererseits der Fokus

nicht auf den Schwächen liegen bleibt. Denn Selbstannahme bedeutet nicht, dass Schwächen ignoriert werden und lediglich Stärken bewusst sein sollten. Gleichzeitig ist es dabei hilfreich für den Selbstwert, wenn vermittelt wird, dass die Person sich entwickeln kann, wenn sie beispielsweise übt (vgl. ebd., Abs. 164).

Die Besucher_innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit in ihrer individuellen Art unabhängig ihres Verhaltens wertzuschätzen, ist nicht immer leicht und kann unter Umständen herausfordernd sein. Als einen solchen Umstand wurde in den Interviews beispielsweise die eigene Stimmung genannt:

„Das hat auch etwas mit der eigenen Person zu tun. Ich habe auch manchmal einen schlechten Tag. Ich kann sie auch manchmal nicht ertragen“ (I1, Abs. 80).

Gerade an Tagen, an denen zusätzliche Belastungen auftreten, kann es herausfordernd sein, die Kinder und Jugendlichen wertschätzend zu behandeln, wenn sie gegen Regeln verstoßen (vgl. I3, Abs. 171f.). Des Weiteren fällt es einigen dann schwerer, allen die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben, wenn sehr viele Menschen da sind (vgl. I2, Abs. 36). Als eine Methode, damit umzugehen, wurde das schrittweise Abarbeiten der einzelnen Anliegen erwähnt. Wichtig ist es dabei, dem/r Besucher_in zu signalisieren, dass ihr Anliegen wahrgenommen wurde und anschließend darauf eingegangen wird (vgl. I3, Abs. 94). Allerdings besteht die Arbeit eines/r Pädagogen_in in der Offenen Arbeit nicht allein im Zuhören und Interagieren mit den Besucher_innen. In solchen Fällen wird es ebenfalls als herausfordernd gesehen, den Personen angemessene Beachtung zu schenken und dadurch den Selbstwert zu fördern (vgl. ebd., Abs. 99, 183). Zudem zeigen nicht alle ihre Anliegen und Probleme offen oder kommen damit direkt zu einem/r Mitarbeiter_in. Demzufolge kann es herausfordernd sein, gerade diesen Besucher_innen Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. I2, Abs. 42). Eine weitere Herausforderung bezüglich dieser Thematik kann sein, dass manche die sozialen Rückmeldungen nicht oder nur schwer annehmen können und deswegen wiederholend um Bestätigung bitten (vgl. I3, Abs. 95). Zudem gibt es Besucher_innen, die eigenen Vorstellungen von einem guten Kind bzw. Jugendlichen derart widersprechen, dass die Wertschätzung dieser Person herausfordernd ist (vgl. I2, Abs. 32; I3, Abs. 176). Außerdem erleben die Heranwachsenden unter Umständen zuhause oder in anderen sozialen Einrichtungen keine bedingungslose Wertschätzung, was dazu führt, dass es ihnen deutlich schwerer fällt, eine solche Einstellung zu entwickeln (vgl. I3, Abs. 177f., 187). Diese Problematik wird ebenfalls an folgendem Beispiel ersichtlich:

„Und deshalb kommen ja Leute hier her, weil sie vielleicht in Schule, in Ausbildung oder in Familie nicht angekommen sind, weil sie das dort nicht erleben – Wertschätzung. Weil sie eben schlechte Leistungen bringen und Eltern das nicht genügt oder die Eltern mit

anderen Dingen beschäftigt sind“ (I5, Abs. 36).

Gleichzeitig wird dabei die Bedeutung der Offenen Arbeit ersichtlich. Allerdings gelingt es nicht allen neuen Besuchern_innen Anschluss an die bisherigen zu finden. Besonders in geschlossenen und homogenwirkenden Gruppen ist dies der Fall. In solchen Fällen besteht die Herausforderung darin, diese neuen zu integrieren, weil nur, wenn diese regelmäßig zu Besuch kommen, eine Beeinflussung des Selbstwerts stattfinden kann (vgl. I1, Abs. 70). Zu guter Letzt kann die bedingungslose Wertschätzung und somit die Beeinflussung des Selbstwerts dadurch herausfordernd sein, dass dieses Thema nicht im Bewusstsein bei der Arbeit ist (vgl. I5, Abs. 36). Dies kann zu Äußerungen führen, die kontraproduktiv wirken.

Neben dem unabhängigen Selbstwert wird dieser aus der Bewertung der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmale generiert.

10.1.4 Selbstwert - abhängig von Fähigkeiten, Eigenschaften und Merkmalen

Wie bereits erläutert, generieren Menschen Selbstwissen unter anderem aus sozialen Rückmeldungen und durch Selbstbeobachtung. Beide Wege sind in der Regel damit verbunden, dass die Person ein bestimmtes Verhalten gezeigt hat, worauf Bezug genommen wird. Demzufolge ist es wichtig, dass die Besucher_innen der Offenen Arbeit die Möglichkeit haben, sich in unterschiedlichen Situationen auszuprobieren und entsprechend zu verhalten. I2 äußerte, dass Partizipation junger Menschen ganz wichtig ist und es in ihrer Einrichtung in ganz hohem Maße stattfinden soll (vgl. I2, Abs. 14). Wie bereits im Kapitel zuvor erwähnt, kann sich Partizipation dadurch zeigen, dass die Besucher_innen nach ihrer Meinung gefragt werden. In der Praxis bedeutet dies beispielsweise, dass die Kinder und Jugendlichen bezüglich neuer Anschaffungen befragt werden (vgl. I4, Abs. 46). Außerdem kann den Heranwachsenden die Möglichkeit gegeben werden, Angebote wie Kochen nach eigenen Vorstellungen zu gestalten und durchzuführen (vgl. I2, Abs. 52). Bereits zuvor können sie bei der Planung, welche Angebote und Projekte es geben soll, mitentscheiden (vgl. I1, Abs. 86; I4, Abs. 20). Besonderen Wert bekommt eine solche Partizipation, wenn die Meinungen bei der letztendlichen Entscheidung sichtbar berücksichtigt wurden (vgl. I3, Abs. 76; I4, Abs. 46). Allerdings bezieht sich Partizipation junger Menschen nicht nur auf Entscheidungsprozesse. Es ist ebenso wichtig, sie bei Aktivitäten sich ausprobieren und teilhaben zu lassen. Offene Kinder- und Jugendarbeit kann dabei so gut es geht versuchen, Rahmenbedingungen für die Interessen der Besucher_innen zu schaffen (vgl. I1, Abs. 82). Neben klassischen Interessen an sportlichen Aktivitäten wie Fußball können sich die Interessen beispielsweise auf Kochen und Backen (vgl. ebd.), Tanzen (vgl. I3, Abs. 45) oder Graffiti sprays (vgl. I2, Abs. 4) beziehen. Angebote müssen sich dabei nicht auf einzelne Tage bzw. Stunden beziehen, sondern können durch Projektwochen realisiert werden (vgl. I1, Abs. 84). Dies ermöglicht eine

intensivere Beschäftigung mit den dafür benötigten Fähigkeiten und ermöglicht somit mehr Schlussfolgerungen für das Selbstkonzept und den Selbstwert. Wenn die pädagogische Fachkraft den Aspekt Selbstwissen durch Partizipation für wichtig erachtet, kann es zielführend sein, Besucher_innen zu Aktivitäten zu motivieren (vgl. I3, Abs. 21). Insbesondere bei Aktivitäten, die von sich aus nicht ausprobiert worden wären, können dadurch neue Erkenntnisse gewonnen werden. Es wird somit ein stabileres Selbstkonzept bezüglich seiner Fähigkeiten erzeugt (vgl. I5, Abs. 58). Allerdings ist dabei zu bedenken, dass Rückschlüsse bezüglich Selbstkonzept und Selbstwert nicht allein durch das Ausführen von Aktivitäten gewonnen werden. Es findet stets eine subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung statt, welche durch soziale Rückmeldungen beeinflusst wird. Demzufolge ist es entscheidend, wie Professionelle bei Prozessen der Teilhabe mit den Besucher_innen interagieren. Allerdings geben dabei in der Regel nicht nur Mitarbeiter soziale Rückmeldungen, sondern ebenfalls andere Kinder und Jugendliche.

Die Partizipation der Besucher_innen kann soweit führen, dass ihnen Verantwortung übertragen wird. Dadurch wird Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Eigenschaften gelegt, was zu positiven Rückschlüssen bezüglich Selbstkonzept und Selbstwert führen kann. In den Interviews wurden mehrere Möglichkeiten der Verantwortungsübertragung genannt. Beispielsweise können Kinder oder Jugendliche bei Feiern bzw. Veranstaltungen den Empfang übernehmen (vgl. I3, Abs. 56). Des Weiteren können Aufgaben wie Thekendienst übernommen werden (vgl. I4, Abs. 48). Ebenso ist es möglich, dass junge Menschen bei der Gestaltung und Durchführung von Angeboten für andere Besucher Aufgaben übernehmen oder diese komplett selbstständig anbieten (vgl. I5, Abs. 60). Verantwortung kann sich dabei allerdings nicht nur auf einzelne Aktionen beziehen, sondern in Form eines Clubrates längerfristig und strukturell übertragen werden (vgl. I1, Abs. 86). Durch die Beteiligung in einem solchen Gremium können Kinder oder Jugendliche verstärkt bei Entscheidungen bezüglich der Ausgestaltung der Zeit in der Offenen Arbeit beteiligt werden. Zudem werden soziale Kompetenzen trainiert. Im Idealfall führt dies dazu, dass die Beteiligten an Selbstwert dazugewinnen und somit sicherer in ihrem Auftreten werden (vgl. I1, Abs. 10). Den Wert der Mitgliedschaft im Clubrat kann beispielsweise durch das Überreichen eines Clubrat-Mitgliedausweises verdeutlicht werden (vgl. I3, Abs. 60). Dabei wird gleichzeitig aufgezeigt, dass sie Teil einer Gruppe sind, was sich wiederum selbstwertförderlich auswirken kann. Beim Thema Verantwortungsübertragung ist zu bedenken, dass es ebenso eine soziale Rückmeldung ist, wenn Personen kommuniziert wird, dass ihnen in bestimmten Situationen nicht vertraut wird und ihnen folglich keine Verantwortung übertragen wird.

Wie bereits erwähnt, sind eigene Erfolgserlebnisse ein sehr starker Faktor beim Vertrauen in eigene Fähigkeiten, um anstehende Herausforderungen damit bewältigen zu können. Demzufolge wird im Folgenden aufgezeigt, worin die Interviewten Pädagogen_innen Möglichkeiten

sehen, bei denen die Besucher_innen eigene Erfolgserlebnisse erleben können. Kinder und Jugendliche können ihre handwerklichen Fähigkeiten beispielsweise beim Bauen von Gegenständen zeigen und bei Fertigstellung und positiven Rückmeldungen dies als einen Erfolg wahrnehmen (vgl. I5, Abs. 58). Zudem gibt es viele sportliche Möglichkeiten wie zum Beispiel Billiard, Kicker oder Dart (vgl. I3, Abs. 64). Ebenso ist es möglich Erfolgserlebnisse bei Auftritten mit der Band zu erfahren (vgl. I4, Abs. 20). Des Weiteren können insbesondere die Kinder und Jugendliche, die bei der Planung und Durchführung von Feiern und Angeboten Verantwortung übernommen haben, diese als Erfolg verbuchen, wenn sie als gelungen gewertet werden (vgl. I1, Abs. 92). Erfolge, die nach langem Training erlebt werden, haben nicht nur durch die Tatsache des Erfolgs einen positiven Einfluss. Sie verdeutlichen zudem, dass es den Personen möglich ist, sich zu entwickeln und Dinge zu lernen (I2, Abs. 46; I4, Abs. 10). Mitunter bedarf es während dieser Phase des Lernens der Unterstützung durch Mitarbeiter_innen der Offenen Arbeit (vgl. I4, Abs. 10). Des Weiteren erkennen Kinder und Jugendliche ihre Erfolge bzw. ihren Anteil daran nicht immer. Demzufolge kann es hilfreich sein, den Prozess mit ihnen zu reflektieren, um es ihnen dadurch bewusst werden zu lassen (vgl. I2, Abs. 10).

Außerdem kann durch das gemeinsame Reflektieren des Geschehenen vermittelt werden, dass aus Fehlern gelernt werden kann (vgl. ebd., Abs. 16). Dabei ist es hilfreich, wenn gezielt Settings geschaffen werden, in denen Reflektion und Selbstreflektion möglich ist (vgl. I1, Abs. 94). Es ist anzunehmen, dass die Besucher_innen nicht bei allen Versuchen Erfolge erleben werden. Wie diese verarbeitet werden, entscheidet, welchen Einfluss solche Misserfolge auf den Selbstwert haben. Soziale Rückmeldungen beeinflussen wiederum, wie diese wahrgenommen und beurteilt werden. Mögliche soziale Rückmeldungen, die dabei helfen, dass zwischenzeitliche Misserfolge keine negative Auswirkungen auf den Selbstwert haben, sind das Weglassen negativer Konsequenzen, wenn jemand nicht so gut ist (vgl. I3, Abs. 167) und das Motivieren und Bestärken, Dinge wieder zu probieren und sich dadurch zu verbessern (vgl. I4, Abs. 18). Motiviert werden Kinder und Jugendliche beispielsweise dadurch, dass es bei den Aktionen keinen Leistungsdruck gibt (vgl. I3, Abs. 165), sondern es lustig ist und Spaß macht (vgl. ebd., Abs. 168). Rückmeldungen bekommen die Akteure dabei sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch von anderen Kindern und Jugendlichen. Demzufolge ist es wichtig, darauf zu achten, dass bei Fehlern oder Misserfolgen keine/r schlecht gemacht wird (vgl. ebd., Abs. 68). Um ihnen den Wert ihrer Handlungen zu verdeutlichen, kann es helfen, sie immer wieder aufs Neue darin zu bestärken (vgl. I4, Abs. 10).

Abschließend wird an dieser Stelle wieder auf Herausforderungen eingegangen. Diese lassen sich in drei Kategorien unterteilen. Die erste bezieht sich auf Dinge, welche insbesondere in der Person des/r Professionellen liegen. In den Interviews wurde erzählt, dass es unter Umständen

stressig und demzufolge herausfordernd sein kann, stets flexibel auf die Interessen der Besucher_innen zu reagieren und ihnen dadurch die Rahmenbedingungen zu geben, die sie bräuchten (vgl. I2, Abs. 58; I4, Abs. 48). Des Weiteren gilt es abzuwägen, inwieweit eigene Interessen der pädagogischen Fachkräfte mit einfließen sollen, wenn die Kinder und Jugendliche Angebote und Feiern planen (vgl. I1, Abs. 88). Zudem wird eine adäquate Unterstützung herausfordernd, wenn Besucher_innen Interessen und Wünsche äußern, die der/die Mitarbeiter_in selbst nicht gut beherrschen (vgl. I4, Abs. 48). Wie bereits einmal an vorheriger Stelle erwähnt, sollte dies jedoch nicht als Begründung gegeben werden, etwas nicht zu tun, weil dadurch vermittelt wird, dass man Dinge, die man nicht kann, gar nicht probieren braucht. Außerdem wird es für manche herausfordernd, damit umzugehen, wenn persönliche Anstrengungen und Bemühungen nicht wertgeschätzt werden (vgl. ebd., Abs. 24). Dabei wird ersichtlich, dass die Besucher_innen ebenfalls einen Einfluss auf die Mitarbeiter_innen haben. Die zweite Kategorie bezieht sich auf die Personen der Besucher. Mitunter ist die Fähigkeit der Selbstkontrolle bei den Kindern und Jugendlichen schwach ausgeprägt, wodurch es ihnen schwerfällt, langfristig an Aufgaben zu arbeiten bzw. Dinge wiederholend zu machen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn sie keine schnellen Erfolge sehen (vgl. I1, Abs. 92). Zudem gelingt es nicht allen Kindern, positive Bestärkungen anzunehmen (vgl. I2, Abs. 12). Für die pädagogischen Fachkräfte kann es außerdem herausfordernd sein, weiterhin den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich selbstständig auszuprobieren und Verantwortung zu übernehmen, wenn der angebotene Freiraum missbraucht wird (vgl. ebd., Abs. 20). Die dritte Kategorie bezieht sich auf strukturelle und konzeptionelle Gegebenheiten. Darunter zählt, dass die Einrichtungen nur begrenzte finanzielle Mittel zur Verfügung haben und nur im Rahmen dessen den Kindern und Jugendlichen ihre Interessen ermöglicht werden können (vgl. ebd., Abs. 52). Zudem müssen manche Einrichtungen auf die Besucherzahl pro Monat achten, wodurch manche Angebote, bei denen nur wenige teilnehmen würden, nicht realisiert werden können (vgl. I4, Abs. 50). Dabei ist zu bedenken, welche sozialen Rückmeldungen vermittelt werden, wenn Angebote abgesagt werden, wenn zu wenige teilnehmen. Unter Umständen entsteht dabei die Meinung, dass die einzelne Person es nicht wert ist. Eine ausführliche Begründung für das Handeln seitens des/der Pädagogen_in ist demzufolge notwendig. Des Weiteren beziehen sich positive Erlebnisse beim beispielsweise Kochen oder Billiard spielen hauptsächlich auf die daran beteiligten Fähigkeiten. Diese sind ein Teil der Bewertung des aktuellen Arbeitsselbstkonzepts. Demzufolge ist ein Transfer von Erfolgen bei einzelnen Aktivitäten in andere Lebensbereiche herausfordernd.

„Man kann sagen, Tischtennis spielen oder Billiard spielen, das mache ich jetzt jeden Tag und da bin ich dann echt gut. So, weil ich das jetzt schon jahrelang mache. Das ist vielleicht nicht schlecht. Aber das bringt mich im Leben nicht weiter.“ (vgl. I5, Abs. 58).

Dazu sind zwei Sachen zu sagen. Zum einen kann durch Reflektieren des Prozesses auf Prinzipien und Vorgehensweise hingewiesen werden, die ebenfalls in anderen Lebensbereichen angewandt werden können. Zum anderen ist der Einfluss von pädagogischen Fachkräften in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf den Selbstwert, der durch diesen Aspekt erreicht wird, lediglich einer von vielen, wie auf den vorherigen Seiten erläutert wurde.

10.2 Bedeutung der Thematiken Identität und Selbstwert in der Praxis

Aus den Interviews in Verbindung mit der vorher dargelegten Theorie lassen sich vier differenzierte Typen ableiten, wie Identität und Selbstwert durch pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beeinflusst werden. Diese Typen spiegeln gleichzeitig die unterschiedlichen Sichtweisen bezüglich der Bedeutung dieser Themen in der Praxis. Jeder Typus enthält die zwei Kriterien, wie bewusst die Themen Selbstkonzept, Identität und Selbstwert sind und wie gezielt diese beeinflusst werden. Am Ende des Kapitels wird eine These aufgestellt und begründet werden, wie die aktuelle diesbezüglich ist.

Der erste Typus heißt „Unbewusst“. Die Bezeichnung bezieht sich dabei auf beide Kriterien. Pädagogen_innen, die diesem Typ angehören, sehen die Offene Arbeit als einen Ort, an dem andere Themen als Identität und Selbstwert im Vordergrund stehen. Die Einrichtungen sind demnach Räume, in denen Kinder und Jugendliche sein und sich mit anderen treffen können (vgl. I5, Abs. 4) und ihre Freizeit aktiv gestalten können (vgl. I2, Abs. 2). Ziel ist es dabei, auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen einzugehen und ihnen Freiräume zu geben (vgl. ebd., Abs. 6). Zudem kann den Besucher_innen Unterstützung in prekären Lebenslagen geboten werden (vgl. I1, Abs. 2). Die Themen Identität und Selbstwert sind kein bewusster Bestandteil der Arbeit. Da eine wechselseitige Beeinflussung stattfindet, wenn Menschen aufeinandertreffen, ist davon auszugehen, dass die Professionellen in der Offenen Arbeit das Selbstkonzept bzw. die Identität sowie den Selbstwert der Heranwachsenden beeinflussen. Sie erfolgt jedoch dabei unbewusst. Die genannten Aufgaben und Ziele der Offenen Arbeit können ebenfalls Bestandteil der weiteren Typen sein. Entscheidend ist, dass Identität und Selbstwert nicht thematisiert werden. Das Motto zur Beeinflussung von Identität und Selbstwert lautet: Mir ist nicht bewusst, wie ich einflusse.

Der zweite Typus wird als „Bewusst, aber passiv“ bezeichnet. In diesem Fall gehen die Mitarbeiter_innen der Offenen Arbeit davon aus, dass aufgrund der vorhandenen Beziehungen eine Beeinflussung stattfindet (vgl. I4, Abs. 18). Das Thema Identität der Besucher_innen spielt dadurch eine Rolle, dass diese mit ihrem gegenwärtigen Selbstkonzept in die Einrichtung kommen und damit das Geschehen beeinflussen (vgl. I5, Abs. 6). Zudem wird davon ausgegangen, dass das Thema Identität für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam ist und das Selbstbild sich durch

Aktivitäten verändert (vgl. I2, Abs. 8). Das Thema Selbstwert wird selten explizit erwähnt (vgl. I4, Abs. 10). Die Wertschätzung aller Besucher_innen ist jedoch eine Grundhaltung der Arbeit (vgl. I5, Abs. 36). Auch wenn bewusst ist, dass insgesamt eine Beeinflussung erfolgt, wird diese nicht gezielt gesteuert. Zudem werden keine diesbezüglichen Angebote oder Settings initiiert. Die Professionellen bleiben passiv. Das Motto, wie Identität und Selbstwert beeinflusst werden, lautet: Ja, gibt es. Aber „das verfolgen wir nicht vorrangig“ (I5, Abs. 8).

Der dritte Typus heißt „Bewusst und ambitioniert“. Wie beim vorherigen Typ sind sich die pädagogischen Fachkräfte bewusst, dass sie einen Einfluss haben. Eine optimale Entwicklung der Besucher_innen ist Ziel der Arbeit (vgl. I1, Abs. 4). Dazu gehört, dass die Themen Identität und Selbstwert für wichtig erachtet werden (vgl. ebd. Abs. 8). Demzufolge werden vereinzelt Angebote und Settings arrangiert, die der Identitätserarbeitung und einem optimalen Selbstwert dienlich sind (vgl. I4, Abs. 6). Allerdings scheitert eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Thematiken aus unterschiedlichen Gründen.

„Ich hatte dann auch die Idee, aber das ist dann auch schwierig. Das muss man dann wirklich begleiten. Das halt jeder andere sozusagen den anderen mit fünf Begriffen beschreibt oder wie auch immer, weil das ja auch nochmal interessant ist - Selbstbild und Fremdbild. Aber das hätte man dann wirklich irgendwie begleitet machen müssen oder so. Und deswegen habe ich das dann nicht so intensiv fortgeführt“ (ebd., Absatz 8)

Solche Gründe können fehlende Zeit oder zu wenig themenspezifisches Wissen sein. Das Motto zur Beeinflussung von Identität und Selbstwert lautet: Ja, gibt es und ich will etwas dafür machen.

Der vierte Typus wird als „Reflexiv und aktiv“ bezeichnet. Hierbei wissen die Professionellen um die Quellen des Selbstwissens und der Selbstbewertung und anderer dargelegter Aspekte dieser Arbeit. Dabei können sie theoretisches Wissen mit ihrer praktischen Arbeit in Verbindung bringen und ihr eigenes Handeln reflektieren. Vorhandenes Wissen kann weiterentwickelt werden. Auf Grundlage fundierten Wissens werden einerseits wiederkehrende Settings und Angebote initiiert, bei denen die Kinder und Jugendlichen Wertschätzung erfahren und sich selbst besser kennenlernen können. Zudem werden Selbstwert und Identität bewusst und vorbereitet zum Thema gemacht. Andererseits führt dieses Wissen zur Internalisierung von Handlungsweisen in täglichen Interaktionen, die einem optimalen Selbstwert förderlich sind und den Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass sie Veränderungen ihrer selbst durchführen dürfen und können. Das Motto zur Beeinflussung von Identität und Selbstwert lautet: Ja, gibt es und ich mache gezielt etwas dafür.

Diese Typen können bei den pädagogischen Fachkräften bezüglich differenzierter Aspekte auf unterschiedlichen Niveaus liegen. Beispielsweise können sich manche ihres Einflusses bezüglich Identität bewusst sein und dieses Thema aktiv angehen, während sie den Selbstwert weniger bewusst beeinflussen. Des Weiteren können situationsabhängig manche Aspekte temporär stärker in das Bewusstsein geraten. Zum Beispiel wird das Thema Selbstwert bewusster, wenn es signifikant niedriger ist als bei anderen (vgl. I3, Abs. 16; I5, Abs. 10).

Wie bereits angekündigt folgt abschließend eine These zur gegenwärtigen Situation, welche Bedeutung dem Thema Beeinflussung der Identität und des Selbstwerts in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beigemessen wird.

Pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind sich ihres Einflusses bezüglich Identität und Selbstwert der Besucher_innen zu unbewusst und gehen diese Thematiken zu wenig aktiv an.

Zu unbewusst und zu wenig aktiv meint dabei, dass sie nicht auf dem Niveau des vierten Typus handeln. Begründet lässt sich diese These durch drei Aspekte. Zum ersten wurden auf die Einstiegsfragen zu einem Schwerpunkt in der Regel wenig differenziert geantwortet. Damit ist gemeint, dass nur auf wenige mögliche Aspekte eingegangen wurde, sodass viele exmanente Fragen gestellt werden mussten. Zu Unterpunkten wie Partizipation konnte viel gesagt werden, nachdem sie angesprochen wurden. Allerdings wurde dabei nicht immer der Zusammenhang zum Selbstwert oder zur Identität erkannt. Zum zweiten werden Aussagen, die sich auf den eigenen Einfluss beziehen, herabgewürdigt, relativiert und unsicher ausgedrückt, wie durch die Wörter vielleicht, irgendwie und bisschen deutlich wird.

...“somit vielleicht auch eine Stabilität in der Sicht auf seine eigenen Fähigkeiten irgendwie zu erzeugen“ (I5, Absatz 58).

„Nicht, dass das meine Intention ist, sondern dass ich im Nachhinein merke: cool, da hat man bisschen Einfluss“ (I3, Abs. 7).

Und zum dritten spiegelt sich diese Annahme in den folgenden Gesamteinschätzungen der Befragten wider:

„Und dass man sich derer gar nicht immer bewusst ist“ (I1, Absatz 102).

„Also ja, ich stehe nicht jeden Tag da und mache mir Gedanken: 'Ist das jetzt im Sinne einer guten Identitätsbildung für den jungen Menschen?'“ (I2, Absatz 60).

„Ja, mit Sicherheit. Es ist nicht das Erste, woran wir denken. Also bei mir ist das so, dass ich merke, dass man Einfluss hat. Nicht, dass das meine Intention ist, sondern dass ich im Nachhinein merke: cool, da hat man bisschen Einfluss“ (I3, Absatz 7).

„Ja, es gibt so vielfältige Einflüsse. Das kann man gar nicht immer alles so benennen und da müsste man dann wahrscheinlich eher die Kids befragen, wie die das quasi sehen“ (I4, Absatz 18).

„...und ist sich dessen gar nicht bewusst, was man eben auch als Person weitergeben könnte, wenn man sich denn bewusster wäre. Von daher ist das, denke ich, auch ein spannendes Thema. Das mehr ins Bewusstsein der Fachkräfte zu rücken“ (I5, Absatz 72).

Gleichzeitig wird in diesen Zitaten das Potential angesprochen, welches pädagogische Fachkräfte in der Offenen Arbeit haben und welches besser genutzt werden könnte.

11 Fazit

Wer eine Person ist, setzt sich aus seinen Genen und der Gesamtheit seiner subjektiv erlebten und verarbeiteten Erfahrungen zusammen. Allerdings sind nicht alle Informationen in allen Situationen salient. Je nach Kontext werden bestimmte Arbeitsselbstkonzepte aktiviert. Da Menschen insbesondere in multioptionalen Gesellschaftsverhältnissen in vielfältigen Situationen agieren, vollzieht sich ein ständiger Wechsel dieser Arbeitsselbstkonzepte, woraus ein dynamisches Selbst entsteht. Durch das Erleben, dass man sich in verschiedenen Kontexten unterschiedlich erlebt und bewertet, kann kognitive Dissonanz entstehen, welche ein sicheres Handeln erschwert. Um dennoch ein Kohärenz- und Kontinuitätsgefühl zu entwickeln, bedarf es entweder einer gut entwickelten Ambiguitäts- bzw. Multiguitätstoleranz oder anderer Strategien, um diese Dissonanz zu verringern. Somit braucht es eine ständige Erarbeitung der Identität. Zudem ziehen Menschen aus dem Wissen über die eigene Person ihren Selbstwert, wobei die Bewertung der Informationen anhand der individuellen Maßstäbe erfolgt. Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt dabei einen geeigneten Raum dar, indem ein Identitätsgefühl und optimaler Selbstwert gefördert werden können. An diesem Ort können die Kinder und Jugendlichen einerseits Selbstwissen generieren, indem sie soziale Rückmeldungen bekommen, sich mit anderen vergleichen, sich selbst bei ihrem Handeln beobachten und Zeit haben, über sich selbst nachzudenken. Andererseits können auf einem niederschweligen Level die Themen Identität und Selbstwert thematisiert und dadurch bewusst gemacht werden. Aus der vorliegenden Forschung lassen sich fünf Aspekte bezüglich des Einflusses pädagogischer Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf Identität und Selbstwert der Besucher_innen ziehen, die an dieser Stelle noch einmal besonders hervorgehoben werden sollen.

- Es ist wichtig, dass die Professionellen sich selbst gut reflektieren. Eine diesbezügliche Reflektion beinhaltet ein Nachdenken, wie sie auf andere wirken. Dies kann sich dabei auf direkte und indirekte soziale Rückmeldungen beziehen. Um dies angemessen einschätzen zu können braucht es unter anderem Wissen, auf welchen Wegen andere Menschen ihr Selbstwissen generieren. Des Weiteren beziehen sich Reflektionen nicht nur auf das eigene Verhalten, sondern auch auf Situationen und dem Handeln der anderen darin. Hierfür kann Wissen über kognitive Dissonanzen und Strategien zur Selbstwerterhaltung nützlich sein. Da Selbstreflektion durch eigene Motive verzerrt werden kann, ist es sinnvoll, dass Fachkräfte sich zudem gegenseitig reflektieren. Zudem ist es für Professionelle wichtig, über sich selbst Bescheid zu wissen, weil beim eigenen Handeln ebenso Motive zur Selbstwerterhaltung aktiv sein können wie bei Handeln von Kindern und Jugendlichen. Aus der Reflektion sollten Verhaltensweisen internalisiert werden, die der Identität und dem Selbstwert der Besucher_innen dienlich sind.

- Zudem sollten sich pädagogische Fachkräfte ihrer Erwartungshaltungen, mit welchen sie dem/der jeweiligen Besucher_in gegenüber treten, bewusst sein. Aus der eigenen Erwartungshaltung ergeben sich entsprechende Verhaltensweisen, welche wiederum den Besucher_innen Informationen über die Sicht des anderen und somit über sich selbst liefern. Demzufolge ist es sinnvoll, wenn diese keine negativen Aspekte beinhalten. Erwartung meint dabei nicht, dass der/die Professionelle verlangt, dass sich der/die Besucher_in auf eine bestimmte Weise verhält, sondern sie daran glauben, dass die Kinder und Jugendlichen sich dem Angestrebten gemäß verhalten können und werden. Dabei sollten Erwartungen nicht fern aller Realität sein.
- Des Weiteren ist es für ein Identitätsgefühl und einen optimalen Selbstwert zielführend, wenn bestimmte Aspekte, die hier in der Arbeit erklärt wurden, mit den Kindern und Jugendlichen thematisiert werden. Dies bezieht sich insbesondere auf Maßstäbe zur eigenen Bewertung. Es ist wichtig, dass die Besucher_innen lernen, sich selbst zu reflektieren und dadurch zu wissen, wovon sie abhängig machen, wer sie sind und was sie wert sind.
- Damit verbunden ist, dass den Besucher_innen stets vermittelt wird, dass sie sich verändern bzw. weiterentwickeln können. Einerseits ist es gut zu wissen, wovon es abhängig ist, wie sehr man sich selbst wertschätzt. Andererseits sind manche Kontingenzen nicht immer selbstständig zu befriedigen, weswegen es wichtig ist, dass man beeinflussen kann, woran man seinen Selbstwert abhängig macht. Dieses Prinzip der Veränderung kann den Kindern und Jugendlichen durch eigenes Vorleben, der Art der Kommunikation und bewusste Thematisierung vermittelt werden.
- Außerdem ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Heranwachsenden mit ihren Bedürfnissen und Anliegen wahrgenommen werden und in einer angemessenen Weise darauf reagiert wird. Dadurch kann jedem/r Einzelnen vermittelt werden, dass er/sie bedeutsam und wertvoll ist.

Die vorliegende Arbeit kann dabei helfen, diese Aspekte in der Praxis umzusetzen. Weitere Forschungen mit beispielsweise Besucher_innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind möglich und sinnvoll, um deren Sicht zu verstehen und somit passender zu fördern. Zudem können durch wissenschaftliche Beobachtungen weitere bzw. konkretere Handlungen identifiziert werden, die einen Einfluss auf Identität und Selbstwert der Kinder und Jugendlichen in der Offenen Arbeit haben.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2008):** Identitäten. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 509-530.
- Abels, Heinz (2010):** Identität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage.
- Abels, Heinz (2017):** Identität. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 3. Auflage.
- Antonovsky, Aaron (1987):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bandura, A. (1997):** Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Co. zit. n. Ulfert, Anna-Sophie (2016): Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Bem, Daryl (1993):** Theorie der Selbstwahrnehmung. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 97-127.
- Birkner, Norbert (2003):** Auswirkungen der Zugänglichkeit independenten und interdependenten Selbstwissens auf den Selbstwert. Dissertation Universität Berlin.
- Branden, Nathaniel (2018):** Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. München: Piper Verlag.
- Brown, J. D. (1993):** Motivational conflict and the self: The double bind of low self-esteem. In: Roy F. Baumeister (Hrsg.): Self-esteem: The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press. S. 117-130. zit. n. Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001):** From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion* 15 (5), S. 615–631. zit. n. Jünemann, Ann-Katrin (2016): Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 187-200.
- Brunstein, Joachim / Maier, Günter / Dargel, Anja (2007):** Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: Brandtstädter, Jochen / Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer. S. 270-304.
- Butler R. (1998):** Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development* 69. S. 1054-1073. zit. n. Filipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In:

Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.

Cassidy, J. (1990): Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in the young children. In: Greenberg, M. (Hrsg.): Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention. Chicago, IL: The University of Chicago Press. S. 87-119. zit. n. Filipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.

Coopersmith, S. (1967): The antecedents of self-esteem. *Journal of Social Issues* 58. S. 597-615. zit. n. Schütz, Astrid (2005): Je selbstsicherer, desto besser? Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Martin Ginis, K. A. (2011): Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise* 12 (6), S. 670–675. zit. n. Jünemann, Ann-Katrin (2016): Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.): *Psychologie der Werte*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 187-200.

Denker, Hannah (2012): Bindung und Theory of Mind. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dijksterhuis, A., Van Knippenberg, A. & Holland, R. W. (2014): Evaluating behavior priming research: Three observations and a recommendation. In D. C. Molden (Hrsg.), *Understanding priming effects in social psychology*. New York: Guilford Press. S. 205–217. zit. n. Ulfert, Anna-Sophie (2016): Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.

DuBois, D. / Tevendale, H. / Burl-Braxton, C. / Swenson, L. / Hardesty, J. (2000): Self-system influence during early adolescence: Investigation of an integrative model. *Journal of Early Adolescence* 20. S. 12-43. zit. n. Filipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.

Eickelpasch, Rolf / Rademacher, Claudia (2010): Identität. Bielefeld: Transcript. 3. Auflage. zit. n. Nierobisch, Kira (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Engelhardt, Michael (2010): Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123-140.

- Engelhardt, Michael (2014):** Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman. In: Hagedorn, Jörn (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 81-108.
- Epstein, Seymour (1993):** Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 15-46.
- Erikson, Erik (2013):** Identität und Lebenszyklus. 26. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Filipp, Sigrun-Heide (1993):** Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 129- 152.
- Filipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005):** Selbstkonzept-Entwicklung. In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.
- Fleming, J. / Courtney B. (1984):** The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 46. S. 404-421. zit. n. Schütz, Astrid (2000): Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 189-207.
- Frey, Dieter / Benning, Elke (1994):** Dissonanz. In: Frey, Dieter / Greif, Siegfried (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 147-153.
- Frey, Dieter / Jonas, Eva / Frank, Elisabeth / Greve, Werner (2000):** Das Wissen über sich selbst und andere im eigenen Handeln nutzen. Zur Anwendungsrelevanz der Selbstkonzeptforschung. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 338-359.
- Frey, Dieter / Stahlberg, Dagmar (1994):** Selbstwahrnehmungstheorie. In: Frey, Dieter / Greif, Siegfried (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 286-290.

- Fuhrer, Urs / Marx, Alexandra / Holänder, Antje / Mobes, Janine (2000)** Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 39-57.
- Fuhrer, Urs / Trautner, Hanns Martin (2005)**: Entwicklung von Identität: In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 335-424.
- Geulen, Dieter (2010)**: Jürgen Habermas: Identität, Kommunikation und Moral. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161-178.
- Grawe, Klaus (1998)**: Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Grawe, Klaus (2004)**: Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Greve, Werner (2007)**: Selbst und Identität im Lebenslauf. In: Brandtstädter, Jochen / Lindenberg, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer. S. 305-336.
- Habermas, Tilmann / Bluck, Susan (2000)**: Getting a life: The development of the life story in adolescence. In: Psychological Bulletin 126, S. 748-769. zit. n. Keddi, Barbara (2011): Wie wir dieselben bleiben. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hannover, Bettina (2000)**: Das kontextabhängige Selbst oder warum sich unser Selbst mit dem sozialen Kontext verändert. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 239-254.
- Harter, Susan (1993)**: Causes and consequences of low self-esteem. In: R. F. Baumeister (Hrsg.): Self-esteem: The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press. S. 87-116. zit. n.: Stücke, Tanja (2000): Die Schattenseiten eines positiven Selbstbildes: Selbstwert, Selbstkonzeptklarheit und Narzißmus als Prädiktoren für negative Emotionen und Aggression nach Selbstwertbedrohungen. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Helfferich, Cornelia (2014)**: Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 559-574.
- Hirsch, B. / DuBois, D. (1991)**: Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. Journal of Youth and Adolescence 20. S. 53-72. zit. n. Philipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In:

Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.

Ispaylar, Aylin (2016): Selbstreflexion. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 177-186.

Jörissen, Benjamin (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87-108.

Josephs, Robert / Bosson, Jennifer / Jacobs, Christopher (2003): Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. Society for Personality and Social Psychology Inc. doi: 10.1177/0146167203253124. zit. n. Mummendey, Hans D. (2006): Psychologie des Selbst. Göttingen, Bern: Hogrefe Verlag.

Jünemann, Ann-Katrin (2016): Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 187-200.

Keddi, Barbara (2011): Wie wir dieselben bleiben. Bielefeld: transcript Verlag.

Kernis, M. H. (2003): Toward a conceptualization of optimal self-esteem. Psychological Inquiry, 14, S. 1–26. zit. n. Schwinger, Malte (2008): Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kernis, M. H., Lakey, C. E., & Heppner, W. L. (2008): Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. Journal of Personality 76 (3), S. 477–512. zit. n. Jünemann, Ann-Katrin (2016): Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Werte. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 187-200.

Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, Jörn (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 167-188.

Klepacki, Leopold (2010): Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten mit Identität. Über Pädagogik als Umgang mit dem Möglichen. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 259-274.

Korte, K. (2000): Grundlagen der Arbeit für die offene Kinder- und Jugendarbeit (Jugendamt der Landeshauptstadt Düsseldorf). In: Pleiner, G. (Hrsg.): Jugendarbeit in Großstädten. Opladen: Leske+Budrich. S. 50-61. zit. n. Krajewski, Estera / Dittrich, Katja / Borg-Laufs, Michael

(2010): Psychische Grundbedürfnisse in der offenen Jugendarbeit. In: Borg-Laufs, Michael / Dittrich, Katja (Hrsg.): Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 173-196.

Krahé, B. (1984): Der self-serving bias in der Attributionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Psychologische Rundschau, 35, S. 79-97. zit. n. Schwinger, Malte (2008): Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.

Krajewski, Estera / Dittrich, Katja / Borg-Laufs, Michael (2010): Psychische Grundbedürfnisse in der offenen Jugendarbeit. In: Borg-Laufs, Michael / Dittrich, Katja (Hrsg.): Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 173-196.

Leary, M. / Tambor, E. / Terdal, S. / Downs, D. (1995): Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology 68. S. 518-530. zit. n. Schütz, Astrid (2005): Je selbstsicherer, desto besser? Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lippmann, Eric (2013): Identität im Zeitalter des Chamäleons. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.

Marcia, J. (1994): identity and psychotherapy. In: Archer, S. (Hrsg.): Interventions for adolescent identity development. Thousands Oaks, CA: Sage. S. 29-46. zit. n. Fuhrer, Urs / Trautner, Hanns Martin (2005): Entwicklung von Identität: In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 335-424.

Marcia, James (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Hrsg.): Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. S. 159-187. zit. n. Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.

Marsh, H. (1993): Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. Journal of Personality and Social Psychology 65. S. 975-992. zit. n. Philipp, Sigrun-Heide / Mayer, Anne-Kathrin (2005): Selbstkonzept-Entwicklung. In: Asendorpf, Jens (Hrsg.): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 259-334.

Marsh, Herbert (1986): Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. American Educational Research Journal 23, S. 129-149. zit. n. Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Martin, A. J., Marsh, H. W. & Debus, R. L. (2001):** Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, S. 87-102. zit. n. Schwinger, Malte (2008): Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Mayring, Philipp / Fenzl, Thomas (2014):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.553-556.
- Mead, George Herbert (1934):** *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago. zit. n. Jörissen, Benjamin (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87-108.
- Meyer, C. (1996):** Selbstbewusst sich selbst vertrauen – Die Kunst (k)ein Egoist zu sein. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. zit. n. Schütz, Astrid (2005): *Je selbstsicherer, desto besser?* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, Wulf-Uwe / Plöger, Fritz-Otto (1993):** Scheinbar paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel auf die wahrgenommene eigene Begabung. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 221-235.
- Mielke, Rosemarie (2000):** Soziale Kategorisierung und Selbstkonzept. In: Greve, Werner (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 149-166.
- Mollenhauer, Klaus (2003):** *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Morf, Carolyn / Koole, Sander (2014):** Das Selbst. In: Jonas, Klaus / Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 141-197.
- Mummendey, Hans D. (2006):** *Psychologie des Selbst*. Göttingen, Bern: Hogrefe Verlag.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007):** Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality* 41 (1), S. 139–154. zit. n. Jünemann, Ann-Katrin (2016): Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.): *Psychologie der Werte*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 187-200.
- Neiss, M. / Sedikides, C. / Stevenson, J. (2002):** Self-esteem. A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality* 16. S. 351-368.

- Nierobisch, Kira (2016):** Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Norem, J. K. & Illingworth, K. S. S. (1993):** Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, S. 822-835. zit. n. Schwinger, Malte (2008): Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2000):** Identität aus soziologischer Sicht. In: Greve, Werner (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 302-316.
- Nurmi, J. / Berzonsky, M. / Tammi, K. / Kinney, A. (1997):** Identity processing orientation, cognitive and behavioural strategies and well-being. *International Journal of Behavioural Development* 21, S. 555-570. zit. n. Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2015): *Entwicklungspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Petersen, Lars-Eric / Stahlberg, Dagmar / Dauenheimer, Dirk (2000):** Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: Der Integrative Selbstschemaansatz. In: Greve, Werner (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 227-238.
- Pinquart, Martin / Silbereisen, Rainer (2000):** Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, Werner (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 75-95.
- Potreck-Rose, Friederike (2011a):** Selbstakzeptanz fördern. In: Frank, Renate (Hrsg.): *Therapieziel Wohlbefinden*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 189-198.
- Potreck-Rose, Friederike (2011b):** Von der Freude, den Selbstwert zu stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Potreck-Rose, Friederike / Jacob, Gitta (2013):** Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Raab, Gerhard / Unger, Alexander / Unger Fritz (2010):** *Marktpsychologie. Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Radke, Christina (2014):** *Schülerselbstkonzept und soziale Anbindung*. Bochum, Freiburg: projektverlag.
- Reupert, Andreas / Stecklina, Gerd (2009):** Jugenarbeit – ein Qualitätsmerkmal der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Wild, Peter (Hrsg.). *Starthilfe Jugenarbeit.*, Marienberg: AGJF Sachsen e.V., S. 21-30.

- Satir, Virginia (1992):** Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schröer, Wolfgang / Brandt, Heike / Terstappen, Stephanie (2011):** Nur die kleine Schwester der Jugendarbeit? Offene Arbeit mit Kindern. In: Sozial Extra. Heft 7/8, S. 46-49.
- Schütz, Astrid (2000):** Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 189-207.
- Schütz, Astrid (2005):** Je selbstsicherer, desto besser? Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schwinger, Malte (2008):** Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Siegler, Robert / Eisenberg, Nancy / DeLoache, Judy / Saffran, Jenny. (2016):** Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Stahlberg, Dagmar / Osnabrügge, Gabriele / Frey, Dieter (1998):** Die Theorie des Selbstwert-schutzes und der Selbstwerterhöhung. In: Frey, Dieter / Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern: Verlag Hans Huber. S. 79-126.
- Straub, Jürgen (2000):** Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 279-301
- Thole, Werner (2000):** Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Ulfert, Anna-Sophie (2016):** Effekte von Priming auf Selbstwirksamkeit und Zielsetzung. Dissertation Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Waibel, Eva Maria (2017):** Erziehung zum Selbstwert. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Watzlawick, Paul (2016):** Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch. 2. Auflage, Bern: Hogrefe Verlag.
- Wirth, Bernhard (2012):** Selbsterkenntnis. Offenbach: Gabal Verlag.
- Zimmermann, M. / Copeland, L. / Shope, J. / Dielman, T. (1997):** A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. Journal of Youth and Adolscence 26. S. 117-141. zit. n. Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zirfas, Jörg (2010):** Identität in der Moderne. Eine Einleitung. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-18.

Selbstständigkeitserklärung

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Mittweida, den 03. Januar

Anhangsverzeichnis

1 Leitfaden	i
2 Transkripte	CD

1 Leitfaden

Themenblöcke Leitfaden	Check/ Memo (Wurde es erwähnt?)	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungs- bzw. Steuerungsfragen (am Ende)
<p>Einleitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung Masterarbeit • Forschungsfrage • Allgemeines • Datenschutz 	<p>Haben Sie alles verstanden?</p>	<p>Schriftlich festhalten!</p>
<p>Beschreiben Sie bitte Ihre Arbeit.</p> <p>(Worin sehen Sie den Nutzen ihrer Arbeit?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele • Bedeutung von Identitätsarbeit • Bedeutung von Selbstwert 	<p>Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Arbeit?</p> <p>Welche Rolle nimmt das Thema Identität der Jugendlichen bei Ihnen ein?</p> <p>Welche Bedeutung hat das Thema Selbstwert der Besucher_innen für Ihre Arbeit?</p>	
<p>Können Sie sich an eine Person erinnern, bei der Sie den Eindruck hatten bzw. haben, dass die Arbeit in ihrer Einrichtung einen besonderen Einfluss auf seine Entwicklung/Identität hatte/hat?</p> <p>Wenn ja, können Sie bitte die Entwicklung dieser Person</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kohärente Person • Lebenssinn • Übereinstimmung Handeln und Werte • Selbstwert/Selbstannahme 	<p>Hatten Sie einen Einfluss darauf, einen Lebenssinn entwickelt hat?</p> <p>Hatten Sie einen Einfluss darauf, dass sein Verhalten mit seinen Wertvorstellungen übereinstimmt?</p> <p>Hatten Sie einen Einfluss auf den Selbstwert der Person?</p>	<p>Lebenssinn wird unter anderem durch Ziele im Leben erreicht?</p> <p>Selbstwert setzt sich zusammen aus der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften und dem Vertrauen, dass man als Mensch wertvoll ist, unabhängig davon, wie man ist.</p>

<p>schildern und wie Sie Einfluss genommen haben?</p>			<p>Selbstwert heißt auch, sich so anzunehmen, wie man gerade ist.</p>
<p>Sehr viel von dem, was wir über uns denken und wissen und wie wir uns bewerten, hängt von sozialen Rückmeldungen ab.</p> <p>Was denken Sie, durch welche sozialen Rückmeldungen haben Sie einen Einfluss darauf genommen, was Besucher_innen über sich denken und wie sie sich bewerten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Art der Kommunikation • Lob • Kritik • Erwartungen • Konkrete Situationen 	<p>Worauf achten Sie bei Ihrer Kommunikation mit Besucher_innen?</p> <p>In welchen Situationen loben Sie Besucher_innen?</p> <p>In welchen Situationen kritisieren Sie Besucher_innen?</p> <p>Welche Bedeutung für Ihre Arbeit hat es, welche Erwartungshaltungen Sie Besucher_innen widerspiegeln?</p> <p>Welche Erwartungen versuchen Sie den Besucher_innen gegenüber zu vermitteln?</p> <p>Können Sie sich an konkrete Interaktionen mit Besucher_innen erinnern, nach denen Sie den Eindruck hatten, dass die Person jetzt anders über sich denkt bzw. sich anders selbstbewertet?</p>	<p>Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen/Grenzen 	Welchen Herausforderungen bzw. Grenzen sehen Sie beim Thema soziale Rückmeldungen?	Wann fällt es Ihnen schwer, dass umzusetzen, was sie sich vorgenommen haben?
<p>Wenn es um Bewertungen geht, ist es entscheidend, welchen Maßstab ich zum Vergleich ansetze. Womit lege ich fest, was gut und was schlecht ist?</p> <p>Durch welche Haltungen und/oder Handlungen haben Sie einen Einfluss darauf genommen, welchen Maßstab eine Person für die Bewertung ihrer selbst oder ihres Handelns anlegt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Werte • Wann ist eine Person wertvoll • Kontingenzen • Herausforderungen/Grenzen 	<p>Wie wird bei Ihnen während der Arbeit thematisiert, an welchen Werten/Zielen ein gelingendes Leben festgelegt wird?</p> <p>Wie wird bei Ihnen thematisiert, wann eine Person wertvoll ist?</p> <p>Wie wird bei Ihnen thematisiert, welche Bedeutung das Aussehen einer Person hat?</p> <p>Wie wird bei Ihnen thematisiert, welche Bedeutung Erfolge für den Selbstwert und das Selbstbild haben?</p> <p>Worin sehen sie Herausforderungen und Grenzen bei der Thematisierung von individuellen Maßstäben zur Bewertung der Person?</p>	<p>Die Thematisierung kann indirekt oder direkt sein.</p> <p>Die Thematisierung kann während der täglichen Arbeit erfolgen oder durch Angebote.</p> <p>#Schönheitsideal</p> <p>#Gesellschaftliche Ansprüche</p>

<p>Ein wesentlicher Teil des Selbstwertes einer Person ist das Vertrauen darauf, dass man wertvoll ist, unabhängig seines Verhaltens oder seiner Fähigkeiten und Eigenschaften. Dass man wertvoll ist, weil man ein Mensch ist.</p> <p>Durch welche Haltungen und Handlungen vermitteln Sie den Besucher_innen, dass sie eine wertvolle Person sind?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedingungslose Wertschätzung • Psychologische Sichtbarkeit • Selbstannahme • Herausforderungen/Grenzen 	<p>Durch welche Haltungen und Handlungen vermitteln sie den Besucher_innen dass sie bedingungslos willkommen und wertgeschätzt wird?</p> <p>Durch welche Haltungen und Handlungen vermitteln Sie den Besucher_innen, dass ihre Gedanken und Gefühle berechtigt und wertvoll sind?</p> <p>Durch welche Haltungen und Handlungen vermitteln Sie den Besucher_innen, dass sie sich mit allen Stärken und Schwächen annehmen dürfen?</p> <p>Worin sehen Sie Herausforderungen und Grenzen bei der Vermittlung, dass die Person an sich wertvoll ist?</p>	
<p>Ein anderer wesentlicher Teil des Selbstwertes besteht in der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften.</p> <p>Durch welche Haltungen und Handlungen vermitteln Sie den</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation 	<p>Wobei können die Besucher_innen erleben, ihre Fähigkeiten und Eigenschaften wertzuschätzen?</p> <p>Inwieweit haben die Besucher_innen die Möglichkeit sich selbst</p>	

<p>Besucher_innen, dass sie ihre Fähigkeiten und Eigenschaften selbst wertschätzen können?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfolge • Soziale Rückmeldungen • Herausforderungen/Grenzen 	<p>auszuprobieren und Verantwortung zu übernehmen?</p> <p>Wobei können die Besucher_innen eigene Erfolge erleben?</p> <p>Durch welche sozialen Rückmeldungen stärken sie das Vertrauen des/der Besuchers_in in ihre eigenen Fähigkeiten?</p> <p>Worin sehen Sie Herausforderung und Grenzen bei der Vermittlung, dass die Besucher Vertrauen und Wertschätzung in ihre Fähigkeiten und Eigenschaften entwickeln?</p>	
<p>Anmerkungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsfrage 	<p>Haben Sie sonstige Anmerkungen, die bei der Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten?</p>	<p>Wie beeinflussen pädagogische Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit das Selbstkonzept inklusive des Identitätsverständnisses und des Selbstwertes der Besucher_innen?</p>