

Band 27

SPORTFORUM



Miriam Seyda

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport

**Die Bedeutung des Schulsports
für die Selbstkonzeptentwicklung
im Grundschulalter**

Sportforum

Band 27

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel
und Sport

Sportforum

Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe

Band 27

Miriam Seyda

**Persönlichkeitsentwicklung
durch Bewegung, Spiel und Sport**

Die Bedeutung des Schulsports
für die Selbstkonzeptentwicklung
im Grundschulalter

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
des Dr. phil. am Institut für Sport und Sportwissenschaft
der Technischen Universität Dortmund

Gutachter/in:

Prof. Dr. Jörg Thiele

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Schriftenreihe **Sportforum**:

Prof. Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider

Prof. Dr. Christoph Breuer

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Prof. Dr. Dieter Hackfort

Prof. Dr. Erich Müller

Prof. Dr. Ralf Sygusch

Prof. Dr. Walter Tokarski

Betreuerin dieses Bandes:

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothekverzeichnetdiese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung, Vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

©2011 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen

Auckland, Beirut, Budapest, Cairo, Cape Town, Dubai, Indianapolis,

Kindberg, Maidenhead, Sydney, Olten, Singapore, Tehran, Toronto

Member of the World



Sport Publishers' Association (WSPA)

ISBN 9783898996730

eISBN 9783840334917

E-Mail: verlag@m-m-sports.com

www.dersportverlag.de

www.wissenschaftundsport.de

Inhalt

Vorwort

1 Problemstellung, Konkretisierung und Eingrenzung

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Persönlichkeitspsychologische Perspektive auf das Selbstkonzept – Struktur

2.1.1 Begriffsdiffusion

2.1.2 Strukturierungsansätze

2.2 Dynamisch-interaktionistische Perspektive auf das Selbstkonzept – Entwicklung

2.2.1 Entwicklungspsychologische und persönlichkeitspsychologische Perspektiven

2.2.2 Dynamisch-interaktionistischer Ansatz

2.2.3 Dynamisch-interaktionistische Perspektiven in Selbstkonzeptansätzen

2.2.4 Konkretisierung der dynamisch-interaktionistischen Perspektive

2.3 Schlussfolgerungen

3 Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

3.1 Entwicklung von Struktur und Inhalt des Selbstkonzepts

3.1.1 Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

3.1.2 Entwicklungspsychologische Modelle

3.1.2.1 Das Modell von Damon und Hart (1982; 1988)

3.1.2.2 Das Modell von Harter (1983; 1998; 1999)

3.1.3 Ableitungen für das Grundschulalter

3.2 Verarbeitung selbstbezogener Informationen

3.2.1 Quellen selbstbezogener Informationen

3.2.2 Mechanismen der Informationsverarbeitung

3.2.3 Ableitungen für das Grundschulalter

3.3 Schule und Selbstkonzeptentwicklung

3.3.1 Allgemeine Bedeutung von Schule

3.3.2 Annahmen und Befunde zur Selbstkonzeptentwicklung im Kontext der Grundschule

- 3.3.3 Ableitungen für das Grundschulalter
- 3.4 Weitere Einflussfaktoren
- 3.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

4 Die Bedeutung des Schulsports für die Entwicklung des Selbstkonzepts

- 4.1 Annahmen zum Zusammenhang von Sport und Selbstkonzeptentwicklung
 - 4.1.1 Begriffsbestimmung
 - 4.1.2 Annahmen zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Selbstkonzeptentwicklung
 - 4.1.3 Allgemeine Entwicklungsfaktoren in Kontexten sportlicher Aktivität
 - 4.1.4 Die Rolle des Schulsports für die Entwicklung des Selbstkonzepts
- 4.2 Forschungsstand zu sportlicher Aktivität und Selbstkonzeptentwicklung
 - 4.2.1 Wirkung sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept
 - 4.2.2 Zusammenhang von physischem und generellem Selbstkonzept
 - 4.2.3 Zusammenhang von sportlicher Leistung und physischem Selbstkonzept
 - 4.2.4 Bezugsgruppeneffekte
 - 4.2.5 Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts und Nutzung selbstbezogener Informationen
 - 4.2.6 Zusammenfassung und Forschungsdefizite
- 4.3 Entwicklungsziele einer Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport
 - 4.3.1 Ziele im Konzept der Entwicklungsaufgaben
 - 4.3.2 Ziele von allgemeinen Interventionen zur Förderung des Selbstkonzepts
 - 4.3.3 Realitätsangemessenheit des Selbstkonzepts als Förderungsziel von Bewegung, Spiel und Sport
- 4.4 Schlussfolgerungen

5 Anlage der Studie und Forschungsfragen

- 5.1 Zielperspektive und Anlage des Pilotprojekts „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“
- 5.2 Forschungsfragen und -hypothesen
 - 5.2.1 Hypothesen zur möglichen Wirkung der Ausweitung von Schulsport auf die Entwicklung des Selbstkonzepts

- 5.2.2 Hypothesen zur möglichen Wirkung der Ausweitung von Schulsport auf das Verhältnis von physischer Leistung und physischem Selbstkonzept

6 Methodisches Vorgehen

- 6.1 Untersuchungsdesign
 - 6.1.1 Teilnehmende Schulen
 - 6.1.2 Stichprobe
- 6.2 Instrumente der Datenerhebung – Operationalisierung der Variablen
 - 6.2.1 Erfassung des Selbstkonzepts – Kinderfragebogen
 - 6.2.1.1 Methodische Zugänge im Grundschulalter – Erhebungsverfahren
 - 6.2.1.2 Auswahl der Skalen
 - 6.2.1.3 Vorgehen in der Untersuchung
 - 6.2.1.4 Reliabilitäts- und Validitätsprüfung in der Vorstudie
 - 6.2.1.5 Deskriptive Kennwerte der Selbstkonzeptvariablen in der Hauptuntersuchung
 - 6.2.2 Erfassung (schul-)sportlicher Aktivität
 - 6.2.2.1 Grad der Partizipation am Projekt – Konzeptorientierung
 - 6.2.2.2 Vereinspartizipation
 - 6.2.2.3 Motorische Leistungsfähigkeit – Koordinationstest
 - 6.2.2.4 Sportunterrichtliche und motorische Kompetenz – Einschätzung der Lehrkräfte
 - 6.2.2.5 Sport im Ganztage
- 6.3 Auswertung der Daten

7 Darstellung der Ergebnisse

- 7.1 Entwicklung des Selbstkonzepts und Wirkung von Schulsport
 - 7.1.1 Wirkung von Schulsport auf die verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts
 - 7.1.2 Kinder mit niedrigen Ausgangswerten
 - 7.1.3 Wirkung von Schulsport auf die Entwicklung der Selbstwertrelevanz des physischen Selbstkonzepts
 - 7.1.3.1 Zusammenhang zwischen den Facetten des Selbstkonzepts und dem generellen Selbstkonzept
 - 7.1.3.2 Kausalanalyse: Einflussfaktoren des generellen Selbstkonzepts im vierten Schuljahr
- 7.2 Entwicklung der Realitätsangemessenheit und Wirkung von Schulsport

- 7.2.1 Entwicklung der Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts (Fähigkeiten)
- 7.2.2 Grad der Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts - allgemeiner Entwicklungstrend
- 7.2.3 Einfluss des Grades an Realitätsangemessenheit auf die motorische Leistungsentwicklung
- 7.2.4 Kausalanalyse: Einflussfaktoren des physischen Selbstkonzepts im vierten Schuljahr

8 Zusammenfassende Diskussion der Befunde

- 8.1 Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter
- 8.2 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund theoretischer Vorannahmen
- 8.3 Schlussfolgerungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts
- 8.4 Einfluss von Schulsport auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter
- 8.5 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund theoretischer Vorannahmen
- 8.6 Schlussfolgerungen zu Effekten des Schulsports

9 Forschungsperspektiven und Ausblick

- 9.1 Perspektive I: Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter
- 9.2 Perspektive II: Schulsport und Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter
- 9.3 Perspektive III: Dynamischer Interaktionismus und Selbstkonzeptentwicklung

Literatur

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mir zur Seite gestanden haben. Allen voran geht mein Dank an Prof. Dr. Jörg Thiele (Technische Universität Dortmund), der mir die Möglichkeit eröffnet hat, diese Arbeit im Rahmen meiner Tätigkeit für das Projekt „Tägliche Sportstunde“ anzugehen. Er gewährte mir eine große Freiheit, meinen ganz eigenen Weg zu finden und bestärkte mich in meiner Herangehensweise an die Thematik. Ebenso gilt mein Dank Prof. Dr. Ulrike Burrmann (Technische Universität Dortmund), die es mir nach Abschluss des Projekts ermöglichte, diese Arbeit zu beenden und die sich stets Zeit genommen hat, mit mir über kleinere wie größere „Probleme“, die sich gerade auch zum Ende einer solchen Arbeit immer wieder in den Weg zu stellen scheinen, zu sprechen. Auch sie bestärkte und unterstützte mich in meinem Vorhaben. Darüber hinaus möchte ich mich bei beiden für ihre konstruktiven Hinweise und die anregenden Diskussionen bedanken.

Das Verfassen einer Qualifikationsarbeit im Rahmen eines großen Projekts birgt manchmal auch die Gefahr, sich in den verschiedenen Bereichen der Projektarbeit zu verstricken, und in der phasenweise sehr großen Menge an Tätigkeiten „unterzugehen“. In diesen Zeiten hatte ich das Glück, auf ein hervorragendes Team „bauen“ zu können: Meine TäSGrü-Mädels, deren „harter Kern“ aus Andrea Rösener, Dajana Sbosny, Marion Walter und Julia Weber besteht. Bei ihnen möchte ich für die beständige und zuverlässige Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgaben im Rahmen des Projekts und auch darüber hinaus bedanken.

Weiterhin geht mein Dank an all meine Freunde und Kollegen, besonders an Britta Gebhard, Svenja Kamper, Dajana Sbosny und Sandra Ückert, die gerade auch in der „Endphase“ immer ein offenes Ohr für mich hatten und mir Mut zusprachen. In gleicher Weise möchte ich meiner Familie, besonders meiner Mutter Gerda und meiner Schwester Nicole, danken, die immer an mich glaubten. Darüber hinaus danke ich einem „charakterstarken“ Haflinger namens „El Paso“, der mir viele schöne Momente der Ablenkung bescherte.

Dass diese Arbeit in einer druckfertigen Fassung vorliegt, verdanke ich vor allem Jürgen Cammisar, Britta Gebhard, Christian Opitz, Dajana Sbosny, Lisa Weiß und Laura Collmann.

1 Problemstellung, Konkretisierung und Eingrenzung

Problemstellung

Aus den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen geht hervor, dass die Grundschule unter anderem die Aufgabe hat, „alle Schülerinnen und Schüler unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (...) gleichermaßen und umfassend zu fördern“ (MSWWF NRW, 1999, S. IX). Vor diesem Hintergrund lässt sich für den Schulsport konstatieren, dass unter dem ersten Aspekt des Doppelauftrags – „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXV) – auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung gemeint ist. Inwieweit der Schulsport dieser Aufgabe nachkommen kann, ist die zentrale Frage dieser Arbeit. Denn sowohl aus einer theoretischen wie auch empirischen Perspektive heraus scheint der Zusammenhang zwischen Bewegung, Spiel und Sport und der Entwicklung der Persönlichkeit nicht so eindeutig, wie er in den Richtlinien und Lehrplänen zunächst zum Ausdruck kommt. Eine differenzierte Betrachtung der Forderung einer „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport“ in der Grundschule zeigt einige „blinde Flecken“ bzw. damit verbundene theoretische wie empirische Probleme auf, als auf den ersten Blick möglicherweise zu vermuten wäre.

Erstens stellt sich die Frage, was genau unter *Persönlichkeit* zu verstehen ist und was in diesem Zusammenhang zweitens deren *Entwicklung* meint. Drittens ist zu präzisieren, was eine *Förderung* von Persönlichkeitsentwicklung bedeutet. Geht es hierbei z. B. um eine bestimmte Richtung, sozusagen ein Zielzustand von Persönlichkeit, der erreicht werden soll? Und, wenn ja, wie ist dieser zu begründen? Viertens scheint bisher noch offen, ob Schulsport als Ort von Bewegungserfahrungen und Bewegungslernen generell einen Beitrag dazu leisten kann, die Persönlichkeit des Grundschulkindes zu beeinflussen. Hier ist zunächst

theoretisch zu begründen, inwieweit Schulsport ein möglicher Entwicklungsfaktor der Persönlichkeit sein kann. Und fünftens scheint insgesamt die Lebensphase des *Grundschulalters* bisher ein „Stiefkind“ gerade auch empirischer Forschungsbemühungen für diesen Bereich zu sein. Dies führt dazu, dass bis heute eher wenige empirische Belege zur Persönlichkeitsentwicklung allgemein wie auch im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport für diese Entwicklungsphase vorliegen.

Konkretisierung

Nimmt man sich der Frage an, was unter dem Begriff der *Persönlichkeit* zu verstehen ist, so stößt man innerhalb der Persönlichkeitspsychologie auf eine Vielzahl von Definitionsversuchen. Burnham (zit. n. Allport & Vernon, 1930) kommentiert diesen Umstand bereits 1929: „What personality is, everybody knows, but nobody can tell“ (S. 681). Auch 70 Jahre später scheint die Schwierigkeit, sich innerhalb der Persönlichkeitspsychologie auf eine einheitliche Begriffsdefinition von „Persönlichkeit“ zu verständigen, noch nicht gänzlich überwunden worden zu sein, was auch daran liegt, dass sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Konstrukt „Persönlichkeit“ vorliegen. Die Sichtung grundlegender theoretischer Ansätze zur Persönlichkeit zeigt eine Vielfalt auf, in der die Persönlichkeit immer unterschiedlich betrachtet bzw. akzentuiert wird und aus der heraus sich auch wieder unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche, -eigenschaften oder -merkmale unterscheiden lassen (Asendorpf, 2007). Eine „Einigung“ auf *das* Modell von bzw. *die* Bereiche der Persönlichkeit hat allerdings auch in der Persönlichkeitspsychologie noch nicht stattgefunden. Wie Conzelmann (2001, S. 22) festhält, finden sich neben vielfältigen theoretische Ansätzen auch unterschiedliche Strukturierungsversuche, die je nach Betrachter verschiedenartig ausfallen: So unterscheidet Asendorpf (2007) zwischen sieben Paradigmen, Schneewind (1982; 1984) zwischen drei grundlegenden Modellen, Sader und Weber (1996) konstatieren sechs „Strukturierungsversuche“, nach Pervin und John (1997) hingegen gibt es sieben Zugänge zur Persönlichkeit und nach Fisseni (1998) können unterschiedliche Ansätze neun „Theoriegruppen“ zugeordnet werden. Den daraus resultierenden, in der Begriffsweite und -umfang differierenden Definitionsversuchen, ist nach Pekrun (1996) gemein, „daß der Persönlichkeitsbegriff eine Menge von Personenmerkmalen kennzeichnet,

die a) Zeitstabilität zeigen und b) intraindividuell variieren. (...) weiterer Bestandteil ist, daß c) die Persönlichkeit bezeichnete Merkmalsmenge geordnet ist“ (S. 86). Was genau der „geordneten Merkmalsmenge“ der Persönlichkeit zugeordnet werden kann, scheint auch heute noch nicht gänzlich geklärt. Innerhalb der Persönlichkeitspsychologie ist allerdings nach Asendorpf (2002) konsensfähig, dass

unter Persönlichkeit (...) die Gesamtheit aller individuellen Besonderheiten eines Menschen verstanden [wird], die sein Erleben oder Verhalten betreffen. Hierzu zählen z. B. sein Temperament, sein Wissen und seine Fähigkeiten, seine Einstellungen und Werthaltungen, sein Selbstbild und Selbstwert, aber auch individualtypische Ausprägungen seiner körperlichen Gestalt, seiner Physiologie und seiner Gene, sofern sie erlebens- oder verhaltensrelevant sind. Die Persönlichkeit ist also all das, was ein Individuum von anderen unterscheidet. Dabei geht es nicht um vorübergehende Zustände, sondern um überdauernde Merkmale (Asendorpf, 2002, S. 47).

Neben der Frage nach möglichen Bereichen oder auch Merkmalen der Persönlichkeit, ist auch die Frage nach ihrer *Entwicklung* von besonderer Bedeutung. Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es unterschiedliche Modelle dazu, wie sich der Verlauf der Entwicklung der Veränderungen im Erleben und Verhalten im Laufe des Lebens beschreiben lässt (Thomae, 2002). So kann die Entwicklung z. B. als „geordnete Veränderung“ verstanden werden. In dieser Modellvorstellung vollzieht sich die Entwicklung der Persönlichkeit in Form von Stufen (z. B. bei Havighurst, 1948). Dem Stabilitätsmodell (Thomae, 2002) liegt demgegenüber die Vorstellung zugrunde, dass sich Entwicklungsphasen unterscheiden lassen, in denen unterschiedliche Grade an Stabilität der Persönlichkeit vorliegen (vgl. dazu auch Asendorpf, 2002). In Bezug auf die *Veränderung* von Persönlichkeitseigenschaften scheint auch wesentlich, aus welcher Perspektive heraus diese interpretiert wird: aus individueller bzw. differentieller Perspektive oder bezogen auf den mittleren Entwicklungstrend. Eine Veränderungsinterpretation mit dem Fokus auf der individuellen Ebene ergibt sich aus dem Vergleich individueller Ausprägungen in Persönlichkeitsmerkmalen im zeitlichen Verlauf

(Abnahme bzw. Zuwachs), deren Ursache (z. B. altersbezogene Entwicklung) allerdings unklar bleibt. Eine differentielle Sicht auf die Veränderung ermöglicht eine Interpretation dahingehend, inwieweit die individuelle Ausprägung auch einer altersangemessenen Entwicklung entspricht und zwar dadurch, dass die individuelle Entwicklung vor dem Hintergrund des allgemeinen bzw. mittleren Entwicklungstrends der altersgleichen Gesamtgruppe betrachtet wird (Asendorpf, 2007, S. 229ff.).

Gerade auch im Hinblick auf eine mögliche *Förderung* von Persönlichkeitsentwicklung wird deutlich, dass spezifisches Wissen darüber vonnöten ist, wie sich altersbezogenen Persönlichkeitsbereiche entwickeln, um daran erstens abzuleiten, in welche Richtung eine Förderung erfolgen (Ziel) und wie Veränderungen interpretiert werden können. Dies bedeutet, dass Förderungs- bzw. Entwicklungsziele im Bezug auf die Persönlichkeit begründet und auch festgelegt werden müssen. Wenn es darum geht, Ziele einer Persönlichkeitsentwicklung durch „Sport“ zu formulieren, wird auch innerhalb der (pädagogischen) Sportpsychologie oftmals auf die im Ursprung von Havighurst (1948) formulierten Entwicklungsaufgaben zurückgegriffen (z. B. bei Gerlach & Brettschneider, 2008; Gerlach, 2008), die für das frühe und mittlere Schulalter auch auf Persönlichkeitsbereiche verweisen (moralische Unterscheidungen treffen, soziale Kooperation, Entwicklung von Konzepten und Denkschemata (in Anlehnung an Dreher und Dreher (1985, S. 59)). Der Rückgriff auf das *Konzept der Entwicklungsaufgaben* zur Festlegung von Entwicklungszielen, die im Rahmen einer Persönlichkeitsentwicklung durch „Sport“ zu erreichen bzw. fördern sind, scheint aber aus mindestens zwei Gründen diskussionswürdig. Zum einen stellen die Aufgaben selbst eine normative „Setzung“ dar, die kaum eine empirische Grundlage hat, und bei der noch unklar erscheint, wie sie an die Kinder und Jugendlichen selbst vermittelt wird (Reinders, 2002, S. 25). Zweitens bieten sie lediglich einen *Orientierungsrahmen* „zur Operationalisierung von Anforderungsmerkmalen und Bewältigungsformen im Kontext konkreter Entwicklungsziele“ (Oerter & Dreher, 2002, S. 273) und lassen auch Kennzeichen einer „gelungenen“ Lösung vermissen. Rückgebunden an die Herausforderung, die Persönlichkeitsentwicklung in spezifischer Weise durch „Sport“ zu fördern, muss es aber möglich sein, festzulegen, ab wann eine Entwicklung als „gelungen“ angesehen werden kann.

Auf eine Begründung, warum „Sport“ eine förderliche Wirkung auf die Persönlichkeit haben kann, wurde innerhalb der Sportpsychologie lange Zeit verzichtet (Conzelmann, 2001). Bis in die 1950er Jahre war es eher eine „normative Setzung“, die „Sport“ eine per se positiv sozialisierende Wirkung auf die Entwicklung der Persönlichkeit unterstellte (ebd., S. 31f.), welche auch als „Sozialisationshypothese“ beschrieben werden kann und deren empirische Stützung sich bis in die heutige Zeit hinein als schwierig herausstellt, was im späteren Abschnitt beispielhaft verdeutlicht werden soll. Zwar wurde ab den 1950er Jahren vermehrt versucht, neben dieser Annahme auch zu belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale sportlichen Erfolg mitbestimmen bzw. sich „Sportler“ in ihrer Persönlichkeitsstruktur von anderen unterscheiden (Selektionshypothese), theoriebasierte Argumente für den „Sport“ als möglicher Entwicklungsfaktor lassen sich aber schwer ausmachen. Conzelmann (2001) hält in Bezug auf die Einschätzung einer empirischen Stützung des Zusammenhangs von Sport und Persönlichkeit fest: „Das pädagogische Postulat, Sport trage im *positiven* Sinne zur Persönlichkeits- und Charakterbildung bei, wurde durch bisherige Befunde eher widerlegt als bestätigt“ (S. 44). Auch Schmid (2004) kommt zu dem Schluss:

Es ist eine weit verbreitete Annahme, dass Sport zur Entwicklung, Entfaltung und Festigung der Persönlichkeit beiträgt. (...) Die Untersuchungen zu diesem Thema sind kaum mehr zu überblicken (vgl. zusammenfassend z. B. Singer, 2000; Vealey, 2002; Weinberg, 1999), doch über die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen oder gar Kindern ist recht wenig bekannt (S. 235).

Ein wesentlicher Grund für die Inkonsistenz bzw. das Fehlen von Befunden liegt, abgesehen von methodischen Schwierigkeiten, auch in der starken Orientierung am Persönlichkeitsbegriff als „stabile Eigenschaft“ (*trait*). Ebenso trägt das vielfach unterschiedliche Verständnis des Begriffs „Sport“ dazu bei, dass Ergebnisse unterschiedlicher Studien kaum vergleichbar sind (Conzelmann, 2001; Singer, 2000).

Vor diesem schlaglichtartig skizzierten Hintergrund scheint die Frage, ob Bewegung, Spiel und Sport einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern leisten kann, durchaus noch offen zu sein. Um im Rahmen dieser Arbeit die ausgemachten „Problembereiche“ auf der einen Seite

theoretisch tief gehend zu beleuchten und auf der anderen Seite auch empirisch zugänglich zu machen, ist es notwendig, eine Eingrenzung vorzunehmen, da eine Untersuchung der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit schon aufgrund der vielfältigen Bereiche, die sie ausmacht, nicht gelingen kann.

Eingrenzungen

Der Fokus dieser Arbeit wird auf das *Selbstkonzept* gelegt, welches bei aller Strukturierungsproblematik einen vielseitig anerkannten Bereich der Persönlichkeit darstellt und dem eine bedeutsame Funktion innerhalb der Entwicklung der Persönlichkeit zugeschrieben wird (Asendorpf, 2002). Das Selbstkonzept, welches jeder Mensch im Laufe seines gesamten Lebens ausbildet, hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens. Aus einer kognitionspsychologischen Sichtweise heraus umfasst es „die Gesamtheit der (mehr oder minder stabilen) Sichtweisen, die eine Person (...) von sich geformt hat“ (Filipp, 1980, S. 107). Diese subjektiven Sichtweisen, welche auf Erfahrung beruhen, nehmen Einfluss darauf, wie Situationen gedeutet werden und welches Verhalten daraus resultiert, welche Ziele man sich steckt, welche Beziehungen man eingeht (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 116; Montada, 2002, S. 51). Der Einfluss des Selbstkonzepts zeigt sich auch daran, dass es schulische Leistungen mitbestimmen kann (u. a. Fend, 1986; Helmke, 1998; Helmke & Weinert, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Marsh, 2005; Weinert & Helmke, 1997). Auch innerhalb der Sportpsychologie wird dem Selbstkonzept und seiner Entwicklung im Zusammenhang mit Sport immer größere Bedeutung beigemessen, und es gerät seit den 1980er Jahren vermehrt in den Fokus sportpsychologischer Untersuchungen (Conzelmann, 2001). Dies liegt auch darin begründet, dass die Beschäftigung mit dem Zusammenhang relativ starrer Persönlichkeitsmerkmale (*traits*) und „sportlicher Aktivität“ in eine „Sackgasse“ geführt hat und keine konsistenten Forschungsergebnisse produzierte (Conzelmann, 2001; Singer, 2000). Die Hinwendung zum Selbstkonzept ist damit auch die Folge eines Paradigmenwechsels innerhalb der Sportpsychologie, der zu einer vornehmlichen Betrachtung weniger stabiler *states* geführt hat.

Für eine Eingrenzung auf diesen Bereich der Persönlichkeit spricht – neben der Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts für die

Persönlichkeitsentwicklung und seiner „Aktualität“ in der sportpsychologischen Forschung – auch der Umstand, dass sich die vorangegangenen skizzierten Problembereiche auf diesen Teilbereich der Persönlichkeit „herunterbrechen“ lassen. Wenn nun das Selbstkonzept „stellvertretend“ für die Persönlichkeit in den Blick genommen und hinsichtlich der Frage untersucht wird, ob durch Bewegung, Spiel und Sport eine Förderung dieses Persönlichkeitsbereichs möglich ist, ergeben sich ähnliche, offene Fragen. So steht der Frage nach der Definition des *Selbstkonzepts* eine Vielzahl von Begriffen gegenüber, die es z. B. als *Selbstbild*, *Selbstdefinition*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstwirksamkeit*, *Selbstwert*, *Selbstbewusstsein*, *Selbstschemata* etc. umschreiben (z. B. Greve, 2000a; Mummendey, 2006). Darüber hinaus können auch unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand „Selbstkonzept“ gelegt werden, durch die er als Person-Umwelt-Bezug, als Selbstwertgefühl, als kognitive Repräsentation oder auch als Einstellung verstanden werden kann (vgl. dazu auch Philipp, 1980; Pior, 1998). Ebenso scheint die Frage der Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindesalter bzw. Grundschulalter noch relativ offen. Bezogen auf eine mögliche „Förderung“ der Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport ist genau zu hinterfragen, woran die Entwicklung des Selbstkonzepts festgemacht werden kann, wohin eine Förderung dieser Entwicklung führen sollte und wie sich das „Ziel“ der Förderung begründen lässt.

Neben den bereits angesprochenen, eher normativ ausgerichteten Zielvorstellungen, wie sie in der Formulierung von Entwicklungsaufgaben zum Ausdruck kommen, und der Unklarheit darüber, wann eine Entwicklungsaufgabe als „gelöst“ angesehen werden kann, kommt eine weitere Problematik hinzu. In vielen sportpsychologischen Untersuchungen wird der mögliche Einfluss „sportlicher Aktivität“ auf das Selbstkonzept oftmals daran festgemacht, dass sportlich Aktivere über ein positiveres Selbstkonzept verfügen (sollten) als sportlich weniger Aktive. Eine Begründung dafür, dass eine „Erhöhung“ des Selbstkonzepts als Zielperspektive einer Förderung durch (schul-) sportliche Aktivität gelten kann, ist aber gerade auch vor dem Hintergrund allgemeiner Entwicklungstrends der Selbstkonzeptausprägung im Grundschulalter genau zu prüfen. Untersuchungen aus der pädagogischen Psychologie ergeben zumindest für einige Teilbereiche des Selbstkonzepts, dass Grundschulkinder über durchaus hohe Einschätzungen ihres Selbstkonzepts

verfügen (Helmke, 1997; 1998). Um herauszuarbeiten, ob Bewegung im Allgemeinen bzw. Schulsport im Speziellen mögliche Entwicklungsfaktoren des Selbstkonzepts sein können, muss daher genau untersucht werden, wie und unter welchen Bedingungen sich das Selbstkonzept entwickelt und welche Faktoren auf diese Entwicklung Einfluss nehmen.

Eine theoretische wie empirische Annäherung an die Frage der möglichen Wirkung von Schulsport auf die Selbstkonzeptentwicklung kennzeichnet einen als „defizitär“ zu betrachtenden sportpsychologischen bzw. auch sportwissenschaftlichen Forschungsstand, jedenfalls dann, wenn nach bewegungs- bzw. schulsportgenuinen Wirkungen mit empirischen Nachweisen für den gesamten Zeitraum des Grundschulalters gesucht wird. Bis zum Ende des Vorschulalters lässt sich durchaus theoretisch begründen, dass Bewegung – im allerweitesten Sinne – ein maßgeblicher Entwicklungsfaktor zum Aufbau und zur Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts sein kann. Dieser Einfluss lässt sich aus Piagets (Piaget & Inhelder, 1973) Überlegungen zur Bedeutung der „Bewegung“ in der sensomotorischen Phase ableiten (vgl. dazu Zimmer, 1996). Ob dies allerdings auch für das Grundschulalter gelten kann, scheint aus verschiedenen Gründen fraglich. Nicht zuletzt deswegen, weil empirische Nachweise bereits für das Vorschulalter als durchaus widersprüchlich zu interpretieren sind (vgl. dazu Zimmer, 1996; Heim & Stucke, 2003). Des Weiteren legen Untersuchungen, insbesondere aus dem englischsprachigen Raum, die Vermutung nahe, dass sich mit Eintritt in das Grundschulalter bereits eine gewisse Grundstruktur mit vier mehr oder weniger unabhängigen Bereichen des Selbstkonzepts ausgebildet hat (Byrne, 1996). In diesen Bereichen werden Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Kontexten abstrahiert, von denen lediglich einer (das physische Selbstkonzept) vornehmlich auf den Kontext der Bewegungserfahrung verweist.

Vorgehen in der Arbeit

Für die Beantwortung der Frage, ob Schulsport einen Beitrag zur Förderung der Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter leisten kann, wird eine psychologische Perspektive gewählt. Die fünf beschriebenen Aspekte werden theoretisch aufgegriffen und im Rahmen einer eigenen Studie

empirisch zugänglich gemacht. In [Kap. 2](#) wird zunächst der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit erläutert. Es wird beschrieben, aus welchen Perspektiven heraus das Selbstkonzept betrachtet wird und welche Konsequenzen sich daraus für das weitere theoretische und empirische Vorgehen ergeben. [Kap. 3](#) beschäftigt sich mit der Struktur des Selbstkonzepts und seiner Entwicklung im Grundschulalter. Neben theoretischen Annahmen zu Gründen und Faktoren dieser Entwicklung im Grundschulalter werden auch bisherige empirische Befunde diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird in [Kap. 4](#) expliziert, ob Bewegung, Spiel und Sport Entwicklungsfaktoren im Grundschulalter sein können und welche empirischen Erkenntnisse dazu vorliegen. In diesem Zusammenhang wird auch die Richtung einer möglichen „Förderung“ des Selbstkonzepts durch Schulsport diskutiert, und es wird ein Vorschlag dazu unterbreitet. In [Kap. 5](#) wird zunächst dargelegt, wie die empirische Studie in das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ eingebunden ist, um danach die aus den theoretischen Vorannahmen und bisherigen empirischen Befunden abgeleiteten Forschungshypothesen zu erläutern. Das methodische Vorgehen innerhalb der Arbeit wird in [Kap. 6](#) beschrieben. [Kap. 7](#) umfasst die Präsentation der Ergebnisse, welche in [Kap. 8](#) zusammenfassend diskutiert werden. Den Abschluss bildet die Beschreibung von Forschungsperspektiven, die sich aus dieser Arbeit ergeben ([Kap. 9](#)).

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Das Feld der Selbst- und Selbstkonzeptforschung offenbart eine Fülle an Perspektiven auf den Gegenstand, eine Vielzahl theoretischer Ansätze und methodischer Zugänge (siehe u. a. Filipp, 1979b; 1980; Greve, 2000a; Pior, 1998). Von den „großen“ Teildisziplinen der Psychologie nehmen beispielsweise die Persönlichkeitspsychologie, die differentielle Psychologie, die Entwicklungspsychologie und auch die Sozialpsychologie das Konstrukt „Selbstkonzept“ in den Blick. Innerhalb dieser Teildisziplinen lassen sich wiederum weitere „Ausdifferenzierungen“ finden. Der Ursprung einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem „Selbst“ liegt nach Mummendey (2006) bereits in der griechischen Philosophie (z. B. bei Aristoteles) und später bei Descartes und Leibniz. Ebenso flossen theoretische Annahmen aus der Soziologie (z. B. von Cooley, 1902, zit. n. Mummendey, 2006) in die psychologische Betrachtungsweise des „Selbst“ ein. Nach Greve (2000b) scheint „die Unverbundenheit der verschiedenen Theorien und Methoden in diesem Feld, die schon Rustemeyer 1986 beklagt hat, (...) freilich in diesen Jahren nicht geringer geworden [zu sein]“ (S. 15). Weiterhin scheint es bisher noch nicht gelungen zu sein, „die vielen Beiträge und Ansätze der Selbstforschung in einem umfassenden theoretischen Ansatz zu integrieren“ (ebd.). Auch wenn „lediglich“ das Selbstkonzept als eine spezifische „Akzentuierung des Selbst“ in den Blick genommen wird, finden sich immer noch viele unterschiedliche Ansätze zur Struktur und Entwicklung desselben, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen. Im Rahmen dieser Arbeit kann es sicherlich nicht geleistet werden, einen umfassenden theoretischen Ansatz zum Selbstkonzept, seiner Entwicklung und seiner Erforschung zu erarbeiten, der alle Perspektiven berücksichtigt. Allerdings ist es gerade aufgrund vielfältiger „Verständnisse“ des Gegenstands „Selbstkonzept“ und seiner Entwicklung notwendig, transparent zu machen, aus welcher theoretischen Richtung heraus der Gegenstand betrachtet wird und welche theoretischen Implikationen, Einschränkungen und methodischen Konsequenzen mit der „Wahl“ des theoretischen Zugangs verbunden sind.

Dies soll im Folgenden geschehen, indem der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit aufgespannt wird. Innerhalb dieses Bezugsrahmens sind zwei Perspektiven auf den Gegenstand leitend. Das Selbstkonzept wird erstens aus einer persönlichkeitspsychologischen Perspektive heraus betrachtet. Seine Entwicklung wird zweitens übergeordnet aus der Sicht des dynamisch-interaktionistischen Ansatzes in den Blick genommen. [Abb. 1](#) veranschaulicht, welche Schritte im Aufbau des Bezugsrahmens gegangen werden, und wie sie sich den jeweiligen Sinnabschnitten dieses Kapitels zuordnen lassen.

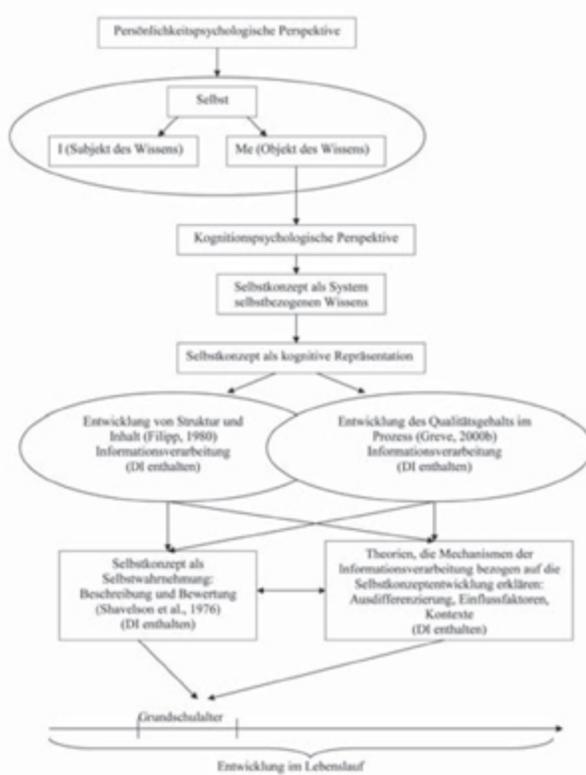


Abb. 1: Visualisierung des theoretischen Bezugsrahmens als „Orientierungsfolie“ (DI = dynamischer Interaktionismus)

Durch die persönlichkeitspsychologische Perspektive auf das Konstrukt *Selbstkonzept* wird zunächst der Fokus auf die möglichen Inhalts- und Strukturvorstellungen des Selbstkonzepts gelegt ([Kap. 2.1](#)). Es wird zu zeigen sein, welches Verständnis des Selbstkonzepts aus dieser Sichtweise resultiert, auch in Abgrenzung zu anderen Sichtweisen. Dabei ist immer zu bedenken, dass dem Begriff des *Selbstkonzepts* eine Vielzahl

verschiedenartiger „Verständnisse“ gegenübersteht. Diese Begriffsdiffusion scheint sich auf unterschiedlichen Konkretisierungsebenen zu vollziehen. Sie herrscht vor, wenn man den Versuch unternimmt, das Selbstkonzept als Teil der Persönlichkeit in Abgrenzung zu anderen korrespondierenden theoretischen Vorstellungen zu beschreiben. Sie tritt weiterhin auf, wenn es darum geht, die Relation der Begriffe *Selbst* und *Selbstkonzept* zu bestimmen. Und man begegnet ihr auch dann, wenn konkrete Strukturvorstellungen des *Selbstkonzepts* in den Blick geraten.

Die persönlichkeitspsychologische Perspektive kann hier Hilfestellung leisten und, jedenfalls bis zu einem gewissen Grad, eine Ordnung unterschiedlicher „Verständnisse“ ermöglichen. Aus ihr heraus wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Selbstkonzepts begründet und lassen sich Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit ziehen. Der Aspekt der „Entwicklung“ liegt, wie Abbildung 1 verdeutlicht, „quer“ zum schrittweisen Vorgehen innerhalb der persönlichkeitspsychologischen Perspektive. Die Entwicklung des Selbstkonzepts wird übergeordnet aus der Sicht des dynamisch-interaktionistischen Ansatzes betrachtet (Kap. 2.2). Zwar kann bezogen auf die psychologische Betrachtungsweise von *Entwicklung* sowohl die Persönlichkeits- als auch die Entwicklungspsychologie Hinweise auf ein Entwicklungsverständnis liefern. Es wird aber gezeigt werden, dass sich diese „Verständnisse“ im Kontext einer dynamisch-interaktionistischen Sichtweise zusammenbringen und auf das Selbstkonzept übertragen lassen. Darüber hinaus wird auch aufgezeigt, wie sich die Annahmen einer dynamisch-interaktionistischen Sichtweise auf die Entwicklung auch in den konkreten Strukturvorstellungen des Selbstkonzepts wieder finden lassen und sie dadurch an diese Perspektive anschlussfähig machen.

Es ist anzumerken, dass sich die Beschreibung des Aufbaus dieses Bezugsrahmens an einer wohl eher analytischen Trennung von Struktur und Entwicklung des Selbstkonzepts orientiert. Wie im späteren Verlauf deutlich wird, sind in Strukturansätzen zum Selbstkonzept immer auch Annahmen zur Entwicklung enthalten. Demgegenüber implizieren theoretische Perspektiven auf die Entwicklung in Teilen auch Annahmen zur Struktur des Selbstkonzepts.

Eine (Wieder-)Zusammenführung von Struktur- und Entwicklungsannahmen erfolgt innerhalb der Schlussfolgerungen, die sich für diese Arbeit ergeben (Kap. 2.3). Hier wird beschrieben, welches

Strukturmodell zur Untersuchung des Selbstkonzepts herangezogen wird, und welche konkreten Theorien weiterhin zur Erklärung seiner Entwicklung fokussiert werden.

2.1 Persönlichkeitspsychologische Perspektive auf das Selbstkonzept – Struktur

Unter Rückgriff auf eine persönlichkeitspsychologische Perspektive auf das Selbstkonzept werden nun zunächst strukturelle Vorstellungen zum Selbstkonzept betrachtet. Diese verweisen auch auf unterschiedliche begriffliche Vorstellungen, die auf verschiedenen Konkretisierungsebenen zu einer Begriffsdiffusion führen, wie im Folgenden expliziert werden soll (Kap. 2.1.1). Eine begriffliche Unklarheit besteht auf erster Ebene bei dem Versuch, das Selbstkonzept als Teil der Persönlichkeit vom Verständnis der „Identität“ abzugrenzen. Damit verbunden scheint das Problem der relativen Unbestimmtheit des Verhältnisses von „Selbst“ und „Selbstkonzept“. Selbst wenn wie in dieser Arbeit der Vorschlag unterbreitet wird, das Selbstkonzept als eine Art „Oberkategorie“ zu verstehen, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, diese weiter auszudifferenzieren. Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, eine gewisse Ordnung in die verschiedenen Strukturansätze zum Selbstkonzept zu bringen (Kap. 2.1.2). Hinweise dazu liefern hierbei zwei Strukturierungsversuche, die näher beschrieben werden, da sie auch die Basis einer weiteren eigenen Systematik darstellen.

2.1.1 Begriffsdiffusion

Selbstkonzept, Persönlichkeit und Identität

Innerhalb einer psychologischen Betrachtungsweise kann das Selbstkonzept in zwei „übergeordnete“ Bereiche der Psyche des Menschen eingeordnet werden. Es kann aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive als ein Teil der *Persönlichkeit* und aus sozialpsychologischer Perspektive als ein Teil der *Identität* verstanden werden. Sowohl innerhalb der Persönlichkeitspsychologie als auch innerhalb der Identitätspsychologie wird dem Selbstkonzept eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Beide

Richtungen greifen in ihrer historischen Herleitung des Verständnisses vom Selbst bzw. Selbstkonzept oftmals auf dieselben theoretischen Ursprünge zurück. Diese Ursprünge lassen sich wiederum unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen (philosophisch, soziologisch, psychoanalytisch, sozialpsychologisch, entwicklungspsychologisch, differentialpsychologisch) zuordnen, wie Mummendey (2006) anschaulich beschreibt. Die Schwerpunktsetzung auf die Perspektive der Persönlichkeitspsychologie ist daher mehr als „Akzentsetzung“, denn als klare Abgrenzung zu anderen Teildisziplinen zu verstehen. Sie scheint nicht zuletzt deswegen sinnvoll, weil in den durch die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne festgelegten Aufgaben von Schule und Schulsport (MSWWF, 1999) die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund steht.

Die Schwierigkeit einer Abgrenzung ergibt sich nicht nur im Hinblick auf die theoretischen Ursprünge. Sie zeigt sich auch in den grundlegenden Konstruktvorstellungen von *Persönlichkeit* und *Identität*, wie im Folgenden skizziert werden soll. Erikson (1974) beschreibt unter Rückgriff auf James (1920, zit. n. Erikson, 1974) und Freud (1926, zit. n. Erikson, 1974) Identität bzw. das Identitätsgefühl „als das *subjektive Gefühl* einer bekräftigenden *Gleichheit und Kontinuität*“ (S. 15). Dieses Identitätsgefühl beinhaltet eine „Einheit *der persönlichen und kulturellen Identität*“ (S. 16). Identität wird von ihm als Prozess verstanden, „der im Kern des Individuums ‚lokalisiert‘ ist und doch auch im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet“ (Erikson, 1974, S. 18). Identitätsbildung ist weiterhin ein Prozess „gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung“ (S. 19), der überwiegend unbewusst abläuft, ständig wechselt und sich entwickelt, der bestenfalls zu mehr Differenzierung führen kann.

Besonders der von Erikson beschriebene Aspekt der „gleichzeitigen Reflexion und Beobachtung“, der sich im Zuschreiben von z. B. Eigenschaften durch andere (objektiv) und durch sich selbst (subjektiv) vollzieht, weist, wie später noch genauer aufgezeigt wird, theoretische Nähe zu einigen Selbstkonzeptansätzen auf (siehe auch Endikrat, 2001). Zum Verhältnis von „Persönlichkeit und Identität“ konstatiert Erikson (1974), dass „die Identität niemals als eine ‚Errungenschaft‘ in Form eines Panzers der Persönlichkeit oder sonst irgendetwas Statisches und Unveränderliches festgelegt“ ist (S. 20). Auch Haüßer (1983) versteht in Anlehnung an Marcia (1980, zit. n. Haüßer 1983) unter Identität „eine innere,

selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ (S. 21), die „weder das Bündel gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen (Rolle), noch die Gesamtheit seiner psychischen Merkmale (Persönlichkeit)“ darstellt, sondern vielmehr „im Bewusstsein des Individuums existiert“ (ebd.) und als Relationsbegriff (z. B. „Wer bin ich im Vergleich zu damals?“) zu verstehen ist. Haüßer betont, wie Erikson auch, die dynamische Entwicklungsperspektive von Identität als ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zur Persönlichkeit. Während innerhalb des Ansatzes von Erikson ein Bezug zum Selbstkonzept eher indirekt hergestellt werden kann, dadurch, dass „Züge“ der Identität auch für das Selbstkonzept gelten können, geht Haüßer direkt auf das Selbstkonzept als einen zentralen Aspekt der Identität ein. Er beschreibt es zum einen in der Identität „als subjektive Erfahrung“ (S.40ff.) und zum anderen in der Identität „als übersituative Verarbeitung“ (S.59ff.). Frey und Haüßer (1987) fassen verschiedene Ansätze, welche die Beschäftigung mit dem „Selbst“ als Kern haben, unter der Perspektive „Identität (...) als selbstreflexiver Prozeß eines Individuums“ (S. 4) zusammen. In diesem Verständnis wird Identität dadurch hergestellt, dass eine Person Wissen und Erfahrungen über sich selbst verarbeitet:

Wie immer die Begriffe in der Literatur auftauchen mögen, sei es als persönliche, personale, individuelle, subjektive Identität, als subjektive Identitätserfahrung (vgl. z. B. Krappmann 1971, Neubauer 1976, Luckmann 1979, Nunner-Winkler 1985), als Identitätsgefühl (De Levita 1971, 202) als Ich-Identität (Erikson 1966), als Selbstidentität (Reck 1981), als Individualität und numerische Identität (Tugendhat 1979) als Selbstschemata (Markus 1977), es handelt sich dabei stets um Phänomene, in denen eine Person sich selbst, ihr „Selbst“ bzw. Aspekte davon aus der Innenperspektive identifiziert (vgl. zu diesem Begriffsverständnis zusammenfassend Krappmann 1986) (Frey & Haüßer, 1987, S. 4).

Zieht man demgegenüber Merkmale des Verständnisses von „Persönlichkeit“ hinzu, so lassen sich bei genauerer Betrachtung einige Gemeinsamkeiten feststellen. Asendorpf (2002) beschreibt zwar, wie Haüßer (1983) zum Persönlichkeitsbegriff anmerkt, die Persönlichkeit als

eine „Gesamtheit aller individuellen Besonderheiten eines Menschen, die sein Erleben oder Verhalten betreffen“ (S. 47), was als Merkmalsmenge verstanden werden kann. Er ordnet dieser Merkmalsmenge aber ähnliche Aspekte zu, wie Haüßer der Identität: z. B. Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Wertehaltungen, aber auch Selbstbild und Selbstwert (ebd.). Zudem wird auch innerhalb der Persönlichkeit das Augenmerk auf innerpsychische Prozesse des „Erlebens“ gelegt. Das Kennzeichen, dass es sich bei „individuellen Besonderheiten“ einer Person nicht um „vorübergehende Zustände, sondern um überdauernde Merkmale“ handle (ebd.), führte innerhalb der Identitätspsychologie zu einer Sicht auf die Persönlichkeit als ein „starres“ und damit eher unveränderliches Konstrukt. Diese Sicht wird innerhalb der Persönlichkeitspsychologie so nicht geteilt. Asendorpf versteht die Persönlichkeit als „ein[en] kurz- bis mittelfristig stabile[n] Zustand eines dynamischen Systems, das von der Zeugung bis zum Tod in ständiger Veränderung begriffen ist“ (ebd.). Dies unterstreicht, neben dem dynamischen Aspekt der Persönlichkeit, auch die Sicht auf die gesamte Lebensspanne eines Menschen, ähnlich wie die Betonung der „individuellen Geschichte“ als Bestandteil der Identität. Dem Selbstkonzept als Teil der Persönlichkeit wird ebenso eine bedeutsame Rolle zugeschrieben: Nach Kagan (1980, zit. nach Asendorpf, 2002) stellt die Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindesalter „einen wesentlichen Motor der Selbststabilisierung und damit der Persönlichkeitsstabilisierung“ (S. 62) dar.

Der Fokus auf grundlegende Merkmale der Konstrukte ergibt einige Gemeinsamkeiten von „Persönlichkeit“ und „Identität“, wobei allerdings in beiden theoretischen Richtungen die Nennung der Begrifflichkeiten der jeweils anderen Richtung eher vermieden wird (Hoffmann & Schlicht, 2006, S. 98): Beide Konstrukte können als „Organisation“ bzw. „System“ beschrieben werden, in dem unterschiedliche Bereiche zusammengefasst werden. Dieses System unterliegt einer lebenslangen Entwicklung. Zudem wird innerhalb beider Konstrukte auch auf das Selbstkonzept verwiesen. Unterschiede werden darin festgemacht, dass das Selbstkonzept als „Kern“ der Identität verstanden wird, während es innerhalb des Persönlichkeitskonstrukts einen wichtigen Teilbereich, neben weiteren, darstellt. Weiterhin ergeben sich Differenzen in der grundlegenden Auffassung des Wesenszugs von Identität und Persönlichkeit: Nach Erikson ist Identität auf eine *Gleichheit*, die möglichst kontinuierlich

wahrgenommen werden soll, ausgerichtet – Endikrat (2001) spricht hier auch von einem identitätsbezogenen Zug (S. 7). Das Konstrukt der Persönlichkeit beinhaltet dagegen all das, was ein Individuum von einem anderen *unterscheidet*. Der Umstand, dass sich eine Verbindung beider Konstrukte (Persönlichkeit und Identität) z. B. im Sozialisationsansatz von Hurrelmann (1993) oder auch in dem Strukturierungsversuch zu Theorien der Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung von Krampen (2002) wiederfindet, kann darauf hindeuten, dass hier eher anschlussfähige Gemeinsamkeiten überwiegen als grundsätzliche Unterschiede.

In einem weiteren Schritt wird nun genauer betrachtet, wie sich das Selbstkonzept aus einer persönlichkeitspsychologischen Perspektive heraus weiter beschreiben lässt.¹ Asendorpf (2007) ordnet das Selbstkonzept den selbstbezogenen Dispositionen zu. In Anlehnung an James (1890), der erstmalig das Selbst in die zwei Anteile „I“ (ich als Urheber der Handlung) and „Me“ (mich als Objekt des eigenen Wissens) unterteilte, bezeichnet Asendorpf (2007) das Selbstkonzept als den dispositionalen („also zeitlich mittelfristig stabilen“ (S. 263)) Anteil des „Me“. Er fasst das Selbstkonzept als „ein komplexes Wissenssystem auf, in dem das Wissen über die eigene Person geordnet ist“ (ebd.). Asendorpf nimmt hierbei eine Trennung zwischen kognitiven, auf das Wissen um sich selbst bezogenen Anteilen (Selbstkonzept) und der Bewertung der Persönlichkeit im Sinne eines „Selbstwertgefühls“ vor. Diese Trennung stellt ein mögliches Verhältnis von kognitiven und evaluativen bzw. affektiven Anteilen innerhalb eines Selbstkonzeptansatzes oder auch -modells dar. Folgt man seinem Versuch einer Strukturierung der unterschiedlichen Paradigmen innerhalb der Persönlichkeitspsychologie, so kann auch das Selbstkonzept aus einem psychoanalytischen², behavioristischen, eigenschaftstheoretischen, informationsverarbeitungstheoretischen, neurowissenschaftlichen, dynamisch-interaktionistischen und auch evolutionspsychologischen Blickwinkel heraus betrachtet werden (Asendorpf, 2007, S. 13ff.). Die persönlichkeitspsychologische Betrachtungsweise bietet bis zu diesem Punkt zunächst einmal eine erste grobe Strukturvorstellung des Selbstkonzepts als Disposition. Weitere Konkretisierungen dieser Struktur können je nach gewähltem Paradigma unterschiedlich ausfallen.

Selbstkonzept und Selbst

Schon innerhalb des Abgrenzungsversuchs der Konstrukte *Identität* und *Persönlichkeit* zeigt sich, dass insbesondere in der Identitätspsychologie oftmals gleichermaßen mit den Begriffen *Selbst* und *Selbstkonzept* operiert wird. Nach Mummendey (2006) hat die vorherrschende Begriffsdiffusion um das Konstrukt Selbstkonzept seinen Ursprung bereits in der uneinheitlichen definitorischen Behandlung des Begriffs des „Selbst“. Zudem wird das Verhältnis der Begriffe *Selbst* und *Selbstkonzept* nicht immer klar bestimmt. Mummendey sieht das Grundproblem unter anderen darin, dass durch den substantivischen Sprachgebrauch das Konstrukt des *Selbst* im Sinne eines „Akteurs“ oder zumindest im Sinne einer „aktive[n] personalisierte[n] Instanz“ (ebd., S. 18) beschrieben wird. Dies steht für ihn im Widerspruch zur allgemeinen Anerkennung, dass das *Selbst* eigentlich „keine Entität oder Essenz“ (ebd., S. 17) darstellt. Darüber hinaus werden in Bezug auf das *Selbst* weitere Ausdifferenzierungen als „Quasi-Entitäten“ (ebd., S. 20) vorgenommen. Diese Ausdifferenzierungen erfolgen z. B. nach Lebensbereichen im Sinne eines „Körper-Selbst“, „Sport-Selbst“ oder auch „Schul-Selbst“. Sie können auch an Rollen oder Funktionen gebunden sein, wie das Beispiel der „possible selves“ (Markus & Nurius, 1986, zit. n. Mummendey, 2006) im Sinne von „famous me“, „me as overweight“ oder „me as parent“ verdeutlicht. Als weiterer Punkt kommt nach Mummendey (2006) erschwerend hinzu, dass beim Übertragen von theoretischen Modellen, wie etwa der „Netzwerktheorie“, auf den Bereich der Selbstkonzeptforschung Verkürzungen vorgenommen werden, die in der „Referenztheorie“ so nicht enthalten sind. Als Beispiel nennt Mummendey (2006) das „working self“: Im ursprünglichen Sinne wird bei Cantor, Markus, Niedenthal und Nurius (1986) noch explizit von einem „working selfconcept“ gesprochen. In weiteren Arbeiten, welche sich inhaltlich auf Cantor et al. beziehen, nehmen die Autoren dann eine Verkürzung auf ein „working self“ vor, ohne dies weiter zu begründen. Im deutschsprachigen Raum etablierten sich die Gedanken Cantors et al. z. B. im Konstrukt des „Arbeitselbst“ (z. B. bei Hannover, 1997). Nach Mummendey (2006) scheint sich damit innerhalb der „Selbst“-Forschung ein zunehmender Trend zu entwickeln, eher vom *Selbst* als vom *Selbstkonzept* und seinen bereichsspezifischen Ausdifferenzierungen zu sprechen. Dieser Trend lässt sich auch aus der Betrachtung der historischen „Wurzeln“ des Selbstkonzeptverständnisses heraus erklären. Nach Mummendey (2006) nehmen

neuere psychologische Abhandlungen über Selbst und Selbstkonzept (...) gewöhnlich ihren Ausgang von den Schriften angelsächsischer Denker und Autoren, insbesondere von William *James* (1890), James Mark *Baldwin* (1897), Charles Horton *Cooley* (1902), George Herbert *Mead* (1934) und Gordon W. *Allport* (1943) (Mummendey, 2006, S. 27).

James (1890) nimmt in Bezug auf das „Selbst“ die Unterscheidung vor, dass es sich hierbei um zwei Komponenten handelt: Auf der einen Seite das „I“ (Self as knower) und auf der anderen Seite das „Me“ (Self as known), was einer Unterscheidung in „Subjekt“ des eigenen Wissens und „Objekt“ des eigenen Wissens entspricht. Während James dem „Subjekt“ des Wissens, wie Epstein (1973) festhält, für das Verstehen von Verhalten keine Bedeutung beimisst, differenziert er das „Objekt“ des Wissens weiter aus: Er unterscheidet ein „material me“ (bezogen auf Erfahrungen mit dem eigenen Körper, dem Zuhause, der Familie etc.), ein „social me“ (im Sinne eines Bewusstseins darüber, wie andere einen beurteilen) und ein „spiritual me“ (bezogen auf Erfahrungen der eigenen seelischen Vorgänge). James' Auffassung nach „kann es prinzipiell für ein Individuum so viele ‚Selbste‘ geben (...) wie es über soziale Interaktionen verfügt“ (Mummendey, 2006, S. 27). Das Selbst als „Objekt“ ist für ihn dabei „der Inbegriff der Aktivität, also der Tatsache, dass das Individuum selbst psychische Prozesse in Gang setzt und kontrolliert“ (ebd., S. 29). Während er in seinen Arbeiten explizit vom „self“ spricht, werden seine Annahmen zum „self as known“ innerhalb der Selbstkonzeptforschung später in den Begriff des „Selbstkonzepts“ überführt und als „selbstbezogenes Wissen“ bezeichnet (siehe auch Asendorpf, 2007).

Baldwin (1897, zit. n. Mummendey, 2006) legte den Fokus erstmals darauf, dass die Imitation des Verhaltens anderer Personen eine Möglichkeit darstellt, auch etwas über sich selbst zu erfahren (Mummendey, 2006, S. 30). Damit legte er den Grundstein für weitere Theorien, die sich mit diesem Aspekt etwa in Form des symbolischen Interaktionismus oder auch der Psychologie der Selbstdarstellung beschäftigen. Cooley (1902, zit. n. Mummendey, 2006) zeigte innerhalb seiner Arbeiten, dass das eigene Selbstbild (was man über sich denkt, wie man sich fühlt oder wie man sich bewertet) maßgeblich von der Interaktion des Einzelnen mit anderen abhängt (gerade auch in frühester Kindheit). Dieser Einfluss ist seiner

Ansicht nach so stark, „dass es nicht darauf ankommt, ob die anderen Personen tatsächlich vorhanden sind (...) oder ob sie ihren Einfluss nur in der Vorstellung ausüben“ (Mummendey, 2006, S. 30). Mit seinen Annahmen zum „Spiegelbild-Selbst“ ist er der Vorläufer von Mead (1934, zit. n. Mummendey, 2006), der diese Idee übernahm und die Rolle der „bedeutsamen anderen Personen“ konkretisierte (ebd.). Ausgehend von der These, dass „in sozialen Interaktionen und damit in Prozessen wechselseitiger Beeinflussung zwischen Interaktionspartnern (...) Symbole und ganze Situationen definiert [werden]“ (Mummendey, 2006, S. 161), entstehen Selbstkonzepte durch die Übernahme der Perspektive des anderen (Symbolischer Interaktionismus). Mead (1934, zit. n. Mummendey, 2006) lehnt sich innerhalb der Definition des „Selbst“ an James (1890) an und fügt dem Gedanken von „vielen Selbsten“ die Idee hinzu, dass diese „Selbste“ sowohl situationsspezifisch als auch stärker generalisiert sein können (Mummendey, 2006, S. 161). Auch Allport (1943, zit. n. Mummendey, 2006) folgt der Auffassung von James, insbesondere der Idee von vielen möglichen Arten des „Selbst“, und unterschied insgesamt acht Bedeutungen, wobei er von „Ego“ spricht, was nach Mummendey (2006) „Funktionen des Selbst“ entspricht. Er möchte das „Konzept des Selbst (wieder) stärker in den Vordergrund (...) rücken“ (ebd., S. 32).

Diese kurze historische Skizze der Ursprünge der Selbstkonzeptforschung zeigt zum einen, dass sie unterschiedlichen theoretischen Disziplinen entstammen: Während sich James auch in der Philosophie verankert sieht, lässt sich Baldwin der Entwicklungspsychologie zuordnen. Die Soziologen Cooley und Mead messen dem tatsächlichen Verhalten und seiner Beeinflussung durch andere im Sinne eines „behavioristischen Verständnisses“ eine große Bedeutung bei. Mit dem Persönlichkeits- und Sozialpsychologen Allport wird der Blick wieder mehr auf das „Ich“ gelenkt. Unter anderem wird deutlich, dass mit Ausnahme von Allport innerhalb der Ursprünge der Selbstkonzeptforschung der Begriff des *Selbstkonzepts* nicht vorkommt. Hier wird vielmehr von *Selbst* gesprochen und beschrieben, wie dieses Selbst aufgebaut ist.

Es wird deutlich, dass das Verhältnis von *Selbst* und *Selbstkonzept* nicht in allen theoretischen Ausdifferenzierungen klar beschrieben wird. James (1890) betont in seiner ursprünglichen Annahme, dass das „Selbst“ aus zwei Teilen besteht, von denen er lediglich dem Objektaspekt („Me“)