

Studien zum Physik- und Chemielernen

Band 272

Markus Elsholz

**Das akademische Selbstkonzept
angehender Physiklehrkräfte als Teil ihrer
professionellen Identität**

Dimensionalität und Veränderung während einer
zentralen Praxisphase

Logos Verlag Berlin



Studien zum Physik- und Chemielernen

Hans Niederer, Helmut Fischler, Elke Sumfleth [Hrsg.]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2019

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4857-5

ISSN 1614-8967

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<https://www.logos-verlag.de>

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die *Struktur* und die *Veränderung* des akademischen Selbstkonzepts angehender Physiklehrkräfte. Als selbstbezogene Kognition wird es als *eine* Grundlage der *professionellen Identität* von Lehrkräften verstanden. Selbstkonzepte bilden sich aus der Kategorisierung selbstrelevanter Informationen, die eine Person in verschiedenen Kontexten sammelt, bewertet und interpretiert. Für angehende Lehrkräfte wird der *professionelle* Kontext durch die Struktur und die Inhalte des Lehramtsstudiums gebildet. Daraus folgt die erste zentrale Hypothese der Arbeit: Im akademischen Selbstkonzept angehender Physiklehrkräfte lassen sich drei Facetten empirisch trennen, die den inhaltlichen Domänen des Lehramtsstudiums entsprechen. Demnach strukturieren Studierende ihre Fähigkeitszuschreibungen in Bezug auf (1) die Fachwissenschaft Physik, (2) die Fachdidaktik Physik sowie (3) die Erziehungswissenschaften.

Konkrete Erfahrungen bilden als Quelle selbstrelevanter Informationen die Basis für den Aufbau bzw. die Veränderung von domänenspezifischen Selbstkonzeptfacetten. Sie stabilisieren das Selbstkonzept, falls sie im Einklang mit dem bisherigen Bild der Person von sich selbst stehen bzw. können eine Veränderung des Selbstkonzepts initiieren, wenn sie sich nicht konsistent in dieses Bild einfügen lassen. Vor diesem Hintergrund folgt die zweite zentrale Hypothese der vorliegenden Arbeit: Während der Praxisphasen des Studiums verändert sich das akademische Selbstkonzept der Studierenden.

Die Hypothesen werden mit Ansätzen der latenten Modellierung untersucht. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse wird die empirische Trennbarkeit der drei angenommenen Facetten bestätigt. In einer *querschnittlichen* Betrachtung zeigt sich ein deutlicher Einfluss des Geschlechts der Studierenden auf den Zusammenhang zwischen ihrem fachdidaktischen Selbstkonzept und ihrer bisherigen Praxiserfahrung. Die *längsschnittliche* Analyse der Veränderung des Selbstkonzepts während einer zentralen fachdidaktischen Lehrveranstaltung mit ausgeprägten Praxisphasen (Lehr-Lern-Labor-Seminar) wird mit einem latenten Wachstumskurvenmodell untersucht. Das auf die Fachdidaktik Physik bezogene Selbstkonzept steigt während des Seminars leicht an, wenn die Studierenden zum Seminarbeginn bereits über Praxiserfahrung verfügten. Fehlt diese, so ist ein leichter Rückgang in der Ausprägung des Selbstkonzepts feststellbar, der für weibliche Studierende stärker ausfällt als für ihre männlichen Kommilitonen.

Mit den Befunden zu Struktur und Veränderung des akademischen Selbstkonzepts angehender Physiklehrkräfte trägt die vorliegende Arbeit dazu bei, die überwiegend qualitativen Analysen von Identitätsprozessen bei Studierenden durch den Einsatz eines theoretisch fundierten und klar umrissenen Konstrukts um eine quantitative Perspektive zu ergänzen.

Abstract

This study examines the *structure* and the *change* of the academic self-concept of pre-service physics teachers. As a self-directed cognition, self-concept is understood as a basis for the professional identity of teachers. Self-concepts are formed by the categorization of context specific self-relevant information that a person collects, evaluates and interprets. In teacher education, the professional context for prospective teachers is formed by the structure and content of the specific teacher education program. Therefore the first central hypothesis of this thesis can be deduced: In the academic self-concept of pre-service physics teachers three facets can be separated empirically, which correspond to the content domains of the teacher education program, i. e. (1) physics, (2) physics didactics, and (3) educational sciences.

Self-relevant experiences form the basis for building up or changing domain-specific self-concept facets. They are the source of self-relevant information that either stabilizes the self-concept if it is consistent with the person's perception of him- or herself or can initiate a self-concept change if it can not be consistently integrated. Against this background, the second central hypothesis of the study follows: Practical trainings in initial teacher education are accompanied by a change in the pre-service teachers' academic self-concept.

The hypotheses are examined within a latent modeling approach. Confirmatory factor analysis confirms the empirical separability of the three assumed self-concept facets. A cross-sectional analysis reveals the influence of gender on the interrelation between pre-service teachers' didactic self-concept and their prior teaching experience. The change in self-concept accompanying to a mandatory course in physics didactics and a practical training (Lehr-Lern-Labor-Seminar) is evaluated fitting a latent growth curve model. The self-concept facet related to physics didactics slightly increases during the seminar if the pre-service teachers already had teaching experience at the beginning of the seminar. In the subsample without teaching experience, a slight decline in the self-concept is noticeable.

With the findings on the structure and change of the academic self-concept, this study contributes to supplementing the predominantly qualitative analyzes of identity processes in prospective teachers with a quantitative perspective by using a theoretically founded and clearly defined construct.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Der Blick auf das Selbst: Identität und Selbstkonzept	5
2.1. Theoretische Perspektiven	5
2.1.1. Identität als soziale Konstruktion	7
2.1.2. Das dynamische Selbst	10
2.1.3. Emerging Adulthood: Auf dem Weg zum Erwachsenendasein . .	12
2.1.4. Dynamik und Stabilität des Selbst	14
2.1.5. Identität und Selbst: Zwei Seiten einer Medaille	15
2.2. Perspektive der Pädagogischen Psychologie: Das <i>akademische</i> Selbstkonzept	16
2.2.1. Dimensionalität und Modellierung	17
2.2.2. Konstruktvalidität	21
2.2.3. Stabilität	24
2.2.4. Determinanten und Bezugsrahmeneffekte	25
2.2.5. Wirkungen	28
3. Professionelle Identität im Kontext der Lehrer*innenbildung	31
3.1. Rahmenmodell professioneller Entwicklung	31
3.2. Professionelle Identität	32
3.3. Praxiserfahrung als Initiator der Identitätsverhandlung	35
3.3.1. Empirische Befunde zu Praxisphasen	38
3.3.2. Lehr-Lern-Labore als Praxisphase	39
4. Forschungsfragen und Hypothesen	43
5. Empirische Untersuchung	49
5.1. Strukturelle Rahmung an der Universität Würzburg	49
5.1.1. Struktur des Studiums und Praxisphasen	50
5.1.2. Das Würzburger Lehr-Lern-Labor-Seminar als komplexitätsreduzierte Praxisphase auf Mesoebene	56

5.2.	Studiendesign	59
5.3.	Operationalisierung und Erhebungsinstrumente	60
5.3.1.	Akademisches Selbstkonzept	60
5.3.2.	Unabhängige Variablen	64
5.4.	Beschreibung der Stichprobe	65
5.5.	Modellierung und Analyseplan	68
5.5.1.	Modellierung der Struktur des akademischen Selbstkonzepts	69
5.5.2.	Messinvarianz	71
5.5.3.	Modellierung der Veränderung des akademischen Selbstkonzepts	73
5.5.4.	Analyseplan	74
6.	Ergebnisse	77
6.1.	Deskriptive Statistik	77
6.2.	Domänenspezifische Struktur des akademischen Selbstkonzepts	80
6.3.	Veränderung des akademischen Selbstkonzepts	93
7.	Zusammenfassung und Diskussion	101
8.	Fazit	111
	Abbildungsverzeichnis	115
	Tabellenverzeichnis	117
	Literaturverzeichnis	118
A.	Anhang	135
A.1.	Kovarianzalgebra	135
A.2.	Latente Modellierung	135
A.2.1.	Modellspezifizierung und Nomenklatur	136
A.2.2.	Identifizierung	140
A.2.3.	Schätzung	141
A.2.4.	Bewertung der Modellschätzung	143
A.3.	Maximum Likelihood Schätzer F_{ML}	146
A.4.	Latentes Zweigruppen-Modell mit multipler Regression	149
A.5.	Skalen Akademisches Selbstkonzept	150

KAPITEL 1

Einleitung

Die Frage nach dem Kern der eigenen Person ist eine sehr zentrale. Aktuelle Erkenntnisse aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Teildisziplinen legen eine vielschichtige Antwort nahe, da über die Frage, wer eine Person *sei*, neben vielen Persönlichkeitsvariablen nicht zuletzt der spezifische (soziale) Kontext entscheidet, in dem die Person (inter-)agiert. Da sich diese Kontexte auf verschiedenen Zeitskalen ändern und zum Teil von der Person zielgerichtet und aktiv gestaltet bzw. ausgewählt werden, ist eine zeitliche Variabilität impliziert. Darüber hinaus entwickeln sich Personen (auch im Erwachsenenalter, vgl. Greve, 2007, Harter, 2015) weiter, sie bilden sich (fort), finden bzw. wechseln ihren Beruf und wachsen dabei an ihren selbstgewählten wie auch an fremdbestimmten persönlichen und beruflichen Herausforderungen. Es ist daher zielführend die Frage zu konkretisieren und zu fragen: Wer bin ich *in diesem Moment*?

Das Konzept der *Identität* bündelt diese Aspekte und ermöglicht im Sinne einer *analytischen Lupe* (Gee, 2000) die Beschreibung einer Person in ihren verschiedenen Interaktions- und Entwicklungsprozessen. Eine zentrale Vorstellung von *Identität* ist, dass es sich dabei nicht um einen Zustand handelt, sondern um einen Prozess, um ein stetiges Werden („constant becoming“, Danielsson & Warwick, 2016, S. 74). Gespeist wird dieser Prozess durch *selbstrelevante Informationen*, die aus *konkreten Erfahrungen* wie etwa dem Lösen von (oder Scheitern an) konkreten Herausforderungen oder aus *Rückmeldungen* aus dem für relevant betrachteten sozialen Umfeld extrahiert werden. Eine wesentliche Rolle spielen dabei aktive (Filter-)Mechanismen des Selbst, sie beeinflussen die Auswahl, Aufnahme und Interpretation situationsspezifischer selbstrelevanter Informationen.

Die bereichsspezifische Strukturierung und Bewertung selbstrelevanter Informationen einer Person begründen ihr *Selbstkonzept*. Es ist damit u. a. Ausdruck individueller Erfahrungen und deren Bewertung und dient als subjektive Datengrundlage einer Person für die Beschreibung des eigenen Selbst in Bezug auf spezifische Kontexte (z. B. Schule, Aussehen, Umgang mit Anderen, etc., vgl. Markus & Wurf, 1987). Es beeinflusst darüber hinaus individuelle Erwartungshaltungen und Motivationslagen, beispielsweise in Bezug auf anstehende Herausforderungen und ist damit *eine* Grundlage für situationsspezifisches Verhalten, das in sozialen Kontexten wiederum als eine Quelle für Identitätszuschreibungen herangezogen wird (Gee, 2000). *Identität* und *Selbstkonzept* sind damit zwei eng verwebte Konstrukte.

Die vorliegende Arbeit fokussiert am Beispiel Lehramtsstudierender auf die Beschreibung von *Identität* im beruflichen Kontext, d. h. auf *professionelle Identität*. Untersucht wird das *akademische Selbstkonzept* angehender Physiklehrkräfte als selbstbezogene Kognition, verstanden als eine Grundlage für das professionelle, also auf die Profession bezogene, Selbstverständnis von angehenden Lehrkräften. Dabei möchte die Arbeit einerseits zum Verständnis der *Struktur* des akademischen Selbstkonzepts der Studierenden beitragen. Zum anderen soll die *Veränderung* des akademischen Selbstkonzepts während der spezifischen Seminarform *Lehr-Lern-Labor-Seminar* beschrieben werden, welche Studierenden Praxiserfahrungen in der Betreuung von Schüler*innen bietet und damit als Quelle für selbstrelevante Informationen in Bezug auf ihre professionellen Fähigkeiten dient.

Zu Beginn der Arbeit werden in Kapitel 2.1 Schlaglichter aus verschiedenen theoretischen Perspektiven auf das Konzept der *Identität* und damit verbundenen Aspekten des *Selbst* geworfen, um daraus abschließend die dieser Arbeit zugrunde liegende Sichtweise zum Verhältnis der beiden Konzepte abzuleiten (Abschnitt 2.1.5). Daran schließt sich in Kapitel 2.2 eine Übersicht zu Befunden aus der pädagogischen Psychologie an, die zu einem umfangreichen Verständnis des *akademischen Selbstkonzepts* in Bildungskontexten beitragen.

In Kapitel 3 wird die Relevanz des Konzepts der *Identität* für den Kontext der Lehrer*innenbildung herausgearbeitet, die intuitiv nachvollziehbar ist, wenn *professionelles Verhalten* als Teilaspekt *professioneller Identität* verstanden wird. Dieser Ansatz betont die Rolle persönlicher Dispositionen angehender Lehrkräfte für deren Professionalisierung, was zunehmend auch in Rahmenmodellen zur Beschreibung professioneller Entwicklung von Lehrkräften abgebildet wird (vgl. Blömeke & Kaiser, 2017 sowie Abschnitt 3.1). Damit erweitert sich die Perspektive in der Lehrer*innenbildung von einer engen Fokussierung auf das *Professionswissen* von Lehrkräften um eine stärkere Berücksichtigung der Person der (angehenden) Lehrkraft mit ihren vielfältigen Motivationen, Interessen, Vorstellungen und Glaubenssätzen in Bezug auf den späteren Beruf („Teacher

education must begin, then, by exploring the teaching self.“ Bullough, 1997, S. 21). Nach einer Konkretisierung des Begriffs der *professionellen Identität* für diese Arbeit (Abschnitt 3.2) folgt die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen professioneller Entwicklung und den Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte (Abschnitt 3.3).

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse sowie die konkret untersuchten Hypothesen zur *Struktur* des akademischen Selbstkonzepts angehender Physiklehrkräfte, den *Zusammenhängen* mit weiteren Variablen sowie seiner *Veränderung* während einer zentralen Praxisphase des Studiums sind Gegenstand von Kapitel 4.

In Kapitel 5 wird der empirische Teil der vorliegenden Arbeit beschrieben. Beginnend mit einer Darstellung der strukturellen Rahmenbedingungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Abschnitt 5.1) folgt die Beschreibung des Studiendesigns (Abschnitt 5.2) sowie der verwendeten Erhebungsinstrumente (Abschnitt 5.3) und der zugrunde liegenden Stichprobe (Abschnitt 5.4). Abschnitt 5.5 listet abschließend die Analyseschritte, mit denen die Bearbeitungen der Hypothesen erfolgt.

Die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 gliedert sich analog zu den Hypothesen in Ergebnisse bezüglich der *Struktur*, der *Abhängigkeit* und der *Veränderung* des akademischen Selbstkonzepts der Studierenden. Die Befunde werden in Kapitel 7 zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet, das der Arbeit zugrunde liegende Vorgehen wird kritisch diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit zu möglichen Implikationen der Befunde für die erste Phase der Lehrer*innenbildung.

Der Blick auf das Selbst: Identität und Selbstkonzept

Dieses einführende Kapitel widmet sich dem Blick auf das *Selbst* und legt damit die Grundlagen für die Betrachtung der Konzepte *Identität* und *Selbstkonzept*, deren Bedeutung für die Lehrer*innenbildung anschließend in Kapitel 3 herausgearbeitet wird. Es liegt jenseits der Möglichkeiten dieser Arbeit, die psychologischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf das *Selbst* umfassend darzustellen. Abschnitt 2.1 vermittelt einen Eindruck von den vielfältigen Ansätzen einiger Teildisziplinen. Anschließend werden in den Abschnitten 2.1.1 bis 2.1.4 ausgewählte Schlaglichter auf Ansätze geworfen, die den Blick der pädagogischen Psychologie (Abschnitt 2.2) im Sinne der Fragestellungen dieser Arbeit gewinnbringend ergänzen und den argumentativen Rahmen der Arbeit aufspannen.

2.1. Theoretische Perspektiven

Die Wurzeln der Selbstkonzeptforschung liegen bei William James, der in seiner ersten systematischen Einführung in die Psychologie (James (1999) [Reprint, Original 1892]) bereits wesentliche Aspekte aktueller Forschung vorweg nimmt: Die Trennung aus beobachtendem Subjekt („I“), das sich als „self-as-knower“ der Struktur des beobachteten Objekts („Me“) bewusst wird, diese beschreibt und analysiert. Für die Analyse dieses „self-as-known“ legt James bereits eine facettenreiche, hierarchische Struktur (spirituelles, soziales und materielles Selbst) zugrunde. Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld einer Person schreibt er bereits eine zentrale Rolle bei der Ausbildung domänenspezifischer Selbstbeschreibungen zu. Globales Selbstwertgefühl ist für James eine Summe aus

gewichteten domänenspezifischen Selbstkonzepten und damit ein übergeordneter Faktor.

In der Nachfolge haben sich viele psychologische Denk- und Forschungstraditionen mit der Frage nach dem Selbst beschäftigt (vgl. Möller & Trautwein, 2015). So betont der *symbolische Interaktionismus* die Rolle der sozialen Umwelt. Selbstkonzepte werden aus der Fremdwahrnehmung der eigenen Person durch andere Personen konstruiert (Cooley, 1902). Wichtige Bezugspersonen spiegeln einer Person also Einschätzungen wider, welche die Person als Selbstbild übernimmt. Dabei spielt nicht nur das Einzelindividuum eine zentrale Rolle. Auch die Wahrnehmung durch soziale Kollektive mit ihren entsprechenden Normen beeinflusst die Beschreibung der eigenen Person (Mead, 1934). Demnach nimmt eine Person die kollektiven Einschätzungen einer Bezugsgruppe als *generalisierten Anderen* wahr und macht diese generalisierte Fremdwahrnehmung zu ihrer Eigenwahrnehmung. Zur Übereinstimmung von Fremd- und Eigenwahrnehmung gibt es uneinheitliche Befunde. Während Shrauger und Schoeneman (1979) niedrige Übereinstimmung berichten, finden Marsh, Barnes und Hocevar (1985) hohe Übereinstimmungswerte für domänenspezifische Selbstkonzepte. Nach Möller und Trautwein (2015) ist die Übereinstimmung zwischen Selbst- und tatsächlicher Fremdeinschätzung aber geringer als die Übereinstimmung zwischen Selbsteinschätzung und der individuell wahrgenommenen Fremdeinschätzung. Dieser Befund deutet bereits auf die wichtige Rolle der individuellen Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und -interpretation für die Konstruktion von Selbstkonzepten hin.

Wie diese internen Verarbeitungs- und Erinnerungsprozesse die Ausgestaltung von Selbst-Repräsentationen beeinflussen, wird durch *gedächtnispsychologische Modelle* beschrieben. Sie verstehen das Selbst als aktive kognitive Struktur, die durch stetige Informationsaufnahme geformt wird (vgl. *Wissensstruktur* bei Filipp, 1979) und dabei selbst (aktiv) die Aufnahme von Information, deren Verarbeitung und Interpretation beeinflussen kann (Markus, 1977). Situationsspezifisch werden einzelne Selbstkonzept-Facetten aktiviert („working self-concept“, Markus & Wurf, 1987, S. 306), die durch situative soziale Einflüsse modifiziert werden können (Markus & Kunda, 1986, vgl. Abschnitt 2.1.2).

Die *sozialpsychologische Perspektive* beschreibt das Selbst als ein „dynamisches System mit handlungsleitender Funktion“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 182) und betont dabei die Einbettung in einen konkreten sozialen Kontext (Markus & Wurf, 1987; Banaji & Prentice, 1994). Damit beschränkt sich die sozialpsychologische Perspektive nicht auf eine Analyse des „self-as-known“ bzw. „Me“, sie integriert vielmehr die aktive Rolle des „self-as-knower“ bzw. „I“ und damit Ansätze aus der gedächtnispsychologischen Perspektive in die situationsspezifische Konstruktion des Selbst. Die Beschreibung der eigenen Person erweitert sich von der Leitfrage „Wer bzw. wie bin ich?“ zur Leitfrage „Wer bzw. wie bin ich in dieser konkreten Situation?“. Mit dieser Erweiterung der

Sichtweise kann das situationsabhängig aktivierte Selbstkonzept als Sammlung von Selbstrepräsentationen gesehen werden, die für die Bewältigung der sozialen Interaktion in einer konkreten Situation relevant und handlungsleitend sind. *Identität* kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als die durch eine Person zum Ausdruck gebrachten situationsspezifischen Selbst-Repräsentationen (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Entwicklungspsychologische Forschung (z. B. Harter, 1999) interessiert sich für die Genese von Selbstkonzepten und deren Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Während Kinder noch ein sehr grobes, d. h. facettenarmes (Harter, 1982) und stark positiv verzerrtes Selbstbild zeigen (Harter, 1998), führt die mit dem Alter zunehmende Fähigkeit zur Reflexion eigener Erfahrungen zu einer Ausdifferenzierung der Selbst-Repräsentationen sowie zu einer zunehmenden Integration auch negativer Erfahrungen in ein konsistentes Bild von der eigenen Person. Aktuelle Ansätze verstehen die Entwicklung von Selbst-Repräsentationen als Prozess, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt (Brandtstädter, 2007), wobei gerade die Phase des Erwachsenwerdens als äußerst dynamische Entwicklungsphase in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt ist (Arnett, 2000, vgl. Abschnitt 2.1.3).

Im Bereich der *pädagogischen Psychologie* ist Selbstkonzeptforschung schließlich besonders etabliert, weil ein positives Selbstbild zu psychischem Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beiträgt und daher als wichtiges Erziehungsziel angesehen wird (Möller & Trautwein, 2015). Darüber hinaus ist die These, dass ein positives bereichsspezifisches Selbstkonzept künftige akademische Leistungen in den entsprechenden Bereichen positiv beeinflusst, empirisch durch viele Studien sehr gut belegt (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Seaton, Parker, Marsh, Craven & Yeung, 2014).

In den folgenden Unterabschnitten werden ausgewählte Zugänge zu den Konzepten *Identität* und *Selbst* vorgestellt, gefolgt von einer ausführlicheren Darstellung des Forschungsstands zum (*akademischen*) *Selbstkonzept* aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie in Abschnitt 2.2.

2.1.1. Identität als soziale Konstruktion

Aus sozial-konstruktivistischer Sicht entstehen Selbst-Repräsentationen ausschließlich durch eine Verinnerlichung bzw. Übernahme sozialer Rückmeldung auf das eigene Verhalten (Mead, 1934), d. h. Identität wird ausschließlich durch soziale Interaktion konstruiert. In dem Ansatz von Gee (2000) wird die Rolle der Kontexte berücksichtigt, die den Rahmen für soziale Interaktion aufspannen. Gee definiert *Identität* als kategorisierende Gesamtwahrnehmung der eigenen Person in einer gegebenen Situation. Da diese Wahrnehmung sowohl vom Kontext abhängt, als auch in einer konkreten sozialen Inter-

aktion wechseln kann, haben Menschen im Sinne dieser Definition mehrere Identitäten, welche nicht zwingend mit ihren inneren Zuständen verbunden sein müssen, sondern über ihr Verhalten in sozialen Kontexten beschrieben werden. Auf diese Weise wird das Konzept der Identität zu einem „analytic tool“ (Gee, 2000, S. 100), einem Werkzeug zur analytischen Beschreibung von gesellschaftlichen Zuständen und Veränderungen. Der Autor nähert sich dem Konzept der Identität durch vier perspektivische Zugänge, die nicht vollkommen trennscharf sind, sondern auf vier verschiedene Aspekte fokussieren:

Natürliche (N-)Identität

Ein Beispiel für den Aspekt der natürlichen Identität ist die Tatsache, als Zwilling geboren worden zu sein. N-Identität fokussiert auf naturgegebene Zustände der eigenen Person, die weder gesellschaftlich geformt oder beeinflusst sind, noch der Kontrolle der eigenen Person unterliegen. Um identitätsstiftend zu sein, muss ein solcher Zustand natürlich von der eigenen Person oder der Gesellschaft erkannt und mit Bedeutung versehen werden. Vor diesem Hintergrund sind N-Identitäten eng mit den anderen Perspektiven auf Identität verbunden. Umgekehrt können bestimmte Zustände (Verhaltensmuster oder Krankheitsbilder) durch gesellschaftliche Debatte ganz bewusst als N-Identitäten dargestellt werden, um gesellschaftliche Einflüsse und Verantwortlichkeiten zu negieren.

Institutionelle (I-)Identität

Die Ursache von I-Identität ist kein natürlicher, sondern ein institutioneller Vorgang. Vermittelt wird dieser Vorgang durch institutionelle Strukturen, d. h. Autoritäten, Regeln, Traditionen und Prinzipien einer Institution. Diese Strukturen besetzen z. B. eine Professur an einer Universität und statten die Inhaberin, den Inhaber mit den entsprechenden Rechten und Pflichten aus. Professor*in an einer Universität zu sein, ist demnach ein möglicher (institutioneller) Blick auf die eigene Person und damit eine I-Identität.

Diskursive (D-)Identität

Diese Identitätsfacette entsteht aus der Art und Weise wie andere Menschen in nicht durch institutionelle Rahmenbedingungen diktierten Kontexten¹ eine Person wahrnehmen, mit ihr bzw. über sie sprechen und mit ihr interagieren. So kann ein Mitmensch z. B. als charismatisch beschrieben werden. Die eigene D-Identität ist nur bedingt selbst formbar, sie wird vielmehr durch soziale Interaktion (fremd-)konstruiert, d. h. sie wird einer Person zugeschrieben. Trotzdem ist es möglich, durch das eigene Verhalten oder

¹Bei D-Identität geht es z. B. nicht um klinische Diagnose. Diese diagnostische Wahrnehmung von z. B. Persönlichkeitseigenschaften fällt in den Bereich der I-Identität.

das Äußern gesellschaftlich anerkannter Codes (z. B. das Tragen bestimmter Modelabels) aktiv eine gewünschte Fremdwahrnehmung zu erreichen.

Affinitätsbegründete (A-)Identität

A-Identität entsteht, wenn Menschen durch gemeinsame Praktiken bzw. Erfahrungen in Bezug auf ein gemeinsames verbindendes Element verbunden sind. Trekkies, also Fans der Filmreihe *Star Trek* bilden ein Beispiel für eine solche Gruppe. Menschen mit unterschiedlichsten Hintergründen verbindet die Faszination dieser Geschichten. Sie kennen die Handlungen und Charaktere bis in letzte Einzelheiten, sammeln und tauschen Erinnerungsstücke und verkleiden sich bei Fantreffen. Die Praktiken und Erfahrungen dieser Gruppe sind dabei das konstituierende Element der A-Identität.

Kombination

Kernelement des Ansatzes nach Gee (2000) ist die soziale Interaktion und die Frage, von wem und auf welche Weise bestimmte Eigenschaften wahrgenommen und entsprechend identitätsstiftend gespiegelt werden. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Definition einer *Kombination*:

„A combination is some specific way of combining the following things: (a) speaking (or writing) in a certain way; (b) acting and interacting in a certain way; (c) using one's face and body in a certain way; (d) dressing in a certain way; (e) feeling, believing and valuing in a certain way; and (f) using objects, tools or technologies (i.e., 'things') in a certain way.“

Diskurs

Unterschiedliche Kombinationen, die im gleichen Sinne identitätsstiftend sind, die also dazu führen, dass einer Person eine bestimmte Identität zugeschrieben werden kann (z. B. Geistliche*r, Wissenschaftler*in, Lehrkraft etc.), werden als Realisierung eines *Diskurses* angesehen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass gegebene Kombinationen zu unterschiedlichen Zeiten bzw. in unterschiedlichen Kontexten unter Umständen unterschiedlichen Diskursen zugeordnet werden. Als Beispiel soll hier vorgehend der Diskurs „kompetente Lehrkraft“ im Kontext bildungspolitischer Debatten zwischen den Polen kognitivistisch bzw. konstruktivistisch orientierter Unterricht dienen.

Im Laufe eines Lebens zeichnet eine Person eine individuelle Trajektorie durch den Raum möglicher Diskurse. Dabei sammelt die Person individuelle Erfahrungen mit den verschiedenen Diskursen, von denen manche öfter, andere weniger oft eingenommen werden. Diese Trajektorie und die entsprechende individuelle, konsistente Narration (vgl.

Kraus, 2000) der Trajektorie definieren die *Kernidentität* einer Person. Die Diskurse an sich sind dabei historisch und sozial bestimmt, die Trajektorie und ihre Narration sind individuell, gleichwohl diese Individualität sozial geformt ist.

2.1.2. Das dynamische Selbst

Aus sozialpsychologischer Perspektive liefert das *Selbstkonzept* als mentale Repräsentation der eigenen Person die grundlegende Struktur für die Ausbildung von Identität. Das Selbstkonzept wird dabei als aktive und interpretative Struktur verstanden, welche sowohl die meisten intrapersonalen (darunter die Informationsverarbeitung, affektive und motivationale Prozesse) wie interpersonalen Prozesse (darunter soziale Wahrnehmung, Situations- und Partnerwahl, Interaktionsstrategien und Reaktionen auf Feedback) beeinflusst (Markus & Wurf, 1987). Für die vorliegende Arbeit ist die Definition von Markus und Wurf (1987) hilfreich, da sie zum sozialwissenschaftlichen Konzept von Identität anschlussfähig ist. Selbstkonzept wird darin beschrieben als multidimensionales und facettenreiches, dynamisches System von Selbstschemata oder Repräsentationen des Selbst, die aus sozialen Erfahrungen abgeleitet werden. Ein Schema dient dabei als Strukturierungshilfe für verfügbare selbstbezogene Information, umfasst aber gleichzeitig eine Sammlung an abrufbaren Verhaltensroutinen, ist also eine erfahrungsbasierte Kette aus Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsprozessen. Damit ist ein Schema Struktur und Prozess zugleich und kann das Selbst mit seinen beiden Wesenszügen als erkanntes und erkennendes System (*Me & I; Self as Known & Self as Knower*, James, 1999 [Reprint, Original 1892]) abbilden.

Nicht alle Selbstrepräsentationen sind gleichbedeutend. Einige sind zentral, d. h. ausdifferenziert und hoch gewichtet, andere peripher. Zentrale Repräsentationen beeinflussen die Informationsverarbeitung stärker als periphere. Dabei müssen zentrale Repräsentationen nicht unbedingt mit eigenen Erfahrungen hinterlegt sein. Selbstrepräsentationen können tatsächlich verwirklicht oder potenziell sein, sie beziehen sich auf die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft und unterscheiden sich durch ihre Positivität bzw. Negativität.

Possible-Selfs sind beispielsweise Selbstrepräsentationen, die aktuell nicht realisiert, für eine Person aber prinzipiell erreichbar sind. Diese potenziellen Selbst können erstrebenswert oder abstoßend sein, sie bilden einen Antrieb für konkretes aktuelles Verhalten, liefern Bilder des eigenen Selbst in zukünftigen möglichen Endzuständen und bieten dadurch einen evaluativen und interpretativen Rahmen auf die Sicht des jetzigen Selbst. Abweichungen zwischen der Sicht auf das tatsächlich realisierte Selbst (*actual-self*) und einem angestrebten Idealbild (*ideal-self*) oder selbst- oder fremdgesetzten normativen Vorgaben (*ought-self*) können auch Quelle von Beschwerden wie Depression

oder Ängstlichkeit sein (Higgins, Klein & Strauman, 1985).

Soziale Interaktion - ob indirekt oder direkt - ist die zentrale Quelle für die Ausgestaltung von Selbstrepräsentationen. Indirekte soziale Interaktion ist z. B. durch den Notenvergleich innerhalb einer Klasse gegeben, direkte soziale Interaktion ist beispielsweise das Peer-Feedback auf eine dargebotene Kombination (vgl. Abschnitt 2.1.1). Daneben werden Selbstkonzepte auch geformt durch Schlussfolgerungen in Bezug auf eigene Haltungen und Dispositionen, wenn Personen ihr eigenes Handeln reflektieren. Werden bestimmte Selbst-Repräsentationen wiederholt und konsistent aktiviert, so führt dies zu einer chronischen Verfügbarkeit dieser Repräsentationen und damit zu einer inhaltlichen Profilierung des Selbstbildes (Hannover, 1997, 2000).

Mit zunehmendem Alter differenzieren sich Selbstrepräsentationen aus. Der Prozess ist dabei bestimmt (1) durch die Informationen, welche die Person über sich selbst erlangt und (2) durch kognitive Fähigkeit der Person, diese Informationen entsprechend zu verarbeiten (vgl. entwicklungspsychologische Arbeiten, z. B. Harter, 1998). Passen die Erfahrungen oder sozialen Rückmeldungen nicht zu vorhandenen Selbstrepräsentationen, dann ist ein etabliertes Selbstbild in Gefahr, was den affektiven Zustand einer Person stört und zu Verunsicherung führt. Ein typisches Verhalten der Affektkontrolle ist in diesem Fall Selbstversicherung, die Vergegenwärtigung von solchen Selbstrepräsentationen, die das ursprüngliche Selbstbild stabilisieren. Eine weitere Möglichkeit bietet die bewusste Gestaltung der sozialen Umwelt, sodass durch soziale Rückmeldungen das bedrohte Selbstbild stabilisiert wird. Weitere Strategien sind selektive Aufmerksamkeit, selektive Erinnerung und selektive Interpretation.

Mit Bezug auf die sozialwissenschaftliche Sicht auf Identität wird das Selbstkonzept bei Markus und Wurf (1987) als eine Menge an Selbstrepräsentationen verstanden, aus der für einen gegebenen Diskurs eine Auswahl für die nötigen Informationsverarbeitungs- und Interaktionsprozesse aktiviert wird („working self-concept“, S. 306). Diese Auswahl resultiert in einer bestimmten Kombination (vgl. 2.1.1) und wird dynamisch von Situation zu Situation angepasst. Neben den gegebenen sozialen Rahmenbedingungen hängt sie von weiteren Faktoren ab bzw. dient folgenden Zielen: (1) *self-enhancement* – ein positiver affektiver Zustand soll erreicht oder aufrecht erhalten werden, (2) *self-consistency* – eine Wahrnehmung von Kohärenz und Kontinuität in Bezug auf die eigene Person wird angestrebt, und (3) *self-actualization* – das Bestreben, sich selbst zu entwickeln, zu verbessern, die eigenen Potenziale auszuschöpfen.