



Bindung und die Entwicklung des Selbst

Inhaltsverzeichnis

- 11.1 Die Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen – 449**
 - 11.1.1 Bindungstheorie – 450
 - 11.1.2 Die Messung der Bindungssicherheit – 451
 - 11.1.3 Quellen für individuelle Unterschiede der Bindungsmuster – 456
 - 11.1.4 Bindung und sozial-emotionale Entwicklung – 459
- 11.2 Das Selbst – 461**
 - 11.2.1 Das Selbstkonzept – 461
 - 11.2.2 Selbstwertgefühl – 468
 - 11.2.3 Identität – 472
- 11.3 Zusammenfassung – 481**
 - Literatur – 482**

Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein teilten viele professionelle Betreuungspersonen von Kindern die Überzeugung, dass die Kinder sich normal entwickeln würden, wenn sie in Einrichtungen wie Waisenhäusern eine gute Versorgung und Pflege bekämen, die eine angemessene Ernährung und Gesundheitsfürsorge umfasst. Allerdings zeigten Untersuchungen an Kindern, die ihre Eltern während des Zweiten Weltkrieges verloren hatten, das Gegenteil: Unabhängig davon, wie hygienisch und kompetent Einrichtungen wie Waisenhäuser geführt wurden, waren Babys und Kinder einem hohen Entwicklungsrisiko ausgesetzt, weil sie nicht die Art von Fürsorge erhielten, die sie dazu befähigte, enge sozioemotionale Bande zu knüpfen (Bowlby 2010). Eine Adoption – je früher desto besser – wurde mit der Zeit als eine weit bessere Option angesehen.

Obwohl in den Vereinigten Staaten heute keine Kinder mehr in Waisenhäusern untergebracht werden, gibt es andere Umstände, unter denen die Trennung von den Eltern erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes haben kann. Diese Umstände reichen von kurzfristigen Trennungen, z. B. durch Unterbringung in einer Kindertagesstätte oder bei einer nicht elterlichen Betreuungsperson, während die Eltern am Arbeitsplatz sind, bis hin zu langfristigen Trennungen, z. B. wenn ein Elternteil im Ausland arbeitet oder wenn ein misshandeltes oder vernachlässigtes Kind aus der Familie genommen wird. Auf welche Art und Weise sich Kinder an diese Trennungen anpassen, ist zu einem wichtigen Schwerpunkt der Entwicklungswissenschaft geworden. Tatsächlich markieren diese frühen Untersuchungen den Beginn systematischer Studien darüber, wie sich die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen auf die Entwicklung der Kinder in ihren Familien auswirken, besonders auf die Entwicklung emotionaler Bindungen zu anderen Menschen. Diese Arbeiten, die bis heute fortgesetzt werden, führten zu tiefgreifenden Einsichten darüber, wie die frühe emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind die sozialen Interaktionen mit anderen vom Kleinkindalter an bis ins Erwachsenenleben hinein beeinflussen kann. Sie lieferten auch neue Einblicke in die Entwicklung des Selbstgefühls und der Emotionen von Kindern, einschließlich ihres Selbstwertgefühls.

In diesem Kapitel werden wir uns zunächst damit befassen, wie Kinder **Bindungen** entwickeln – enge und dauerhafte emotionale Beziehungen zu ihren Eltern oder anderen wichtigen Bezugspersonen (■ Abb. 11.1). Anschließend werden wir untersuchen, auf welche Weise die Entwicklung von Bindungen den Grundstock für die kurz- und langfristige Entwicklung des Kindes legt. Wir werden sehen, dass der Bindungsprozess eine biologische Grundlage zu haben scheint, sich aber in Abhängigkeit vom familiären und kulturellen Kontext auf unterschiedliche Weise entfaltet. Daher werden die Leitthemen *Anlage und Umwelt* sowie *soziokultureller Kon-*



■ Abb. 11.1 (© Sabina Pauen)

text in diesem Zusammenhang wichtig sein. Wir werden außerdem sehen, dass unter normalen sozialen Umständen zwar die meisten Kinder Bindungen zu ihren Eltern aufbauen, diese allerdings von ganz unterschiedlicher Qualität sein können, was sich auf die soziale und emotionale Entwicklung des einzelnen Kindes auswirkt. Auch das Thema *individuelle Unterschiede* wird deshalb in diesem Kapitel eine wichtige Rolle spielen. Ebenfalls von Bedeutung für unsere Untersuchung experimenteller Interventionen zur Verbesserung der Qualität der Mutter-Kind-Bindung ist das Thema *Forschung und Kindeswohl*.

Bindung – Eine emotionale Beziehung zu einer bestimmten Person, die räumlich und zeitlich Bestand hat. Meistens werden Bindungen im Hinblick auf die Beziehung zwischen Kleinkindern und ihren Betreuungspersonen diskutiert; sie treten aber ebenfalls im Erwachsenenalter auf.

Im Anschluss daran werden wir ein verwandtes Thema untersuchen – die Entwicklung des kindlichen Bewusstseins des Selbst, also ihr Selbstverständnis, ihre Selbstidentität und ihr Selbstwertgefühl. Auch wenn viele Faktoren diese Entwicklungsbereiche beeinflussen, bildet die Qualität der frühen Bindungen doch die

Grundlage dafür, wie sich Kinder in Bezug auf sich selbst fühlen, einschließlich ihres Erlebens von Sicherheit und Wohlbefinden. Mit der Zeit werden Selbstverständnis, Selbstwertgefühl und Selbstidentität von Kindern auch dadurch geformt, wie sie von anderen wahrgenommen und behandelt werden, weiterhin durch biologisch angelegte Eigenschaften des Kindes sowie durch die Entwicklung der Fähigkeit, über die soziale Umwelt nachzudenken und sie zu interpretieren. Entsprechend geht es bei der Behandlung der Entwicklung des kindlichen Selbst um die Themen *Anlage und Umwelt*, *individuelle Unterschiede*, *soziokultureller Kontext* und *aktives Kind*.

11.1 Die Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen

Die Forschungsarbeiten über adoptierte Kinder aus Rumänien, die wir in ► Kap. 1 dargestellt haben, zeigen, dass emotionale Deprivation und ein Mangel an liebevollen Beziehungen zu den Betreuungspersonen in den ersten Lebensjahren eine optimale soziale, emotionale und kognitive Entwicklung behindern (Bick et al. 2015; McCall et al. 2011; Rutter et al. 2010). In der Mitte des 20. Jahrhunderts herrschte unter den Forschern zwar Einigkeit darüber, dass Kinder und ihre Eltern eine besondere Bindung teilen, aber warum genau dies der Fall ist, war zunächst umstritten. Befürworter des *Behaviorismus* (► Kap. 9) argumentierten, dass Nahrung wie Muttermilch die Grundlage für diese Bindung sei. Säuglinge verbinden Nahrung mit Müttern durch den Prozess der klassischen Konditionierung, bei der Nahrung der *unkonditionierte Reiz*, der den Säugling Freude empfinden lässt, und die Mütter der mit der Nahrung verbundene *konditionierte Reiz* seien. Aus einer behavioristischen Perspektive rufen Mütter nur aufgrund dieser Verbindung Freude beim Säugling hervor (Dollard und Miller 1950).

Der Psychologe Harry Harlow schlug eine andere Theorie vor, die auf seiner Arbeit mit Rhesusaffen basiert. Harlow hatte selbst gesehen, dass Babyaffen, die in einer Laborumgebung ohne ihre Mütter aufgezogen wurden, körperlich gesund waren, aber emotionale und Verhaltensauffälligkeiten entwickelten, wenn ihnen nicht irgendeine Form von Zuneigung entgegengebracht und etwas Weiches zum Festhalten zur Verfügung gestellt wurde. Harlow beschloss zu testen, ob der Genuss des Fressens oder die Freude an der Geborgenheit für Affen im Säuglingsalter am wichtigsten war.

Harlow konstruierte zwei „Ersatzmütter“ aus Draht und Holz: eine wurde mit Schaumgummi und einem Frotteebezug bedeckt (die „Stoffmutter“) und die andere unbedeckt gelassen (► Abb. 11.2). Harlow nahm dann die Affenkinder von ihren Müttern und setzte sie

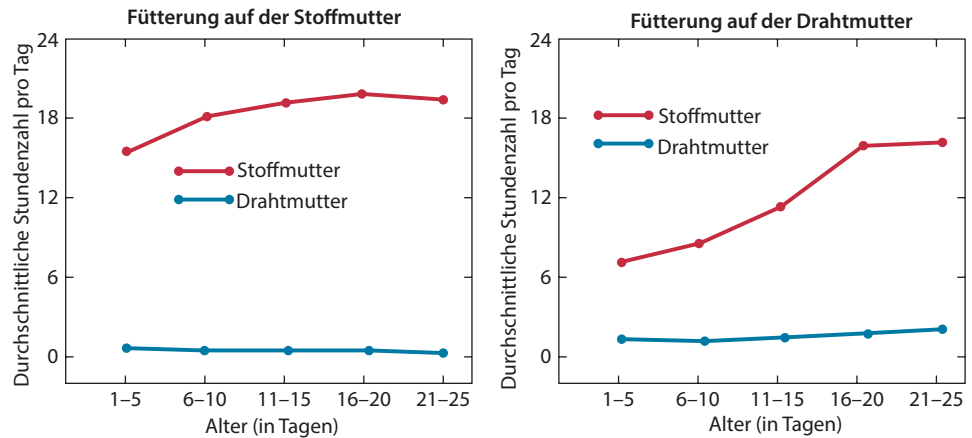


► **Abb. 11.2** Dieser Rhesusaffenbaby ist lieber in der Nähe der Stoffmutter als bei der Drahtmutter, die ihn füttert. (© Harlow Primate Laboratory, University of Wisconsin)

mit diesen beiden Ersatzmüttern in Käfige. Er variierte, welche der beiden Ersatzmütter das Affenbaby mit Milch versorgte, und beobachtete, wie viel Zeit die Kleinen mit jeder einzelnen verbrachten. Beide Säuglingsgruppen kuschelten häufiger mit den Stoffmüttern, obwohl Affen der Gruppe, die von der Stoffmutter gefüttert wurden, mehr mit ihr kuschelten als die Affen, die von der Drahtmutter gefüttert wurden (► Abb. 11.3). Interessanterweise verbrachten die von den Drahtmüttern gefütterten Affenkinder mit zunehmendem Alter mehr Zeit mit den Stoffmüttern, sodass sie schließlich genauso viel Zeit bei der Stoffmutter verbrachten wie Altersgenossen, die von der Stoffmutter gefüttert wurden (Harlow 1958). Diese Ergebnisse lieferten Harlow Beweise dafür, dass Affen im Babyalter den von der Stoffmutter gebotenen Trost bevorzugten und daher wahrscheinlich auch benötigen.

Harlow fand auch heraus, dass sich Affenbabys, die ohne Ersatzmutter in eine ungewohnte Situation gebracht wurden, in eine Ecke kauerten und selbstberuhigende Verhaltensweisen wie Schaukeln und Daumenlutschen zeigten. Wenn die Stoffmutter gebracht wurde, klammerten sie sich zunächst daran fest, erkundeten dann aber schließlich den Raum und kehr-

■ **Abb. 11.3** Zeit, die Rhesusaffenbabys in Harlows berühmtem Experiment mit den Stoff- und Drahtmüttern kuschelten. (Nach Harlow 1958)



ten in regelmäßigen Abständen zur Stoffmutter zurück. Harlow kam zu dem Schluss, dass die Stoffmutter als „eine Quelle der Sicherheit, eine Basis für Erkundungen“ fungierte und dass sie „ihren Jungen ein Gefühl der Sicherheit vermittelt [...], wenn Mutter und Kind sich in einer fremden Situation befinden“ (Harlow 1958, S. 678 f.).

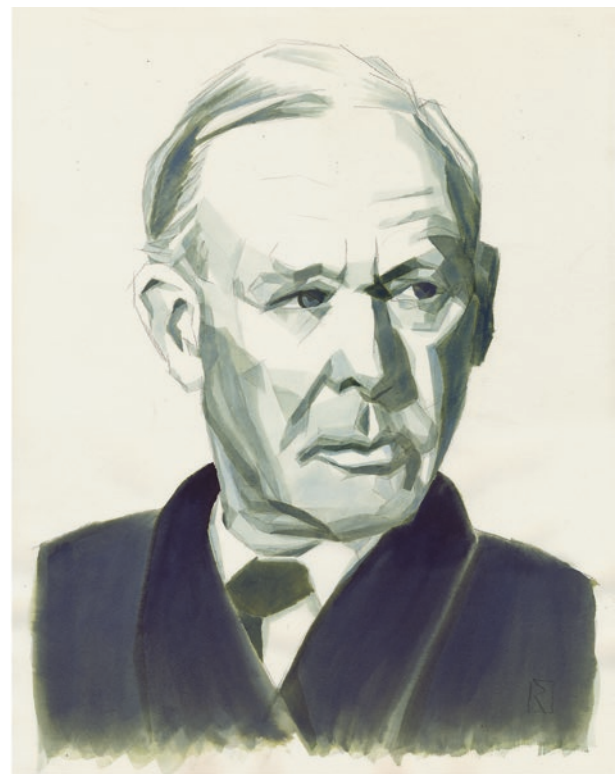
Harlows Experimente machten Entwicklungswissenschaftler auf die Bedeutung körperlicher Geborgenheit für Affenbabys aufmerksam, allerdings war dies mit erheblichen Kosten verbunden: Viele der Affen in Harlows Experimenten waren extrem verhaltensgestört und hatten in ihrem späteren Leben große Schwierigkeiten. Seine Forschung wurde als unnötig grausam und unethisch kritisiert, aber er konnte zweifellos nachweisen, dass Säuglinge für eine gesunde Entwicklung mehr brauchen als die Befriedigung der rein körperlichen Bedürfnisse.

11.1.1 Bindungstheorie

Die Ergebnisse der Beobachtungen an Kindern und Affen, die von ihren Eltern getrennt waren, erwiesen sich als so dramatisch, dass sich Psychiater und Psychologen gezwungen sahen, ihre Vorstellungen von der frühen Entwicklung zu überdenken. Führend bei diesen Bemühungen waren John Bowlby (■ Abb. 11.4), der die **Bindungstheorie** entwickelte, und seine Mitarbeiterin Mary Ainsworth, die seine Ideen erweiterte und wissenschaftlich prüfte.

Bindungstheorie – Die auf John Bowlbys Arbeiten zurückgehende Theorie, der zufolge die biologische Veranlagung von Kindern, Bindungen zu Betreuern und Bezugspersonen zu entwickeln, dazu dient, die eigenen Überlebenschancen zu erhöhen.

Bowlbys Bindungstheorie wurde anfänglich durch einige zentrale Lehren Freuds beeinflusst, im Besonderen



■ **Abb. 11.4** John Bowlby, der die Grundlagen für die Bindungstheorie legte, wurde von der psychoanalytischen Arbeit und der Forschung zum Sozialverhalten von Tieren beeinflusst. (© INTER-FOTO / Jan Rieckhoff)

durch die Idee, dass die frühesten Beziehungen der Säuglinge zu ihren Müttern ihre spätere Entwicklung formen. Bowlby ersetzte jedoch die psychoanalytische Ansicht vom „bedürftigen, abhängigen Kleinkind“ durch die Vorstellung eines „kompetenzmotivierten Kleinkindes“, das seine engste Betreuungsperson als **sichere Basis** nutzt (Cassidy 2016). Wie bei Harlows Verwendung des Begriffs bei Affen im Säuglingsalter be-

steht die allgemeine Vorstellung einer sicheren Basis darin, dass die Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson dem Säugling oder Kleinkind ein Gefühl der Sicherheit bietet, auf dessen Grundlage das Kind seine Umwelt erforschen und dadurch allgemein Wissen und Kompetenzen erwerben kann. Weiterhin dient die primäre Bezugsperson als sicherer Hafen, wenn sich das Kind bedroht oder unsicher fühlt, und das Kind erfährt durch die Nähe zu dieser Person Wohlbehagen und Freude. Säuglinge entwickeln auf diese Weise eine Bindung zu ihrer Bezugsperson.

Sichere Basis – Bowlbys Begriff dafür, dass die Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson dem Säugling oder Kleinkind ein Gefühl von Sicherheit bietet und es somit in die Lage versetzt, die Umwelt zu erforschen.

Bindung dient mehreren wichtigen Zwecken: Erstens erhöht sie die Überlebenschancen des Säuglings, indem er sich in unmittelbarer Nähe zur Bezugsperson aufhält (die auch die Quelle für Nahrung und Schutz ist). Zweitens hilft die Bindung dem Kind, sich emotional sicher zu fühlen, wodurch es die Welt ohne Angst erkunden kann. Drittens dient sie als eine Form der Co-Regulation (► Kap. 10), die Kindern hilft, mit Erregungszuständen und Emotionen zurechtzukommen. Bowlby wurde direkt durch Harlows Arbeit und durch die Ethologie beeinflusst, insbesondere durch die Ideen von Konrad Lorenz (► Kap. 9). Bowlby nahm an, dass der Bindungsprozess zwischen Kleinkind und Bezugsperson in der Evolution wurzelt und die Überlebenschancen des Neugeborenen erhöht. Wie bei der Prägung entwickelt sich dieser Bindungsprozess aus der Interaktion artspezifischer Lernpräferenzen (wie der starken Tendenz des Kleinkindes, Gesichter zu betrachten; ► Kap. 5) und aus der Erfahrung des Kindes mit der Bezugsperson. Dem Bindungsprozess wird also eine angeborene Grundlage zugeschrieben, wobei die Entwicklung und Qualität der kindlichen Bindungen stark von der Art ihrer Erfahrungen mit den Betreuungspersonen abhängen.

Bindung ist nicht nur für das Überleben und die Emotionsregulierung wichtig. Indem es sich an eine Bezugsperson bindet, entwickelt das Kind ein **inneres Arbeitsmodell von Bindung**, eine mentale Repräsentation vom Selbst, von Bindungspersonen und von Beziehungen im Allgemeinen. Dieses innere Arbeitsmodell basiert auf frühkindlichen Erfahrungen mit engen Bezugspersonen, die zuverlässig für die Befriedigung wichtiger Bedürfnisse waren, und dem Kind auf diese Weise ein Gefühl von Sicherheit vermittelt haben. Bowlby glaubte, dass dieses innere Arbeitsmodell die Erwartungen des Individuums hinsichtlich sozialer Beziehungen das ganze Leben hindurch leitet. Wenn die

Betreuungspersonen zugänglich und interessiert sind, werden kleine Kinder erwarten, dass zwischenmenschliche Beziehungen etwas Erfreuliches sind, und das Gefühl haben, dass sie selbst der Fürsorge und Liebe wert sind. Als Erwachsene suchen sie nach befriedigenden und sicherheitssteigernden Beziehungen von der Art, die sie mit ihren primären Bezugspersonen in der Kindheit hatten, und erwarten, diese auch zu finden. Wenn die Bezugspersonen der Kinder nicht erreichbar sind oder nicht reagieren, entwickeln Kinder negative Auffassungen von Beziehungen zu anderen Menschen und von sich selbst (Bowlby 2006b, c; Bretherton und Munholland 1999). Daher nimmt man an, dass das innere Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern ihre allgemeine Einstellung, ihr soziales Verhalten, die Wahrnehmung anderer sowie die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und ihres Bewusstseins vom Selbst beeinflusst (Thompson 2008).

Inneres Arbeitsmodell von Bindung – Die kindliche mentale Repräsentation des Selbst, der Bindungsperson(en) und der Beziehungen im Allgemeinen, die als Ergebnis der Erfahrungen mit den Bezugspersonen entstehen. Das Arbeitsmodell leitet die Interaktionen der Kinder mit den Bezugspersonen und anderen Personen in der Kindheit und auch später.

11.1.2 Die Messung der Bindungssicherheit

Bindung umfasst, wie ein Kind über eine Bezugsperson denkt und fühlt. Sie wird üblicherweise gemessen, indem das Verhalten der Kinder mit ihren Betreuern beobachtet wird oder indem Eltern und Kinder über das Verhalten des anderen und die Qualität ihrer Beziehung befragt werden.

11.1.2.1 Ainsworths Fremde-Situation-Test

Mary Ainsworth (► Abb. 11.5) arbeitete seit 1950 mit John Bowlby zusammen und lieferte empirische Evidenz für Bowlbys Theorie, die sie zugleich in entscheidender Hinsicht erweiterte und das Konzept der primären Bezugsperson als sichere Basis voranbrachte. In Uganda (Ainsworth 1967) und in den Vereinigten Staaten (Ainsworth et al. 1978) untersuchte sie die Mutter-Kind-Interaktionen während des Explorierens der Kinder und deren Reaktionen auf eine Trennung von ihren Müttern. Anhand ihrer Beobachtungen kam Ainsworth zu dem Schluss, dass zwei wichtige Maße Einblick in die Qualität der Bindung des Säuglings an die Bezugsperson liefern: erstens das Ausmaß der kindlichen Fähigkeit, seine engste Bezugsperson als sichere Basis zu nutzen, und zweitens die Art der Reaktion des Kindes auf eine kurze Trennung von der Bezugsperson und auf das erneute



■ **Abb. 11.5** Mary Ainsworth hat unser Verständnis der Bindungstheorie, die sie zusammen mit ihrem Kollegen John Bowlby entwickelt hat, durch ihre bahnbrechenden Experimente zur fremden Situation erweitert. (© Dr. Patricia Crittenden, mit freundlicher Genehmigung)

Zusammentreffen mit ihr (Ainsworth 1973; Ainsworth et al. 1978).

Zusätzlich zu ihren Beobachtungsstudien erarbeitete Ainsworth einen Labortest, um die Sicherheit der Bindung eines Kindes an einen Elternteil zu messen. Diese Testsituation wird „**fremde Situation**“ genannt, weil der Test in einem für das Kind unvertrauten Kontext durchgeführt wird und daher wahrscheinlich das Bedürfnis des Kindes nach seiner Mutter oder seinem Vater erhöht (ähnlich wie Harlows fremde Situation für die Rhesusaffenbabys). In der Regel setzt man das Kind bei diesem Test in Begleitung eines Elternteils in ein Spielzimmer des Labors, das mit interessantem Spielzeug ausgestattet ist. Nachdem der Versuchsleiter das Kind und dessen Mutter beziehungsweise Vater mit dem Raum vertraut gemacht hat, wird das Kind in einzelnen Episoden mit insgesamt sieben Situationen konfrontiert. Dabei wird es zweimal vom Elternteil getrennt und wieder mit ihm zusammengeführt, und es kommt zweimal zu Inter-

aktionen mit einer Fremden, einmal wenn das Kind allein im Raum ist und ein anderes Mal in Anwesenheit seiner Mutter beziehungsweise seines Vaters (■ Tab. 11.1). Diese Phasen dauern jeweils ungefähr drei Minuten, sofern das Kind nicht allzu beunruhigt ist. Während aller Phasen beurteilen Beobachter das Verhalten des Kindes, beispielsweise seine Versuche, Nähe und Kontakt zum Elternteil zu suchen, seinen Widerstand oder seine Meidung von Mutter oder Vater, seine Interaktionen mit der Fremden und seine Interaktionen mit dem Elternteil aus größerer Entfernung mithilfe von Sprache oder Gesten. Von besonderer Bedeutung für die Bestimmung der Bindung eines Kindes ist seine Reaktion auf den Elternteil, der nach der Trennung zurückkehrt (Phasen 5 und 8 in ■ Tab. 11.1).

Fremde-Situation-Test – Ein von Mary Ainsworth entwickeltes Verfahren, um die Bindung von Kleinkindern an ihre primären Bezugspersonen anhand einer Trennungssituation zu beurteilen.

Anhand von Fremde-Situation-Tests entdeckte Ainsworth (1973) drei unterscheidbare Verhaltensmuster bei Kindern, aus denen sich auf die Qualität oder Sicherheit der jeweiligen Bindung schließen lässt. Diese Muster wurden viele Male in der Forschung mit Müttern und Vätern repliziert. Auf ihrer Basis identifizierte Ainsworth drei Bindungskategorien. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Bindungskategorien die Beziehung eines Kindes zu einer bestimmten Bezugsperson charakterisieren und nicht ein Merkmal des Kindes selbst sind; Kinder können zu verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungen haben (Granqvist et al. 2017).

Die erste Bindungskategorie – zu der die Mehrzahl der Kinder gehört – ist die **sichere Bindung**. Kinder dieser Kategorie nutzen ihre Eltern als sichere Basis während der Anfangsphase der Untersuchung und weichen von ihrer Seite, um die vielen Spielzeuge im Raum zu inspizieren. Wenn sie mit den Sachen spielen, blicken sie gelegentlich zurück, um sich der Mutter beziehungsweise des Vaters zu versichern, oder sie bringen ein Spielzeug und zeigen es dem Elternteil. Diese Kinder sind meistens, aber keineswegs immer in gewissem Ausmaß beunruhigt, wenn der Elternteil den Raum verlässt, besonders, wenn sie völlig allein gelassen werden. Wenn ihre Bezugsperson zurückkehrt, vermitteln sie jedoch deutlich, dass sie sich freuen, sie zu sehen: Sie begrüßen sie mit einem fröhlichen Lächeln oder gehen beziehungsweise krabbeln zu ihr, um auf den Arm genommen und getröstet zu werden, falls sie während ihrer Abwesenheit beängstigt waren. In diesem Fall beruhigt sie die Anwesenheit von Mutter beziehungsweise Vater und ermöglicht es ihnen in der Regel, den Raum erneut zu erkunden. Zwischen 50 und 60 % der Kinder in den Vereinigten Staaten, deren

Tab. 11.1 Phasen in Ainsworths Fremde-Situation-Test (Nach Ainsworth et al. 1978)

Phase	Ereignisse	Aspekte des beurteilten Bindungsverhaltens
1	Vl. macht Bp. und Kleinkind mit dem unbekanntem Raum vertraut, weist der Bp. einen Sitzplatz an und zeigt dem Baby die Spielsachen; dann geht Vl.	Keine
2	Bp. und Kind sind allein; Bp. soll keine Interaktionen initiieren, aber auf das Baby angemessen reagieren.	Exploration und Nutzung der Bp. als sichere Basis
3	Eine Fremde betritt den Raum und setzt sich eine Minute lang ruhig hin; dann spricht sie eine Minute lang mit der Bp.; in der letzten Minute versucht sie, mit dem Baby zu interagieren.	Reaktion auf die Fremde
4	Bp. lässt das Kind mit der Fremden allein, die das Baby spielen lässt, es bei Bedarf aber beruhigt. Diese Phase wird abgekürzt, wenn das Baby zu unruhig wird.	Trennungsstress und Reaktion auf die Tröstung durch die Fremde
5	Bp. ruft das Baby von draußen; betritt den Raum und bleibt in der Tür stehen. Die Fremde geht. Bp. lässt das Kind spielen oder beruhigt es, wenn es sich fürchtet.	Reaktion auf das Wiedersehen mit der Bp.
6	Bp. lässt das Kind allein im Raum. Diese Phase wird beendet, wenn das Kind zu beunruhigt ist.	Trennungsangst
7	Fremde Person betritt den Raum, begrüßt das Kind und hält inne. Sie setzt sich oder beruhigt das Kind, wenn es weint. Diese Phase wird beendet, wenn das Kind zu beunruhigt ist.	Fähigkeit, sich von jemand Fremden beruhigen zu lassen
8	Bp. ruft von draußen, betritt den Raum, begrüßt das Kind und hält inne. Bp. setzt sich, wenn das Kind ruhig ist, kann es aber trösten, wenn es sich unwohl fühlt. Bp. erlaubt dem Kind weiterzuspielen, wenn es will.	Reaktion auf das Wiedersehen mit der Bp.

Vl. = Versuchsleiter/-in, Bp. = Bezugsperson (in der Regel Mutter oder Vater)

Mütter nicht psychisch krank sind, fallen in diese Kategorie (van IJzendoorn et al. 1999).

Sichere Bindung – Ein Bindungsmuster, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder eine qualitativ hochwertige, relativ eindeutige Beziehung zu ihrer Bindungsperson haben. In der fremden Situation regt sich ein sicher gebundenes Kind vielleicht auf, wenn die Bezugsperson weggeht, freut sich aber, wenn sie zurückkehrt, und erholt sich schnell von seinem Unbehagen. Wenn Kinder sicher gebunden sind, können sie ihre Bezugsperson als sichere Basis für die Erkundung ihrer Umwelt nutzen.

Die anderen beiden Bindungskategorien, die Ainsworth ursprünglich identifizierte, betreffen Kinder, die als **unsicher gebunden** eingeschätzt werden. Unsicher gebundene Kinder haben weniger positive Bindungen zu ihren Bezugspersonen als sicher gebundene Kinder. Ein Typ der unsicher gebundenen Kinder wird als **unsicher-ambivalent** klassifiziert. Diese Kinder klammern in der fremden Situation oft von Beginn an und bleiben nahe bei ihrem Elternteil, statt sich die Spielzeuge anzusehen. Wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, sind sie im Allgemeinen sehr aufgeregt und weinen oft heftig. Beim Wiedersehen stellt das Kind typischerweise erneut

Kontakt zur Mutter beziehungsweise zum Vater her, nur um sich dann gegen die tröstenden Bemühungen des Elternteils zu wehren. Zum Beispiel eilt das Kind heulend und mit ausgestreckten Armen auf die Bezugsperson zu und signalisiert damit, dass es hochgenommen werden will, doch sobald es auf den Arm genommen wird, sperrt es sich oder beginnt, sich der Umarmung zu entziehen. Ungefähr 9 % der Kinder in den USA fallen in diese Kategorie der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (van IJzendoorn et al. 1999).

Unsichere Bindung – Ein Bindungsmuster, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder eine weniger positive Beziehung zu ihrer Bindungsperson haben als sicher gebundene. Unsicher gebundene Kinder lassen sich außerdem folgenden drei Bindungstypen zuordnen: unsicher-ambivalente, unsicher-vermeidende und desorganisiert-desorientierte Bindung.

Unsicher-ambivalente Bindung – Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge klammern und nahe bei der Bezugsperson bleiben, statt ihre Umwelt zu erkunden. Im Fremde-Situation-Test reagieren unsicher-ambivalent gebundene Kinder häufig ängstlich, wenn die Bezugsperson sie allein im Raum lässt, und können von Fremden nicht leicht beruhigt werden. Wenn die Bezugs-

person zurückkehrt, lassen sie sich nur schwer beruhigen; einerseits suchen sie Trost, andererseits widersetzen sie sich den Tröstungsbemühungen der Bezugsperson.

Der andere Typ von unsicher gebundenen Kindern wird als **unsicher-vermeidend** klassifiziert. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder neigen dazu, ihre Eltern in der fremden Situation zu meiden. Zum Beispiel begrüßen sie ihre Bezugsperson beim Wiedersehen nicht einmal und ignorieren sie oder drehen sich weg, während sie im Raum ist. Ungefähr 15 % der Kinder fallen in die Kategorie der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (van IJzendoorn et al. 1999).

Unsicher-vermeidende Bindung – Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder gleichgültig gegenüber ihrer Bezugsperson erscheinen und diese gegebenenfalls sogar meiden. Beim Fremde-Situation-Test erscheinen sie der Bezugsperson gegenüber gleichgültig, bevor diese den Raum verlässt, und gleichgültig oder vermeidend, wenn sie zurückkehrt. Wenn sie weinen, nachdem die Bezugsperson sie allein gelassen hat, können sie von einem Fremden ebenso leicht beruhigt werden wie von der Mutter oder dem Vater.

Im Anschluss an Ainsworths ursprüngliche Forschungsarbeiten fanden Bindungsforscher heraus, dass sich die Reaktionen bei einem kleinen Teil der Kinder in der fremden Situation in keine der drei Kategorien von Ainsworth gut einfügen. Kinder dieser Kategorie scheinen beim Fremde-Situation-Test keine konsistente Stressbewältigungsstrategie aufzuweisen. Ihr Verhalten ist oft konfus oder sogar widersprüchlich. Sie zeigen z. B. ängstliches Lächeln und schauen weg, wenn sie sich ihrer Bezugsperson nähern, oder sie scheinen sehr ruhig und zufrieden zu sein und zeigen dann plötzlich wütende Erregung. Sie wirken häufig benommen oder desorientiert und verharren in ihren Bewegungen und bleiben beträchtliche Zeit reglos. Diese Kinder, die man als **desorganisiert-desorientiert** bezeichnet, scheinen ein unlösbares Problem zu haben: Sie wollen sich dem Elternteil nähern, aber scheinen ihn gleichzeitig als Quelle von Angst zu sehen, von der sie sich zurückziehen wollen (Main und Solomon 1990; Granqvist et al. 2017). Etwa 15 % der amerikanischen Kinder fallen in diese Kategorie. Beträchtlich höher ausfallen könnte dieser Prozentsatz jedoch unter misshandelten Kindern, unter Kleinkindern, deren Eltern große Schwierigkeiten mit ihrem eigenen Arbeitsmodell von Bindung haben, und unter Vorschulkindern aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten (Granqvist et al. 2017).

Desorganisiert-desorientierte Bindung – Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge oder Kleinkinder

in der fremden Situation keine konsistente Stressbewältigungsstrategie zeigen. Ihr Verhalten ist oft konfus oder sogar widersprüchlich, und sie erscheinen oft benommen oder desorientiert.

11.1.2.2 Entwicklung der Bindung im Säuglings- und Kleinkindalter

Eine entscheidende Frage ist natürlich, ob zwischen dem Verhalten der Kinder in der fremden Situation und ihrem Verhalten zu Hause eine Ähnlichkeit besteht. Die Antwort lautet „Ja“ (Solomon und George 1999). Im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern zeigen zwölf Monate alte sicher gebundene Kinder z. B. mehr Freude an Körperkontakt und weniger aufgeregtes oder schwieriges Verhalten, und sie können ihre Eltern besser als sichere Basis nutzen, um zu Hause auf Entdeckungsreise zu gehen (Pederson und Moran 1996). So können sie eher etwas über ihre Umgebung lernen und dies auch genießen. Auch korreliert das Verhalten von Kindern in der fremden Situation mit Bindungswerten, die aus der mehrstündigen Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen abgeleitet werden (van IJzendoorn et al. 2004).

Fremde-Situation-Tests sind nach wie vor Standardverfahren, um die Bindungssicherheit von Kleinkindern zu messen, auch wenn sie in Bezug auf mehrere Aspekte kritisiert worden sind. Erstens erfordert die Testsituation für die Fremde-Situation-Tests erhebliche Ressourcen; sie muss in einem Labor mit Videoaufnahmegegeräten und umfassend geschultem Personal durchgeführt werden (Tryphonopoulos et al. 2014). Zweitens argumentieren einige Psychologen, dass die Bindungssicherheit von Eltern-Kind-Beziehungen nicht in Kategorien eingeteilt, sondern entlang mehrerer kontinuierlicher Dimensionen gemessen werden sollte. Diese Möglichkeit wurde an einer Stichprobe von mehreren Tausend Kindern demonstriert: Sicherheitsdimensionen lieferten eine bessere Erklärung für das beobachtete Bindungsverhalten von Kindern als Kategorien (Fraleigh und Spieker 2003). Trotz dieser Ergebnisse bevorzugen die meisten Forscher weiterhin Bindungskategorien.

Eine dritte Kritik an Fremde-Situation-Tests ist, dass sie in einer Welt, in der 61 % der Kinder unter fünf Jahren täglich von jemand anderem als ihrer Mutter betreut werden, gar nicht mehr so „fremd“ sind (Laughlin 2013). Eine Studie über das Verhalten von Kindern gegenüber ihren Eltern beim Abschied und beim Abholen aus der Kinderbetreuung ergab jedoch, dass 67 % als sicher, 9 % als unsicher-ambivalent, 14 % als unsicher-vermeidend und 10 % als desorganisiert-desorientiert gebunden eingestuft wurden (Bick et al. 2012) – Zahlen, die stark denen ähneln, die mit den Fremde-Situation-Tests ermittelt wurden. Diese Studie

Exkurs 11.1: Näher betrachtet: Beeinträchtigt die Kinderbetreuung die Bindung?

Die Bindung entwickelt sich im ersten Lebensjahr, aber viele Eltern in den Vereinigten Staaten müssen im ersten Lebensjahr ihres Kindes außer Haus arbeiten. Diese Zwickmühle hat Forscher und Eltern dazu veranlasst, sich zu fragen, ob die Abwesenheit primärer Betreuungspersonen, insbesondere von Müttern, und nichtelterlicher Betreuungspersonen die Fähigkeit der Kinder beeinträchtigen könnte, eine sichere Bindung zu ihren Eltern aufzubauen.

Das wachsende Interesse an den Auswirkungen der Kinderbetreuung auf Säuglinge und Kleinkinder veranlasste das US-amerikanische *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), eine große Längsschnittstudie mit Kindern und Familien aus zehn Städten in den Vereinigten Staaten zu finanzieren. In der 1991 begonnenen Studie über frühkindliche Betreuung und Jugendentwicklung (*Study of Early Child Care and Youth Development*, SECCYD) wurde die Entwicklung von 1364 Kindern von der Geburt bis zur Adoleszenz mit besonderer Beachtung der verschiedenen Formen der Kinderbetreuung in den ersten Lebensjahren untersucht. Die Studie erfasste

1. die Charakteristika der Familien der Kinder und ihre jeweilige Betreuung,
2. die Bindung der Kinder an ihre Mütter mithilfe des Fremde-Situation-Tests,
3. die Qualität der Interaktionen ihrer Mütter mit ihnen und
4. ihr soziales Verhalten, ihre kognitive Entwicklung und ihren Gesundheitszustand.

Die SECCYD hat damit die bisher umfassendste Untersuchung zu möglichen Verbindungen zwischen Kinderbetreuung und Bindung durchgeführt.

Die erste wichtige Erkenntnis war, dass 15 Monate alte Kinder, die in der Kinderbetreuung waren, mit der gleichen Wahrscheinlichkeit eine ebenso sichere Bindung zu ihren Müttern hatten wie Kinder, die nicht in der Kinderbetreuung waren (NICHD Early Child Care Research Network 1997). Das gleiche Muster wurde bei Kindern im Alter von 36 Monaten festgestellt: Die Anzahl der Stunden in der Kinderbetreuung, die Art der Einrichtung, die Anzahl der verschiedenen Betreuungsformen, das Alter, in dem das Kind in die Kinderbetreuung ging, und die Qualität der Kinderbetreuung sagten nichts über die Bindungssicherheit der Kinder aus (NICHD Early Child Care Research Network 2001).

Zweitens stellte die SECCYD fest, dass die Sensibilität der Mutter ein sehr starker Prädiktor für die Bindungssicherheit der Kinder war, selbst wenn Faktoren bei der Betreuung der Kinder und andere Aspekte der Familie (Einkommen, Erziehung der Mutter, depressive Symptome der Mutter) berücksichtigt wurden (NICHD Early Child Care Research Network 1997, 2001). Faktoren bei der Kinderbetreuung bezogen sich auf Bindungssicherheit, wenn die Kinder sowohl in der Kinderbetreuung als auch im häuslichen Umfeld Risiken ausgesetzt waren; hierzu gehören eine schlechte Qualität der Betreuung im Umfeld der Kinderbetreuung sowie unsensible oder teilnahmslose Eltern im häuslichen Umfeld (NICHD Early Child Care Research Network 1997).

Darüber hinaus fand die Studie Belege dafür, dass eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung eine kompensatorische Funktion erfüllen kann. Insbesondere bei Kindern mit unsensiblen und teilnahmslosen Müttern war es wahrscheinlicher, dass sie eine sichere Bindung zu ihrer Mutter entwickelten, wenn sie eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung erlebten, als wenn sie eine qualitativ schlechte Kinderbetreuung erlebten (NICHD Early Child Care Research Network 1997). Dieses Ergebnis zeigt, dass Kinderbetreuung die Sicherheit der Eltern-Kind-Bindung keinesfalls untergräbt, sondern unter bestimmten Umständen sogar fördern kann.

In anderen Studien konnten diese Ergebnisse repliziert werden. Eine Studie in Chile zeigte, dass Kinder, die eine Kinderbetreuung besuchten, weder häufiger unsichere Bindungen aufbauen noch eine weniger sensible Erziehung erfuhren als Kinder, die keine Betreuungseinrichtung besuchten (Cárcamo et al. 2016). In ähnlicher Weise wurde in einer Metaanalyse von Studien, die die Verbindungen zwischen mütterlicher und nichtmütterlicher Betreuung und der Entwicklung von Kindern untersuchten, kein Hinweis darauf gefunden, dass Kinder in der Kinderbetreuung weniger sichere Bindungen aufwiesen als andere Kinder oder bei der Interaktion mit ihren Müttern ein weniger positives Verhalten zeigten (Erel et al. 2000). Wie bei der SECCYD-Studie scheint die Kinderbetreuung nur dann die Bindung zu beeinträchtigen, wenn die Qualität der Betreuung gering ist (z. B. häufige Betreuerwechsel oder ein ungünstiger Betreuungsschlüssel mit einem hohen Anteil von Säuglingen pro Betreuer; Sagi et al. 2002).

ergab auch, dass das Verhalten der Kinder in diesen Kinderbetreuungen ihrem Verhalten während der labor-gestützten Messung in der fremden Situation entsprach (Bick et al. 2012). Für weitere Informationen über den Zusammenhang zwischen Kinderbetreuung und Bindungssicherheit s. ► Exkurs 11.1.

11.1.3 Quellen für individuelle Unterschiede der Bindungsmuster

Wenn Kinder biologisch dazu veranlagt sind, Bindungen zu ihren Bezugspersonen einzugehen, warum sind dann einige Kinder sicher und andere unsicher gebunden? Drei Hauptursachen für diese individuellen Unterschiede sind elterliche Sensibilität, genetische Veranlagungen und die Kultur.

11.1.3.1 Erziehung und Bindungsmuster

Angesichts der Tatsache, dass die Bindungssicherheit ein Kennzeichen für die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind ist, ist es sinnvoll, das elterliche Verhalten als einen starken Prädiktor für den Bindungsstil der Kinder anzunehmen. Tatsächlich überprüften Ainsworth et al. (1978) nach der Entwicklung des Fremde-Situation-Tests die Validität ihrer Methode, indem sie beobachteten, ob das Verhalten der Mütter zu Hause mit den Bindungsklassifikationen ihrer Kinder korreliert war. Sie stellten fest, dass dies der Fall war, und in mehreren nachfolgenden Studien wurden ähnliche Beziehungen zwischen den drei ursprünglichen Klassifikationen sowie zwischen der Klassifikation „des-

organisiert-desorientiert“ festgestellt (► Tab. 11.2 zeigt eine Zusammenfassung der mit den einzelnen Klassifikationen verbundenen Verhaltensweisen).

Ein Schlüsselaspekt der Erziehung, der immer wieder mit Bindungsmustern in Verbindung gebracht wurde, ist das **Einfühlungsvermögen** oder die Feinfühligkeit der Eltern, d. h. *verlässlich reagierende* Fürsorge, die sowohl den Ausdruck von Wärme als auch ein kontingentes und konsequentes Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder beinhaltet. Die Mütter von sicher gebundenen einjährigen Kindern können die Signale ihrer Kinder im Allgemeinen präzise lesen und reagieren ebenso schnell auf die Bedürfnisse eines weinenden



► **Abb. 11.6** Die Mütter sicher gebundener Kinder reagieren in der Regel einfühlsam auf ihre Kinder und achten auf deren Bedürfnisse. (© nyul/Fotolia)

► **Tab. 11.2** Verhaltensmuster von Kindern und Eltern, die für die vier Bindungsarten charakteristisch sind (Ainsworth et al. 1978; Hesse und Main 2006; Isabella 1993; Leerkes et al. 2011; Main und Solomon 1990)

Bindungsklassifikation	Verhalten des Kindes während des Fremde-Situation-Tests	Verhalten der Eltern zu Hause dem Kind gegenüber
Sicher	Nutzt die Eltern als sichere Basis; regt sich bei einer Trennung auf; freut sich beim Wiedersehen und lässt sich von den Eltern leicht beruhigen	Reagiert auf die Signale des Kindes; ist liebevoll und zeigt Emotionen; nimmt häufig engen Kontakt mit dem Kind auf
Unsicher-vermeidend	Trennt sich bereitwillig zur Exploration; meidet oder ignoriert Vater oder Mutter; zieht Vater oder Mutter Fremden nicht vor	Ist unempfindlich gegenüber den Signalen des Kindes; vermeidet engen Kontakt und lehnt Kontaktversuche des Kindes ab; kann wütend, reizbar oder ungeduldig sein
Unsicher-ambivalent	Trennt sich nicht zur Exploration; ist Fremden gegenüber misstrauisch, selbst wenn Vater oder Mutter anwesend sind; ist extrem beunruhigt über die Trennung; wird von Vater oder Mutter nicht beruhigt und widersetzt sich den Beruhigungsversuchen der Eltern	Reagiert inkonsequent oder unbeholfen auf die Ängste des Kindes; scheint mit den Aufgaben der Fürsorge überfordert zu sein
Desorganisiert-desorientiert	Geht widerwillig zu den Eltern, schaut möglicherweise von den Eltern weg; kann in Gegenwart der Eltern Angst ausdrücken; scheint sein Verhalten und seine Äußerungen für kurze Zeit „einzufrieren“	Ist aufdringlich; ist emotional nicht ansprechbar; kann sich distanzieren oder sich in einem tranceähnlichen Zustand befinden; verwirrt oder ängstigt das Kind; kann harsch oder beleidigend sein

Babys, wie sie gerne und glücklich zurückzulächeln, wenn das Baby sie anstrahlt (■ Abb. 11.6). Positiver Austausch zwischen Mutter und Kind wie wechselseitiges Lächeln und Lachen, abwechselnd produzierte Laute oder koordiniertes Spielen kennzeichnen eine einfühlsame Erziehung, die zur Förderung einer sicheren Bindung besonders wichtig sein kann (Cassidy 2016). Eine Assoziation zwischen dem Einfühlungsvermögen von Vätern und der Bindungssicherheit ihrer Kinder wurde ebenfalls gefunden, auch wenn diese etwas schwächer ausfiel als bei Müttern (Brown et al. 2012; Lucassen et al. 2011).

Einfühlungsvermögen der Eltern – Die Fähigkeit der Eltern, das Befinden und die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen und im Handeln umzusetzen; ein wichtiger Faktor, der zur Sicherheit der kindlichen Bindung beiträgt. Das Einfühlungsvermögen der Eltern kann auf verschiedene Weise gezeigt werden, z. B. durch feinfühliges Kommunizieren mit dem Kind, wenn es sich ängstigt oder aufgeregt ist, oder durch gut aufeinander abgestimmtes gemeinsames Spiel.

Im Gegensatz dazu erweisen sich Mütter von ängstlich-ambivalent gebundenen Kindern bei ihrer frühen Kindesfürsorge eher als unbeständig; manchmal reagieren sie prompt auf das Weinen ihrer Kinder, manchmal gar nicht. Diese Mütter scheinen oft selbst hochängstlich und von den Erfordernissen der Fürsorge überfordert zu sein. Die Mütter von ängstlich-vermeidend gebundenen Kindern sind häufig gleichgültig und emotional unzugänglich; manchmal weisen sie den Wunsch

ihrer Babys nach körperlicher Nähe zurück (Leerkes et al. 2011). Die Mütter desorganisiert-desorientierter Kinder verhalten sich gelegentlich missbräuchlich, beängstigend oder desorientiert und können innerlich damit beschäftigt sein, einen Verlust oder ein Trauma zu verkraften (Granqvist et al. 2017). Besonders auffällig ist der Befund, dass nur 38 % der Kleinkinder, deren Mütter wenig einfühlsam sind, eine sichere Bindung aufweisen, was deutlich unter dem typischen Anteil liegt (van IJzendoorn und Sagi 1999).

Eine Assoziation zwischen mütterlichem Einfühlungsvermögen und der Qualität der kindlichen Bindung zeigten Untersuchungen in mehr als 26 verschiedenen kulturellen Gruppen (Mesman et al. 2016; Posada et al. 2016). Was eine sensible und aufmerksame Erziehung ausmacht, unterscheidet sich jedoch je nach Kulturkreis. In einigen Kulturen reagieren Eltern auf die Versuche eines Kindes zu sprechen wahrscheinlich mit einem Lächeln, manche mit einer Berührung, andere indem sie den Laut, den ihr Kind macht, wiederholen (Mesman et al. 2016). In allen Kulturen reagieren die Bezugspersonen gleichermaßen in einer beruhigenden und ermutigenden Weise auf das Kind, wenn es ihre Aufmerksamkeit sucht.

Belege dafür, dass das elterliche Einfühlungsvermögen in der Tat einen kausalen Effekt auf die Bindung der Kinder hat, ergaben sich jedoch aus kurzzeitigen experimentellen Interventionen, mit denen das Einfühlungsvermögen bei der mütterlichen Fürsorge erhöht wurde. Diese in ► **Exkurs 11.2** dargestellten Interventionsmaßnahmen erhöhten nicht nur das Einfühlungsvermögen der Mütter für ihre Kinder, sondern auch die Sicherheit der kindlichen Bin-

Exkurs 11.2: Anwendungen: Interventionen zur Verbesserung von Bindung

Forscher haben spezielle Interventionsstudien entwickelt, um die Bindungssicherheit in der Eltern-Kind-Beziehung zu fördern. Eine Metaanalyse von zehn solcher Interventionen für Familien, bei denen ein Risiko für unsichere Bindungen bestand, ergab, dass Säuglinge, deren Familien an einer solchen Intervention teilnahmen, eine fast dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit hatten, eine sichere Bindung zu entwickeln, als Säuglinge und Eltern, die nicht an einer solchen Intervention teilnahmen (Lettourneau et al. 2015). Die Interventionen waren am wirksamsten, wenn sie früh einsetzten (wenn die Kinder zwischen drei und neun Monate alt waren) und wenn es in der Familie Misshandlungen gab. Einige dieser Bemühungen sind ganz auf das Elternverhalten ausgerichtet, andere richten sich sowohl an die Eltern als auch an die Kinder.

Eine häufig angewandte Intervention, die auf das Elternverhalten abzielt, wird als „Kreis der Sicherheit“ (*Circle of Security*) bezeichnet (Powell et al. 2014). Eltern

werden ermutigt, über ihre eigenen Vorstellungen nachzudenken, wie Eltern und Kinder interagieren sollten, und dann von geschulten Therapeuten angeleitet, maladaptive, also nicht angemessene Vorstellungen zu ändern, z. B. die Annahme, dass das Kind automatisch wissen sollte, was die Eltern wollen, oder dass das Kind die Eltern trösten sollte und nicht umgekehrt. In einer australischen Studie wurde die Wirksamkeit der Intervention des Kreises der Sicherheit in einer Stichprobe von Kleinkindern mit dokumentierten Verhaltensproblemen und ihren Bezugspersonen evaluiert. Nach 20 Wochen entwickelten die Bezugspersonen positivere Vorstellungen und Verhaltensweisen, und die Zahl der Kinder mit einem desorganisiert-desorientierten Bindungsmuster nahm ab (Huber et al. 2015).

Das Beratungskonzept *Attachment and Biobehavioral Catch-Up* (ABC) wurde speziell für Mütter entwickelt, bei denen ein Risiko bestand, ihre Kinder zu misshandeln (Dozier und Bernard 2017). Das Ziel des ABC-Konzepts

zielt auf Verhaltensänderungen der Eltern und nicht auf eine Veränderung der Vorstellungen der Eltern-Kind-Interaktion ab. Trainer unterrichten die Eltern darin, drei Ziele zu erreichen: fürsorgliche Pflege des Kindes, dem Verhalten des Kindes entsprechend zu agieren und angstauslösende Verhaltensweisen zu vermeiden. Trainer beobachten die Eltern-Kind-Interaktionen und geben den Eltern sofortiges positives Feedback und konkrete Vorschläge zur unmittelbaren Umsetzung. Das ABC-Programm umfasst auch strukturierte Eltern-Kind-Aktivitäten (z. B. die Zubereitung eines einfachen Essens), damit die Eltern ihre neuen Fähigkeiten üben können. Die ABC-Intervention hat sich als sehr wirksam zur Verbesserung des elterlichen Verhaltens und der Bindungssicherheit der Kinder erwiesen. Misshandelte Kinder, die zusammen mit ihren Eltern an der ABC-Intervention teilnahmen, waren im Vergleich zu misshandelten Kindern, die nicht an der Intervention teilnahmen, eher si-

cher gebunden (52 % gegenüber 33 %), und es war weniger wahrscheinlich, dass sie desorganisiert-desorientierte Bindungen aufwiesen (43 % gegenüber 57 %; Bernard et al. 2012). Die ABC-Intervention ist vielversprechend, um wenig feinfühliges Verhalten zu ändern; misshandelnde Mütter, die an der ABC-Intervention teilnahmen, waren ihren Kindern gegenüber aufmerksamer und konnten besser auf ihre emotionalen Äußerungen reagieren (Dozier und Bernard 2017). Wie wir in ► Kap. 10 gesehen haben, sind verlässliche und angemessene Reaktionen auf die Emotionen von Kindern der Schlüssel zur Förderung der eigenen positiven emotionalen und sozialen Entwicklung.

Aufgrund der Befunde dieser experimentellen Studien scheint klar, dass selbst sehr problematische Eltern-Kind-Beziehungen verbessert werden können und dass elterliches Einfühlungsvermögen zur Bindungssicherheit von Säuglingen und Kleinkindern beiträgt.

dung (Bakermans-Kranenburg et al. 2003; van IJzendoorn et al. 1995). Darüber hinaus war in Zwillingstudien zur kindlichen Bindung die Varianz der Bindungen fast vollständig auf Umweltfaktoren zurückzuführen, einschließlich solcher, denen alle Kinder in ihrem Zuhause ausgesetzt waren, und solcher, die nur eines der beiden Geschwister erfuhr (Bokhorst et al. 2003; Roisman und Fraley 2006). Obwohl sichere Bindungen wahrscheinlicher sind, wenn die Eltern Einfühlungsvermögen zeigen, können Kinder auch dann sichere Bindungen zu ihren Eltern entwickeln, wenn diese nicht durchweg feinfühlig sind. In einer Studie mit Vorschulkindern, von denen die Hälfte in Kinderfürsorgesysteme eingebunden war, weil sie ihre Mütter misshandelt hatten, waren die misshandelten Vorschulkinder tatsächlich häufiger unsicher oder desorganisiert-desorientiert gebunden als die nicht misshandelten Kinder. Allerdings hatten 23 % der misshandelten Kinder sichere Bindungen zu den Müttern, die sie misshandelt hatten (Stronach et al. 2011). Dieser Befund ist zwar überraschend, leitet sich aber wahrscheinlich aus der Tatsache ab, dass misshandelnde Eltern manchmal auch liebevoll und einfühlend sein können – Faktoren, die die Bindung der Kinder fördern. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der biologische Impuls, sicher an eine Bezugsperson gebunden zu sein, stark genug ist, um beängstigendes und schmerzhaftes elterliches Verhalten zu überwinden.

11.1.3.2 Genetische Einflüsse

In den letzten 20 Jahren haben Forscher nach genetischen Erklärungen dafür gesucht, warum manche Kinder sichere Bindungen entwickeln und andere nicht. Zum Teil sind diese Bemühungen ein Versuch, festzustellen, welcher Anteil der zugrunde liegenden Mechanis-

men universell ist und welcher Anteil von der Umgebung des Kindes, einschließlich der Kultur, beeinflusst wird. Die Suche nach einer genetischen Erklärung ist jedoch weitgehend erfolglos geblieben. Zwillingstudien haben keinen Beweis dafür erbracht, dass Bindungsstile vererbbar sind (Bakermans-Kranenburg und van IJzendoorn 2016). Mehrere Studien haben jedoch gezeigt, dass epigenetische Effekte bei der Ausprägung des Bindungsverhaltens eine Rolle spielen, einschließlich der Unterstützung für die in ► Kap. 10 eingeführte Hypothese der differentiellen Suszeptibilität.

Eine kürzlich durchgeführte Studie konzentrierte sich auf den möglichen Einfluss, den Allelvarianten des Serotonintransportgens SLC6A4 (früher als 5HTT bezeichnet) auf das Verhalten im Fremde-Situation-Test haben. An der Studie nahmen ukrainische Vorschulkinder teil, die zum Teil in Heimen und zum Teil bei ihren biologischen Familien aufwuchsen. Die Vorschulkinder mit einer bestimmten Variante des SLC6A4-Gens, die oft mit Reaktivität und Vulnerabilität assoziiert ist, zeigten in Stresssituationen weniger Bindungssicherheit und mehr Desorganisation, wenn sie institutionell betreut wurden, als wenn sie in ihren Familien aufwuchsen. Allerdings zeigen unter den institutionell betreuten Kindern diejenigen, die einen anderen SLC6A4-Genotyp aufwiesen, der häufig mit weniger Reaktivität und Vulnerabilität assoziiert ist, kein unsicheres oder desorganisiertes Bindungsverhalten (Bakermans-Kranenburg et al. 2012).

Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass ein Gen, das für das Dopaminsystem bedeutsam ist und die Bezeichnung DRD4 (Dopaminrezeptor-D4-Gen) trägt, mit einem desorganisiert-desorientierten Bindungsverhalten bei hoher Stressbelastung (etwa wenn die Mutter des Kindes unter einem Trauma oder Verlust leidet) ein-

hergeht, während dasselbe Gen bei einem weniger von Stress geprägtem Lebensumfeld mit größerer Bindungssicherheit assoziiert ist (Bakermans-Kranenburg und van IJzendoorn 2007). Diese Studien verdeutlichen das Konzept der *differenziellen Suszeptibilität*, das wir in ► Kap. 10 diskutiert haben. Es lässt sich demnach vermuten, dass bestimmte Gene dazu beitragen, dass ein Kind mehr oder weniger stark von den jeweiligen Lebensumständen beeinflusst wird: Kinder mit „reaktiven“ Genen profitieren von einer sicheren Bindung (und sind dann besser angepasst, ausgeglichener und prosozialer als Gleichaltrige), während sie bei einer unsicheren Bindung in Bezug auf das Sozialverhalten besonders schlecht abschneiden (Bakermans-Kranenburg und van IJzendoorn 2007, 2011; Kochanska et al. 2009). Der Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und genetischer Veranlagung hält nachweislich bis ins Erwachsenenalter an. In einer Längsschnittstudie wurde die Kontinuität der Bindungssicherheit bei Kindern zunächst im Säuglingsalter mithilfe des Fremde-Situation-Tests bewertet und dann noch einmal im Alter von 26 Jahren mit dem *Adult Attachment Interview* (Erwachsenen-Bindungs-Interview). Die Forscher fanden heraus, dass die Kontinuität der Bindungssicherheit von Einzelpersonen davon abhing, welche Variante des Oxytozinrezeptorgens (OXTR) sie hatten, allerdings nicht davon, welche Variationen des DRD4 sie aufwiesen (Raby et al. 2013). Zusammengenommen deuten diese Studien darauf hin, dass die genetische Veranlagung des Individuums sowohl die Art und Weise, wie sich Umwelteinflüsse auf die Bindungssicherheit in der Kindheit auswirken, als auch die Kontinuität der Bindungssicherheit bis ins Erwachsenenalter beeinflusst.

11.1.3.3 Kulturelle Unterschiede bei der Bindung

Da man annimmt, dass Säuglinge biologisch prädisponiert sind, Bindungen zu ihren primären Bezugspersonen aufzubauen, könnte man erwarten, dass sich das Bindungsverhalten in verschiedenen Kulturen ähnelt (■ Abb. 11.7). Tatsächlich ist das Verhalten von Säuglingen in fremden Situationen über zahlreiche Kulturen hinweg im Großen und Ganzen vergleichbar, sei es in China, sei es in Westeuropa oder in verschiedenen Teilen Afrikas. In all diesen Kulturen gibt es sicher, unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend und desorganisiert-desorientiert gebundene Kinder, wobei die durchschnittlichen Prozentsätze in etwa denen in den Vereinigten Staaten entsprechen (Mesman et al. 2016). Eine Studie, in der Mütter und ihre kleinen Kinder in neun Ländern (Kanada, Kolumbien, Frankreich, Italien, Japan, Peru, Portugal, Taiwan und den USA) verglichen wurde, kam zu dem Ergebnis, dass Kinder in allen Ländern ihre Mütter als sichere Basis benutzten, wenn sie eine neue Umgebung erkundeten (Posada et al. 2013).



■ **Abb. 11.7** Studien legen nahe, dass Bindungssicherheit über alle Kulturen hinweg universell ist. (© [M] Sasiistock/Getty Images/iStock)

Dieses Ergebnis unterstützt die Auffassung, dass Bindungssicherheit ein universelles Phänomen ist. Diese Studie zeigte jedoch auch einige Verhaltensunterschiede auf: Kinder in Kolumbien und Peru blieben mit geringerer Wahrscheinlichkeit in unmittelbarer physischer Nähe ihrer Mütter, während Kinder in Italien und Portugal viel häufiger als Kinder in anderen Ländern physischen Kontakt zu ihren Müttern hatten (Posada et al. 2013).

11.1.4 Bindung und sozial-emotionale Entwicklung

Der Bindungsstatus von Kindern sowohl im Säuglingsalter als auch später in der Kindheit ist ein Prädiktor für ihre spätere sozial-emotionale Entwicklung, wobei sicher gebundene Kinder ausgeglichener (psychisch stabiler) und sozial kompetenter aufwachsen als unsicher gebundene Kinder. Eine Erklärung hierfür könnte lauten, dass Kinder mit einer sicheren Bindung eher ein positives und konstruktives inneres Arbeitsmodell von Bindung entwickeln. (Man erinnere sich, dass das Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern ihre Anpassung und ihr Sozialverhalten, ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstgefühl sowie ihre Erwartungen an andere Menschen formen soll; für diese Annahme gibt es einige klare Belege [z. B. Johnson und Chen 2011; Johnson

et al. 2007].) Kinder, die eine einfühlsame, unterstützende Erziehung erleben, wie sie mit einer sicheren Bindung einhergeht, lernen wahrscheinlich, dass es akzeptabel ist, Emotionen in angemessener Weise auszudrücken, und dass emotionale Kommunikation mit anderen wichtig ist (Cassidy 1994; Kerns et al. 2007; Riva Crugnola et al. 2011). Hingegen lernen unsicher-vermeidend gebundene Kinder, deren Eltern auf ihre Signale von Unwohlsein häufig nicht reagieren, ihre emotionale Ausdrucksstärke einzuschränken und keinen Trost bei anderen Menschen zu suchen (Bridges und Grolnick 1995).

In Übereinstimmung mit diesen Mustern scheinen Kinder, die als Säuglinge sicher gebunden waren, engere und harmonischere Beziehungen zu Gleichaltrigen zu haben als unsicher gebundene Kinder (McElwain et al. 2011). Zum Beispiel sind sie ausgeglichener, kontaktfreudiger und sozial kompetenter beim Umgang mit Gleichaltrigen (Drake et al. 2014; Panfile und Laible 2012). Die sicher gebundenen Säuglinge sind später dementsprechend weniger ängstlich, weniger deprimiert und weniger zurückgezogen (Brumariu und Kerns 2010) – insbesondere im Vergleich zu Kindern mit unsicher-vermeidender Bindung (Groh et al. 2012) – und auch weniger aggressiv und delinquent (Fearon et al. 2010; Groh et al. 2012; Hovee et al. 2012; Madigan et al. 2016; NICHD Early Child Care Research Network 2006).

Sicher gebundene Kinder können auch die Emotionen anderer besser verstehen (Steele et al. 2008; Thompson 2008) und zeigen gegenüber Gleichaltrigen mehr Hilfeleistungen, Anteilnahme und die Bereitschaft zu teilen (Abb. 11.8; Eisenberg et al. 2006; Kestenbaum et al. 1989; Panfile und Laible 2012). Eine Metaanalyse von 165 Studien ergab, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson mit zweieinhalbmal geringerer Wahrscheinlichkeit psychische Probleme wie Angst oder Depression oder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln als Kinder mit einer unsicheren Bindung zu ihren Bezugspersonen (Madigan et al. 2016).

Sicher gebundene Kinder berichten häufiger über positive Emotionen und zeigen bei Stress eher normale als auffällige Reaktionsmuster (Bernard und Dozier 2010; Borelli et al. 2010; Luijk et al. 2010). Schließlich sagt eine sichere Bindung in früher Kindheit für die Pubertät positive Beziehungen und insbesondere Liebesbeziehungen zu Gleichaltrigen und sogar emotionale Gesundheit (Carlson et al. 2004; Collins et al. 1997) im frühen Erwachsenenalter (Englund et al. 2011) vorher (Puig et al. 2013).

Es gibt zwar nur wenige Studien, in denen die Bindung zu beiden Eltern eingestuft wurde, aber es scheint für Kinder das größte Risiko zu sein, wenn sie zu beiden, Mutter und Vater, eine unsichere Bindung haben. Bei einer Studie mit 15 Monate alten Kindern war bei den Kindern mit unsicherer Bindung zu beiden Eltern später



■ **Abb. 11.8** Kinder, die als Säuglinge sicher gebunden waren, verhalten sich mit höherer Wahrscheinlichkeit prosozial als unsicher gebundene Säuglinge; beispielsweise versuchen sie, ein anderes, trauriges Kind zu trösten. (© mr.nico/Fotolia)

häufiger problematisches Verhalten wie Aggression und Trotz in der Grundschule zu verzeichnen. Eine sichere Bindung zu nur einem Elternteil oder zu beiden Eltern war dagegen nur mit einem geringen Ausmaß an Problemverhalten assoziiert (Kochanska und Kim 2013). Allerdings ist derzeit noch unklar, ob bereits eine sichere Bindung an nur einen Elternteil auch vor anderen negativen Folgen schützt, etwa beim Internalisieren von Problemen (z. B. in Form von Ängstlichkeit und Depression) oder bei Problemen in persönlichen Beziehungen.

Vertiefungsfrage

Wie würden Sie Ihre eigene Bindung an Eltern, Erziehungsberechtigte, Betreuer oder Mentoren in Ihrem Leben charakterisieren, basierend auf den in diesem Abschnitt beschriebenen Bindungsarten? Unterscheidet sich Ihre Bindung in diesen verschiedenen Beziehungen?

11.2 Das Selbst

Wer sind Sie? Die Antwort könnte eine Beschreibung von körperlichen Merkmalen, Persönlichkeitsmerkmalen, persönlichen Vorlieben, sozialen und familiären Beziehungen oder Einzelheiten über Ethnizität, Kultur oder nationale Herkunft beinhalten. Das Selbst ist in der Tat eine Kombination all dieser Dinge, und im Laufe der Entwicklung assimilieren die Kinder jeden dieser Aspekte in ein Gefühl dafür, wer sie sind. Dieser Abschnitt wird sich auf drei Hauptaspekte des Selbst konzentrieren und darauf, wie sich jeder Einzelne im Laufe der Kindheit entwickelt: Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Identität. Das *Selbstkonzept* beschreibt, wie der Einzelne sich selbst sieht, während sich das *Selbstwertgefühl* darauf bezieht, wie er sich selbst einschätzt und empfindet. Selbstkonzept und Selbstwertgefühl sind also dem Individuum eigen (Baumeister 2005).

Im Gegensatz dazu beinhaltet *Identität* Beschreibungen oder Kategorien, die oft von außen auferlegt werden, z. B. durch die Zugehörigkeit zu oder Teilnahme an einer Familie, Religion, ethnischen Gruppe oder Schule (Baumeister 2005). Um den Unterschied zwischen Selbstkonzept und Identität zu verstehen, denken Sie an ein neugeborenes Baby: Das Baby hat kein bewusstes Selbstkonzept, aber es hat eine Identität, weil das Baby einen Namen hat und Teil einer Familie ist, die wiederum Teil einer größeren Gemeinschaft ist (Baumeister 2005). Wie wir weiter unten sehen werden, können Kinder und Jugendliche, ebenso wie Erwachsene, mehrere Identitäten haben, die sie zum Teil auch ausleben und die auf verschiedenen Facetten ihres Lebens basieren, einschließlich der ethnischen und der sexuellen Identität.

11.2.1 Das Selbstkonzept

Das **Selbstkonzept** beschreibt ein System von Konzepten, das aus Gedanken und Einstellungen zu sich selbst besteht. Zu diesem Konzeptsystem können Gedanken über das eigene materielle Dasein (z. B. Körper, Eigentum), soziale Merkmale (z. B. Beziehungen, Persönlichkeit, soziale Rollen) und „geistige“ oder innere Merkmale (z. B. Denken und psychische Vorgänge) gehören. Das Konzeptsystem kann auch Annahmen darüber enthalten, wie sich das Selbst im Zeitverlauf verändert oder ob es unverändert bleibt, Annahmen über die eigene Rolle bei der Gestaltung dieser Prozesse und sogar Reflexionen über die eigene Bewusstheit des Selbst (Damon und Hart 1988). Die Entwicklung des Selbst ist wichtig, weil die Vorstellungen einer Person über sich selbst, einschließlich Ansichten und Empfindungen, die sich auf das Selbst beziehen, das eigene Wohlbefinden und Kompetenzerleben zu beeinflussen scheinen, wenn die

betreffende Person mit Kritik konfrontiert ist (Harter 2012). Wie wir sehen werden, entwickelt sich das Selbstkonzept der Kinder vor allem durch Interaktionen mit Menschen in ihrer Umgebung.

Selbstkonzept – Ein Konzeptsystem, das aus den Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht.

11.2.1.1 Das Selbstkonzept im Kleinkindalter

Das Selbstkonzept beginnt mit der Wahrnehmung des eigenen physischen Selbst. Säuglinge müssen sich zunächst von der Umwelt abgrenzen und ein Gefühl dafür entwickeln, dass sie körperliche Wesen sind (Oyserman et al. 2012). Dies geschieht zum Teil, indem sie erkennen, dass einige Dinge immer präsent sind, z. B. ihre Hände, während andere Dinge kommen und gehen, z. B. ihre Eltern oder Spielzeug. Mit der Zeit verstehen sie, dass die Dinge, die immer präsent sind, Teil ihres eigenen Körpers sind (Baumeister 2005).

In ihren Theorien zur kognitiven Entwicklung argumentieren sowohl Piaget als auch Wygotski, dass Kinder durch die Interaktion mit ihrer Umwelt lernen (► Kap. 4). Eine Erfahrung von Babys besteht darin, dass sie ihre Umwelt beeinflussen können. Zum Beispiel lernen Babys in den ersten Lebensmonaten, dass ein Elternteil kommt, wenn sie weinen, und für Trost sorgt, und dass sie ein Spielzeug zum Spielen oder Nuckeln zu sich holen können, indem sie danach greifen. Durch solche Interaktionen lernen Säuglinge allmählich, dass sie von den Menschen und Gegenständen in ihrer Umgebung unabhängig sind und sie diese Menschen und Gegenstände beeinflussen können, um ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.

Es gibt überzeugende Belege dafür, dass Säuglinge schon in den ersten Lebensmonaten eine rudimentäre Vorstellung vom Selbst aufweisen. Wie in ► Kap. 5 und ► Kap. 10 beschrieben, haben Säuglinge im Alter von zwei bis vier Monaten eine Vorstellung von ihrer Fähigkeit, Objekte außerhalb ihrer selbst zu kontrollieren. In einer Studie demonstrieren Babys deutlich ein Bewusstsein ihrer selbst sowohl in ihren enthusiastischen Reaktionen, wenn sie die Bewegung eines Mobiles kontrollieren können, indem sie an einer an ihrem Arm befestigten Schnur ziehen, als auch in ihrer Wut, wenn ihre Anstrengungen nichts mehr bewirken (Lewis et al. 1990). Sie scheinen auch ein gewisses Verständnis für ihre eigenen Körperbewegungen aufzuweisen. Die Vorstellung der Kleinkinder vom Selbst wird im Alter von ungefähr acht Monaten viel deutlicher erkennbar. Gemäß der Bindungstheorie ist dies das Alter, in dem die Kinder auf die Trennung von ihrer Mutter mit Trennungsangst reagieren und dadurch vermuten lassen, dass sie sich und ihre Mutter als getrennte Wesen erkennen. Daher ist die Entwicklung eines Selbst-

konzepts der erste notwendige Schritt bei der Entwicklung einer Bindung zu Bezugspersonen.

Wie in ► Kap. 4 dargelegt, beginnen Kinder ab ihrem ersten Geburtstag, mit anderen geteilte Aufmerksamkeit auf Objekte in ihrer Umgebung zu richten. Wenn z. B. eine Bezugsperson auf ein Objekt deutet, folgen die Einjährigen der Richtung des Zeigefingers mit den Augen, um das Objekt zu finden, und wenden sich der Person danach wieder zu, um sich zu vergewissern, dass sie tatsächlich auf das richtige Objekt blicken (Stern 2010). Manchmal reichen sie einem Erwachsenen einen Gegenstand in der offenkundigen Absicht, ihn in ihre Aktivitäten einzubinden (West und Rheingold 1978). Im Alter von etwa 15 Monaten sind die meisten Kinder in der Lage, sich selbst und andere sowohl nach Geschlecht als auch nach Alter zu unterscheiden (Damon und Hart 1988).

Die sich entwickelnde Erkenntnis des Selbst tritt im Alter von 18 bis 20 Monaten deutlicher hervor, wenn viele Kinder in einen Spiegel schauen und erkennen können, dass das Bild, das sie sehen, ihr eigenes ist (Nielsen et al. 2006), was voraussetzt, dass sie Erinnerungen an ihr Aussehen haben, die sie mit dem Bild im Spiegel abgleichen können (Oyserman et al. 2012). Ein häufig verwendeter Test für diese Fähigkeit ist der Spiegel-Selbsterkennungstest oder „Rouge-Test“, bei dem ein Versuchsleiter einem Kind heimlich einen roten Punkt auf das Gesicht malt, das Kind vor einen Spiegel stellt



■ Abb. 11.9 Dieses Mädchen erkennt, dass es selbst das Kind im Spiegel mit der Creme auf dem Kinn ist. (© spass/stock.adobe.com)

und seine Reaktionen beobachtet (Lewis und Brooks-Gunn 1979). Kinder unter 18 Monaten versuchen häufig, das Kind im Spiegel zu berühren, oder sie tun gar nichts, sodass man annehmen kann, dass sie das Spiegelbild nicht als Reflexion ihrer selbst erkennen. Aber im Alter von 18 bis 24 Monaten berühren viele Kinder den roten Punkt in ihrem eigenen Gesicht und zeigen so, dass sie sich selbst im Spiegelbild erkennen (Courage et al. 2004; ■ Abb. 11.9). Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigen deutliche Schwierigkeiten bei diesem Test (► Exkurs 11.3).

Exkurs 11.3: Individuelle Unterschiede: Entwicklung der Selbstbewusstheit bei autistischen Kindern

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASD) haben eine Vielzahl kognitiver und emotionaler Schwierigkeiten, einschließlich Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer Theory of Mind und in ihrer Fähigkeit, sich mit anderen zu identifizieren (American Psychiatric Association 2013; s. auch ► Exkurs 3.2 und ► Exkurs 7.1). Forscher haben sich gefragt, ob die Schwierigkeiten autistischer Kinder im Umgang mit anderen Menschen sowie bei Verhaltensweisen wie der Aufrechterhaltung der persönlichen Hygiene zum Teil darauf zurückzuführen sind, dass ihre Selbstbewusstheit beeinträchtigt ist (Duff und Flattery 2014).

Sie fanden heraus, dass sich autistische Kinder typischerweise in der dritten Person auf sich selbst beziehen (Duff und Flattery 2014). Darüber hinaus haben autistische Kinder Schwierigkeiten, sich als unterschiedlich zu anderen Menschen wahrzunehmen – Schwierigkeiten, derer sie sich möglicherweise bewusst sind. Nehmen Sie z. B. dieses Zitat von einem hochfunktionalen jungen Erwachsenen mit ASD:

» Ich wusste wirklich nicht, dass es Menschen gibt, bis ich sieben Jahre alt war. Dann wurde mir plötzlich

klar, dass es Menschen gab. Aber nicht so wie Sie. Ich muss mich immer noch daran erinnern, dass es Menschen gibt. [...] Ich könnte nie einen Freund haben. Ich weiß wirklich nicht, was ich mit anderen Menschen machen soll. (Cohen 1980, S. 388)

Therapeuten und Lehrer haben Interventionen entwickelt, um die Selbstbewusstheit dieser Kinder zu verbessern, in der Hoffnung, dass sie die nötigen Fähigkeiten entwickeln, um selbstständig zu leben. Eine solche Intervention fördert die Selbstbewusstheit autistischer Jugendlicher durch gemeinsame Aktivitäten, bei denen die Aufmerksamkeit einer anderen Person erregt wird, um das Interesse an einem Gegenstand oder einem Ereignis zu teilen (z. B. „Seht euch diesen hübschen Schmetterling an!“). Die Teilnehmer werden zunächst mithilfe der geteilten Aufmerksamkeit über reflektierte Spiegelbilder unterrichtet. Diese Fähigkeit wird dann im Laufe der Zeit verallgemeinert, sodass die Teilnehmer sich schließlich selbst im Spiegel erkennen können. Die Teilnahme an diesen Aktivitäten führte tatsächlich zu einer verbesserten Selbstbewusstheit bei den Teilnehmern, die diese noch nicht hatten (Duff und Flattery 2014), was darauf hin-

weist, dass man autistischen Kindern zu einer verbesserten Selbstbewusstheit verhelfen kann.

Eine andere Intervention geht noch einen Schritt weiter, indem sie sich auf diese Störung als Identität konzentriert. In dem amerikanischen Programm für Psychoedukation „*Psycho-Educational Groups for Autism Spectrum Understanding and Support*“ (bekannt als PEGASUS) wurden hochfunktionale autistische Kinder über ihre Diagnose aufgeklärt, um ihnen zu helfen, eine Selbstwahrnehmung zu entwickeln, die ihre besonderen Stärken und Schwächen mit einbezieht (Gordon et al. 2015). Die Teilnehmer erlebten einen signi-

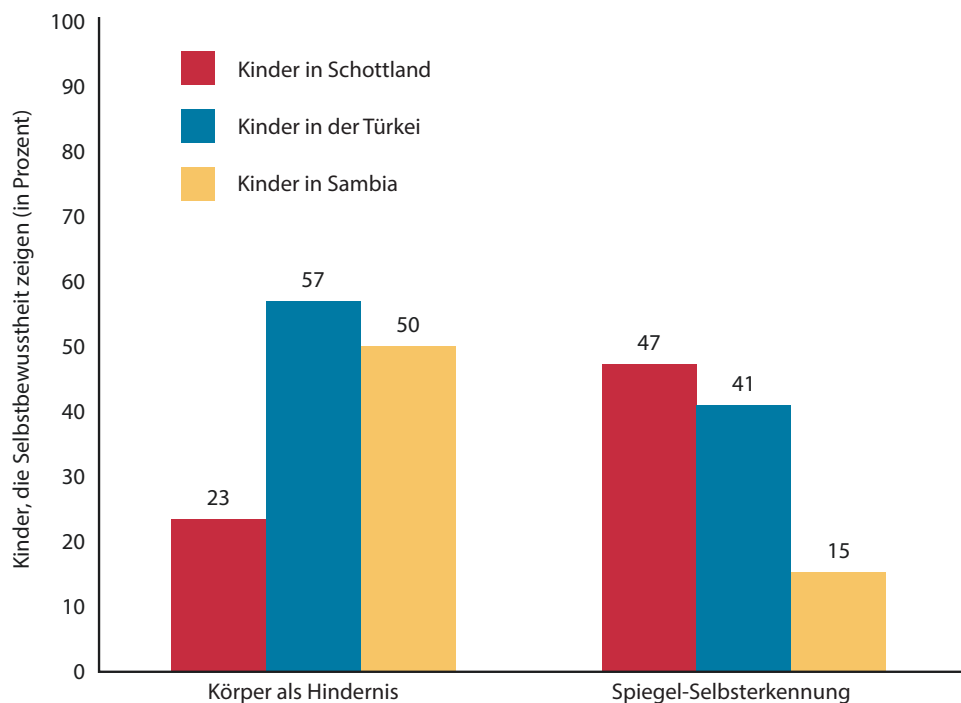
fikanten Zuwachs an Selbstbewusstheit und, was wichtig ist, sie erlebten keinen begleitenden Rückgang des Selbstwertgefühls (Gordon et al. 2015). Obwohl PEGASUS nur für hochfunktionale autistische Kinder hilfreich sein kann, z. B. für solche, die eine Sprache sprechen und verstehen können, zeigt es doch, dass die Selbstbewusstheit durch gezielte Förderung signifikant verbessert werden kann. Diese Intervention weist somit auf eine potenziell wertvolle Strategie für die Arbeit mit den etwa zwei Dritteln der autistischen Kinder hin, die nicht zusätzlich eine kognitive Behinderung haben (Baio et al. 2018).

Der Rouge-Test wurde in den USA entwickelt, aber bei der Durchführung solcher Tests in Entwicklungsländern erkennen sich selbst Kinder, die deutlich älter als zwei Jahre sind, oft nicht im Spiegel (Broesch et al. 2010). Die Forscher stellten sich die Frage, ob diese Kinder wirklich weniger Selbstbewusstheit haben oder ob kulturbedingte Autonomieunterschiede für die unterschiedlichen Testergebnisse verantwortlich sind. Beispielsweise könnten Kinder in Kulturen, in denen das Gemeinschaftsgefühl deutlich im Vordergrund steht, das Zeichen ignorieren, weil sie annehmen, dass der Versuchsleiter es absichtlich dort angebracht hat, während Kinder in Kulturen, in denen die Unabhängigkeit eines Individuums gefördert wird, eher geneigt sind, den roten Punkt zu untersuchen (Ross et al. 2016).

Um diese Idee zu untersuchen, führten die Forscher den Spiegel-Selbsterkennungstest bei Kleinkindern in

Schottland, in der Türkei und in Sambia durch, zusammen mit einem zweiten Test, der als „Körper-als-Hindernis“-Aufgabe bekannt ist. Bei dieser Aufgabe stehen die Kinder auf einer Matte, die an einem Spielzeugkarren befestigt ist, und werden dann dazu ermutigt, den Karren zu ihren Müttern zu schieben. Kindern, die erkennen, dass sie von der Matte heruntersteigen müssen, um den Wagen zu schieben, wird ein gewisses Selbstkonzept zugeschrieben. In dieser Drei-Länder-Studie schnitten Kinder aus Schottland am besten beim Spiegel-Selbsterkennungstest ab, während Kinder aus Sambia am besten bei der Aufgabe „Körper als Hindernis“ abschnitten (Abb. 11.10). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass das kulturelle Umfeld einen Einfluss darauf haben kann, wie Kinder über sich selbst und ihre Umwelt denken.

■ **Abb. 11.10** Anteil der Kinder in drei Ländern (in Prozent), die zwei verschiedene Aufgaben zur Selbstbewusstheit lösten. Kinder in dem stärker gemeinschaftsorientierten Land (Sambia) erfüllten die Aufgabe, ein soziales Ziel zu erreichen, nämlich ein Spielzeug zu der Mutter zu schieben, am besten. (Aus Ross et al. 2016)



Mit zwei Jahren können sich viele Kinder auf Fotografien erkennen. In einer Untersuchung wählten 63 % der Kinder einer Gruppe von 20 bis 25 Monate alten Kindern das eigene Bild aus, wenn ihnen dieses zusammen mit den Bildern zweier gleichgeschlechtlicher und gleichaltriger Kinder gezeigt wurde (Stapel et al. 2017). Während des dritten Lebensjahres wird die Selbstbewusstheit der Kinder auch in anderer Hinsicht deutlich. Ähnlich wie das Gedächtnis bei der Selbsterkenntnis hilft, verwenden Kleinkinder Sprache, um Erinnerungen an ihre eigenen Erfahrungen und Verhaltensweisen zu speichern, die sie dazu verwenden, Erzählungen ihrer eigenen „Lebensgeschichte“ zu konstruieren und ein dauerhafteres Bild von sich selbst zu entwickeln (Harter 2012). Wie wir in ► Kap. 10 gesehen haben, zeigen Zweijährige Verlegenheit und Schamgefühle, die eindeutig ein Selbstgefühl erfordern (Lewis 1998). Die Stärke der Selbstbewusstheit der Zweijährigen kommt noch deutlicher durch ihre berüchtigten Tendenzen zur Selbstbehauptung zum Ausdruck, wie sie für das sogenannte „Trotzalter“ kennzeichnend sind. Während dieser Zeit versuchen Kinder häufig, ihre Aktivitäten und Ziele unabhängig von den Eltern zu bestimmen, oftmals im direkten Gegensatz zu dem, was diese (und andere Erwachsene) von ihnen wollen (Calkins und Williford 2009).

11.2.1.2 Das Selbst in der Kindheit

Mit dem Alter wird die Konzeption von sich selbst zunehmend komplexer und umfassender. Susan Harter, eine führende Forscherin im Bereich der Entwicklung kindlicher Selbstwahrnehmung, argumentiert, dass die Selbstwahrnehmung weitgehend eine soziale Konstruktion sei, die auf den Beobachtungen und Bewertungen anderer, insbesondere von Bezugspersonen, beruhe (Harter 2012). Diese Bewertungen können sowohl direkt als auch indirekt sein. Wenn z. B. ein Lehrer einem Kind sagt, dass es in seinen Mathetesten sehr gut abschnidet, wird das Kind verinnerlichen, dass es eine Person ist, die gut in Mathe ist; der Lehrer hat die Selbstwahrnehmung des Kindes direkt beeinflusst. Indirekte Einflüsse ergeben sich daraus, wie Kinder von anderen behandelt werden. Wie in der Diskussion über Bindung zu sehen ist, entwickelt ein Kind, das Fürsorge erfährt, geliebt und unterstützt wird, ein inneres Arbeitsmodell von sich selbst als liebenswerter, wertvoller Mensch. Im Gegensatz dazu kann ein Kind, das bestrafend und abweisend behandelt wird, ein internes Arbeitsmodell entwickeln, es sei inkompetent und nicht liebenswert (Harter 2012).

Durch die Kombination von Aussagen, die von einer großen Anzahl von Kindern aus zahlreichen empirischen Untersuchungen stammen, konstruierte Harter Bei-

spiele typischer Selbstbeschreibungen für unterschiedliche Altersstufen. Das folgende Beispiel ist nach dem Muster zusammengesetzt, wie sich Drei- bis Vierjährige selbst beschreiben:

» Ich bin drei Jahre alt, ich bin ein Junge und ich heiße Jason. Ich wohne zusammen mit meiner Mama und meinem Papa, die mich doll lieb haben. Meine Mama macht mir leckere Spaghetti! Zu Weihnachten kriege ich eine eigene Babyschwester. Ich habe blaue Augen und ein orangefarbenes Kätzchen und einen Fernseher in meinem Zimmer, das gehört alles mir! Ich kenne das ganze ABC, hör mal: A, B, C, D, E, F, G, H, J, L, K, O, P, Q, R, X, Y, Z. Ich kann ganz schnell laufen, schneller als früher, als ich erst zwei war. Und ich kann einen Fußball total weit schießen, den ganzen Weg von einem Ende des Spielfelds bis zum anderen ... Ich kann die Kletterwand bis ganz nach oben klettern – ich habe keine Angst! Ich habe nie Angst! Ich bin immer fröhlich. [...] Ich bin richtig stark. Ich kann diesen Stuhl hochheben, schau her! (Harter 2012, S. 28)

Wie dieses Beispiel zeigt, verstehen sich Kinder im Alter von drei bis vier Jahren anhand konkreter, beobachtbarer Eigenschaften, die sich auf körperliche Attribute („Ich habe blaue Augen“), körperliche Aktivitäten und Fähigkeiten („Ich kann ganz schnell laufen“), und psychische Zustände („Ich habe keine Angst!“) beziehen. Selbst wenn das Kind allgemeine Aussagen über sich selbst macht („Ich bin richtig stark“), ist diese Aussage eng an das tatsächliche Verhalten geknüpft (einen Stuhl heben). Kleine Kinder beschreiben sich auch anhand ihrer Vorlieben („leckere Spaghetti“) und Besitztümer („Ich habe [...] ein Kätzchen [...] und einen Fernseher“; ■ Abb. 11.11).

Das Beispiel spiegelt ein weiteres Merkmal wider, das für das Selbstkonzept von Kindern im vorschulischen Alter typisch ist: Ihre Selbstbewertungen sind unrealistisch positiv (Trzesniewski et al. 2010). Diese übermäßig positiven Ansichten über sich selbst sind keine Versuche, zu lügen oder zu prahlen, sondern eher ein Ergebnis kognitiver Einschränkungen; vielmehr scheinen jüngere Kinder zu denken, dass sie tatsächlich so sind, wie sie sein wollen (Harter 2012).

Kinder beginnen, ihre Vorstellungen vom Selbst in der Grundschule zum Teil deshalb zu verfeinern, weil sie verstärkt **soziale Vergleiche** vornehmen, was ihre Eigenschaften, Verhaltensweisen und Besitzstände betrifft („Er ist größer als ich“), und sie achten bei Aufgaben verstärkt auf Diskrepanzen zwischen ihren eigenen Leistungen und denen anderer („Sie hat eine Eins im Test und ich nur eine Drei“; Chayer und Bouffard 2010; ■ Abb. 11.12).



▣ **Abb. 11.11** Bei Selbstbeschreibungen beziehen sich jüngere Kinder oft auf das, was sie gern mögen oder besitzen, z. B. ein Haustier. (© Marilyn Barbone/Fotolia)



▣ **Abb. 11.12** In der mittleren Kindheit beginnen die Kinder, ihr Selbstverständnis weiterzuentwickeln, indem sie ihre eigenen Eigenschaften und Verhaltensweisen mit denen Gleichaltriger vergleichen. Dieser Prozess des sozialen Vergleichs schließt viele Bereiche ein, darunter die körperliche und schulische Leistungsfähigkeit oder auch den materiellen Wohlstand. (© Janie Airey/Getty Images/iStock)

Sozialer Vergleich – Der Vergleich der eigenen psychischen, verhaltensbezogenen oder körperlichen Eigenschaften mit denen anderer Personen des sozialen Umfelds, um sich selbst zu bewerten.

Mitte bis Ende der Grundschulzeit werden die Vorstellungen der Kinder vom Selbst allmählich integrierter und umfassender, wie anhand der folgenden (wiederum kompilierten) Selbstbeschreibung illustriert wird, die typisch für ein Kind zwischen acht und elf Jahren ist:

» Ich bin dieses Jahr in der vierten Klasse. Es ist ein bisschen schwieriger als früher, als ich noch jünger und in den „Baby-Klassen“ war. Ich bin sehr beliebt, zumindest

bei den Mädchen, mit denen ich so zusammen bin, aber nicht bei den super tollen Mädchen, die denken, dass sie cooler sind als alle anderen. Bei meinen Freundinnen weiß ich, wie man beliebt sein kann, deshalb bin ich nett und hilfsbereit und kann Geheimnisse für mich behalten. [...] In der Schule bin ich in bestimmten Fächern wie Sprachen und Sozialkunde recht gut, eines Tages arbeite ich bestimmt in einem Beruf, in dem man gut in Englisch sein muss. [...] Aber ich schätze mich in Mathe und Naturwissenschaften als ziemlich schlecht ein, besonders, wenn ich sehe, wie gut viele der anderen Kinder sind. [...] In der Schule versuche ich, nicht so zu tun, als wäre ich besser als andere Leute. Aber einige Kinder sind Angeber und machen sich in der Klasse über andere lustig, die nicht so gut sind wie sie ... Wenn Sie mich fragen, verhalten sie sich einfach so, als wären sie super toll, aber ich glaube, sie sind gar nicht so selbstsicher wie sie tun. (Harter 2012, S. 59)

Die Entwicklungsveränderungen im Selbstkonzept älterer Kinder spiegeln kognitive Fortschritte ihrer Fähigkeit wider, Konzepte höher Ordnung zu bilden und spezifischere Verhaltensmerkmale des Selbst in sich zu integrieren. Zum Beispiel war das Kind in der obigen Selbstbeschreibung in der Lage, „beliebt“ mit verschiedenen Verhaltensweisen zu verknüpfen: „nett zu anderen zu sein“ und „Geheimnisse bewahren zu können“. Weiterhin können ältere Kinder gegensätzliche Selbstrepräsentationen (in der Schule „gut“ und „schlecht“ zu sein) koordinieren, die sie früher als sich gegenseitig ausschließend betrachtet hätten (Harter 2012).

Die nun erreichte kognitive Kapazität, Vorstellungen höherer Ordnung vom Selbst zu bilden, erlaubt älteren Kindern die Konstruktion umfassenderer Ansichten über sich selbst und eine umfassende Bewertung der eigenen Person. Aus diesen Fähigkeiten resultiert eine ausgeglichene und realistische Einschätzung des Selbst, obwohl sich auch Gefühle von Minderwertigkeit und Hilflosigkeit einstellen können (s. dazu die Ausführungen zur Leistungsmotivation in ► Kap. 9).

Die obenstehende Selbstbeschreibung spiegelt auch wider, dass die Selbstkonzepte von Schulkindern verstärkt auf den Bewertungen der eigenen Person durch andere basieren, insbesondere durch Gleichaltrige. Im Ergebnis enthalten ihre Selbstbeschreibungen oft ein ausgeprägtes soziales Element und konzentrieren sich auf Eigenschaften, die ihren Platz in sozialen Netzwerken beeinflussen könnten, wie folgendes Interview zeigt:

» *Interviewer:* „Wie bist du?“ *Kind:* „Ich bin freundlich.“ *Interviewer:* „Warum ist das wichtig?“ *Kind:* „Andere Kinder würden dich nicht mögen, wenn du es nicht wärst.“ (Damon und Hart 1988, S. 60).

Da die Selbstkonzepte bei älteren Schulkindern stark von den Meinungen anderer beeinflusst werden, sind Kinder dieses Alters für ein geringes Selbstwertgefühl anfällig, falls andere sie als negativ oder weniger kompetent als ihre Altersgenossen ansehen (Harter 2006).

11.2.1.3 Das Selbst in der Adoleszenz

Die Vorstellungen der Kinder vom Selbst verändern sich im Laufe der Adoleszenz grundlegend, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass in diesem Entwicklungsabschnitt das abstrakte Denken entsteht (► Kap. 4). Die Fähigkeit zum abstrakten Denken erlaubt es Jugendlichen, sich selbst anhand abstrakter Eigenschaften vorzustellen, die sich auf eine Vielzahl von konkreten Aspekten und Verhaltensweisen beziehen. Jugendliche entwickeln typischerweise mehrere Selbstbilder parallel (Harter 2012) – das Selbstbild ihren Eltern gegenüber unterscheidet sich von dem Selbstbild ihren Freunden gegenüber, und beide unterscheiden sich von ihrem Selbstbild in der Schule oder bei der Arbeit. Anfänglich sind Jugendliche möglicherweise nicht in der Lage, diese unterschiedlichen Selbstbilder in ein kohärentes Ganzes zu integrieren, was zu Gefühlen der Unsicherheit und internen Konflikten führt. Im Laufe ihrer Entwicklung sind Jugendliche jedoch fähig zu erkennen, dass sie in verschiedenen Situationen unterschiedlich handeln und dennoch dieselbe Person sein können, wodurch dieses Gefühl der Verwirrung aufgelöst wird (Harter 2012). Betrachten wir die folgende, prototypisch zusammengefügte Selbstbeschreibung eines Heranwachsenden im Alter von elf bis 13 Jahren:

» Gegenüber meinen Freunden bin ich ein extravertierter Mensch: Ich bin ziemlich gesprächig, etwas draufgängerisch und witzig. Meine Freunde mögen mich wirklich, deshalb finde ich mich auch gut, wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, aber nicht so sehr, wenn ich mit meinen Eltern zusammen bin. [...] Ich verbringe viel Zeit damit zu überlegen, wie andere Leute mich finden. [...] In der Schule bin ich scheinbar ziemlich intelligent, und da fühle ich mich schlau und manchmal kreativ [...] Ich kann sehr zurückhaltend sein, wenn ich unter Menschen bin, die ich nicht gut kenne. [...] Ich sollte eigentlich nicht so tun, als wäre ich jemand anderes. Aber manchmal muss man das machen, weil es sehr wichtig ist, so zu wirken, als ob man sich selbst toll findet, es ist sehr wichtig, zu zeigen, dass man ein großes Selbstwertgefühl hat. (Harter 2012, S. 74 f.)

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, verstärken sich in der frühen Adoleszenz die Sorgen junger Menschen über ihre soziale Kompetenz und ihre soziale

Akzeptanz, besonders bei Gleichaltrigen, (Damon und Hart 1988). Das Beispiel illustriert auch die Fähigkeit von Heranwachsenden, auf einem höheren Niveau abstrakte Selbstbeschreibungen wie „extravertiert“ durch die Kombination von Persönlichkeitseigenschaften wie „gesprächig“, „draufgängerisch“ und „witzig“ zu geben. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass das Selbstkonzept von Jugendlichen je nach Kontext weit mehr als ein einziges Selbst umfassen kann. So beschreibt sich der Jugendliche in dem Beispiel gegenüber Freunden und Eltern als eine jeweils etwas andere Person, und auch gegenüber vertrauten und fremden Personen tritt er unterschiedlich auf.

Das Nachdenken über das Selbst in der frühen Adoleszenz ist durch eine Form von Egozentrismus gekennzeichnet, die als **persönliche Fabel** bezeichnet wird, in der Jugendliche ihre Gefühle in übertriebener Weise von denen anderer abgrenzen und zu der Ansicht gelangen, sich und vor allem ihre Gefühle für einzigartig und besonders zu halten (Alberts et al. 2007; Elkind 1967). Sie scheinen bisweilen zu glauben, dass nur sie das Elend, das Glück oder die Verwirrung erleben können, die sie gerade empfinden. Diese Annahme tritt typischerweise in Behauptungen zutage wie „Aber du weißt nicht, wie sich das anfühlt“ oder „Meine Eltern verstehen mich nicht, was wissen die schon davon, wie man sich als Teenager fühlt?“ (Harter 2012, S. 95). Hier zeigt sich ein Egozentrismus, der oft auch in der späten Adoleszenz noch erkennbar ist (Schwartz et al. 2008).

Persönliche Fabel – Eine Form des Egozentrismus von Jugendlichen, die den Glauben an die Einzigartigkeit der eigenen Gefühle und Gedanken beinhaltet.

Die Art von Egozentrismus, auf deren Grundlage die persönliche Fabel von Jugendlichen erzählt wird, bringt viele Jugendliche auch dazu, sich permanent Gedanken darüber zu machen, was andere über sie denken (Harter 2012). Diese Beschäftigung nennt man „ein **imaginäres Publikum** haben“ (► Abb. 11.13). In der Praxis bedeutet das, sie sind selbst sehr stark mit ihrer Erscheinung und ihrem Verhalten beschäftigt und glauben, dass alle Augen auf sie gerichtet sind, wo immer sie sich befinden und was immer sie auch tun, und dass jeder Makel oder soziale Fehltritt genauestens registriert wird. Bei dieser Dimension des jugendlichen Egozentrismus wurde, ähnlich wie bei der persönlichen Fabel, während der Adoleszenz eine Zunahme bei Jungen beobachtet, nicht jedoch bei Mädchen (Schwartz et al. 2008).



▣ **Abb. 11.13** Egozentrische Tendenzen in der Adoleszenz manifestieren sich in Form von persönlichen Fabeln und der Beschäftigung mit einem imaginären Publikum. (© WavebreakmediaMicro/stock.adobe.com)

Imaginäres Publikum – Die im Egozentrismus von Jugendlichen begründete Überzeugung, dass jeder andere Mensch seine Aufmerksamkeit auf die Erscheinung und das Verhalten des Jugendlichen richtet.

Im mittleren Jugendalter beginnen die Heranwachsenden oft damit, sich wegen der Widersprüche in ihrem Verhalten und ihren Eigenschaften zu quälen. Sie hören in sich hinein und befassen sich mit der Frage „Wer bin ich?“ (Harter 2012). Wie sehr sie diese Frage beschäftigt, kommt in der folgenden, aus typischen Äußerungen zusammengesetzten Selbstbeschreibung eines 15-Jährigen zum Ausdruck:

- » Wie bin ich als Mensch? Das wirst du wahrscheinlich nicht verstehen. Ich bin kompliziert! Mit meinen wirklich besten Freunden bin ich sehr tolerant, ich meine, ich verstehe sie und helfe ihnen. In einer Gruppe von Freunden hau ich eher mal auf den Putz. Ich bin meistens nett und gut gelaunt, aber ich kann auch ziemlich unausstehlich und intolerant sein, wenn ich es nicht mag, wie sie sich benehmen. [...] Ich verstehe echt nicht, wie ich so schnell umschalten kann, wenn ich bei meinen Freunden gut drauf bin und dann nach Hause komme und Stress habe und meinen Frust an meinen Eltern auslasse. Was von beidem bin ich wirklich? (Harter 2012, S. 94)

Obwohl Jugendliche im mittleren Teenageralter besser in der Lage sind als in den Jahren zuvor, Widersprüche bei sich zu erkennen, und sich wegen dieser Unstimmigkeiten häufig im Konflikt befinden, weisen die meisten noch nicht die kognitiven Fähigkeiten auf,

die es braucht, um das Erkennen dieser Widersprüche in ein kohärentes Selbstkonzept zu integrieren. Als Folge davon fühlen sich Jugendliche dieses Alters häufig verwirrt und besorgt, wer sie wirklich sind. Ein Teenager sagte: „Es ist nicht richtig, es sollte sich alles zu einem Ganzen zusammenfügen!“ (Harter 2012, S. 100).

In der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter wird die Vorstellung des Individuums vom Selbst sowohl stärker integriert als auch weniger dadurch bestimmt, was andere denken. Beide Änderungsrichtungen finden sich in Harters (wiederum kompilierter) Darstellung eines prototypischen Oberschülers:

- » Ich möchte eine moralisch einwandfreie Person sein, die andere Menschen fair behandelt, deshalb möchte ich Anwalt werden. Grundsätzlich mag ich, wie ich bin. [...] Sportlich zu sein, ist mir nicht so wichtig, obwohl es für viele Schüler in unserer Schule wichtig ist. Aber es kümmert mich nicht mehr wirklich, was sie sagen, zumindest versuche ich mich selbst davon zu überzeugen, dass es mich nicht mehr kümmert. Ich versuche zu glauben, dass nur zählt, was ich denke. Schließlich muss ich mit mir als Mensch leben und mich als diesen Menschen respektieren, was ich mittlerweile auch tue, jedenfalls mehr als vor ein paar Jahren. (Harter 2012, S. 118)

Wie im Fall dieses prototypischen Schülers reflektieren die Vorstellungen älterer Jugendlicher vom Selbst häufig ihre verinnerlichteten persönlichen Werte, Überzeugungen und Normen. Viele dieser Werte, Überzeugungen und Normen wurden durch andere während der Kindheit vermittelt, sind aber nun als eigene Sicht akzeptiert und generalisiert. Entsprechend messen ältere Jugendliche dem, was andere Menschen denken, weniger Bedeutung bei als in früheren Jahren und sind mehr damit beschäftigt, ihren eigenen Standards gerecht zu werden und ihr zukünftiges Selbst zu konzipieren – was sie werden wollen und einmal sein werden (Harter 2012).

Ältere Jugendliche haben auch eher die kognitive Fähigkeit, Gegensätze oder Widersprüche, die in verschiedenen Kontexten oder zu verschiedenen Zeitpunkten auftreten, in ihr Selbst zu integrieren (Higgins 1991). Sie können widersprüchliche Eigenschaften damit erklären, dass man flexibel sein muss, und betrachten Unterschiede ihres Verhaltens gegenüber anderen Menschen als adaptiv, weil man nicht mit allen gleich umgehen kann. Auf ähnliche Weise können sie emotionale Veränderungen der Eigenschaft „launisch“ zuordnen.

Weiterhin betrachten sie ihre Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten eher als einen normalen Bestandteil des menschlichen Daseins und fühlen sich wohl darum weniger konfliktbeladen und beunruhigt.

Ob ältere Jugendliche jedoch in der Lage sind, Widersprüche in sich selbst erfolgreich zu integrieren, hängt wahrscheinlich nicht nur von ihren eigenen kognitiven Fähigkeiten ab, sondern auch von der Hilfe ihrer Eltern, Lehrer und anderer Menschen beim Verstehen der Komplexität von Persönlichkeiten. Die Unterstützung und Anleitung von anderen in diesem Zusammenhang erlauben es den Jugendlichen, Werte, Überzeugungen und Normen zu verinnerlichen, denen sie sich verpflichtet fühlen, und sich damit wohlzufühlen, wer sie sind (Harter 1999, 2012).

11.2.2 Selbstwertgefühl

Das **Selbstwertgefühl** beinhaltet die allgemeine Bewertung des Selbst und die Gefühle, die durch diese Bewertung erzeugt werden (Orth und Robins 2014). Ein bewusstes allgemeines Selbstwertgefühl entsteht erst im Alter von etwa acht Jahren (Harter 2012). Um das Selbstwertgefühl der Kinder zu messen, befragen die Forscher die Kinder verbal oder per Fragebogen zu ihrer Wahrnehmung z. B. der eigenen körperlichen Attraktivität, der sportlichen Kompetenz, der sozialen Beliebtheit, den schulischen Fähigkeiten und der Angemessenheit ihres Verhaltens. Darüber hinaus fragen Forscher Kinder in der Regel auch nach ihrem allgemeinen Selbstwertgefühl – wie sie im Großen und Ganzen über sich selbst denken.

Individuen mit hohem Selbstwertgefühl fühlen sich im Allgemeinen gut, was sie selbst betrifft, und sind hoffnungsvoll. Individuen mit niedrigem Selbstwertgefühl neigen dazu, sich wertlos, deprimiert und hoffnungslos zu fühlen (Harter 2012). Insbesondere in der Kindheit und Pubertät geht ein niedriges Selbstwertgefühl mit Problemen wie Angststörungen, Depressionen und Mobbing, sowohl als Täter als auch als Opfer, einher (Modecki et al. 2013; Rieger et al. 2016; Sowislo und Orth 2013).

Selbstwertgefühl – Die allgemeine Einschätzung der Wertigkeit des Selbst und die Gefühle, die dadurch erzeugt werden.

Es sollte auch beachtet werden, dass ein hohes Selbstwertgefühl, insbesondere wenn es nicht auf positiven Selbstattributen beruht, negative Begleiterscheinungen für Kinder und Jugendliche haben kann (Lee und Lee 2012). Beispielsweise ist ein hohes Selbstwertgefühl bei aggressiven Kindern damit verbunden, dass sie die Anerkennung, die sie für ihre Aggression und ihre Herabsetzung der Opfer erhalten, zunehmend schätzen (Menon

et al. 2007). Die Kombination von hohem Selbstwertgefühl und Narzissmus – ein grandioses Selbstbild, übertriebene Gefühle der Überlegenheit und des Anspruchs sowie eine ausbeuterische Einstellung anderen gegenüber – wurde mit einem besonders hohen Aggressionsniveau bei jungen Heranwachsenden in Verbindung gebracht (Thomaes et al. 2008).

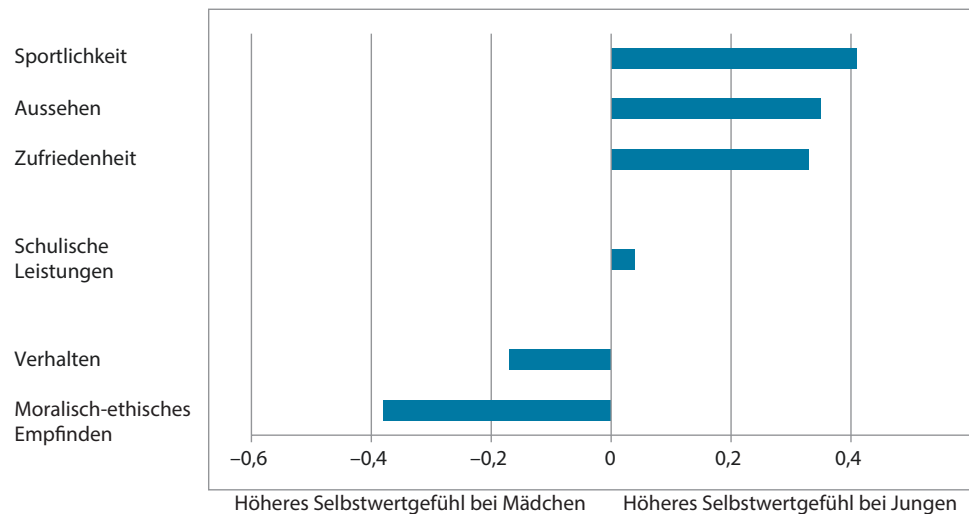
11.2.2.1 Quellen des Selbstwertgefühls

Es gibt mehrere Quellen für individuelle Unterschiede des Selbstwertgefühls. Eine davon ist das Alter: Das Selbstwertgefühl eines Individuums ist nicht konstant und variiert je nach Entwicklungsstand. In der Kindheit ist das Selbstwertgefühl tendenziell hoch, bevor es in der Adoleszenz abnimmt und im Erwachsenenalter wieder ansteigt (Orth und Robins 2014). Auch körperliche Eigenschaften wie Attraktivität sind mit dem Selbstwertgefühl verbunden. In der Kindheit und Jugend geben attraktive Menschen mit sehr viel höherer Wahrscheinlichkeit ein hohes Selbstwertgefühl an als weniger attraktive (Harter 2012), möglicherweise weil attraktive Menschen von anderen positiver beurteilt und besser behandelt werden als Menschen, die als weniger attraktiv gelten.

Das Geschlecht ist eine weitere Ursache für individuelle Unterschiede des Selbstwertgefühls. Studien in 48 Ländern kamen zu dem Ergebnis, dass Jungen tendenziell ein höheres allgemeines Selbstwertgefühl haben als Mädchen und dass diese Tendenz über das gesamte Leben hinweg anhält (Bleidorn et al. 2016; Orth und Robins 2014). Obwohl dieser geschlechtsbedingte Unterschied für das allgemeine Selbstwertgefühl festgestellt wurde, ist es durchaus möglich, dass Mädchen in bestimmten Bereichen ein höheres Selbstwertgefühl aufweisen als Jungen. Eine Metaanalyse von Studien, in denen das domänenspezifische Selbstwertgefühl untersucht wurde, ergab, dass Jungen in den Bereichen Sportlichkeit, Aussehen und Zufriedenheit, Mädchen hingegen in den Bereichen Verhalten (sie nehmen sich selbst als wohlgezogen wahr) und moralisch-ethisches Empfinden ein höheres Selbstwertgefühl haben (Abb. 11.14; Gentile et al. 2009). Beim Selbstwertgefühl in Bezug auf die schulischen Leistungen wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt, was darauf hindeutet, dass Mädchen zwar in einigen Bereichen ein geringeres Selbstwertgefühl aufweisen, was sie jedoch nicht daran hindert, sich selbst als leistungsfähig in der Schule anzusehen (Gentile et al. 2009).

Einer der wichtigsten Einflüsse auf den Selbstwert von Kindern ist die Anerkennung und Unterstützung, die sie von anderen erhalten, insbesondere von ihren Eltern. Frühe Theorien sahen den Selbstwert als die verinnerlichte Bewertung durch andere Menschen, die dem Individuum wichtig sind. Dieser Annahme zufolge ist das Selbstwertgefühl eines Menschen eine Reflexion dessen, was andere von ihm denken, oder unser „Spiegel-

■ **Abb. 11.14** Geschlechtsspezifische Unterschiede des Selbstwertgefühls unterteilt nach Bereichen. Jungen haben ein höheres Selbstwertgefühl in Bezug auf Sportlichkeit, Aussehen und Zufriedenheit. Mädchen haben ein höheres Selbstwertgefühl, wenn es um Verhalten und moralisch-ethisches Empfinden geht. Es gibt keinen Geschlechtsunterschied des Selbstwertgefühls in Bezug auf schulische Leistungen. (Nach Gentile et al. 2009)



selbstbild“ (Cooley 1902). Ähnliche Ansichten wurden von Erikson (1979) und Bowlby (2006a) vertreten, die das Selbstgefühl der Kinder auf die Qualität ihrer Beziehungen zu ihren Eltern zurückführten. Wenn sich Kinder in jungen Jahren geliebt fühlen, gelangen sie zu der Überzeugung, dass sie liebenswert sind und die Liebe anderer verdienen. Wenn sie sich hingegen als Kinder ungeliebt fühlen, glauben sie am Ende das Gegenteil. Tatsächlich haben sicher verbundene Kinder mit sensiblen und ansprechbaren Eltern eher ein höheres Selbstwertgefühl (Boden et al. 2008; Cassidy et al. 2003).

Das Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern und die Disziplin ihrer Kinder beeinflussen das Selbstwertgefühl der Kinder. Eltern, die dazu neigen, gegenüber ihrem Kind anerkennend und interessiert zu sein, und die unterstützende und doch strenge Erziehungsmethoden anwenden, haben meistens auch Kinder mit hohem Selbstwertgefühl (■ Abb. 11.15; Behnke et al. 2011; Cooper und McLoyd 2011). Wenn umgekehrt Eltern ihre Kinder bei einem Fehlverhalten regelmäßig herabsetzen oder zurückweisen – und im Endeffekt das Kind und nicht das jeweilige Verhalten verurteilen –, vermitteln sie ihren Kindern eher ein Gefühl von Wertlosigkeit und die Erfahrung, nur in dem Maß geliebt zu werden, in dem sie den elterlichen Normen entsprechen (Harter 2006; Heaven und Ciarrochi 2008). Eltern können auch das Selbstwertgefühl der Kinder untergraben, indem sie ständig den sozialen Vergleich als Mittel zur Motivation der Kinder verwenden (z. B. „Warum kannst du nicht so hilfsbereit sein wie deine Schwester?“). Sie können Kindern auch ein unrealistisch hohes Selbstwertgefühl vermitteln, indem sie sie zu oft loben (► Exkurs 11.4).



■ **Abb. 11.15** Die Art und die Qualität der Interaktionen mit den Eltern und anderen Bezugspersonen gehören zu den wichtigsten Einflüssen auf das Selbstwertgefühl von Kindern, auch wenn dies keineswegs die einzigen formenden Einflüsse sind. (© Pavel Losevsky/Fotolia)

Exkurs 11.4: Näher betrachtet: Ist zu viel Lob schädlich für das Selbstwertgefühl?

Die überwiegende Mehrheit (87 %) der Erwachsenen in der westlichen Gesellschaft ist der Meinung, dass Kinder gelobt werden müssen, um ein positives Selbstbild zu entwickeln (Brummelman et al. 2016). Solche Überzeugungen haben in jüngster Zeit zu dem Trend geführt, eher die Teilnahme als die Leistung zu belohnen (das Phänomen „Jeder bekommt eine Auszeichnung“). Forscher haben sich mit einer besonderen Art des Lobes befasst, dem sogenannten „übertriebenen Lob“, das eine übersteigerte Sprache beinhaltet (z. B. „Wow! Deine Zeichnung ist unglaublich!“ oder „Du bist der Beste im Sandburgenbauen!“). Es wurde beobachtet, dass Erwachsene bei Kindern, die ein geringes Selbstwertgefühl haben, doppelt so oft ein übertriebenes Lob verwenden wie bei Kindern, die ein hohes Selbstwertgefühl aufweisen (Brummelman et al. 2014), was darauf hindeutet, dass Erwachsene glauben, dass eine solche Sprache bei Kindern, die sich selbst nicht gut fühlen, besonders effektiv ist.

Um zu testen, wie übertriebenes Lob das Verhalten von Kindern beeinflusst, führten Forscher in den Niederlanden ein Experiment mit 240 Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren durch, die ein Wissenschaftsmuseum besuchten (Brummelman et al. 2014). Die Kinder wurden zunächst gebeten, eine Kopie eines berühmten Gemäldes (Van Goghs „Wilde Rosen“) zu zeichnen, und ihnen wurde gesagt, dass ein professioneller Maler, der in einem anderen Raum arbeitet, ihr Gemälde beurteilen würde. In Wirklichkeit gab es keinen solchen Maler, sondern die Rückmeldung wurde vom Versuchsleiter bestimmt. Bei einer Gruppe von Kindern brachte der Versuchsleiter eine Notiz des „Malers“ mit, auf der stand: „Du hast eine unglaublich schöne Zeichnung gemacht“ – das war das übertriebene Lob. Für eine zweite Gruppe von Kindern lautete die Nachricht: „Du hast eine sehr schöne Zeichnung gemacht“ – das war das nicht übertriebene Lob. Die letzte Gruppe bekam kein Lob; diese Kinder erhielten keinerlei Rückmeldung.

In der zweiten Hälfte des Experiments konnten die Kinder wählen, ob sie ein einfaches oder ein schwieriges Bild abmalen wollten. Bei übertriebenem Lob im ersten Teil des Experiments wagten sich diejenigen Kinder, die vor Beginn des Experiments ein eher geringes Selbstwertgefühl angegeben hatten, eher nicht daran, das schwierige Bild zu kopieren (Brummelman et al. 2014). Wenn Kinder mit geringem Selbstwertgefühl ohne Übertriebung gelobt worden waren, wählten sie die anspruchsvollere Zeichenaufgabe. Übertriebenes Lob war also ein

negatives Signal: Es schadete vor allem den Kindern, von denen die Erwachsenen meinen, dass sie es am meisten brauchen würden. Stattdessen nahmen nur Kinder, die das Experiment mit hohem Selbstwertgefühl begannen, die Herausforderung der schwierigen Zeichnungen eher an, wenn sie für ihre erste Zeichnung ein übertriebenes Lob erhielten.

Warum untergräbt übertriebenes Lob die Bemühungen von Kindern mit geringem Selbstwertgefühl? Die Forscher vermuteten, dass übertriebenes Lob hohe Standards setzt (z. B. muss man „perfekt“ oder „am besten“ in etwas sein, um Lob zu bekommen), was wiederum dazu führt, dass diese Kinder als eine Form des Selbstschutzes Aktivitäten vermeiden, bei denen sie scheitern könnten (Brummelman et al. 2014). Was also sollten ein gutmeinender Elternteil oder ein Lehrer tun? Kinder für ihre Anstrengung zu loben, statt für ihre Fähigkeiten oder für die Produkte ihrer Anstrengung, ist eine Möglichkeit, Kinder zu ermutigen, sich Herausforderungen zu stellen. Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass Erwachsene entgegen ihrem Instinkt bei Kindern mit geringem Selbstwertgefühl übertriebenes Lob vermeiden sollten. Stattdessen sollten sie ein solches Lob auf Kinder mit hohem Selbstwertgefühl ausrichten. Wenn Sie natürlich nicht wissen, wie hoch das Selbstwertgefühl eines Kindes ist, dann ist es vielleicht am besten, übertriebenes Lob von vornherein zu vermeiden. Und Sie sollten vielleicht noch einmal darüber nachdenken, ob es sinnvoll ist, jedem Kind eine Auszeichnung für seine Leistung zu geben (■ Abb. 11.16).



■ **Abb. 11.16** Obwohl viele Erwachsene denken, dass es gut für das Selbstwertgefühl ist, jedem eine Auszeichnung für die Teilnahme zu geben, legen Untersuchungen etwas anderes nahe. (© kali9/Getty Images/iStock)



■ **Abb. 11.17** Schlechte Schüler tendieren dazu, ein geringeres Selbstwertgefühl zu haben als ihre erfolgreicherer Mitschüler. Die Wahrnehmung ihrer schulischen Fähigkeiten scheint sich bei Kindern jedoch weniger gravierend auf den allgemeinen Selbstwert auszuwirken als die Wahrnehmung ihres Aussehens. (© pegbes/Fotolia)

Im Laufe der Kindheit wird das Selbstwertgefühl der Kinder immer mehr von der Akzeptanz der Gleichaltrigen beeinflusst (Harter 1999). So können die Kompetenzgefühle der Kinder im Hinblick auf eigenes Aussehen, sportliche Fähigkeiten und eigene Liebenswürdigkeit in der späten Kindheit mehr vom Urteil der Altersgenossen als von der Bewertung der Eltern abhängen. Bei der Tendenz, sich selbst danach zu bewerten, wie man von Gleichaltrigen wahrgenommen wird, sind Zusammenhänge mit dem gedanklichen Kreisen um Anerkennung, schwankendem Selbstwertgefühl, geringerer Anerkennung durch Gleichaltrige und geringerem Selbstwertgefühl festgestellt worden (Harter 2012). Gleichzeitig wirkt sich das Selbstwertgefühl mit einiger Wahrscheinlichkeit umgekehrt auf die Reaktionen der Gleichaltrigen aus. So sind Jugendliche, die sich selbst in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen als kompetent ansehen, meist auch beliebt (Caldwell et al. 2004), vielleicht weil sie sich selbstsicher und sozial entgegenkommend verhalten.

Das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen kann auch durch ihr schulisches und nachbarschaftliches Umfeld beeinflusst werden (■ Abb. 11.17). Die Effekte des schulischen Umfeldes werden am deutlichsten in dem sinkenden Selbstwert, der mit dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule verbunden ist (Eccles et al. 1989). Die Umgebung der weiterführenden Schule entspricht oftmals nicht der Entwicklung der Elf- und Zwölfjährigen, da es für Kinder dieses Alters schwierig ist, sich von einem Lehrer, den sie gut kennen und der mit ihren Fähigkeiten und Schwächen vertraut ist, auf viele Lehrer umzustellen, die wenig von ihnen wissen.

Ferner zwingt der Übergang zur weiterführenden Schule die Schüler, sich einer neuen Gruppe von Gleichaltrigen anzuschließen und von der obersten Ebene der Hackordnung einer Schule auf die unterste einer anderen Schule zu kommen. Besonders in armen, überfüllten städtischen Schulen bekommen Jugendliche häufig nicht die Aufmerksamkeit, Unterstützung und Freundschaft, die sie brauchen, um etwas leisten zu können und von sich überzeugt zu sein (Wigfield et al. 2006). Gleichzeitig herrscht auf weiterführenden Schulen ein größerer Wettbewerb als auf Grundschulen, und die älteren Schüler werden wiederholt sozialen Vergleichen unterzogen (Harter 2012). Es gibt jedoch einen Lichtblick: Die Unterstützung durch die Lehrer fördert das Selbstwertgefühl der Jugendlichen (Sterrett et al. 2011).

Das nachbarschaftliche Umfeld beeinflusst ebenfalls den Selbstwert von Kindern. Das Leben in Armut und in einer gewaltbereiten Nachbarschaft geht häufig mit einem geringeren Selbstwertgefühl US-amerikanischer Jugendlicher einher (Behnke et al. 2011). Dies könnte auf das große Ausmaß an Stress zurückgehen, das die Erziehungsqualität beeinträchtigt, sowie auf Vorurteile durch wohlhabendere Jugendliche und Erwachsene und auf unzureichende materielle und psychische Ressourcen (Behnke et al. 2011; Walker et al. 1995).

11.2.2.2 Kultur und Selbstwert

In den verschiedenen Kulturen können sich die Quellen des Selbstwertgefühls ebenso wie seine Form und Funktion unterscheiden, und entsprechend können auch die Kriterien variieren, anhand derer sich Kinder bewerten und einschätzen. So scheint es zwischen der asiatischen und westlichen Kultur grundlegende Unterschiede zu geben, die die gesamte Bedeutung des Selbstwertgefühls beeinflussen. In westlichen Kulturen ist davon auszugehen, dass der Selbstwert mit den individuellen Fähigkeiten und der Selbstdarstellung zusammenhängt. In asiatischen Gesellschaften wie Japan und China hingegen, die traditionell kollektivistisch oder gruppenorientiert sind, steht der Selbstwert im Zusammenhang mit dem eigenen Beitrag zum Wohlergehen der größeren Gruppe und der Unterwerfung unter die Normen der wechselseitigen sozialen Abhängigkeit. In diesem kulturellen Kontext werden Selbstkritik und das Bemühen um Selbstverbesserung als Beleg für die Verpflichtung gegenüber der Gruppe gesehen (Heine et al. 1999). Wenn man nun die üblichen Messskalen des Selbstwertgefühls zugrunde legt (die in den USA entwickelt wurden), spiegelt sich diese Motivation zur Selbstkritik in einem niedrigeren Selbstwertgefühl wider. Tatsächlich besteht in den westlichen Industriekulturen, in denen ein autonomes, relativ stabiles Selbst geschätzt wird, für Jugend-



■ **Abb. 11.18** Kulturen unterscheiden sich in Bezug auf die Wertschätzung von Fähigkeiten. Kinder lernen, welche Fähigkeiten ihre Gruppe schätzt, indem sie an der Familie und der größeren Gemeinschaft teilhaben und dementsprechend ihre eigenen Kompetenzen bewerten. (© Simone Hogan/Getty Images/iStock)

liche, die ihre Selbsteinschätzung auf die Standards und die Zustimmung anderer stützen, die Gefahr, psychische Probleme zu entwickeln (Harter 2012; Higgins 1991).

Es verwundert daher nicht, dass sich die Kulturen im Hinblick auf die Standardmaße beim Selbstwertgefühl beträchtlich unterscheiden. Abgesehen vielleicht vom Bereich der sozialen Kompetenzen fallen die in den übrigen Selbstwertskalen erreichten Punktbewertungen in China, Japan und Korea meistens niedriger aus als in den Vereinigten Staaten, Kanada, Australien und einigen Teilen Europas (Harter 2012). Diese Unterschiede scheinen teilweise auf die stärkere Betonung des Wertes von Bescheidenheit und Zurückhaltung in der asiatischen Kultur zurückzugehen, die weniger positive Selbstbeschreibungen zur Folge hat (Cai et al. 2007; Suzuki et al. 2008). Tatsächlich könnte der Umstand, dass euro- und afroamerikanische Jugendliche es angenehmer finden als asiatische oder lateinamerikanische Jugendliche, gelobt zu werden oder durch Ereignisse gut dazustehen, und sich dadurch exponieren (Suzuki et al. 2008), durchaus Einfluss darauf haben, inwieweit diese Jugendlichen ein hohes Selbstwertgefühl angeben (■ Abb. 11.18) – was dann die ethnischen Unterschiede des Selbstwertgefühls in den Studien erklären würde (Harter 2012).

Menschen in asiatischen Gesellschaften fühlen sich tendenziell wohler als Menschen in westlichen Kulturen, wenn sie in sich selbst Diskrepanzen – z. B. das Zusammentreffen guter *und* schlechter persönlicher Eigenschaften – erkennen; und diese Tendenz führt in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter zur Angabe eines geringeren Selbstwertgefühls (Hamamura et al. 2008; Spencer-Rodgers et al. 2004). Den gleichen kulturellen Einflüssen könnten auch die Messwerte zum Selbstwert von US-amerikanischen Subkulturen unter-

liegen, die traditionelles, nichtwestliches Gedankengut über das Selbst und seine Beziehung zu anderen Menschen beibehalten haben.

Überraschenderweise haben Studien gezeigt, dass die Kultur offenbar keinen Einflussfaktor für geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf das Selbstwertgefühl darstellt. In einer großen Studie mit einer Million Jugendlichen und Erwachsenen in 48 Ländern (darunter Argentinien, Kanada, China, Ägypten, Indien, Japan, Kanada, Malaysia, Südafrika, Thailand und die Vereinigten Staaten) bestätigte sich, dass Männer im Durchschnitt ein höheres Selbstwertgefühl haben als Frauen und dass das Selbstwertgefühl ab 16 Jahren bei beiden Geschlechtern zunimmt, während das durchschnittliche Selbstwertgefühl von Frauen nie das der Männer erreicht (Bleidorn et al. 2016). Warum gibt es so starke geschlechtsspezifische Unterschiede des Selbstwertgefühls in verschiedenen Ländern und Kulturen? Die Gründe dafür sind nicht ganz klar, auch wenn sie möglicherweise auf Geschlechterrollen und Stereotype zurückzuführen sind. Allerdings wurde in derselben Studie festgestellt, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede des Selbstwertgefühls in wohlhabenden, individualistischen und egalitären Ländern am größten sind, in denen Frauen offiziell die gleichen Freiheiten wie Männer haben, und nicht in stark patriarchalisch geprägten Ländern, in denen die Geschlechterrollen traditionell restriktiver sind (Bleidorn et al. 2016).

11.2.3 Identität

Identität ist eine Definition des Selbst. Zu beachten ist, dass jeder von uns mehrere Identitäten hat, die zu bestimmten Zeiten oder in bestimmten Situationen stärker hervortreten als andere. Wenn Sie sich auf einem Hochschulcampus befinden, könnte man sagen, dass Sie ein Student sind. Wenn Sie auf einem Familientreffen sind, könnten Sie sagen, Sie sind ein Sohn, eine Tochter oder ein Enkelkind. Sie können ein Freund, ein Arbeitskollege, ein Teamkollege oder ein Mitglied einer religiösen Gruppe sein.

Identität – Eine Beschreibung des Selbst, die oft von außen auferlegt wird, z. B. durch die Mitgliedschaft in einer Gruppe.

Adoleszenz ist die Zeit, in der sich Jugendliche über ihre verschiedenen Identitäten klar werden und anfangen, eine eigene Identität zu entwickeln, die anders als die ihrer Familie oder ihrer Freunde aus Kindertagen sein kann. Die erste Theorie zur Entwicklung von Identität wurde von Erik Erikson vorgestellt; wir haben diese bereits in ► Kap. 9 kurz erwähnt. Erikson argu-



■ **Abb. 11.19** Das Ausprobieren verschiedener „Looks“ gehört für einige Jugendliche zum Prozess der Selbsterfahrung. (© CREATISTA/Getty Images/iStock)

mentierte, dass alle Heranwachsenden eine Identitätskrise erfahren, die zum Teil als Mittel zur Loslösung von den Eltern dient (Erikson 1981). Seiner Ansicht nach besteht die Herausforderung darin, dass die Person aus allen real möglichen und vorstellbaren Identitäten eine immer enger werdende Auswahl trifft und sich auf bestimmte persönliche, berufliche, sexuelle und ideologische Rollen festlegt (Erikson 1981). Eine erfolgreiche Lösung dieser Krise führt zur **erarbeiteten Identität** – einer Integration verschiedener Aspekte des Selbst zu einem stimmigen Ganzen, das über die Zeit und über Ereignisse hinweg stabil bleibt (■ Abb. 11.19).

Erarbeitete Identität – Eine Integration verschiedener Aspekte des Selbst in ein kohärentes Ganzes, das über die Zeit und über Ereignisse hinweg stabil ist.

In den Jahrzehnten, nachdem Erikson seine Theorie veröffentlicht hatte, lehnten Forscher die Idee ab, dass alle Individuen eine Identitätskrise durchmachen müssen (Baumeister 2005). Der Psychologe James Marcia

■ **Tab. 11.3** Die vier von Marcia (1980) entwickelten Gruppen des Identitätsstatus

	Exploration	Keine Exploration
Engagement	<p>Die erarbeitete Identität Das Individuum hat seine Identitäten durch aktives Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten erlangt und sich für bestimmte Werte und Ziele entschieden.</p>	<p>Die übernommene Identität Das Individuum hat mit Blick auf seine Identität nichts ausprobiert, sondern eine berufliche und weltanschauliche Identität entwickelt, die auf der Auswahl oder den Werten anderer beruht.</p>
Kein Engagement	<p>Die kritische Identität (Moratorium) Das Individuum erforscht potenzielle Identitäten, hat sich aber noch nicht klar für eine Identität entschieden.</p>	<p>Diffuse Identität Das Individuum weist keine stabilen Festlegungen in Bezug auf eigene Werte und Rollen auf. Es macht auch keine Fortschritte in diese Richtung.</p>

(1980) entwickelte eine alternative Methode zur Beschreibung der Identitätsentwicklung von Jugendlichen unter der Fragestellung, wo sich ein Individuum auf den Dimensionen der Identitätsexploration und der Identitätsbindung einordnen lässt. Auf der Grundlage der Antworten von Heranwachsenden in einem strukturierten Interview wird der Jugendliche einer von vier Identitätskategorien zugeordnet: die erarbeitete Identität, die kritische Identität (Moratorium), die übernommene Identität und die diffuse Identität (■ Tab. 11.3).

Das moderne Konzept der **erarbeiteten Identität** entspricht Eriksons ursprünglicher Beschreibung: Das Individuum hat nach einer Phase des Experimentierens eine kohärente und gefestigte Identität erreicht, die auf eigenen Entscheidungen im Hinblick auf Beruf, Weltanschauung etc. beruht. Die erarbeitete Identität stellt für Jugendliche und junge Erwachsene den idealen Endpunkt der Identitätsentwicklung dar. Die anderen drei Stadien repräsentieren Personen, die sich noch nicht für eine Identität entschieden haben, es aber könnten.

Personen, die sich in einem **Zustand der kritischen Identität (Moratorium)** befinden, erforschen mögliche Identitäten, haben sich aber noch nicht auf eine festgelegt. Einige probieren eine große Bandbreite von Möglichkeiten aus, bevor sie sich auf eine davon festlegen. Beispielsweise kann ein Individuum in Betracht ziehen, Musiker, Künstler oder Historiker zu werden. Andere Individuen ziehen von Anfang an nur eine Möglichkeit in Betracht und untersuchen diese Festlegung dann eingehend, indem sie kontinuierlich alle



■ **Abb. 11.20** In einigen traditionellen Kulturen haben Jugendliche nur wenige Rollenoptionen und wissen deshalb schon recht bald, welche Identität sie als Erwachsene haben werden. (© ranplett/Getty Images/iStock)

weiteren Entscheidungen bewusst treffen (Meeus et al. 2010). Sie könnten beispielsweise versuchen, verschiedene Kunstsparten (wie Malerei, Bildhauerei) auszuprobieren, bevor sie sich festlegen, Maler zu werden.

Kritische Identität (Moratorium) – Das Individuum erkundet verschiedene berufliche und weltanschauliche Wahlmöglichkeiten, hat sich aber bislang auf keine davon festgelegt.

Der Zustand der **übernommenen Identität** bezieht sich auf Personen, die sich früh einer Identität verschrieben haben (■ Abb. 11.20), bevor sie sich auf eine wirkliche Erforschung unterschiedlicher Optionen einlassen. Ein typisches Beispiel wäre ein Jugendlicher, der sich entscheidet, Arzt zu werden, nur, weil seine Mutter oder sein Vater diesen Beruf ausübt und im Verlauf von Schule und Studium keine andere Alternative in Betracht zieht. Der vierte Identitätsstatus, die **diffuse Identität**, betrifft Personen, die sich weder einer Identität verpflichtet noch potenzielle Identitäten erkundet haben; sie machen sich keine Sorgen um ihre Identität und unternehmen daher keine konkreten Schritte, diese zu erkennen.

Übernommene Identität – Die vorzeitige Festlegung auf Werte und Rollen, die von anderen Personen übernommen werden, ohne andere Optionen angemessen in Betracht gezogen zu haben.

Diffuse Identität – Das Individuum weist keine stabilen Festlegungen in Bezug auf eigene Werte und Rollen auf. Es macht auch keine Fortschritte in diese Richtung.

Im weiteren Verlauf der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter gehen die jungen Leute vom Zustand der Identitätsdiffusion oder des Moratoriums meist in den Zustand der erarbeiteten Identität über (Kroger et al. 2010; Meeus 2011). Die typischen Entwicklungswege scheinen wie folgt zu verlaufen: diffuse Identität → übernommene Identität → erarbeitete Identität beziehungsweise diffuse Identität → Moratorium → übernommene Identität → erarbeitete Identität (Meeus 2011). Allerdings weist wenig darauf hin, dass sich viele Jugendliche in einer lang andauernden Identitätskonfusion befinden, die Erikson zufolge erhebliche psychische Verwirrung hervorrufen kann (Meeus 2011).

Ganz allgemein stellte sich heraus, dass der Identitätsstatus von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zumindest in modernen westlichen Gesellschaften mit ihrer Anpassbarkeit, ihrem sozialen Verhalten und ihrer Persönlichkeit zusammenhängt. Insgesamt sind Jugendliche und junge Erwachsene, die den Status der erarbeiteten Identität erreicht haben, emotional ausgeglichener und selbstbewusster (Crogetti et al. 2008). Diejenigen, die sich für eine Identität entschieden haben, sei es eine übernommene oder eine erarbeitete Identität, sind weniger depressiv oder ängstlich, sondern sind eher extravertiert und umgänglicher (Morsunbul et al. 2016). Junge Erwachsene, die mögliche Festlegungen mehr in die Tiefe als in die Breite explorieren, sind häufig extravertiert, umgänglicher und gewissenhafter (verlässlicher, ausgeglichener), während die in die Breite explorierenden Jugendlichen eher zu negativen Emotionen neigen, allerdings offener für das Experimentieren sind (Luyckx et al. 2006).

Zahlreiche Faktoren beeinflussen die Identitätsentwicklung von Jugendlichen. Ein wichtiger Faktor ist die Art, wie sich die Eltern gegenüber ihrem Nachwuchs verhalten. Jugendliche, denen die Eltern mehr Wärme und Unterstützung geben, haben tendenziell eine reifere Identität und weniger Identitätsdiffusion (Meeus 2011; Morsunbul et al. 2016). Außerdem reagieren Eltern eher unterstützend, wenn Schüler in der Oberstufe beim Festlegen ihrer Identität in die Tiefe explorieren (Beyers und Goossens 2008), wobei diese Unterstützung die Jugendlichen in ihrer Entscheidung bestärken kann. Jugendliche, die von ihren Eltern psychisch stark kontrolliert werden, neigen bei der Identitätsfindung eher zu einer Exploration in der Breite und legen sich nicht von vornherein auf eine Option fest (Luyckx et al. 2007). Die Identitätsentwicklung wird überdies vom weiteren sozialen Umfeld und vom historischen Kontext beeinflusst (Bosma und Kunnen 2001). Bis vor wenigen Jahr-

zehnten konzentrierten sich beispielsweise die meisten jungen Mädchen bei ihrer Suche nach Identität auf das Ziel, zu heiraten und eine Familie zu gründen. Sogar in höher entwickelten Gesellschaften waren Frauen nur wenige Karrieremöglichkeiten zugänglich. Heute gründen Frauen in vielen Kulturen ihre Identität mit größerer Wahrscheinlichkeit sowohl auf der Familie als auch auf der Berufstätigkeit. Insgesamt tragen also familiäre, individuelle, sozioökonomische, historische und kulturelle Faktoren zur Identitätsentwicklung bei.

11.2.3.1 Ethnische Identität

Die ethnische Identität ist in der Adoleszenz besonders spürbar. Eine **ethnische Identität** umfasst die Überzeugungen und Einstellungen, die ein Individuum gegenüber den ethnischen Gruppen hat, zu denen es gehört (Umaña-Taylor et al. 2014). Ethnizität bezieht sich auf die Beziehungen und Erfahrungen eines Kindes, die mit seiner kulturellen oder ethnischen Abstammung, seiner Religion oder seiner Muttersprache verbunden sind.

Ethnische Identität – Die Vorstellung einer Person, zu einer ethnischen Gruppe zu gehören, einschließlich des Ausmaßes, in dem sie Gedanken, Wahrnehmungen, Gefühle und Verhaltensweisen mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe verbindet.

Kinder haben in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung unterschiedliche Vorstellungen von ihrer ethnischen Identität. Vorschulkinder verstehen die Tragweite der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe noch nicht, auch wenn sie bereits in der Lage sind, sich selbst als zugehörig zu einer bestimmten ethnischen Gruppe zu bezeichnen. Sie zeigen zwar Verhaltensweisen, die für ihre ethnische Gruppe kennzeichnend sind, und verfügen über elementares Wissen über diese

Gruppe, aber sie verstehen nicht, dass die Ethnizität ein dauerhaftes Merkmal ihres Selbst ist.

In den ersten Schuljahren kennen Kinder aus ethnischen Minderheiten die üblichen Merkmale ihrer Bevölkerungsgruppe. Sie entwickeln ein Gefühl dafür, Mitglied dieser Gruppe zu sein, und haben vielleicht schon angefangen, ethnisch begründete Vorlieben hinsichtlich Essen, traditionellen Festtagen, Sprachgebrauch etc. auszubilden (Ocampo et al. 1993). Kinder identifizieren sich meistens im Alter von fünf bis acht Jahren mit ihrer ethnischen Gruppe. Eine Studie unter afro-amerikanischen, weißen und ethnisch gemischten Neunjährigen in den Vereinigten Staaten ergab jedoch, dass jede Gruppe das Geschlecht als einen wesentlicheren Teil ihrer Identität ansah als die Ethnie (Rogers und Meltzoff 2017). Gegen Ende der Grundschulzeit haben Kinder, die einer Minderheit in den USA angehören, oft eine sehr positive Haltung zu ihrer ethnischen Gruppe (Hughes et al. 2011).

Die Familie und das weitere soziale Umfeld spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der ethnischen Identität (Abb. 11.21). Eltern, andere Familienmitglieder und Erwachsene können dazu beitragen, ihren Kindern die Stärken und einzigartigen Merkmale ihrer ethnischen Gruppe beizubringen und ihren ethnischen Stolz zu prägen (Evans et al. 2012). Eine solche Anleitung kann für die Entwicklung einer positiven ethnischen Identität dann besonders wichtig sein, wenn die ethnische Gruppe des Kindes in der Gesamtbevölkerung Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt ist (Gaylord-Harden et al. 2012; Spencer und Markstrom-Adams 1990).

Die Frage der ethnischen Identität wird im Jugendalter oft noch viel zentraler, wenn die jungen Menschen aktiv ihre verschiedenen Identitätsmöglichkeiten erforschen. Insbesondere die Mitglieder von Minoritäten können schwierigen und schmerzhaften Entscheidungen

■ **Abb. 11.21** Vieles über die ethnische Gruppe, der sie angehören, lernen Kinder in der Familie. Eltern lehren ihre Kinder die speziellen Praktiken, die mit ihrer Gruppe verknüpft sind, und können ihnen so auch Stolz auf ihr kulturelles Erbe vermitteln. (© tigerstrawberry/Getty Images/iStock)



gegenüberstehen, wenn sie festlegen müssen, in welchem Ausmaß sie die Werte ihrer ethnischen Minderheitsgruppe oder aber die Werte der dominanten Kultur übernehmen wollen. Dieses Dilemma ist besonders groß für Kinder von Immigranten. Sie müssen sich entscheiden, inwieweit sie Verhaltensweisen und Werte, die sie aus ihrer Herkunftskultur übernommen haben, anpassen oder einige der Verhaltensweisen und Werte ihrer neuen Kultur übernehmen. Dieser Prozess wird als „**Akkulturation**“ bezeichnet. Kinder und Eltern können sich unterschiedlich schnell an ihre neue Kultur akkulturieren, was manchmal zu Akkulturationsunterschieden zwischen ihnen führt, die wiederum eine Quelle von Konflikten sein können. Eine Studie über in den USA geborenen lateinamerikanischen Jugendlichen mit ihren in einem anderen Land geborenen Eltern zeigte z. B., dass Akkulturationsunterschiede der Eltern und Jugendlichen mit verstärkten Konflikten zwischen ihnen einhergehen, was sich negativ auf die schulischen Leistungen der Jugendlichen auswirkte (Nair et al. 2018). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Studie zum Übertritt arabisch-kanadischer Jugendlicher ins Erwachsenenalter: Die Akkulturationsunterschiede waren mit mehr Konflikten zwischen Eltern und Jugendlichen verbunden, vor allem dann, wenn ihre Beziehung weder von Vertrauen noch Kommunikation geprägt war (Rasmi et al. 2015).

Akkulturation – Der Prozess der Anpassung an eine neue Kultur unter Beibehaltung einiger Elemente der Herkunftskultur.

Die wissenschaftlichen Befunde lassen vermuten, dass eine stärkere Ausprägung der ethnischen Identität allgemein mit hohem Selbstwertgefühl, mit Wohlbefinden und mit schwach ausgeprägten emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen einhergeht (Neblett et al. 2012; Rivas-Drake et al. 2014). Jugendliche, die ihre ethnische Identität positiv erleben, scheinen die negativen Wirkungen der sozialen Diskriminierung besser abfedern zu können (Gaylord-Harden et al. 2012; Tynes et al. 2012), und bei afroamerikanischen Jugendlichen ließen depressive Symptome mit dem Erreichen einer ethnischen Identität nach (Mandara et al. 2009). Die Vorteile einer hohen Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe scheinen in Bezug auf schulische Leistungen sowie auf die körperliche und die geistige Gesundheit von Jugendlichen für afroamerikanische Jugendliche ausgeprägter zu sein als für Jugendliche latein-, asiatisch- und nativ-amerikanischer Herkunft; wobei es noch keine hinreichende Forschung gibt, die Schlussfolgerungen über asiatisch-amerikanische Jugendliche und Jugendliche von den pazifischen Inseln zulässt (Rivas-Drake et al. 2014).

Für multiethnische Jugendliche kann eine größere Herausforderung darin bestehen, eine klare und konsistente ethnische Identität aufzubauen, weil sie sich mit mehr als einer ethnischen Gruppe identifizieren müssen (Marks et al. 2011; Nishina et al. 2010). Wenn die Eltern ihre Kinder aber aktiv in ihrer ethnischen Kultur sozialisieren, haben die Kinder meist eine positivere ethnische Identität (Neblett et al. 2012; Umaña-Taylor und Guimond 2010) und scheinen gegen negative Wirkungen von Diskriminierung abgesichert zu sein (Neblett et al. 2008; Wang und Huguley 2012).

In einigen Fällen entwickeln Jugendliche aus ethnischen Minderheiten eine *bikulturelle Identität*, die eine auskömmliche Identifikation sowohl mit der mehrheitlichen Kultur als auch mit der eigenen ethnischen Kultur einschließt. Zwar kann es spannungsreich sein, die Brücke zwischen zwei Kulturen zu schlagen, aber das ist nicht immer der Fall, und für einige Jugendliche kann es sogar einige Vorteile mit sich bringen, z. B. die positive Wahrnehmung von gesellschaftlichen Möglichkeiten in der Mehrheitsgesellschaft (Kiang et al. 2008). Allerdings zeigen Studien mit Heranwachsenden, die aus traditionellen Kulturen, wie etwa den „kanadischen First Nations“ stammen, dass eine bikulturelle Identität die Orientierung an bestimmten Werten und Standards, die normalerweise eine erfolgreiche Identitätsentwicklung begünstigen, erschwert. Dazu gehört beispielsweise die Wertschätzung von Loyalität und Zuverlässigkeit sowie Lebenserfahrung (Gfellner und Armstrong 2012).

Die Untersuchung von ethnischen Identitäten konzentriert sich bislang fast ausschließlich auf Kinder in Familien mit ethnischen Minderheiten. Forscher erkennen jedoch auch an, dass Kinder, die in weißen Familien in den USA aufwachsen, ebenfalls eine Sozialisierung durch die Eltern erfahren, die dazu beiträgt, ihre Überzeugungen über ihre eigene ethnische Identität zu formen (Burton et al. 2010). Die Forschung deutet darauf hin, dass weiße Eltern oft nicht mit ihren Kindern über die Zugehörigkeit zu einer Ethnie diskutieren oder nicht glauben, dass sie zu einer ethnischen Gruppe gehören, und dass einige weiße Eltern ihren Kindern aktiv beibringen, „farbenblind“ zu sein (Hagerman 2017). Dies ist ein neuer Forschungsbereich.

Ethnische Identitäten sind außerdem mit dem Selbstwertgefühl der Jugendlichen verbunden. Trotz der Tatsache, dass afroamerikanische Kinder und Jugendliche Diskriminierung und Stereotypisierung erfahren, haben sie im Durchschnitt ein höheres Selbstwertgefühl als ihre weißen amerikanischen Altersgenossen (Gray-Little und Hafdahl 2000). Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die ethnische Identität für viele Afroamerikaner ein wichtiger Aspekt des Selbstverständnisses ist und dass die Betonung von positiven afroamerikanischen Eigenschaften durch Eltern und andere

■ **Abb. 11.22** Die Beteiligung an Aktivitäten, die das Wohlergehen anderer Mitglieder der eigenen ethnischen Gruppe fördern, kann dazu beitragen, dass Jugendliche mit ihrer ethnischen Identität ein positives Gefühl verbinden. Die hier gezeigten Jugendlichen gehören zu einer Projektgruppe, die sich in kommunalen Bereichen engagiert, etwa indem sie öffentliche Wände bemalen, bei der Parkpflege oder auch bei der Ausgabe von Nahrungsmitteln an Bedürftige helfen. (© Fresh Youth Initiatives, Inc., New York, NY, mit freundlicher Genehmigung)



Erwachsene in der Gemeinschaft das Selbstwertgefühl afroamerikanischer Kinder und Jugendlicher stärken kann (Gray-Little und Hafdahl 2000; Herman 2004). Obwohl sich Diskriminierung negativ auf das Selbstwertgefühl von Jugendlichen auswirken kann, wird die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche aus ethnischen Minderheiten über sich selbst denken, viel stärker durch die Akzeptanz in der Familie und von Nachbarn und Freunden beeinflusst als durch Reaktionen von Fremden und der Gesellschaft insgesamt (Galliher et al. 2011; Seaton et al. 2009). So können Eltern aus Minderheitengruppen ihren Kindern helfen, ein hohes Selbstwertgefühl und ein Gefühl des Wohlbefindens zu entwickeln, indem sie ihnen Stolz auf ihre Kultur vermitteln und sie allgemein unterstützen (Bámaca et al. 2005; Berkel et al. 2009; Cooper und McLoyd 2011; ■ Abb. 11.22).

11.2.3.2 Sexuelle Orientierung als Teil der Identität

In der Kindheit und besonders in der Adoleszenz gehört zur Identität eines Individuums auch seine **sexuelle Identität**, die sich auf das Selbstverständnis als sexuelles Wesen bezieht. Sexuelle Identität umfasst auch die **sexuelle Orientierung** – die romantische oder erotische Anziehungskraft eines Menschen auf Menschen des anderen Geschlechts, desselben Geschlechts, beider oder keines von beiden. Die sexuelle Identität unterscheidet sich somit von der Genderidentität, die das Bewusstsein eines Individuums von sich selbst als männlich, weiblich, transgender, etc. darstellt und in ► Kap. 15 diskutiert wird.

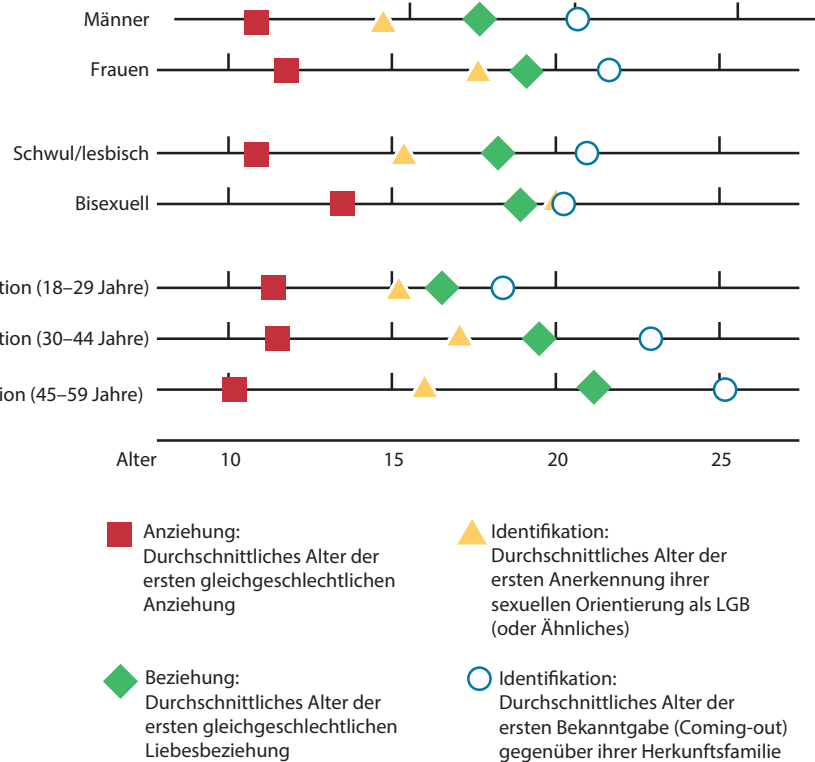
Sexuelle Identität – Das Selbstverständnis als sexuelles Wesen.

Sexuelle Orientierung – Die romantische oder erotische Anziehungskraft eines Menschen auf Menschen des anderen Geschlechts, desselben Geschlechts, beider Geschlechter oder keines von beiden.

In der Pubertät, wenn die Ausschüttung von Keimdrüsenhormonen stark ansteigt, fühlen sich Jugendliche zunehmend sexuell zu anderen hingezogen (Diamond et al. 2015). Eine Vielzahl von Studien mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen wie Zwilling- und Adoptionsstudien sowie epigenetische Untersuchungen lässt darauf schließen, dass die sexuelle Orientierung einer Person zumindest teilweise erblich ist: Eineiige Zwillinge haben beispielsweise häufiger dieselbe sexuelle Orientierung als zweieiige Zwillinge (Ngun und Vilain 2014).

Die Mehrheit der Jugendlichen ist wie die Mehrheit der Erwachsenen heterosexuell: Sie fühlen sich zu Angehörigen des anderen biologischen Geschlechts hingezogen. In Umfragen, die von den *Centers for Disease Control and Prevention* aus den gesamten Vereinigten Staaten zusammengestellt wurden, berichteten 88,8 % der Highschoolschüler über eine heterosexuelle Identität, 6 % über eine bisexuelle Identität, 2 % über eine schwule oder lesbische Identität und 3,2 % waren sich nicht sicher (Kann et al. 2016). Der Minderheitenstatus nicht heterosexueller Jugendlicher hat zu Besorgnis – sowie zu bedeutenden Forschungsarbeiten – über das Wohlergehen von **Jugendlichen einer sexuellen**

Abb. 11.23 Erinnerung an Meilensteine der sexuellen Identität und des sexuellen Verhaltens von LGB-Erwachsenen. In einer Studie zu Unterschieden der sozialen Stellung von LGB-Personen über mehrere Generationen hinweg erinnert sich die jüngere Generation (18–29 Jahre) früher und mit weniger Lücken an die Meilensteine der sexuellen Identität und des sexuellen Verhaltens als die älteste Generation (45–59 Jahre). (Aus Martos et al. 2015)



Minderheit, d. h. von Jugendlichen, die manchmal kollektiv als lesbische, schwule und bisexuelle (LGB) Jugendliche bezeichnet werden. Auch wenn dieser Minderheit oft Transgender-Jugendliche und Jugendliche ohne eine bestimmte sexuelle Orientierung zugeordnet werden, gehören Letztere am ehesten einer **Genderminorität** an (auf die in ► Kap. 15 ausführlich eingegangen wird). In der folgenden Diskussion konzentrieren wir uns auf LGB-Jugendliche.

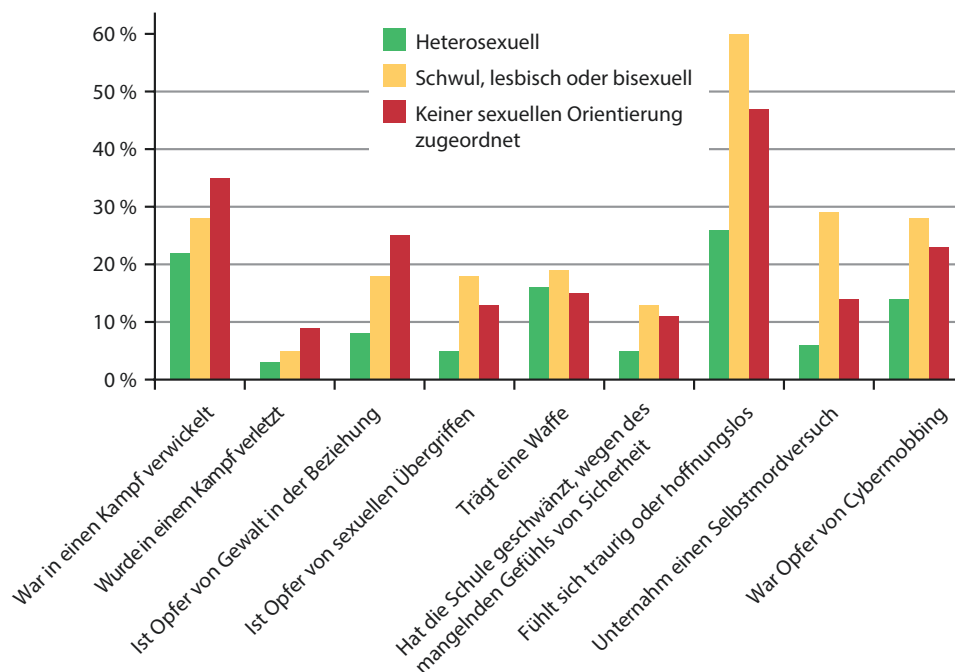
Jugendliche (und Erwachsene) einer sexuellen Minderheit werden sowohl in der Gesetzgebung als auch in der Praxis diskriminiert und sind häufig Ziel von Belästigung und Gewalt. Selbst mit der wachsenden Akzeptanz von solchen Personen in der westlichen Gesellschaft und mit der Legalisierung gleichgeschlechtlicher Ehen in Kanada, den Vereinigten Staaten sowie mehreren anderen Ländern ist Hasskriminalität gegen Jugendliche einer sexuellen Minderheit immer noch weitverbreitet und machte im Jahr 2017 16 % aller Hassverbrechen in den Vereinigten Staaten aus (Federal Bureau of Investigation 2018). Die sexuelle Orientierung war Motivation für 10% aller Hassverbrechen in Kanada im Jahr 2017 (Statistics Canada 2018).

Während ihrer gesamten Kindheit und Jugend fühlen sich Jugendliche, die einer sexuellen Minderheit angehören, oft „anders“ (Savin-Williams und Cohen 2007), und einige zeigen sogar schon in relativ jungen Jahren Cross-Gender-Verhaltensweisen, beispielsweise

bei ihren Vorlieben für Spielzeug, Kleidung oder Freizeitaktivitäten (Drummond et al. 2008). Es kann jedoch lange dauern, bis diese Jugendlichen erkennen, dass sie lesbisch, schwul oder bisexuell sind. Dieser Prozess beginnt mit einem *ersten Anerkennen* – der vorläufigen kognitiven und emotionalen Einsicht, dass man anders ist als die anderen, was ein Gefühl der Entfremdung sich selbst und anderen gegenüber auslöst. An diesem Punkt beginnt im Allgemeinen eine gewisse Ahnung, dass die Anziehung durch das gleiche Geschlecht das entscheidende Thema sein könnte, aber das Individuum vertraut dies zunächst noch niemandem an.

Abb. 11.23 zeigt Daten aus einer Studie mit Erwachsenen einer sexuellen Minderheit, die sich an die Entwicklung ihrer sexuellen Identität und die Anerkennung ihrer sexuellen Orientierung erinnern. Unabhängig von Geschlecht, sexueller Identität und Alter berichteten die meisten Teilnehmenden darüber, dass sie sich zum ersten Mal im Alter zwischen zehn und 15 Jahren von einem Menschen desselben Geschlechts angezogen gefühlt haben, sich aber erst nach dem Alter von 15 Jahren als lesbisch, schwul oder bisexuell identifizierten (Martos et al. 2015). Im Durchschnitt gaben sie ihre sexuelle Orientierung erst nach dem 20. Lebensjahr bekannt – ihr Coming-out –, wobei es je nach Altersgruppe beträchtliche Unterschiede gab: Junge Erwachsene (zwischen 18 und 29 Jahren) gaben ihr Coming-out vor dem 20. Lebensjahr an, während Er-

Abb. 11.24 Gewalterfahrungen und anhaltende psychische Gesundheitsprobleme nach sexueller Orientierung. Jugendliche einer sexuellen Minderheit sind mehr von allen Formen von Gewalt betroffen als heterosexuelle Jugendliche und berichten über mehr Traurigkeit und eine höhere Wahrscheinlichkeit für Suizidversuche. (Nach Kann et al. 2016)



wachsene im Alter von 45 bis 59 Jahren ihre sexuelle Orientierung erst im Alter von 25 Jahren preisgaben (Martos et al. 2015). Dieser Befund spiegelt wahrscheinlich die wachsende Akzeptanz von Homo- und Bisexualität in der US-amerikanischen Gesellschaft wider; die Identifizierung als homosexuell hatte für die ältere Generation negativere Folgen als für die jüngere Generation.

Als weitere Komplikation kommt insbesondere bei Mädchen/Frauen hinzu, dass die Berichte Jugendlicher und junger Erwachsener über das Hingezogensein zum eigenen Geschlecht und über das sexuelle Verhalten recht instabil sind (Savin-Williams und Ream 2007). Im Colleaguealter beschrieb sich beispielsweise eine ganze Reihe von Frauen als „meistens gewöhnlich“ („mostly straight“), also als überwiegend heterosexuell, aber doch ein wenig auch von Frauen angezogen (Diamond et al. 2015). Eine Längsschnittuntersuchung an 79 lesbischen, bisexuellen bzw. keiner sexuellen Orientierung zugehörigen Frauen zwischen 18 und 25 Jahren fand über einen Zeitraum von zehn Jahren, dass zwei Drittel von ihnen die sexuelle Identität wechselten, die sie zu Beginn der Untersuchung genannt hatten, und dass ein Drittel von ihnen die sexuelle Identität zweimal oder öfter wechselte (Diamond 2008). Insgesamt beschreiben sich weibliche Jugendliche eher als bisexuell oder überwiegend heterosexuell als männliche (Saewyc 2011). Männliche Jugendliche, die gleichgeschlechtliche sexuelle Erfahrungen gemacht hatten, zeigten von der Adoleszenz bis ins frühe Erwachsenenalter eine zunehmende Präferenz für Männer (Smiler et al. 2011).

Wenn sie sich „outen“ oder sich öffentlich als lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren, eröffnen

homosexuelle Jugendliche ihre gleichgeschlechtlichen Neigungen in der Regel dem besten Freund oder der besten Freundin (die oft ebenfalls der gleichen sexuellen Minderheit angehören), einem oder einer als anziehend erlebten Gleichaltrigen oder auch einem Geschwister; die Eltern erfahren es, wenn überhaupt, erst ein oder zwei Jahre später (Savin-Williams 1998). Sofern sie ihren Eltern ihre sexuelle Identität preisgeben, erzählen Homosexuelle für gewöhnlich zuerst ihrer Mutter davon, bevor sie es dem Vater sagen, häufig weil die Mutter sie danach gefragt hat oder weil sie diesen Aspekt ihres Lebens mit der Mutter teilen wollten (Savin-Williams und Ream 2003).

Auch wenn viele Eltern unterstützend oder nur leicht negativ auf das Coming-out ihrer Kinder reagieren, gibt es leider nicht wenige Eltern, die anfangs mit Wut, Enttäuschung und insbesondere mit Leugnung reagieren (Heatherington und Lavner 2008; Savin-Williams und Ream 2003). Bedauerlicherweise reagieren einige Eltern sogar mit Drohungen, Beleidigungen oder körperlicher Gewalt (Friedman et al. 2011). Wahrscheinlich als Folge solcher Reaktionen ist der Anteil der Suizidversuche bei Jugendlichen einer sexuellen Minderheit höher als bei ihren heterosexuellen Altersgenossen (Kann et al. 2016).

Jugendliche einer sexuellen Minderheit werden oft Opfer von Belästigungen und Mobbing durch Gleichaltrige und Menschen in ihrer direkten Umgebung (Friedman et al. 2011; Martin-Storey und Crosnoe 2012). Sie werden häufiger als heterosexuelle Jugendliche in einen körperlichen Kampf verwickelt oder verletzt und sind gefährdet, Opfer von Gewalt in der Beziehung oder von sexuellen Übergriffen zu werden (Kann et al. 2016; **Abb. 11.24**). Drei Viertel der Jugendlichen, die einer

sexuellen Minderheit angehören, geben an, wegen ihrer sexuellen Orientierung verbal bedroht worden zu sein (Human Rights Campaign 2018). Die Angst vor Belästigung oder Ablehnung außerhalb des Elternhauses ist ein Grund, warum viele Jugendliche sexueller Minderheiten ihre sexuelle Orientierung vor heterosexuellen Gleichaltrigen verbergen. Diese hohen Viktimisierungsraten können auch erklären, warum Jugendliche einer sexuellen Minderheit häufiger die Schule schwänzen (Kann et al. 2016).

In einer Umfrage waren die drei wichtigsten Lebensprobleme, die von Jugendlichen einer sexuellen Minderheit aufgelistet wurden, die fehlende Akzeptanz durch die Familie, Mobbing in der Schule und die Angst, offen über ihre sexuelle Identität zu sprechen. Im Gegensatz dazu waren die drei wichtigsten Probleme, die von heterosexuellen Jugendlichen aufgelistet wurden, Schulnoten, College und finanzieller Druck (Human Rights Campaign 2012). Es liegt auf der Hand, dass das Leben von Jugendlichen einer sexuellen Minderheit stark von ihrer sexuellen Identität beeinflusst wird (■ Abb. 11.25); und die damit verbundenen Sorgen können sie davon abhalten, sich auf alltägliche Probleme zu konzentrieren, die die meisten Jugendlichen umtreiben. Eine neuere Umfrage, in die auch Transgender-Jugendliche und diejenigen ohne eindeutige sexuelle Orientierung einbezogen waren, ergab, dass nur 27 % der LGBTQ-Jugendlichen der Meinung sind, dass sie in der Schule als LGBTQ-Person sie selbst sein können; darüber hinaus haben nur 19 Staaten Anti-Mobbing-Gesetze erlassen, die LGBTQ-Schüler schützen (Human Rights Campaign 2018). Die täglichen Kämpfe von Jugendlichen einer sexuellen Minderheit führen dazu, dass sie doppelt so häufig wie heterosexuelle Jugendliche sagen, dass sie in eine andere Stadt umziehen müssen, um sich akzeptiert zu fühlen (Human Rights Campaign 2012).

Angesichts dieses Ausmaßes an Belästigung und Gewalt ist es nicht überraschend, dass Jugendliche einer sexuellen Minderheit eher von sozialen und psychologischen Problemen betroffen sind. So tendieren sie eher zu negativen Gefühlen, Depressionen und geringer Selbstachtung und haben seltener den Eindruck, ihre Liebesbeziehungen kontrollieren zu können (Human Rights Campaign 2012). Sie berichten auch von mehr schulischen Problemen und einem höheren Konsum von Tabak, Alkohol und Drogen als andere Jugendliche (Kann et al. 2016). Sie werden außerdem häufiger obdachlos oder leben auf der Straße, oft weil sie von zu Hause weggelaufen sind oder verstoßen wurden (Coker et al. 2010; Fish et al. 2019).

Hohe Selbstmordraten unter Jugendlichen, die sexuellen und geschlechtliche Minderheiten angehören, führten 2010 zur Gründung des Projekts *It Gets Better* (► <https://itgetsbetter.org/>). Mehr als 60.000 Videos, in



■ **Abb. 11.25** Jugendliche einer sexuellen Minderheit beschäftigen sich vielfach mit denselben Fragen von Familie und Identität wie andere Jugendliche und sind im Allgemeinen auch sozial genauso gut angepasst. Sie sind jedoch mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, wenn ihre Freunde und Familien ihre sexuelle Identität nicht ohne Weiteres akzeptieren. (© Rikke/Fotolia)

denen Personen sexueller Minderheiten und ihre Freunde ihre persönlichen Geschichten erzählen, wurden auf sechs Kontinenten hochgeladen (It Gets Better Project 2020). Diese Bemühungen scheinen Wirkung zu zeigen: In einer Umfrage unter Jugendlichen sexueller Minderheiten im Jahr 2012 gaben 77 % an, sie seien sich sicher, dass ihr Leben besser werden würde (Human Rights Campaign 2012). Durch soziale Medien miteinander in Kontakt zu treten, kann Jugendlichen sexueller und Gender-Minderheiten helfen, mit dem Stress in ihrem Leben fertigzuwerden; 73 % der Jugendlichen sexueller Minderheiten geben an, online ehrlicher über sich selbst zu sein, verglichen mit nur 43 % der heterosexuellen Jugendlichen (Human Rights Campaign 2012).

Jugendliche, die einer sexuellen und einer ethnischen Minderheit angehören, sind besonders gefährdet, da sie an zwei Fronten diskriminiert werden können. Eine Studie mit mehr als 1000 jungen Frauen einer sexuellen Minderheit ergab jedoch, dass LGBTQ-Frauen keine Unterschiede in den Bereichen psychische Probleme

(Depressionen, Angst) und gesundheitsbezogene Verhaltensweisen (Alkoholkonsum, Rauchen) zwischen afroamerikanischen, hispanoamerikanischen, asiatischen und weißen amerikanischen Gruppen feststellen konnten (Balsam et al. 2015).

Trotz der erhöhten Risiken ist es wichtig zu betonen, dass sich Kinder und Jugendliche sexueller Minderheiten nicht von ihren heterosexuellen Altersgenossen unterscheiden. Sie beschäftigen sich in der Adoleszenz mit vielen ähnlichen familiären und identitätsbezogenen Angelegenheiten und kommen im Allgemeinen genauso gut zurecht. Drei Viertel der Jugendlichen sexueller Minderheiten berichten mittlerweile, dass sie online, in den Medien, in der Schule oder von der politischen Führung positive Berichte über sexuelle Minderheiten hören (Human Rights Campaign 2012), wobei im Internet die meisten positiven Berichte zu finden sind; in der Schule gibt es diese bislang selten, und nur 13 % berichten von positiven Nachrichten über sexuelle Minderheiten und Genderminoritäten an Schulen (Human Rights Campaign 2018). Die steigende Anzahl positiver Darstellungen von Personen sexueller Minderheiten in den Medien sowie die zunehmende soziale Gleichstellung und kulturelle Akzeptanz sexueller Minderheiten könnten zu diesem positiven Trend beitragen (Diamond et al. 2015). In Deutschland, wo Homosexualität noch bis 1994 strafrechtlich (§ 175) verboten war, sind heute gleichgeschlechtliche Ehen möglich, was das Coming-out aufgrund der damit verbundenen gesellschaftlichen Akzeptanz tendenziell einfacher machen sollte.

Vertiefungsfrage

In vielen der in diesem Kapitel zitierten Studien werden verschiedene Identitäten zur Beschreibung der Teilnehmer herangezogen. Wie wirkt sich das Verständnis von Identität auf die Art und Weise aus, wie diese Studien interpretiert werden?

11.3 Zusammenfassung

■ Die Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen

- Harlow demonstrierte durch Studien mit Affen, dass Affenbabys eine „Stoffmutter“ brauchen und diese einer Drahtmutter, die Nahrung liefert, vorziehen; sie benutzen die Stoffmütter als sichere Basis für Erkundungen.
- Nach der Theorie von Bowlby beruht Bindung auf einem biologischen Prozess, der seine Wurzeln in der Evolution hat und die Überlebenschancen des hilflosen Kleinkindes erhöht. Eine sichere Bindung bietet dem Kind außerdem eine sichere Basis zur Ex-

ploration. Die frühen Eltern-Kind-Interaktionen führen zu einem inneren Arbeitsmodell für Beziehungen.

- Die Qualität der kindlichen Bindung an ihre primäre Bezugsperson wird in dem Fremde-Situation-Test nach Ainsworth gemessen. Die Kinder werden typischerweise als sicher gebunden oder unsicher gebunden (unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend) oder als desorganisiert-desorientiert eingestuft. Kinder sind eher sicher gebunden, wenn ihre Betreuungspersonen einfühlsam sind und auf ihre Bedürfnisse reagieren.
- Es bestehen über viele Kulturen hinweg Ähnlichkeiten zwischen den Bindungen der Kinder, wobei die Anteile der Kinder in den einzelnen Bindungskategorien manchmal zwischen Kulturen oder Subkulturen variieren.
- Der Bindungsstatus der Eltern und ihr Arbeitsmodell für Beziehungen hängen mit der Qualität ihrer Bindung zu ihren Kindern zusammen. Von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter scheint es eine gewisse Kontinuität der Bindung zu geben, sofern in der Zwischenzeit keine gravierenden Ereignisse wie Scheidung, Krankheit, Kindesmisshandlung oder mütterliche Depression auftreten.
- Interventionsprogramme zeigen, dass Eltern geschult werden können, bei ihrer Erziehung sensibler, aufmerksamer und motivierender zu sein. Diese Veränderungen sind mit einer Zunahme der Kontaktfreudigkeit, der Erkundungsbereitschaft, der Fähigkeit zur Selbstberuhigung und der Bindungssicherheit von Säuglingen verbunden.

■ Das Selbst

- Die Vorstellungen kleiner Kinder von sich selbst sind sehr konkret – sie beruhen auf körperlichen Merkmalen und sichtbarem Verhalten – und sind ausnahmslos positiv. Mit zunehmendem Alter basieren Selbstkonzepte verstärkt auf inneren Qualitäten und der Qualität der Beziehungen zu anderen; sie werden zudem realistischer, integrierter, abstrakter und komplexer.
- Weil sich Jugendliche auf das konzentrieren, was andere über sie denken, stellen sie sich ein „imaginäres Publikum“ vor und entwickeln „persönliche Fabeln“.
- Das Selbstwertgefühl von Kindern wird durch viele Faktoren beeinflusst, darunter genetische Veranlagung, die Qualität der Beziehungen des Kindes zu Eltern und Gleichaltrigen, körperliche Attraktivität, schulische Fähigkeiten und verschiedene soziale Faktoren.
- Vorstellungen, wie eine Person sein sollte, variieren zwischen Kulturen, was zur Folge hat, dass sich die Messwerte von Selbstbewertung und Selbstwert-

gefühl zwischen verschiedenen Kulturen unterscheiden.

- Zur Entwicklung einer ethnischen Identität während der Kindheit gehört es, sich selbst als ein Mitglied der ethnischen Gruppe zu erkennen, ein Verständnis für die Konstanz der ethnischen Zugehörigkeit zu entwickeln, ethnisches Rollenverhalten zu zeigen, Wissen über die eigene ethnische Gruppe zu erwerben und ein Zugehörigkeitsgefühl zur ethnischen Gruppe zu entwickeln. Familie und Gemeinschaft beeinflussen diese Entwicklungsaspekte.
- In der Adoleszenz beginnen Jugendliche aus Minderheiten häufig, die Bedeutung ihrer Ethnizität und deren Rolle für ihre Identität zu erforschen. Viele Jugendliche ethnischer Minderheiten neigen anfänglich zu diffusen oder übernommenen Identitäten. Dann interessieren sie sich zunehmend für das Erkunden ihrer eigenen Ethnizität (Suche/Moratorium). Einige Jugendliche werden ihre Ethnizität akzeptieren und sich sogar für sie begeistern (erarbeitete ethnische Identität); andere fühlen sich von der mehrheitlichen Kultur angezogen; und wieder andere werden bikulturell.
- Jugendliche sexueller Minderheiten (Schwule, Lesben, Bisexuelle) sind anderen Jugendlichen in ihrer Identitäts- und Selbstentwicklung ähnlich, sehen sich jedoch besonderen Schwierigkeiten gegenüber. Viele sind sich der Anziehung durch Gleichgeschlechtliche schon ab der mittleren Kindheit bewusst. Der Prozess der Selbstetikettierung und Offenlegung bei homosexuellen Jugendlichen vollzieht sich in mehreren Phasen, vom ersten Anerkennen über Testen und Erkunden, Identitätsakzeptanz bis zur Identitätsintegration. Jedoch durchlaufen nicht alle Individuen alle diese Stufen, und vielen fällt es schwer, ihre Sexualität zu akzeptieren und sie gegenüber anderen offenzulegen.

Fragen und Denkanstöße

1. Einige Theoretiker glauben, dass die frühen Bindungsbeziehungen dauerhafte Langzeitwirkungen haben. Andere nehmen an, dass solche Effekte von der Qualität der jeweils aktuellen Eltern-Kind-Beziehung abhängen, die in der Regel mit der Sicherheit der frühen Bindungen der Kinder an ihre Eltern korreliert. Wie könnten Forscher vorgehen, um diese alternativen theoretischen Vorstellungen zu untersuchen und zu prüfen?
2. Worin könnten – unter Berücksichtigung der Lektüre über Bindung und die Entwicklung des Selbst – einige der negativen Effekte bestehen, wenn Kinder nacheinander mehrere Kinder- und

Pflegeheime durchlaufen? Wie könnten diese Effekte mit dem Alter des Kindes variieren?

3. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Identität sind verwandte, aber unterschiedliche Konstrukte. Welche Art von Fragen könnten Sie Jugendlichen stellen, um jeden Aspekt von sich selbst zu erfassen?
4. Worin bestehen einige der praktischen und konzeptuellen Schwierigkeiten, wenn man herausfinden will, wann Kinder zum ersten Mal erkennen, dass sie sich von Individuen des gleichen oder des anderen Geschlechts angezogen fühlen?

Literatur

- Ainsworth, M. D. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Hrsg.), *Review of child development research* (Bd. 3, S. 1–94). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 71–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9144-4>.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Aufl.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summary*, 67(No. SS-6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>.
- Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, M. H. (2016). Attachment, parenting, & genetics. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3. Aufl., S. 155–179). New York: Guilford.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Research review: Genetic vulnerability or differential susceptibility in child development: The case of attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1160–1173. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01801.x>.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to rearing environment depending on dopamine – related genes: New evidence and a meta-analysis. *Development and Psychopathology*, 23, 39–52. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000635>.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195–215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N., & van IJzendoorn, M. (2012). Impact of institutional care on attachment disorganization and insecurity of Ukrainian preschoolers: Protective effect of the long variant of the serotonin transporter gene (5HTT). *International Journal of Behavioral Development*, 36, 11–18. <https://doi.org/10.1177/0165025411406858>.

- Balsam, K. E., Molina, Y., Blayney, J. A., Dillworth, T., Zimmerman, L., & Kaysen, D. (2015). Racial/ethnic differences in identity and mental health outcomes among young sexual minority women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*, 380–390. <https://doi.org/10.1037/a0038680>.
- Bámaca, M. Y., Umaña-Taylor, A. J., Shin, N., & Alfaro, E. C. (2005). Latino adolescents' perception of parenting behaviors and self-esteem: Examining the role of neighborhood risk. *Family Relations, 54*, 621–632. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00346.x>.
- Baumeister, R. F. (2005). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. Derlega, B. Winstead, & W. Jones (Hrsg.), *Personality: Contemporary theory and research* (3. Aufl., S. 246–280). San Francisco: Wadsworth.
- Behnke, A. O., Plunkett, S. W., Sands, T., & Bámaca-Colbert, M. Y. (2011). The relationship between Latino adolescents' perceptions of discrimination, neighborhood risk, and parenting on self-esteem and depressive symptoms. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 1179–1197. <https://doi.org/10.1177/0022022110383424>.
- Berkel, C., Murry, V. M., Hurt, T. R., Chen, Y. F., Brody, G. H., Simons, R. L., & Gibbons, F. X. (2009). It takes a village: Protecting rural African American youth in the context of racism. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 175–188. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9346-z>.
- Bernard, K., & Dozier, M. (2010). Examining infants' cortisol responses to laboratory tasks among children varying in attachment disorganization: Stress reactivity or return to baseline? *Developmental Psychology, 46*, 1771–1778. <https://doi.org/10.1037/a0020660>.
- Bernard, K., Dozier, M., Bick, J., Lewis-Morrarty, E., Lindhiem, O., & Carlson, E. (2012). Enhancing attachment organization among maltreated children: Results of a randomized clinical trial. *Child Development, 83*, 623–636. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01712.x>.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence, 31*, 165–184. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.003>.
- Bick, J., Dozier, M., & Perkins, E. (2012). Convergence between attachment classifications and natural reunion behavior among children and parents in a child care setting. *Attachment & Human Development, 14*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.636645>.
- Bick, J., Zhu, T., Stamoulis, C., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2015). Effect on early institutionalization and foster care on long-term white matter development: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics, 169*, 211–219. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.3212>.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*, 396–410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>.
- Boden, J. M., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Does adolescent self-esteem predict later life outcomes? A test of the causal role of self-esteem. *Development and Psychopathology, 20*, 319–339. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000151>.
- Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Pasco Fearon, R. M., van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P., & Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother-infant attachment security: A behavioral genetic study. *Child Development, 74*, 1769–1782. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00637.x>.
- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*, 475–485. <https://doi.org/10.1037/a0018490>.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review, 21*, 39–66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>.
- Bowlby, J. (2006a). *Bindung und Verlust: Bd. 1. Bindung [Originaltitel: Attachment and loss: Vol. 1: Attachment]*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2006b). *Bindung und Verlust: Bd. 2 Trennung: Angst und Zorn [Originaltitel: Attachment and loss: Vol. 2 Separation: Anxiety and anger]*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2006c). *Bindung und Verlust: Bd. 3 Verlust, Trauer und Depression [Originaltitel: Attachment and loss: Vol. 3 Sadness and Depression]*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2010). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung [Originaltitel: Child care and the growth of love]*. München: Reinhardt.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 89–111). New York: Guilford Press.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Review of personality and social psychology: Vol. 15 Social development* (S. 185–211). Thousand Oaks: Sage.
- Broesch, T. L., Callaghan, T., Henrich, J., Murphy, C., & Rochat, P. (2010). Cultural variations in children's mirror self-recognition. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 1018–1029. <https://doi.org/10.1177/0022022110381114>.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology, 26*, 421–430. <https://doi.org/10.1037/a0027836>.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology, 22*, 177–203. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990344>.
- Brummelman, E., & Thomaes, S., de Castro, B. O., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014). „That's not just beautiful – That's incredibly beautiful!“ The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science, 25*(3), 728–735. <https://doi.org/10.1177/0956797613514251>.
- Brummelman, E., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. *Child Development Perspectives, 10*, 111–115. <https://doi.org/10.1111/cdep.12171>.
- Burton, L. M., Bonilla-Silva, E., Ray, V., Buckelew, R., & Freeman, E. H. (2010). Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color. *Journal of Marriage and Family, 72*, 440–459. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00712.x>.
- Cai, H., Brown, J. D., Deng, C., & Oakes, M. A. (2007). Self-esteem and culture: Differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard? *Asian Journal of Social Psychology, 10*, 162–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2007.00222.x>.
- Caldwell, M. S., Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Kim, D.-Y. (2004). Reciprocal influences among relational self-views, social disengagement, and peer stress during early adolescence. *Child Development, 75*, 1140–1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00730.x>.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Hrsg.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (S. 172–198). New York: Guilford.

- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M. H. (2016). Early full-time day care, mother-child attachment, and quality of the home environment in Chile: Preliminary findings. *Early Education and Development, 27*, 457–477. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1091971>.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology, 40*, 1105–1122. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1105>.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 228–249.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3. Aufl., S. 3–24). New York: Guilford.
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development, 74*, 612–628. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402019>.
- Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 125–140. <https://doi.org/10.1007/s10212-009-0004-y>.
- Cohen, D. J. (1980). The pathology of the self in primary childhood autism and Gilles de la Tourette syndrome. *Psychiatric Clinics of North America, 3*, 383–402.
- Coker, T. R., Austin, S. B., & Schuster, M. A. (2010). The health and health care of lesbian, gay, and bisexual adolescents. *Annual Review of Public Health, 31*(103636), 457–477. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103636>.
- Collins, W. A., Hennighausen, K. C., Schmit, D. T., & Sroufe, L. A. (1997). Developmental precursors of romantic relationships: A longitudinal analysis. In S. Shulman & W. A. Collins (Hrsg.), *New Directions for Child and Adolescent Development: Vol. 78 Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (S. 69–84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, S. M., & McLoyd, V. C. (2011). Racial barrier socialization and the well-being of African American adolescents: The moderating role of mother-adolescent relationship quality. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 895–903. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00749.x>.
- Courage, M. L., Edison, S. C., & Howe, M. L. (2004). Variability in the early development of visual self-recognition. *Infant Behavior and Development, 27*, 509–532. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2004.06.001>.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 983–996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Diamond, L. M. (2008). Female bisexuality from adolescence to adulthood: Results from a 10-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 44*, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.5>.
- Diamond, L. M., Bonner, S. B., & Dickenson, J. (2015). The development of sexuality. In M. E. Lamb (Vol. Ed.), & R. M. Lerner (Editor-in-Chief), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3 Socioemotional processes* (7. Aufl., S. 888–931). Hoboken: Wiley.
- Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.
- Dozier, M., & Bernard, K. (2017). Attachment and biobehavioral catch-up: Addressing the needs of infants and toddlers exposed to inadequate or problematic caregiving. *Current Opinion in Psychology, 15*, 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.003>.
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology, 50*, 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>.
- Drummond, K. D., Bradley, S. J., Peterson-Badali, M., & Zucker, K. J. (2008). A follow-up study of girls with gender identity disorder. *Developmental Psychology, 44*, 34–45. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.34>.
- Duff, C. K., & Flattery, J. J. (2014). Developing mirror self-awareness in students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1027–1038. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1954>.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*(2), 283–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6. Aufl., S. 646–718). Hoboken: Wiley.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025–1034.
- Englund, M. M., Kuo, S. I.-C., Puig, J., & Collins, W. A. (2011). Early roots of adult competence: The significance of close relationships from infancy to early adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 490–496. <https://doi.org/10.1177/0165025411422994>.
- Erel, O., Oberman, Y., & Yirmiya, N. (2000). Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin, 126*, 727–747. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.727>.
- Erikson, E. H. (1979). *Kindheit und Gesellschaft [Originaltitel: Childhood and society]* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1981). *Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel [Originaltitel: Identity: Youth and crisis]*. Berlin: Ullstein.
- Evans, A. B., Banerjee, M., Meyer, R., Aldana, A., Foust, M., & Rowley, S. (2012). Racial socialization as a mechanism for positive development among African American youth. *Child Development Perspectives, 6*, 251–257. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00226.x>.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development, 81*, 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>.
- Federal Bureau of Investigation. (2018). Hate crime statistics, 2017. <https://ucr.fbi.gov/hate-crime/2017/topic-pages/victims.pdf>. Zugriffen am 07.10.2020.
- Fish, J. N., Baams, L., Wojciak, A. S., & Russell, S. T. (2019). Are sexual minority youth overrepresented in foster care, child welfare, and out-of-home placement? Findings from nationally representative data. *Child Abuse & Neglect, 89*, 203–211. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.005>.
- Fraley, R. C., & Spieker, S. J. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology, 39*, 387–404. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.387>.
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Guadamuz, T. E., Wei, C., Wong, C. F., Saewyc, E. M., & Stall, R. (2011). A meta-analysis of disparities in childhood sexual abuse, parental physical abuse, and

- peer victimization among sexual minority and sexual nonminority individuals. *American Journal of Public Health*, 101, 1481–1494. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.190009>.
- Galliher, R. V., Jones, M. D., & Dahl, A. (2011). Concurrent and longitudinal effects of ethnic identity and experiences of discrimination on psychosocial adjustment of Navajo adolescents. *Developmental Psychology*, 47, 509–526. <https://doi.org/10.1037/a0021061>.
- Gaylord-Harden, N. K., Burrow, A. L., & Cunningham, J. A. (2012). A cultural-asset framework for investigating successful adaptation to stress in African American youth. *Child Development Perspectives*, 6, 264–271. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00236.x>.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., & Wells, B. E. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34–45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>.
- Gfellner, B. M., & Armstrong, H. D. (2012). Ego development, ego strengths, and ethnic identity among First Nation adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00769.x>.
- Gordon, K., Murin, M., Baykaner, O., Roughan, L., Livermore-Hardy, V., Skuse, D., & Mandy, W. (2015). A randomized controlled trial of PEGASUS, a psychoeducational programme for young people with high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 468–476. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12304>.
- Granqvist, P., Sroufe, A. L., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., ... Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: A review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment and Human Development*, 19, 534–558. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1354040>.
- Gray-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 26–54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.26>.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., & van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591–610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01711.x>.
- Hagerman, M. A. (2017). White racial socialization: Progressive fathers on raising „antiracist“ children. *Journal of Marriage and Family*, 79, 60–74. <https://doi.org/10.1111/jomf.12325>.
- Hamamura, T., Heine, S. J., & Paulhus, D. L. (2008). Cultural differences in response styles: The role of dialectical thinking. *Personality and Individual Differences*, 44, 932–942. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.034>.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673–685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6. Aufl., S. 505–570). Hoboken: Wiley.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Heatherington, L., & Lavner, J. A. (2008). Coming to terms with coming out: Review and recommendations for family systems-focused research. *Journal of Family Psychology*, 22, 329–343. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.329>.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707–724. <https://doi.org/10.1002/per.699>.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106, 766–794.
- Herman, M. (2004). Forced to choose: Some determinants of racial identification in multiracial adolescents. *Child Development*, 75, 730–748. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00703.x>.
- Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18, 309–343.
- Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Hrsg.), *Self processes and development* (S. 125–165). Hillsdale: Erlbaum.
- Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., Put, C. E., Dubas, J. S., Laan, P. H., & Gerris, J. R. M. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 771–785. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9608-1>.
- Huber, A., McMahon, C. A., & Sweller, N. (2015). Efficacy of the 20-week Circle of Security intervention: Changes in caregiver reflective functioning, representations, and child attachment in an Australian clinical sample. *Infant Mental Health Journal*, 36, 556–574. <https://doi.org/10.1002/imhj.21540>.
- Hughes, D., Way, N., & Rivas-Drake, D. (2011). Stability and change in private and public ethnic regard among African American, Puerto Rican, Dominican, and Chinese American early adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 861–870. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00744.x>.
- Human Rights Campaign. (2012). Growing up LGBT in America: At home, at school, and in the community. Washington, DC: Human Rights Campaign. https://assets2.hrc.org/files/assets/resources/Growing-Up-LGBT-in-America_Report.pdf. Zugegriffen am 07.10.2020.
- Human Rights Campaign. (2018). HRC 2018 LGBTQ Youth Report. The Human Rights Campaign, Washington, DC. <https://www.hrc.org/resources/2018-lgbtq-youth-report>. Zugegriffen am 07.10.2020.
- van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 713–734). New York: Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Duyvesteyn, M. G. C. (1995). Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 225–248. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01822.x>.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225–249.
- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75, 1188–1213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00733.x>.
- Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605–621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02931.x>.
- It Gets Better Project. (2020). What is the It Gets Better Project? Los Angeles. <https://itgetsbetter.org/about/>. Zugegriffen am 07.10.2020.
- Johnson, S. C., & Chen, F. S. (2011). Socioemotional information processing in human infants: From genes to subjective construals. *Emotion Review*, 3, 169–178. <https://doi.org/10.1177/1754073910387945>.
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., & Chen, F. S. (2007). Evidence for infants internal working models of attachment. *Psycho-*

- logical Science*, 18, 501–502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01929.x>.
- Kann, L., Olsen, E. O., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., ... Zaza, S. (2016). Sexual identity, sex of sexual contacts, and health-related behaviors among students in grades 9–12 – United States and selected sites, 2015. *Surveillance Summaries*, 65(9), 1–202.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 9, 33–53. <https://doi.org/10.1080/14616730601151441>.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. In N. Eisenberg (Hrsg.), *New Directions for Child and Adolescent Development: Vol. 44 Empathy and related emotional responses* (S. 51–64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kiang, L., Yip, T., & Fuligni, A. J. (2008). Multiple social identities and adjustment in young adults from ethnically diverse backgrounds. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 643–670. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00575.x>.
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84, 283–296. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x>.
- Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of selfregulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1331–1338. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x>.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>.
- Laughlin, L. (2013). Who's minding the kids? Child care arrangements: Spring 2011 (Current Population Reports, P70-135). Washington, DC: U.S. Census Bureau. <https://www.census.gov/prod/2013pubs/p70-135.pdf>. Zugegriffen am 07.10.2020.
- Lee, K., & Lee, J. (2012). Self-esteem and delinquency in South Korean adolescents: Latent growth modeling. *School Psychology International*, 33, 54–68. <https://doi.org/10.1177/0143034311409856>.
- Leerkes, E. M., Parade, S. H., & Gudmundson, J. A. (2011). Mothers' emotional reactions to crying pose risk for subsequent attachment insecurity. *Journal of Family Psychology*, 25(5), 635–643. <https://doi.org/10.1037/a0023654>.
- Letourneau, N., Tryphonopoulos, P., Giesbrecht, G., Dennis, C., Bhogal, S., & Watson, B. (2015). Narrative and meta-analytic review of interventions aiming to improve maternal-child attachment security. *Infant Mental Health Journal*, 36, 366–387. <https://doi.org/10.1002/imhj.21525>.
- Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Hrsg.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (S. 27–36). New York: Plenum Press.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26, 745–751.
- Lucassen, N., Tharner, A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25, 986–992. <https://doi.org/10.1037/a0025855>.
- Luijk, M. P. C. M., Saridjan, N., Tharner, A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W. V., & Tiemeier, H. (2010). Attachment, depression, and cortisol: Deviant patterns in insecure-resistant and disorganized infants. *Developmental Psychobiology*, 52, 441–452. <https://doi.org/10.1002/dev.20446>.
- Luyckx, K., Soenens, B., & Goossens, L. (2006). The personality-identity interplay in emerging adult women: Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality*, 20, 195–215.
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M. D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 546–550. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.546>.
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological Bulletin*, 142, 367–399. <https://doi.org/10.1037/bul0000029>.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (S. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.
- Mandara, J., Gaylord-Harden, N. K., Richards, M. H., & Ragsdale, B. L. (2009). The effects of changes in racial identity and self-esteem on changes in African American adolescents' mental health. *Child Development*, 80, 1660–1675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01360.x>.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159–187). New York: Wiley.
- Marks, A. K., Patton, F., & García Coll, C. (2011). Being bicultural: A mixed-methods study of adolescents' implicitly and explicitly measured multiethnic identities. *Developmental Psychology*, 47, 270–288. <https://doi.org/10.1037/a0020730>.
- Martin-Storey, A., & Crosnoe, R. (2012). Sexual minority status, peer harassment, and adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35, 1001–1011. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.006>.
- Martos, A. J., Nezhad, S., & Meyer, I. H. (2015). Variations in sexual identity milestones among lesbians, gay men, and bisexuals. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC*, 12, 24–33. <https://doi.org/10.1007/s13178-014-0167-4>.
- McCall, R. B., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Groark, C. J., & Groza, V. K. (2011). Children without permanent parents: Research, practice, and policy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 301, 1–318.
- McElwain, N. L., Booth-LaForce, C., & Wu, X. (2011). Infant-mother attachment and children's friendship quality: Maternal mental-state talk as an intervening mechanism. *Developmental Psychology*, 47, 1295–1311. <https://doi.org/10.1037/a0024094>.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>.
- Meeus, W., Van De Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle to-late adolescence. *Child Development*, 81, 1565–1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>.
- Menon, M., Tobin, D. D., Corby, B. C., Menon, M., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (2007). The developmental costs of high self-esteem for antisocial children. *Child Development*, 78, 1627–1639.
- Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual

- dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3. Aufl., S. 790–815). New York: Guilford.
- Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 651–661. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9887-z>.
- Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2016). Identity statuses and psychosocial functioning in Turkish youth: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, *47*, 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.001>.
- Nair, R. J., Roche, K. M., & White, R. M. B. (2018). Acculturation gap distress among Latino youth: Prospective links to family processes and youth depressive symptoms, alcohol use, and academic performance. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*, 105–120. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0753-x>.
- Neblett, E. W., White, R. L., Ford, K. R., Philip, C. L., Nguyễn, H. X., & Sellers, R. M. (2008). Patterns of racial socialization and psychological adjustment: Can parental communications about race reduce the impact of racial discrimination? *Journal of Research on Adolescence*, *18*, 477–515. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00568.x>.
- Neblett, E. W., Rivas-Drake, D., & Umaña-Taylor, A. J. (2012). The promise of racial and ethnic protective factors in promoting ethnic minority youth development. *Child Development Perspectives*, *6*, 295–303. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00239.x>.
- Ngun, T. C., & Vilain, E. (2014). The biological basis of human sexual orientation: Is there a role for epigenetics? *Advances in Genetics*, *86*, 167–184. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800222-3.00008-5>.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and the Family*, *59*, 389–408.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, *37*, 847–862. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.847>.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, *61*, 99–116. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.99>.
- Nielsen, M., Suddendorf, T., & Slaughter, V. (2006). Mirror self-recognition beyond the face. *Child Development*, *77*, 176–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00863.x>.
- Nishina, A., Bellmore, A., Witkow, M. R., & Nylund-Gibson, K. (2010). Longitudinal consistency of adolescent ethnic identification across varying school ethnic contexts. *Developmental Psychology*, *46*, 1389–1401. <https://doi.org/10.1037/a0020728>.
- Ocampo, K. A., Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). Gender race and ethnicity: The sequencing of social constancies. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Hrsg.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (S. 11–30). Albany: State University of New York Press.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23*, 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of self and identity* (2. Aufl., S. 69–104). New York: Guilford.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *58*, 1–21.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the Strange Situation. *Child Development*, *67*, 915–927.
- Posada, G., Lu, T., Trumbell, J., Trudel, M., Plata, S. J., Peña, P. P., ... Lay, K. (2013). Is the secure base phenomenon evident here, there, and anywhere? A cross-cultural study of child behavior and experts' definitions. *Child Development*, *84*, 1896–1905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12084>.
- Posada, G., Trumbell, J., Noblega, M., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O. A., & Lu, T. (2016). Maternal sensitivity and child secure base use in early childhood: Studies in different cultural contexts. *Child Development*, *87*, 297–311. <https://doi.org/10.1111/cdev.12454>.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2014). *The Circle of Security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. New York: Guilford Press.
- Puig, J., Englund, M. M., Simpson, J. A., & Collins, W. A. (2013). Predicting adult physical illness from infant attachment: A prospective longitudinal study. *Health Psychology*, *32*(4), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0028889>.
- Raby, K. L., Cicchetti, D., Carlson, E. A., Egeland, B., & Collins, W. A. (2013). Genetic contributions to continuity and change in attachment security: A prospective, longitudinal investigation from infancy to young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*, 1223–1230. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12093>.
- Rasmi, S., Chuang, S. S., & Hennig, K. (2015). The acculturation gap – distress model: Extensions and application to Arab Canadian families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *21*(4), 630–642. <https://doi.org/10.1037/cdp0000014>.
- Rieger, S., Göllner, R., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2016). Low self-esteem prospectively predicts depression in the transition to young adulthood: A replication of Orth, Robins, and Roberts (2008). *Journal of Personality and Social Psychology*, *110*(1), e16–e22. <https://doi.org/10.1037/pspp0000037>.
- Riva Crugnola, C., Tambelli, R., Spinelli, M., Gazzotti, S., Caprin, C., & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development*, *34*, 136–151. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.11.002>.
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., ... the Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development*, *85*, 40–57. <https://doi.org/10.1111/cdev.12200>.
- Rogers, L. O., & Meltzoff, A. N. (2017). Is gender more important and meaningful than race? An analysis of racial and gender identity among Black, White, and mixed-race children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *23*, 323–334. <https://doi.org/10.1037/cdp0000125>.
- Roisman, G. I., & Fraley, R. C. (2006). The limits of genetic influence: A behavior-genetic analysis of infant-caregiver relationship quality and temperament. *Child Development*, *77*, 1656–1667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00965.x>.
- Ross, J., Yilmaz, M., Dale, R., Cassidy, R., Yildirim, I., & Zeedyk, M. S. (2016). Cultural differences in self-recognition: The early development of autonomous and related selves? *Developmental Science*. Advance online publication: <https://doi.org/10.1111/desc.12387>.
- Rutter, M., Sonuga-Barke, E. J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., & Gunnar, M. R. (2010). Deprivation-specific psychological patterns: Effects of institutional deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *75*(1, Serial No. 295), 1–252.

- Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: Development, health disparities, stigma, and resilience. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 256–272. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00727.x>.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development*, 73, 1166–1186. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00465>.
- Savin-Williams, R. C. (1998). The disclosure to families of same-sex attractions by lesbian, gay, and bisexual youths. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 49–68. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_3.
- Savin-Williams, R. C., & Cohen, K. M. (2007). Development of same-sex attracted youth. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Hrsg.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual and transgender populations* (S. 27–47). New York: Springer.
- Savin-Williams, R. C., & Ream, G. L. (2003). Sex variations in the disclosure to parents of same-sex attractions. *Journal of Family Psychology*, 17, 429–438. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.3.429>.
- Savin-Williams, R. C., & Ream, G. L. (2007). Prevalence and stability of sexual orientation components during adolescence and young adulthood. *Archives of Sexual Behavior*, 36, 385–394. <https://doi.org/10.1007/s10508-006-9088-5>.
- Schwartz, P. D., Maynard, A. M., & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*, 43, 441–448.
- Seaton, E. K., Yip, T., & Sellers, R. M. (2009). A longitudinal examination of racial identity and racial discrimination among African American adolescents. *Child Development*, 80, 406–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01268.x>.
- Smiler, A. P., Frankel, L. B. W., & Savin-Williams, R. C. (2011). From kissing to coitus? Sex-of partner differences in the sexual milestone achievement of young men. *Journal of Adolescence*, 34, 727–735. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.08.009>.
- Solomon, J., & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (S. 287–316). New York: Guilford Press.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139, 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>.
- Spencer, M. B., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development*, 61, 290–310.
- Spencer-Rodgers, J., Peng, K., Wang, L., & Hou, Y. (2004). Dialectical self-esteem and East-West differences in psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1416–1432. <https://doi.org/10.1177/0146167204264243>.
- Stapel, J. C., van Wijk, I., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2017). Eighteen-month-old infants show distinct electrophysiological responses to their own faces. *Developmental Science*, 20, e12437. <https://doi.org/10.1111/desc.12437>.
- Statistics Canada. (2018). Police-reported hate crime, 2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/181129/dq181129a-eng.pdf?st=xLM3n0Np>. Zugegriffen am 07.10.2020.
- Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment and Human Development*, 10, 379–393. <https://doi.org/10.1080/14616730802461409>.
- Stern, D. N. (2010). *Die Lebenserfahrung des Säuglings [Originaltitel: The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology]* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sterrett, E. M., Jones, D. J., McKee, L. G., & Kincaid, C. (2011). Supportive non-parental adults and adolescent psychosocial functioning: Using social support as a theoretical framework. *American Journal of Community Psychology*, 48, 284–295. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9429-y>.
- Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F., Oshri, A., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (2011). Child maltreatment, attachment security, and internal representations of mother and mother-child relationships. *Child Maltreatment*, 16, 137–145. <https://doi.org/10.1177/1077559511398294>.
- Suzuki, L. K., Davis, H. M., & Greenfield, P. M. (2008). Self-enhancement and self-effacement in reaction to praise and criticism: The case of multiethnic youth. *Ethos*, 36(1), 78–97. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00005.x>.
- Thomaes, S., Bushman, B. J., Stegge, H., & Olthof, T. (2008). Trumpling shame by blasts of noise: Narcissism, self-esteem, shame, and aggression in young adolescents. *Child Development*, 79, 1792–1801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01226.x>.
- Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl., S. 348–365). New York: Guilford Press.
- Tryphonopoulos, P. D., Letourneau, N., & Ditommaso, E. (2014). Attachment and caregiver-infant interaction: A review of observational-assessment tools. *Infant Mental Health Journal*, 35, 642–656. <https://doi.org/10.1002/imhj.21461>.
- Trzesniewski, K. H., Kinal, M. P.-A., & Donnellan, M. B. (2010). Self-enhancement and self-protection in a developmental context. In M. D. Alicke & C. Sedikides (Hrsg.), *The handbook of self-enhancement and selfprotection* (S. 341–357). New York: Guilford Press.
- Tynes, B. M., Umaña-Taylor, A. J., Rose, C. A., Lin, J., & Anderson, C. J. (2012). Online racial discrimination and the protective function of ethnic identity and self-esteem for African American adolescents. *Developmental Psychology*, 48(2), 343–355. <https://doi.org/10.1037/a0027032>.
- Umaña-Taylor, A. J., & Guimond, A. B. (2010). A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity. *Developmental Psychology*, 46, 636–650. <https://doi.org/10.1037/a0019376>.
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., ... Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21–39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>.
- Walker, K., Taylor, E., McElroy, A., Phillip, D.-A., & Wilson, M. N. (1995). Familial and ecological correlates of self-esteem in African American children. In M. N. Wilson (Hrsg.), *New Directions for Child and Adolescent Development: Vol. 68 African American family life: Its structural and ecological aspects* (S. 23–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, M.-T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child Development*, 83, 1716–1731. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x>.
- West, M. J., & Rheingold, H. L. (1978). Infant stimulation of maternal instruction. *Infant Behavior and Development*, 1, 205–215. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(78\)80031-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(78)80031-9).
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Rosser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (6. Aufl., S. 933–1002). Hoboken: Wiley.