

*Gerhard Beck, Gerold Scholz*

## Forscher aus der Sicht von Kindern

### Zum Forschungsprojekt

Vier Jahre lang, vom ersten Schultag des ersten Schuljahres im August 1989 bis zum letzten Schultag des 4. Schuljahres im Juli 1993, haben wir im Rahmen eines Forschungsprojektes die Kinder einer Grundschulklasse begleitet.<sup>1</sup> In der Regel saßen wir einen Vormittag pro Woche in der Klasse und beobachteten, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und wie sie miteinander umgingen. Nach einigen Wochen entschieden wir uns, sechs Kinder genauer zu beobachten. Da in der Klasse ein weitgehend offener Unterricht mit viel Bewegungsfreiheit für die Kinder praktiziert wurde, haben wir aber trotz dieser Konzentration auf sechs Kinder Beobachtungen über alle Kinder der Klasse erfasst. In den meisten Fällen konnten wir direkt neben den Kindern sitzen und in Notizen ihre Tätigkeiten und auch ihre Gespräche festhalten. Diese „Feldnotizen“ wurden möglichst umgehend in Protokolle ausformuliert, die man in Anlehnung an ethnologische Forschungen als den Versuch einer „dichten Beschreibung“ (*Clifford Geertz* 1994) bezeichnen kann. Dabei geht es darum, nicht nur die äußeren Beobachtungen (nimmt einen Bleistift, steht auf und geht zu ...) festzuhalten, sondern die Situation so zu beschreiben, dass ihr Sinn erschlüsselt werden kann. Als Teilnehmer im Feld und in der Situation waren wir in der Lage, mehr zu erkennen, als ein Tonband- oder ein Videomitschnitt wiedergeben könnte: Wir waren ein Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn dieser Situation verstehen. In anderen Fällen konnten wir erst im Nachhinein, am Ende eines Tages, nach einigen Wochen oder sogar erst nach vier Jahren der Beobachtung den Sinn einer Situation rekonstruieren.

Aber und das soll hier im Mittelpunkt stehen, die Kinder haben ja nicht nur auf die Anforderungen der Schule reagiert, sondern auch auf uns als Forscher.

Dass außer den Lehrerinnen regelmäßig zwei Erwachsene anwesend waren, die man ansprechen und auf die man sich beziehen konnte, wenn man wollte, aber auch beziehen musste, weil das Wissen um das Beobachteterwerden die eigenen Handlungen mit beeinflusste, führte dazu, dass in unseren Protokollen eine Fülle von Situationen festgehalten wurden, in denen die Beziehung zwischen den Kindern und den Erwachsenen diskutierbar wird. Die Kinder haben uns eingebaut in ihr alltägliches Schulleben, uns als Hilfslehrer gesucht, konkrete Beziehungen zu uns aufgebaut oder uns benutzt um andere zu ärgern. Von den ca. 6.000 Szenen, in die unsere Protokolle gegliedert sind, haben wir in ca. 1.000 Szenen direkte Reaktionen der Kinder auf uns Beobachter festgehalten. Unser Material bietet mithin die Möglichkeit, die Frage nach der Beziehung zwischen Kindern und Forschern im Rahmen teilnehmender Beobachtung zu präzisieren und zwar sowohl in Bezug auf inhaltliche als auch methodische Aspekte. Einige dieser Aspekte sollen hier vorgestellt werden. Ausgewählt wurden die Szenen, in denen sich die Kinder auf uns als „Schreiber“ beziehen.

### Forscher sind Schreiber

Zwei Erwachsene, die in der Klasse sitzen und schreiben, erregen mit Sicherheit die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder. Sie selbst sind ja in die Schule gekommen, um lesen und schreiben zu lernen. Für viele ist klar, was das bedeutet. Sie haben im eigenen Elternhaus erlebt, dass die Erwachsenen Zeitungen und Bücher lesen, teilweise haben sie auch erlebt, dass Nachrichten zwischen den Erwachsenen und auch zwischen älteren Geschwistern schriftlich weitergegeben werden, vielleicht sogar, dass jemand häufig am Computer sitzt und schreibt. Aber emsig schreibende Erwachsene gehören sicher nicht zum alltäglichen Erfahrungsbereich aller Kinder. Das muss ihre Neugier wecken: Was schreiben die da eigentlich? Auf ihre Fragen haben wir in der Regel erklärt, „ich schreibe auf, was ihr alles macht“, oder wir haben ihnen einen Passus aus dem Protokoll vorgelesen, wenn dieser Passus sie selbst betraf, nicht aber, wenn er andere Kinder betraf. Und zunächst gaben sie sich mit diesen Antworten zufrieden. Bei vielen der ersten Äußerungen hatte man das Gefühl, dass es für einige Kinder zunächst keineswegs um die Inhalte des Schreibens ging, sondern um die Tätigkeit, die für sie in der Regel als schulische Aufgabe definiert war.

15.09.1989, Said fragt mich, was ich schreibe. Ich erkläre es ihm und frage dann: „Was schreibst du?“ „Ich schreibe, was dort an der Tafel ist.“ ...

6.10.1989, Hannes spielt mit dem Raben Toni (einer Handpuppe). Als die Lehrerin ihn zum Tisch 1 ruft, wo er Apfel schnitzeln soll, kommt er mit dem Raben auf der Hand. Der Rabe sagt: „Hier wird geschimpfelt“. Dann kommt Hannes zu mir und fragt, was ich da schreibe. Ich lese ihm den letzten Satz vor: „Der Rabe sagt: Hier wird geschimpfelt“ ... Katrin kommt: „Was schreibst du?“ Ich erkläre,

<sup>1</sup> Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt wurden mehrfach veröffentlicht, vgl. vor allem: Beck/Scholz 1995a und Beck/Scholz 1995b

das ich aufschreibe, was die am Schnippen alles machen. „Und dann machst du das auch mal zuhause“, sagt sie verständnisvoll.... Peter: „Bist du ein Reporter? Dann kannst du was Schönes berichten über meinen Zeppehn!“

Durch unsere Reaktionen rücken die Inhalte stärker ins Zentrum. Wir schreiben ja nicht, weil es eine von der Lehrerin gestellte Aufgabe ist. Sondern wir schreiben, weil wir schreiben wollen. Also muss es einen Grund geben, warum wir schreiben. Hannes gibt durch den Kommentar seiner Handpuppe selbst so etwas wie ein Protokoll der Situation, deshalb war es in dieser Situation relativ einfach, ihm zu erklären, was geschrieben wurde. Die Antwort gegenüber Katrin sollte wohl etwas davon ablenken, dass das Verhalten der Kinder beobachtet wurde. Und prompt interpretiert Katrin die Antwort als auf die Tätigkeit des Äpfelschnippeln bezogen. Und Peter hat offensichtlich bereits eine Vorstellung vom Schreiben als Veröffentlichung und will seine eigene Leistung positiv dargestellt haben.

24.11.1989, Katrin will wissen, was ich schreibe. Ich schreibe „Sitzkreis“ - „Stuhlkreis“ verbesert sie mich. Sie zählt alle ihre Freunde auf: „Rebecca, Sandra, Benjamin“. Ich schreibe brav mit: „Benjamin nicht, Benjamin ist ein Junge. Özgül, Ayse, Sali, - nein streich sie weg, Frau Walter, Frau Kurth, Loni....“ (Rebecca flüstert ihr neue Namen zu).

Recht bald benutzen die Kinder uns Schreiber als Teil ihres Spiels oder um andere zu necken. Dadurch eröffnete sich für uns zwar eine neue Möglichkeit, Genaueres über ihre Beziehung zu anderen Kindern zu erfahren. Gleichzeitig mussten wir aber entscheiden, inwieweit wir uns einspannen lassen konnten, ohne unser Forschungsinteresse aus dem Auge zu verlieren. Und zunehmend nachdem die Kinder lesen konnten - stand auch unsere Schrift im Zentrum der Fragen, vielleicht, weil es ihnen durch unsere Schrift unmöglich wurde, unsere Protokolle selbst zu entziffern oder weil sie selbst ja gerügt wurden, wenn sie nicht leserlich schrieben.

In den folgenden Wochen wurde für immer mehr Kinder klar, dass wir aufschreiben, was wir in der Klasse sahen und hörten und damit auch festhielten, was sie getan und gesagt hatten. Das hat sicher auch dazu beigetragen, dass die Kinder verstärkt zum Perspektivwechsel herausgefordert wurden. Sie mussten ja jetzt ein Stück weit mitdenken, wie ihr Verhalten auf uns wirkt. Eine besonders witzige Szene haben wir am 19.1.1990 protokolliert:

Özgül und Sida sowie ein Junge und ein Mädchen aus der Vorklasse sitzen in der Küche um einen Tisch und arbeiten mit Lego.... Zwischen Özgül und den Vorklassenkindern entspannt sich ein Gespräch: „Wer hat Angst vom Schlafen?“ „Ich nicht!“ ... Özgül hat bei ihren Legohaus das Fenster weggemommen und an einer anderen Ecke eingesetzt, öffnet es, es schlägt gegen den Kopf einer Hausbewohnerfigur. „Ach, schrecklich!“ stöhnt sie, baut alles wieder ab, grapscht sich eine große Platte, die sich der Junge aus der Vorklasse offensichtlich reserviert hatte. Auf seinen Protest hin gibt sie die Platte freiwillig wieder heraus. Dann entsteht zwischen den beiden ein spielerisches Wortgefecht: „Du bist dumm!“ „Du auch.“ „Dein Gehirn ist dumm!“ ... Özgül: „Sei still, die Gemeint

bin ich) schreibt alles nach.“ Drono: „Da müssen wir ganz schnell reden, dann kann sie nicht alles schreiben.“

Hier hat einer die Grenzen unserer Forschungsmethode voll durchschaut! Nur zu oft war es uns nicht möglich, die witzigen oder auch wütenden Kommentare genau wörtlich zu notieren. Wir konnten zwar den Sinn erfassen, aber nur einzelne Formulierungen wörtlich festhalten. Nün könnte man vermuten, dass eine Tonbandaufzeichnung oder ein Videomitschnitt als Methode genauere Informationen erbracht hätte. Aber gerade die schnellen, spritzigen Wortwechsel, die ja häufig auch mit schnellen Körperdrehungen und Stellungswechsel verbunden sind, lassen sich mit Mikrofon und Kamera kaum vollständig erfassen. Und es ist nicht nur zeitlich sehr aufwändig, solche Szenen zu verschriftlichen, sondern ohne teilnehmende Beobachtung in vielen Fällen unmöglich, ihren Sinn zu rekonstruieren. Aber die Szene ist noch aus einem anderen Blickwinkel interessant: In der eigenen Klasse hätte Özgül keinen Grund für ihre Warnung gesehen, denn dort hatten ja alle eine Vorstellung von unsere Funktior, aber hier, auf dem neutralen Boden der Vorklasse benutzt sie die Möglichkeit, die anderen Kinder zu informieren zugleich dazu, weiteren Beschimpfungen vorzubeugen.

Im Verlauf des 1. Schuljahres stellen die Kinder dann immer häufiger Fragen nach dem Sinn unserer Anwesenheit und unseres Tuns.

31.08.1990. Said: „Ist das dein Mann?“ Er deutet auf Gerold Scholz. „Nein“. „Dein Cousin (gesprochen: Kusseng?)“. „Nein“. „Was denn?“ „Wir arbeiten zusammen.“ „Was arbeitet ihr denn?“ „Zum Beispiel hier bei euch, wir schreiben auf, was bei euch im Unterricht alles geschieht.“ Sandra: „Das ist doch keine Arbeit!“ Said: „Warum?“ Ich versuche es wieder mit meiner Erklärung: „Ausbildung von Lehrerinnen, wie (die Referendarin) Frau Kurth“, „Wirst du auch Lehrern“. „Ich bin Lehrerin“. „Stauen, Ungläubigkeit.“

Durch solche Erklärungen und auch durch Gespräche zwischen der Referendarin und uns haben die Kinder mitbekommen, dass wir in der Universität arbeiten und dass Frau Kurth bei uns studiert hat. Immer wieder wollen einzelne wissen, wie das genau ist: was wir dort machen. Sie können sich einfach nicht vorstellen, was unsere Arbeit ist und fragen immer erneut danach. Deshalb beschließen wir, dass alle Kinder uns in der Universität besuchen sollen, um einen genaueren Eindruck von unserer Arbeit zu gewinnen. Im Wintersemester gab es an der Universität Frankfurt ein von uns geleitetes Seminar „Die ersten 40 Schulwochen“, in dem Probleme des Anfangsunterrichts im Mittelpunkt standen, die anhand von Dokumenten aus der Forschungsklasse bearbeitet wurden. In dieses Seminar luden wir die Kinder ein. Am 31.1.1991 fuhr die Klasse begleitet von vier Lehrkräften (Klassenlehrerin, Referendarin, Mathelerner und Sportlehrer) mit Bus und Straßenbahn bis nach Frankfurt zur Universität.

Im Seminarraum mit schräg ansteigenden Bankreihen haben wir die beiden ersten Reihen für die Kinder reserviert. Der Rest ist voll mit den TeilnehmerInnen des Seminars. Die Kinder zeigen keinelei Scheu vor dieser beeindruckenden Kulisse von rund 90 Erwachsenen. Nach der Eröffnung, „Wie Sie wissen und sehen haben wir heute Besuch, die 2c“, wird heftig geklopft. Das fasziniert die Kinder. Sie versuchen es nachzumachen... Norbert schreibt ein Rätsel an die Tafel (Ziffern, aus denen die Studierenden einen Satz erlesen sollen)... Die Auflösung heißt: Frau Beck hört bei uns zu...

Es folgen Dias von der Einschulung 1989 und von der Einschulung 1990, an der die Kinder gestaltend mitgewirkt haben. Der Besuch hat, wie uns auch die Eltern auf dem nächsten Elternabend bestätigten, großen Eindruck hinterlassen. In der Folge gab es zwar immer wieder Fragen zu uns und unserer beruflichen Tätigkeit, aber wir hatten nun eine Basis, auf der wir uns verständigen konnten: Wir schrieben mit, um den Studierenden zu erzählen, wie Kinder lernen.

Eine neue Qualität kam ins Spiel, als wir im Dezember 1991 erste Ergebnisse in einer Zeitschrift veröffentlichten. Der Mathelærer hatte die Zeitschrift den Kindern gezeigt (Beck u.a. 1991). Aus Datenschutzgründen waren dabei die Namen der Kinder geändert worden.

13.12.1991. Die Kinder wollen wissen, warum ich ihre Namen verändert habe. Ich gerate in Schwermut: Wie erklärt man die Bestimmungen des Datenschutzes? Frank ruf mich zu sich: „Beckschil! Ich frage, wie ich zu diesem Namen komme. Frank: „Wenn du unsere Namen verändert, verändern wir deinen! Sida ruf mich. Ich reagiere nicht, weil ich ja mit Frank spreche. Frank: „Du musst zu Sida gehen!“ (Er benutzt den im Zeitschriftenaufsatz verwandten Namen)... Ayse kommt zu mir und erzählt, dass der Mathelærer gestern aus der Lehrzeitung vorgelesen hat und dass ich da die Namen der Kinder geändert habe. „Warum?“ will sie wissen. Ich frage zurück: „Kannst du dir denken, warum?“ Ayse überlegt, dann sagt sie: „Weil du uns nicht verpetzen willst!“ Hanne war hinzugekommen. Ich frage ihn: „Findest du das auch richtig?“ Hanne: „Ja, biöd, verpetzi!“ (Nun habe ich meine Antwort, wie ich Kindern dieser Altersstufe Datenschutz plausibel machen kann)

14.08.1992. Hanne: „Ihr schreibt doch über uns immer in einer Zeitung. Und da hast du meinen Namen geändert. Warum?“ Ich: „Die Ayse hat das mal so erklärt: Ich will euch nicht verpetzen. Wenn du willst, dass die Leute wissen, dass du das bist, kannst du es ja sagen.“ Hanne: „Ich will aber, dass die Leute wissen, dass ich es bin!“ Ich schlage vor, dass wir die Kinder ja fragen können, unter welchem Namen sie in unserem Buch auftauchen wollen. Hanne nickt Beifall.

Leider kam diese gute Idee zu spät. Mit der ersten Veröffentlichung hatten wir uns bereits auf Namen festgelegt und konnten im weiteren Verlauf des Projektes keine Änderungen mehr vornehmen. Aber diese Namensgebung stand immer wieder in Zentrum der Diskussionen, auch nach Abschluss des Projektes, als alle Kinder, die zu diesem Zeitpunkt bereits das 7. Schuljahr besuchten, ein Exemplar unserer Veröffentlichung „Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule“ (Beck/ Scholz 1995a) erhielten. Norbert akzeptierte z.B., dass nicht sein richtiger Name veröffentlicht werden sollte, aber er fand den Namen „Norbert“ biöd.

Im Verlauf des 3. und 4. Schuljahres rücken zwei andere Aspekte unseres Schreibens in den Mittelpunkt. Einerseits mehrten sich Szenen, in denen die Kinder uns abweisen, in denen sie signalisieren, dass wir nicht zuhören und mitzuschreiben sollen (Im 1. und 2. Schuljahr hatte wie je 4 solcher Szenen protokolliert, im 3. Schuljahr 5, im 4. Schuljahr 22) und andererseits mehrten sich auch die Szenen, in denen die Kinder uns an unsere Chronistenpflicht erinnern und auf bestimmte Dinge hinweisen, die wir unbedingt aufschreiben sollen.

23.08.1991. Sida merkt, dass ich auf ihr Blatt gucke. Sie stellt ihre Mappe als Sichtschutz auf. Sie rechnet nicht, sondern guckt bei Anne ab... hält dann die Hand auf den Teil des Arbeitsblattes, den sie schon gerechnet hat, damit ich ihre Zahlen nicht sehen kann.

6.09.91. Katrin und Rebecca flüstern miteinander. Katrin zu mir: „Wir haben was Geheimnes. Setz dich mal an einen anderen Tisch“. Sie guckt mich an und lacht.

24.01.1992. Ozgüel zu mir: „Keine Fragen stellen! Mag ich nicht. Kann ich nicht beantworten!“  
14.08.1992. Hanne: „Gibst du auch was über mich?“ (gemeint: in dem, was du aufschreibst). Ich schreibe genau diesen Satz auf. Hanne: „Nein, was schon geschrieben ist!“ Er versucht mein Protokoll zu lesen, kann aber offensichtlich meine Schrift nicht entziffern. Ich weigere mich, vorzulesen. Dann entdeckt er ein „Ha“ (Abkürzung für Hanne): „Und was steht da, bitte schön? Schreibst ja eine Seite über mich!“... Hanne hat nun eine Aufgabe im Mathemax-Arbeitsheft angefangen... (und) baut sein Mäppchen als Mänterchen in meine Richtung auf. Salia zu mir: „Dem darfst du gar nicht zuhören!“ (Im Sinne von: Nimm den Hanne nicht ernst!) Es entsteht eine Diskussion über meine Schrift. Sandra und Salia nehmen mir mein Protokoll weg und wollen lesen, was ich geschrieben habe, haben aber größere Schwierigkeiten, meine Schrift zu entziffern. Wiederum weigere ich mich, vorzulesen. Hanne beteiligt sich lebhaft an diesem Spiel. Der Mathelærer kommt vorbei und fordert zu mehr Konzentration auf. Hanne: „Sie (gemeint bin ich) lenkt mich ab!“ Mathelærer: „Schlingel!“ Ich hole mir mein Protokoll zurück und sage zu Hanne: „Ich soll ja bei dir auch nicht abgucken.“ (Hat er ja durch sein Mänterchen signalisiert!) Hanne: „Du schreibst über mich, aber ich nicht über dich!“

Insgesamt kann man sagen, dass unsere Rolle als Erwachsene für die Kinder sehr differenziert und schillernd war: In äußerst komplexen Situationen haben die Kinder versucht, uns in ihr aktuelles Leben einzubauen. Aus der Art wie wir uns darstellten und wie wir auf die Angebote der Kinder reagierten entstanden Situationen, die erst durch die Ko-Konstruktion, die Deutung der Situation durch alle Beteiligten, ihre konkrete Gestalt gewannen. Wir vertraten z.B. die Normen der Erwachsenen, zumindest so weit es das soziale Verhalten betraf, teilweise auch, so weit es die schulischen Leistungen betraf, aber diese Normen standen nicht im Mittelpunkt unserer Beziehungen zu den Kindern. Wir interessierten uns sehr stark für einzelne Kinder und ihre Geschichten, zeigten durch unsere Rückfragen, dass wir uns intensiv mit ihren Gefühlen, Erfahrungen und Erklärungen beschäftigten. Im Anschluss an T. Parssons könnte man interpretieren, dass wir eher den Erwachsenen im familialen Umfeld gleichen (Parssons 1987). Wir repräsentierten eher partikularistische Normen, zumindest stärker als die LehrerInnen es konnten, z.B. indem wir viel Zeit und Aufmerksamkeit für

einzelne Kinder abotoren. Und während die Lehrerinnen in erhöhtem Umfang universalistische Normen repräsentieren musste, z.B. in Form von Leistungsanforderungen und der Beurteilung der Leistungen, boten wir diese universalistischen Normen in harter Form nur so weit es unser Schreiben und die daraus resultierenden Veröffentlichungen betraf. Insofern war es sicher nicht zufällig, dass die Änderung der Kindernamen in unserer ersten Veröffentlichung auch zu deutlicher Kritik der Kinder uns gegenüber führte. Insgesamt waren wir Erwachsene, die anders waren als die Erwachsenen im familialen Umfeld, die deutlich ihre Berufsrolle darstellten und auf universalistische Werte und Normen pochten, die aber auch anders waren als die Lehrer und Lehrerinnen, mit denen die Kinder zu tun hatten. Diese Lehrer und Lehrerinnen hatten immer inhaltliche Ziele und Pläne, stellten Aufgaben, forderten, dass man sich auf sie und ihre Ziele einstelle. Demgegenüber waren wir Erwachsene, die bereit waren, sich - zumindest weitgehend und weitergehend, als die Lehrerinnen und Lehrer das konnten - auf die Ziele und Pläne einzelner Kinder einzustellen, ihren Geschichten zu lauschen, ihre Spiele mitzumachen. Trotz unseres Versuchs, nicht das soziale Leben zu bestimmen, müssen wir wie eine soziale Herausforderung gewirkt haben, die ein hohes Maß an Differenzierung in den Reaktionen abverlangte.

## Literatur

- Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek: rororo 1995a  
 Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold: Beobachten im Schullagtag, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1995b  
 Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1994  
 Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold/ Walter, Christina: Szenen - Absichten - Deutungen. Zwei Jahre Auseinandersetzung mit moralischen Fragen. In: Die Grundschulzeitschrift, 5. Jg. 1991, Heft 50  
 Parsons, Talcott: Die Schulkasse als soziales System. Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Plake, Klaus (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie, Düsseldorf 1987

## Ilona K. Schneider

### Zur Selbst-Identität eines Grundschulkindes: biografische Fallstudie

#### 1. Selbst-Identität

„Die Kindheits-Individualität lässt sich am besten im Kontext individueller Lebensgeschichten verstehen“, behauptet der Entwicklungspsychologe William Damon (1989, S. 347). Nachgewiesenermaßen beginnt etwa im Alter von drei Jahren sich das autobiografische Gedächtnis zu entfalten und zu funktionieren. (Köhr 1996) Dies ist die Voraussetzung, dass Kinder ab diesem Alter ein in den Grundzügen nachvollziehbare und auch recht konstante Auffassung von sich selbst zu entwickeln beginnen (Nelson 1996; Garbar 1994). Dabei ist für den Aufbau einer Selbst-Identität, so Damon (S. 306), ein Grundgefühl für die Ähnlichkeiten wie auch für die Unterschiede zwischen der eigenen Individualität und der anderer Menschen grundlegend. Auf dieser emotionalen Basis entwickelt sich wiederum ein diesbezügliches Wissen, d. h., Selbst-Identität weist sowohl affektive als auch kognitive Komponenten auf, die sich wechselseitig beeinflussen. Mit anderen Worten, Selbst-Identität besitzt einen dualistischen Charakter. Die affektive Bewertungsleistung, das Selbstwertgefühl, zeigt vor allem die Richtung und das Ausmaß der Selbstbewertungen an (S. 313ff.), während die qualitativ bestimmbareren kognitiven Selbstwahrnehmungen (S. 321ff.) das Selbstverstehen (Selbstwissen) ausmachen.

Ich möchte im Folgenden versuchen, auf der Basis der von Damon vorgestellten theoretischen Struktur des Konstruktes „Selbst-Identität“ einzelne Komponenten dieser Kategorie anhand einer biografischen Fallstudie eines Grundschulkindes herauszuarbeiten. Dabei beziehe ich mich auf das Datenmaterial, das ich während einer im Juni 1995 begonnenen Langzeitstudie u.a. über eine kommunikativ geführte Interviewserie mit dem Mädchen „Tina“, das zum damaligen Zeitpunkt kurz vor seiner Einschulung stand, gewonnen habe (Schneider 1999).