

FRIEDRICH SCHWEITZER

IDENTITÄT - EIN LEITBEGRIFF DER PÄDAGOGIK?

Noch bis vor wenigen Jahren wäre es bei einer Tagung über "Jugendarbeit und Identität" in vorhersagbarer Weise darum - und nur darum - gegangen, sozialwissenschaftliche Identitätstheorien für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Mit Zweifeln an dem Ziel: Identitätsbildung wäre wohl kaum zu rechnen gewesen. Demgegenüber zeigen die Beiträge zu dieser Tagung (s. bes. Nunner-Winkler, Pazzini), daß die Frage nach der Identitätsbildung heute in neuer Weise gestellt wird: Das Identitätsproblem wird nun in einem geschichtlichen Kontext gesehen. Dabei wird nicht nur die Geschichtlichkeit des Individuums deutlich, das nach seiner Identität fragt, sondern vor allem die geschichtliche Bedingtheit der Vorstellung, daß Identität das Ziel der individuellen Entwicklung zureichend beschreibe.

Der Versuch, den Identitätsbegriff in einem geschichtlichen Kontext zu sehen, steht dabei gleichsam im Horizont von Postmoderne auf der einen und Neokonservatismus auf der anderen Seite. Aus beiden Richtungen, von Postmoderne und Neokonservatismus her, werden Einwände gegen den Identitätsbegriff erhoben sowie gegen den Konsens, der bisher über die zentrale Bedeutung dieses Begriffes zu herrschen schien.

Bezeichnet Identität, so könnte man die postmoderne Frage formulieren, mehr als die spezifisch moderne und deshalb überholte Vorstellung des individuierten und rationalen Subjekts - des Subjekts also - das der industriellen Gesellschaft korrespondiert und das in der postindustriellen Gesellschaft überwunden wird (vgl. z.B. Frank 1985)? Oder handelt es sich - und das wäre die neokonservative Version der Frage - bei den pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsvorstellungen um überhöhte Ansprüche des Individuums, wie sie einem nicht mehr

angezeigten, weil nicht mehr finanzierbaren wohlfahrtsstaatlichen Denken entspringen (s. dazu Habermas 1985)? Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen - mit anderen, mehr ideologiekritischen Vorzeichen - auch Böhnisch/Schefold (1985, S. 70ff.), für die hinter dem pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsverständnis letztlich nur das wohlfahrtsstaatliche Denken steht, das jedem eine Integration in die Gesellschaft verspricht.

Auch wenn solche Anfragen sich zum Teil mehr politischen Motiven verdanken als pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Analysen, wird man sie nicht ohne weiteres übergehen können. Diese Anfragen enthalten - gleichsam unterhalb der ideologischen Schwelle, die sie überspringen - zutreffende Beobachtungen, die allerdings für eine angemessene Interpretation in einem anderen, weder postmodernen noch neokonservativen Zusammenhang gesehen werden müssen.

Es sind aber nicht nur gesellschaftspolitische und kulturelle Veränderungen, die zu einer erneuten Reflexion auf Sinn und Grenzen einer identitätsorientierten Pädagogik zwingen. In der Pädagogik selbst stellt sich nämlich das Problem, daß weithin zwar Einigkeit besteht über Identitätsbildung als Ziel der Erziehung, daß die Wege zu diesem Ziel aber nicht deutlich sind. Ob und wie Identität pädagogisch gebildet werden kann, welche jugend- und bildungspolitischen Forderungen sich daraus ergeben, was schließlich die praktischen Konsequenzen für Schule und Jugendarbeit sein müßten - all das sind eher offene Fragen.

Zur Beantwortung dieser Fragen nach pädagogischen Möglichkeiten der Identitätsbildung reicht es allerdings nun nicht mehr aus, nur neue Methoden etwa der Jugendarbeit vorzuschlagen. Angesichts der postmodernen bzw. neokonservativen Einwände gegen den Identitätsbegriff erweist sich statt dessen als notwendig, nach der Angemessenheit des als Identitätsbildung beschriebenen Zieles selbst zu fragen. Ist Identität als pädagogischer Leitbegriff hinreichend und angemessen?

Im folgenden möchte ich zeigen, daß der Identitätsbegriff als pädagogischer Leitbegriff tatsächlich unzureichend bleibt. Im Unterschied zu den postmodernen und neokonservativen Versuchen, den Identitätsbegriff zu verabschieden, geht es mir jedoch um eine differenzierende Neueinschätzung. Dieser Einschätzung zufolge ist Identität insofern nicht als pädagogischer Leitbegriff geeignet, als Identität ein fiktives und zum Teil einseitig individualistisches Ziel beschreibt. Identitätsprobleme dagegen, wie sie besonders von Jugendlichen erfahren werden, stellen für die Pädagogik einen unverzichtbaren Bezugspunkt dar. Deshalb kann die Pädagogik auf den Identitätsbegriff nicht verzichten; sie kann und darf sich von diesem Begriff jedoch nicht leiten lassen.

Ich beginne mit einem kurzen Überblick über die Verwendung des Identitätsbegriffs in der Pädagogik und komme dann zu Anfragen an das pädagogische und sozialwissenschaftliche Identitätsverständnis. Es geht mir dabei um die allgemeinpädagogischen Zusammenhänge - die praktischen Konsequenzen, auch für die Jugendarbeit, müßten noch weiter geklärt werden.

1. Der Identitätsbegriff in der Pädagogik - Erwartungen und Schwierigkeiten

Überblickt man die umfangreiche pädagogische Literatur zum Identitätsbegriff bzw. die Verwendung des Identitätsbegriffs in der Pädagogik, so wird erstens deutlich, daß es sich um einen vergleichsweise neuen Begriff handelt. Erst ab etwa 1970 findet der Identitätsbegriff Eingang in die pädagogische Diskussion, wobei besonders die 1972 bzw. 1973 erschienenen Arbeiten von Mollenhauer ("Theorien zum Erziehungsprozeß") und von Wellendorf ("Schulische Sozialisation und Identität") als entscheidende Meilensteine gelten können. Zwar könnte man sich auch fragen, ob das Identitätsproblem in der Pädagogik nicht schon seit langem eine Rolle spielt, ohne daß der Identitätsbegriff verwendet wurde. Ich begrenze mich hier auf die ausdrückliche Verwendung des Identitätsbegriffs und gehe davon aus, daß das Auftauchen eines neuen

Begriffs eine terminologische Umstellung bedeutet, die eine eigene Betrachtung verdient.

Zweitens zeigt ein solcher Überblick, daß der Identitätsbegriff gleichsam als pädagogische Universalkategorie verstanden wird. Alle Bereiche pädagogischen Handelns sollen unter dem Aspekt der Identitätsbildung gesehen werden - also als Früherziehung - im Vorschulalter ebenso wie Schule und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung ebenso wie Erziehungsberatung, schließlich auch die Ausbildung der Erzieher selbst¹⁾.

In dieser Aufzählung zeichnet sich das dritte Ergebnis meines Überblicks bereits ab: Identität wird als Leitbegriff pädagogischer Forschung und Theoriebildung angesehen und so auch eingesetzt. Identität bezeichnet in dieser Sicht das Ziel und Identitätsbildung den Weg der Erziehung. Insofern könnte man von einer Tendenz sprechen, Erziehung überhaupt als Identitätsbildung zu verstehen. Oder, wenn man die erste Beobachtung hinzunimmt, könnte man auch vermuten, daß der Identitätsbegriff den gerade Ende der 60er Jahre außer Gebrauch kommenden Bildungsbegriff ablöst (vgl. Krappmann, 1980).

Diesen sehr weitreichenden Erwartungen an den Identitätsbegriff stehen nun allerdings erhebliche Schwierigkeiten gegenüber. Die erste Schwierigkeit liegt dabei in der Abstraktheit der Fähigkeiten, die mit dem Identitätsbegriff verbunden werden. Identitätsbalance, Rollendistanz und Diskursfähigkeit, um nur die wichtigsten zu nennen, sind zunächst rein formale Begriffe. Welche Identitäten hier balanciert und von welchen Rollen man sich distanzieren soll, ist damit noch nicht gesagt: Gefordert wird nur eine Balance oder Distanz als solche. Ist es aber wirklich gleichgültig, ob ich mich - wie in Goffmans berühmtem Beispiel - von meiner Rolle als Insasse einer Anstalt distanzieren kann oder ob ich mich von meiner Rolle als Pädagoge distanzriere, weil ich durch das Engagement in dieser Rolle etwa meine Freizeitinteressen tangiert sehe? - Der formale Begriff der Rollendistanz führt hier nicht weiter. Offenbar bedürfen Kategorien wie Rollendistanz auch einer inhalt-

lichen Füllung, damit sie pädagogisch fruchtbar werden können. Rollendistanz kann nämlich nur dann als ein pädagogisch legitimes Ziel gelten, wenn die Identifikation mit einer Aufgabe und das entsprechende Engagement darunter nicht leiden.

Am Beispiel der Rollendistanz läßt sich auch noch eine weitere Schwierigkeit verdeutlichen. Dabei geht es um die Frage, von welchem Bild von Kindheit und Jugend die Pädagogik ausgeht und an welchen Problemlagen sie sich orientiert. - Mit dem Begriff der Rollendistanz verbindet sich vor allem eine Kritik pädagogischer und gesellschaftlicher Institutionen: Den Kindern und Jugendlichen soll keine zwanghafte Mitgliederrolle auferlegt, sondern ihnen soll Freiheit zur Selbstverwirklichung gegeben werden. Als freiheits- und mündigkeitsorientierte Kritik ist diese Sicht von bleibender Bedeutung. Aber ist mit dem institutionellen Zwang und der Distanz von Institutionen noch das hauptsächliche Problem der Jugend in den 80er Jahren erfaßt? Ist nicht gerade umgekehrt die Frage der Zugehörigkeit das ungelöste Problem, an dem eine - von der Gesellschaft etwa als "überflüssige Generation" gleichsam ausgegrenzte - Jugend heute vielfach leidet? Ist, anders gesagt, neben den gleichsam vertikalen Autoritätskonflikt inzwischen nicht ein ebenso wichtiger horizontaler Konflikt getreten, bei dem es um die Teilhabe an der Gesellschaft und an ihren Institutionen geht?²⁾

Eine dritte Schwierigkeit für die Pädagogik ergibt sich aus der Verbindung von Identität und Diskursfähigkeit. Ich-Identität, wie sie von Habermas und Mollenhauer als Ziel von Entwicklung angesehen wird, setzt die Fähigkeit zum diskursiven Aushandeln von Normen voraus. Diese Diskursfähigkeit hängt jedoch von einer hypothetischen Einstellung zu Normen ab: Normative Ansprüche müssen - hypothetisch - außer Kraft gesetzt und so ganz von ihrer argumentativen Einlösbarkeit abhängig gemacht werden. Diese hypothetische Einstellung zu Normen ist aber - entwicklungspsychologisch gesehen - eine äußerst voraussetzungsreiche Fähigkeit, über die Kinder und auch viele Jugendliche nicht verfügen. Diese Fähigkeit hängt nämlich davon ab, daß das von Piaget sogenannte formaloperationale Den-

ken ausgebildet wurde, was - empirischen Untersuchungen zufolge - nur für eine Minderheit der Jugendlichen zutrifft³⁾. Ich-Identität und Diskursfähigkeit bilden deshalb bestenfalls entfernte Ziele. In der pädagogischen Praxis spielen sie kaum eine Rolle.

Damit ist nicht gemeint, daß Ich-Identität und Diskursfähigkeit schon deshalb als pädagogische Ziele fragwürdig wären, weil sie unter heutigen Bedingungen des Aufwachsens nur für wenige erreichbar sind. Es geht mir vielmehr um das Verhältnis von Weg und Ziel, das sich gerade bei der Diskursfähigkeit sehr schwierig gestaltet (vgl. Fauser/Schweitzer 1979). Wie die psychologischen Untersuchungen zur Entwicklung des formal operationalen Denkens zeigen, wird ein solches Denken nicht dadurch erworben, daß man es einfach einübt. Die Entwicklung muß sich gleichsam auf einem Umweg über solche Zwischenstufen vollziehen, die ein formal operationales Denken gerade noch nicht voraussetzen. Für die Pädagogik liegt darin die Schwierigkeit, daß sich Weg und Ziel der Entwicklung hier notwendig unterscheiden - weshalb eine nur von den Zielen abgeleitete Vorgehensweise verfehlt wäre.

Angesichts der Schwierigkeiten, die sich für die Pädagogik aus den Identitätstheorien ergeben, ist es von besonderem Interesse, daß Zweifel am pädagogischen Sinn des Identitätsbegriffs nun auch von denen geäußert werden, die früher ganz für eine identitätsorientierte Pädagogik eingetreten sind. So beklagt etwa Mollenhauer heute den "inflationären" Gebrauch des Identitätsbegriffs und kommt zu der Feststellung, daß "gar kein genau bestimmtes Problem mehr mit diesem Vokabular bezeichnet wird" (1983, S. 156). Die vielfältige Rede von "Identität" und der Suche nach ihr will Mollenhauer nun "als Symptom eines vermutlich wichtigen Problems" verstanden wissen (ebd. Hervorhebung von mir).

Wenn man diese Formulierung Mollenhauers ernst nimmt, kann man daran einen weitreichenden Wandel des Identitätsverständnisses ablesen. Wenn Identität als "Symptom" verstanden

werden soll, kann nämlich Identitätsbildung nicht mehr einfach als Ziel oder als Lösung angesehen werden. Das bliebe ein Behandeln des Symptoms. Vielmehr muß die Suche nach Identität selbst als Problem begriffen und untersucht werden.

Dabei könnte sich herausstellen, daß die moderne Gesellschaft nicht nur, wie wir alle wissen, die Identitätsbildung schwierig macht, sondern daß sie uns gleichsam zu einer Fiktion verleitet - der Fiktion nämlich, daß die Frage nach Identität lösbar sei durch Reflexion und Diskurs. Soweit es um die Frage: "Wer bin ich eigentlich?" geht, handelt es sich, wie ich vermute, um eine Aporie: Solange diese Frage nicht gestellt wird, bedarf es keiner Antwort. Wenn sie einmal gestellt ist dagegen, gibt es keine zureichende Antwort mehr.

2. Identität als Problem: Anfragen an das pädagogische und sozialwissenschaftliche Identitätsverständnis

Inhaltlich gesehen - so meine These - sind für das pädagogische und sozialwissenschaftliche Identitätsverständnis drei Defizite kennzeichnend: ein Mangel an geschichtlicher Reflexion, das Fehlen einer entwicklungsbezogenen Analyse sowie eine unzureichende, weil individualistische Auffassung des Menschen und seiner Entwicklung.

Wie ungeschichtlich das Identitätsproblem in der Pädagogik verstanden wurde, läßt sich schon daran ablesen, daß die vielleicht am einflußreichsten gewordene Identitätstheorie - die Theorie von Lothar Krappmann - auf einer rein strukturellen Ebene argumentiert. Untersucht werden Interaktionsstrukturen als solche - und das heißt unter Ausblendung aller konkreten geschichtlichen Bedingungen und Voraussetzungen. Zwar gelingt Krappmann so der Nachweis, daß Identität ein, wie er sagt, "strukturelles Erfordernis" (1976, S. 317) gelungener Interaktion darstellt; warum aber die Frage gerade nach der Identität heute so drängend gestellt und warum sich die Suche gerade auf die Identität

richtet, worauf also die Aktualität des Identitätsproblems zurückzuführen ist - all dies bleibt unbeantwortet und muß unbeantwortet bleiben, solange man nur strukturell und nicht geschichtlich fragt.

Ich kann hier nur andeuten, worin ich die geschichtlichen Bedingungen der Aktualität des Identitätsproblems sehe⁴⁾. Vielleicht am wichtigsten ist dabei der Prozeß, der von Soziologen als Segmentierung der Gesellschaft, als institutionelle Spezialisierung oder als funktionale Differenzierung bezeichnet wird. Gemeint ist dabei jeweils der soziale Wandel, durch den die gesellschaftlichen Bereiche weiter auseinandertreten und sich schärfer gegeneinander abheben: Arbeit und Freizeit, Privatleben und Berufsrolle, Religion und Alltag, Familie und Schule usw.

Für den einzelnen bringt dieser Differenzierungsprozeß einen Pluralisierungseffekt mit sich: Es gibt keine mit anderen geteilte Lebenswelt mehr, die als äußerer Garant individueller Kontinuität und Einheit dienen könnte. Statt dessen bewegt sich das Individuum in einer Mehrzahl oder sogar Vielzahl unterschiedlicher und zum Teil widersprüchlichen Lebenswelten und spielt dort ebenso viele und ebenso widersprüchliche Rollen: Hier funktionierender Teil eines festliegenden Systems - dort selbstbestimmtes Individuum im Eigenheim; hier angepaßtes und unpersönliches Verhalten - dort persönliche Entfaltung mit Hilfe vielfältiger Konsumangebote.

In der Gegensätzlichkeit solcher Erfahrungen - und darauf kommt es mir an - liegt nun nicht nur eine Bedrohung für die Identität des Individuums, sondern zugleich ein Anreiz zu einer gezielten Ausgestaltung einer eigenen unverwechselbaren Identität. Gerade die Verwechselbarkeit und Anonymität, die für moderne Großinstitutionen und für soziale Systeme kennzeichnend ist, führt nämlich zu einem kompensatorischen Bedürfnis nach Unverwechselbarkeit wenigstens im privaten Bereich.

So gesehen ist also nicht nur die Identitätskrise, sondern auch das bewußte Streben nach Identität problematisch, weil es sich als eine private Anpassungsform an gesellschaftliche Widersprüche erweist⁵⁾.

Identitätsprobleme so auf gesellschaftliche Strukturen zurückzuführen, heißt allerdings noch nicht, diese Probleme auch schon zu lösen. Daß sich solche Probleme aus gesellschaftlichen Strukturen herleiten, kann nicht bedeuten, daß sie deshalb weniger ernstzunehmen wären. Fraglich wird so gesehen nur die von diesen Strukturen gleichsam suggerierte Möglichkeit, als Individuum eine Identität zu finden oder sogar selbst auszugestalten. Die gesellschaftliche Verankerung von Identitätsproblemen verweist darüber hinaus auf die epochale Bedeutung dieser Probleme, deren Lösung allerdings nicht von einer gezielten Identitätsbildung zu erhoffen ist. Die erfahrenen Probleme sind real - die angestrebte Identität bleibt fiktiv.

Mein zweiter Einwand gegen den Identitätsbegriff, daß sein Entwicklungsbezug nur unzureichend geklärt ist, läßt sich vielleicht am besten am Beispiel Erik Eriksons verdeutlichen. Auch bei der Entwicklungstheorie von Erikson bleibt nämlich unklar, wie sich Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe und Thema der Adoleszens auf der einen und Identitätsbildung als ein das ganze Leben umfassender Prozeß zueinander verhalten. Erikson hat Identität und ihren Gegenpol: die Identitätskonfusion vor allem als das zentrale Thema der Adoleszens als des fünften der von ihm unterschiedenen acht Lebensalter beschrieben. Zugleich ist die Krise der Identität für ihn aber der Konflikt, mit dem sich die gesamte Entwicklung entscheidet: Man könnte sagen, daß Identität für Erikson den "Angelpunkt des Entwicklungsprozesses" darstellt⁶⁾.

Der Gewinn einer solchen Auffassung liegt wohl in der Erweiterung des psychoanalytischen Verständnisses über die Kindheit hinaus und in der Öffnung für die adoleszente Ent-

wicklung. Die Gefahr dagegen liegt darin, daß mit dem Identitätsbegriff - und das heißt mit einem an der adoleszenten Erfahrung gewonnenen Verständnis - die gesamte Entwicklung gleichsam in eine adoleszente Perspektive gerückt wird.

Für eine solche Verkürzung des Entwicklungsverständnisses sehe ich vor allem zwei Belege: Erstens beschreibt Erikson die Identitätskrise als Spannung zwischen Gewißheit und Zweifel, als eine Krise also der Reflexion auf das eigene Selbst. - Die Krise von Sinnerfahrung und Sinnlosigkeit, wie sie von einem Teil der Jugendlichen durchlaufen wird, ist damit sicherlich gut getroffen. Aber läßt sich an dieser Krise tatsächlich ein allgemeines Entwicklungsverständnis ablesen? Und hängt die beschriebene Krise nicht selbst ab von dem adoleszenten Versuch, Sicherheit und Identität eher auf dem Wege der Selbstreflexion als im Handeln zu finden? Hängt sie nicht davon ab, was schon Anna Freud als das adoleszente Problem der "Intellektualisierung" beschrieben hat?

Die Nähe von Eriksons Identitätsbegriff zur adoleszenten Selbsterfahrung zeigt sich noch deutlicher an der Konzentration auf Ablösung und Individuation. Identität geht in Eriksons Entwicklungsschema der von ihm sogenannten "Intimität" voraus - Identität ist demnach Voraussetzung, nicht aber Ergebnis der Beziehung zu anderen (vgl. Erikson 1974).

Daß ein solches Verständnis unzureichend bleibt, weil es die konstitutive Bedeutung von Beziehungen übergeht, darauf hat besonders die Frauenforschung aufmerksam gemacht. Aus dieser Sicht beschreibt etwa Carol Gilligan die weibliche Entwicklung als Identitätsbildung durch Beziehungen⁷⁾. Sie wirft Erikson ein auf Individuation beschränktes Verständnis vor, bei dem Entwicklung überhaupt mit Ablösung und Trennung gleichgesetzt werde: "Aber in diesem männlichen Lebenszyklus gibt es nur wenig Vorbereitung

auf die Intimität des ersten Erwachsenenstadiums. Nur das erste Stadium von 'Vertrauen versus Mißtrauen' deutet die Art von Gegenseitigkeit an, die Erikson mit Intimität und Generativität meint und die Freud als Genitalität bezeichnet. Alles übrige ist Getrenntsein, mit dem Ergebnis, daß die Entwicklung als solche mit Trennung identifiziert wird und Bindungen als Hindernisse der Entwicklung erscheinen, wie es bei der Beurteilung von Frauen häufig der Fall ist" (1984, S. 22).

Damit sind wir bei meinem dritten Einwand gegen den Identitätsbegriff: der individualistischen Auffassung von Entwicklung. - Der Vorwurf des Individualismus mag zunächst als paradox erscheinen: War es nicht gerade das Anliegen aller Identitätstheorien von George H. Mead bis zu Jürgen Habermas, den sozialen und interaktiven Charakter der Identität herauszuarbeiten? Und ist Identität demnach nicht gerade an die soziale Kommunikation gebunden?

Ich kann hier nur andeuten, daß die von Mead, Habermas und anderen mit der Identitätsbildung verknüpfte Form der Kommunikation durchaus mit einer individualistischen Deutung der menschlichen Entwicklung verträglich bzw. sogar von einer solchen Deutung abhängig ist. Die Subjekte der Kommunikation, wie sie etwa von Habermas beschrieben werden, zeichnen sich nämlich vor allem aus durch ihre rationale Individuation, die als Voraussetzung der Autonomie des Denkens und Urteilens angesehen wird. Diskursfähigkeit setze eine Versprachlichung der Bedürfnisse und Interessen voraus, so daß sie in die sprachliche Kommunikation eingehen können⁸⁾. Hier zeigt sich der rationalistische Aspekt des Identitätsverständnisses: Das Individuum wird nur von seinen sprachlichen Fähigkeiten und von seiner Selbstreflexion her gesehen - nichtsprachliche Aspekte auch der Interaktion sowie die reflexiv nie gänzlich einholbaren Formen des Erlebens und Erfahrens gehen in diese Vorstellung offenbar nicht ein.

Das individualistische Gefälle des Identitätsbegriffs erklärt sich - im Blick auf Habermas und Krappmann gesprochen - zum Teil schon aus der Absicht, in der dieser Begriff eingeführt wird: Der Identitätsbegriff soll das konformistische Rollenverständnis ablösen. Gegen eine soziologische Rollentheorie (T. Parsons), in deren Zentrum Anpassung und konformes Verhalten stehen, insistieren Habermas und Krappmann mit dem Identitätsbegriff auf der Freiheit und Unverrechenbarkeit des Individuums. Deshalb betonen sie Fähigkeiten wie Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, die es dem Individuum ermöglichen, die Erwartungen anderer zu hinterfragen und ggf. zurückzuweisen⁹⁾. - Sich distanzieren und Spannungen aushalten können bedeutet aber noch nicht, daß man auch langfristige Bindungen aufbauen kann und daß man Zugehörigkeit erfährt. Genau die dazu notwendigen Fähigkeiten fehlen beim Identitätsbegriff, und das macht seinen individualistischen Charakter aus.

3. Folgerungen

Was folgt nun aus einer solchen Analyse des Identitätsbegriffs? Wie kann auf die Einwände - gegen die Ungeschichtlichkeit, den unklaren Entwicklungsbezug und die individualistische Verengung - reagiert werden? - Zunächst liegt es vielleicht nahe, darauf mit begrifflichen Korrekturen zu reagieren - mit präziseren Definitionen oder überhaupt mit einer Neufassung des Begriffs¹⁰⁾. Bei solchen Korrekturversuchen nur auf der begrifflichen Ebene ginge allerdings eine wesentliche Einsicht verloren - die Einsicht nämlich, daß es sich bei den Einseitigkeiten des Identitätsverständnisses nicht um zufällige, sondern um erklärbare, von der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung abhängige Verengungen handelt. So gesehen kommt es gerade darauf an, daß die Suche nach "Identität" - um noch einmal Mollenhauers Formulierung aufzunehmen - als "Symptom" begriffen werden muß.

Der Begriff des Symptoms kann dabei zweierlei verdeutlichen. Zum einen handelt es sich bei Identitätsproblemen um Probleme, die insbesondere Jugendliche in unserer Gesellschaft erfahren. Es hilft daher weder die (postmoderne) Forderung, den Identitätsbegriff als verwaltet aufzugeben, noch der (neokonservative) Versuch, Identitätsprobleme als von der Pädagogik nur herbeigeredete Probleme zu verabschieden. Beide, postmoderne wie neokonservative Lösungsversuche, verfehlen die Schwierigkeiten, die sich für Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft stellen: Wie in einer vielfach zerteilten und widersprüchlichen Lebenswelt noch eine als sinnvoll erfahrene Einheit und Kontinuität der Person gefunden oder ausgebildet werden kann.

Zum anderen macht der Symptombegriff aber auch deutlich, daß Identitätsprobleme auf die tieferliegenden Bedingungen zurückgeführt werden müssen, aus denen sie - als "Symptom" - resultieren.

Meinen bisherigen Überlegungen zufolge liegen die Ursachen dieses Symptoms zum einen in der adoleszenten Entwicklung selbst und in der für diese Entwicklung bezeichnenden Form der abstrakten Selbstreflexion. Zum anderen liegen die Ursachen in der gesellschaftlichen Entwicklung und in der Pluralisierung der Lebenswelt, wie sie in modernen Gesellschaften vorherrscht. Zusammenfassend läßt sich die Identitätsproblematik, so wie sie in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik diskutiert wird, deshalb als Ausdruck und Folge der spezifischen Gestalt der adoleszenten Entwicklung in der modernen Gesellschaft verstehen.

Wenn diese Einschätzung zutrifft, kann Identitätsbildung allerdings nicht einfach als Lösung adoleszenter Entwicklungsprobleme dargestellt oder gar der Pädagogik als Aufgabe übertragen werden. Vielmehr muß hinter die mit dem Identitätsbegriff angezeigte, aber individualistisch und ungeschichtlich formulierte Problemstellung zurückge-

gangen und müssen Lösungen und pädagogische Möglichkeiten im umfassenderen Zusammenhang der Lebenswelt gesucht werden. Die Konzentration auf die Identität, um deren Bildung es gehen soll, versperrt sonst den Blick auf die Zusammenhänge, an die die individuelle Entwicklung stets gebunden bleibt.

So ergibt sich, daß die Pädagogik ebensowenig auf den Identitätsbegriff verzichten kann wie es ihr zugleich unmöglich ist, sich von diesem Begriff leiten zu lassen. Der Identitätsbegriff ist für die Pädagogik unentbehrlich, weil er Probleme bezeichnet, mit denen vor allem Jugendliche in der modernen Gesellschaft häufig zu kämpfen haben. Andererseits lassen sich diese Probleme als Identitätsprobleme nicht zureichend verstehen: Vielmehr verweisen sie auf einen Wandel der lebensweltlichen Erfahrungen, von denen auch die Möglichkeiten der Erziehung abhängig sind.

Anmerkungen

- 1) Nachweise bei Schweitzer 1985, S. 19ff.
- 2) So, im Anschluß an Th. Ziehe u. a., Nipkow 1983, S. 157; vgl. besonders Coleman 1983, Flitner 1984.
- 3) Vgl. Kohlberg/Gilligan 1981.
- 4) Ausführlicher Schweitzer 1985, S. 70 ff.; vgl. Nunner-Winkler 1984.
- 5) Vgl. zu dieser These Berger/Berger/Kellner 1975; Cohen/Taylor 1977.
- 6) So Homans 1978, S. 236.
- 7) Vgl. Gilligan 1983, 1984.
- 8) Vgl. Habermas 1973a; 1981, S. 40, 42, 66.
- 9) Vgl. Habermas 1973 b; Krappmann 1975.
- 10) So etwa Nunner-Winkler 1984.

Literatur

Berger, P.L./Berger, B./Kellner, H.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt/New York 1975.

Cohen, St./Taylor, L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt 1977.

Coleman, J. S.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 57-77.

Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt 1974.

Fausser, P./Schweitzer, F.: Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Zum Methodenbuch von Mollenhauer/Rittelmeyer und seiner theoretischen Begründung. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 609-632.

Flitner, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345-355.

Frank, A.: Bodenlosgelassen - Postmoderne Fragmente. In: Baacke, D. u.a. (Hg.): Am Ende - postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985, S. 96-105.

Gilligan, C.: Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 94-121.

Gilligan, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München/Zürich 1984.

Habermas, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973. (a)

Habermas, J.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973. (b)

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.

Habermas, J.: Die neue Übersichtlichkeit. (Kleine Politische Schriften V.) Frankfurt 1985.

Homans, P.: The significance of Erikson's Psychology for modern understanding of religion. In: Ers. (ed.): Childhood and Selfhood. Essays on tradition, religion, and modernity in the psychology of Erik H. Erikson. Lewisburg (Bucknell University Press) 1978, S. 231-263.

Kohlberg, L./Gilligan, C.: The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. In: Deidalus 100 (1971), S. 1051-1086.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1979.

Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, M. u. a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976, S. 307-331.

Krappmann, L.: Identität - ein Bildungskonzept? In: Grohs, G. u. a. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 99-118.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) München 1972.

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.

Nipkow, K. E.: Sinnerschließendes, elementares Lernen. Handlungsperspektiven für die Schule angesichts der Lage der Jugend. In: Schweitzer/Thiersch, S. 154-176.

Nunner-Winkler, G.: Probleme der Identitätsbildung und was die Schule zu ihrer Lösung beitragen kann. In: Für die Zukunft lernen. Der Beitrag der Werterziehung in der Schule. (GEW, Neue Reihe Bd. 11/Loccumer Protokolle 54/84) 1984, S. 30-41.

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

Schweitzer/F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. (Forum Bildungsreform) Weinheim/Basel 1983.

Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1975.