

Identität statt Bildung?

Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe

Identität und **Bildung** sind pädagogische Leitbegriffe, deren Geschichten auf eigenartige Weise verbunden sind. Zugespitzt könnte man ihr Verhältnis zueinander so beschreiben, daß der Identitätsbegriff genau dann als Leitbegriff für die Pädagogik bestimmend wurde, als der Bildungsbegriff gegen Ende der 60er Jahre, in Folge vor allem der "realistischen Wendung" (H. Roth) in der Pädagogik, immer mehr zurücktrat. Umgekehrt scheint jetzt in den 80er Jahren der Identitätsbegriff in dem Maße an Bedeutung einzubüßen, als eine Wiederkehr des Bildungsbegriffs festzustellen ist¹.

Das gegenwärtige Zurücktreten des Identitätsbegriffs hinter die neue Rede von Bildung und Allgemeinbildung verdankt sich allerdings wohl nur zum Teil einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff. Eher scheinen es kulturelle und politische Veränderungen zu sein, die den Identitätsbegriff um seine — einmal so weitreichende — Plausibilität als Leitbegriff pädagogischer Theoriebildung gebracht haben. Der Identitätsbegriff gerät hier gleichsam zwischen Postmoderne auf der einen und Neokonservatismus auf der anderen Seite. Weder aus postmoderner noch aus neokonservativer Sicht erscheint dieser Begriff noch plausibel.

| 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 mit der industriellen Gesellschaft entstanden ist und das es in der postindustriellen Gesellschaft zu überwinden gilt (vgl. Frank 1985)? Oder handelt es sich — und das wäre die **neokonservative** Version der Frage — bei den pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsvorstellungen um überholte Ansprüche des Individuums, wie sie einem nicht mehr angezeigten, weil nicht mehr finanzierbaren wohlfahrtsstaatlichen Denken entspringen (s. dazu Habermas 1985, S. 30 ff.)? | Steht hinter dem pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Modell der "Identitätsbalance", wie Böhnisch/Schefold (1985, S. 70 ff.) ideologiekritisch vermuten, letztlich nur das wohlfahrtsstaatliche Denken der 70er Jahre, das jedem eine Integration in die Gesellschaft versprach?

¹ Man vergleiche beispielsweise die Beiträge zum Heidelberger Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über "Allgemeinbildung" (Heid/Herrlitz 1987) oder den von Tenorth (1986) hg. Band über "Allgemeine Bildung".

Auch wenn der Bildungsbegriff selbst weder als postmodern noch als neokonservativ einzuschätzen ist², so haben die mit Postmoderne und Neokonservatismus verbundenen kulturellen und politischen Veränderungen doch wohl allererst die Voraussetzungen für eine Ablösung des Identitätsbegriffs als pädagogischer Leitkategorie geschaffen³. Statt nun den doppelten Wandel pädagogischer Leitbegriffe — von Bildung zu Identität und zurück zu Bildung — nur zu konstatieren oder ihn kultur- und zeitgeschichtlich zu erklären, nehme ich diesen Wandel im folgenden zum Anlaß für systematische Überlegungen zunächst zum **Identitätsbegriff** und seiner **Tragfähigkeit** (1) und dann zum Verhältnis von **Identität** und **Bildung** (2). Als Folgerung aus diesen Überlegungen ergibt sich schließlich die doppelte Forderung einer **bildungstheoretischen Kontextualisierung des Identitätsbegriffs** und einer **identitätstheoretischen Vertiefung des Bildungsbegriffs** (3).

1. Zur pädagogischen Bedeutung des Identitätsbegriffs – Erwartungen und Schwierigkeiten

Im folgenden möchte ich zunächst einen knappen Überblick über die Aufnahme des Identitätsbegriffs in der Pädagogik und die damit verbundenen Erwartungen und Schwierigkeiten geben (1). Daran schließen sich grundsätzliche Anfragen zum pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsverständnis an (2).

(1) Überblickt man die umfangreiche pädagogische Literatur zum Identitätsbegriff bzw. die Verwendung des Identitätsbegriffs in der Pädagogik (Schweitzer 1985, S. 16 ff.), so wird **erstens** deutlich, daß es sich um einen **vergleichsweise neuen Begriff** handelt. Erst ab etwa 1970 findet der Identitätsbegriff als Topos Eingang in die pädagogische Diskussion, wobei die Arbeiten von Klaus Mollenhauer (1972) und von Franz Wellendorf (1973) als entscheidende Meilensteine anzusehen sind. Zwar kann man sich auch fragen, ob das **Identitätsproblem** in der Pädagogik nicht schon seit langem eine Rolle spielt, ohne daß es mit dem **Identitätsbegriff** bezeichnet wurde. Auf diese Frage gehe ich im zweiten Abschnitt ein. Zunächst begrenze ich mich 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 pädagogi-

²Nicht zu übersehen ist allerdings, daß sich mit dem Stichwort "Allgemeinbildung" durchaus konservative und neokonservative Zielsetzungen verbinden können — wenn damit beispielsweise eine Rückkehr zu den traditionellen Fächern in der gymnasialen Oberstufe legitimiert werden soll oder wenn eine Konzentration auf das sog. "Wesentliche" im Sinne der Kulturtechniken und Sekundärtugenden verlangt wird.

³Das zeigt sich besonders deutlich an der Ablehnung des emanzipatorischen Identitätsverständnisses im Sinne der Kritikfähigkeit, wie sie von konservativer Seite immer wieder geäußert wird (vgl. Forum "Mut zur Erziehung" 1979).

schen Handelns sollen unter dem Aspekt der Identitätsbildung gesehen werden — also die Früherziehung im Vorschulalter ebenso wie Schule und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung ebenso wie Erziehungsberatung, schließlich auch die Ausbildung der Erzieher selbst⁴.

In dieser Aufzählung zeichnet sich ein **drittes Ergebnis** 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**⁵.

Diesen weitreichenden Erwartungen, die sich in der Pädagogik auf den Identitätsbegriff richten, stehen allerdings erhebliche **Schwierigkeiten** gegenüber. Eine **erste Schwierigkeit** liegt in der **Abstraktheit** der Fähigkeiten, die mit dem Identitätsbegriff verbunden werden: |Identitätsbalance, Rollendistanz und Diskursfähigkeit| um nur die wichtigsten zu nennen (Habermas 1973a, Krappmann 1979), sind zunächst rein **formale** Begriffe. Welche Identitäten hier balanciert werden 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 Erving Goffmans (1972) berühmtem Beispiel — von meiner Rolle als **Insasse** einer Anstalt distanzieren kann oder ob ich mich von meiner Rolle als **Pädagoge** distanzieren, weil ich durch das Engagement in dieser Rolle andere Interessen tangiert sehe? — Der formale Begriff der Rollendistanz führt hier nicht weiter. Offenbar bedürfen Kategorien wie Rollendistanz auch einer inhaltlichen 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 **zweite 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 am autoritären Charakter pädagogischer und gesellschaftlicher Institutionen (Wellendorf 1973): Anstatt Kindern und Jugendlichen eine zwanghafte Mitgliederrolle aufzuerlegen, soll ihnen die Freiheit zur Selbstverwirklichung im Sinne der Identitätsbildung gegeben werden. Als freiheits- und mündigkeitsorientierte Kritik ist diese Sicht von bleibender Bedeutung. Aber ist mit dem institutionellen Zwang und der **Distanz** von Institutionen, zu der die Pädagogik den Kindern und Jugendlichen verhelfen müßte, 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 Ge-

⁴Vgl. u.v.a. Peukert 1979; Griese 1979; Baacke 1979; Veelken 1979; Fischer 1980.

⁵Zu dieser weitreichenden These vgl. Schweitzer 1985, S. 19 f.; vgl. auch Schweitzer 1986 a und b sowie meinen Loccumer Vortrag "Identität – Ein Leitbegriff der Pädagogik?" (1986 c), der dem ersten Abschnitt des vorliegenden Textes zum Teil zugrundeliegt.

sellschaft 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 der Ausgrenzung** getreten, bei dem es um die Teilhabe an der Gesellschaft und an ihren Institutionen geht⁶?

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 und Erziehung 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 (so jetzt auch Habermas 1983, S. 136 f.). Diese Fähigkeit hängt davon ab, daß das von J. Piaget so genannte formal-operationale Denken ausgebildet wurde, was, etwa Kohlberg/Gilligan (1971) zufolge, nur für eine Minderheit der Jugendlichen zutrifft. Ich-Identität und Diskursfähigkeit bilden deshalb bestenfalls entfernte Ziele. In der pädagogischen Praxis spielen sie kaum eine Rolle.

Damit ist keineswegs gemeint, daß Ich-Identität und Diskursfähigkeit schon deshalb als pädagogische Ziele fragwürdig wären, weil sie unter den 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, S. 617 ff.). Wie die psychologischen Untersuchungen zur Entwicklung des formal-operationalen Denkens zeigen, wird ein solches Denken nicht erworben, indem 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.

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 inzwischen etwa Mollenhauer 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 (S. 156, Hervorhebung von mir; vgl. auch Luhmann/Schorr 1982).

Wenn man diese Formulierung Mollenhauers ernst nimmt, kann man daran einen weitreichenden **Wandel des Identitätsverständnisses** ablesen. Wenn Identität

⁶So im Anschluß an Th. Ziehe u.a.: Nipkow 1983, S. 157; vgl. Schweitzer/Thiersch 1983; Coleman 1983, 1986; Flitner 1984.

als **“Symptom”** verstanden werden soll, kann nämlich Identitätsbildung nicht mehr einfach als Ziel oder als Lösung pädagogischer Probleme 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 allgemein angenommen, die Identitätsbildung schwierig macht, sondern daß sie 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.¹

(2) Die Schwierigkeiten, die sich aus einer Gleichsetzung von Identitätsbildung und Erziehung ergeben, führen weiter zu **grundsätzlichen** Anfragen an das pädagogische und sozialwissenschaftliche Identitätsverständnis. Besonders **drei Defizite** sind m.E. für dieses Identitätsverständnis 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 nach Identität gerade heute so dringend gestellt und warum sich die Suche gerade auf 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 fragt⁷.

Worin liegen die **geschichtlichen Bedingungen** der Aktualität des Identitätsproblems? — 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 der soziale Wandel, durch den die gesellschaftlichen Bereiche weiter auseinandertreten und sich schärfer gegeneinander abheben: Arbeit und Freizeit, Privatleben und Beruf, Familie und Schule, Religion und Alltag 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

⁷Zu anderen Ergebnissen kommt auch Krappmann in einem späteren Text (1980), in dem er den **geschichtlichen** Wandel hinter dem **begrifflichen** Wandel von Bildung zu Identität untersucht.

zum Teil widersprüchlicher Lebenswelten und spielt dort ebenso viele und häufig auch 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 nicht nur eine **Bedrohung** für die Identität des Individuums, sondern zugleich ein **Anreiz** zu einer aktiven und gezielten Ausgestaltung einer eigenen und unverwechselbaren Identität. Gerade die Verwechselbarkeit und Anonymität, die für moderne Großinstitutionen und für soziale Systeme weithin kennzeichnend ist, führt nämlich zu einem kompensatorischen Bedürfnis nach Unverwechselbarkeit wenigstens im privaten Bereich. — So gesehen ist nicht nur die **Identitätskrise**, sondern auch das bewußte **Streben nach Identität** problematisch, weil es sich als eine private Anpassungsform an gesellschaftliche Widersprüche erweist⁸.

Identitätsprobleme auf gesellschaftliche Strukturen zurückzuführen heißt allerdings nicht, diese Probleme auch schon zu lösen. Daß sich solche Probleme aus gesellschaftlichen Strukturen herleiten, kann nicht bedeuten, daß sie weniger ernstzunehmen wären. Fraglich wird so gesehen nur die von diesen Strukturen gleichsam suggerierte Möglichkeit, als Individuum eine Identität zu **suchen**, zu **finden** oder **aktiv 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 E. Eriksons verdeutlichen. Bei der Entwicklungstheorie von Erikson bleibt nämlich unklar, wie sich Identitätsbildung als **Entwicklungsaufgabe** und **Thema der Adoleszenz** auf der einen und Identitätsbildung als **ein das ganze Leben umfassender Prozeß** auf der anderen Seite zueinander verhalten. Erikson (1974) hat Identität und ihren Gegenpol: Identitätskonfusion vor allem als **zentrales Thema der Adoleszenz** — des fünften der von ihm unterschiedenen acht Lebensalter — beschrieben (S. 136 ff.). Zugleich bildet die Krise der Identität für Erikson aber, wie besonders Homans (1978, S. 236) zeigt, den Konflikt, mit dem sich die gesamte Entwicklung entscheidet: Man könnte sagen, daß Identität für Erikson den **„Dreh- und Angelpunkt des Entwicklungsprozesses“** (Homans) darstellt.

Der **Gewinn** einer solchen Auffassung liegt wohl in der Erweiterung des psychoanalytischen Verständnisses über die Kindheit hinaus und in der Öffnung für die adoleszente Entwicklung. Die **Gefahr** dagegen liegt darin, daß mit dem Identitätsbegriff — und das heißt mit einem an der adoleszenten Entwicklung

⁸Vgl. zu dieser These besonders Berger/Berger/Kellner 1975; Cohen/Taylor 1977; Beck 1983; Nunner-Winkler 1984; zusammenfassend Schweitzer 1985, S. 42 ff.

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 Selbst⁹. — 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 Weg der Selbstreflexion als im Handeln zu finden? Hängt sie nicht davon ab, was schon Anna Freud (1977) als das adoleszente Problem der **Intellektualisierung** beschrieben hat?

Die Nähe von Eriksons Identitätsbegriff zur adoleszenten Selbsterfahrung zeigt sich vielleicht noch deutlicher in der Konzentration auf **Ablösung** und **Individuation**. Identität geht in Eriksons Entwicklungsschema der von ihm so genannten "Intimität" voraus — Identität ist demnach **Voraussetzung**, nicht aber **Ergebnis** der Beziehung zu anderen (vgl. das Schema bei Erikson 1974, S. 150 f.).

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 (1983; 1984) die weibliche Entwicklung als **Identitätsbildung durch Beziehungen**. Sie wirft Erikson ein auf Individuation beschränktes Verständnis vor, bei dem Entwicklung überhaupt mit Ablösung und Trennung gleichgesetzt werde: "... 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 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 überraschen: War es nicht gerade das Anliegen aller Identitätstheorien von G.H. Mead bis zu L. Krappmann und J. Habermas, den interaktiven und deshalb **sozialen** Charakter der Identität herauszuarbeiten? Und ist Identität in der Sicht aller dieser Autoren nicht gerade an die **soziale** Kommunikation gebunden? — Die von Mead, Habermas und anderen mit der Identitätsbildung verknüpfte Form der Kommunikation ist jedoch durchaus mit einer — jedenfalls in bestimmter Hinsicht — individualistischen Deutung der menschlichen Entwicklung verträglich und letztlich von einer solchen Deutung sogar abhängig.

⁹Diese Sicht zieht sich durch die Schriften Eriksons hindurch; vgl. dazu Schweitzer 1985, S. 42 ff.

Die Subjekte der Kommunikation, wie sie 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 setzt für Habermas eine Versprachlichung der Bedürfnisse und Interessen voraus, so daß sie in die sprachliche Kommunikation eingehen können (vgl. Habermas 1973a; 1981, S. 40 ff., 60). Hier zeigt sich der **rationalistische** Aspekt des Identitätsverständnisses: Das Individuum wird nur von seinen sprachlichen Fähigkeiten und von seiner Selbstreflexion her gesehen — nicht-sprachliche Aspekte auch der Interaktion sowie die reflexiv nie gänzlich einholbaren Formen des Erlebens und Erfahrens gehen in diese Vorstellung von Identität und Kommunikation 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 gegebenenfalls zurückzuweisen (vgl. Habermas 1973b; Krappmann 1979). — 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.

Bevor ich nun versuche, aus diesen Einwänden weitere Folgerungen zu ziehen, möchte ich zunächst auf das Verhältnis von Identität und Bildung eingehen.

2. Identität und Bildung – Begrifflicher Wandel als Gewinn und Verlust

Der Frage nach dem Verhältnis von **Identität** und **Bildung** möchte ich in zwei Zusammenhängen nachgehen: Zunächst möchte ich im Blick auf den begrifflichen Wandel, der sich in der Pädagogik der 70er Jahre vollzogen hat, fragen, welchen Gewinn für die pädagogische Theoriebildung der Identitätsbegriff bedeutet, wenn man ihn an den damals gegen den Bildungsbegriff erhobenen Einwänden mißt (1). Sodann werde ich — über die gegenwärtige Diskussion hinaus — das Verhältnis von Identität und Bildung in einer mehr grundsätzlichen Weise zum Thema machen (2).

(1) Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, daß der Beginn der pädagogischen Karriere des Identitätsbegriffs zeitlich mit dem Zurücktreten des Bildungsbegriffs zusammenfällt. Es ist deshalb anzunehmen, daß der Begriff der Identität den der Bildung als pädagogische Leitvorstellung abgelöst hat. Identität wäre dann einer der pädagogischen "Zentralbegriffe", die nach Klafkis Einschätzung (1985, S. 13) "in analoger Funktion" an die Stelle des Bildungsbegriffs getreten sind. Explizit findet sich die Forderung, den Identitätsbegriff

als ein neues, zeitgemäßes "Bildungskonzept" zu verstehen, dann bei Krappmann (1980, bes. S. 111 ff.). Aber kann der Identitätsbegriff den Bildungsbegriff tatsächlich ersetzen, und mit welchen Konsequenzen wäre eine solche Umstellung verbunden? Welcher Gewinn — und welcher Verlust — ergibt sich aus dem begrifflichen Wandel von Bildung zu Identität, wenn man den Identitätsbegriff an den Einwänden gegen den Bildungsbegriff zu messen versucht?

Für einen solchen Vergleich bieten sich besonders **vier zentrale Einwände** an, die — vor allem im Anschluß an Adorno (1973) und Heydorn (1979; 1980) — für eine gesellschaftskritisch und empirisch orientierte Sozialwissenschaft und Pädagogik bedeutsam waren¹⁰: **Erstens** wurde auf die **soziale Exklusivität** verwiesen, die durch die Verknüpfung von Bildung, Schulabschluß und sozialer Herkunft bedingt sei. **Zweitens** wurde der **idealistische** oder sogar **ideologische** Charakter eines Bildungsdenkens hervorgehoben, das sich mit abstrakten Vorstellungen von Freiheit begnüge, vor der realen, gesellschaftlich bedingten Unfreiheit aber die Augen verschließe. Darin liegt zugleich der **dritte** Einwand, daß die als Bildung angestrebte Mündigkeit **individualistisch** verkürzt sei, während sich Mündigkeit tatsächlich nur gesellschaftlich verwirklichen lasse. Der **vierte** Einwand schließlich richtete sich gegen den **Traditionalismus** im Sinne der Voraussetzung eines nur durch Überlieferung abgestützten Bildungskanons.

Inwiefern stellt nun der Identitätsbegriff einen Fortschritt gegenüber dem so kritisierten Bildungsbegriff dar? Ist es gelungen, mit Hilfe des Identitätsbegriffs den elitären Charakter, den Idealismus, Individualismus und Traditionalismus zu überwinden? — **Soziale Exklusivität** und **Traditionalismus** sind dem Identitätsbegriff wohl nicht zu eigen. Identität ist nicht an einen Bildungskanon oder an schichtspezifische Voraussetzungen gebunden. Zwar fließen solche Voraussetzungen stets in die Identitätsbildung ein, aber der Identitätsbegriff impliziert keine Norm, die nur von bestimmten Schichten in vollem Sinne zu erfüllen wäre. So gesehen läßt sich der Übergang zum Identitätsbegriff als pädagogische Leitvorstellung mit Krappmann (1980, S. 115) als **Demokratisierung** verstehen. Der Preis dafür liegt allerdings in einer weitreichenden **Formalisierung**: Identitätsbildung ist nämlich insofern ein rein formales Ziel, als sich — im Gegensatz zu Bildung — keine bestimmten Inhalte angeben lassen, die dazu notwendig wären.

Der **Individualismus**, wie er dem Bildungsdenken vorgeworfen wurde, findet sich, den Überlegungen des letzten Abschnitts zufolge, auch im pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsverständnis wieder. Dabei hat sich zwar die Vorstellung von Individualität gewandelt — das "gebildete" und das mit sich "identische" Individuum fallen nicht in eins; aber die sozialen und geschichtlichen Bedingungen, von denen die Erreichbarkeit solcher Formen von Individualität abhängig sind, kommen in beiden Fällen nicht wirklich in den Blick. Sie werden, auf Grund einer individualistischen Anthropologie, von vornherein vernachlässigt.

¹⁰Vgl. dazu auch die Darstellungen bei Klafki 1985, S. 13 ff.

Dem **Idealismusvorwurf** schließlich korrespondiert der Einwand gegen den fiktiven Charakter von Identität. Allerdings scheint gerade der Versuch, Identität als Bildungsbegriff zu verstehen, eine positive Einschätzung dieser Fiktivität zu ermöglichen. Wenn oben gegen den Identitätsbegriff eingewandt wurde, daß zwar die Erfahrung von Identitätsproblemen durchaus real, die suggerierte Möglichkeit einer Identitätsbildung aber fiktiv sei, so kann Mollenhauer diesen fiktiven Charakter von Identität — unter bildungstheoretischem Aspekt — in ganz anderer Weise interpretieren:

“Identität gibt es **nur als Fiktion**, nicht aber als empirisch zu sichernden Sachverhalt. Diese Fiktion aber ist eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses, denn nur durch sie bleibt er in Gang. Identität ist eine Fiktion, weil mein Verhältnis zu meinem Selbstbild in die Zukunft hinein offen, weil das Selbstbild ein riskanter Entwurf meiner Welt ist” (1983, S. 158).

Demnach wäre im fiktiven Charakter also geradezu eine Stärke des Identitätsbegriffs zu sehen¹¹. Man wird dann allerdings fragen müssen, ob es sich bei einer solchen Fiktion um mehr als eine abstrakte Norm handelt, die mit den empirisch wirksamen Bedingungen des Bildungsprozesses ebensowenig vermittelt ist wie die normativen Begriffe, die von einer sozialwissenschaftlich-empirisch orientierten Pädagogik als unzureichend aufgegeben wurden. Wird, anders ausgedrückt, Identität dann nicht zu einem bloß hermeneutischen Begriff im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik — zu einer nur noch scheinbar empirischen Kategorie?

Auch wenn man den von Mollenhauer beanspruchten Gewinn einer solchen Fiktion für den Bildungsprozeß akzeptiert, ist die Frage noch offen, ob sich gerade der Identitätsbegriff in dieser Funktion anbietet. Ist dieser Begriff nicht — gerade im Vergleich zum Bildungsbegriff — viel zu blaß und unbestimmt? Fehlt es diesem Begriff nicht an einer Geschichte, an historischen Anlagerungen gleichsam, die ihm Überzeugungskraft und ein kritisches Potential verleihen könnten — und wäre es auch nur ein dialektisch anzueignendes Potential wie im Falle des Bildungsbegriffs?

Vielleicht ist diese Rückfrage aber schon deshalb abzulehnen, weil sie — gleichsam nostalgisch — einen nicht mehr haltbaren, inhaltlich bestimmten Bildungsbegriff gegen das heute einzig verfügbare, rein formale Identitätsverständnis ausspielt. — In diesem Sinne versteht jedenfalls Krappmann den nur noch formalen Charakter des Identitätsbegriffs: Er sieht darin die notwendige Konsequenz einer gesellschaftlichen Pluralisierung, nach der es keine geschlossene Bildungswelt mehr geben kann: “Bei dem Übergang zu einer gesellschaftlichen Organisation, die sich grundsätzlich auf die Beteiligung eines jeden Bürgers stützt und den Ausgleich der Interessen nicht nur im beschränkten Kommunikationskreis von Großfamilie, Kaste, Klasse oder Staat sucht, sondern von der wechselseitigen Anerkennung aller Menschen — gleich welcher Rasse und Kultur — ausgeht, muß auch die Bildungsvorstellung universell werden ... Das Identitätskonzept entspricht dieser Programmatik” (1980, S. 115).

¹¹ Ähnlich argumentiert auch Krieger (1985, S. 118 ff.), der Identität als “Autostereotyp” im Sinne eines Vorurteils gegenüber der eigenen Person auffaßt.

Bei Krappmann stoßen wir auf ein **universalistisches** Verständnis von Erziehung und Bildung, auf dessen philosophische und pädagogische Fragwürdigkeit ich hier nicht weiter eingehen kann. Im vorliegenden Zusammenhang begrenze ich mich auf die **Neutralität gegenüber allen Inhalten**, die sich aus dieser Sicht ergibt. Aufgrund dieser Neutralität kann der Identitätsbegriff nur ein **formales** Bildungsverständnis tragen. Welche **Inhalte** heute gelernt werden sollen, darüber kann mit dem Identitätsbegriff allein nicht entschieden werden. Über diese Schwierigkeit hilft aber auch der Verweis auf die pluralistische Gesellschaft nicht hinweg. Zwar ist Krappmann insofern zuzustimmen, als eine Rückkehr zu einer geschlossenen Bildungswelt heute nicht mehr denkbar ist oder auch nur zu wünschen wäre. Aber die Frage nach den Inhalten des Lernens stellt sich nach wie vor, und ein Äquivalent für den Bildungsbegriff müßte zu einer Antwort auf diese Frage verhelfen (Klafki 1985, S. 13).

(2) Bisher habe ich mich bei meinen Überlegungen ganz von der pädagogischen Identitätsdiskussion in den 70er Jahren leiten lassen und habe mich auf den begrifflichen Wandel in dieser Zeit konzentriert. Entsprechend war meine Darstellung von der Frage "Identität statt Bildung?" bestimmt und auf diejenigen Erwartungen bezogen, die mit diesem begrifflichen Wandel verbunden waren. Tritt man nun von der pädagogischen Diskussion der 70er Jahre zurück und betrachtet das Verhältnis von Identität und Bildung aus einer größeren Distanz, so rücken interessanterweise die Gegensätze zwischen diesen beiden Begriffen eher in den Hintergrund. Wenn man sich von der (falschen) Gleichsetzung von Bildung und Schule bzw. dem von der Schule vermittelten Wissen löst und das **klassische Verständnis von Bildung** in den Blick nimmt¹², wird deutlich, daß **Identität und Bildung durchaus Ähnliches** bedeuten können. Denn im klassischen Verständnis meint Bildung ja keineswegs ein Wissen oder gar ein als "Allgemeinbildung" apostrophiertes Schulwissen. Bildung ist dort vielmehr ein anthropologischer Begriff, der die **Bildung des Menschen** meint als einen Prozeß und Zustand der menschlichen Entwicklung im Sinne der **Humanität** und der **wechselseitigen Anerkennung** der Menschen untereinander. Nichts anderes aber soll auch der Identitätsbegriff bezeichnen — mit freilich anderen Akzenten und anderen, stärker sozialwissenschaftlichen Bezügen: die Verwirklichung von **Individualität** im Rahmen einer **kommunikativen Ethik**.

Diese inhaltliche Nähe und gemeinsame Ausrichtung von Identität und Bildung kann vielleicht auch erklären, warum der Identitätsbegriff gerade dann in der Pädagogik bedeutsam wurde, als der unter sozialwissenschaftliche Kritik geratene Bildungsbegriff zurücktrat. Die Identitätsdiskussion der 70er Jahre wäre dann nicht als **Abbruch**, sondern geradezu als eine **Fortsetzung** der Bildungsdiskussion zu sehen.

Die These, daß die Aufnahme des Identitätsbegriffs in der Pädagogik als eine Fortsetzung oder — noch weitergehend — als eine Phase der Bildungsdiskussion zu

¹² Vgl. dazu die Überblicksdarstellungen von Schaarschmidt (1965, bes. S. 67 ff.) und Lichtenstein 1966, bes. S. 17 ff.; s. auch Lichtenstein 1971.

verstehen sei, kann sich auch auf **traditions- und wirkungsgeschichtliche** Beobachtungen stützen. Der Identitätsbegriff bei G.H. Mead (englisch: self) besitzt zumindest **indirekte Wurzeln** in der Philosophie G.W.F. Hegels, mit der Mead vor allem durch den amerikanischen Hegelianer J. Royce bekannt wurde, sowie eine **direkte Verbindung** zur Philosophie W. Diltheys, mit der der junge Mead bei seinen Studien in Deutschland persönlich in Berührung kam¹³. — Insbesondere die Philosophie Hegels kann als Bindeglied zwischen den Identitäts- und Bildungstheorien gelten. Das zeigt nicht zuletzt das für die deutsche Identitätsdiskussion weiterhin bestimmende Identitätsverständnis von J. Habermas: Dieses Verständnis wurde von Habermas (1968) in Auseinandersetzung mit Hegels Deutung des Verhältnisses von "Arbeit und Interaktion" gewonnen und stützt sich auch in späteren Fassungen deutlich auf die von Hegel beschriebenen Bildungsstufen¹⁴.

Es scheint daher gerechtfertigt, wenn in der neueren Diskussion beispielsweise G. Buck (1984) Identität und Bildung als **sich wechselseitig bestimmende Begriffe** verwendet hat. Für Buck ist Bildung zu sehen "als Versuch der Wiederherstellung einer Identität" (S. 10). Ausgehend von dieser These kann Buck dann die klassischen Bildungskonzeptionen des 18. und 19. Jahrhunderts als Theorien über die "verlorene und wiederzufindende Identität" erschließen: "Identität als **Ziel** der Bildung wird hier Thema auf der Basis einer These, die besagt, daß Identität als lebenspraktische Norm in einem Vorgang der geschichtlichen Selbstentfremdung verloren worden ist. Diese von der deutschen Bildungsphilosophie vorausgesetzte negative Erfahrung ist zum ersten Mal formuliert in **Rousseaus Kulturkritik**. Rousseau ist der Ausgangspunkt einer Tradition, die bei den deutschen Rousseauisten von Schiller bis Marx eine Philosophie der wiederzufindenden Identität erzeugt hat" (S. 156).

Die von Buck und anderen beobachtete Konvergenz zwischen dem Identitäts- und dem Bildungsbegriff (s. z.B. Zdarzil 1972; 1981) darf allerdings nicht zu der Annahme verführen, beide Begriffe ließen sich einfach miteinander gleichsetzen. Zu wesentlichen Teilen ist, wie Buck an anderer Stelle (1980) deutlich macht, Identität gerade **kein Bildungsbegriff** — jedenfalls nicht in dem Sinne, daß Identität das Ziel von Bildung sein könnte. Die Identität eines Menschen beruht stets auf einer einmaligen Lebensgeschichte, die sich pädagogisch nicht herstellen läßt. Die einmalige Lebensgeschichte ist vielmehr die **Voraussetzung**, auf die sich alle pädagogischen Bemühungen einlassen müssen, wie es die Kritik an einer subjekt-neutralen Schule, die der persönlichen Identität der Schüler fremd bleibt, genügend deutlich macht (Rumpf 1976). — Im Blick auf die einmalige Lebensgeschichte des Individuums ergibt sich die Bildungsaufgabe aus der Frage, wie trotz der jeweiligen Besonderheit aller Menschen dennoch "die Herstellung einer gemeinsamen Welt der Praxis und die Verständigung zwischen den einzelnen" möglich ist (Buck 1980, S. 31). Man kann deshalb eine **der Bildung**

¹³ Vgl. Joas 1980, S. 22, 24 ff., 54 ff.

¹⁴ S. bes. die 1974 von Habermas gehaltene Rede bei der Verleihung des Hegelpreises "Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?" (hier zitiert als Habermas 1976, S. 92 ff.).

vorausliegende **“lebensgeschichtliche Identität”** und eine durch Bildung im Sinne der Teilhabe am Allgemeinen zu gewinnende **“finale Identität”** unterscheiden (S. 32).

Hier wird sichtbar, daß Identitäts- und Bildungstheorien sich in wesentlichen Fragestellungen zumindest überschneiden. Die für das gesamte Bildungsd Denken — seit F. Schleiermacher und W.v. Humboldt — immer wieder zentrale Frage nach dem Verhältnis von **Besonderem** und **Allgemeinem** — von **Eigentümlichkeit** und **Identität** (im Sinne von Gleichförmigkeit) und von **Individualität** und **Universalität** — kehrt in nur wenig veränderter Zuspitzung für die Identitätstheorien wieder. Die **kommunikative Gemeinschaft**, in der sich, wie Habermas im Anschluß an L. Kohlberg formuliert, eine postkonventionelle Identität erst herausbilden könne, ist eine Gemeinschaft mit konsequent **universalistischem Charakter**: Die Ansprüche aller Teilnehmer werden hier nur nach streng verallgemeinerbaren (universellen) Prinzipien behandelt. In der lebensgeschichtlichen Identität jedoch stößt diese Universalisierung auf Grenzen. Lebensgeschichten sind einer **“hypothetischen Einstellung”**, wie sie die Beurteilung nach verallgemeinerbaren Prinzipien verlangt, letztlich nicht zugänglich: **“In der Wahl eines Lebensentwurfs steckt ein unauflösliches Moment von Willkür. Dieses erklärt sich wiederum daraus, daß der Einzelne gegenüber seiner Herkunftsgeschichte keine hypothetische Einstellung einnehmen, daß er seine Biographie nicht in derselben Weise verneinen oder bejahen kann wie eine Norm, deren Geltungsanspruch zur Diskussion steht”** (S. 167).

Die Parallelität der Problemstellungen von **Besonderem** und **Allgemeinem** i.S. der Bildungstheorien und von **Identität** und **Universalität** ist deutlich. Demnach bewegen sich Bildungs- und Identitätstheorien im Rahmen **gemeinsamer Problemstellungen**. Der wesentliche **Unterschied** — und dies ist nicht weniger aufschlußreich — liegt dabei in der Verbindung der Identitätstheorien zu einer Theorie der gesellschaftlichen Modernisierung, die auf empirischen Grundlagen entwickelt wurde. Der **sozialwissenschaftlich-empirische** Gehalt unterscheidet die Identitätstheorien auch bei gemeinsamen Problemstellungen von den allein **geisteswissenschaftlich-hermeneutisch** fundierten Bildungstheorien.

3. Folgerungen

Was folgt nun aus der vorliegenden Analyse des Identitätsbegriffs und seines Verhältnisses zum Bildungsbegriff? Welche Konsequenzen sind zu ziehen? — Ich setze wiederum ein mit Konsequenzen für das pädagogische Identitätsverständnis (1) und versuche dann, das Verhältnis von Identität und Bildung neu zu bestimmen (2).

(1) Wie kann auf die Einwände gegen den **Identitätsbegriff** — seine Ungeschichtlichkeit, den unklaren Entwicklungsbezug und die individualistische Verengung — reagiert werden? Führen begriffliche Korrekturen, wie Nunner-Winkler (1984) sie vorschlägt, hier weiter? Oder ist es an der Zeit, den Identitätsbegriff

— entsprechend der postmodernen “Unlust an der Identität” (L. Baier 1985) — zu verabschieden? Ist Frank rechtzugeben, wenn sie schreibt: “IDENTITÄT — ein pädagogischer Meilenstein! Ein legitimatorisches Sprungbrett für pädagogische Interventionen! Aber: vorbei die Zeit, in der sich pathologisieren läßt, was nicht in die Doktrin von Kontinuität und Konsistenz paßt. Vorbei auch die Zeit der schönen Wörter . . .” (1985, S. 104)? — Gegen solche Korrektur- und Verabschiedungsversuche spricht, daß sie zwar zu Recht die Deutung von Entwicklung und Erziehung als Identitätsbildung in Frage stellen, mit ihrer Kritik aber auf einer rein begrifflichen Ebene bleiben. Identität wird nur als wissenschaftlicher Begriff gesehen und angegriffen — seine Verankerung aber in den Erfahrungen von Jugendlichen (und Erwachsenen) wird übergangen. Demgegenüber kommt es darauf an, daß die Suche nach “Identität” — um noch einmal Mollenhauers (1983, S. 156) 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 veraltet aufzugeben, noch der (neokonservative) Versuch, Identitätsprobleme als von der Pädagogik 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. — 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 zurückgegangen 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 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 lassen¹⁵. 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.

(2) Von hier aus lassen sich nun auch Konsequenzen für das Verhältnis von **Identität und Bildung** und für den **Bildungsbegriff selbst** formulieren. Deutlich ist nun, daß eine Ablösung von Bildung durch Identität als pädagogischem Leitbegriff in der Sache nicht begründet ist¹⁶. Soll nun die Formel "**Identität statt Bildung**" umgekehrt werden zu "**Bildung statt Identität**"? — Auch dies führt wohl nicht weiter. Die Kontinuität der Problemstellungen, wie sie im letzten Abschnitt sichtbar geworden ist, schließt aus, Bildung und Identität als Alternativen zu behandeln: Fiele die Entscheidung für **Identität**, läge der Preis im **Verlust des geschichtlichen Theoriehorizonts**¹⁷ — fiele sie für **Bildung**, läge der Preis im **Verlust einer sozialwissenschaftlich-empirischen Grundlegung**.

Statt sich auf diese — falsche — Alternative einzulassen, käme es heute, im Zuge einer theoretischen Neuorientierung in der Pädagogik, darauf an, **beide Theorietraditionen**, die geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Bildungstheorien und die sozialwissenschaftlich-empirischen Identitätstheorien, **miteinander zu verbinden**. Ziel wäre dabei eine **identitätstheoretische Vertiefung des Bildungsbegriffs** und eine **bildungstheoretische Kontextualisierung des Identitätsbegriffs**. Wie dies im einzelnen auszusehen hätte, kann hier nur noch angedeutet werden. Ich will jedoch versuchen, beispielhaft eine Reihe von Punkten zu benennen, an denen der Gewinn einer Verbindung von Identitäts- und Bildungstheorie besonders hervortritt.

Der Gewinn einer **bildungstheoretischen Kontextualisierung des Identitätsbegriffs** läßt sich in vier Punkten zusammenfassen:

- Identitätstheorien könnten Anschluß gewinnen an die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition und damit an das bildungstheoretische Verständnis von **Individualität**, wie es seit der Aufklärung diskutiert wird.
- Der Identitätsbegriff könnte in einen **geschichtlichen und kulturellen Zusammenhang** gerückt werden, um so das ungeschichtliche, nur strukturalistische Identitätsverständnis zu überwinden.
- Der Identitätsbegriff könnte um die bisher fehlende, **inhaltliche Dimension** ergänzt werden, was besonders für schulische Zusammenhänge fruchtbar wäre.
- Der Identitätsbegriff könnte schließlich eine **stärker pädagogische Ausformulierung** erreichen, die den Prozeß der Identitätsbildung in den Blick nimmt und vom pädagogischen Handeln her reflektiert.

¹⁵Damit wiederhole ich eine These, die ich an anderer Stelle formuliert habe (Schweitzer 1985, S. 110).

¹⁶Zu diesem Ergebnis kommt auch Hansmann (1985, S. 67 ff.).

¹⁷Ähnlich formuliert Nipkow (1977, S. 205 f.).

Für den Bildungsbegriff läge der Gewinn einer **identitätstheoretischen Vertiefung** vor allem in drei Punkten:

- Der Bildungsbegriff könnte eine gegenüber seiner geisteswissenschaftlichen Tradition stärker **empirische Fundierung** erhalten, die ein nur normatives Bildungsverständnis verhindert.
- In Erneuerung seiner klassischen Bedeutung könnte der Bildungsbegriff mit der **lebensgeschichtlichen Dimension** um ein Verständnis von Individualität erweitert werden, das als kritisches Korrektiv gegenüber Ansprüchen auf eine subjektneutrale Allgemeinbildung wirken könnte.
- Der Bildungsbegriff könnte schließlich eine neue **Bedeutsamkeit** auch für die **Jugendlichen selbst** gewinnen, wenn er auf die in der modernen Gesellschaft erfahrenen Identitätsprobleme bezogen wäre.

Der Identitätsbegriff kann den Bildungsbegriff nicht ersetzen. Auch eine Wiederkehr des Bildungsbegriffs bleibt jedoch **amivalent**: Sie kann ebenso eine rückwärtsgewandte Vermeidung des erfahrungswissenschaftlichen Problembewußtseins bedeuten wie eine zukunftserschließende Öffnung versperrter Horizonte der Erfahrung und des Verstehens. Eine identitätstheoretische Vertiefung des Bildungsbegriffs könnte dazu beitragen, diese Ambivalenz zu überwinden.

Literatur

- Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: M. Horkheimer/Th.W. Adorno: *Sociologica* II. Reden und Vorträge. Frankfurt a.M. ³1973, S. 168–192.
- Baacke, D.: Die 13- bis 18-jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. München u.a. ²1979.
- Baier, L.: Gleichheitszeichen. Streitschriften über Abweichung und Identität. Berlin 1985.
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2 (1983), S. 34–74.
- Berger, P.L./Berger, B./Kellner, H.: *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt a.M./New York 1975.
- Böhnisch, L./Schefold, W.: *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim/München 1985.
- Buck, G.: Identität und Bildung. In: *Lehren und Lernen* 1980, H.2, S. 19–34.
- Ders.: *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn/München 1984.
- Cohen, St./Taylor, L.: *Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt*. Frankfurt a.M. 1977.
- Coleman, J.S.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 57–77.
- Ders.: *Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. (Forum Bildungsreform.) Weinheim/Basel 1986.
- Comenius-Institut (Hg.): *Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe*. (Redaktion: K. Goßmann) Münster 1983.

- Comenius-Institut:** Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. (Hg. von K. Goßmann) Münster 1985.
- Erikson, E.H.:** Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M. 1974.
- Fauser, P./Schweitzer, F.:** Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Zum Methodenbuch von Mollenhauer/Rittelmeyer und seiner theoretischen Begründung. In: Z.f.Päd., 25. Jg., 1979, S. 609–632.
- Fischer, H.:** Identität in der Erzieherausbildung. Ansätze zu einer handlungsorientierten Ausbildungsdidaktik. Düsseldorf 1980.
- Flitner, A.:** Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung, 24. Jg., 1984, S. 345–355.
- Forum "Mut zur Erziehung".** Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1979.
- 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.
- Freud, A.:** Das Ich und die Abwehrmechanismen. München ⁹1977.
- Gilligan, C.:** Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 94–121.
- Dies.:** Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München/Zürich 1984.
- Goffman, E.:** Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M. 1972.
- Griese, H.M.:** Identitäts- und Verhaltensänderungen bei Erwachsenen. In: Ders. (Hg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen. Weinheim/Basel 1979, S. 213–229.
- Habermas, J.:** Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt a.M. 1968, S. 9–47.
- Ders.:** Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. 1973, S. 195–231. (a).
- Ders.:** Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. 1973, S. 118–194. (b).
- Ders.:** Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M. 1976, S. 92–126.
- Ders.:** Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1981.
- Ders.:** Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M. 1983.
- Ders.:** Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985. (Kleine Politische Schriften V).
- Hansmann, O.:** Bildung — in rekonstruktiver Absicht. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt a.M. 1985.
- Heid, H./Herrlitz, H.-G. (Hg.):** Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Z.f.Päd., 21. Beiheft (1987).
- Heydorn, H.J.:** Bildungstheoretische Schriften. 3 Bde. Frankfurt a.M. 1979, 1980.
- Homans, P.:** The significance of Erikson's Psychology for modern understanding of religion. In: Ders. (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.
- Joas, H.:** Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M. 1980.

- Klafki, W.:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- Kohlberg, L./Gilligan, C.:** The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. In: *Daedalus* 100 (1971), S. 1051-1086.
- Krappmann, L.:** Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart ⁴1979.
- Ders.:** Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, M. u.a. (Hg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt a.M. 1976, S. 307-331.
- Ders.:** Identität — ein Bildungskonzept? In: Grohs, G. u.a. (Hg.): *Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion*. Stuttgart 1980, S. 99-118.
- Krieger, W.:** Identität und Erziehung. Die Bedeutung von Identitätstheorien für die Pädagogik. (Europ. Hochschulschriften. Reihe XI. Bd. 263) Frankfurt a.M. u.a. 1985.
- Lichtenstein, E.:** Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel. (Päd.Forschungen, Bd. 34). Heidelberg 1966.
- Ders.:** Art. Bildung. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 1. Stuttgart/Basel 1971, Sp. 921-937.
- Luhmann, N./Schorr, K.E.:** Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: Dies. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1982, S. 224-261.
- Mead, G.H.:** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt ²1975.
- Mollenhauer, K.:** Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) München 1972.
- Ders.:** Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Nipkow, K.E.:** Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Historische Pädagogik. Studien zur Historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik*. Z.f.Päd. 14. Beiheft (1977), S. 205-230.
- Ders.:** Sinnerschließendes, elementares Lernen. Handlungsperspektiven für die Schule angesichts der Lage der Jugend. In: Schweitzer/Thiersch 1983, 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.
- Peukert, U.:** Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979.
- Rumpf, H.:** Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- Schaarschmidt, I.:** Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. In: F. Rauhut / I. Schaarschmidt: *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. Klafki. Weinheim 1965, S. 25-86.
- Schweitzer, F.:** Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

- Ders.:** Identität – Verantwortung – Leistung. Überlegungen zum Verständnis von Selbstverwirklichung und Leistung in der Schule. In: K. Adam (Hrsg.): Kreativität und Leistung – Wege und Irrwege der Selbstverwirklichung. Kongreß: Junge Kulturwissenschaft und Praxis. (Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer Stiftung. Bd. 20.). Köln 1986, S. 259–262. (a)
- Ders.:** Identität als “Rahmen” – Identität als Problem. Anfragen an Hans-Jürgen Fraas. In: Der Evang. Erzieher 38 (1986), S. 384–387. (b)
- Ders.:** Identität – Ein Leitbegriff der Pädagogik? In: M. Pluskwa (Hrsg.): Jugendalter und Identität. (Loccum Protokolle 58/85.) Loccum 1986, S. 119–136. (c)
- Ders./Thiersch, H. (Hrsg.):** Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. (Forum Bildungsreform) Weinheim/Basel 1983.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.):** Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim (München) 1986.
- Veelken, L:** Einführung in die Identitätstherapie. Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit. Stuttgart 1978.
- Wellendorf, F.:** Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.
- Zdarzil, H.:** Bildungstheorie und Identitätstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 48 (1972), S. 279–293.
- Zdarzil, H.:** Identitätsbildung und Schule. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 5,1: Schule und Unterricht unter dem Aspekt der didaktischen Bereiche. Düsseldorf 1981, S. 146–162.