

**Thomas Philipp**

**Identität und Bildung -  
Zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenen  
im Zeichen gesellschaftlicher Umbrüche**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/philipp0701.pdf>

Online veröffentlicht am: 05.09.2007

Stand Informationen: Februar 2007

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

---

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

## **Abstract**

### **Thomas Philipp (2007): Identität und Bildung - Zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenen im Zeichen gesellschaftlicher Umbrüche**

Der Beitrag versucht, das Zusammenwirken von Identität und Bildung in seinen verschiedenen Dimensionen auszuloten, um so die Bedeutung des Identitätserlernens in der Erwachsenenpädagogik aufzuzeigen. Es wird deutlich, dass im Zuge der globalen Temporalisierung identitäre Selbstverortungen schwieriger werden, sie deshalb aber nicht an Gewicht verlieren. Im Gegenteil: Unter den Bedingungen hybrider Vergesellschaftung wird der selbst-reflexive Umgang mit der eigenen Identität immer wichtiger. Daher werden verschiedene Facetten des Identitätserlernens beleuchtet. Die Reflexionen sind von Hannah Arendts Handlungstheorie inspiriert und suchen den Bezug zu wichtigen gesellschaftstheoretischen Diskursen der Gegenwart (z. B. Kommunitarismusdebatte). Die Erwachsenenpädagogik, so die These, steht vor der Herausforderung, das alte Postulat »Die Menschen stärken, die Sachen klären« (v. Hentig) durch neue Lernkonzepte zu fundieren, so dass es Individuen möglich wird, kompetent mit identitären Umbruchsituationen umzugehen.

## **Autor**

Thomas Philipp M.A. ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politische Wissenschaft der RWTH-Aachen tätig und arbeitet in der beruflichen und politischen Erwachsenenbildung.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung und Problemaufriss</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Das Individuum zwischen Erfindung und Verunsicherung – ein historischer Überblick</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Die globale Temporalisierung der Welt</b> .....	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>Facetten des Identitätslernens</b> .....	<b>16</b>
4.1	Begriffsbestimmungen .....	16
4.2	Kollektive Identitäten als feste Wertorientierungen?.....	18
4.3	Identität als Handeln.....	23
<b>5</b>	<b>Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die erwachsenenpädagogische Praxis</b>	<b>29</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>33</b>

# 1 Einführung und Problemaufriss

Fragt man Erwachsene danach, warum sie ausgerechnet in ihrer Freizeit an einer Bildungsveranstaltung teilnehmen, bestünde doch ebenso die Möglichkeit, sich durch sportliche Aktivitäten, Müßiggang und dergleichen mehr vom Stress des Berufslebens bzw. der Alltagsroutine zu erholen, geben die Befragten oft an, sie müssten etwas *für sich selbst* tun, sie könnten durch den Austausch mit anderen Veranstaltungsteilnehmenden zu sich selbst finden. Das Anliegen nach Selbstfindung, das Interesse, sich mit der eigenen Person, besser: der eigenen Persönlichkeit, auseinander zu setzen, also in einem selbstreflexiven Prozess zugleich Subjekt und Objekt zu sein, ist freilich alles andere als esoterischer Hokusfokus. Zwar lässt sich kaum leugnen, dass im Bildungsbereich oft auch mehr oder weniger obskure Angebote gemacht werden, die versprechen, der Selbst-Klärung zu dienen. Aber das Grundanliegen eines jeden, eine Antwort auf die Frage zu finden »Wer bin ich?« bzw. »Wer bin ich geworden?«, hat mit Esoterik nichts zu tun, sondern das Interesse an »sich selbst« ist Ausdruck der menschlichen Existenz an sich.<sup>1</sup> Selbst-Reflexionen sind in ihrer Dynamik freilich nicht zu planen, vielmehr gleicht die Selbst-Thematisierung einer Reise, deren Weg und Ziel bei Antritt noch völlig offen sind.<sup>2</sup> Diese Ungewissheit bei der Suche nach sich selbst begründet sich aus dem „eigentümlichen Nichtfestsitzen des Menschen.“<sup>3</sup> Das heißt für Plessner: „Es gibt nichts in seinem Leben, was der Mensch nicht machen müsste, wofür er nicht zu sorgen, was er nicht zu gestalten hätte.“<sup>4</sup>

Für die folgende Ausarbeitung ist diese Aussage insofern von Belang, als die nachfolgenden Analysen das menschliche Leben vorrangig unter dem Blickwinkel der *tätigen* Existenz untersuchen. Ist es aber nicht eine Selbstverständlichkeit, von der Tätigkeit des Menschen auszugehen? Bei genauerem Hinsehen wird man feststellen, dass sich gerade postmoderne und konstruktivistische Theorieansätze, vor allem in ihren radikalen Varianten, von einem solchen Denken deutlich entfernt haben.<sup>5</sup> Sich an den Grundtätigkeiten des Menschen zu orientieren, kommt in dieser Untersuchung über »Bildung und Identität« dadurch zum Ausdruck, dass die Schriften Hannah Arendts, vor allem ihr Hauptwerk »Vita activa oder Vom tätigen Leben«,<sup>6</sup> als Bezugspunkte dienen. Ihre Unterscheidung zwischen Arbeiten, Herstellen und Handeln liefert für das Thema »Identität und Bildung« ein ausgezeichnetes Fundament, charakterisiert sie doch mittels dieser Begriffe den Prozess der Modernisierung als eine Entwicklung der Weltentfremdung. Das bedeutet, vereinfacht gesagt, dass das

---

<sup>1</sup> Arendt, Hannah (1990): Was ist Existenzphilosophie? Frankfurt/Main

<sup>2</sup> Bauriedl, Thea (1986): Die Wiederkehr des Verdrängten. Psychoanalyse, Politik und der einzelne. München

<sup>3</sup> Plessner, Helmuth (1983): Mensch und Tier. In: *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Bd. VIII). Frankfurt/Main, S. 52–65, hier S. 64

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Luhmann, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen; Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*, 6., erweiterte Aufl. Stuttgart

<sup>6</sup> Arendt, Hannah (1997): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, 9. Aufl. München

Miteinander-Sprechen und -Handeln in der Öffentlichkeit im Verlauf der Modernisierung immer weiter abgenommen hat. Für Arendt geht es deshalb darum, Reflexionsräume zu schaffen, in denen sich Menschen »face-to-face« begegnen. Und dies ist, wie Erhard Meueler zeigt, auch für die Erwachsenenpädagogik ein zentrales Anliegen.<sup>7</sup> Deshalb liefert die Analyse der Weltentfremdung geradezu den Schlüssel dafür, Identität und Bildung zu verkoppeln und als eine dialektische Einheit anzusehen.

Für die Konzeption einer modernen Erwachsenenpädagogik hätte eine solche dialektische Zusammenschau weitreichende Konsequenzen, würden damit konstruktivistische und postmoderne Vorstellungen in ihrer Aussagekraft deutlich eingeschränkt. Niklas Luhmann, Norbert Ricken, Wolfgang Welsch und andere haben indes profunde Analysen vorgelegt,<sup>8</sup> die nicht im Handumdrehen auszuhebeln sind. Ganz abgesehen davon, dass Konstruktivismus und Postmodernismus die gesellschafts- und bildungstheoretischen Reflexionen der letzten zwanzig Jahre maßgeblich geprägt und auch spürbar nach vorne gebracht haben.<sup>9</sup> Ohnehin macht es wenig Sinn, ausschließlich unter dieser *oder* jener Perspektive zu argumentieren, werden damit doch nur starre Schemata wie das alte Rechts-Links-Paradigma aktualisiert. Dennoch lässt sich mit Blick auf die Themenstellung nicht darüber hinwegsehen, dass zwischen handlungs- und systemtheoretischen Ansätzen einerseits sowie modernen und postmodernen Argumentationsweisen andererseits im Hinblick auf das Zusammenspiel von Identität und Bildung erhebliche Divergenzen bestehen.<sup>10</sup> Ungeachtet dessen macht es aus erwachsenenpädagogischer Sicht aber Sinn, wie die nachfolgenden Überlegungen zu zeigen versuchen, anzunehmen, dass Identität und Bildung generell in einem *reziproken Wechselverhältnis* zueinander stehen. Anders die Systemtheorie. Sie stellt von Identität auf Differenz um und will „Bildung ohne Rückgriff auf Identität [...] verstehen.“<sup>11</sup>

Ziel dieser Ausarbeitung ist es daher, ganz allgemein gesagt, entgegen der systemtheoretischen Lesart das Zusammenwirken von Identität und Bildung in seinen verschiedenen Dimensionen aufzuzeigen, um so das Gewicht des Identitätslernens für die Erwachsenenpädagogik zu verdeutlichen. Konkreter gefasst: Es ist beabsichtigt, herauszufinden, (a) warum der lernende und wissende Umgang mit Identität in modernen

---

<sup>7</sup> Meueler, Erhard (2004): Die Kunst der Begleitung politischer Subjektentwicklung ist eine lebenslang nicht auszulernende Kunst. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 178–193, hier S. 181

<sup>8</sup> Luhmann, Niklas (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main; Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg; Welsch, Wolfgang (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main

<sup>9</sup> Arnold, Rolf (1995): Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, S. 599–614

<sup>10</sup> Zum Versuch einer Synthese vgl. Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main

<sup>11</sup> Meyer-Drawe, Käte (2000): Bildung und Identität. In: Eißbach, Wolfgang (Hrsg.): wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg, S. 139–150, hier S. 141

Gesellschaften immer wichtiger wird, (b) welche Facetten »Identitätslernen« hat und (c) wie »Identitätskompetenz« befördert werden kann.

Meine These lautet: Die Ausbildung und Stärkung einer Identitätskompetenz bekommt zukünftig aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik immer größeres Gewicht. Die Erwachsenenpädagogik steht daher vor der Herausforderung, das alte Postulat „Die Menschen stärken, die Sachen klären“<sup>12</sup> durch neue Lernkonzepte so zu fundieren, dass es Individuen möglich wird, kompetent mit identitären Umbruchsituationen umzugehen. Dies in Ansätzen zu zeigen und zu erörtern macht folgende Arbeitsschritte in dieser Untersuchung notwendig:

Zunächst soll verdeutlicht werden, warum das Thema »Identität« in modernen Gesellschaften überhaupt eine Rolle spielt. Dazu ist durch einen kurzen historischen Rückblick der Erfindung des Individuums nachzuspüren, um im Anschluss daran die Entwicklung des Subjekts bis hin zur Selbst-Verunsicherung in der Gegenwart zu verfolgen. Ausgehend von diesen Darlegungen soll die Dynamisierung des gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkungen thematisiert werden. Dabei fällt der Blick zunächst auf die Globalisierung und deren Merkmale. Die allgemeine Charakterisierung wird danach spezifiziert, indem sich die Betrachtungen auf die sogenannte »globale Temporalisierung«<sup>13</sup> konzentrieren. Zeigt sich doch darin sozusagen eine Art neue Qualität der Modernisierung, die insbesondere für die Erwachsenenpädagogik, wie sich zeigen wird, eine große Herausforderung darstellt.

Auf der Basis dieser Analysen ist in einem zweiten Arbeitsschritt vorgesehen, den Zusammenhang von Identität und Bildung auszuleuchten. Dazu werden zunächst die Begriffe Bildung, Identität und Kompetenz definiert und dann verschiedene Facetten des Identitätslernens genauer analysiert. Anhand der sogenannten Kommunitarismusdebatte soll der Unterschied zwischen kollektiver und personaler Identität dargelegt werden; zudem ist beabsichtigt, mittels der Diskussion zwischen Kommunitaristen und Liberalen die Dialektik von Identität und Bildung weiter zu untermauern.

Daran schließt sich ein Perspektivenwechsel an, durch den die einzelne Person stärker ins Blickfeld rückt. Genauer gesagt: Identität wird unter der Maßgabe des individuellen Handelns untersucht. So ist es möglich, die biographische Kompetenzentwicklung in ihrer Gewichtung zu bestimmen. Zum Schluss werden die Ergebnisformulierungen noch durch den Versuch erweitert, sie mit der erwachsenpädagogischen Praxis zu vermitteln.

---

<sup>12</sup> Hentig, Hartmut von (2003): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart, S. 3

<sup>13</sup> Rosa, Hartmut (2001): Temporalstrukturen in der Spätmoderne: Vom Wunsch nach Beschleunigung und der Sehnsucht nach Langsamkeit. In: Handlung – Kultur – Interpretation, Nr. 2, S. 335–381, hier S. 359ff.

## 2 Das Individuum zwischen Erfindung und Verunsicherung – ein historischer Überblick

Ansatzpunkt von Luhmanns Fundamentalkritik an jenen Traditionen des Denkens, die im Wesentlichen bis zu Descartes zurückreichen und dann vor allem in der Lehre Kants ihre erste in sich geschlossene Ausformulierung erfuhren, ist die viel beschworene und immer wieder in neuen Varianten aufgelegte „Semantik des Subjekts.“<sup>14</sup> Sie beginnt mit dem Satz: Ich denke, also bin ich.“<sup>15</sup> Hatte die Philosophie bis zu Descartes die „Substanz des wahrhaft Seienden“<sup>16</sup> (Gadamer) zu ergründen gesucht, so dass sich die Tiefenschärfe philosophischer Überlegungen vornehmlich daran festmachte, begrifflich möglichst präzise die Wirklichkeit zu erfassen und systematisch abzubilden, kehrte sich in der Philosophie der Neuzeit die Blickrichtung auf die Wirklichkeit gleichsam um, indem sich das Interesse nunmehr darauf konzentrierte, ob überhaupt etwas ist, wie es ist. Oder anders gesagt: Galt es bis zum 16. Jahrhundert, die Substanzlehre durch betrachtendes Beobachten und logische Reflexionen immer weiter zu verfeinern, rückte Descartes von diesem Denken ab und stellte statt dessen den Zweifel in den Mittelpunkt seiner Philosophie. Man darf freilich die philosophische Lehre von Descartes nicht nur „als eine bloße Methode des Denkens“<sup>17</sup> verstehen, die zu einer fortwährenden Kritik auffordert, um auf diese Weise Irrtümern und Täuschungen durch Zweifel vorzubeugen. Auch seine Vorgänger waren keine stumpfsinnigen Dogmatiker, die versuchten, an einmal gewonnenen Erkenntnissen wider besseres Wissen festzuhalten.<sup>18</sup> Kritik, also Reflexionen in Frage zu stellen, bildet somit nicht erst in der Neuzeit die Basis der Philosophie, sondern sie ist prinzipiell nur durch gegenseitige „Rechenschaft“ (Platon) zu gewährleisten.<sup>19</sup> Bei Descartes hat der Zweifel indes eine andere Bedeutung, da er über jene Funktion der Rechenschaftsabgabe deutlich hinaus reicht. Dazu Hannah Arendt:

„Der kartesische Zweifel zweifelt nicht einfach, dass das menschliche Verstandesvermögen nicht der ganzen Wahrheit mächtig oder dass das menschliche Sinnesvermögen nicht allem Wirklichen geöffnet sei, sondern daran, dass Sichtbarkeit überhaupt ein Beweis für Wirklichkeit und dass Verstehbarkeit überhaupt ein Beweis für Wahrheit sei.“<sup>20</sup>

<sup>14</sup> Luhmann, Niklas (1995a): Die Tücke des Subjektes und die Frage nach dem Menschen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 155–168, hier S. 158. Ferner: Luhmann, Niklas (1995): Die Soziologie und der Mensch. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6, a.a.O., S. 265–274; Frank, Manfred/Raulet, Gérard/Reijen, Willem van (Hrsg.) (1988): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/Main

<sup>15</sup> Arendt, Hannah (1997): Vita activa oder Vom tätigen Leben, a.a.O., S. 348

<sup>16</sup> Gadamer, Hans-Georg (1976): Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Aufsätze. Frankfurt/Main, S. 131

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Gadamer, Hans-Georg (1999): Griechische Philosophie und das moderne Denken. In: Ders.: Der Anfang des Wissens. Stuttgart, S. 151–160, hier S. 151f.

<sup>19</sup> Hare, Richard M. (1990): Platon. Eine Einführung. Stuttgart, S. 72ff.

<sup>20</sup> Arendt, Hannah (1997): Vita activa oder Vom tätigen Leben, a.a.O., S. 350

Descartes' Philosophie zweifelt somit daran, dass die Menschen vermögen, die Welt, also das „wahrhaft Seiende,“ in seiner Substanz überhaupt erkennen zu können. Diese Art des Denkens nimmt demzufolge Abstand von der Idee, dass es so etwas wie Wahrheit gibt. Was aber war der Anlass dafür, sich derart scharf von den althergebrachten Traditionen des Denkens abzugrenzen?

Die Antwort hierauf geben die Forschungsmethoden Galileis. Vor allem die Erfindung und Anwendung des Teleskops ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass sich das Bild von der Welt radikal veränderte und nunmehr die Erforschung der Natur die gesellschaftliche Entwicklung (Technisierung etc.) bestimmte. Die immensen Gefahren, die von dieser Wirkungsmacht des »dritten Auges« ausgingen, hatte die katholische Kirche damals schnell erkannt. Machte es doch mit Blick auf die Vormachtstellung der Religion einen großen Unterschied, ob man die Hypothese, dass sich die Erde um die Sonne bewegt, nur durch Berechnungen zeigt oder, wie im Falle von Galilei, empirisch demonstriert.

Entscheidend jedoch ist hier nicht die zwielfichtige Rolle der Kirchenoberen, Fortschritt zu verhindern, um ihre eigenen Herrschaftsansprüche zu sichern. Vielmehr geht es an dieser Stelle vorrangig darum, welche Konsequenzen aus dem Umstand folgten, dass die Stellung des Menschen in der Welt und die Wahrheiten über dieselbe mit Beginn der Neuzeit massiv erschüttert wurden. Denn worauf sollte ein jeder noch vertrauen, wenn augenscheinlich nicht einmal mehr die Worte Gottes hundertprozentige Gewissheit geben konnten?

„Die Rettung konnte nur *im* Menschen selbst liegen, und die Lösung der Probleme, die der Zweifel aufgeworfen hatte, konnte nur aus der Tätigkeit des Zweifelns kommen. Wenn alles zweifelhaft geworden ist, so bleibt doch das Zweifeln selbst zumindest unbezweifelbar wirklich. Wie auch immer es um Wirklichkeit und Wahrheit, so wie sie den Sinnen und der Vernunft gegeben sind, bestellt sein mag, sicher ist, dass niemand an seinem Zweifel zweifeln und in Ungewissheit darüber verbleiben kann, ob er zweifelt oder nicht.“<sup>21</sup>

Demnach kann man nur dessen gewiss sein, was sich durch Selbstreflexion im Bereich des Bewusstseins erschließen lässt. Oder anders formuliert: Nur über die der Selbstreflexion zugänglichen Bewusstseinsvorgänge besteht Gewissheit. Ob die Außenwelt dann tatsächlich so ist, wie man sie sich denkt, bleibt hingegen ungewiss.

Mit dem Umschwung zur Neuzeit setzte eine Autonomisierung des Subjektes ein. Pointierter gesagt: Erst seit Descartes ergibt es überhaupt Sinn, vom Individuum zu sprechen. Im Kontext der Modernisierung verbindet sich diese Theorie der Subjektivität schließlich mit den Ideen der Aufklärung.<sup>22</sup> Vor allem die Vorstellung von der Freiheit und Gleichheit jedes einzelnen Individuums, wie sie etwa in der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung ihre

---

<sup>21</sup> Ebd., S. 354 [Hervorhebung durch den Verfasser]

<sup>22</sup> Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.) (1989): Die Ideen von 1789 in der deutschen Rezeption. Frankfurt/Main



mustergültige Formulierung gefunden hat, komplettiert die Autonomielehre des Subjekts.<sup>23</sup>

Dazu merkt Luhmann an:

„Der Mensch wird als ein Wesen bestimmt, das sich selbst individualisiert: als selbstbezügliches Subjekt, das sich selbsttätig so viel Welt aneignet und sich dadurch selbst bestimmt. Schiller, von Humboldt und viele ihrer Zeitgenossen fordern, der Mensch habe sich so zu bilden, dass er in der Lage sei, soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden. Diese Selbststeigerung wurde als das Allgemeine im Menschen identifiziert, als die Aufgabe, sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen, das Ich seines Ich zugleich zu sein.“<sup>24</sup>

Letzteres, die Hoheit über das Ich zu gewinnen, ist aber im Grunde genommen nichts anders als eine Umschreibung dessen, was gemeinhin als »Identität« bezeichnet wird. »Bildung« wiederum bezeichnet das Prinzip, welches die Selbstbemächtigung bewerkstelligen kann. Beides zusammen, also die Lehre von der autonomen Subjektivität einerseits in Verbindung mit der Idee freiheitsverbürgender Individualität durch Bildung andererseits, formen eine Dialektik, die bis in die Gegenwart moderner Gesellschaften hineinragt.

Nach diesem kurzen historischen Rückblick ist es möglich, die eigentliche Problemstellung, die sich aus dieser Entwicklung ergibt, zu benennen. Sie lautet: Jedes Individuum ist auf der Suche nach sich selbst. Das bedeutet: Wenn „die Gesellschaft keine geheiligte Struktur mehr besitzt,“<sup>25</sup> mithin „Leitseile, an denen sich die Menschen festhalten können,“<sup>26</sup> kaum noch vorhanden sind, dann heißt das, „dass der Mensch, dazu verurteilt, frei zu sein, das Gewicht der gesamten Welt auf seinen Schultern trägt: er ist“, so Sartre, „für die Welt und für sich selbst als Seinsweise verantwortlich.“<sup>27</sup> Was es allerdings genau heißt, wenn das Individuum für die Welt und sich selbst Verantwortung trägt, ist heftig umstritten und gewissermaßen die Gretchenfrage der Erwachsenenpädagogik.

Es ist festzuhalten: Durch die seit Descartes beginnende Rationalisierung und die damit verbundene Diskreditierung einer umfassenden Ordnung ist eine Individualisierungsentwicklung in Gang gekommen, die dazu geführt hat, dass sich die Menschen auf der einen Seite von den Zwängen, wie sie von alten Traditionen und Normen ausgeübt wurden, befreien, gleichwohl aber auch die Last dieser Befreiung, die etwa in der Notwendigkeit der Selbst-Justierung zum Ausdruck kommt, zu tragen haben. Gerade diese vom Individuum zu leistende Steuerung führt dazu, dass sich die Menschen die Frage stellen »Wer bin ich?« bzw. »Wer will ich sein?«. Würde sich in modernen Gesellschaften der

---

<sup>23</sup> Oelmüller, Willi (1994): Subjekt aus der Perspektive der Philosophie der unbefriedigten Aufklärung. In: Schrödter, Hermann (Hrsg.): Das Verschwinden des Subjektes. Würzburg, S. 29–58

<sup>24</sup> Luhmann, Niklas (1995c): Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6, a.a.O., S. 125–141, hier S. 127f.

<sup>25</sup> Taylor, Charles (1995): Das Unbehagen an der Moderne, 2. Aufl. Frankfurt/Main, S. 11

<sup>26</sup> Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Anläufe zu einer sozialen und politischen Theorie. Frankfurt/Main, S. 53

<sup>27</sup> Sartre, Jean-Paul (1998): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, herausgegeben von Traugott König. Reinbek bei Hamburg, S. 950

überwiegende Teil der Menschen ihres »Selbst« sicher sein, lohnte es sich wahrscheinlich kaum, darüber nachzudenken, was Identitätslernen beinhalten könnte. Da sich die Menschen aber aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik immer wieder neu verorten müssen, rückt aus erwachsenenpädagogischer Sicht die Frage in den Mittelpunkt, welche Kompetenzen Menschen brauchen, um den Problemen, die „die industrielle Zivilisation als ihre eigenen Grenzen mit hervorbringt,“<sup>28</sup> gewachsen zu sein. Denn am Ende der Entwicklung von Erfindung und Befreiung des Individuums steht dessen *Verunsicherung*. Diese wird durch die globale Temporalisierung bzw. Beschleunigung noch verstärkt. Im nachfolgenden Kapitel soll geklärt werden, was damit gemeint ist, um dann im Anschluss daran das Wechselspiel von Identität und Bildung weiter auszuleuchten.

---

<sup>28</sup> Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21–44, hier S. 26

### 3 Die globale Temporalisierung der Welt

Insbesondere postmoderne Theorieansätze haben die Beschleunigung bzw. Temporalisierung zum Anlass genommen, ihr Augenmerk auf die Ästhetik des Subjektes zu lenken. Sie sehen angesichts der Verunsicherungen, denen die Menschen ausgesetzt sind, die Selbst-Inszenierung als Form der Identitätsarbeit. Es kann daher kaum verwundern, dass die Vorbehalte gegenüber Identitätsdiskursen in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben und teils mit scharfer Polemik die Sinnhaftigkeit der identitätstheoretischen Auseinandersetzungen in Zweifel gezogen werden.<sup>29</sup> Wenn Guggenberger beispielsweise Identität, bedingt durch die Ästhetisierungstendenzen in der Gegenwart<sup>30</sup>, auf ein Konsumprodukt im „Supermarkt der Lebenswelten“<sup>31</sup> reduziert, dann übersieht er dabei, dass die Paradoxien der Modernisierung<sup>32</sup> erst gegenwärtig aufgrund der abnehmenden Filterwirkung „traditionalistischer Kulturreste“<sup>33</sup> voll zur Entfaltung kommen und identitäre Selbstfindung notwendig machen. Anders gesagt: Wie bei einem Seebeben, dessen Auswirkungen oft erst etliche Stunden später sichtbar werden, wenn die Wellen mit großer Gewalt auf das Land prallen, sind die Menschen heute mit Folgeproblemen vergangener Modernisierungsschübe konfrontiert. Zwei Beispiele können dies verdeutlichen: Mit den Auswirkungen der fortschreitenden Säkularisierung haben sich Durkheim, Weber, Simmel und andere große Denker bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt, zum Tragen kommen die Auswirkungen der säkularisierten Welt aber erst in der Gegenwart und mehr noch in naher Zukunft,<sup>34</sup> wenn viele Menschen ohne besondere Anbindung der Eltern bzw. Großeltern an die Institution Kirche sozialisiert sind.<sup>35</sup> Ganz ähnlich verhält es sich beim Thema »Identität«. Obgleich Ronald D. Laing schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts vom „Geteilten Selbst“<sup>36</sup> spricht und demzufolge bereits vor mehr als vierzig Jahren eine „ontologische Unsicherheit“<sup>37</sup> in modernen Gesellschaften diagnostiziert,

---

<sup>29</sup> Scharang, Michael (1994): Das Geschwätz von der Identität. In: Bittermann, Klaus (Hrsg.): Identität und Wahn. Über einen nationalen Minderwertigkeitskomplex. Berlin, S. 31–41. Detlev Claussen gibt gar zu beachten, dass „kein denkender Mensch heute noch das Wort Identität in den Mund nehmen und positiv verwenden kann, ohne rot zu werden.“ Claussen, Detlev (1995): Konformistische Identität. Zur Rolle der Sozialpsychologie in der Kritischen Theorie. In: Schweppenhäuser, Gerhard (Hrsg.): Soziologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos. Darmstadt, S. 27–40, hier S. 29

<sup>30</sup> Hermand, Jost (2004): Nach der Postmoderne. Ästhetik heute. Köln; Welsch, Wolfgang (2003): Ästhetisches Denken, a.a.O.

<sup>31</sup> Guggenberger, Bernd (1987): Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung. Berlin, S. 33

<sup>32</sup> Loo, Hans van der/Reijen, Willem van (1992): Modernisierung. Projekt und Paradox. München

<sup>33</sup> Dubiel, Helmut (1986): Autonomie oder Anomie. In: Berger, Johannes (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen, S. 263–282, hier S. 278

<sup>34</sup> Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph (2005): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion. Freiburg im Breisgau

<sup>35</sup> In vielen Bistümern in Deutschland müssen deshalb aufgrund geringer Kirchensteuereinnahmen derzeit schon massive Kürzungen durchgesetzt werden; vor allem kirchliche Bildungs- und Beratungsstellen sind von den Budgeteinbußen betroffen.

<sup>36</sup> Laing, Ronald D. (1972): Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Reinbek bei Hamburg

<sup>37</sup> Ebd., S. 33ff.

gewinnt die „Suche nach der verlorenen Identität“<sup>38</sup> (Keupp) erst gegenwärtig deutlich an Intensität, wo die Folgen der Individualisierung und Pluralisierung mit aller Wucht die gesellschaftliche Alltagsrealität erreichen. Wenn also zwischen der wissenschaftlichen Analyse eines Phänomens und der gesellschaftlichen Relevanz desselben mehr oder weniger große Zeitverzögerungen liegen, bedeutet dies, dass »Identität« als Kenngröße der Individualisierung entgegen Guggenbergers Simplifizierung nach wie vor von Bedeutung ist. Was folgt daraus im Hinblick auf das weitere Fortschreiben der Analyse?

Angesichts dessen, dass die Modernisierung in aller Regel anhand der vier Strukturprinzipien Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung rekonstruiert wird, scheint es sinnvoll, jene Prozesse stärker ins Visier zu nehmen, die den Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert charakterisieren und in den aktuellen Identitätsdiskursen Bedeutung haben – gemeint sind Globalisierung und Beschleunigung.

Kaum jemand zweifelt noch daran, dass Globalisierung ein dominanter Charakterzug der Wirklichkeit geworden ist. Globalisierung bedeutet im Wesentlichen eine Verwandlung von Raum und Zeit, genauer: eine raumzeitliche Abstandsvergrößerung.<sup>39</sup> Giddens erklärt mit folgenden Worten, was er darunter versteht:

„Definieren lässt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“<sup>40</sup>

Globalisierung ist demnach für Giddens in erster Linie kein rein ökonomisches Phänomen, sondern ein gesellschaftliches Strukturprinzip, das bis in die feinsten Verästelungen der Kultur hinreicht. Für ihn steht, kurz gesagt, die *Vernetzung gesellschaftlicher Kontexte* im Mittelpunkt der Entwicklungen. Was dies meint, sollen einige Beispiele verdeutlichen.

Immer wieder erreichen uns die Bilder von Flüchtlingen, die mit völlig überladenen Booten versuchen, Italien, Spanien oder andere Länder der Europäischen Union zu erreichen. Wer sollte es ihnen verdenken, bekommen sie doch über Fernsehen, Internet oder andere Medien eine in ihren Augen wunderbare Welt gezeigt. Man kann deshalb davon ausgehen, dass sich immer mehr Flüchtlinge bzw. Flüchtlingsgruppen in die wohlhabenderen Regionen der Welt bewegen werden, wenn nicht auch hier umfangreichere technische und finanzielle Leistungen zur Selbsthilfe transferiert werden.

Eine andere Art bzw. Qualität der Vernetzung ergibt sich, wenn man weltweite Umweltprobleme (z. B. Klimaveränderungen bedingt durch die Erderwärmung) in den Blick

---

<sup>38</sup> Keupp, Heiner (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, Heiner/Bilden, Helga (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen, S. 47–69

<sup>39</sup> Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main, S. 84ff.

<sup>40</sup> Ebd., S. 85

nimmt. Umweltprobleme machen keinen Halt vor nationalen Grenzen; jedes Land ist betroffen, ob es sich nun am internationalen Klimaschutz beteiligt oder nicht.

Die globale Vernetzung zeigt sich darüber hinaus aber vor allem auch an dem rasanten Ausbau moderner Kommunikationstechniken. Durch diese ist es möglich, weltweit ohne nennenswerte Zeitdifferenzen miteinander in Kontakt zu treten. Daten werden so in Sekundenschnelle via Internet oder Fax rund um den Globus geschickt – die Welt ist nicht nur ein großer Markt, sondern durch Telekommunikation und Computertechnik gewissermaßen auch zu einem »globalen Dorf« geworden. Diese Kennzeichnungen der Vernetzungen beschreiben die global-gesellschaftlichen Entwicklungen allerdings noch zu sehr aus der »Vogelperspektive«. Das ändert sich, sobald man den Aspekt der Beschleunigung mit in die Betrachtungen einbezieht,<sup>41</sup> denn dann kommt die „Zunahme des Tempos des sozialen und individuellen Lebens“<sup>42</sup> in den Blick, die für die erwachsenenpädagogische Arbeit deshalb von großer Relevanz ist, weil damit gleichsam das Feld der alltäglichen Identitätsarbeit berührt wird. Inwiefern aber kann man überhaupt von mehr Tempo in der Lebensführung sprechen? Beschleunigung meint hier in der Hauptsache „eine Steigerung der Dichte von Handlungs- oder auch Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit.“<sup>43</sup> Den Menschen bleibt also mit anderen Worten für bestimmte Tätigkeiten weniger Zeit als früher.

Besonders im Arbeitsleben zeigt sich diese Entwicklung ganz deutlich. Durch Rationalisierungsmaßnahmen werden Mitarbeiter entlassen; die verbleibenden Arbeitskräfte müssen dann die Aufgaben der anderen zum Teil mit übernehmen. Diese Mehrbelastung führt auf Dauer zu mehr Stress und kann zu psychosomatischen Erkrankungen führen. Depressionen können im Einzelfall deshalb durchaus, so Rosa, „als pathologische Ausstiegsreaktion auf den Beschleunigungsdruck“<sup>44</sup> angesehen werden. Woran lässt sich diese Beschleunigung des individuellen Lebens aber konkret ablesen?

Zum einen natürlich daran, dass die Überwindung räumlicher Distanzen in der modernen Welt kein prinzipielles Problem mehr darstellt. Insbesondere der Flugverkehr erreichte in den letzten Jahren erhebliche Zuwachsraten, und die Anzahl derer, die einen eigenen PKW besitzen, nimmt ebenfalls zu – immer bequemer, immer schneller kann man deshalb einen gewünschten Zielort erreichen. Wenn man die Reisebeschreibungen früherer Zeiten liest, bekommt man einen Eindruck, wie sehr mittlerweile die Geschwindigkeit „die Göttin dieser Tage“<sup>45</sup> ist.

---

<sup>41</sup> Backhaus, Klaus/Bonus, Holger (1998) (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte, 3., erweiterte Aufl. Stuttgart; Glotz, Peter (2001): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg

<sup>42</sup> Rosa, Hartmut (2001): Temporalstrukturen in der Spätmoderne, a.a.O., S. 361 [im Original kursiv gedruckt]

<sup>43</sup> Ebd., S. 362

<sup>44</sup> Ebd., S. 363

<sup>45</sup> Breuer, Stefan (1992): Die Gesellschaft des Verschwindens. Hamburg, S. 131

Beschleunigungen entstehen zudem dadurch, dass die höhere Komplexität moderner Gesellschaften für den einzelnen einen höheren Organisationsaufwand erfordert. Ob Altersvorsorge, Finanzierung einer Immobilie, Planung des nächsten Urlaubs – aufgrund der breiten Angebotspalette ist viel Zeit notwendig, sich einen Überblick zu verschaffen und die richtige Wahl zu treffen. Selbstverständlich mussten sich die Menschen auch früher um solche Angelegenheiten kümmern, aber eine gestiegene Regelungsdichte und -komplexität führen heute zu deutlichen Mehrbelastungen. Auch die weniger dauerhaften Partnerschaftsbeziehungen tragen in modernen Gesellschaften zu einer Komprimierung der Zeit bei, erfordert es doch oft einen erheblichen Zeitaufwand, Partner (via Chatroom, Flirturlaub etc.) zu suchen, respektive sich nach Trennungen neu zu orientieren.

Ganz wesentlich zur Beschleunigung trägt auch die Halbwertszeit des Wissens dar. Vor allem aufgrund der rasanten Entwicklung im Bereich der Datenverarbeitung ist Erlerntes auch schnell wieder veraltet. Man braucht nur einmal den privaten Nutzungsbereich des Computers zu betrachten, um zu erkennen, mit welcher Geschwindigkeit sich hier die Anwendungsmöglichkeiten erhöht haben, aber auch welche enormen Anforderungen an den Nutzer damit gestellt werden. Gerade die Generationen, die nicht mit dem PC aufgewachsen sind, tun sich oft schwer, mit dem Tempo der Entwicklungen mitzuhalten.

Rosa fasst die Problemlagen durch die Temporalisierung treffend so zusammen:

„Das Phänomen der ‚Gegenwartsschrumpfung‘ infolge beschleunigten sozialen Wandels in vielen Lebensbereichen erzeugt daher auf Seiten der Individuen nahezu zwangsläufig das, was ich an anderer Stelle mit dem Begriff ‚*slippery slope* Phänomen‘ zu bezeichnen versucht habe: Das Gefühl nämlich, gleichsam überall auf abschüssigem Terrain (oder auf Rolltreppen nach unten) zu stehen – die Gefahr, in den verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens abgehängt zu werden, den Anschluss zu verpassen, nicht mehr auf dem Laufenden zu sein und damit die Anschlussmöglichkeiten zu verlieren (in den Fähigkeiten und Kenntnissen, den Moden, den Ansichten, ja der Sprache) – erzeugt einen gewaltigen Druck, das individuelle Lebenstempo zu erhöhen, *sich auf dem laufenden zu halten*, um ein Abrutschen (und damit den Verlust von Anschluss- und Handlungschancen) zu vermeiden. Beschleunigter sozialer Wandel führt daher unvermeidlich auch zu einer Erhöhung des Lebenstempos [...].“<sup>46</sup>

Diese Darlegungen können geradezu als Programmschrift für die Erwachsenenpädagogik im Allgemeinen und das Identitätslernen im Speziellen gelten, machen sie doch deutlich, dass nur mit einer geeigneten Kompetenzausstattung die Individuen in die Lage versetzt werden, mit dieser Dynamik auf je eigene Weise adäquat umzugehen. Denn Temporalisierung nötigt, zusammengefasst, die Individuen dazu, sich auf eine hohe Flexibilität<sup>47</sup> und verschärfte

---

<sup>46</sup> Rosa, Hartmut (2001): Temporalstrukturen in der Spätmoderne, a.a.O., S. 367

<sup>47</sup> Birbaumer, Andrea/Steinhard, Gerald (Hrsg.) (2003): Der flexibilisierte Mensch. Subjektivität und Solidarität im Wandel. Heidelberg

Mobilität<sup>48</sup> einzustellen. Gewiss, die Verdichtung der Zeit, Virilio spricht von einer „Einsperrung in die Spannen der Geschwindigkeiten“,<sup>49</sup> ist nicht das einzige Merkmal der gesellschaftlichen Umbrüche, deren Opfer und Zeugen wir werden, aber zweifelsohne hat sie deutlich an Gewicht hinzugewonnen. Damit ist, wie in der Einleitung erwähnt, der erste Teilschritt abgeschlossen, der verdeutlichen sollte, warum die Selbst-Justierung durch Kompetenzentwicklung in modernen Gesellschaften immer wichtiger wird. Kompetente Selbst-Justierung heißt aber im Grunde nichts anderes als den lernenden und wissenden Umgang mit Identität. Bevor zwei verschiedene Facetten der Identitätskompetenz im nächsten Arbeitsschritt zu erläutern sein werden, ist es sinnvoll, kurz die Begriffe Bildung, Identität und Kompetenz zu definieren, bilden sie doch den terminologischen Rahmen des nächsten Kapitels.

---

<sup>48</sup> So unterscheidet Walzer zwischen »Ehemobilität« sowie »geographischer«, »sozialer« und »politischer Mobilität«. Walzer, Michael (1995): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Kommunitarismus. Frankfurt/Main, S. 157–180, hier S. 164ff.

<sup>49</sup> Virilio, Paul (1989): Der negative Horizont. Bewegung – Geschwindigkeit – Beschleunigung. München–Wien

## 4 Facetten des Identitätslernens

### 4.1 Begriffsbestimmungen

Begriffsdefinitionen sind zwar notwendig, jedoch helfen sie oft nicht so recht weiter, denn der Blick in verschiedene Nachschlagewerke macht in der Regel schnell deutlich, wie unterschiedlich dieselben Begriffe zumeist gekennzeichnet werden. Gerade für die Begriffe Bildung<sup>50</sup> und Identität<sup>51</sup> ließen sich wahrscheinlich hunderte verschiedene Definitionen finden. Will man dennoch die beiden Begriffe bestimmen, dann bezeichnet Bildung „Prozess und Ziel der Kräfte-Bildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt.“<sup>52</sup> Und ganz ähnlich heißt es an anderer Stelle: Bildung ist „Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person in Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt“, ermöglicht durch den „Aufbau von Fähigkeiten und Kompetenzen der Selbststeuerung.“<sup>53</sup> In einem einfacheren Zugriff kann man auch sagen, dass Bildung alles das umfasst, was im weitesten Sinne mit lernender Veränderung von Personen einhergeht. Wichtiger als eine möglichst präzise Definition zu geben ist an dieser Stelle ohnehin die Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz als Teilmomente von Bildung.<sup>54</sup>

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d. h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz (Know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.“<sup>55</sup>

Aus diesen Darlegungen heraus wird verständlich, warum von »Identitätskompetenz« respektive von der »Schlüsselqualifikation des Identitätslernens« gesprochen wird und nicht

<sup>50</sup> Zum Bildungsbegriff im Allgemeinen: Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 1, S. 1–20; Hentig, Hartmut von (1999): Bildung, 2. Aufl. Weinheim – Basel. Zur Diskussion von konstruktivistischen und reflexiven Bildungsbegriffen: Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/Main; Arnold, Rolf (1991): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, 2., überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler

<sup>51</sup> Jörissen, Benjamin (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin; Frey, Hans-Peter/Haußner, Karl (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart; Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (1979): Identität. München

<sup>52</sup> Schlutz, Erhard (2001): Bildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 48–50, hier S. 48

<sup>53</sup> Hurrelmann, K./Engel, U. (1989): Bildungssoziologie. In: Endruweit, G./Trommersdorf, G. (Hrsg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 90, hier zitiert nach: Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 157

<sup>54</sup> Uhe, Ernst (1994): Qualifikation – Kompetenz – Bildung. In: Berufsbildung, Heft 28, S. 2–3

<sup>55</sup> Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176



etwa von einer »Identitätsqualifikation«. Zielt doch die Identitätskompetenz darauf ab, den Umgang mit der eigenen Biographie zu bewältigen. Das heißt vor allem eben auch, „den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität [zu] lernen.“<sup>56</sup> Qualifikationen, verstanden als „Fähigkeits- und Fertigkeitsbündel für geplante und weitgehend überschaubare Arbeitszusammenhänge“,<sup>57</sup> können diesem breiteren und komplexeren Anliegen nicht gerecht werden. Nachdem der Begriff »Bildung« grob umrissen ist, ist ferner zu fragen: Was heißt Identität?

Ganz allgemein betrachtet kann man sagen: „Der Begriff Identität ist vom spätlateinischen ‚identitas‘ abgeleitet, das eine Ableitung von ‚idem‘ (derselbe, dasselbe) ist und mit ‚Wesenheit‘ übersetzt werden kann.“<sup>58</sup> Im Zusammenhang pädagogischer Fragestellungen wird zumeist die Definition von Erikson zitiert. Er versteht unter Identität „die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“<sup>59</sup> können. Vor allem der Aspekt der Kontinuität hat immer wieder Kritik gefunden. Damit würde, so wird Erikson entgegengehalten, der Wandel und die Veränderung von Identität nicht ausreichend betont. Ob die Kritik berechtigt ist, kann und braucht an dieser Stelle nicht weiter untersucht zu werden. Es kommt hier vielmehr darauf an, die Weiterentwicklungen in der Identitätsforschung<sup>60</sup> in den Blick zu nehmen. Krappmann beschreibt sie wie folgt:

„So, wie in den soziologischen Ansätzen die Identität einer Person nie als abgeschlossen, sogar stets als gefährdet betrachtet wird, weil sie immer noch mit neuen, in sich unstimmgigen Erwartungen konfrontiert oder von unbegriffenen Bedürfnissen getrieben werden kann, so geht auch die psychologische Forschung heute von einem dynamischen Selbst-System aus, das sich im Rahmen der in der sozialen Umwelt gemeinsamen Vorstellungen und Orientierungen entwickelt und verändert. Es gibt Lebensabschnitte, in denen Personen ihre Identität weitgehend an Rollen und anderen vorgegebenen Angeboten oder auch an der Aussicht auf diese Rolle festmachen und andere Entwicklungsphasen und soziale Verhältnisse, in denen Personen ihre Identität vor allem in der Art und Weise darstellen, in der sie mit widersprüchlichen und sich nicht deckenden Bedürfnissen umgehen.“<sup>61</sup>

Im Kontext der Erwachsenenpädagogik ist besonders die Dynamik des Selbst-Systems von Belang, lässt sich damit doch auch aus der Perspektive der psychologischen Forschung die

---

<sup>56</sup> Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen, S. 227

<sup>57</sup> Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe u. a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 95–110, hier S. 96

<sup>58</sup> Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung. Studienbrief Nr. 80001 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 23

<sup>59</sup> Erikson, Erik H. (2000): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, 18. Aufl. Frankfurt/Main, S. 18

<sup>60</sup> Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.) (1998): Identität und Moderne. Frankfurt/Main; Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (Hrsg.) (1998): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. Frankfurt/Main

<sup>61</sup> Krappmann, Lothar (1995): Identität. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1 (Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung). Stuttgart – Dresden, S. 434–437, hier S. 434

Notwendigkeit einer fortwährenden Selbst-Justierung ableiten. Krappmann spricht deshalb auch von einer „balancierenden Ich-Identität“.<sup>62</sup> Nach diesem ersten Sondieren können nun die Facetten der Dualität von Identität und Bildung bzw. Lernen genauer ausgeleuchtet werden.

## **4.2 Kollektive Identitäten als feste Wertorientierungen?**

Seit einigen Jahren wird in den Ländern der westlichen Hemisphäre verstärkt darüber diskutiert, ob bestimmte Werte und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben noch eine besondere Relevanz haben.<sup>63</sup> Die Spannbreite der Meinungen innerhalb dieser Debatte, klammert man rechtsradikale bzw. antidemokratische Ansichten einmal aus, reicht von relativistisch-weltoffenen Positionen bis hin zu solchen, die sich durch einen eingeeengten patriotischen Pathos qualifizieren. So sieht Richard Rorty moderne Gesellschaften als Konstrukte ohne einen eindeutigen Mittelpunkt, weshalb er auch von einer „Kultur ohne Zentrum“<sup>64</sup> spricht. Alasdair MacIntyre hingegen betont die „besonderen Merkmale, Vorzüge und Errungenschaften der eigenen Nation.“<sup>65</sup> Die „Vorzüge meines Landes“<sup>66</sup> zu akzeptieren, bedeutet für ihn denn auch, entgegen der Übermächtigkeit liberaler Denkart, die „den neutralen und unparteiischen Prinzipien“<sup>67</sup> einer universalistischen Moralität das Wort reden, an dem festzuhalten, was Hegel als „Sittlichkeit“ bezeichnet.<sup>68</sup> Die unterschiedlichen Vorstellungen über die Frage, wie kulturelle Vielfalt, soziale Integration und demokratische Gleichheit unter den Bedingungen „postnationaler Konstellationen“<sup>69</sup> (Habermas) miteinander in Einklang gebracht werden können,<sup>70</sup> wurde Anfang der neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in der sogenannten Kommunitarismusdebatte länderübergreifend diskutiert.<sup>71</sup> Dies einleitend hier zu erwähnen ist deshalb wichtig, weil die

---

<sup>62</sup> Krappmann, Lothar (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 5. Aufl. Stuttgart, S. 79

<sup>63</sup> Luhmann, Niklas (1993): Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? Heidelberg; Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt/Main

<sup>64</sup> Rorty, Richard (2002): Eine Kultur ohne Zentrum. Vier philosophische Essays. Stuttgart

<sup>65</sup> MacIntyre, Alasdair (1995): Ist Patriotismus eine Tugend? In: Honneth, Axel (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, a.a.O., S. 84–102, hier S. 85

<sup>66</sup> Ebd., S. 86 [Hervorhebung im Original]

<sup>67</sup> Ebd., S. 102

<sup>68</sup> Ebd., S. 101f. Ferner: Henrich, Dieter (Hrsg.) (1983): Kant oder Hegel? Über Formen der Begründung in der Philosophie. Stuttgart; Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart

<sup>69</sup> Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/Main

<sup>70</sup> Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/Main

<sup>71</sup> Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt/Main; Reese-Schäfer, Walter (1994): Was ist Kommunitarismus? Frankfurt/Main; Philipp, Thomas (1998): Rückwärtsgewandt in die Zukunft? Positionen und Perspektiven des Kommunitarismus. St. Augustin

Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen eine geeignete Basis darstellt, die Begriffe kollektive und personale Identität voneinander abzugrenzen. Während sich diese nämlich über die Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten einer bestimmten Gruppenkonstellation herausbildet bzw. definiert,<sup>72</sup> stehen bei jener nicht die gemeinsam getragenen Merkmale, Werte, Interessen etc. eines Personenverbandes im Mittelpunkt, sondern vielmehr rückt ein einzelnes Subjekt, genauer: eine Person und deren Beziehung zu sich selbst in den Fokus der Betrachtungen. Wenn es, vereinfacht gesagt, bei der personalen Identität um die Frage »Wer bin ich?« geht, so ist hingegen bei der erweiterten Perspektive einer kollektiven Identität die Frage zu beantworten »Wer sind wir?«.<sup>73</sup> Die kollektive Identität wird deshalb oft auch als »Wir-Identität« bezeichnet; Assman definiert sie wie folgt:

„Unter einer *kollektiven* oder *Wir-Identität* verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der *Identifikation* seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen. Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Denken und Handeln der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag.“<sup>74</sup>

Zwar wäre es verfehlt, den Kommunitarismus auf das Moment der kollektiven Identität reduzieren zu wollen, gleichwohl zeigt die Zentralstellung des Begriffs der »community«, dass hier eindeutig die Wir-Perspektive überwiegt.<sup>75</sup> Das ist im Kontext dieser Ausarbeitung vor allem deshalb von Relevanz, weil damit die gesellschaftliche Dimension der Dualität von Identität und Bildung in den Vordergrund rückt. Man könnte auch sagen: Wissen hat längst eine überindividuelle Bedeutung gewonnen, weshalb man ja auch mittlerweile von Wissensgesellschaften spricht. Die Identität der Gesellschaft wie die des Subjektes wird zunehmend über die Kategorie des Bildungsstandards definiert. Gewiss, das Thema Bildung begleitet die Modernisierung seit ihren Anfängen, aber erst unter den Bedingungen globaler Konkurrenzverhältnisse bekommt das Nachdenken über neue Lernkonzepte, ja überhaupt die Wertigkeit des Lernens, in einer Gesellschaft ein größeres Gewicht und anderes Gesicht.<sup>76</sup> Auch die Kommunitarismusdebatte hat dies noch einmal kenntlich gemacht. Und was sie zudem von anderen Diskussionen der jüngsten Vergangenheit unterscheidet: sie fand ein breites gesellschaftliches Echo, blieb also in ihren Wirkungen nicht auf intellektuelle Zirkel beschränkt. Die eingängige Formel „Zurück zum Wir“<sup>77</sup> schien angesichts der

---

<sup>72</sup> Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Hamburg, S. 11ff.

<sup>73</sup> Taylor, Charles (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main, S. 22f.

<sup>74</sup> Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, S. 132

<sup>75</sup> Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt/Main; Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main

<sup>76</sup> Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel, a.a.O.

<sup>77</sup> Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens, a.a.O., S. 137ff.

Individualisierungstendenzen in modernen Gesellschaften ein probates Mittel anzubieten, die Integrationsbestrebungen auf Basis des Prinzips der Gemeinschaft zu revitalisieren. Bei genauerer Betrachtung offenbarte sich dann allerdings mehr und mehr, dass die Beschwörung der Community zumeist deutlich wertkonservative Züge in sich trug. So kreisen Etzionis Ausführungen zur Erziehung beispielsweise vor allem um den Aspekt der Charakterbildung.<sup>78</sup> Das ist zwar an sich legitim, dennoch zeigt sich gerade in dem Plädoyer der Kommunitaristen für eine wertgebundene Ausrichtung von Bildung und Erziehung eine Haltung normativer Eindeutigkeit. Werte fungieren dann, wie Dahrendorf es einmal nannte, als „Leitseile“,<sup>79</sup> die Orientierung und Sicherheit geben. Bietet diese Sichtweise Perspektiven für die moderne Erwachsenenpädagogik?

Angesichts des Verlaufs und der Dynamik von Modernisierungsprozessen sind diesbezüglich erhebliche Zweifel angebracht, so dass vieles eher dafür spricht, „prozessual-formale Kompetenzen“<sup>80</sup> zu befördern, als sie durch den Rekurs auf zementierte Wertbilder zu unterlaufen. Sollte die Annahme richtig sein, dass zukünftig aufgrund verschiedener Tendenzen (zunehmende Bedeutung der Einwanderung, höhere Mobilität, abnehmender Einfluss der beiden großen Konfessionskirchen etc.) die Pluralität eher zunehmen wird, als dass sie stagniert oder gar zurückgeht, dann bedeutete dies für die Erwachsenenpädagogik, im „Modus des Zulassens“<sup>81</sup> (Lenzen) zu arbeiten. Erwachsenenpädagogisches Handeln zeichnet sich mit anderen Worten dadurch aus, dass es zur Ermöglichung viabler Deutungen beiträgt anstatt der Herstellung von Wissen zu dienen und nur bestimmten Wertvorstellungen Raum zu geben.<sup>82</sup> Für Arnold ist eine zeitgemäße Erwachsenenbildung deshalb um den Begriff der Deutung bzw. des Deutungslehrens zentriert.<sup>83</sup> Müssten angesichts dessen aber die (einheitstheoretischen) Begriffe »Identität« und »Bildung« nicht ganz aus dem Vokabular der Erwachsenenpädagogik gestrichen werden?

Die Debatte um den Kommunitarismus zeigt hingegen, dass Wertediskussionen großen Widerhall in den Gesellschaften der westlichen Welt finden und so auch die Fragen, die die kollektive Identität betreffen, Relevanz behalten. Dies allein bietet freilich noch kein festes Fundament für das Plädoyer, an der begrifflichen Dualität von Identität und Bildung festzuhalten. Umgekehrt ist mit dem konstruktivistischen Votum für Differenz allein auch nicht viel gewonnen. Die wochenlangen gewalttätigen Proteste von französischen Jugendlichen in den Randbezirken der Hauptstadt, aber auch die aktuellen verbalen Auseinandersetzungen um die Einführung von Fragebögen zur Feststellung einer adäquaten

---

<sup>78</sup> Etzioni, Amitai (2001): Jeder nur sich selbst der Nächste. In der Erziehung Werte vermitteln. Freiburg im Breisgau

<sup>79</sup> Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Anläufe zu einer sozialen und politischen Theorie, a.a.O., S. 53

<sup>80</sup> Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 6

<sup>81</sup> Lenzen, Dieter, zitiert nach ebd.

<sup>82</sup> Ebd., S. 146ff.

<sup>83</sup> Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1996): Deutungslehren in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1, S. 9–14

staatsbürgerlichen Gesinnung von Einbürgerungswilligen in Deutschland machen deutlich, dass Pluralität und Kontingenz leicht zu postulieren sind; sie zu leben, erfordert allerdings ein hohes Maß an Toleranz und Verständigungswillen. Deshalb wird wohl in Zukunft dem »Interkulturellen Lernen« noch deutlich mehr Gewicht beizumessen sein.<sup>84</sup> Wie sehr kommunitaristische Ideen im Sinne fester Orientierungen wie auch Weltoffenheit in einem Wechselverhältnis stehen, machen die folgenden Worte Hondrichs noch einmal deutlich:

„Je mehr sich die Welt zur Weltgesellschaft öffnet, das Fernliegende zum Nahen, das Unverbundene zum Verbundenen wird, desto mehr kommt das Verdrängte wieder zu seinem Recht, und zwar nicht nur – wie man gelegentlich meint – als wiedererscheinende Vergangenheit, sondern als Fortschritt eigener Art: Weltoffenheit schafft erst und bestärkt ethnische und nationale Identitäten, universalistische Moral bringt partikuläre Kulturen hervor. Und wenn es ein Fortschreiten von angeborenen und zugeschriebenen zu frei gewählten Bindungen gibt, so doch auch zugleich (und dem nur scheinbar widersprechend): einen Bedeutungszuwachs der Herkunftsbindungen!“<sup>85</sup>

Sollte sich diese Einschätzung bewahrheiten, und die Entwicklungen in den letzten Jahren scheinen Hondrichs Darlegungen zu stützen, dann müsste man daraus die Konsequenz ziehen, nicht vorschnell Identitätsvorstellungen ad acta zu legen. Wohlgedenkt, dies ist nicht als eine Befürwortung ausgrenzender »Wir-Identitäten« zu verstehen. Ganz im Gegenteil: Lernen und Identität bilden ein dialektisches Verhältnis, gerade wenn man sich nicht dogmatisch an Wertbindungen orientiert.<sup>86</sup> Anders formuliert: Wenngleich vieles dafür spricht, den „Prozess der kommunikativen Suche, Erprobung und Reflexion von Deutungsmustern“<sup>87</sup> als Erwachsenenpädagoge fördernd zu unterstützen, da allem Anschein nach eine Homogenisierung der Gesellschaft nicht zu erwarten ist, müssen die Verunsicherungen der Menschen angesichts zunehmender Diversität ernst genommen werden. Luhmanns Umstellungen auf das Beobachten erster und zweiter Ordnung helfen dabei nur bedingt weiter. Zwar zeigen sie, dass komplexe Beobachtung die strukturelle Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme<sup>88</sup> beinhaltet. Aber ist damit im Hinblick auf die Lebensbewältigung schon viel gewonnen? Welchen konkreten Nutzen haben die Teilnehmenden in einer Veranstaltung von der autopoietischen Wende? Gewiss, solche Überspitzungen helfen am Ende wenig weiter. Dennoch bleiben berechnete Zweifel, ob die Systemtheorie bzw. der Konstruktivismus, zumindest in ihren radikalen Varianten, die notwendigen „Zugänge zum Subjekt“<sup>89</sup> nicht doch zu sehr einengen. Dies untermauern die nachfolgenden Überlegungen. Nachdem die Frage des Zusammenspiels von Identität und

---

<sup>84</sup> Ziebertz, Hans-Georg (1996): Leben in Diversität – Interkulturelles Lernen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 5, S. 515–524

<sup>85</sup> Hondrich, Karl Otto (2001): Der Neue Mensch. Frankfurt/Main, S. 114

<sup>86</sup> Krappmann, Lothar (1995): Identität, a.a.O., S. 434–437, hier S. 436f.

<sup>87</sup> Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1996): Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen, a.a.O., S. 9–14, hier S. 13

<sup>88</sup> Luhmann, Niklas (1992): Beobachtungen der Moderne, a.a.O.

<sup>89</sup> Keupp, Heiner (Hrsg.) (1993): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie, 3. Aufl. Frankfurt/Main

Bildung bisher vornehmlich aus der „Wir-Perspektive“ beleuchtet wurde, geht es nachfolgend vor allem darum, den Blick auf das Subjekt und damit auf die personale Identität zu lenken. Rückt der Einzelne als handelnde Person in den Mittelpunkt der Betrachtung, zeigt sich, dass angesichts ungesicherter Lebensverhältnisse das Individuum im Dialog mit anderen die eigene Identität zu stabilisieren und weiterzuentwickeln sucht.

### 4.3 Identität als Handeln

Ein Blick in die einschlägige Literatur macht eines schnell klar: Es gibt keine, zumindest keine allgemein akzeptierte, Begriffsbestimmung dessen, was gemeinhin als personale Identität bezeichnet wird.<sup>90</sup> Angesichts dieser Sachlage ist es wenig sinnvoll, einzelne Begriffsdefinitionen miteinander zu vergleichen, droht man sich doch so nur in der Gemengelage verschiedener Beobachtungsperspektiven zu verlieren. Einen alternativen Weg bietet Hannah Arendt an, indem sie danach fragt, „was wir eigentlich tun, wenn wir tätig sind.“<sup>91</sup> Sie richtet also das Interesse vorrangig darauf, herauszufinden, welche Grundtätigkeiten der Mensch imstande ist auszuführen. Und sie kommt bei ihren Überlegungen zu dem Ergebnis, dass es im Prinzip drei Grundtätigkeiten gibt, nämlich: Arbeiten, Herstellen und Handeln.<sup>92</sup> Woraus Hannah Arendt ihre Erkenntnisse ableitet, muss hier beiseite gelassen werden.<sup>93</sup> Wichtig ist an dieser Stelle nur, dass sie ihre Überlegungen auf den Aspekt der tätigen Existenz, wie eingangs schon erwähnt, fokussiert. Menschen müssen also mit anderen Worten immer etwas tun, so lange sie existieren. Was hat man mit der Betonung tätiger Existenz aber hinsichtlich der Kennzeichnung personaler Identität gewonnen?

<sup>90</sup> Straub, Jürgen (2004): Identität. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, S. 277–303, hier S. 277f.

<sup>91</sup> Arendt, Hannah: *Vita activa*, a.a.O., S. 14

<sup>92</sup> Ebd., S. 16. Dort definiert sie die drei Begriffe wie folgt: „Die Tätigkeit der Arbeit entspricht dem biologischen Prozess des menschlichen Körpers, der in seinem spontanen Wachstum, Stoffwechsel und Verfall sich von Naturdingen nährt, welche die Arbeit erzeugt und zubereitet, um sie als die Lebensnotwendigkeiten dem lebendigen Organismus zuzuführen“ (ebd.). Unter Arbeiten versteht Hannah Arendt also im Prinzip alles das, was unmittelbar der Existenzsicherung dient.

Dagegen produziert das Herstellen „eine künstliche Welt von Dingen, die sich den Naturdingen nicht einfach zugesellen, sondern sich von ihnen dadurch unterscheiden, dass sie der Natur bis zu einem gewissen Grade widerstehen und von den lebendigen Prozessen nicht einfach zerrieben werden“ (ebd.). Herstellen ist mit anderen Worten ein Produktionsprozess für Gegenstände wie Tische, Autos, Telefone etc.

„Das Handeln ist die einzige Tätigkeit der *Vita activa*, die sich ohne die Vermittlung von Materie, Material und Dingen direkt zwischen Menschen abspielt“ (ebd., S. 17.). Grundlage des Handelns ist das Sprechen. Deshalb müsste man eigentlich die dritte Grundtätigkeit korrekterweise als »Handeln und Sprechen« bezeichnen.

Die Pointe liegt nun allerdings nicht darin, diese Begriffe der Grundtätigkeiten zu unterscheiden. Worauf es Hannah Arendt ankommt, ist, dass Arbeit und Herstellen substituierbar sind, während Sprechen und Handeln für jeden Menschen lebensnotwendig und nicht an andere delegierbar sind. Nach Arendts Begriffsverständnis sind es nämlich oft die Frauen, die arbeiten; sie machen es möglich, dass die Männer, wie in orientalischen Ländern zu beobachten, im Teehaus sitzen und Backgammon spielen. Das Herstellen überließ man einst, um ein weiteres Beispiel zu nennen, vorrangig den Sklaven. Das Handeln hingegen ist nur mit anderen (Bürgern) zusammen möglich. Zwar kann man durchaus auch Selbstgespräche führen oder sich mit Tieren unterhalten, aber in beiden Fällen handelt es sich um besondere Situationen, die nur deshalb überhaupt zustande kommen können, weil man das Sprechen von anderen Personen erlernt hat.

Was macht die Ausführungen Hannah Arendts im Zusammenhang von Identität und Bildung nun aber so hilfreich? 1. Das arendtsche Handeln ist der originäre Raum des Lernens. Nicht ohne Grund gelten im alten Griechenland die Rhetorikschulen von Sokrates und anderen als Vorgänger der heutigen Universitäten. 2. Ausgehend vom Faktum des weltanschaulichen Pluralismus kann man sich Handeln gar nicht anders vorstellen, als dass Menschen hierbei ihre individuellen Interessen und subjektiven Deutungen mit einbringen. Denn: „Diesen sogenannten »subjektiven Faktor« auszuschalten würde bedeuten, die Menschen in etwas zu verwandeln, was sie nicht sind [...]“ (ebd., S. 226.). Personale Einmaligkeit ist mit anderen Worten nicht aufzuheben und kann nicht im Sinne einer zementierten Wesensbestimmung definiert werden. Lernen, verstanden als gemeinsames Handeln, ist damit immer auch ein reflexiver bzw. selbstreflexiver Prozess, in dem sich Deutungen verschränken.

<sup>93</sup> Ebd., S. 215ff.

Mehr, als es zunächst erscheint. Mit dem Fokus auf das Tätigsein eines Menschen bekommen Individuen sprichwörtlich ein Gesicht. Denn tätig zu sein heißt in aller Regel, identifizierbar zu sein, werden doch irgendwelche Spuren hinterlassen. Der alte Tisch beispielsweise, den man beim Antiquitätenhändler kauft, ist ein Produkt aus Menschenhand. Ebenso Kunstwerke, sie überdauern oft die Jahrhunderte und zeugen von der Schaffenskraft eines Künstlers. Kurzum: Das, was Menschen herstellen, bleibt durch das Erschaffene selbst in Erinnerung; es ist als »Ding« identifizierbar. Wie aber verhält es sich bei Personen selbst? Was bleibt von einem Subjekt nach dessen Ableben in Erinnerung?

Der Mensch hinterlässt nach seinem Tod nichts von seinem Körper. Personen bleiben demzufolge nur identifizierbar, wenn ihre Geschichte präsent bleibt.

„So kommt es, dass wir von der Person des Sokrates, der keine Zeile je geschrieben hat und über dessen Meinungen wir so viel schlechter unterrichtet sind als über die von Plato und Aristoteles, doch ein erheblich besseres Bild haben als von den meisten Philosophen vor und nach ihm. Wir wissen, wer Sokrates war, in einem Sinne, in dem wir weder von Platon noch Aristoteles wissen, wer sie waren, weil wir die Geschichte des Sokrates kennen.“<sup>94</sup>

Eine Tat, für die kein Urheber namhaft gemacht werden kann, verfällt demnach der Vergessenheit. Darum ist man derzeit in Deutschland bemüht, weitere Stätten zur Erinnerung an die Gräueltaten der Nationalsozialisten zu bauen, weil in wenigen Jahren weder Opfer noch Täter als Gesprächspartner zur Verfügung stehen. Selbstverständlich können Menschen auch ihr wahres Gesicht verbergen, indem sie eine andere Identität annehmen. Solche hergestellten Maskeraden lassen aus Sicht Hannah Arendts den Bereich der individuellen Biographie aber im Kern völlig unberührt. Dazu schreibt sie:

„Der Unterschied zwischen einer wirklich geschehenen und einer nur erfundenen Geschichte besteht darin, dass nur die letztere erst ausgedacht und dann im Sinne des Ausgedachten verfasst wurde, während die wirklich geschehene Geschichte weder durch ein Andenken noch ein Herstellen entstanden ist. [...] Wer jemand ist oder war, können wir nur erfahren, wenn wir die Geschichte hören, deren Held er selbst ist, also seine Biographie; was immer wir sonst von ihm wissen mögen und von den Werken, deren Verfasser er ist, kann uns höchstens darüber belehren, was er ist oder war.“<sup>95</sup>

In der modernen Identitätsforschung haben diese Überlegungen Hannah Arendts insofern große Wirkungen entfaltet, als man die personale Identität auch als eine narrative Identität charakterisieren kann. Vor allem die Schriften Paul Ricœurs geben diesbezüglich weiteren Aufschluss.<sup>96</sup> Die personale Identität eines Einzelnen spiegelt danach dessen ureigene Biographie wider. Oder wie Charles Taylor sagt: „[D]ie Stimme jedes Menschen hat etwas

---

<sup>94</sup> Ebd., S. 232

<sup>95</sup> Ebd., S. 231

<sup>96</sup> Ricœur, Paul (1996): Das Selbst als Anderer. München



Unverwechselbares mitzuteilen.“<sup>97</sup> Freilich hat es letztlich nur Sinn, etwas über sich selbst zu erzählen, die eigene Sicht der Dinge kund zu tun, wenn auch andere zuhören. Jemand, der sich irgendwo in eine Höhle zurückzieht, um über sich, das Leben oder die Welt nachzudenken, wird sich kaum jeden Tag seine eigene Geschichte erzählen wollen. Und auch in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung würde es schnell zu Protesten kommen, versuchte jemand, sich ständig in den Vordergrund zu drängen, um seine Sichtweisen monologisch abzuspielen. Personale Identität hat also vornehmlich einen dialogischen Charakter. Dazu Taylor:

„Zu handlungsfähigen Menschen, die imstande sind, sich selbst zu begreifen und insofern auch ihre Identität zu bestimmen, werden wir, indem wir uns eine Vielfalt menschlicher Sprachen aneignen. Ich verwende das Wort Sprache hier in einem sehr weiten Sinne. Es umfasst nicht nur die Worte, die wir sprechen, sondern auch andere Ausdrucksweisen, etwa die »Sprachen« der Kunst, der Gestik, der Liebe und dergleichen mehr. [...] Wir bestimmen unsere Identität stets im Dialog und manchmal sogar im Kampf mit dem, was unsere ‚signifikanten Anderen‘ in uns sehen wollen.“<sup>98</sup>

Interessant ist die Aussage Taylors indes nicht nur, weil sie darauf hinweist, dass wir uns im Sinne Hannah Arendts sprechend in die Welt einschalten und uns mit anderen verständigen; vor allem der letzte Teil des Zitates weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin. Identitätsbestimmung ist danach keineswegs die pure Leichtigkeit, sondern man muss für sein Selbst-Sein oft kämpfen und sich gegen Widerstände durchsetzen. Taylor nennt als Beispiel familiäre Problemkonstellationen – zu denken ist hier etwa an eine umstrittene Berufswahl oder das »Coming Out« eines Familienmitglieds. Solche Konfliktlagen bleiben allerdings häufig nicht auf das enge familiäre Umfeld beschränkt, auch wenn sie dort ihren Ursprung haben. Im Gegenteil. Oft werden Probleme bewusst nach außen getragen, um sie mit Freunden oder anderen Personen des Vertrauens zu besprechen. Doch manchmal helfen auch solche Beratschlagungen nicht weiter. Der Nachttalk »Domian« im WDR-Programm etwa zeigt dies auf eindrucksvolle Weise. Zuweilen wenden sich völlig verzweifelte Menschen an einen Fremden, den Moderator der Sendung, um in einem Gespräch die eigenen Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu hinterfragen. Auch Bildungsveranstaltungen bieten ein Forum der „biographischen Selbstvergewisserung“<sup>99</sup> – nicht ausgeschlossen, dass das Thema einer Weiterbildungsveranstaltung nur entfernt oder womöglich gar nichts mit den subjektiven Unsicherheiten einer Person im eigentlichen Sinne zu tun hat.

Die Beispiele machen eines deutlich: Nur in einem dialogischen Miteinander ist es Menschen möglich, „neue Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erfahren oder aber sich den [sic]

---

<sup>97</sup> Taylor, Charles (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main, S. 20

<sup>98</sup> Ebd., S. 21f.

<sup>99</sup> Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1996): Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen, a.a.O., S. 9–14, hier S. 13

bisherigen Handlungsmuster zu vergewissern.“<sup>100</sup> Gadamer hat dies einmal aus der Perspektive der Hermeneutik auf die Formel gebracht: „Sein, das verstanden werden will, ist Sprache.“<sup>101</sup> Damit ist im Prinzip jedes Gespräch ein Teil der personalen Identität. Für die inhaltliche Kennzeichnung von »personaler Identität« ist es allerdings sinnvoll, noch einen anderen Aspekt zu betonen, nämlich den der Problemstellung. Was ist damit gemeint?

„Solange sich die subjektive Wirklichkeit des einzelnen mit der im sozialen Kontext ausgetauschten objektiven Wirklichkeit entsprechen, ist die Sicherheit gegeben, die Welt zu verstehen.“<sup>102</sup>

Die Lage ändert sich, wenn Verunsicherungen entstehen, mithin eine Diskrepanz zwischen beiden Wirklichkeitsdeutungen zu Tage tritt. Habermas macht dies an dem Beispiel einer Brückenüberquerung deutlich. Solange eine Person nicht an der Stabilität einer Brücke zweifelt, wird sie ohne Bedenken die Brücke überqueren.<sup>103</sup> Bestehen hingegen ernsthafte Zweifel an der Tragfähigkeit der Brücke, disponiert der Handelnde um – er wird mit einem Boot den Fluss überqueren, ein andere Brücke benutzen oder sonstige Alternativen realisieren.

Ein Beispiel aus der Erwachsenenbildung: Arbeitnehmer, die vierzig Jahre und älter sind, gelten heute bereits oft als »schwer vermittelbar«. Beschäftigte ab vierzig werden daher besonders aufmerksam die Personalpolitik ihres Betriebes verfolgen. Zeigen doch viele Fälle aus der jüngsten Vergangenheit, dass trotz hoher Gewinne Beschäftigte ohne langes Zögern seitens der Unternehmensleitung entlassen werden. Unsicherheit gehört unter solchen Bedingungen also zur Tagesordnung der Beschäftigten. Was aber tun? Eine Möglichkeit ist zweifelsohne, sich durch Fortbildungen weiter zu qualifizieren, um für den Fall der Entlassung möglichst gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Lernen kann also mit anderen Worten persönlichen Unsicherheiten entgegenwirken.

In beiden Beispielen wird eine Person erst durch eine bestimmte Problemlage aktiv. Aber nur im zweiten Fall ist unmittelbar die Identität eines einzelnen tangiert, denn den Arbeitsplatz zu verlieren, berührt unter den gegenwärtigen Bedingungen unmittelbar die personale Identität, also das Selbst-Verständnis einer Person. Was folgt aus den beiden Argumentationssträngen? Und welche Konsequenzen ergeben sich aus den Überlegungen für die Erwachsenenpädagogik?

Zum einen ist deutlich geworden, dass selbstreflexive Prozesse nicht monologisch, sondern dialogisch zu betrachten sind. Im Dialog bzw. dialogischen Widerstreit konstituiert sich personale Identität und justiert sich das Selbst. Hierbei spielen, wie der zweite

---

<sup>100</sup> Ebd.

<sup>101</sup> Gadamer, Hans-Georg (2001): »Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache«. Hommage an Hans-Georg Gadamer. Frankfurt/Main

<sup>102</sup> Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg: Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen, a.a.O., S. 9–14, hier S. 13

<sup>103</sup> Habermas, Jürgen (2004): Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main, S. 51f.

Argumentationsschritt gezeigt hat, vor allem solche Unsicherheiten eine Rolle, die bis an den Kern des Selbst vordringen. In dem Fall wird ein Prozess in Gang gesetzt, Subjektivität zu hinterfragen; jemand ist dann sozusagen, wie schon eingangs erwähnt, Subjekt und Objekt zugleich. Erwachsenenpädagogische Bildungsangebote bieten dafür eine besonders gute Plattform. Denn gerade die Darlegungen zur globalen Temporalisierung haben gezeigt, dass Menschen schnell Opfer einer Dynamik werden können und den Wandel kaum allein zu bewältigen imstande sind. Der Einzelne ist also mit anderen Worten, wenn er monologisch versucht, sich und seine Lage zu durchleuchten, in Gefahr, sich gewissermaßen in sich selbst zu verlieren. Vor allem aber besteht im Monolog bzw. in der Selbstpsychologisierung das Problem, die politischen und gesellschaftlichen Dimensionen der Verunsicherung aus dem Auge zu verlieren. Man macht sich somit womöglich für Dinge verantwortlich, die gar nicht primär in den Bereich der personalen Identität bzw. individuellen Verantwortung fallen, sondern viel mehr aus Defiziten der kollektiven Selbstverständigung und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung herrühren.

Festzuhalten bleibt somit: Angebote der Erwachsenenbildung können Subjekte stützen und notwendige Selbst-Reflexionen befördern. Ferner besteht in dem Lernforum des gemeinsamen Sprechens die Möglichkeit, die gesellschaftlichen Dimensionen ins Visier zu nehmen. Identitätswissen im Rahmen der organisierten Weiterbildung kann so gleichsam eine erweiterte Funktion übernehmen, nämlich strukturell-institutionelle Zusammenhänge herstellen und thematisieren. Deshalb bezeichnet Oskar Negt die Identitätskompetenz auch als eine gesellschaftliche Schlüssel-Qualifikation; er schreibt:

„Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulationen und Verführungen. Gerade uns Deutschen obliegt es, Misstrauen zu entwickeln gegenüber Lern- und Erziehungszielen, die den allseitig verfügbaren Menschen zum Resultat haben, unter welchen Rationalisierungsbedingungen sie auch auftreten mögen.“<sup>104</sup>

Identitätskompetenz, also die Fähigkeit, sich sprechend und handelnd in die Welt einzuschalten, um etwas aktiv mit zu gestalten, aber auch abzuwehren, ist für die Erwachsenenpädagogik Aufgabe und Ziel zugleich. Sollte dies richtig sein, dann kann der Zusammenhang von Identität und Bildung nicht ad acta gelegt werden, wenngleich die Begriffe, auch dies haben die voranstehenden Ausführungen gezeigt, keineswegs messerscharf definiert werden können, noch lässt sich mit Gewissheit das Verhältnis der beiden Kenngrößen präzise bestimmen. Umgekehrt wird die schlichte Negierung der Verkoppelung von Identität und Bildung der komplexen Lage ebenfalls nicht gerecht, weil

---

<sup>104</sup> Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, a.a.O., S. 33

insbesondere die Notwendigkeit der reflexiven Selbst-Justierung im Zuge der gesellschaftlichen Beschleunigung die Reziprozität von Identität und Bildung untermauert.

## 5 Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die erwachsenenpädagogische Praxis

Das Thema »Identität und Bildung« hat zweifelsohne viele Gesichter; in dieser Ausarbeitung ließ sich dies gewiss nur in Umrissen andeuten. Ausgehend von einem historischen Rückblick und Bezug nehmend auf aktuelle Entwicklungen zeigten die voranstehenden Analysen, dass die Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die die Modernisierung begleiten, immer wieder in ihrem Selbst-Verständnis erschüttert werden. Die Individuen können sich das Leben nicht so einrichten, dass sie vor Wechselfällen geschützt sind. Freilich, Wandel ist ein Teil des Lebens, auch früher konnten die Menschen nicht damit rechnen, dass sich die Dinge nicht verändern. Dennoch hatten die Wechselverhältnisse nicht soviel Dynamik wie heute – allein schon persönliche und soziale Mobilität lassen heute mehr Freiräume entstehen. Die individuelle Freiheit, entscheiden zu können, hat indes auch zur Konsequenz, die Verantwortung selbst zu tragen. Beck hat in diesem Zusammenhang ganz treffend von „Riskanten Freiheiten“<sup>105</sup> gesprochen, was eben genau dieses Spannungsverhältnis zwischen der Möglichkeit zur Selbstfindung einerseits und der Notwendigkeit zur Selbstbestimmung andererseits aufzeigt. Dieses Wechselverhältnis wurde in der Ausarbeitung aus verschiedenen Blickwinkeln verfolgt und in seiner Komplexität dargelegt.

Auf der Basis dieser Analysen konnte gezeigt werden, dass der lernende und wissende Umgang mit Identität in modernen Gesellschaften immer mehr an Bedeutung gewinnt. Kompetenzentwicklung darf daher nicht auf eine fachliche Qualifikation verengt oder gar ganz reduziert werden. Vielmehr sollte angesichts der dargelegten Entwicklungen die Förderung und Stärkung der Identitätskompetenz mehr Raum erhalten. Die Erwachsenenbildung kann diesbezüglich einen wichtigen Beitrag leisten, besteht doch hier die Möglichkeit, die Wechselfälle und Umbruchsituationen zu thematisieren. Das Identitätslernen in Gesprächen zu fördern, ja es überhaupt erst einmal durch den Dialog zu ermöglichen, ist eine erwachsenenpädagogische Aufgabe, die in Zukunft noch an Bedeutung zunehmen wird. Das eingangs zitierte Postulat »Die Menschen stärken, die Sachen klären« bleibt somit Aufgabe und Herausforderung zugleich. Kurzum: Identität und Bildung stehen, um es noch einmal zu wiederholen und zu betonen, in einem engen Wechselverhältnis, wobei Form und Struktur variieren. Abschließend ist danach zu fragen, welche Schlussfolgerungen für die praktische Arbeit in der Erwachsenenbildung aus den vorangehenden Darlegungen zu ziehen sind. Fünf Aspekte sind meines Erachtens hervorzuheben:

---

<sup>105</sup> Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main

1. Identität und Bildung bilden zwei Seiten einer Medaille. Das mag man zwar für eine Selbstverständlichkeit halten. Die Bildungspraxis lehrt aber, dass Biographieverläufe oftmals marginalisiert und nicht in ausreichendem Maße in den Lernprozess mit einbezogen werden. Erwachsenenbildung droht dann zu einer Art von identitätsleerer Formalqualifikation zu mutieren. Bildungsmaßnahmen nach der deutschen Wiedervereinigung, als es darum ging, Erwachsene aus den neuen Bundesländern in das Wirtschafts- und Sozialsystem der Bundesrepublik zu integrieren, zeigen besonders eindringlich die Fehlstellungen erwachsenenpädagogischen Handelns, wenn Identitätsbezüge ausgeklammert werden. So mussten ehemalige DDR-Bürger, die etwa eine zeitlang in der Nationalen Volksarmee oder anderen staatlichen Einrichtungen tätig waren, oft aus Selbstschutz ihren Lebenslauf regelrecht "frisieren", um überhaupt eine Chance zu haben, gefördert zu werden. Obwohl sie im Grunde genommen, Stasi-Tätigkeiten, Grenzbewachungsdienst und dergleichen ausgenommen, normale Berufstätigkeiten vorzuweisen hatten.<sup>106</sup> Ein anderes Beispiel: Bei einem arbeitsmarktpolitischen Projekt galt es, große Barrieren und Widerstände beiseite zu räumen, als die Idee aufkam, ein Qualifizierungsprogramm für ehemalige Prostituierte zu initiieren.<sup>107</sup>
2. Identitäre bzw. biographische Verunsicherungen sind Wegbegleiter der Menschen. Deshalb gibt es viele Bildungsangebote, die sich mit diesen identitären Unsicherheiten beschäftigen. Besondere Relevanz hat dieser Aspekt aber auch für das so genannte fachliche Qualifizierungslernen. Denn in solchen Veranstaltungen können hintergründige Verunsicherungen die eigentliche Motivlage der Teilnahme sein, sich fachlich weiter qualifizieren zu wollen. Anders gesagt: Das Zusammenspiel aus Identität und Bildung kommt selbst da zum Tragen, wo Lernmotive dem ersten Anschein nach der fachlichen Qualifikation dienen. Insbesondere in Transfer-Gesellschaften, also solchen Einrichtungen, die eine große Anzahl entlassener Arbeitnehmer eines Unternehmens eine Zeit lang betreuen, kann man feststellen, dass Angebote zur fachlichen Qualifikation nicht zwingend die Bedarfslage der Betreuten treffen. Als Erwachsenenbilder ist es geboten, sensibel auf Zwischentöne, Nebenbemerkungen etc. der Lernenden zu hören. Werden diese ernst genommen, können Frustrationserlebnisse auf beiden Seiten vermindert werden.

---

<sup>106</sup> Kleve, Heiko 2003: Die Ost/West-Differenz – theoretische, biographische und historische Reflexionen zu einer ambivalenten und prägenden Unterscheidung. In: Alice, Nr. 2 [<http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=239#titel3>]; Hettlage, Robert/Lenz, Karl (1995): Einleitung: Zusammenwachsen – zusammen wachsen. Integrationsprobleme im vereinten Deutschland. In: Dies. (Hrsg.): Deutschland nach der Wende. Eine Bilanz. München, S. 5–17, hier S. 11ff.

<sup>107</sup> Projekt ‚Profrida‘, siehe: [www.profrida.de](http://www.profrida.de)

3. Identität und Bildung haben immer eine gesellschaftliche und damit auch politische Dimension. In vielen Weiterbildungsprojekten mit Langzeitarbeitslosen wird etwa darauf hingearbeitet, die Betroffenen wieder fit für den ersten Arbeitsmarkt zu machen. Dagegen ist selbstverständlich nichts einzuwenden. Im Gegenteil: Gerade solche Menschen brauchen Unterstützung, verlieren sie mit der Zeit doch immer mehr Mut und Selbstvertrauen; sie ziehen sich zunehmend zurück und führen nicht selten ein sozial isoliertes Leben. Freilich wird den Menschen auch nur allzu oft suggeriert, dass ein weiteres Bewerbungstraining, eine zusätzliche Schulungsmaßnahme den erhofften Erfolg bringt. Arbeitslosigkeit, genauer: Langzeitarbeitslosigkeit, ist primär ein *strukturelles* Problem, das mit individuellem Versagen nur bedingt etwas zu tun hat. Leistungsbereitschaft und Flexibilisierung einzufordern, ist also mit anderen Worten oft völlig unangebracht, wo doch in Unternehmen selbst bei bester Finanzlage Arbeitnehmer entlassen werden. Zwar braucht man deshalb nicht jede Bildungsveranstaltung in ein Forum zur politischen Bildung umwandeln, aber die gesellschaftlichen Problemlagen können auch nicht einfach ignoriert werden.
  
4. Das Zusammenspiel von Identität und Bildung kommt insbesondere in multikulturellen Gesellschaften voll zum Tragen, denn längst ist »diversity« nicht mehr nur irgendein Modebegriff aus dem Feuilleton. Das Zusammenleben in Deutschland und anderswo ist heute bunter als noch vor einigen Jahrzehnten. Dennoch gibt es Vorbehalte, Angst, ja manchmal vielleicht sogar Hass. Gerade nach dem 11. September 2001 konnte man sehen, wie schnell ein friedliches Nebeneinander in ein konfliktreiches Gegeneinander umschlagen kann, wurden doch überall auf der Welt Muslime beschimpft, geschlagen und – noch mehr als dies ohnehin schon oft der Fall war – ausgegrenzt. Identitätslernen, verstanden als ein interkulturelles Lernen, könnte gewiss einen Beitrag dazu leisten, das solidarische Miteinander zu verbessern. Hier bekommt vor allem das Gewicht, was im letzten Teil der Analysen dargelegt wurde: Von Angesicht zu Angesicht lassen sich Grenzen zwischen Menschen überwinden. Selbstverständlich ist interkulturelles Lernen kein Allheilmittel. Vor allem reicht es nicht aus, wenn nur die einen auf die anderen zugehen, denn man kann sich nur die Hand geben, wenn beide den Arm jeweils in Richtung des anderen bewegen.

5. Am Anfang der Untersuchung wurde das Leben der Menschen als eine tätige Existenz definiert, so dass jeder Mensch Spuren seines Wirkens in der Gesellschaft hinterlässt. Identitätslernen kann deshalb auch bedeuten, die Biographie, also die Summe der Tätigkeiten einer einzelnen Person (auch als Teil einer Gruppe) zum Anlass zu nehmen, sich selbstreflexiv mit der eigenen Situation zu beschäftigen. So wird an Schulen und in anderen Institutionen schon seit längerer Zeit erfolgreich mit Zeitzegen gearbeitet, die über die Erlebnisse und Wechselfälle ihres eigenen Lebens berichten. Damit wird Geschichte buchstäblich lebendig und erfahrbar. Auch für Erwachsenenpädagogik bieten solche Ansätze eine interessante Perspektive, lassen sich doch so viele Themen behandeln, die eine besonders große Sensibilität erfordern.

Alle Beispiele zeigen, dass erwachsenenpädagogische Arbeit hohe Anforderungen an diejenigen stellt, die sie letztlich vor Ort umsetzen. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Erwachsenenpädagogik weiter professionalisiert, um so auch die Kompetenz der Erwachsenenbildner/innen selbst zu fördern. Denn diejenigen, die tagtäglich in der Bildungspraxis arbeiten, sind mit den gesellschaftlichen Umbrüchen unmittelbar konfrontiert; sie leben und erleben das Zusammenspiel von Identität und Bildung ohne intellektuelle Filter und reflexive Puffer.



## Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (1990): Was ist Existenzphilosophie? Frankfurt/Main
- Arendt, Hannah (1997): Vita activa oder Vom tätigen Leben, 9. Aufl. München
- Arnold, Rolf (1991): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, 2., überarbeitete Aufl., Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf (1995): Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, S. 599–614
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1996): Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung, Nr.1, S. 9–14
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (Hrsg.) (1998): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. Frankfurt/Main
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München
- Backhaus, Klaus/Bonus, Holger (Hrsg.) (1998): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte, 3., erweiterte Aufl. Stuttgart
- Bauriedl, Thea (1986): Die Wiederkehr des Verdrängten. Psychoanalyse, Politik und der einzelne. München
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/Main
- Berger, Johannes (Hrsg.) (1986): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen
- Bilden, Helga/Keupp, Heiner (Hrsg.) (1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen
- Birbaumer, Andrea/Steinhard, Gerald (Hrsg.) (2003): Der flexibilisierte Mensch. Subjektivität und Solidarität im Wandel.
- Bittermann, Klaus (Hrsg.) (1994): Identität und Wahn. Über einen nationalen Minderwertigkeitskomplex. Berlin
- Breuer, Stefan (1992): Die Gesellschaft des Verschwindens. Hamburg
- Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main
- Claussen, Detlev (1995): Konformistische Identität. Zur Rolle der Sozialpsychologie in der Kritischen Theorie. In: Schwepperhäuser, Gerhard (Hrsg.): Soziologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos. Darmstadt, S. 27–40

- Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Anläufe zu einer sozialen und politischen Theorie. Frankfurt/Main
- Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe (Hrsg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin
- Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart
- Dubiel, Helmut (1986): Autonomie oder Anomie. In: Berger, Johannes (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen, S. 263–282
- Erikson, Erik H. (2000): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, 18. Aufl. Frankfurt/Main
- Eißbach, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg
- Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt/Main
- Etzioni, Amitai (2001): Jeder nur sich selbst der Nächste. In der Erziehung Werte vermitteln. Freiburg im Breisgau
- Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.) (1989): Die Ideen von 1789 in der deutschen Rezeption. Frankfurt/Main
- Frank, Manfred/Raulet, Gérard/Reijen, Willem van (Hrsg.) (1988): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/Main
- Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart
- Gadamer, Hans-Georg (1976): Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Frankfurt/Main
- Gadamer, Hans-Georg (1999): Der Anfang des Wissens. Stuttgart
- Gadamer, Hans-Georg (1999): Griechische Philosophie und das moderne Denken. In: Ders.: Der Anfang des Wissens. Stuttgart, S. 151–160
- Gadamer, Hans-Georg (2001): »Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache«. Hommage an Hans-Georg Gadamer. Frankfurt/Main
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main
- Glutz, Peter (2001): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg
- Guggenberger, Bernd (1987): Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung. Berlin
- Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/Main
- Habermas, Jürgen (2004): Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main
- Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph (2005): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion. Freiburg im Breisgau
- Hare, Richard M. (1990): Platon. Eine Einführung. Stuttgart
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt/Main
- Henrich, Dieter (Hrsg.) (1983): Kant oder Hegel? Über Formen der Begründung in der Philosophie. Stuttgart

- Hentig, Hartmut von (1999): Bildung, 2. Aufl. Weinheim – Basel
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart
- Hermand, Jost (2004): Nach der Postmoderne. Ästhetik heute. Köln
- Hettlage, Robert/Lenz, Karl (Hrsg.) (1995): Deutschland nach der Wende. Eine Bilanz. München
- Hettlage, Robert/Lenz, Karl (1995): Einleitung: Zusammenwachsen – zusammen wachsen. Integrationsprobleme im vereinten Deutschland. In: Dies.: Deutschland nach der Wende. Eine Bilanz. München, S. 5–17
- Hondrich, Karl Otto (2001): Der Neue Mensch. Frankfurt/Main
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung. Studienbrief Nr. 80001 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern
- Honneth, Axel (Hrsg.) (1995): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, 3. Aufl. Frankfurt/Main
- Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart
- Hufer, K. P. u. a. (2004): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus
- Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 1, Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart – Weimar
- Jörissen, Benjamin (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin
- Keupp, Heiner (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, Heiner/Bilden, Helga (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen, S. 47–69
- Keupp, Heiner/Höfer, Renate (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main
- Keupp, Heiner (Hrsg.) (1993): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie, 3. Aufl. Frankfurt/Main
- Kleve, Heiko (2003): Die Ost/West-Differenz – theoretische, biographische und historische Reflexionen zu einer ambivalenten und prägenden Unterscheidung. In: Alice, Nr. 2 [<http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=239#titel3>, Zugriff: 29.8.2007]
- Krappmann, Lothar (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 5. Aufl. Stuttgart
- Krappmann, Lothar (1995): Identität. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart – Dresden, S. 434–437
- Laing, Ronald D. (1972): Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Reinbek bei Hamburg
- Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.) (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1: Theorien und Grundbegriff der Erziehung und Bildung. Dresden
- Loo, Hans/Reijen, Willem van der (1992): Modernisierung. Projekt und Paradox. München

- Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe u. a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 95–110
- Luhmann, Niklas (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen
- Luhmann, Niklas (1993): Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? Heidelberg
- Luhmann, Niklas (1995a): Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6, Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 155–168
- Luhmann, Niklas (1995b): Die Soziologie und der Mensch. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6, Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 265–274
- Luhmann, Niklas (1995c): Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Opladen, S. 125–141
- Luhmann, Niklas (1995d): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen
- Luhmann, Niklas (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (Hrsg.) (1979): Identität. München
- MacIntyre, Alasdair (1995): Ist Patriotismus eine Tugend? In: Honneth, Axel (Hrsg.) Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, 3. Aufl. Frankfurt/Main, S. 84–102
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Bildung und Identität. In: Eßbach, Wolfgang (Hrsg.): wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg, S. 139–150
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Meueler, Erhard (2004): Die Kunst der Begleitung politischer Subjektentwicklung ist eine lebenslang nicht auszulernende Kunst. In: Hufer, Klaus Peter u. a. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Taunus, S. 178–193
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 1, S. 1–20
- Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21–44
- Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Hamburg
- Oelmüller, Willi (1994): Subjekt aus der Perspektive der Philosophie der unbefriedigten Aufklärung. In: Schrödter, Hermann (Hrsg.): Das Verschwinden des Subjektes. Würzburg, S. 29–58
- Philipp, Thomas (1998): Rückwärtsgewandt in die Zukunft? Positionen und Perspektiven des Kommunitarismus. St. Augustin
- Plessner, Helmuth (1983): Mensch und Tier. In: *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Band VIII). Frankfurt/Main, S. 52–65

- Plessner, Helmuth (1983): *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Band VIII). Frankfurt/Main
- Projekt ‚Profida‘: [www.profida.de](http://www.profida.de) [Zugriff: 30.8.2007]
- Reese-Schäfer, Walter (1994): *Was ist Kommunitarismus?* Frankfurt/Main
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs.* Würzburg
- Ricœur, Paul (1996): *Das Selbst als Anderer.* München
- Rorty, Richard (2002): *Eine Kultur ohne Zentrum. Vier philosophische Essays.* Stuttgart
- Rosa, Hartmut (2001): *Temporalstrukturen in der Spätmoderne. Vom Wunsch nach Beschleunigung und der Sehnsucht nach Langsamkeit.* In: *Handlung – Kultur – Interpretation*, Nr. 2, S. 335–382
- Sartre, Jean-Paul (1998): *Das Sein und das Nichts. Versuch eine phänomenologischen Ontologie,* herausgegeben von Traugott König, Reinbek bei Hamburg
- Scharang, Michael (1994): *Das Geschwätz von der Identität.* In: Bittermann, Klaus (Hrsg.): *Identität und Wahn. Über einen nationalen Minderwertigkeitskomplex.* Berlin, S. 31–41
- Schlutz, Erhard (2001): *Bildung.* In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik.* Bad Heilbrunn, S. 48–50
- Schrödter, Hermann (Hrsg.) (1994): *Das Verschwinden des Subjektes.* Würzburg
- Schweppenhäuser, Gerhard (Hrsg.) (1995): *Soziologie im Spätkapitalismus. Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos.* Darmstadt
- Siebert, Horst (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik.* Frankfurt/Main
- Straub, Jürgen (2004): *Identität.* In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.) *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe.* Stuttgart, S. 277–303
- Taylor, Charles (1995): *Das Unbehagen an der Moderne,* 2. Aufl. Frankfurt/Main
- Taylor, Charles (1997): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Frankfurt/Main
- Uhe Ernst (1994): *Qualifikation – Kompetenz – Bildung.* In: *Berufsbildung*, Nr. 28, S. 2–3
- Virilio, Paul (1989): *Der negative Horizont. Bewegung – Geschwindigkeit – Beschleunigung.* München – Wien
- Walzer, Michael (1995): *Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus.* In: Honneth, Axel (Hrsg.): *Kommunitarismus.* Frankfurt/Main
- Welsch, Wolfgang (1995): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft.* Frankfurt/Main
- Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken,* 6., erweiterte Aufl. Stuttgart
- Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.) (1999): *Identität und Moderne.* Frankfurt/Main
- Ziebertz, Hans-Georg (1996): *Leben in Diversität – Interkulturelles Lernen.* In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 5, S. 515–524