

Thomas Philipp: Identität und Bildung. Handlungstheoretische Fundierung und erwachsenen-pädagogische Praxisrelevanz

Einleitung

Das Anliegen nach Selbst-Findung, 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 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.¹ 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 ist.² Diese Ungewissheit bei der Suche nach sich selbst begründet sich aus dem „eigentümlichen Nicht-festsitzen des Menschen.“³ 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.“⁴ Für die folgenden Überlegungen ist diese Aussage insofern von Belang, als die Analyse das menschliche Leben vorrangig unter dem Blickwinkel der tätigen Existenz untersucht. Genauer gesagt: Identität wird unter der Maßgabe des Handelns analysiert. Meine These lautet: Die Ausbildung und Stärkung der Identitätskompetenz bekommt zukünftig aufgrund der gesellschaftlichen Dynamik immer größeres Gewicht in der erwachsenenpädagogischen Praxis. Die Erwachsenenpädagogik steht daher vor der Herausforderung, das alte Postulat „Die Menschen stärken, die Sachen klären“⁵ (v. Hentig) durch neue Bildungskonzepte so zu fundieren, dass es Individuen möglich wird, kompetent mit identitären Umbruchsituationen umzugehen. Ich möchte zeigen, dass Hannah Arendts Handlungsbegriff in diesem Zusammenhang instruktiv ist.

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.⁶ Angesichts dieser Sachlage macht es wenig Sinn, einzelne Begriffsdefinitionen miteinander zu vergleichen, droht man sich doch so nur in der Gemengelage verschiedener Beobachtungsperspektiven zu verlieren. Einen alternativen Weg bietet Hannah Arendt in ihrem Hauptwerk *Vita activa* oder *Vom tätigen Leben* an, indem sie danach fragt,

„was wir eigentlich tun, wenn wir tätig sind.“⁷ Sie richtet ihr Interesse somit darauf, herauszufinden, welche Grundtätigkeiten der Mensch imstande ist auszuführen. Und sie kommt bei ihren Überlegungen zu dem Ergebnis, dass es im Prinzip drei grundständige Tätigkeiten gibt, nämlich: Arbeiten, Herstellen und Handeln.⁸

Was heißt Arbeiten? „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.“⁹ Unter Arbeiten versteht Hannah Arendt demzufolge 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.“¹⁰

Im Herstellen manifestiert sich für Hannah Arendt also das Widernatürliche eines von der Natur abhängigen Wesens. Oder einfacher gesagt, die Grundtätigkeit des Herstellens charakterisiert die Dingwelt, mithin den 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.“¹¹ Grundlage des Handelns ist das Sprechen. Deshalb müsste man eigentlich die dritte Grundtätigkeit korrekterweise als „Handeln und Sprechen“ bzw. „Handeln durch Sprechen“ bezeichnen. Heute würde man sie wohl eher als dialogisches bzw. kommunikatives Miteinander bezeichnen.

Wenngleich Arbeiten, Herstellen und Handeln jeweils eine spezifische Qualität haben, ist das Handeln für Hannah Arendt doch von besonderer Bedeutung, weil es nicht delegierbar ist. Oder anders formuliert: Arbeiten und Herstellen sind substituierbar. Das Arbeiten – zumindest einen Teil davon – haben über Jahrhunderte hinweg Frauen erledigt; sie mach(t)en es durch ihre häuslichen Tätigkeiten (Kochen, Kinder versorgen, Kleidung waschen etc.) möglich, dass Männer, wie in orientalischen Ländern auch heute noch zu beobachten ist, im Teehaus über Gott und die Welt reden oder Backgammon spielen. Das Herstellen überließ man einst, um ein weiteres Beispiel zu nennen, vorrangig den Sklaven. Das Handeln hingegen ist nur mit direkten Miteinander möglich, weil es gleichsam unmittelbar zwischen den Menschen stattfindet, es sich mithin nicht „verdinglichen oder objektivieren läßt.“¹² Aus demokratietheoretischer Sicht ist diese Betrachtungsweise zwar fragwürdig, weil in modernen Gesellschaften, wie Habermas zeigt,¹³ die subjektlosen

Kommunikationen in den weit verzweigten Netzwerken der Zivilgesellschaft bedeutsamer geworden sind, aber im Hinblick darauf, den Zusammenhang von Identität und Bildung zu klären, ist diese Begriffsschematik, wie ich nachfolgend stichwortartig zeigen möchte, instruktiv.

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. „Diesen sogenannten „subjektiven Faktor“ auszuschalten würde bedeuten, die Menschen in etwas zu verwandeln, was sie nicht sind (...).“¹⁴ Personale Einmaligkeit ist mit anderen Worten nicht aufzuheben und kann nicht im Sinne einer zementierten Wesensbestimmung des Menschen definiert werden. Lernen, verstanden als gemeinsames Handeln, ist damit immer auch ein reflexiver Prozess, in dem sich Deutungen verschränken.

3. Handeln geschieht im öffentlichen Raum. Die Öffentlichkeit ist der Bereich, in dem das Gemeinsame in der und durch die Pluralität erfahren wird, denn, so Arendt: „(...) wiewohl die gemeinsame Welt den allen gemeinsamen Versammlungsort bereitstellt, so nehmen doch alle, die hier zusammenkommen, jeweils verschiedene Plätze in ihr ein (...). Das von Anderen Gesehen- und Gehörtwerden erhält seine Bedeutsamkeit von der Tatsache, daß ein jeder von einer anderen Position aus sieht und hört. Dies eben ist der Sinn eines öffentlichen Zusammenseins (...).“¹⁵ Zwar sind Lehr-Lern-Situationen nicht im strengen Sinne derart öffentlich, aber das gemeinsame Lernen von Erwachsenen entspricht insofern der Öffentlichkeit im Sinne Arendts, als in diesem geschützten Raum Personen mit ihrer jeweils eigenen Identität aufeinandertreffen, ins Gespräch kommen und so Vielfältigkeit gewissermaßen lebendig wird.

4. Handeln hat zugleich einen politischen Charakter. Denn im Unterschied zur „informellen Selbstinstruktion via Fernsehen und Internet“¹⁶ bietet die Erwachsenenbildung Lern-Räume, in „denen die Beteiligten „ihre widersprüchliche Lebenspraxis, ihre eingeschränkte und beschädigte Subjektivität“¹⁷ einbringen, um so gemeinsam die „historischen und strukturellen Bedingungen“¹⁸ ihrer Identität thematisieren zu können. Aus dieser gemeinsamen Selbst-Verständigung ergeben sich dann womöglich auch die Perspektiven „widerständigen Handelns“.¹⁹ Kurzum: An die Stelle von Ohnmacht, Isolation und Sprachlosigkeit treten Sprechen und Handeln, um sich und andere zu verstehen sowie die Welt zu verändern.

Gewiss, Hannah Arendts Verständnis ist, um es noch einmal zu unterstreichen, von einem republikanischen Pathos durchdrungen, weshalb ihre Ideen und Ausführungen für moderne Ohren seltsam sperrig klingen. Aber ihr Anliegen – ausgehend von der Verschiedenartigkeit und Vielfalt der Menschen – ein Raum des Gemeinsamen zu konstituieren, in dem die Differenz nicht eingeebnet, sondern erst zur Geltung kommen kann, hat insbesondere im Hinblick auf identitätstheoretische Reflexionen

eher noch an Bedeutung hinzugewonnen, was im Folgenden zu untermauern sein wird.

Der narrative und dialogische Gehalt des Handelns

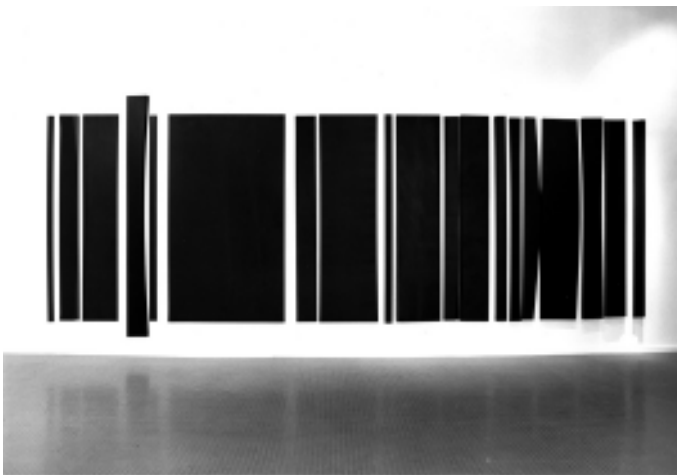
Das, was Menschen herstellen, bleibt durch das Erschaffene selbst in Erinnerung; es ist „als Ding“ identifizierbar. Der alte Schrank beispielsweise, den man beim Antiquitätenhändler kauft, ist ein Produkt aus Menschenhand; die Art seiner Herstellung bzw. die Form seines Designs kann zumeist einer bestimmten Epoche zugeordnet werden. Ebenso Kunstwerke, sie überdauern oft die Jahrhunderte und zeugen von der Schaffenskraft eines Künstlers, auch wenn dieser namentlich nicht bekannt ist. 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 für Hannah Arendt nur identifizierbar, wenn ihre je eigene Geschichte präsent bleibt. Das bedeutet:

Wer jemand ist oder war, können wir nur erfahren, wenn wir die Geschichte hören, deren Held er selbst ist, also seine Biografie; 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. 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.“²⁰

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. Die personale Identität eines Einzelnen spiegelt also, anders gesagt, dessen ureigene Biografie wider. Wichtig ist, dass sich die biografische Geschichte einer Person „nur im Medium des Erzählbaren“²¹ darstellen und nachvollziehen lässt, denn erst aus der Distanz besteht die Möglichkeit, den tatsächlichen Verlauf des Lebens zu rekonstruieren. Dies ist deshalb so, weil die Biografie einer real existenten Person nicht zementiert ist und damit einem festen Plan folgt.²² Oder wie Charles Taylor sagt: „[D]ie Stimme jedes Menschen hat etwas Unverwechselbares mitzuteilen.“²³ Freilich macht es letztlich nur Sinn, etwas über sich selbst zu erzählen, die eigene Sicht der Dinge kundzutun, 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

Leinwand-Rhythmus



jemand, sich ständig in den Vordergrund zu drängen, um seine Sichtweisen und/oder biografische Geschichte monologisch abzuspielen. Personale Identität hat somit vornehmlich einen dialogischen Charakter. Dazu Taylor:

„Zu handlungsfähigen Menschen, die in der Lage 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.“²⁴

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 Partnerwahl oder das „Coming Out“ eines Familienmitgliedes. 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 von „Jürgen Dörmann“ 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“²⁵ – wobei nicht auszuschließen ist, dass das Thema einer Weiterbildungsveranstaltung häufig nur entfernt oder womöglich gar nichts mit der eigentlichen Problemlage des Lernenden 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 bisherigen Handlungsmustern zu vergewissern.“²⁶ Gadamer hat dies einmal aus der Perspektive der Hermeneutik auf die Formel gebracht: „Sein, das verstanden werden will, ist Sprache.“²⁷ 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 Sicherheit. 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.“²⁸

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.²⁹ Bestehen hingegen ernsthafte Zweifel an der Tragfähigkeit der Brücke, disponiert der Handelnde um – er wird mit einem Boot den Fluss überqueren, eine 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 dieser Altersstufe 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. 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 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.

Erwachsenenbildung als Ort der Selbstvergewisserung und der Entwicklung von Eigensinn

Erwachsenenpädagogische Bildungsangebote bieten dafür eine besonders gute Plattform. Denn der Einzelne ist, 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.“³⁰

Identitätskompetenz, also die Fähigkeit, sich sprechend und handelnd in die Welt einzuschalten, um etwas aktiv mitzugestalten, 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, weil insbesondere die Notwendigkeit der reflexiven Selbst-Justierung im Zuge der gesellschaftlichen Beschleunigung die Reziprozität von Identität und Bildung belegt.

Fazit für die erwachsenenpädagogische Praxis

Individuen können sich das Leben nicht so einrichten, dass sie vor Wechselfällen geschützt sind. Dies ist selbstverständlich keine neue Erkenntnis – der Wandel ist ein Teil des Lebens, Kennzeichen der Biografie jedes Einzelnen. Das impliziert, dass die Menschen auch früher nicht von einer biografischen Zementierung ausgehen konnten. Dennoch hatten die Wechselverhältnisse nicht soviel Dynamik wie heute, allein schon persönliche und soziale Mobilität³¹ 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 treffend von „Riskanten Freiheiten“³² gesprochen.³³ 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 erwachsenpädagogische 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.

Aus den voranstehenden Darlegungen lassen sich keine Rezepturen für die praktische Arbeit in der Erwachsenenbildung ableiten. Vielmehr können die folgenden Schlussfolgerungen nur als erste Anhaltspunkte für die Praxis dienen.

1. Biografieerläufe berücksichtigen

Identität und Bildung bilden zwei Seiten einer Medaille. Das mag man zwar für eine Selbstverständlichkeit halten. Die Bildungspraxis lehrt aber, dass Biografieerläufe 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 erwachsenpädagogischen 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. Ein anderes Beispiel: Bei einem arbeitsmarktpolitischen Projekt im Ruhrgebiet galt es, große Barrieren und Widerstände beiseite zu räumen, als die Idee aufkam, ein Qualifizierungsprogramm für ehemalige Prostituierte zu initiieren.

2. Identitäre Unsicherheiten wahrnehmen

Identitäre bzw. biografische 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 sogenannte fachliche Qualifizierungslernen. Denn in solchen Veranstaltungen können hintergründige Verunsicherungen die eigentliche Motivlage der Teilnahme sein, sich fachlich weiter qualifizieren zu wol-

len. 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.

3. Gesellschaftliche Problemlagen thematisieren

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 dann entsprechend zunehmend zurück und führen nicht selten auch 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. Interkulturelle Dimension aufnehmen

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: face-to-face 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.

5. Lebensgeschichten lebendig werden lassen

Zu Beginn 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 Biografie, 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 Zeitzeugen 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 auch viele Themen behandeln, die eine besonders große Sensibilität notwendig machen.

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 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. Auch deshalb ist es unerlässlich, die Reziprozität von Theorie und Praxis im Blick zu behalten.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Arendt, Hannah: Was ist Existenzphilosophie?, Frankfurt/Main 1990.
- ² Vgl. Bauriedl, Thea: Die Wiederkehr des Verdrängten. Psychoanalyse, Politik und der einzelne, München 1986.
- ³ Plessner, Helmuth: Mensch und Tier, in: *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Bd. VIII), Frankfurt/Main 1983, S. 52–65, hier S. 64.
- ⁴ Ebd.
- ⁵ Hentig, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 2003.
- ⁶ Vgl. Straub, Jürgen: Identität, in: *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe), hrsg. von Friedrich Jaeger u. Burkhard Liebsch, Stuttgart 2004, S. 277–303, hier S. 277f.
- 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.“ (Höffer-Mehlmer, Markus: Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung. Studienbrief Nr. 80001 des Fernstudienengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern 2003, S. 23.) 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“ können. (Erikson, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze, 18. Aufl., Frankfurt/Main 2000, S. 18.) 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 werden.

⁷ Arendt, Hannah: *Vita activa*, a. a. O., S. 14.

⁸ Vgl. ebd., S. 16.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd., S. 17.

¹² Ebd., S. 225.

¹³ Habermas, Jürgen: Drei normative Modelle der Demokratie, in: ders.: *Die Einbeziehung des Anderen*. Studien zur politischen Theorie, 2. Aufl., Frankfurt/Main 1997, S. 277–292, hier S. 287ff.

¹⁴ Ebd., S. 226.

¹⁵ Ebd., S. 71.

¹⁶ Meueler, Erhard: Die Kunst der Begleitung politischer Subjektentwicklung ist eine lebenslang nicht auszulernende Kunst, in: *Positionen der politischen Bildung*. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, hrsg. von Klaus-Peter Hufer et al., Schwalbach/Ts. 2004, S. 176–193, hier S. 181.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Arendt, Hannah: *Vita activa*, a. a. O., S. 232 [zweite Hervorhebung durch den Verfasser].

²¹ Ebd., S. 231.

²² Vor allem die Schriften Paul Ricoeurs geben diesbezüglich weiteren Aufschluss, vgl. Ricoeur, Paul: *Das Selbst als Anderer*, München 1996.

²³ Taylor, Charles: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt/Main 1997, S. 20.

²⁴ Ebd., S. 21f.

²⁵ Vgl. Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg: *Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen*, in: *Grundlagen der Weiterbildung*, Heft 1, 1996, S. 9–14, hier S. 13.

²⁶ Ebd.

²⁷ Gadamer, Hans-Georg: „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache“. *Hommage an Hans-Georg Gadamer*, Frankfurt/Main 2001.

²⁸ Vgl. Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg: *Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen*, a.a.O., S. 9–14, hier S. 13.

²⁹ Vgl. Habermas, Jürgen: *Wahrheit und Rechtfertigung*. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/Main 2004, S. 51f.

³⁰ Negt, Oskar: *Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche*, in: *Lernkonzepte im Wandel*. Die Zukunft der Bildung, hrsg. von Heinrich Dieckmann/Bernd Schachtsiek, Stuttgart 1998, S. 21–44, hier S. 33.

³¹ Vgl. Walzer, Michael: *Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus*, in: *Kommunitarismus*. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, hrsg. von Axel Honneth, 3. Aufl., Frankfurt/Main 1995, S. 157–180, hier S. 164ff.

³² Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/Main 1994.

³³ Zur biografischen Unsicherheitsbewältigung vgl. Bonß, Wolfgang et al.: *Biographische Sicherheit*, in: *Entgrenzung und Entscheidung*, hrsg. von Ulrich Beck und Christoph Lau, Frankfurt/Main 2004, S. 211–233.