



EUROPÄISCHE KOMMISSION

Socrates

Generaldirektion
Bildung und Kultur

SOCRATES-PROGRAMM
PROJEKTE ZUR LÄNDERÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT
Grundtvig 1

Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung

Identitätskompetenz / Interkulturelle Kompetenz

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Autorinnen und Autoren:

Silke Schreiber-Barsch

Anita Jakobsone

Henning Salling Olesen

Aija Tuna

Christine Zeuner

INHALTSVERZEICHNIS

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG	1
VORREDE.....	1
1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER.....	3
1.1.1 <i>Didaktisch-methodischer Ansatz</i>	3
1.1.2 <i>Aufbau der Studienhefte</i>	4
1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG.....	6
1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS.....	9
1.3.1 <i>Deutschland</i>	10
1.3.2 <i>Dänemark</i>	12
1.3.3 <i>Lettland</i>	15
1.3.4 <i>Österreich</i>	16
1.3.5 <i>Polen</i>	18
1.4 LITERATUR.....	21
II IDENTITÄTSKOMPETENZ / INTERKULTURELLE KOMPETENZ	23
2.1 IDENTITÄTSKOMPETENZ – SEHEN.....	23
2.1.1 <i>Beispiele gesellschaftlicher Realität</i>	23
2.2 IDENTITÄTSKOMPETENZ – URTEILEN.....	27
2.2.1 <i>Was ist Identität?</i>	27
2.2.1.1 Sprachliche Herkunft.....	27
2.2.1.2 Historische Perspektive.....	28
2.2.2 <i>Identität heute</i>	30
2.2.2.1 Psychoanalytische Ansätze und Interaktionistische Theorien von Identität.....	30
2.2.2.2 Das Modell alltäglicher Identitätsarbeit.....	32
2.2.2.3 Gesellschaftspolitische und kollektive Dimensionen von Identität.....	39
2.2.2.4 Bedrohte Identität.....	42
2.2.3 <i>Was ist Identitätskompetenz?</i>	45
2.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz.....	49
2.3 IDENTITÄTSKOMPETENZ – HANDELN.....	53
2.3.1 <i>Wie kann Identitätskompetenz entwickelt und gefördert werden?</i>	53
2.3.2 <i>Praxiserfahrung: Identitätsarbeit in der lettischen Gesellschaft – „Überhastete Zeit“</i>	56
2.3.2.1 Was ist Identität? – Einblicke in die Bildungspraxis.....	57
2.3.2.2 Lebensgeschichten.....	59

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR	62
3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT	62
3.1.1 <i>Das Johari-Fenster</i>	62
3.1.2 <i>Stufenmodell Erikson</i>	63
3.1.3 <i>Aspekte der Selbstwahrnehmung</i>	64
3.1.4 <i>Bewertungsprozesse im Selbst- und Kohärenzgefühl</i>	64
3.1.5 <i>Jörg Böckem: „Der Name meiner Eltern“ (2004)</i>	64
3.1.6 <i>Charlotte Wiedemann: „Der Zwischenmensch“ (2003)</i>	67
3.1.7 <i>„Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, UNO 1948</i>	69
3.1.8 <i>Merle Hilbk: „Und was machst du so?“ (2003)</i>	69
3.1.9 <i>Viola Lazo: „Lettische Identität im Europäischen Kontext“ (2002)</i>	72
3.2 VERWENDETE LITERATUR	74
3.2.1 <i>Verwendete Literatur</i>	74
3.2.2 <i>Weiterführende Literatur</i>	74
Fachliteratur	74
Praxishandbücher	75
Zeitschriften	75
Zeitungsartikel	76
IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN	77
EINLEITUNG	77
4.1 WAS IST LERNEN?	77
4.2 WARUM LERNEN WIR?	79
4.3 WAS LERNEN WIR?	80
4.4 WIE LERNEN WIR?	81
4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN	82
4.5.1 <i>Umgang mit dem Internet</i>	82
4.5.2 <i>Umgang mit Bibliotheken</i>	82
4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT	84
4.6.1 <i>Lesen als Prozess</i>	84
4.6.2 <i>Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten</i>	85
4.6.3 <i>Lesen als Aneignung von Wissen</i>	86
4.6.3.1 Exzerpieren	86
4.6.3.2 Thesenpapier zu einem Text	87
4.6.3.3 Mind-mapping	87
4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE	89
4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN?	90
4.9 LITERATUR	91
Allgemeine Literatur	91
Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	91
Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien	91
Lehren/Kursgestaltung	92
Lerntheorien	92

V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE	93
5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN.....	93
5.1.1 Zygmunt Bauman: <i>Identity</i> (2004) – zur Frage nationaler Identität.....	93
5.1.2 Heidi Gidion: <i>Gemalte Selbstporträts</i> (2004) – am Beispiel von Frida Kahlo und Paula Modersohn-Becker.....	93
5.1.3 Auszüge aus einem Seminar in Lettland zum Thema Identität – Impulse für die Bildungspraxis.....	94
(1) Einstieg zur Diskussion: „Meine Identität“	94
(2) Identitätsverständnis von TeilnehmerInnen aus der Bildungspraxis - Auszüge	102
5.2 INFORMATIONEN ZU INTERNETADRESSEN UND VIDEO-/ AUDIOMATERIAL.....	104
Videos / Filme	104
Internetadressen	104
Simulationsspiele zum Themenbereich „Interkulturelles Lernen“	104
VI GLOSSAR	105

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG

VORREDE

Die Studienhefte zu gesellschaftskritischen Grundkompetenzen, die wir hier als Lehr- und Lernmaterialien für die politische Bildung und zum Selbststudium vorlegen, sind das Ergebnis der Arbeit eines internationalen Projektes im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU.¹

Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die Entwicklung von Studienheften, die Lernende dabei unterstützen sollen, sich Grundkompetenzen anzueignen, über die jeder demokratische Bürger verfügen sollte, um über gesellschaftliche Zusammenhänge urteilen zu können und aktiv, kritisch gestaltend, allein oder im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang, tätig werden zu können.

Die Grundkompetenzen sind:

- Identitätskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz

Diese „Kompetenzen“ wurden nicht vom Projektteam gesetzt, sondern sind vor dem Hintergrund der Debatte zur Verbesserung der beruflichen Bildung/betrieblichen Weiterbildung zu Beginn der 1980er Jahre erarbeitet worden. 1986 entwickelte der Soziologe Oskar Negt als Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, nach der in der Weiterbildung und allgemeinen politischen Bildung gearbeitet wurde, ein erstes Ensemble der gesellschaftlichen Grundkompetenzen. In den folgenden Jahren wurden die Kompetenzen diskutiert und leicht erweitert, aber die ursprüngliche Intention blieb bestehen. Trotz der Verbreiterung der Debatte um die Kompetenzen und ihre Aufnahme in die politische Erwachsenenbildung und einzelne Umsetzungsversuche in Seminaren fehlten bisher Lehr- und Lernmaterialien zum Thema für eine breitere Aneignung.

Die Kompetenzen bilden einen inneren Zusammenhang und sollten auch als Ensemble schrittweise angeeignet werden. Nur als „Ganzes“ können sie in der

¹ Das Projekt wurde getragen von 20 Wissenschaftlern und Bildungspraktikern aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen. Beteiligt waren die folgenden Institutionen: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung (koordinierende Einrichtung) (D); Universität Roskilde, Institut for Uddannelsesforskning (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (D); Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abt. Erwachsenenbildung und Berufsbildung (AT); Universität Wien, Institut für Politikwissenschaft (AT); Bildungshaus des Landes Steiermark, Schloß Retzhof (AT); Latvijas Pieauguso izglītības apvienība (Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland) (LV); Fundacja „Krzyszowa“ dla Porozumienia Europejskiego (Stiftung Kreisau für europäische Verständigung) (PL); weitere Kooperationsmitglieder, vor allem Gewerkschaften. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

gesellschaftspolitischen Praxis ihre volle Wirkung erzielen. Aus darstellungsökonomischen und darstellungstechnischen Gründen wurde für jede Kompetenz ein eigenes Studienheft erarbeitet, dem jeweils die folgende Gliederung zu Grunde liegt:

1. Einleitungstext
2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz
3. Arbeitsmaterialien
4. Lernen lernen
5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen.²

In dem vorliegenden Studienheft behandeln wir die **Identitätskompetenz**.

Ausgangstatbestand für das Heft ist, dass in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität die Menschen in zunehmenden Maße herausgefordert und zuweilen überfordert sind, in ihrer alltäglichen Identitätsarbeit eine für sie selbst stimmige Balance stets neu zu erarbeiten. Identität ist heute in einem hohen Maße bedroht, welches den Erwerb von Identitätskompetenz zu einer existenziellen Notwendigkeit werden lässt.

² Anmerkung zum Gebrauch des folgenden Kapitels: Leser, die sich vor allem für eine methodische Grundeinführung interessieren, sollten zunächst Kapitel 1.1 lesen, um den Aufbau der Lern- und Arbeitsbücher nachzuvollziehen; Kapitel 1.2 um einen inhaltlichen Überblick zu bekommen. Kapitel 2 vertieft den inhaltlichen Aspekt und ordnet ihn in einen erwachsenen- und berufspädagogischen Diskurs ein. Kapitel 3 stellt die Entwicklung der Debatte um Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Ländern dar.

1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER

1.1.1 Didaktisch-methodischer Ansatz

Die Lern- und Arbeitsbücher orientieren sich an Prinzipien des Erfahrungslernens, wie es in Deutschland von Pädagogen von Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein in den 1950er und 1960er Jahren zunächst für den Schulunterricht entwickelt wurde (vgl. Klafki 1985).

Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass Lernende sich an einem Beispiel (dem „Exemplum“) wesentliche Strukturen, Aussagen, Beziehungen usw. eines thematischen Bereichs aneignen und auf andere übertragen können. In diesem Zusammenhang entwickelte Klafki die sogenannte „didaktische Analyse“, die zur Vorbereitung eines Themas dient. Er stellt fünf Grundfragen, die positiv beantwortet werden sollten, bevor ein Thema behandelt wird:

1. Gegenwartsbedeutung:

In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?

2. Zukunftsbedeutung:

Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen?

3. Sachstruktur:

In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?

4. Exemplarische Bedeutung:

Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema/das Beispiel erschlossen werden? D.h. sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?

5. Zugänglichkeit:

Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?³

An diesem Prinzip des Lernens an Beispielen hat sich Oskar Negt in den 1960er Jahren orientiert und in seinem Konzept der „soziologischen Phantasie“ und des „exemplarischen Lernens“ angewandt. Im Mittelpunkt des Konzepts steht der Begriff des Exemplarischen, das, abgeleitet aus der Erfahrung der Lernenden, oder bezogen auf ihre Erfahrung, als wichtiger Ansatzpunkt für Lernprozesse gilt:

„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt.“ (Negt 1975, S. 97).

Wir haben das exemplarische Prinzip in unseren Studienheften wieder aufgenommen und stellen den einzelnen Kompetenzen jeweils Situationen/Probleme/Konflikte voran, über die die Lernenden ein Bewusstsein für die Ziele und Reichweite der jeweiligen Kompetenz entwickeln können. Wir lehnen uns damit an das exemplarische Prinzip

³ Zur genaueren Darstellung der didaktischen Analyse nach Klafki vgl. Jank u.a. 1994³, S. 132 - 137 und Kap. 5.4 und 5.5.

Klafkis (s.o.) an, nach dem das Exemplarische geeignet ist, Menschen allgemeine Prinzipien und Strukturen mit Hilfe eines Beispiels zu erklären. Mit Hilfe dieser neuen Kenntnisse/des neuen Wissens werden sie befähigt, zu Erkenntnissen zu gelangen, die auch auf andere Situationen übertragbar sind und in (politisches/gesellschaftliches) Handeln umgesetzt werden können.

Wir verstehen im Zusammenhang der Studienhefte Lernen also nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen (womit sein instrumenteller Charakter betont würde), sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation (womit sein politischer Charakter hervorgehoben wird).

1.1.2 Aufbau der Studienhefte

Die Studienhefte sind im Prinzip annähernd gleich gegliedert: Ihre Struktur folgt dem Grundsatz, dass sie sowohl in Lernkursen, in Studienzirkeln als auch im Selbststudium als Lehr- und Lerngrundlage genutzt werden können.

1. Einleitungstext

Ziel des Einleitungstextes ist es, den Lernenden und „Lehrenden“ einen Einblick in den Entstehungszusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen zu geben, ihren gegenseitigen inhaltlichen Bezug darzustellen und die Zielsetzung der Curricula zu verdeutlichen. Gleichzeitig soll die Einleitung den Aufbau, die Struktur und die Arbeitsweise der Studienhefte erklären.

2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz

Der zentrale Grundlagentext wird in jedem Heft eine der Kompetenzen in ihren inhaltlichen, individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen darstellen. Zusätzlich werden Arbeitsfragen/Arbeitsaufgaben entwickelt, die mit Hilfe der im dritten Teil bereitgestellten Materialien erarbeitet werden können. Ausgangspunkt der Darstellung der Kompetenzen sind Beispiele oder auch „Situationen“, die den Problemhorizont/ die Dimension einer Kompetenz zunächst allgemein vorstellen. Aus ihnen wird dann das weitere Material entwickelt bzw. abgeleitet (vgl. dazu Kap. 1.1, die Frage des methodischen und didaktischen Ansatzes).

3. Arbeitsmaterialien

Dieser Teil erhöht auf der Grundlage unterschiedlichster Materialien das Verständnis für die Problematik der Kompetenzen und regt selbständige Lernprozesse an. Unterschiedliche Materialien ermöglichen eine multiperspektivische Aneignung. Länderspezifische Materialien ermöglichen Diskussionen über bestimmte Probleme/ Aspekte aus der Perspektive der jeweiligen individuellen und/oder gesellschaftlichen Erfahrung. Länderübergreifende Materialien fördern die internationale/interkulturelle Perspektive.

4. Lernen zu lernen

Das Kapitel soll die Adressaten und Moderatoren in der Art eines Propädeutikums in der Erweiterung ihrer Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen unterstützen. Dabei geht es um die Anregungen für Lern- und Arbeitstechniken (Lesefähigkeit; Umgang mit Texten; Gestaltung offener Lernprozesse; Erlangung von Informationen) sowie zur eigenständigen Materialsuche.

5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen

Jedes Lern- und Arbeitsbuch wird ergänzt durch ein inhaltlich spezifisches Literaturverzeichnis, das einerseits die verwendete Literatur nachweist und andererseits weiterführende Literatur benennt (Literatur /Datenbanken/ Audio-/Videomaterial). Hier wird, ähnlich wie in Kapitel 3, zudem jeweils ein landesspezifischer Teil angefügt.

Die Arbeit mit den Heften sollte sich an den eigenen inhaltlichen Interessen orientieren. Zu unterscheiden ist zwischen Lernenden, die die Hefte als

Selbststudienmaterialien verwenden, und dem Einsatz der Hefte in organisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/ politischen Bildung.

Werden die Hefte als **Selbststudienmaterialien** verwendet, schlagen wir vor, dass sich die Lernenden in der Einführung zunächst Abschnitt 2 („Zum Zusammenhang und zur Funktion gesellschaftlicher Kompetenzen in der politischen Bildung“) erarbeiten, um einen Überblick über den Inhalt und den Gesamtzusammenhang der Kompetenzen zu gewinnen. Abschnitt 3 widmet sich theoretischen Hintergrundinformationen zum thematischen Bereich der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. Er ist keine zwingende Voraussetzung zum Verständnis der Hefte.

Zur Einführung empfohlen ist auch das Kapitel „Lernen zu lernen“, in dem Hinweise/Vorschläge zu Lernstrategien und Lernmethoden gegeben werden.

Bei den einzelnen Studienbüchern sollten zunächst die Einleitungen gelesen werden (Kapitel 2), in denen jeweils die Kompetenzen mit der Hilfe von Beispielen vorgestellt und definiert werden.

Danach kann man sich entweder durch die gesamten Texte „durcharbeiten“ oder auch nach dem Inhaltsverzeichnis die Abschnitte, die einen besonders interessieren, lesen.

In den Materialkapiteln (Kapitel 3) werden die Kompetenzen durch zusätzliche Texte und Informationen veranschaulicht. Hierzu gibt es konkrete Hinweise in den Kompetenzkapiteln selbst. Ebenso verhält es sich mit dem Kapitel 5. Die Literaturhinweise sollen das Weiterlernen und Weitersuchen erleichtern und unterstützen.

Werden die Studienhefte in **organisierten Unterrichtsformen** eingesetzt, sollten die Dozenten/Moderatoren als Vorbereitung zunächst vorgehen wie oben vorgeschlagen. Dann kann eine inhaltliche Auswahl getroffen werden, die abhängig ist von den Vorkenntnissen und Interessen der Teilnehmer, ihrer Lernbereitschaft und -fähigkeit, und unter Berücksichtigung des Zeitrahmens, der dem jeweiligen Kurs zur Verfügung steht.

1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Ausgangspunkt der Studienbücher sind Überlegungen des Soziologen und Philosophen Oskar Negt. Er schlug Mitte der 1980er Jahre vor dem Hintergrund politischer, sozialer und ökonomischer Entwicklungen die in Deutschland, aber auch in Europa und der Welt, zu größerer Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse führte, ein Konzept zu sogenannten „gesellschaftlichen“ Kompetenzen vor. Sie sollen die Menschen unterstützen, sich in einer immer komplizierter werdenden Umwelt zurechtzufinden, indem sie befähigt werden,

„Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, S. 662).

Die Aneignung von gesellschaftlichen Kompetenzen verfolgt also verschiedene Ziele:

- Das Erkennen und Erklären der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen wir leben.
- Verständnis über Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen.
- Die Befähigung zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens.
- Die Entwicklung von Alternativkonzepten zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne von Demokratisierung: Dieses wird auch als die Entwicklung von „Utopiefähigkeit“ bezeichnet.

Diese Zielsetzungen beruhen auf dem Grundgedanken, den Menschen die Entwicklung zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen.

Die „gesellschaftlichen Kompetenzen“ sind eine Weiterentwicklung des Konzepts „soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, das Negt Anfang der 1960er Jahre mit Wissenschaftlern, Erwachsenenbildnern, Arbeiterbildnern, Gewerkschaftern und Betriebsräten diskutiert hat. Es galt zunächst als ein methodisches Prinzip für die Arbeiterbildung, wozu didaktische Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickelt und praktiziert wurden.⁴

Lernen wird hier nicht primär als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht dann auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden.

Anknüpfend an die Prämissen, Menschen durch Bildung Wege zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen, werden Kompetenzen definiert, die entsprechende Lernprozesse

⁴ Zu den historischen Voraussetzungen zur Entwicklung des Konzepts vgl. Adolf Brock 1999, S. 461 - 473.

ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, einen Wissenskanon festzusetzen. Vielmehr sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben.⁵

„Zunächst einmal muß ein neuer Lernbegriff formuliert werden, für den zwei Merkmale heute entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz. Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“ (Negt 1998, S. 58).

Das Konzept zu den gesellschaftlichen Kompetenzen wurde über mehrere Jahre entwickelt. 1986 ging es Negt zunächst um eine „Kompetenzverfügung“ der Menschen (Negt 1986, S. 35). 1990 bezeichnete er sie als „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ in Abgrenzung zu dem Aspekt der instrumentellen Verengung, unter dem die Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden (Negt 1990). Mit der Erweiterung, die die Schlüsselqualifikationen im Begriff „Kompetenzen“ in

diesem Bereich erfuhren, prägte Negt 1990 den Begriff der „gesellschaftlichen Kompetenzen“.

Die Kompetenzen wurden im Laufe der Jahre erweitert, wir stellen in unseren Lern- und Arbeitsbüchern die folgenden Kompetenzen vor:

1. Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz:

Auch bezeichnet als eine Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu erkennen und zu verstehen. Der Zwang, sich auf neue Realitäten einzulassen, fordert von den Menschen in erhöhtem Maß die Fähigkeit, sich mit bedrohter oder gebrochener Identität aufgeklärt auseinander zu setzen. Die Entwicklung neuer, individueller wie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe gehört zu einem zukunftsbezogenen Lernprozess.

2. Technologische Kompetenz:

Hierbei geht es nicht nur um die individuelle Anwendbarkeit technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeit, sondern auch um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, damit Technik als ein „gesellschaftliches Projekt“ verstanden wird.

3. Gerechtigkeitskompetenz:

In einer modernen Gesellschaft werden Menschen oft mit dem Verlust individueller Rechte konfrontiert. Um diese „Enteignung“ sichtbar und begreiflich zu machen und das natürliche Rechtsbewusstsein der Menschen zu stärken, muss vor allem die Fähigkeit erlernt werden, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit wahrzunehmen, sowie die jeweils dahinter stehenden Interessen.

⁵ Z. B. in dem Aufsatz „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11). S. 657 - 668.

4. Ökologische Kompetenz:

Die Naturgrundlagen der menschlichen Existenz und der übrigen Lebewesen sollen erkannt, gepflegt und erhalten werden. Es geht nicht nur um das Erkennen von äußerer Umweltzerstörung und ihrer Verhinderung, sondern um die Erkenntnis der „inneren Natur“, der internen Strukturen von Subjekten und deren menschlicher Gestaltung und den pflegerischen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur.

5. Historische Kompetenz:

Die Erinnerungsfähigkeit der Menschen und einer Gesellschaft bestimmt auch ihre Zukunft. Diese Kompetenz schließt die Entwicklung von „Utopiefähigkeit“ mit ein, die es den Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken, Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.

6. Ökonomische Kompetenz:

Menschen sollen sich befähigen, ökonomische Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu erklären. Damit soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts möglich werden. Ziel ist zudem die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen und der sie umgebenden Objektwelt, also der Ökonomie.

Die Kompetenzen betreffen also die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz) und zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen, nämlich unsere Lebenswelt und unsere Umwelt im weitesten Sinne, ausmachen.

Wenn wir sie in den Studienhefte trotzdem einzeln bearbeiten, liegt dies vor allem daran, dass es schwierig ist, sich die jeweils relevanten Kenntnisse zu

den einzelnen Kompetenzen gleichzeitig anzueignen. Ideal wäre, sich alle sechs Studienhefte nach und nach zu erarbeiten. Wir werden aber jeweils Verweise auf die anderen Kompetenzen einfügen, um ihren inneren Zusammenhang zu verdeutlichen.

Für Oskar Negt ist die Stiftung sachbezogener Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen von besonderer Bedeutung:

„Allgemeine Regeln für „Zusammenhang“ gibt es nicht. Da der Zusammenhang in dem von mir verstandenen Sinne nicht in einer formalen Kombinationstechnik von Einzelmerkmalen besteht, ist diese Kompetenz eher als eine spezifische Denkweise zu bezeichnen, eine ausgeprägte theoretische Sensibilität, die sich auf die lebendige Entwicklung von Unterscheidungsvermögen gründet. Nicht Zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen, oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes entzerren – das wären konkrete Arbeitsregeln der Überprüfung des Gegebenen, was ja nichts anderes als Kritik bedeutet; die andere Seite dieses entwickelten Unterscheidungsvermögens wäre Urteilskraft im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen. [...] Geht in Lernprozessen diese theoretische Sensibilität für Zusammenhang vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt“ (Negt 1990, S. 19).

„Zusammenhang stiften“ kann demnach als „Metakompetenz“ interpretiert werden, die für das Verständnis und die

Entwicklung der übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen notwendig ist. Sie beinhaltet situationsunabhängige Erkenntnisse und kann nicht isoliert stehen: „Ist aber ‚Zusammenhang‘ eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist

dialektisches Denken, d. h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität“ (Negt 1993, S. 661).

1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen werden als Begriffe im Bildungs- und Ausbildungsbereich in den an unserem Projekt beteiligten Ländern schon seit langer Zeit diskutiert. Ausgangspunkt war in den meisten Ländern Modernisierung und technologische Entwicklung in den 1970er Jahren, die ökonomischen Aufschwung und Veränderungen der Wirtschaftsstruktur nach sich zogen. Die Bewältigung dieser Veränderungen sowohl durch den Einzelnen als auch die Wirtschaftssysteme insgesamt (z. B. die Entwicklung von Industrie- zu Dienstleistungsgesellschaften) forderte die Wirtschafts- wie die Bildungssysteme heraus und man suchte nach neuen Qualifizierungswegen, die auf diese ständigen Veränderungen antizipativ reagieren könnten. Bildungspolitische und bildungsökonomische Diskussionen orientierten sich sowohl an Konzepten der traditionellen als auch der marxistischen Ökonomie. „Bildung“ im traditionellen Sinn wurde mit dem Konzept der „Qualifikation“ konfrontiert, das auf eine enge Verbindung zwischen

Ausbildung, Arbeit und Ökonomie hinweist.

Die Entwicklungen von Konzepten zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen müssen in diesem historischen und ökonomischen Kontext diskutiert werden. Bereits in den 1970er Jahren zeigte sich, dass die wirtschaftlichen Veränderungen langfristig auch neue berufliche Aus- und Weiterbildungskonzepte erfordern würden. Bildungspolitisch wurden die „Schlüsselqualifikationen“ als eine mögliche Antwort diskutiert.

In allen Ländern – ob sie zu den westlichen Staaten wie Dänemark, Deutschland oder Österreich gehören oder zu den Transformationsstaaten des ehemaligen Ostblocks wie Lettland und Polen – haben instrumentell orientierte Schlüsselqualifikationen mit ihrem Schwerpunkt auf Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit“ einen großen Stellenwert. Viele europäische Ländern, die neoliberale Wirtschaftskonzepte verfolgen, deren Konsequenzen Deregulierung der Märkte, Individualisierung, Veränderung von Berufsprofilen, Abbau

von Sozialstaatlichkeit sind, favorisieren zur Zeit entsprechende Qualifikationskonzepte.

Gesellschaftliche Kompetenzen im Sinn Negts werden – nicht sehr überraschend – in Polen und Lettland als den Staaten unseres Projektteams, die in den 1990er Jahren einen Demokratisierungsprozess erfuhren, in Bezug auf aktive politische Teilhabe und demokratische Handlungsfähigkeit der Bevölkerung intensiver diskutiert und bildungspolitisch eher aufgenommen als in Dänemark, Deutschland und Österreich.

1.3.1 Deutschland

Über die Bedeutung und Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ wird seit den 1970er Jahren in (West-)Deutschland intensiv diskutiert und teilweise werden Konzepte auch in der Bildungsarbeit umgesetzt. Begonnen hatte diese Debatte in der beruflichen Bildung, sie wurde in der betrieblichen Weiterbildung und in der politischen Bildung umfassend weitergeführt.

Im Kern ging und geht es um die Frage, wie die Menschen unter den Bedingungen eines beschleunigten technologischen Wandels, der Ausweitung wissenschaftlichen Wissens, der sich durchsetzenden Internationalisierung der Ökonomie und Politik (Globalisierung) und den sich auf diesem Hintergrund ändernden Inhalten der Berufs- und Arbeitsstrukturen in ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang Schritt halten können, ohne von den sozialen und politisch-ökonomischen Verhältnissen überwältigt oder an den Rand gedrängt zu werden.

Erstmals veröffentlicht wurde ein Konzept zu Schlüsselqualifikationen 1974 von dem Ökonomen Dieter Mertens. Ausgangspunkt war für ihn die Frage, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Mensch brauche, um gesellschaftlich, im Lebens- wie im Arbeitszusammenhang handlungsfähig zu werden. Voraussetzung ist für ihn die Fähigkeit der Menschen, Handlungen auf der Grundlage von Denkleistungen (Kognition) durchzuführen. Menschliches Handeln, das auf Erkenntnissen, Urteils-, Problemlösungs- und Kritikfähigkeit und Reflexivität beruht, soll durch allgemeine Einsichten und Gesetzes- und Regelwissen unterstützt werden. So kann eine Beziehung zwischen dem angestrebten Handlungszweck und den gegebenen Handlungsumständen hergestellt werden (Kaiser 1992, S. 20).

Mertens bezeichnet als Schlüsselqualifikationen „... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen ...“ (Mertens 1974, S. 39). Konkret benennt er vier Typen von Schlüsselqualifikationen, deren übergreifendes Ziel es ist, Zusammenhänge zu erkennen und dadurch Veränderungen bewusst handelnd bewältigen zu können.

1. Basisqualifikationen:

Bezeichnen grundlegende Denkopoperationen, die Voraussetzung für die kognitive Bewältigung unterschiedlichster Situationen und Anforderungen sind. Dazu gehören logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, kooperatives Denken.

2. Horizontalqualifikationen:

Beziehen sich ebenfalls auf kognitive Fähigkeiten. Es geht um das Vermögen des Menschen, Informationen zu gewinnen, zu verstehen, zu verarbeiten und Einsicht in ihre spezifische Eigenart zu erlangen.

3. Breiterelemente:

Es handelt sich um übergreifendes Wissen, dass sowohl tätigkeitsbezogen sein kann (z.B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Anlagenwartung) als auch fundamentale Kulturtechniken beinhaltet (z.B. Grundrechenarten).

4. Vintage-Faktoren (Vintage = Weinlese, Weinjahrgang)

Diese Faktoren beziehen sich auf Kenntnisse, die intergenerationell vermittelt werden müssen, wie z.B. Kenntnisse der Mengenlehre, Verfassungsrecht, jüngere Geschichte, Literatur, Anwendung von Computern, digitale Technik (vgl. Mertens 1974, S. 40 - 42).

Erste Ansätze zur Umsetzung der Schlüsselqualifikationen in konkrete Lernkonzeptionen wurden in den 1980er Jahren entwickelt, als strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt auch unmittelbare Folgen für die Arbeitsplätze hatten und Anpassungsleistungen der Arbeitnehmer in erhöhtem Maße erforderlich wurden.

Aus einer Kritik an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, die sich vor allem auf ihre Aneignung mit Hilfe kognitiver Fähigkeiten bezog, wurde in den 1990er Jahren als weiterer Vorschlag der Begriff der „Kompetenz“ zur Diskussion gestellt. Ähnlich wie bei den Schlüsselqualifikationen gibt es auch hier verschiedene Ansätze und theoretische Zugangsweisen, die sich einerseits – wie die Schlüsselqualifikationen – auf bildungsökonomische Grundlagen zuspitzen lassen und andererseits – eher in der Erwachsenenbildung diskutiert – bildungstheoretisch begründet werden.

In Abgrenzung zum Begriff der Schlüsselqualifikationen geht es bei Kompe-

tenzen um Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen, die zum einen nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare Inhalte rekurrieren. Es kann sich auch um informell erworbene Kenntnisse handeln. Zum anderen geht es um personale und soziale Kompetenzen. Weinberg definiert Kompetenzen folgendermaßen:

„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (Weinberg 1996, S. 213).

Begründet wird die Abkehr von den Schlüsselqualifikationen zu einem Konzept von Kompetenzen mit dem Strukturwandel Anfang der 1990er Jahre. Denn spätestens seit dem Ende der DDR erfuhren die Menschen in den neuen Bundesländern einen Wandel der Arbeitsmarktstrukturen. Dieser Kontinuitätsbruch traf große Bevölkerungsgruppen, die nicht nur ihre Arbeit verloren, sondern es wurde ihre bisherige Identität – und damit ihre Person – in Frage gestellt. Um diesen Umbrüchen mit ihren Widersprüchen, Verlusten, Neuerungen begegnen und sie erfolgreich meistern zu können, brauchen die Menschen mehr als zertifizierbare Qualifikationen. So wurde ein Ensemble von Kompetenzen definiert, deren Besitz

den Menschen Arbeit und Identität sichern sollte. Diese Ideen wurden sowohl von der betrieblichen Weiterbildung, die den Strukturwandel teilweise auffangen sollte, als auch von der Erwachsenenbildung rezipiert, diskutiert und in Ansätzen umgesetzt.

Begründet mit dem gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandel, zugespitzt in den Diskussionen um Folgen der Globalisierung und Modernisierung und den daraus erwachsenden Ansprüchen an die Erwerbstätigen, bedienten sich die meisten Vertreter der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte bildungsökonomischer Argumentationsmuster.

„Kompetenzen“, wie sie seit den 1990er Jahren diskutiert werden, beziehen sich primär auf Fähigkeiten, die beruflich verwertbar sind und auch instrumentalisiert werden können. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen Arbeitnehmer angesehen. Unter Sozialkompetenzen werden verstanden Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit und -willen, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit usw. – In dieser inhaltlichen Zuordnung werden soziale Kompetenzen aber nicht, im Sinne personaler Entwicklung mit dem Ziel von Emanzipation und Mündigkeit verstanden, sondern als eine Fähigkeit, Anpassungsleistungen als Reaktion auf sich verändernde ökonomische und gesellschaftliche Strukturen zu erbringen und die bestehenden liberal-kapitalistischen Verhältnisse zu akzeptieren und die weitere Demokratisierung nicht einzufordern.

1.3.2 Dänemark

In Dänemark entwickelte sich in den 1980er Jahren die Diskussion um Kompetenzen zunächst in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie blieb nicht ohne Widerspruch, da Qualifikation eine doppelte Bedeutung zugeschrieben wurde: zum einen als instrumenteller Begriff, zum anderen im Sinn von „allgemeiner Qualifikation“.

In einem Forschungsprojekt, das die Universität Roskilde mit erwachsenen Arbeitern durchführte, ging es um die Erarbeitung und Definition eines Begriffs von „allgemeiner Qualifikation“, der umfassender ist als der Begriff Kompetenz. Unter dem Begriff wurden verschiedene Aspekte verstanden: Einerseits subjektiv zu definierende Anteile an technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Arbeit gebraucht werden. Andererseits Kompetenzen und Fähigkeiten, die sowohl im Arbeitsbereich als auch in anderen Lebensbereichen zur Anwendung kommen. Die Teilnehmer des Projektes arbeiteten heraus, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man sich durch Erfahrungen als Hausfrau oder genereller im Laufe der weiblichen Sozialisation aneignet, subjektiv zunächst nicht als berufs- oder arbeitsbezogene Qualifikationen wahrgenommen wurden. Ähnliches zeigte sich bei neuen Anforderungen an intellektuelle und soziale Fähigkeiten von Facharbeitern, die zwar häufig vorhanden waren, aber nicht als solche erkannt wurden. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten hängen zum einen von persönlichen Einstellungen und Verhalten ab. Zum anderen wird deutlich, dass sie nicht nur über kognitive Lernprozesse vermittelt werden können, sondern im

engen Zusammenhang mit der Identitätsfindung des Einzelnen stehen.

Es wurde deutlich, dass beide Bereiche der allgemeinen Qualifikationen, sowohl die eher technischen und methodischen Fähigkeiten, als auch die sozialen und intellektuellen, für die Ausführung qualifizierter Arbeit notwendig sind. Dies zog die Kritik nach, dass entsprechende Qualifikationen dann doch wieder instrumentalisiert würden. Ein Fazit des Projekts war, dass die Diskussion allgemeiner Qualifikationen durchaus zeigen kann, in welchem Spannungsfeld sie stehen können. Instrumentell eingesetzt, bedeuten sie eine optimierte Anpassung der Arbeiter in den Arbeitsprozess. Sie können aber auch zu ihrer Autonomie und Emanzipation beitragen.

Später hat sich der Begriff Kompetenzen in Diskussionen um lebenslange Lernprozesse der Menschen in die allgemeine Bildungs- und Lernpolitik verlagert. Seit Mitte der 1990er Jahre findet die vorherrschende Diskussion um Qualifikationen und Kompetenzen zunehmend unter dem Einfluss neo-liberaler Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung statt.

Dazu werden zunächst in der beruflichen Ausbildung neue Schwerpunkte gesetzt: Lernen wird wichtiger als Lehren; Kompetenzen werden gegenüber Qualifikationen hervorgehoben; Unterrichtsformen orientieren sich stärker als bisher an individuellen Bedürfnissen; der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten wird verbreitert und die Bildungsangebote werden stärker modularisiert. Hinzu kommt das Bemühen, Kompetenzen, die Erwachsene im Laufe ihres (Berufs-)lebens über formale Bildungswege, aber auch informell

erworben haben, zu zertifizieren (Cort 2002, S. 37).

Um dieses zu erreichen, wird das dänische Erwachsenenbildungssystem seit 2001 mit dem Ziel reformiert, parallel zu Berufsbildungsangeboten für Jugendliche ein Berufsbildungsangebot für Erwachsene zu schaffen. In diesem Zusammenhang spielt die Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle, wobei ein Schwerpunkt auf ihrer Messung und Validierung liegt (Cort 2002, S. 42).

Im Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung steht die Unterstützung der „employability“, also der „Beschäftigungsfähigkeit“ Erwachsener.⁶ Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang verstanden als „menschliches und soziales Potential auf anthropologischer Grundlage, [...] wobei das gängige Verständnis bei Handlungskompetenzen liegt“ (Franz 2001, S. 263.)

Die Kompetenzen werden in drei Kategorien unterteilt:

- Technische Berufskompetenzen/Qualifikationen
- Arbeitsbereitschaft (Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit“)
- Allgemeine und persönliche Kompetenzen (Franz 2001, S. 265).

Dabei handelt es sich bei den technischen Berufskompetenzen um Kompetenzen, die sich auf bereichsspezifische bzw. fachspezifische Kompetenzen beziehen. Unter Arbeitsbereitschaft

⁶ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Aufsatz von Hans-Werner Franz. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark.“ In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.

werden Fähigkeiten verstanden, die im unmittelbaren Arbeitszusammenhang unabdingbar sind: Wahrnehmungsfähigkeit; Ressourcenbewusstsein, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit; Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und ihre situationsgerechte Anwendbarkeit in Bezug auf den Umgang mit Menschen, Fragen der Arbeitsorganisation (Systemen) und Technik. Die Interpretation und Ausgestaltung dieser Kompetenzen erinnert in vielem an die von Mertens entwickelten Schlüsselqualifikationen, die ebenfalls eine Verbesserung der individuellen Arbeitsfähigkeit zum Ziel hatten (vgl. Kap. 3.1).

Die allgemeinen und persönlichen Kompetenzen entsprechen in ihrer Ausprägung dem, was in Deutschland in der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren diskutiert wird (vgl. Kap. 3.1.2). Sie werden unterteilt in

- Sprachliche, mathematische und räumliche Kompetenzen;
 - Soziale und personale Kompetenzen
 - Kognitive Kompetenzen
- (Franz 2001, S. 266).

Zu den sozialen und personalen Kompetenzen werden Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Lernbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft gerechnet. Kognitive Kompetenzen beziehen sich auf Problemlösefähigkeit, Diagnosefähigkeit, Lernfähigkeit.

In einem neoliberal geprägten Klima stehen also in Dänemark ähnlich wie bei der deutschen Diskussion um Kompetenzen instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund; Fragen der personalen Entwicklung werden in diesem Bereich eher indirekt berücksichtigt:

Die Reform des dänischen beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems, die insgesamt auf eine Verbesserung der lebenslangen Lernmöglichkeiten zielt, will diese nicht nur auf struktureller und organisatorischer Ebene durchsetzen, sondern auch den individuellen Zugang und die Bildungs- und Entwicklungschancen der Menschen optimieren (Franz 2001, S. 260). Dies ist letztlich nur über eine personale Entwicklung möglich.

Trotzdem hat es aber, auch unterstützt durch Forschungsprojekte wie das oben erwähnte, in Dänemark in den 1980er und 1990er Jahren Entwicklungen gegeben, in denen ein am emanzipatorischen Bildungsgedanken orientierter Qualifikationsbegriff nicht nur diskutiert, sondern auch z. B. in Bildungsprogrammen von Gewerkschaften aufgenommen wurde. Sie sind auch nicht völlig aufgegeben worden, denn es gibt bis heute bildungspolitische Auseinandersetzungen um die Frage, welchen Stellenwert und welchen Inhalt allgemeine Qualifikationen haben sollten, um Bildungs- und Entwicklungschancen des Einzelnen zu fördern. Zur Diskussion stehen Modelle individualisierter und modularisierter Qualifikationsangebote auf der einen und einheitliche und integrierte Bildungsangebote auf der anderen Seite, die auch Jugendlichen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen offen stehen.

Es geht also nicht nur um organisatorische, methodische und inhaltliche Fragen, sondern auch um Fragen des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Sozialpartnern und damit letztlich um die politische Frage, ob eine neoliberale oder eine sozialstaatliche Politik angestrebt

wird und welche Richtung sich durchsetzt.

1.3.3 Lettland

Den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen nach der Demokratisierung zu Beginn der 1990er Jahre folgte in Lettland auch auf der Ebene des Bildungssystems die Rezeption (west-)europäischer Diskussionen. 2002 wurde von der lettischen Regierung ein zunächst auf vier Jahre angelegtes Bildungsentwicklungskonzept verabschiedet mit dem Ziel, die Demokratie Lettlands zu festigen, die Integration in Europa zu fördern und die ökonomische Entwicklung zu unterstützen.⁷ Das Bildungsentwicklungskonzept ist in zahlreiche weitere Initiativen der lettischen Regierung und der Europäischen Kommission eingebettet: Dem Plan zu langfristigen ökonomischen Strategien, dem nationalen Entwicklungsplan, dem nationalen Beschäftigungsplan; dem Memorandum für lebenslanges Lernen der europäischen Union.

“The common goal of the Concept of Education Development is ensure changes in the education system to promote the formation of a democratic and socially integrated society based on knowledge and the raising competitiveness of Latvian population and national economy, and simultaneously to preserve and develop cultural values typical of Latvia” (Latvia 2003, S. 1).

Der Entwicklungsplan zielt auf die Unterstützung und den Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit der lettischen Bevölkerung, indem lebenslange Lernmöglichkeiten vor allem über die Schaffung einer Lerninfrastruktur gegeben werden:

- Entwicklung von flächendeckenden Erwachsenenbildungsprogrammen in Kooperation zwischen Arbeitgebern und dem Staat;
- Staatliche Unterstützung von Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Entwicklung von Erwachsenenbildungsprogrammen, mit besonderer Berücksichtigung von Angeboten für Erwerbslose;
- Entwicklung von Evaluationsrichtlinien;
- Entwicklung von Vorschlägen, wie sich die Arbeitgeber stärker an der Finanzierung von beruflicher Weiterbildung beteiligen könnten

(Latvia 2003, S. 2).

Die Aktivitäten stützen sich auf ein im Mai 1999 verabschiedetes nationales Erwachsenenbildungsgesetz. Dort wird neben dem Ausbau formaler Bildungsmöglichkeiten von Erwachsenen im beruflichen Bereich auch die Förderung informeller Bildungswege (also nicht zertifizierter) gefordert:

“Informal adult education programmes shall determine the contents of this education and its conformity with the interest of the state and employers and personality development; adults have the right to enrol in these programmes through-out their life regardless of their previous education” (Latvia 2003, S. 2).

Das Erwachsenenbildungsgesetz legt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Unterstützung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, wobei der Einbezug der Sozialpartner eine wichtige strategische Säule darstellt. Bildungsfreistellung

⁷ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der lettischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution.“ December 2003. (zitiert als „Latvia 2003“).

bei vollem Lohnausgleich in verschiedenen Varianten ist ebenfalls Bestandteil des Gesetzes.

Die Diskussion um Kompetenzen wird in Lettland in drei Richtungen geführt: erstens im Hinblick auf die Aneignung von Grundkompetenzen („basic skills“); zweitens im Sinn von „key competencies“ (Schlüsselkompetenzen), wie sie auch in Papieren der EU im Rahmen der Debatte um Lebenslanges Lernen gefordert werden; drittens als „civic competencies“, zu übersetzen etwa mit „bürgerlichen“ Kompetenzen.

Bei den Grundkompetenzen geht es zum einen um die Aneignung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen für die erwachsene Bevölkerung. Allerdings ist der Begriff weiter gefasst als beispielsweise in Deutschland oder Österreich, wenn zu den „basic skills“ auch die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen, Computerkenntnissen, sozialwissenschaftlichen Grundlagen und Psychologie gehören (Latvia 2003, S. 5).

Die „civic competencies“ werden von einer Gesellschaft Namens „Civitas International“ entwickelt. Hier geht es um die Aneignung von Kompetenzen, die im Rahmen der Demokratisierung des Landes als wichtig angesehen werden:

- Intellektuelle, kognitive Kompetenzen (intellectual, cognitive civic skills)
- Beteiligungskompetenzen (civic participation skills)
- politische Kompetenzen (civic features).

Die inhaltliche Beschreibung dieser Kompetenzen geht in die Richtung der Negt'schen Kompetenzen: Sie sollen vor allem die individuelle Handlungsfähigkeit

der Menschen in der Demokratie unterstützen. Dabei versteht man unter intellektuellen und kognitiven Kompetenzen Fähigkeiten in den Bereichen Problemanalyse und -lösung, Entscheidungsfindung und kreatives und konstruktives Denken. Sie bereiten die politische Handlungsfähigkeit (civic participation skills) vor, die unter Kooperationsfähigkeit, Organisationskenntnisse, Entscheidungsfähigkeit und Kenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten zu fassen sind. Die politischen Kompetenzen beziehen sich auf der kognitiven Ebene auf das Wissen um politische Zusammenhänge und damit auf eine Einschätzung von Handlungsoptionen und Eingriffsmöglichkeiten; auf der Handlungsebene auf die individuelle Verantwortungsbereitschaft, lokal, national und global politisch zu handeln.

1.3.4 Österreich

Als vor dreißig Jahren Dieter Mertens seine „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (1974) erstmals veröffentlichte, erlebte das Thema der Schlüsselqualifikationen auch in Österreich einen unaufhaltsamen Aufstieg. Etwas zeitverzögert zur deutschen Diskussion erfuhr die Auseinandersetzung ihren Höhepunkt Anfang bis Mitte der 1990er Jahre. Den Hintergrund bildete zum einen die Zunahme der Arbeitslosigkeit und die sich daraus ergebenden verstärkten Weiterbildungs- und Umschulungsbemühungen. Dies stellte Österreich, das bis in die achtziger Jahre nur eine geringe Arbeitslosenrate aufwies, vor neue Herausforderungen. Es mussten Konzepte und Curricula für Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen entwickelt werden, um dem

konstatierten permanenten Wandel in der Arbeitswelt besser gerecht zu werden und um Arbeitslosen den Zugang zum Arbeitsmarkt wieder zu erschließen. Seither steht die schon von Mertens geforderte „Anpassungsflexibilität“ – nun in modernisierter Form als neoliberales Konstrukt des flexiblen Menschen gewendet – im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen.

Zum anderen fällt in diese Zeit eine Auseinandersetzung über die Modernisierung von Bildungsinhalten und deren Vermittlung, die ökonomisch motiviert war. Den Hintergrund bildete die Annahme einer hochgradigen „qualifikatorischen Unsicherheit“, d.h. eines schwer vorhersehbaren Qualifikationsbedarfes für die Zukunft, der nach Meinung von Arbeitsmarktexperten und Pädagogen durch allgemeinere, breitere und extrafunktionale Kompetenzen zu lösen sei. Im Zusammenhang mit dem konstatierten technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel wurden Qualifikationen eingefordert, die über die „bloße“ Facharbeit hinausreichen und soziale, personale und methodische Kompetenzen einschließen sollten. Durch sie sollte eine höhere, den aktuellen und künftigen Gegebenheiten entsprechende Form beruflicher Handlungsfähigkeit ausgebildet werden.

Die geschilderten Entwicklungen führten ähnlich wie in Deutschland dazu, dass das Konzept innerhalb eines Jahrzehnts alle Bildungsbereiche erfasste und dabei unterschiedliche Facetten ausbildete. Seinen Ausgangspunkt nahm es in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung und Umschulung, in der eine Vielzahl an Projekten zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen durchgeführt

wurden. Heute sind die dabei entwickelten Module Bestandteil jeder Umschulungsmaßnahme. Angebote zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen gehören mittlerweile zum Standardrepertoire vieler Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Im Unterschied zur wenig reglementierten Weiterbildung, die einen guten Boden für neue Vermittlungsformen und Projekte bot, fanden Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen im Bereich der hoch formalisierten beruflichen Erstausbildung (Lehrlingsausbildung im dualen System) nur zögerlich und in weit geringerem Ausmaß Eingang. Bekannt sind einige praxisorientierte Projekte in Unternehmen, die den Gedanken der Schlüsselqualifikationen in ihre praktische Ausbildung aufnahmen und versuchten, diesem über neue methodisch-didaktische Arrangements gerecht zu werden. Ein wichtiger Schritt zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen erfolgte mit der Aufnahme des Konzeptes in die Verordnungen der seit Mitte der neunziger Jahre eingeführten neuen Lehrberufe.

Auch die Schulen übernahmen, ausgehend von Vorgaben der EU, wie sie beispielsweise im „Aktionsplan“ und im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ gefordert wurden, Schlüsselqualifikationen als normative Lernzielvorgaben. Die Konzepte folgen kaum pädagogischen oder wissenschaftlichen Fragestellungen, vielmehr sollen sie ökonomischen Anforderungen genügen. „Implizit oder explizit wird (heute) von allen Schulformen gefordert, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, ohne jedoch einen klaren,

kohärenten Katalog zu haben“ (Svetcnik 2004, 4).

Im Bereich der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung wurden die gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt rezipiert. Dazu fanden zu Beginn der neunziger Jahre im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl mehrere Symposien und Treffen statt, die zu einer vertieften Kooperation mit der Akademie für Arbeit und Politik in Bremen und zu dem hier vorgestellten Projekt führten. Es gab es immer wieder auch Stimmen, die sich kritisch zum Konzept und zur aktuellen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen geäußert haben und vor allem den Verlust des anthropologisch-humanistischen und des emanzipatorischen Elementes beklagt haben (vgl. u.a. Gruber 1997, Ribolits 1995).

Letztlich hat sich mit den Schlüsselqualifikationen eine Art „pädagogischer Modebegriff“ herausgebildet, der beliebig interpretiert wird und der zum Ende der 1990er Jahre gewisse „Verschleißerscheinungen“ aufwies, was dazu führte, dass er langsam aber sicher vom Kompetenzbegriff abgelöst wurde. Auch hier deutet sich an, was bei der Schlüsselqualifikationsdebatte zu beobachten war: Eine substanziell inhaltliche Diskussion findet kaum statt, es überwiegen pragmatische und normative Zugänge, die sich auf das Vermittlungsproblem konzentrieren und die ganz im neoliberalen Sinne einer Totalverzweckung des Menschen die letzten persönlichen Ressourcen, inneren Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts als Arbeitsvermögen definieren und nutzen wollen. So entsteht der Eindruck eines „Etikettenwechsels“: Aus Qualifikationen

werden Kompetenzen, aus Qualifizierung Kompetenzentwicklung. Was bleibt ist der Verzicht auf anthropologisch-humanistische und bildungstheoretisch-emanzipatorische Anteile, die jedoch dringender denn je benötigt würden.

1.3.5 Polen

In ähnlicher Weise wie in Lettland wurde Bildung und der Zugang zu Bildung in Polen nach der Gründung der Republik Polen ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel, das die Demokratisierung des Landes und die Öffnung in Richtung Westen unterstützen sollte.⁸ Der organisatorische und strukturelle Ausbau einer Infrastruktur für Lebenslanges Lernen wird mit dem „National Development Plan 2004 - 2006“ der Regierung ebenso gefördert wie in dem interministeriellen Papier „The Strategy for the Development of continuing education till the year 2010 in the Context of Lifelong Learning.“ (Poland 2003, 1).

Die Bildungspolitik der polnischen Regierung mit Bezug auf Lebenslanges Lernen scheint ebenso wie in den meisten anderen europäischen Staaten – zumindest den im Projekt vertretenen – an einem eher instrumentellen Begriff des Lebenslangen Lernens auf den Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit zu konzentrieren. Der Bericht zur Imple-

⁸ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der polnischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution.“ December 2003. (zitiert als „Poland 2003“) und beziehen sich auf ein unveröffentlichtes Manuskript von Hanna Solarczyk (Universität Torn) zu „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik“ vom 8.9.2004.

mentierung von Strategien zum lebenslangen Lernen zeigt deutliche Schwerpunkte: der Zugang zu schulischer Bildung und Ausbildung soll allen Kindern und Jugendlichen eröffnet werden, unabhängig von ihrer Herkunft. Jugendliche nach Abschluss der Schule sowie Erwachsene sollen über Weiterbildungsmöglichkeiten Partizipationschancen eröffnet werden. Gesetze zu Bildung und höherer Bildung sowie Arbeits- und Beschäftigungsgesetze regeln die institutionelle und organisatorische Reform des Bildungswesens. Danach sollen die verschiedensten Formen schulischer, nachschulischer, formeller und nicht-formaler Bildungswege ausgebaut und anerkannt werden, um das lebenslange Lernen aller zu unterstützen (Poland 2003, S. 2).

Mit Hilfe des europäischen Sozialfonds wird von 2004 bis 2006 ein landesweites Programm, „Development of Human Resources“, mit dem Ziel durchgeführt, erstens ein aktive Arbeitsmarktpolitik durchzusetzen und damit die soziale Integration von Zielgruppen zu fördern, die besonders von sozialer Exklusion bedroht oder betroffen sind. Zweitens unterstützt das Programm die Entwicklung Polens in eine „Wissensgesellschaft“ (Poland 2003, S. 12).

„Kompetenzen“ werden in der polnischen Pädagogik seit Ende der 1980er Jahre diskutiert. Ursprünglich wurde der Begriff unter Rückgriff auf Ansätze des amerikanischen Didaktikers R. Glaser lerntheoretisch adaptiert: Lernen wird in diesem Zusammenhang als „Kompetenzergreifen“ der Schüler verstanden. Das heißt, die pädagogische Diagnostik sollte zukünftig notwendige Kompetenzen von Schülern bestimmen; den Stand

ihrer Kompetenzen erfassen und den Stand des Lernprozesses evaluieren (Solarczyk 2004, S. 1).

Ab 1996 wurde der Begriff Kompetenz in der polnischen erziehungswissenschaftlichen Literatur rezipiert, im Kontext der tiefgreifenden strukturellen Bildungsreform im Jahr 1999 wurde die Frage der Kompetenzen intensiv diskutiert.

Es gibt viele Definitionen von Kompetenzen, der Begriff wird in folgenden Konstellationen betrachtet:

- Kompetenzen und Handlung
- Kompetenzen und Wissensergreifen
- Kompetenzen und Lehrziele
- Kompetenzen und Qualifikationen

Er steht zudem im Zusammenhang mit Begriffen wie Sozialisation, Erziehung, Subjektivität, Partnerschaft, Selbstverwirklichung und Selbsterziehung. Kompetenzen werden als Fähigkeit verstanden, Elemente von Wirklichkeit zu erkennen und Zusammenhänge zwischen diesen Elementen zu sehen und zu bewerten, um sie in Handlung zu überführen.

Gesellschaftliche Kompetenzen, die in Teilen inhaltlich mit den von Negt vorgelegten Kompetenzen übereinstimmen, wurden in der polnischen Pädagogik seit der Wende diskutiert. Sie wurden zum einen in einem engen Zusammenhang mit Sozialisation gesehen: Sozialisation hat das Ziel, Kompetenzen zu vermitteln, die zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Dabei ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im politischen und gesellschaftlichen Kontext die eine Seite; die andere unterstützt die Entwicklung der

personalen Identität. Die Erwachsenenbildung diskutierte Kompetenzen seit Beginn der 1990er Jahre unter dem Stichwort „Bildungskompetenzen“. Darunter werden vorrangig drei Perspektiven verstanden:

- Kompetenzen Erwachsener als statistische Messgröße als Grundlage für die Entwicklung bildungspolitischer Maßnahmen;
- Bildungskompetenzen als die Grundlage einer nationalen Bildungsdoktrin;
- Bildungskompetenzen als Instrument zur Anpassung an kulturelle und zivilisatorische Herausforderungen (Solarczyk 2004, S. 3).

Bildungskompetenz wird als subjektorientierte Kategorie verstanden, die sich vor allem auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums bezieht.

Im Gegensatz zu diesem bildungstheoretisch begründeten Verständnis von Kompetenzen werden in Polen sowohl für die Schule als auch für die berufliche Weiterbildung Konzepte instrumentell verwertbarer Schlüsselqualifikationen

diskutiert. Neben Schlüsselqualifikationen spricht man auch von Schlüsselfähigkeiten, Schlüsselkompetenzen, Grundfähigkeiten, universellen Fähigkeiten. Dabei scheint die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffs Schlüsselqualifikation ebenso beliebig und unspezifisch zu sein wie in Deutschland oder in Österreich. In Bezug auf die Schule existieren Kompetenzzuschreibungen sowohl für Schüler als auch für Lehrer; letztlich lassen sie sich auf die bekannten Faktoren fachliche und methodische Kenntnisse sowie soziale und personale Kompetenzen reduzieren. In der beruflichen Weiterbildung werden einerseits fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als Schlüsselqualifikationen definiert, andererseits außerfachliche Kompetenzen beschrieben, die der Beschäftigungsfähigkeit dienen sollen: Mobilität, Flexibilität, Kreativität, Teamfähigkeit usw. (Solarczyk 2004, S. 4).

1.4 LITERATUR

- Arnold**, Rolf. „Was (v)erschließen die Schlüsselqualifikationen. Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzepts.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 22. Dezember 1988. S. 85 - 88.
- Brock**, Adolf. „Soziologische Phantasie, exemplarisches Lernen. Arbeit – Kompetenzen – Perspektiven. Zu Oskar Negts Grundpositionen zur Arbeiterbildung und politischen Bildung.“ In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag*. Hannover: Offizin 1999. S. 461 – 473.
- Cort**, Pia. „Das Berufsbildungssystem in Dänemark.“ CEDEFOP. Luxemburg 2002.
- European Commission**. Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution. December 2003 (Denmark, Latvia, Poland). [Stand: 12.9.2004]: URL:http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/III_en.html#national_reports
- Faulstich**, Peter. „Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49. Juni 2002. S. 15 – 25.
- Faulstich**, Peter und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 1999.
- Franz**, Hans-Werner. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark.“ In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.
- Freundlinger**, Alfred. *Schlüsselqualifikationen – Der Interaktionsorientierte Ansatz*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1992.
- Geißler**, Karlheinz A. und Frank Orthey. „Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49. Juni 2002. S. 69 – 79.
- Gonon**, Philip. (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Verlag Sauerländer 1996.
- Gruber**, Elke. Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München ²1997.
- Gruber**, Elke. „Schlüsselqualifikationen: Nur ein schillernder Begriff oder mehr?“ *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift* 7(1996/1). S. 32 – 36.
- Jank**, Werner und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen 1994³
- Kaiser**, Armin. *Grundlagen der Weiterbildung: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*. Gutachten erstellt im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in NW e. V. Neuwied: Luchterhand 1992.
- Klafki**, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz 1985.
- Lisop**, Ingrid. „Schlüsselqualifikationen – Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 78 – 83.
- Mertens**, Dieter. „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.“ *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974). S. 36 – 43.
- Mertens**, Dieter. „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 33 – 46.
- Negt**, Oskar. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1975⁶.
- Negt**, Oskar. „Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern.“ In: A. Brock, H. Müller und O. Negt (Hg.). *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1978. S. 43 – 86.

- Negt**, Oskar. „Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘.“ [1986] In: *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32 – 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].
- Negt**, Oskar. „Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 11-19.
- Negt**, Oskar. „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11), S. 657-668.
- Negt**, Oskar. „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche.“ In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. S. 21-44.
- Nielsen**, Birger. „Exemplarisches Lernen.“ In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag*. Hannover: Offizin 1999. S. 474-481.
- Paier**, Dietmar. „Zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Erwachsenenbildung.“ In: Schulungszentrum Fohnsdorf Bibiane Puhl (Hg.): *Ganzheitliche Kompetenzentwicklung – Lernen von Menschen und Systemen*. München 2001. S. 32-54.
- Ribolits**, Erich. *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. München 1995.
- Solarczyk**, Hanna. „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Torn. 8.9.2004.
- Svetcnik**, Erich. „Wie definiert man Schlüsselqualifikationen?“ In: *POLY Aktiv. Das Magazin zur Förderung der PTS*. Jänner 2004, S. 4-5.
- Wahse**, Anne-Katherina. „Das Problem der Schlüsselqualifikationen - Zur Konjunktur eines Begriffs.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3), S. 217 - 224.
- Weinberg**, Johannes. „Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3). S. 209-216.
- Zeuner**, Christine. „Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen‘.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 54 (2004/2). S. 154 - 163.

II IDENTITÄTSKOMPETENZ / INTERKULTURELLE KOMPETENZ

2.1 IDENTITÄTSKOMPETENZ – SEHEN

Was ist gemeint mit „Identität“? Wie würde ich *meine* Identität beschreiben? Ist sie gleichbleibend oder variierend? – Der Versuch, hierauf Antworten zu finden, lässt deutlich werden, wie vielschichtig und zugleich existenziell wichtig die Dimension der Identität für jeden Einzelnen ist.

Verstanden werden kann die Entwicklung und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als ein lebenslanger, spannungsreicher Dialog des Individuums zwischen sich selbst sowie der ihn umgebenden Lebenswelt, also den anderen Menschen und den allgemeinen Strukturen. Jeder ist somit aufgefordert, in diesem kontinuierlichen Aushandlungsprozess zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren immer wieder neu und eine jeweils für sich stimmige Balance in der eigenen Identität zu finden.

Allerdings zeigt ein Blick auf die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Situation, dass die Menschen in einem besonderen Maße herausgefordert und viele von ihnen zuweilen überfordert sind, solch eine Balance in ihrer Identität stets neu zu erarbeiten.

Identität ist bedroht durch Verlust des Arbeitsplatzes, durch fehlende gesellschaftliche Anerkennung des eigenen Lebensmusters, durch den Rückzug des Staates aus öffentlicher Verantwortung

und der gleichzeitigen Erhöhung des individuellen Risikos und vielem mehr. Die derzeitige gesellschaftliche Realität und ihre Auswirkungen auf die für die Identitätsentwicklung zentralen Kategorien wie Arbeit, Geschlecht, Nationalität, Lebensalter u.a.m. lassen somit den Erwerb von Identitätskompetenz zu einer existenziellen Notwendigkeit werden –

*„...da wird lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage“
(Negt 1998, S. 34).*

2.1.1 Beispiele gesellschaftlicher Realität

Inwiefern werden Menschen in ihrer Identitätsentwicklung herausgefordert und stets neu zu Aushandlungsprozessen zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren aufgerufen?

Beispiel 1

„Schließlich konnte man, wenn man in Österreich aufwuchs, das vor wie nach Hitler antisemitisch war und dazwischen erst Recht, und womöglich schlimmer als Deutschland, unmöglich vergessen, daß man Jude war. ...[Doch, d. Verf.] das Kriterium für das Jüdischsein [verband sich, d. Verf.] nun einmal mit keinem bestimmten Inhalt. Es war eine Definition aus der Außen-, nicht aus der Innensicht. Dies jedoch ist an sich bereits problematisch. Was Judesein in den Augen der Welt heißt und was es für ein Individuum bedeutet, sind zwei natürlich eng miteinander zusammenhängende, aber nicht identische Fragen. Sie als identisch zu betrachten, hieße davon auszugehen, daß Identität passiv bestimmt wird, als hätte man um das bißchen Selbstbestimmung, das überhaupt erreichbar ist, nicht sein Leben lang zu kämpfen.

Seither habe ich mich immer einmal wieder gefragt, was es für mich heißt, Jüdin zu sein, unabhängig von dem, was es für die Welt bedeutet. [...]

Ich bin, soweit ich weiß, über mindestens vier Generationen hinweg ungebrochen jüdischer Abstammung. Meine Eltern haben nie geleugnet, daß sie Juden sind, aber abgesehen davon, daß meine Mutter ein paar köstliche jüdische Gerichte zubereiten konnte, spielte es in ihrer Lebensweise keine Rolle. [...]

So muß ich schließlich doch noch akzeptieren, daß im Gegensatz zu religiösen Juden, nationalistischen Juden und rassistischen Juden mein eigenes bewußtes Judesein von der Welt um mich herum definiert wird, nicht von mir, eine existentialistische Leere, eine zugeschriebene und keine erworbene Identität. [...] So stellt sich heraus, daß das Problem nicht das Judesein ist, sondern der Antisemitismus“ (Jahoda 2002, S. 29-30).

Diese Lebenserinnerungen stammen von Marie Jahoda, einer der bekanntesten Sozialwissenschaftlerinnen des 20. Jahrhunderts. 1907 als Kind jüdischer Eltern in Wien geboren, galt ihr lebenslanges Forschungsinteresse der Sozialpsychologie und der Soziologie, deren Erkenntnisse sie durch empirische Studien entscheidend beeinflusste. 1936 musste sie aufgrund ihrer jüdischen Abstammung von Österreich über

Großbritannien in die USA emigrieren. 1958 kehrte sie nach Großbritannien zurück und verstarb dort im Jahr 2001.

Ihre Biografie ist, wie sie selbst beschreibt, in einem besonderen Maße durch ihre jüdische Abstammung geprägt. Wobei, und das ist bei der Frage nach Identität von zentraler Bedeutung, die aus dieser Abstammung folgenden biografischen Konsequenzen weniger Ergebnisse ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Judentum waren, sondern sie vielmehr erzwungene Reaktionen auf die gesellschaftlichen Zuschreibungen und Bewertungen dieser Abstammung darstellten.

Beispiel 2

„Was meinen wir, wenn wir, Deutsche Ost und Deutsche West, jetzt sagen: „Wir sind Deutsche“?

Ich antworte: nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes. Wenn jemand sagt: „Ich bin Tischler“, dann behauptet er ja auch nicht, dass dieser Beruf allen anderen weit überlegen sei, sondern: unter vielen ehrenwerten Berufen ist dies nun gerade mein Beruf. In dem kenne ich mich aus, in anderen nicht oder jedenfalls schlechter. Obwohl wir Deutschen vierzig Jahre in getrennten Staaten gelebt haben, sind die Gemeinsamkeiten zwischen uns offenbar viel größer als die zwischen Serben und Kroaten, die doch (mit viereinhalb Jahren Unterbrechung) 73 Jahre lang in einem Staat zusammengelebt haben. Dieses selbstverständliche Zusammengehören ist ja von den vielen Millionen Flüchtlingen, die die DDR in vierzig Jahren verlassen haben, faktisch in Anspruch genommen worden. Von ihnen ist kaum jemand nach Österreich oder in die Schweiz oder nach Amerika gegangen. [...]

Wir Deutschen sind nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes, nicht über, sondern neben den anderen Völkern. Wir haben besonders viele Nachbarn. Das verpflichtet uns besonders zur Nachbarschaftlichkeit. Was nun ist das Bestimmte, das uns als Deutsche verbindet? Es ist keine Substanz, die wir komplett vorzuweisen und als „Deutschtum“ rein zu erhalten hätten. Es ist eine gemeinsame Haftung. Wir haften für unsere gemeinsame Geschichte mit ihren Höhen und Tiefen, und wir haften füreinander für unsere gemeinsame Zukunft“ (Schröder 1993, S. 19-20).

Was bedeutet es, „lettisch“, „dänisch“, „deutsch“ oder von einer anderen Nationalität zu sein?

Dieser Frage geht aus deutscher Sicht Richard Schröder nach, evangelischer Theologe, Politiker und Publizist, der 1943 in Sachsen / Deutschland geboren wurde. Nach dem Studium der evangelischen Theologie arbeitete er als Pastor, bevor er 1977 Dozent für Philosophie an zwei kirchlichen Hochschulen wurde. 1989 trat Richard Schröder in die SPD-Ost ein, deren letzter Fraktionsvorsitzender er in der Volkskammer der DDR wurde. Seit 1991 ist er Professor an der theologischen Fakultät der Humboldt Universität Berlin.

Eine bestimmte Nationalität ist, wie das Beispiel zeigt, „nichts Besonderes, aber etwas Bestimmtes“ (ebd.). Das heißt, ihre *bestimmte* Charakteristik macht sie nicht wertvoller oder besser als andere Nationalitäten, sie grenzt sie jedoch diesen gegenüber ab. Die Identifikation mit einer bestimmten Nationalität vermittelt oftmals eine starke, identitätsprägende Kraft und bedeutet zugleich eine hohe Verantwortung im Sinne einer „gemeinsamen Haftung“ für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (ebd.).

In besonderer Weise herausgefordert sind demnach diejenigen Menschen,

deren nationales Staatssystem einschneidende Transformationsprozesse durchläuft, wie beispielsweise bei der eben angesprochenen Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten oder auch bei den Systemwechseln in den osteuropäischen Staaten, welches Viola Lazo mit Blick auf Lettland in einem Vortrag am Europäischen Konvent (2002) illustrieren konnte (Text siehe 3.1.9). Welche Konsequenzen hat dieses für die individuelle wie gesellschaftliche Wahrnehmung der eigenen Nationalität?

Beispiel 3

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität wurde als ein lebenslanger, spannungsreicher Dialog beschrieben, der durch vielfältigste innere und äußere Einflussfaktoren gestaltet, aktiviert oder auch bedroht wird. Wie bedeutsam bei diesen Prozessen nicht nur das Verhältnis zu identitätsprägenden Bezugspersonen wie z.B. den Eltern ist, sondern ebenso Aspekte wie die des eigenen Namens sind, veranschaulicht der autobiografische Text von Jörg Böckem (2004).

Einerseits erfolgreicher Journalist, führte er gleichzeitig über Jahrzehnte hinweg ein Doppelleben als Drogenabhängiger. Über diese lebensbedrohliche Auseinandersetzung mit sich selbst schrieb er schließlich ein Buch, bei dem er lange überlegte, ob er es mit seinem Namen oder anonym veröffentlichen sollte (Text siehe 3.1.5):

„Lange Zeit war ich mir nicht sicher, ob ich meinen Namen darauf setzen sollte. Als ich zum ersten Mal mit meinen Eltern darüber sprach, erlitt meine Mutter einen Weinkrampf. „Wenn du das tust«, sagte sie, »verlasse ich das Land.“ [...] Meine Eltern konnten nicht ... frei entscheiden. Mein Name ist nun mal auch der ihre. Von meiner Entscheidung würde auch ihre Anonymität abhängen.

Als ich mit dem Schreiben begann, stellte ich sehr schnell fest, dass ich dieses Buch eigentlich nicht anonym schreiben konnte. Hätte ich bei jedem Satz darauf achten müssen, meine Spuren zu verwischen und nichts preiszugeben, was auf meine Identität schließen lässt, es wäre ein völlig anderes Buch geworden. Nicht das, das ich schreiben wollte. Ich wollte nicht nur deutlich machen, was ich tat, sondern auch, warum ich es tat. Soweit ich überhaupt selbst die Gründe wusste. Wie aber kann ein Autor für sein Buch den Anspruch auf Aufrichtigkeit stellen, wenn er sich selbst verbirgt?“ (Böckem 2004).

Eine ähnlich lebensbedrohliche Suche nach der eigenen Identität illustriert das Leben des „Zwischenmenschen Rudi Richardson“ (Wiedemann 2003; Text siehe 3.1.6). Richardsons Biografie zeigt, wie existenziell wichtig das Wissen um die eigene Herkunft und Geschichte, die Zugehörigkeit zu einer Familie und auch zu einer bestimmten Nationalität ist – „*Ich wollte irgendjemandes Sohn sein*“ (ebd.). Beide Lebensgeschichten unterstreichen die enge Verbindung von Identitätsentwicklung und dem Element der Krise, das die Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunftsfähigkeit zu einer existenziellen Frage werden lässt.

2.2 IDENTITÄTSKOMPETENZ – URTEILEN

2.2.1 Was ist Identität?

Ein Blick in Zeitungsartikel, Bücher, in Fernsehsendungen oder Diskussionen zeigt die häufige Verwendung des Begriffes „Identität“ in zudem oftmals sehr unterschiedlichen Zusammenhängen. Gesprochen wird von „Ich-Identität“, von „sozialer* Identität“, „Geschlechteridentität“, „Identitätsentwicklung“ oder auch von „corporate identity“*.⁹

➤ **In welchen Zusammenhängen haben Sie bisher von dem Begriff „Identität“ gehört? Wo oder wobei ist er Ihnen begegnet? Suchen Sie Beispiele zusammen!**

„Identität“ ist ein regelmäßig gebrauchter und uns vertrauter Begriff, doch bleibt zumeist unklar, was genau damit gemeint ist. Also – was ist Identität?

2.2.1.1 Sprachliche Herkunft

Einen ersten Hinweis auf die Fragestellung liefert die sprachliche Herkunft des Wortes selbst: Sie wird mit ‚Gleichheit‘ angegeben.

Demnach bezeichnet der Begriff „Identität“ einen bestimmten Zustand der Übereinstimmung. Gebildet wird dieser Zustand über ‚gleiche‘ Vorstellungen, Prinzipien, Symbole und Ähnlichem, aber auch über eine bewusste Abgrenzung zu ‚Nicht-Gleichem‘. Solch ein Zustand der Übereinstimmung ist aller-

dings weder stabil, noch widerspruchsfrei oder quasi-natürlich schon immer vorhanden. Im Gegenteil, er bildet sich immer wieder erst neu durch Aushandlungsprozesse, durch die jeweilige Definition von Elementen der ‚Gleichheit‘, und ist stets Kräften der Veränderung oder der Auflösung ausgesetzt.

In naher sprachlicher Verwandtschaft steht der Ausdruck „identifizieren“. Durch die Bedeutung des Wortteils „-fizieren“ beschreibt er den Prozess des Erkennens von ‚Gleichheit‘: „Identifizieren“ bedeutet ‚jemandes Identität feststellen‘, ‚einander gleichsetzen‘ bzw. ‚etwas oder jemanden erkennen‘.

Solche Identifikationsprozesse werden aus der Sicht verschiedener Perspektiven durchgeführt, das heißt, im Sinne eigener ‚Selbsterkenntnis‘ oder auch als eine von der Umwelt vorgenommene Identifikation. In welcher Wechselwirkung und zugleich Differenz voneinander die Identifikationsprozesse der jeweiligen Perspektiven stehen können, wird an dem Beispiel von Marie Jahoda im Kapitel 2.1.1 deutlich.

➤ **Lesen Sie noch einmal das Beispiel von Marie Jahoda unter 2.1.1 mit Blick auf die Frage der Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung durch. – Schauen Sie sich hierzu auch unter 3.1.1 das Modell des „Johari-Fensters“ an.**

⁹ Wörter mit * sind im Glossar erklärt.

2.2.1.2 Historische Perspektive

An den Punkt der sprachlichen Herkunft schließt sich die Frage an, ob es in der Geschichte schon immer eine solche Diskussion wie die heutige um den Begriff der Identität gegeben hat. Welche Hinweise liefert die historische Perspektive?

Fragen nach dem eigenen Selbst, dessen Einzigartigkeit wie auch seine Wandelbarkeit im Geflecht innerer und äußerer Einflussfaktoren begleiten die Menschheitsgeschichte bereits seit Jahrtausenden. In der griechischen Antike* schrieb Platon in seiner Schrift „Symposium“ („Das Gastmahl“):

„...man sagt ja auch, dass jedes einzelne der Lebewesen lebe und dasselbe bleibe, wie einer auch von Kindheit an derselbe genannt wird, bis er alt geworden ist, und wird gleichwohl immer derselbe genannt, da er doch niemals dasselbe in sich enthält, sondern immer neu wird und das andere verliert, an Haaren und Fleisch, Knochen und Blut und am gesamten Körper, und das nicht nur am Leibe, sondern auch an der Seele: Die Denkweise, die Sitten, Meinungen, Begierden, Lüste, Schmerzen, Ängste, dies alles bleibt in keinem jemals dasselbe, sondern das eine entsteht, das andere verschwindet“ (1996, S. 81f; vgl. Keupp 2002).

Die Ursprünge des Themas „Identität“ als eine der Kernfragen menschlicher Existenz sind somit historisch sehr weit zurückzuverfolgen. Das, was jedoch heute mit dem Begriff der Identität gekennzeichnet wird, ist eng an die Epoche der Moderne* und an eine ihrer zentralen Entwicklungsströmungen geknüpft – an den Prozess der Individu-

alisierung (vgl. z.B. Auernheimer 2003 / Dülmen 2001 / Taylor 1997).

Mit Individualisierung* wird die Abkehr von der herkömmlichen Wahrnehmung des Einzelnen als vor allem Mitglied gesellschaftlich definierter Gruppen- bzw. Funktionszusammenhänge hin zu einer mehr ‚individualisierten‘ Betrachtung und Behandlung des Individuums beschrieben. Dieser Prozess verlief über die Jahrhunderte hinweg in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit, fokussierte zum Teil nur einzelne Gruppen der Bevölkerung und übernahm dennoch eine wesentliche Rolle bei der Diskussion um Identität (vgl. Dülmen 2001).

➤ **Welche sozialen* Gruppen gab es beispielsweise in der Bevölkerung, die im Mittelalter lebte? Was waren die sozialen Rollen, Aufgaben und auch die Entfaltungsmöglichkeiten, die ihnen die damalige Gesellschaft zuwies?**

Erste Anfänge des Individualisierungsprozesses finden sich im Mittelalter* und in der Epoche der Renaissance*, auf deren Grundlage sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts allmählich eine neue Auffassung von Identität durchzusetzen begann:

„Wir können hier von einer individualisierten Identität sprechen, einer Identität, die allein mir gehört und die ich in mir selbst entdecke. [...] Es gibt eine bestimmte Art, Person zu sein, die meine Art ist. Ich bin aufgerufen, mein Leben in dieser Art zu leben und nicht das Leben eines anderen nachzuahmen“ (Taylor 1997, S. 17;19).

Das war insofern eine grundlegend neue Sicht, als dass in früheren Gesellschaftsordnungen Aspekte von Identität weitgehend durch die soziale* Stellung des Einzelnen, seiner Herkunft, durch Vorgaben der Religionslehren oder auch der Herrschenden bestimmt wurden. Dementsprechend war zu jener Zeit eine individualisierte Form von Identität nahezu unmöglich bzw. galt nicht als erstrebenswert. Offiziell hatten

...„Einzelbedürfnisse, die nur subjektiven Wünschen entsprachen und nicht der Allgemeinheit dienen, keine Existenzberechtigung und fanden keine moralische Anerkennung“ (Dülmen 2001, S. 4).

Im Zeitalter der Aufklärung* kam es jedoch zu umfassenden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandlungsprozessen, die unter anderem die Auflösung der traditionellen ständischen Gesellschaftsordnung* und den Beginn der Säkularisierung (= Lösung aus kirchlichen Bindungen und Einflüssen) zur Folge hatten.

Zugleich bedeutete der Wandel hin zu einer „individualisierten Identität“ für den Einzelnen eine neue Aufgabenstellung – nämlich nun in eigener Verantwortung Identität zu entwickeln und aktiv immer wieder neu zu erarbeiten. Das heißt, mit der „modernen Idee der Authentizität“ sind „die Ziele der Selbsterfüllung und der Selbstverwirklichung“ (Taylor 1997, S. 20) verknüpft und damit die Aufgabe, nicht mehr nur vorgegebenen Lebensmustern oder zugewiesenen Strukturen einfach nachzufolgen.

Im Sinne von Authentizität* gilt es, den spezifisch eigenen Platz im gesellschaftlichen Ganzen zu erkennen, immer

wieder neu auszuhandeln und zu gestalten. Die Idee der Authentizität bedeutet insofern mehr als das, was der Begriff der Autonomie* umfasst, denn es geht nicht allein um Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit des Einzelnen in seinen Handlungen. Darüber hinaus muss das Individuum in seiner Identitätsarbeit authentisch (= glaubwürdig, echt) gegenüber seinen eigenen Bedürfnissen, Vorstellungen, Lebensentwürfen usw. agieren und identitätsrelevantes Handeln von den jeweils eigenen Gründen her bestimmen (vgl. Ferrara 1998).

Angesichts dieser Veränderungen entstand für das Individuum eine zwiespältige Situation:

Einerseits profitiert es bei der Entwicklung und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität von vergleichsweise großen Freiräumen und verschiedensten Wahlmöglichkeiten, die Lebenshorizonte haben sich entscheidend vergrößert. *Andererseits* wird gerade diese Freiheit oftmals als eine Art Entwurzelung oder Zumutung empfunden Denn in Zeiten der Unübersichtlichkeit und des Risikos müssen identitätsrelevante Entscheidungen alleinverantwortlich getroffen werden; eigene Lebensmuster gegenüber der sogenannten ‚Normalität‘ gerechtfertigt werden. Gleichzeitig ist der Einzelne gezwungen, vermehrt weltweite Einflüsse auf die eigene lokale Situation auszuhalten.

➤ **Inwiefern haben sich vielleicht auch in Ihrer Familie über die Generationen hinweg die Möglichkeitsräume der einzelnen Personen z.B. hinsichtlich des Arbeitslebens, der Schulbildung oder der Gestaltung des Lebensweges verändert?**

2.2.2 Identität heute

Um auf der Grundlage der beschriebenen historischen Wandlungsprozesse und der sprachlichen Herkunft den Begriff der Identität nun aus gegenwärtiger Perspektive zu diskutieren, werden im Folgenden zunächst einige theoretische Überlegungen zur Identitätsbildung vorgestellt. Im Anschluss daran stehen die gesellschaftspolitischen und kollektiven* Dimensionen von Identität sowie der Aspekt bedrohter Identität im Mittelpunkt.

Einleitend lässt sich das bisher Gesagte mit den Worten von Keupp u.a. (2002) folgendermaßen aufgreifen und zusammenführen:

„Identität ist nicht etwas, das man von Geburt an hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozeß entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozeß eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert. Identität wird also nicht vom Subjekt „ab und zu“ gebildet, beispielsweise wenn es sich fragt: „Wer bin ich eigentlich?“ oder von anderen in einen analogen Dialog verwickelt und gefragt wird: „Wer bist du?“ Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität“ (S. 215).

Identität muss demnach aktiv-handelnd und reflexiv ‚erarbeitet‘ werden im Sinne alltäglicher, individuell-kreativer Identitätsarbeit. Dem Einzelnen wird Identität weder durch Geburt mitgegeben, noch kann er Identität endgültig ‚besitzen‘, es ist vielmehr als eine lebenslange Gestaltungsaufgabe zu verstehen.

Der Frage, wie in dieser Dynamik tatsächlich Identitätsentwicklung stattfindet und was genau unter Identitätsarbeit verstanden wird, sind bereits in einer langen Tradition Vertreter aus Wissenschaft und Praxis nachgegangen. Vor allem die Disziplinen der Psychologie* und der Soziologie* haben sich dem Thema intensiv gewidmet und es aus ihrer jeweiligen Forschungsperspektive untersucht. Hierbei sind verschiedene theoretische Konzepte von Identität entstanden, zu deren bekanntesten zum einen Psychoanalytische Ansätze und zum anderen Interaktionistische Theorien gehören.

2.2.2.1 Psychoanalytische Ansätze und interaktionistische Theorien von Identität

Bis heute nimmt die Identitätsforschung Bezug auf Grundgedanken sowohl der psychoanalytischen Ansätze* als auch der interaktionistischen Theorien* und so sollen diese kurz überblicksartig vorgestellt werden.

Die psychoanalytischen Ansätze wurden im besonderen Maße durch Sigmund Freud (1856-1939) sowie Erik H. Erikson (1902-1994) geprägt. Im Anschluss an Freud hat Erikson ein weit verbreitetes Konzept von Identität formuliert, das die Entwicklung von Identität als ein Stufenmodell aufeinander aufbauender

Krisenbewältigungen versteht (Erikson 1966).

➤ **Ziehen Sie sich hierzu die Grafik des Stufenmodells unter 3.1.2 heran.**

Nach Erikson hat das Individuum in jeder seiner acht Lebensstufen eine bestimmte Krise zu bewältigen, so z.B. im Säuglingsalter (Stufe I) die Krise „Urvertrauen gegen Mißtrauen“. Das Element der Krise gilt damit als Bestandteil und deren Bewältigung als Voraussetzung normaler Entwicklung. Die Reihenfolge der einzelnen Stufen ist festgelegt und die jeweiligen Krisen müssen vom Individuum im Laufe des Lebens nacheinander ‚abgearbeitet‘ werden, um – idealtypisch gesehen – die Stufe VIII „Reifes Erwachsenenalter“ zu erreichen. Bei den Bewältigungsaufgaben in den einzelnen Stufen wird den Identifikationen mit primären Bezugspersonen wie z.B. den Eltern entscheidende Bedeutung zugesprochen. Die Ausbildung von Identität im engeren Sinne gehört zu den vorrangigen Aufgaben der Adoleszenz (= dem Jugendalter; Stufe V), wobei auch dieses von der ‚erfolgreichen‘ Bewältigung der vorangegangenen Krisen abhängig ist.

Nach dem Erikson’schen Modell bildet so das Individuum auf der Basis des ‚erfolgreichen‘ Durchlaufens der einzelnen Krisenbewältigungen bis zur Adoleszenz hin eine Art gefestigten Identitätssockel aus, der in seiner Stabilität – und nicht Dynamik – den weiteren Lebensverlauf abstützen soll. Gleichwie dieses Stufenmodell die Identitätsforschung nachhaltig beeinflusst hat, ist es ebenso kritisch diskutiert worden. Z.B.

stellt sich angesichts der Abhängigkeit der einzelnen Krisenbewältigungen voneinander für die Entwicklung des Individuums die Frage, inwiefern sich menschliche Entwicklungswege in ein solch linear angelegtes Stufenmodell eingrenzen und kategorisieren lassen.

Als Begründer interaktionistischer Theorien* gilt George Herbert Mead (1863-1931), dessen theoretischer Ansatz von vielen Vertretern der Wissenschaft wie Erving Goffman (1922-1982) oder Jürgen Habermas (1929-) aufgegriffen und weiter entwickelt wurde.

Habermas schließt in seinen Überlegungen zur Identität an die Arbeiten nicht nur von Mead und Goffman, sondern auch an das Konzept von Erikson sowie an Vertreter Entwicklungstheoretischer Ansätze wie Jean Piaget (1896-1980) und Lawrence Kohlberg (1927-1987) an. Bezugnehmend auf Goffman, nimmt Habermas eine interessante Unterscheidung zwischen persönlicher Identität und sozialer Identität vor:

„Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit „gekonnt“ sein müssen“ (Habermas 1973, S. 131).

Für die Aufrechterhaltung der Balance zwischen beiden Identitäten, der sozialen und der persönlichen, ist nach Ha-

bermas das Element der „Ich-Identität“ zuständig (später auch als „kommunikative Kompetenz“ bezeichnet). Die Ausbildung solch einer Ich-Identität ist weniger von kognitiven* Voraussetzungen des Einzelnen bedingt,

„...sie besteht vielmehr in einer Kompetenz, die sich in sozialen Interaktionen bildet. Die Identität wird durch Vergesellschaftung erzeugt, d.h. dadurch, daß sich der Heranwachsende über die Aneignung symbolischer Allgemeinheiten in ein bestimmtes soziales System erst einmal integriert, während sie später durch Individuierung, d.h. gerade durch eine wachsende Unabhängigkeit gegenüber sozialen Systemen gesichert und entfaltet wird“ (Habermas 1995, S. 68).

Die „Stärke“ der Ich-Identität“ (Habermas 1973, S. 131) zeigt sich schließlich darin, ob es dem Einzelnen in Belastungssituationen gelingt, eben jene Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität aufrecht zu erhalten bzw. wieder neu herzustellen. Zentrale Aufgabe der Ich-Identität ist demnach, „Krisen der Ichstruktur durch Umstrukturierung zu lösen“ (ebd., S. 129).

Dieser Prozess der kontinuierlichen ‚Umstrukturierung‘ und Ausbalancierung ist von Habermas auch als „Integrationsarbeit“ bzw. „Integrationsleistung“ der Ich-Identität zwischen den Ansprüchen der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene (also zwischen persönlicher und sozialer Identität) beschrieben worden.

Folglich gehen Vertreter Interaktionistischer Theorien im Unterschied zu Erikson von einem stärker dynamischen Charakter von Identität aus und legen besonderes Gewicht auf die Aushand-

lungsprozesse des Einzelnen mit seiner Lebenswelt. Dieser Aspekt des spannungsreichen Dialoges war für die weitere Identitätsforschung ebenso zentral wie die Hervorhebung der Krise durch Erikson, die nicht als negativer Störfaktor oder Ausdruck des Scheiterns, sondern als notwendiger Bestandteil von Entwicklung gedeutet wird.

2.2.2.2 Das Modell alltäglicher Identitätsarbeit

Im Anschluss an die Kernüberlegungen der bisherigen Forschung und damit auch an die Theoriekonzepte von Erikson sowie Habermas haben Keupp u.a. (2002) ein Modell alltäglicher Identitätsarbeit entwickelt.

Dieses schlüsselt die wesentlichen Vorgänge und Dynamiken der Identitätsbildung anschaulich auf und soll aus diesem Grunde im Folgenden näher vorgestellt werden.

Identität wird im Rahmen dieses Modells aus drei Perspektiven betrachtet (**siehe Grafik nächste Seite**):

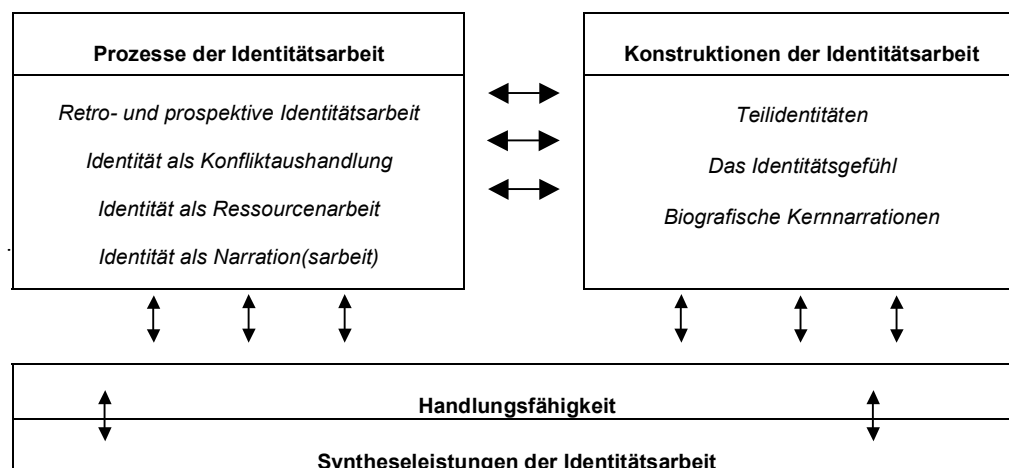
- Die *erste* Perspektive richtet sich auf die Prozesse der Identitätsarbeit und vier zentrale Koordinationsleistungen, die der Einzelne dabei vollbringt.
- Die *zweite* Perspektive setzt sich mit den Ergebnissen dieser Identitätsarbeit auseinander, d.h. den individuellen Konstruktionen, die die Basis für die Handlungsfähigkeit des Einzelnen bilden.
- Die *dritte* Perspektive beschäftigt sich schließlich mit den zentralen Syntheseleistungen (= Verbindungsleistungen) des Einzelnen in seiner Identitätsarbeit zwischen den genannten Prozessen und Konstruktionen, welches mit Elementen der

Kohärenz (= Zusammenhang), der Anerkennung und Authentizität verbunden ist.

einzelnen Bereiche der alltäglichen Identitätsarbeit.

Alle drei Perspektiven stehen in enger Wechselwirkung und beschreiben die

DAS MODELL ALLTÄGLICHER IDENTITÄTSARBEIT



(Quelle: Keupp u.a. 2002)

Zunächst geht es um die *erste* Perspektive und damit um die Prozesse der Identitätsarbeit.

Prozesse der Identitätsarbeit

Keupp u.a. (2002) verstehen unter Identitätsentwicklung einen kontinuierlichen Aushandlungs- und Verknüpfungsprozess des Einzelnen zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren – die alltägliche Identitätsarbeit. Diese alltägliche Arbeit speist sich *einerseits* permanent aus einem Grundstock an (Selbst)Erfahrungen, die der Einzelne identitätsbezogen ordnet und strukturiert; und *andererseits* aus den Aushandlungsprozessen zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt.

Im Detail beinhalten die Prozesse der Identitätsarbeit vier zentrale Koordinationsleistungen (siehe Grafik):

(1) Retro- und prospektive Identitätsarbeit

Mit Blick auf die Dimension der Zeit nimmt der Einzelne in seiner Identitätsarbeit sowohl rückschauende (= retrospektive) als auch vorausschauende (= prospektive) Verknüpfungsprozesse vor, die sich gegenseitig beeinflussen.

Bei den *rückschauenden* Prozessen reflektiert der Einzelne in der Gegenwart die Erfahrungen, die er hinsichtlich seiner Person in der Vergangenheit erlebt hat, und zwar auf der Grundlage seiner eigenen Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung kann sich aus unterschiedlichen Kategorien zusammensetzen: Keupp u.a. nennen kognitive, emotionale, körperbezogene, produktorientierte und soziale Wahrnehmungsaspekte, von denen einige intensiver hervortreten können als andere.

➤ **Ziehen Sie das Material unter 3.1.3 hinzu und verdeutlichen Sie für sich selbst die einzelnen Kategorien der Wahrnehmung anhand einer eigenen Erfahrung aus der Vergangenheit.**

Ebenso ist das Bündeln von Erfahrungen zu bestimmten Aspekten der Identität möglich: So kann eine Person zu einem übergeordneten Thema, wie z.B. besondere Lebensphasen oder familiäre Rollen („Mutter-Sein“), Einzelerfahrungen zu sogenannten ‚Selbsterzählungen‘ verbinden, die in solch einer verdichteten Form wichtige Konstruktionen der Identität darstellen können (vergleiche hierzu die Abschnitte „(4) Identität als Narration(sarbeit)“ und „(3) Biografische Kernnarrationen“).

Vorausschauende Verknüpfungsprozesse thematisieren dagegen die zukünftige Entwicklung der Identität. Keupp u.a. unterscheiden hierbei zwischen Identitätsentwürfen sowie Identitätsprojekten: Identitätsentwürfe haben einen eher utopischen Charakter und fördern als eine Art Leitbilder die Umsetzung konkreter Identitätsprojekte. Identitätsprojekte besitzen einen „inneren Beschlußcharakter“ und zielen in Abstimmung mit Kernbedingungen wie z.B. den vorhandenen Ressourcen auf eine konkrete Realisation (2002, S. 194).

➤ **Welches sind Ihre Identitätsentwürfe und / oder -projekte?**

(2) *Identität als Konfliktaushandlung*

In dem ständigen Dialog des Einzelnen zwischen sich selbst und der ihn umgebenden Lebenswelt ist er immer wieder

neu aufgefordert, ein für sich stimmiges Balanceverhältnis zu erarbeiten.

Keupp u.a. betonen, dass hiermit nicht ein ‚entspannter‘, von allen Zweifeln bereinigter Zustand gemeint ist. Grundspannungen bilden gerade die Dynamik der Identitätsentwicklung – Spannungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, zwischen Gegenwart und zukünftigen Identitätsentwürfen usw. Balance bedeutet demnach nicht Stillstand oder das Erreichen eines Endzustandes, vielmehr geht es um die Gestaltung eines für sich als stimmig empfundenen Passungsverhältnisses.

Dieses Passungsverhältnis wird auch als Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; Krappmann 2000) beschrieben. Es meint die Fähigkeit des Einzelnen, Konflikte und Verunsicherungen in der eigenen Identitätsentwicklung sowie in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt als ‚normalen Zustand‘ zu einem gewissen Grad auszuhalten oder eben diese zu einem für sich akzeptablen Maß zu verändern. Das Gefühl der Verunsicherung ist also nicht grundsätzlich negativ, sondern es kann hilfreiche Impulse vermitteln und spiegelt Normalität wider.

(3) *Identität als Ressourcenarbeit*

Die Prozesse der Identitätsarbeit werden „...entscheidend von den Ressourcen geprägt, die ein Subjekt bei seiner Identitätsarbeit zu mobilisieren und zu nützen vermag“ (Keupp u.a. 2002, S. 198).

Maßgeblich sind demnach persönlich wahrgenommene Ressourcen verschiedenster Art und gleichzeitig die Fähigkeit oder Möglichkeit des Einzelnen, diese Ressourcen für seine Identitäts-

entwicklung zu erschließen. Mangel wie auch Fülle an Ressourcen können Motivation oder Behinderung der Identitätsarbeit bedeuten; Identitätsentwicklung ohne jegliche Ressourcen ist allerdings nicht möglich.

➤ **Welche Arten von Ressourcen gibt es für Identitätsentwicklung und inwiefern sind sie wichtig?**

(4) *Identität als Narration(sarbeit)*

Was ist das zentrale Instrument, mit dem der Einzelne wichtige Verknüpfungen in seiner Identitätsentwicklung vornimmt? Keupp u.a. nennen hier die Selbstnarration*, also das, was bereits mit den ‚Selbsterzählungen‘ des Individuums angesprochen wurde (siehe oben Punkt (1)).

Bei solchen Selbstnarrationen geht es weniger um zeitlich korrekte Auflistungen oder tatsächliche Fakten, sondern um eine für sich selbst stimmige Positionierung der eigenen Person gegenüber inneren und äußeren Faktoren. Selbstnarrationen sind individuelle, sinnstiftende Gebilde, die in ihrer Ausführung abhängig sind von dem jeweiligen sozialen Kontext der Erzählung, den vorherrschenden Werten und Normen der Lebenswelt, dem jeweiligen Gegenüber usw. Folglich werden sie weder immer auf die gleiche Weise ‚erzählt‘, noch sind sie vor Aushandlungsprozessen mit der Lebenswelt gesichert. Identitätsarbeit ist insofern auch „Erzähl-Arbeit“, so dass Identitätsbalance nicht nur durch

konkrete Handlungen erarbeitet, sondern auch erzählend präsentiert und interpretiert wird (ebd., S. 270).

Mit den dargestellten vier Punkten sind die zentralen Koordinationsleistungen der Prozesse der Identitätsarbeit genannt. Auf ihrer Grundlage kommt der Einzelne wiederum zu bestimmten Ergebnissen, und zwar in Form von drei wesentlichen Identitätskonstruktionen, die nun vorgestellt werden.

➤ **Gehen Sie noch einmal zur Grafik am Anfang des Abschnittes 2.2.2.2 zurück und werfen einen Blick auf das Gesamtmodell, bevor es zum nächsten Punkt weiter geht.**

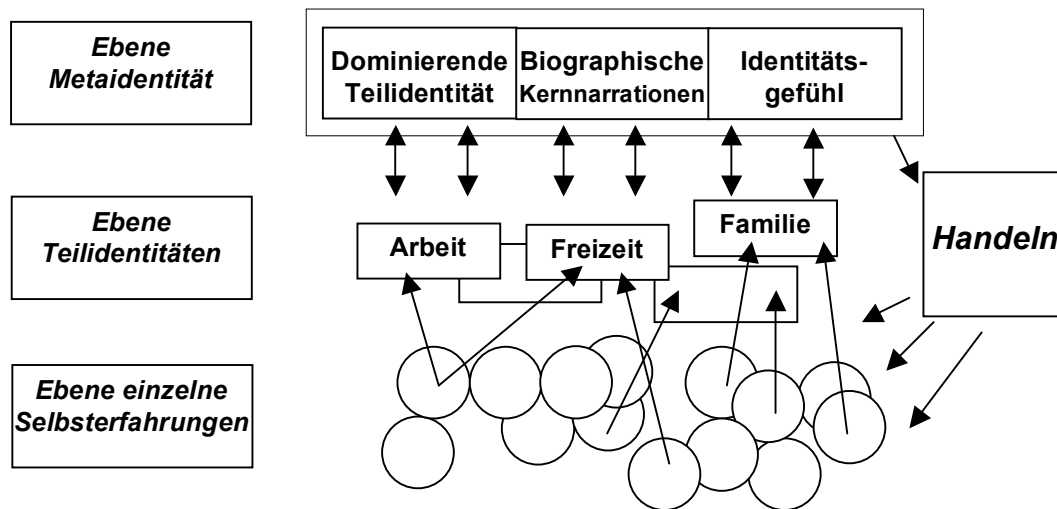
Konstruktionen der Identitätsarbeit

Als Ergebnisse der Identitätsarbeit entstehen nach Keupp u.a. drei Identitätskonstruktionen (siehe Grafik nächste Seite): erstens *Teilidentitäten*, zweitens das *Identitätsgefühl* und drittens *Biografische Kernnarrationen*.

Diese haben grundsätzlich eine dynamische Gestalt, verfügen aber im Gegensatz zu den oben genannten Prozessen über eine etwas höhere Stabilität und werden zusammengefasst von Keupp u.a. als *Metaidentität** beschrieben.

Anhand dieser drei Konstruktionen bildet sich die *Handlungsfähigkeit* des Individuums aus.

DAS MODELL ALLTÄGLICHER IDENTITÄTSARBEIT



(Quelle: In Anlehnung an Keupp u.a. 2002)

(1) Teilidentitäten

Angesichts zentraler Handlungsaufgaben bildet der Einzelne aus der Fülle an (Selbst)Erfahrungen verdichtete Identitätskonstruktionen, die ein Geflecht aus rück- sowie vorausschauenden Erfahrungselementen, aus inneren und äußeren Faktoren darstellen und über eine einzelne Situation hinaus gültig sind.

Keupp u.a. bezeichnen dies als Teilidentitäten, die ein Individuum z.B. für den Bereich „Arbeit“, „Familie“, „Nationalität“ usw. für sich konstruieren kann (siehe Grafik). Solche Teilidentitäten sind nicht frei von Widersprüchen (z.B. zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung), sie sind stets Veränderungen ausgesetzt, verfügen oftmals über gemeinsame Schnittpunkte mit anderen Teilidentitäten und können in den jeweiligen Lebensphasen unterschiedlich dominant sein.

➤ **Wählen Sie eine von Ihren Teilidentitäten aus (z.B. „Arbeitnehmer/in“ oder „Familienvater“)** und überlegen Sie, **welchen Veränderungen die Teilidentität ausgesetzt war / ist und wo Schnittpunkte zu anderen Teilidentitäten bestehen.**

(2) Das Identitätsgefühl

Im Unterschied zu den jeweils nur einen bestimmten Ausschnitt der einzelnen Person betreffenden Teilidentitäten stellt hingegen das Identitätsgefühl nach Keupp u.a. ein wesentlich umfassenderes Grundgefühl des Einzelnen dar, das sich aus dem Kerngehalt sämtlicher (Selbst)Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person speist.

Das heißt, das Identitätsgefühl enthält „...sowohl Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch Bewertungen darüber, wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl)“ (ebd., S. 226). Die eigene Bewertung kann positiv oder

negativ ausfallen: Je nachdem, ob sich der Einzelne im Abgleich mit den eigenständig gesetzten Koordinaten seines Selbstgefühls als stimmig empfindet (Selbstgefühl), und ob er die in seiner Identitätsarbeit entwickelten Entwürfe, Projekte usw. als sinnstiftend, realisierbar und verstehbar erlebt (Kohärenzgefühl) (**ausführlicher siehe 3.1.4**).

Das Identitätsgefühl ist demnach eine wesentliche Motivationsquelle für identitätsbezogene Handlungen des Einzelnen, indem aufgrund eines positiven / negativen Gefühls neue oder veränderte Identitätsziele gesetzt, Projekte realisiert oder verworfen usw. werden.

(3) *Biografische Kernnarrationen*

Bei den biografischen Kernnarrationen handelt es sich „...um die Ideologie von sich selbst, um den Versuch, sich und seinem Leben einen – anderen mitteilbaren – Sinn zu geben“ (ebd., S. 229).

Während sich also Teilidentitäten nur auf Ausschnitte beziehen und sie genauso wie das Identitätsgefühl in ihrer Komplexität dem Einzelnen nur teilweise bewusst sind, können hingegen Kernnarrationen als konkrete ‚Erzähl-Handlungen‘ des Einzelnen gewertet werden. Mit ihnen reflektiert und beschreibt das Individuum seine Identität vor sich selbst wie auch vor anderen.

Solche Kernnarrationen können bestimmte Identitätsbereiche zusammenfügen oder auch in Konflikt zueinander stellen, sie werden immer wieder ‚umgeschrieben‘ und übernehmen für die Identitätsentwicklung eine sinnstiftende Funktion.

➤ **Werfen Sie noch einmal einen Blick auf die letzte Grafik! Wie ist der folgende Aspekt der Handlungsfähigkeit eingeordnet?**

(4) *Handlungsfähigkeit*

Auf der Grundlage der drei beschriebenen Identitätskonstruktionen – Teilidentitäten, das Identitätsgefühl, Biografische Kernnarrationen – entwickelt das Individuum schließlich ein Gefühl eigener Handlungsfähigkeit. Keupp u.a. schreiben hierzu: „In ihm drückt sich die Einschätzung einer Person aus, wie souverän sie sich fühlt, die eigenen Lebensbedingungen zu gestalten. Dabei geht es sowohl um die individuelle Befähigung, gesellschaftlich begründete Verhaltensanforderungen zu erkennen und zu handhaben, als auch darum, eigene Ziele im aktuellen und zukünftigen Handeln zu repräsentieren, und um die Fähigkeit, diese zu realisieren“ (ebd., S. 242).

Handlungsfähigkeit bedeutet insofern für das Individuum das Gefühl, die eigenen Lebensbedingungen mit Blick auf selbst formulierte Ziele und Entwürfe und in Aushandlung mit äußeren Einflussfaktoren kompetent gestalten zu können und nicht auf bloßes Reagieren oder Ausweichen reduziert zu sein.

Es beinhaltet innere und äußere Komponenten und erlaubt dem Einzelnen, „...sich als handlungsfähiges Subjekt in seiner jeweiligen sozialen Welt zu verorten“ (ebd., S. 243). Letztlich gibt die erfolgreiche oder mangelhafte Handlungsfähigkeit dem Einzelnen eine Rückmeldung über Wirksamkeit und Stimmigkeit seiner Identitätsarbeit.

Bei den Prozessen und den Konstruktionen der Identitätsarbeit war bisher der Einzelne mit seinen je individuellen Erfahrungs- und Handlungskategorien im Mittelpunkt.

Keupp u.a. heben allerdings noch einen dritten Bestandteil der Identitätsarbeit hervor: Hier geht es um übergeordnete Aufgaben, die aufgrund ihrer zentralen Bedeutung die Identitätsentwicklung nahezu aller Individuen betreffen und von diesen ‚bearbeitet‘ werden müssen.

Syntheseleistungen der Identitätsarbeit

Diese überindividuellen Aufgaben werden von Keupp u.a. als Syntheseleistungen der Identitätsarbeit beschrieben: Also die Fähigkeit des Einzelnen, Verbindungen (= Synthesen) zwischen einerseits den Prozessen und andererseits den Ergebnissen/Konstruktionen in seiner Identitätsarbeit herzustellen.

Was ist unter solchen Syntheseleistungen konkret zu verstehen? Drei Beispiele von überindividuellen Aufgaben werden von Keupp u.a. herausgegriffen und werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Identität und Kohärenz¹⁰

Wie bereits im Abschnitt zum „Identitätsgefühl“ angesprochen, bezeichnet die Kohärenzleistung des Einzelnen dessen Fähigkeit, aus der unendlichen Fülle an Gestaltungsmöglichkeiten diejenigen zu filtern, die er für sich als passende Identitätsprojekte bewertet und als realisierbar einschätzt. Als ein dynamisches Gebilde beruht die Kohä-

renzleistung somit *erstens* auf dem Vorgang der Selbstbewertung: Bei diesem empfindet das Individuum die momentane Auswahl und Gestaltung der eigenen Identitätsprojekte als ein befriedigendes Passungsverhältnis und kann zugleich den aus diesem Passungsverhältnis abgeleiteten ‚Zusammenhang‘ sich selbst sowie anderen in Form von z.B. Narrationen mitteilen. *Zweitens* entsteht die Kohärenzleistung aus der erlebten Fähigkeit, derart bewertete Identitätsprojekte tatsächlich umsetzen zu können, was eine begründete Umgestaltung oder Verwerfung nicht ausschließt.

Mit Blick auf die gegenwärtige Fülle an Entscheidungsmöglichkeiten und Lebensmustern erscheint die Fähigkeit des Einzelnen zu einer je eigenen Kohärenzleistung nicht nur im besonderen Maße herausgefordert, sondern zugleich als existenziell wichtig, um immer wieder neu ein für sich stimmiges Passungsverhältnis, eine individuelle ‚Erzählung‘ gestalten zu können.

Identität und Anerkennung

Da Identitätsentwicklung zu einem wesentlich Teil auf den Aushandlungsprozessen zwischen Individuum und Lebenswelt beruht, kommt dem Aspekt der Anerkennung eine entscheidende Bedeutung zu.

Einerseits strebt das Individuum nach Unabhängigkeit, Autonomie und Authentizität, nach einem unverwechselbaren Selbst – und ist doch *andererseits* in genau diesem für die Identitätsbildung so fundamentalen Streben angewiesen auf Anerkennung durch seine Lebenswelt. Keupp u.a. unterscheiden drei Dimensionen der Anerkennung: „Auf-

¹⁰ = Zusammenhang

merksamkeit von anderen“, „Positive Bewertung durch andere“ sowie „Selbstanerkennung“ (ebd., S. 256). Das Gefühl der Anerkennung speist sich demnach sowohl aus einzelnen (Selbst)Erfahrungen als auch aus dem Identitätsgefühl in Form eines umfassenden Grundgefühls.

Vom Einzelnen als erfolgreich bewertete Identitätsprojekte auf der einen Seite und von der Lebenswelt vermittelte Anerkennung auf der anderen Seite – z.B. innerhalb der sozialen Beziehungen oder auch als gesellschaftliche Anerkennung in Form von Rechtsverhältnissen und einer solidarischen Wertegemeinschaft – bilden die für eine ‚vollständige‘ Anerkennung erforderliche Kombination aus Selbst- und Fremdwahrnehmung.

➤ **Was sind Beispiele für gesellschaftliche Anerkennungsformen?**

Identität und Authentizität

Neben den Aspekten der Kohärenz und der Anerkennung übernimmt das Element der Authentizität bei den erforderlichen Aushandlungsprozessen eine zentrale Stellung (siehe auch Abschnitt 2.2.1.2). Es handelt sich um die Syntheseleistung des Subjektes, „...die Ambivalenzen und Veränderungen in einer Identitätsbiografie in ein für die Person „stimmiges“, d.h. in ein im positiven Sinne akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen. Das Kriterium dafür ist die Bewertung des Subjekts“ (ebd., S. 268).

Ziel der Syntheseleistung der Authentizität ist damit nicht die Auflösung von Konflikten oder Widersprüchen in der eigenen Identitätsbiografie. Vielmehr gilt

es diese im Sinne der Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; siehe „Identität als Konfliktaushandlung“) auszuhalten oder zu verändern und grundsätzlich in der Identitätsarbeit authentisch gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Entwürfen zu bleiben.

Das vorgestellte Modell alltäglicher Identitätsarbeit von Keupp u.a. mag zunächst recht komplex erscheinen. Doch es lassen sich anhand der angeführten Strukturierung mit den drei Perspektiven – Prozesse, Konstruktionen und Syntheseleistungen der Identitätsarbeit – die einzelnen Aspekte der Identitätsbildung anschaulich aufschlüsseln und mit Begriffen kennzeichnen. Es bleibt letztlich eines von vielen möglichen Erklärungsansätzen zum Thema der „Identität“, bietet aber bei der Frage nach Identitätskompetenz ein gutes Instrument an, um die Prozesse der Identitätsentwicklung zu erläutern und zu diskutieren. Deshalb wurde dieses Modell als Grundlage für die weitere Betrachtung ausgewählt.

2.2.2.3 Gesellschaftspolitische und kollektive Dimensionen von Identität

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurde ein Einblick gegeben in unterschiedliche Konzepte, das Phänomen der Identitätsbildung zu beschreiben und zu erklären.

Deutlich zeigte sich hierbei die Vielschichtigkeit des Themas „Identität“, also die Verflechtung von inneren und äußeren Einflüssen, die existenziellen Abhängigkeiten und Bedürfnisse wie auch die Aufforderung an den Einzelnen, dieses als alltägliche, individuell-kreative Identitätsarbeit zu verstehen.

Wie sich die theoretischen Überlegungen im Alltag widerspiegeln, wird im Folgenden anhand zweier Dimensionen von Identität veranschaulicht.

Gesellschaftspolitische Dimension von Identität

Identitätsbildung wurde als ein spannungsreicher Dialog zwischen Individuum und Lebenswelt, zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren beschrieben, in dem der Aspekt der Anerkennung von besonderer Bedeutung ist.

„Wir bestimmen unsere Identität stets im Dialog und manchmal sogar im Kampf mit dem, was unsere ‚signifikanten Anderen‘ in uns sehen wollen“ (Taylor 1997, S.22).

Der Begriff des „Kampfes“ hebt hervor, dass grundlegende und sogar die Existenz bedrohende Konflikte den Dialog zwischen Individuum und Gesellschaft kennzeichnen können.

Dieses zeigt auch das Beispiel im Kapitel 2.1.1 mit den Lebenserinnerungen von Marie Jahoda: Ein Teil ihrer Identität ist die jüdische Abstammung, die von ihr selbst zwar nicht als in dem Maße bestimmend begriffen wird, die allerdings aufgrund der gesellschaftlichen – in diesem Falle nationalsozialistischen – Wertkategorien ihre Identität in lebensbedrohlicher Weise angreift. Ihr Selbstbild wird so durch ein aufgezwungenes Fremdbild überlagert.

► **Lesen Sie hierzu noch einmal den Abschnitt aus dem Kapitel 2.1.1 durch. Kennen Sie weitere Beispiele, die einen ähnlichen Konflikt darstellen?**

Das Individuum ist demnach abhängig von der Art und Weise, wie die ihn umgebende Gesellschaft mit den für die Identität fundamentalen Kategorien wie Arbeit, Geschlecht, Nationalität, Lebensalter u. ä. umgeht, diese öffentlich definiert und mit Ressourcen ausstattet.

Zweifellos ist das Individuum in der Regel nicht gezwungen, alle Definitionen der Gesellschaft einfach zu übernehmen, es wird aber angesichts von Rechtsstrukturen oder sozialen Verhaltensnormen doch zu einer gewissen Anpassung aufgefordert. Identitätsentwicklung frei von jeglichen Zwängen und in völliger Autonomie muss grundsätzlich als Illusion bewertet werden, gleichzeitig kann eine in diesem Rahmen verlangte Anpassungsleistung für die eigene Identitätsbildung definitiv eine Bedrohung bedeuten.

Identitätsarbeit findet in einem „machtbestimmten Raum“ statt, der schon immer aus dem Potential möglicher Identitätsentwürfe bestimmte behindert beziehungsweise andere favorisiert, nahelegt oder gar aufzwingt“ und Ressourcen selektiv zur Verfügung stellt (Keupp 1997, S. 34).

► **Wie ist das Bild des „machtbestimmten Raumes“ näher zu beschreiben? Inwiefern wurde möglicherweise auch Ihre Identitätsentwicklung durch die Aushandlungsprozesse mit diesem „Raum“ beeinflusst?**

In dem grundsätzlich dialogischen Charakter von Identität liegt somit seine gesellschaftspolitische Dimension, indem der Einzelne in seiner Identitätsarbeit auf gesellschaftliche Anerkennungs-

und Sicherungsmechanismen angewiesen ist.

Entstanden ist das Problem der Anerkennung und Absicherung der gewählten Identität mit den im Rahmen von Individualisierung und Moderne entstandenen Möglichkeitsräumen (siehe 2.2.1.2), seit Anerkennung nicht mehr automatisch aufgrund der gesellschaftlichen Stellung oder traditionell zugewiesenen Lebensmustern zugesichert wird:

„Sie (die individuelle Identität, d. Verf.) muß Anerkennung erst im Austausch gewinnen, und dabei kann sie scheitern. Neu ist daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, dass wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann“ (Taylor 1997, S. 24).

Von entscheidender Bedeutung ist deshalb eine Rechtsordnung und Politik, die den „Schutz von identitätsbildenden Lebensformen und Traditionen“ sichert; dieses allerdings nicht im Sinne eines „administrativen Artenschutzes“, sondern mit dem „Recht auf gleichen Respekt, den jeder auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen beanspruchen darf“ (Habermas 1997, S. 173).

Wie eine solche Rechtsordnung und Politik auszusehen hat, ist Gegenstand widersprüchlicher Diskussionen. Zugleich ist es eine Frage, die angesichts gesellschaftlichen Umgangs mit unterschiedlichen Identitätsmustern dringend zukunftsfähige Modelle entwickeln muss. Der Einzelne ist in seiner Identitätsbildung auf demokratische Rechtsverhältnisse und eine solidarische Wertgemeinschaft angewiesen, die ihn in

seiner Integrität und Würde zu schützen vermag und nicht bedroht.

► **Lesen Sie hierzu als Beispiel unter 3.1.7 einen Ausschnitt aus der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen (UNO 1948) durch!**

Kollektive Identitäten

Weiterhin ist wichtig zu bedenken, dass der Begriff der Identität neben seiner personalen Form, die im Vorangegangenen beschrieben wurde und die auch weiterhin im Mittelpunkt stehen wird, ebenso über eine kollektive* Form verfügt.

Wie personale Identität entsteht auch kollektive Identität innerhalb eines sozialen Dialoges und aus Prozessen der Bewertung, Aushandlung und aus dem Bedürfnis nach Authentizität. Es ist ein dynamisches gesellschaftliches Gebilde, das ein ganz bestimmtes „Wir“ konstruiert, welches sich aus Gemeinschaftserfahrungen und Zukunftsvisionen, aus besonderen identitätsaufbauenden wie -sichernden Symbolen und Wertesystemen zusammensetzt.

Ein Beispiel für solch eine kollektive Identität ist das Gebilde der Nation.

► **Lesen Sie hierzu noch einmal das Zitat von Richard Schröder im Kapitel 2.1.1 durch!**

Für das Individuum stellen kollektive Identitäten wichtige Orientierungsmarken und Verwurzelungsangebote dar – es ist für die eigene Identität nicht egal, welcher Nationalität ich angehöre, welcher Region ich entstamme, welcher sozialen Gruppe ich mich zugehörig fühle oder welchem Geschlecht ich zugeordnet bin. Der Einzelne ist somit im Rahmen seiner Teilidentitäten Mitglied bei verschiedenen kollektiven Identitäten.

➤ **Bei welchen kollektiven Identitäten fühlen Sie sich als Mitglied?**

Beide Identitätsperspektiven, die personale und die kollektive, sind eng miteinander verwoben, wie das folgende Zitat zur nationalen Identität noch einmal illustriert:

„Es ist ein bekanntes Phänomen, daß Deutsche Schwierigkeiten mit dem Deutschsein haben. Ja, daß es geradezu typisch deutsch ist, nicht deutsch sein zu wollen. Daß auch dieses Unbehagen mit der Erinnerung an eine unmenschliche Geschichte verknüpft ist, läßt sich zum Beispiel daran ersehen, dass dies Unbehagen mit dem Deutschsein ... vor allem in der Begegnung mit Juden und Jüdinnen erlebt wird. „Ich fühle mich nie so deutsch, wie wenn ich einem Juden begegne“, sagte eine Frau in unseren Interviews“ (Rommelspacher 1997, S. 262).

Im Sinne von Authentizität müssen sich auch kollektive Identitäten in ihrem ‚Wir‘ gegenüber anderen ‚Wir’s‘ abgrenzen, um ihre Identität zu sichern und unverwechselbar zu sein. Dies meint allerdings nicht gegenseitige Höher- oder Minderbewertung. Grundsätzlich ist es

als ein gleichberechtigtes und gleichwertiges Nebeneinander vieler kollektiver Identitäten in einem übergeordneten sozialen Zusammenhang zu verstehen.

Gerade diese beiden Dimensionen – die gesellschaftspolitische und die kollektive – weisen auf das Bedrohungspotenzial hin, dass für den Einzelnen in der Schnittstelle zwischen einerseits inneren Bedürfnissen und Lebensentwürfen sowie andererseits den machtbestimmten Gesellschaftsräumen liegt.

In der heutigen Realität erfordert diese komplexe Dynamik ein hohes Maß an Identitätskompetenz, um der Bedrohung von Identität konstruktiv begegnen zu können, wie der folgende Absatz veranschaulicht.

2.2.2.4 Bedrohte Identität

Auf welche Weise wird Identität gegenwärtig bedroht oder sogar gebrochen?

Im Rahmen des Individualisierungsprozesses (siehe 2.2.1.2) ist es in der Gesellschaft zu grundlegenden Veränderungen gekommen, die von dem Soziologen Ulrich Beck mit dem Ausdruck der „Risikogesellschaft“ beschrieben worden sind (Beck 1986).

Mit diesem Begriff kennzeichnet Beck die Widersprüchlichkeit moderner Gesellschaft, die durch den sogenannten Fortschritt zugleich individuelle, ökonomische, soziale, ökologische und politische Risiken hat entstehen lassen, die sich aufgrund des weltweiten Charakters ihres Bedrohungspotenzials zunehmend den herkömmlichen Kontroll- und Sicherungssystemen der Gesellschaft entziehen.

Der Einzelne wird folglich in seiner Identitätsbildung mit grundlegenden gesellschaftlichen Umbruchserfahrungen konfrontiert. Die erweiterten Horizonte durch Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen bedeuten eben auch, dass der Einzelne sich in seiner Identitätsarbeit immer weniger an fest etablierten Mustern, an vorgezeichneten Wegen und Zukunftsbildern, an verlässlichen Traditionen und überschaubaren Strukturen orientieren kann.

Aus der Wahrnehmung der neuen Verantwortlichkeit des Einzelnen und den veränderten Anforderungen an Identitätsarbeit – nämlich aus ganz unterschiedlichen Bruchstücken in alltäglicher Passungsarbeit immer wieder neu eine eigene ‚Erzählung‘ gestalten zu müssen – ist der Begriff der „Patchwork-Identität“ (Keupp) entstanden.

Für eine ‚gelingende‘ Identitätsbildung ist der Einzelne neben der Ausbildung personaler Fähigkeiten wie z.B. der Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; siehe 2.2.2.2 „Identitätsarbeit als Konfliktaushandlung“) oder den Syntheseleistungen – also insgesamt von Identitätskompetenz – zudem existenziell auf den Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen angewiesen.

Materielle Ressourcen sind z.B. die angemessene Bezahlung seiner Erwerbsarbeit, die gesetzliche Absicherung bei Krankheit oder im Rentenalter, die finanzielle Unterstützung lebenslanger Bildungsmöglichkeiten usw. Mit sozialen Ressourcen sind neben sozialen Netzwerken aus Familie, Freunden und bürgerschaftlichem Engagement auch gesellschaftlich abgesicherte Anerkennungsformen gemeint, die die Würde des Menschen, seine Gleichwer-

tigkeit und Gleichberechtigung sowie allgemein seinen rechtlichen Status in einer demokratischen Gesellschaft schützen sollen.

➤ **Suchen Sie nach weiteren Beispielen für materielle und soziale Ressourcen!**

Mit Blick auf die heutige Situation ist allerdings festzustellen, dass als Konsequenz der Wandlungsprozesse nicht nur staatliche Verantwortung und Risiko vermehrt zum Individuum hin verlagert wird, sondern ebenso gerade durch die Fokussierung auf den Einzelnen die Tendenz der Entsolidarisierung der Gesellschaft rapide gestiegen ist.

Was bedeutet es,

- dass Menschen über 50 Jahre als nicht mehr rentabel für den Arbeitsprozess angesehen werden?
- dass gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften weder gesellschaftlich noch rechtlich anerkannt werden?
- dass Arbeitslosigkeit als selbstverschuldetes Versagen und Ausdruck von Faulheit öffentlich verurteilt wird?
- dass aus der Perspektive einer Wohlstands- und Konsumgesellschaft gegenüber Menschen, die vor Armut, Krieg und Katastrophen fliehen, gesagt wird, dass ‚das Boot voll ist‘, ‚die Schotten dicht gemacht werden müssen‘ und eine ‚Asylantenflut‘ verhindert werden muss?
- dass auch weiterhin der Mythos der Leistungsgesellschaft gepflegt wird, in der „anything goes“, also alles möglich ist, solange nur jeder bereit und willig ist – ohne dass den sozialen Rahmenbedingungen, der Herkunft und den individuellen Voraus-

setzungen Bedeutung zuerkannt wird?

- dass immer noch keine Gleichwertigkeit hinsichtlich Geschlecht, Nationalität, religiöser Zugehörigkeit und kultureller Verwurzelung herrscht?

Dies sind nur einige Aspekte der momentanen Realität, sie machen aber doch deutlich, wie vielschichtig und weitreichend Identität bedroht ist.

Die Bedrohung beinhaltet zudem die Gefahr, auf die Identitätsentwicklung des Einzelnen derart zerstörerisch zu wirken, dass von einer ‚gebrochenen Identität‘ (Negt) gesprochen werden muss.

Der Ort, an dem die Bedrohung vermittelt wird und letztlich der Bruch stattfindet, liegt in der Verbindungsstelle zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Mader 1990, S. 21). Zweifellos sind einzelne Brüche als Ausdruck von Krisenerfahrungen in jeder Identitätsbildung ein normaler und notwendiger Bestandteil. Entscheidend ist hierbei die Fähigkeit des Individuums, über diese Brüche hinweg Kohärenz (= Zusammenhang) herstellen und sie als Elemente der eigenen ‚Erzählung‘ für sich stimmig einordnen zu können. Gelingt dieses nicht und wird dem Individuum die erforderliche soziale Anerkennung und Absicherung für sein bestimmtes Identitätsmuster verweigert, kann das eine gebrochene Identität zur Folge haben.

➤ **Ist der Ausdruck „gebrochene Identität“ für Sie nachvollziehbar? Fallen Ihnen Beispiele hierzu ein?**

Identität und Erwerbsarbeit

Ein Ort, der gegenwärtig ein hohes Bedrohungspotenzial für die Identitätsarbeit des Einzelnen enthält, ist der Bereich der Arbeit. Die Erwerbsarbeit ist nicht nur nach wie vor mit einem hohen gesellschaftlichen Status belegt, sondern sie besitzt auch als eine oftmals dominierende Teilidentität eine zentrale Bedeutung für die jeweilige Identitätsentwicklung.

Die Bedrohung von Identität, die hinsichtlich der Kategorie der Arbeit in der Gesellschaft zu beobachten ist, wird von Oskar Negt als eine Spaltung der Gesellschaft in „zwei Realitäten“ beschrieben (vgl. Negt z.B. 1998; 2002):

„Es sind verschiedene Erscheinungen ein und derselben Gesellschaftsstruktur: die Aufrechterhaltung der alten, im Wesentlichen kapitalfixierten Form der Arbeit einerseits, als käme es immer noch und vor allem darauf an, durch unmittelbare Anwendung lebendiger Arbeitskraft den industriellen gesellschaftlichen Reichtum zu erzeugen und zu erhalten, und andererseits wachsende gesellschaftliche Bereiche, in denen die Menschen für lange Zeit und häufig genug lebenslang zu Fürsorgeobjekten degradiert werden, wenn ihnen überhaupt öffentliche Hilfe zuteil werden sollte“ (Negt 2002, S. 241).

Die Anzahl der Menschen in dieser zweiten Realität mit „ihrer fatalen Eigendynamik von Arbeitslosigkeit, depressivem Zirkel, Armut und Elend“ (ebd., S. 253) wächst stetig an.

Das besondere Problem liegt darin, dass das Hineinrutschen in die zweite Realität zumeist nicht selbstverschuldet

geschieht. Es ist vielmehr Ergebnis übergeordneter Prozesse und liegt somit außerhalb jeglicher Einfluss- oder Veränderungsmöglichkeiten des Einzelnen.

Angesichts dessen wird es für den Einzelnen umso aussichtloser, mit eigener Kraft in die erste Realität zurückkehren zu können. Zugleich wird in der ersten Realität durch die bedrohliche Existenz der zweiten kontinuierlich Druck ausgeübt und Angst geschürt, so dass auch dort gesellschaftlicher ‚Ausnahmezustand‘ zur Normalität geworden ist.

Für die Identitätsbildung ist der Bereich der Arbeit von elementarer Bedeutung. Es geht um Chancen der Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung, um sinnvolle und subjektiv befriedigende Tätigkeiten, um soziale Anerkennung und Teilhabe an der Gesellschaft.

Doch genau diese identitätsrelevanten Prozesse sind bedroht durch die Spaltung der Gesellschaft in zwei Realitäten – „„Wer braucht mich?“ ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint“, schreibt Richard Sennett (2000, S. 201).

Das zumeist nicht selbst verschuldete Hineinrutschen in die zweite Realität und damit in die Arbeitslosigkeit wird von dem Einzelnen in einem hohen Maße als „Gewaltakt“ empfunden, der nicht selten in einer „depressiven Dynamik“ endet (vgl. Negt 2002, S. 254ff). Angst, Versagens- und Schamgefühle sowie die öffentliche Stigmatisierung von Arbeitslosigkeit lassen das Identitätsgefühl brüchig werden und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit schwinden:

„Sabine Sutter ist ein einsamer Mensch geworden. Sie hat sich zurückgezogen von den ehemaligen Kollegen und Bekannten, weil sie sich schämt, den ganzen Tag in der Wohnung zu verbringen, während „die anderen etwas leisten“, weil sie sich fürchtet vor Fragen, besonders vor der einen: Was machst du denn jetzt so? „Irgendwas muss an dir dran sein, dass sie gerade dich ausgesondert haben“, denke sie oft, obwohl sie nicht die Einzige sei, der damals gekündigt wurde“ (Hilbk 2003; vgl. Text siehe 3.1.8).

Weder die erste noch die zweite Realität können dem Einzelnen noch identitätssichernde Orientierungen und Verankerungen bieten, so dass die Entwicklung und Verfügung über Identitätskompetenz für den Einzelnen zur existenziellen Notwendigkeit geworden ist, wie Oskar Negt in seinem Konzept der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ beschreibt (siehe Kapitel I).

➤ **Lesen Sie den vollständigen Text über Sabine Sutter unter 3.1.8 durch!**

2.2.3 Was ist Identitätskompetenz?

Wie der Begriff der Identität in seiner Vielschichtigkeit zu fassen ist und weshalb die Ausbildung von Identitätskompetenz gegenwärtig von solch zentraler Bedeutung ist, ist in den vorangegangenen Abschnitten ausführlich erörtert worden. Hieran schließt sich die nun folgende Fragestellung an:

Was ist im engeren Sinne mit Identitätskompetenz gemeint?

Genauso wie der Ausdruck der „Identität“, ist auch der der „Kompetenz“ uns vertraut und allgegenwärtig vertreten. Über verschiedenste Kompetenzen zu verfügen, gehört zu den Anforderungen der modernen Gesellschaft, die sie an alle stellt. Einige dieser Kompetenzen werden zudem als „Schlüsselkompetenzen“ in besonderer Weise hervorgehoben (siehe Kapitel I).

➤ **Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach gesellschaftlich gefordert? Was würden Sie als ihre eigenen persönlichen Kompetenzen beschreiben?**

„Kompetent“ zu sein, heißt im Allgemeinen ‚maßgebend‘, ‚zuständig‘ oder auch ‚urteilsfähig‘ zu sein. Es geht folglich sowohl um Zuständigkeit im Sinne von Befugnis und Verantwortlichkeit als auch um eine zugesprochene Fähigkeit, über etwas urteilen zu können. Identitätskompetenz meint also, zuständig und urteilsfähig zu Fragen der Identität zu sein.

Oskar Negt führt in seinem Konzept der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ (siehe Kapitel I) die Identitätskompetenz als eine von sechs Kompetenzen an. Mit diesen Kompetenzen versucht Negt angesichts der gesellschaftlichen Umbruchserfahrungen einen Orientierungsrahmen für Bildungsprozesse zu entwerfen. Jene sollen in Form von selbstorganisiertem oder gemeinschaftlichem Lernen den Menschen Wege zu individueller und kollektiver Selbstbestimmung, zu Mündigkeit und Emanzipation eröffnen.

Hinsichtlich des hier gewählten Schwerpunktes der Identitätskompetenz schreibt Negt folgendes:

„In einer Welt, in der Flexibilität zum Zauberwort von Krisenlösungen geworden ist – Flexibilität allerdings keineswegs nur im positiven Sinne des größeren Freiheitspielraums, der Zeitsouveränität usw., sondern Flexibilität auch als das genaue Gegenteil: daß Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden – , da wird lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage“ (Negt 1998, S. 34).

Demnach soll Identitätskompetenz den Einzelnen dazu befähigen, den Dialog zwischen sich und seiner Lebenswelt und damit die alltägliche Identitätsarbeit in einer kreativ-konstruktiven, identitätssichernden Art und Weise zu gestalten. Es soll Leben und „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche“ (wieder) möglich werden (ebd., S. 21). Das heißt, es geht

„weniger um konkrete Krisenbewältigungsstrategien, sondern um die generelle Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten trotz der Unübersichtlichkeit und Offenheit von Zukunft, angesichts der Auflösung der Normalbiographie und der Zerbröckelung der sinnstiftenden Wertordnungen und sozialen Stützsysteme“ (Siebert 1993, S. 69).

Ihren konkreten Ausdruck findet Identitätskompetenz in dem, was in dem Modell alltäglicher Identitätsarbeit als Handlungsfähigkeit des Einzelnen (siehe 2.2.2.2) beschrieben worden ist:

Identitätskompetenz umfasst zum einen die Aufforderung, in der Identitätsarbeit authentisch gegenüber den eigenen Bedürfnissen und Lebensentwürfen zu handeln. Und zum anderen die Fähigkeit, die spannungsreichen Aushandlungsprozesse mit der Lebenswelt kompetent gestalten und den eigenen Platz in der Gesellschaft sichern zu können. Widersprüche, Krisenerfahrungen und Verunsicherungen schließt das nicht aus.

Identitätskompetenz ist vielmehr ein dynamisches Gebilde, das vom Einzelnen in der alltäglichen Identitätsarbeit immer wieder neu erarbeitet, dialogisch gestaltet und angesichts innerer wie äußerer Faktoren in seiner Passung für die eigene Identitätsbalance stetig überprüft werden muss. Gerade mit Blick auf das gesellschaftliche Bedrohungspotenzial ist die Identitätskompetenz immer wieder neu herausgefordert, die Identitätsbildung des Einzelnen zu stützen und langfristig zu sichern.

Hier wird noch einmal deutlich, dass Identitätsbildung ein kontinuierlicher Lernprozess ist. Geprägt wird der Lernprozess von gesellschaftlichen und zeitlich-historischen Dimensionen, er ist aber doch auch in einem hohen Maße Ergebnis des eigenen Handlungs- und Gestaltungspotenzials. Dieses Potenzial speist sich zum einen aus der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätsbiografie sowie zum anderen aus der bewussten Wahrnehmung gegenwärtiger Identitätsarbeit. So bildet es auf diese Weise die Entwurfsfläche für zukunftsorientierte Lernprozesse.

Welche Aufgabe in diesen Lernprozessen Bildungsaktivitäten übernehmen und ob so etwas wie Identitätskompe-

tenz im Rahmen dessen lehr- und / oder lernbar ist, wird im folgenden Kapitel 2.3 näher erläutert.

Grundsätzlich gilt jedoch, dass gesellschaftliche Stütz- und Begleitsysteme wie z.B. organisierte Bildungsaktivitäten eine wichtige Rolle einnehmen, um Identitätskompetenz anzuregen, zu fördern und reflexiv zu erarbeiten – wobei dieses zweifellos auch abhängig ist von dem dort vermittelten Menschenbild und der pädagogischen Perspektive. Nicht automatisch geht es um kritisch-kreative Identitätsarbeit. Der Lernprozess kann ebenso die Ausbildung von einseitigen Anpassungsleistungen an die gesellschaftlichen Bedingungen und einer passiv-reparierenden Identitätskompetenz zum Ziel haben. Dazu im folgenden Kapitel 2.3 mehr.

Entscheidend ist mit Blick auf die Identitätskompetenz außerdem, dass sie eine von sechs gesellschaftlichen Kompetenzen im Negt'schen Modell darstellt und eng mit den anderen verwoben ist. Neben der Kategorie der Identität umfassen die Kompetenzen die der Technologie, der Gerechtigkeit, der Ökologie, der Historie sowie die der Ökonomie.

Die Verknüpfung der anderen Kompetenzen mit der Identitätskompetenz ist offensichtlich:

- So haben technologische Entwicklungen die Lebenszusammenhänge der Menschen tiefgreifend verändert und prägen die Strukturen des Zusammenlebens in einem hohen Maße. Hier ist Technologische Kompetenz notwendig, um deren Folgen sowohl für die individuelle Identitätsbildung, als auch für den weltweiten Kontext abschätzen und kritisch begleiten zu können. Was heißt es, dass die Welt zu einem

„global village“* geschrumpft sei, aber die meisten Menschen nicht daran teilnehmen können bzw. der Zugang ihnen verwehrt wird?

- Die Gerechtigkeitskompetenz erhält angesichts allgemeiner Entsolidarisierung und der vermehrten Reduzierung individueller wie gesellschaftlicher Rechte eine zentrale Stellung bei der Identitätsbildung. Es gilt, die „Sensibilität für Enteignungserfahrungen“ zu erhöhen und zu lernen, Gerechtigkeit bezüglich des eigenen Identitätsmusters als auch hinsichtlich der übergeordneten sozialen Anerkennungsformen einzufordern.
- Die Ökologische Kompetenz betrifft den pfleglichen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur. Ohne Wertschätzung der ihn umgebenden Lebenswelt ist die Identitätsbildung – und Existenz – des Einzelnen letztlich zum Scheitern verurteilt.
- Des Weiteren ist Historische Kompetenz wichtig: Im Rahmen einer „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“ geht es um Lernprozesse personaler wie kollektiver Identitäten. Durch die Reflexion ihrer Biografie und der Auseinandersetzung mit der Gegenwart gilt es solche Zukunftsprojektionen zu entwickeln, die im Sinne von Utopiefähigkeit Alternativen denkbar machen, Phantasie zulassen und sich an demokratischen Veränderungsprozessen orientieren.
- Schließlich ist die Ökonomische Kompetenz nicht zu unterschätzen. Der Einzelne ist in seiner Identitätsbildung nicht nur definitiv auf machtbestimmte Verteilungsstrukturen und den Zugang zu materiellen Ressourcen angewiesen, sondern auch darauf, die ökonomischen Zusammenhänge und Abhängigkeiten seiner Lebenswelt zu verstehen. Die Ökonomie bestimmt positiv wie ne-

gativ in einem hohen Maße die individuelle Identitätsentwicklung, so dass Ökonomische Kompetenz in den identitätsrelevanten Aushandlungsprozessen von zentraler Bedeutung ist.

Diese sechs Kompetenzen werden von Negt durch eine übergeordnete Metakompetenz ergänzt, die er als „Zusammenhang stiften“ bezeichnet.

Das Stiften von Zusammenhang meint Ähnliches wie im Identitätskontext die beschriebene Syntheseleistung der Kohärenz (siehe 2.2.2.2). Diese Syntheseleistung bezeichnet die Fähigkeit des Einzelnen, bei der eigenen Identitätsentwicklung zwischen all den Einflüssen, Widersprüchen und Möglichkeiten dennoch Zusammenhang zu erkennen, diesen bewusst herzustellen und anderen – auch in Form realisierter ‚Projekte‘ – mitteilen zu können.

So zielt die Metakompetenz ‚Zusammenhang stiften‘ auf einer übergeordneten Ebene auf die Verknüpfung der sechs Kompetenzen untereinander. Das soll umfassende individuell-kollektive Lernprozesse und die Erarbeitung eines Orientierungsrahmens für die herrschenden Lebenszusammenhänge und Gesellschaftsstrukturen ermöglichen.

Kommen wir nach diesem Exkurs zum Gesamtkonzept der sechs Gesellschaftlichen Kompetenzen zu unserem Schwerpunkt der Identitätskompetenz zurück.

Im folgenden Abschnitt soll das Verständnis über Identitätskompetenz nochmals erweitert werden, indem anhand eines ihr untergeordneten Teilbereiches – der Interkulturellen Kompetenz – ihre Bedeutung für die gegenwärtige

Situation konkretisiert wird. Angesichts der immer engeren Verknüpfung des europäischen Raumes auf der einen Seite und der emotional geführten politischen Debatte um „Interkulturalität“, um sogenannte „Ausländer“ und „Inländer“, um „Nationalität“ usw. auf der anderen Seite, erscheint ein kurzer Blick auf diesen Teilbereich der Identitätskompetenz von besonderem Interesse.

2.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz

Eine Betrachtung der meisten westlichen Staaten zeigt deutlich, dass diese definitiv Zu- oder Einwanderungsgesellschaften sind. Es geht damit heute nicht mehr um die Frage, *ob* Zuwanderung und kulturelle Vielfalt für erstrebenswert gehalten werden oder nicht, sondern lediglich um die Frage, *wie* mit diesen angemessen umgegangen werden soll. Dennoch zeigt die Realität, dass von Widerstand – auf politischer wie auch auf privater, individueller Ebene – gesprochen werden muss, diesen gesellschaftlichen Tatbestand anzuerkennen und ihn konstruktiv zu gestalten.

Worin liegt der Widerstand begründet, der sich weder durch konkrete Zahlen noch durch einen Blick hinter die üblichen Schlagwörter und Pauschalisierungen untermauern lässt?

➤ **Was sind die gängigen Schlagwörter in der Öffentlichkeit zum Thema Zuwanderung und Migration? Notieren Sie diese und finden Sie die konkreten Zahlen hierzu heraus!**

Gehen wir zur Klärung dieser Fragestellung zum Aspekt der „Kollektiven Identitäten“ zurück (siehe 2.2.2.3).

Eine Nation ist als eine kollektive Identität zu verstehen, also als eine dynamische gesellschaftliche Konstruktion. Der Begriff der Konstruktion zeigt an, dass es sich bei der Nation (wie bei allen kollektiven Identitäten) nicht um ein quasi-natürliches Gebilde handelt, sondern sie aus einem sozialen Dialog ihrer Mitglieder entstanden sind und von diesen immer wieder neu gestaltet werden müssen.

Der soziale Dialog bildet ein spezifisches „Wir“, welches sich aus Gemeinschaftserfahrungen und Zukunftsbildern, aus bestimmten identitätsschaffenden wie –sichernden Symbolen und Wertesystemen zusammensetzt. „Typisch deutsch“, „Typisch dänisch“, „Typisch lettisch“ – dieses sind kraftvolle Ausdrücke voller Emotionen und Assoziationen, doch was ist damit eigentlich gemeint?

➤ **Tragen Sie zusammen, was als „typisch“ für Ihre Nationalität gilt!**

Die Frage der nationalen Identität ist auch Gegenstand eines Vortrages von Viola Lazo am Europäischen Konvent im Jahr 2002, in dem sie diesen Aspekt hinsichtlich ihrer Heimat Lettland untersuchte (Text siehe 3.1.9). Das Beispiel zeigt, wie wichtig und zugleich herausfordernd nationale Identitätsprozesse gerade in Ländern mit tiefgreifenden gesamtstaatlichen Umbruchserfahrungen sind.

➤ **Lesen Sie hierzu den Text „Lettsche Identität im Europäischen Kontext“ unter 3.1.9!**

Genauso zeigen andere Beispiele über nationale Identitäten, wie unterschiedlich Selbst- und Fremdwahrnehmung sein können, wie viel Vielfalt sich in dem eigentlich als einheitlich deklarierten Gebilde der Nation findet und wie sehr es eine gemeinsame Konstruktion der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse ist.

Die Tatsache der Konstruktion wertet kollektive Identitäten jedoch nicht ab. Im Gegenteil, die Möglichkeit der Zuordnung des Einzelnen zu kollektiven Identitäten wie einer Nation erscheint gerade auch als Reaktion auf eine diffuse globale Weitläufigkeit als besonders wichtig. Sie bieten dem Einzelnen Orientierungsmarken und Verwurzelungsangebote an.

Entscheidend ist zum einen, dass die Nation ein dynamisches Gebilde darstellt, dass das „Wir“ also ständig Veränderungs- und Aushandlungsprozessen ausgesetzt und nicht als ein einmaliger einheitlicher Zustand mit undurchlässigen Grenzen zu verstehen ist. Innere Vielfalt ist die normale Grundspannung kollektiver Identitäten. Zum anderen muss sich die kollektive Identität zwar im Sinne von Authentizität gegenüber anderen abgrenzen, doch handelt es sich grundsätzlich um ein gleichberechtigtes und gleichwertiges Nebeneinander vieler kollektiver Identitäten in einem übergeordneten sozialen Zusammenhang.

Was bedeuten diese Überlegungen nun hinsichtlich der personalen Identität und Interkultureller Kompetenz?

Jeder Einzelne bildet eine mehr oder weniger dominierende Teilidentität „Kultur“ aus, über die es Mitglied bei bestimmten kollektiven Identitäten ist.

➤ **Wie würden Sie Ihre Teilidentität „Kultur“ beschreiben?**

Dass diese Teilidentität in enger Verknüpfung oder auch im Konflikt zu anderen Teilidentitäten (wie z.B. die der Nation) stehen kann und in heutigen Zuwanderungsgesellschaften besonders herausgefordert wird, ist offensichtlich.

Mit dem Ausdruck „Interkulturalität“ werden schließlich allgemein die Austauschprozesse zwischen einzelnen Personen oder Gruppen mit unterschiedlichem Kulturhintergrund bezeichnet. Angesichts der kulturellen Vielfalt in Zuwanderungsgesellschaften sind folglich solche Austauschprozesse nicht vereinzelt, ‚unnormale‘ Erlebnisse, sondern sind alltäglicher Bestandteil des öffentlichen wie privaten Lebens.

Diese Feststellung schließt ein, dass innerhalb der Austauschprozesse die kulturelle Vielfalt durchaus auch als zwiespältig, als ungewohnt und irritierend von dem Einzelnen empfunden werden kann und sich Formen des Widerstandes aufgrund der Irritation bilden.

Da Irritationen aber Normalität darstellen und sich nicht grundsätzlich aufheben lassen, ist Widerstand als Reaktion nicht weiter führend. Es geht vielmehr darum, durch Ambiguitätstoleranz (= Mehrdeutigkeitstoleranz; siehe 2.2.2.2 „Identitätsarbeit als Konfliktaushandlung“) und insgesamt Interkultureller Kompetenz Irritationen zu einem gewis-

sen Grade auszuhalten und weiter zu bearbeiten.

Irritationen aufgrund kultureller Vielfalt sind z.B. darin begründet, dass sehr unterschiedliche Wertorientierungen und soziale Lebensmuster die individuelle Identitätsbildung prägen können. Je nachdem, welche Identitätsprojekte von der Lebenswelt als ‚normal‘ definiert und welche mit hohem Status belegt werden.

➤ **Notieren Sie, welche Identitätsprojekte in Ihrer Kultur mit hohem Status belegt werden!**

Für den Einzelnen können hieraus tiefgreifende Konflikte in der Identitätsarbeit entstehen. Beispielsweise, wenn seine identitätsprägende kulturelle Verankerung solche Wertorientierungen vermittelt, die stark abweichend von denjenigen seiner gegenwärtigen Lebenswelt sind. Die erforderliche Kohärenzleistung trotz kultureller Zerrissenheit und gegensätzlichen Orientierungsmarken zu vollbringen, ist eine besondere Herausforderung.

Durch welche Aspekte zeichnet sich schließlich Interkulturelle Kompetenz als Teilbereich der Identitätskompetenz konkret aus?

Interkulturelle Kompetenz zielt darauf, Bereitschaft und Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zu entwickeln. Es geht demnach sowohl um die grundsätzliche Bereitschaft zu einem solchen Dialog als auch um die Fähigkeit, diese Interaktionen als einen gleichwertigen und gleichberechtigten Austausch zu gestalten. Die Kombination beider Aspekte ist entscheidend.

Interkulturelle Kompetenz bildet sich in Form eines Lernprozesses aus folgenden Elementen:

- Reflexion und Artikulation der Zugehörigkeit zu kollektiven Identitäten

Hier steht zum einen die Reflexion über kulturelle Vielfalt im Mittelpunkt. Das heißt, die Wahrnehmung der eigenen Kultur als einer unter vielen kollektiven Identitäten, die als gleichwertig und gleichberechtigt anzusehen sind. Zum anderen ist die Artikulation der eigenen kulturellen Prinzipien von Bedeutung. Die öffentliche Diskussion soll dem Einzelnen die Wichtigkeit der Artikulation seiner eigenen Perspektive und zugleich die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe bewusst werden lassen, um den Weg für umfassende gesellschaftliche wie politische Partizipation* zu öffnen.

- Interkulturelles Lernverhalten

Interkulturelles Lernverhalten wird verstanden als Offenheit für Irritationen des eigenen Weltbildes und möglicher Anfang von Neuorientierung. Es gilt, Vielfalt als Normalität und als grundlegendes Verständnis zu verankern und auf diese Weise die Basis für die Fähigkeit zu einem gleichwertigen Dialog zu schaffen. Der Dialog ist ein offener Raum für den Widerstreit verschiedener Repräsentationen von Welt, Individuum usw., in dem es nicht um gegenseitigen Ausschluss, sondern um gemeinsame Aushandlung geht.

- Denken in weltumfassenden Kategorien

Im Mittelpunkt steht die lernende Aufhebung der Vorstellung von ‚dominanten‘ Kulturen, von gegenseitiger Höher- oder Minderbewertung. Dieses schließt die Diskussion um Macht- und Herrschafts-

strukturen und um unterschiedliche Perspektiven von Geschichte ein, deren Beschreibung und Interpretation verschiedene Blickwinkel repräsentiert. Zielsetzung ist ein „Denken in weltumfassenden Kategorien“, das eng mit der Idee des „Zusammenhang Stiftens“ (Negt) und der Kohärenz verbunden ist, und das die Tatsache der gegenseitigen Abhängigkeit in dem Wohlergehen der Völker deutlich werden lässt.

- Sensibilität für Ursachen und Folgen von Migration

Dieser Punkt legt noch einmal den Fokus auf die besonderen Ursachen und Folgen von Migration. Es soll die außerordentlich vielschichtige Gruppe der ‚Migranten‘ oder ‚Zugewanderten‘ in ihrer Unterschiedlichkeit erfasst und Abstand von kollektiven Zuschreibungen

von Verhaltensweisen und / oder Merkmalen genommen werden. Es geht um den Aufbau von Solidarfähigkeit in einer Zuwanderungsgesellschaft.

Genauso wie Identitätskompetenz ist auch Interkulturelle Kompetenz ein Lernprozess, der auf einem bestimmten Verständnis von Demokratie und Bildung basiert. Durch ihn soll Identitätsbildung möglich gemacht werden, innerhalb derer die Menschen dem gesellschaftlichen Bedrohungspotenzial konstruktiv begegnen und den Dialog zwischen sich sowie ihrer Lebenswelt kompetent gestalten können.

Wie können solche Lern- und Lehrprozesse von Identitätskompetenz in der Bildungspraxis aussehen?

2.3 IDENTITÄTSKOMPETENZ – HANDELN

Weder Identität noch Identitätskompetenz werden dem Menschen automatisch mitgegeben, sie müssen von jedem Einzelnen aktiv-handelnd und reflexiv ‚erarbeitet‘ werden.

Diese elementaren Lernprozesse der Identitätsarbeit stellen in Zeiten gesellschaftlicher Unübersichtlichkeit, allgemeiner Verunsicherung und individuellen Risikos jedoch oftmals eher eine Überforderung des Einzelnen dar. Sie können Identitätsbildung in existenzieller Weise bedrohen, wie in den vorangegangenen Abschnitten an Beispielen gezeigt wurde.

Wie kann vor diesem Hintergrund die Entwicklung von Identitätskompetenz mit Hilfe von Bildungsaktivitäten gefördert und begleitet werden?

Die grundsätzliche Bereitschaft zum Lernen liegt letztlich in der alleinigen Verantwortung des Einzelnen. Jeder muss das eigene Handlungs- und Gestaltungspotenzial selbst erkennen und auch gestalten wollen. Einen förderlichen und anregenden Rahmen für solche Lernprozesse zu schaffen, ist allerdings wiederum definitiv als Verantwortung von organisierten Bildungsaktivitäten zu kennzeichnen.

Ausgehend von dem Negt'schen Modell der „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ (siehe Kapitel I) orientiert sich das Verständnis von Identitätskompetenz daran, den Menschen Wege zu Solidarfähigkeit, zu individueller wie kollektiver Selbstbestimmung, zu Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen. Die an dieser

Stelle vertretende Idee der Identitätskompetenz ist also nicht automatisch Gegenstand aller Bildungsaktivitäten zu diesem Thema, denn darunter könnte auch – und wird zu oft – die Ausbildung von einseitigen Anpassungsleistungen an die gesellschaftlichen Forderungen und damit eine passiv-reparierende Identitätskompetenz verstanden. Im Unterschied dazu zielt die hier vorgestellte Idee auf eine kritisch-kreative Identitätsarbeit, in der bewusst gemeinschaftliche Kommunikation gefördert, gesellschaftspolitische Partizipation* angeregt und die aktiven Gestaltungskräfte des Individuums gestärkt werden sollen.

Im Folgenden werden wesentliche Elemente von Bildungsaktivitäten zum Thema der Identitätskompetenz vorgestellt – unabhängig davon, ob diese Prozesse im Rahmen organisierter Angebote oder in Form von Selbstlernen stattfinden.

2.3.1 Wie kann Identitätskompetenz entwickelt und gefördert werden?

Zu den grundlegenden Dimensionen von Bildungsaktivitäten zu Fragen der Identität und der Ausbildung von Identitätskompetenz zählen folgende drei Kernelemente:

(1) Erstens sind angesichts des grundsätzlich dialogischen Charakters von Identität und dessen gesellschaftspolitischer Dimension Lernprozesse zu Fra-

gen der Identität nur schwerlich auf die rein persönliche Ebene oder individuelle Thematik einzugrenzen. Es geht gerade in Zeiten von Individualisierung und Entsolidarisierung der Gesellschaft um ein bewusstes „In-Beziehung-Setzen“ zwischen sich selbst und seiner Lebenswelt, um „Zusammenhang zu stiften“ (Negt; siehe 2.2.3). Somit ist das Element der Selbstreflexion mit dem gesellschaftlichen Kontext zu verbinden und es sind auch individuell-übergreifende Fragestellungen zu thematisieren.

(2) Solch ein ‚in Beziehung setzen‘ weitet die individuelle Sichtweise aus und fördert die Ausbildung von Multiperspektivität, indem es möglich wird, auch andere als den je eigenen Blickwinkel auf ‚Realität‘ überhaupt wahrzunehmen und anzuerkennen. Die sogenannte ‚Realität‘ kann sich, mit unterschiedlichen Brillen betrachtet, sehr vielschichtig und voneinander abweichend darstellen. Beispielsweise können historische Ereignisse sehr gegensätzlich aus Sicht von Siegern oder Besiegten, Kolonialherrschern oder einheimischer Bevölkerung o. ä. beurteilt werden. Auch wenn die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Strukturen und Vorgänge eher zu Vereinfachung oder Eindimensionalität verführt, kann ‚Realität‘ nicht nur mit einer einzigen Brille betrachtet und bewertet werden.

(3) Um Multiperspektivität in der Öffentlichkeit zu verankern und zu gewährleisten, ist es außerdem erforderlich, für eine Teilnahme aller an gesellschaftlichen Beteiligungsstrukturen zu sorgen. Innere Gegensätze und kulturelle Vielfalt sind hierbei als Normalzustand anzusehen und nicht im Sinne einer ideal-

typischen, aber wirklichkeitsfremden Vereinheitlichung zu ignorieren. Es gilt, ein gleichwertiges und gleichberechtigtes Neben- wie Miteinander zu realisieren und auf diese Weise allen den Zugang zu machtbestimmten Beteiligungsstrukturen und Einflussmöglichkeiten zu eröffnen.

Die drei Aspekte – „In-Beziehung-setzen“, Multiperspektivität und Teilnahme aller an Beteiligungsstrukturen – gehören zu den grundlegenden Dimensionen von Bildungsaktivitäten zu Fragen von Identität und der Ausbildung von Identitätskompetenz.

Aufgabe der Bildungspraxis ist es, einen konkreten Raum für reflexive und identitätsbezogene Lernprozesse zu schaffen, die ein „In-Frage-stellen“ von gewohnten Sichtweisen und vermeintlichen Gewissheiten möglich machen. Zugleich geht es im Sinne von „Utopiefähigkeit“ um das Denken von Alternativen und um das Erarbeiten neuer Modelle für die Zukunft, die die Identitätsbildung stärken und nicht das Bedrohungspotenzial weiter erhöhen.

Betont werden muss, dass, auch wenn solche Lernprozesse mit Hilfe von bestimmten methodisch-didaktischen Elementen gefördert und begleitet werden können (siehe unten), es letztlich die Entscheidung von jedem selbst ist, ob er sich auf solche Lernprozesse einlassen möchte oder nicht. Bildung kann Zeit, Raum und Begleitung anbieten, allerdings nicht das Lernen selbst übernehmen. Somit können Identität und Identitätskompetenz zwar „nicht direkt gelernt und erst recht nicht intentional gelehrt werden“ (Siebert 1993, S. 71), aber doch im Rahmen von Bildungsaktivitä-

ten gefördert, begleitet und unterstützt werden.

Das heißt auch, dass Identitätskompetenz nicht als eine einfache Rezeptsammlung zur Bewältigung von individuellen Krisensituationen zu verstehen ist. Es ist eher eine grundsätzliche Fähigkeit, sich Fragen der Identität zu stellen, der Bedrohung von Identität konstruktiv zu begegnen und langfristig immer wieder für eine Identitätsbalance sorgen zu können.

Für eine solche Förderung und Begleitung bieten sich in der Bildungspraxis folgende didaktisch-methodische Elemente in besonderer Weise an (vgl. ebd., S. 63ff):

- Hinsichtlich Identität und der Wahrnehmung bzw. Ausbildung von Identitätskompetenz nehmen reflexive Lernprozesse eine zentrale Stellung ein. Nicht nur die individuelle Situation und Handlungsfähigkeit sind hierbei Gegenstand der Auseinandersetzung, sondern gerade auch die Einbettung in übergeordnete Fragestellungen und gesellschaftliche Strukturen. Multiperspektivität eröffnet neue Sichtweisen und macht eine nicht nur eindimensionale Verortung im gesellschaftlichen Ganzen möglich. Die Reflexion ist auf Vergangenheit wie Zukunft gerichtet, indem identitätsrelevante Prozesse wahrgenommen und möglicherweise neu beurteilt werden sowie der damit verbundene Lernprozess als Basis für die zukünftige Identitätsentwicklung genutzt werden kann.
- Biografische Lernmethoden eignen sich häufig gut, um solche reflexiven Lernprozesse anzuregen. Den eigenen Lebensweg mit seinen identitätsrelevanten Brüchen und Herausforderungen gilt es zu reflektieren,

als auch diesen in die zeitlich-historischen Dimensionen einzuordnen.

- Bei der Erarbeitung von Identitätskompetenz innerhalb organisierter Bildungsaktivitäten geht es weiterhin darum, in einem zunächst ‚geschützten‘ Rahmen und in Verbindung mit reflexiven Lernprozessen neue Verhaltensmuster und Zukunftsstrategien gemeinsam zu erarbeiten und diese gegebenenfalls zu erproben.

Identitätskompetenz ist demnach als ein lebenslanger Lernprozess zu verstehen, bei dem immer wieder neu die Herausforderungen der Identitätsarbeit angenommen und identitätssichernde Fähigkeiten entwickelt werden müssen.

Wie solche Lernprozesse konkret aussehen und gestaltet werden können, soll anhand des folgenden Berichtes über Praxiserfahrungen aus Seminaren zum Thema von Identität und Identitätskompetenz illustriert werden. Diese Seminare wurden in Lettland im Frühjahr 2005 von dortigen Vertreterinnen der Erwachsenenbildung durchgeführt. An ihnen teilgenommen haben MitarbeiterInnen aus lokalen Erwachsenenbildungszentren, aus Nichtregierungsorganisationen (NGO's), der lokalen Verwaltung sowie weitere MultiplikatorInnen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.

2.3.2 Praxiserfahrung: Identitätsarbeit in der lettischen Gesellschaft – „Überhastete Zeit“



Als Lettland im Jahr 1991 seine staatliche Unabhängigkeit wieder gewonnen hatte und auf dem Weg des lang ersehnten Traumes war, sich an Europa und die westlichen Demokratien wieder anzuschließen, sah sich die lettische Bevölkerung mit einer komplexen Situation konfrontiert: Sie hatte den Stolz auf die Freiheit, die Freude über die Unabhängigkeit sowie die nunmehr öffentliche Anerkennung der nationalen und ethnischen* Zugehörigkeiten zugleich mit der Mentalität* und den übergeordneten Leitprinzipien der postmodernen Gesellschaft zu verbinden.

Für die Menschen bedeutete es, neben der Freude und dem Stolz, ein Lette / eine Lettin zu sein, jene nationale Loyalität auch auf individueller Ebene in Form von persönlichem Handeln zu beweisen, das heißt, Respekt gegenüber sozio-kultureller Verschiedenheit, der Wahlfreiheit, der Europäischen Dimension und der Gleichwertigkeit anderer Kulturen zum Ziele der Bereicherung der Gesellschaft.

Der Aspekt der nationalen Identität im Sinne der ethnisch* definierten letti-

schen Identität hatte gerade in der Zeit der sowjetischen Okkupation eine wesentliche identitätsprägende Rolle für die lettische Bevölkerung übernommen. Es galt damals, die lettische Identität einerseits zu bewahren, und andererseits im Alltag die inneren und äußeren Ausdrucksformen der ethnischen Identität mit der standardisierten, vereinheitlichenden sowjetischen Lebensart und Ideologie zu verbinden.

Ähnlich wie Zygmunt Bauman (1998) die Bruchstückhaftigkeit und pausenlose Veränderungsnotwendigkeit von Strategien der Identitätsbildung in der heutigen Zeit beschreibt, haben auch in Lettland viele Menschen die gesamtgesellschaftliche Umbruchssituation als eine komplexe Herausforderung für ihre Identitätsentwicklung erlebt.

In dieser Phase des Umbruchs stellten die Elemente ihrer bisherigen Identitätsbalance oftmals nur teilweise einen alltagstauglichen Rahmen und eine nachhaltige Grundlage für innere Stabilität und dem spannungsreichen Dialog mit der Lebenswelt dar.

Und doch waren die Menschen angesichts der sich rasant verändernden Lebenswelt, der wachsenden Mobilität auf allen Ebenen, der Öffnung von Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten zum internationalen Raum hin dazu gezwungen, identitätsrelevante Entscheidungen trotz allgemeiner Verunsicherung zu treffen. Dieses hieß auch, das eigene Identitätsgefühl zu korrigieren, es in seinen Möglichkeitsräumen zu erweitern und zu vervielfältigen.

2.3.2.1 Was ist Identität? – Einblicke in die Bildungspraxis

Vor dem Hintergrund der beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Situation und den weiterhin komplexen Herausforderungen für die Identitätsentwicklung vieler Menschen in Lettland wurden mehrere Seminare mit Erwachsenen zum Thema von Identität und Identitätskompetenz durchgeführt.

In diesen Seminaren lag ein wesentlicher Fokus auf der Verknüpfung der theoretischen Überlegungen zu Fragen der Identität mit den jeweiligen Erfahrungen, Reflexionen und Vorstellungen der TeilnehmerInnen.

Zudem war zu berücksichtigen, dass durch die rasanten Veränderungen in Lettland im Laufe der letzten 15 Jahre und des politischen und sozialökonomischen Systemwechsels die Menschen im Alltag kontinuierlich mit einschneidenden, existenziellen Aufgaben konfrontiert worden waren. Angesichts dessen steht für viele Menschen weiterhin die Bewältigung dieser Alltagsherausforderungen an erster Stelle und eher nicht, Zeit und Energie für eine Art ‚Rarität‘ wie die Auseinandersetzung mit dem Thema „Identität“ – auch aus theoretischer Sicht – aufzubringen.

Dennoch zeigt die Erfahrung aus den Seminaren deutlich, wie zentral eben gerade in solch einer gesamtgesellschaftlichen Situation für viele Menschen die Beschäftigung mit Identitätsfragen ist, was die folgenden Ausschnitte aus der Praxis illustrieren.

In den Seminaren wurden die TeilnehmerInnen zunächst mit drei Aussagen konfrontiert:

1. „Was ich bin, das bin ich!“
2. „Ich kann sein, was ich will!“
3. „Ich bestehe aus vielen Ich’s, und sie ändern sich stets!“ bzw.: „Ich bestehe aus vielen Ich’s, doch ein Teil davon ändert sich nicht. Ich kann und will dies nicht ändern!“

Wie wurden diese Aussagen von den TeilnehmerInnen auf der Grundlage der eigenen Erfahrungswerte beurteilt? Welche Vor- und Nachteile wurden aus ihrem Blickwinkel mit Sicht auf die gegenwärtige globale Situation wie auch hinsichtlich der Aspekte von Identitätsentwicklung genannt?

In der Diskussion wurden zu den drei Aussagen folgende Ergebnisse gesammelt:

1. Menschen, die die Einstellung „Was ich bin, das bin ich!“ vertreten, werden von den TeilnehmerInnen als zumeist sehr selbstbewusst erlebt, als Personen, die sich nicht leicht beeinflussen lassen oder ihren Standpunkt ändern würden. In ihrer Lebenswelt fühlten sie sich wohl und wären zufrieden.

Dies hieße nach Sicht der TeilnehmerInnen aber auch, dass Menschen mit einer solchen Einstellung eher mit dem Strom schwimmen und beispielsweise einem kritischen Hinterfragen der eigenen Meinung ausweichen würden.

So könne man einerseits denken, dass sich diese Personen flexibel an die vielfältigen Veränderungen anpassen und ihr Leben in einer für sie befriedigenden Weise steuern würden. Andererseits sei es ebenso möglich, dass eben jene Menschen in Krisensituationen leichter zerbrechen könnten, da sie den Verlust ihrer Orientierung befürchteten. Ihnen falle es schwerer, Neues zu akzeptieren oder sich darauf aktiv einzustellen, z.B. in Form von Umschu-

lungen. Zudem würden sie die Verantwortung für die Situation eher auf andere Menschen schieben, mit der möglichen Konsequenz, dass sie sich von der Gesellschaft in eine Art Parallelwelt zurückziehen und eher in Erinnerungen leben würden.

2. Die Einstellung „Ich kann sein, was ich will!“ müsse als ebenso zweischneidig eingeschätzt werden. Menschen mit diesem Verhaltensmuster würden auf der einen Seite den Aspekt der Wahlfreiheit auch trotz möglicher Risiken positiv annehmen und die Verantwortung für sich ohne Zögern übernehmen. Im Fokus stehe die eigene Aktivität, die zugleich Ausgangspunkt für Motivation und Handlungsorientierung ist. Von den TeilnehmerInnen werden solche Menschen wahrgenommen als starke Persönlichkeiten, die auch Risiken nicht scheuten und sich zielorientiert durch das Leben bewegten.

Auf der anderen Seite müsse festgehalten werden, dass bei Menschen mit einer solchen Einstellung oftmals ein Mangel an sozialem Interesse empfunden werde, also ein fehlender Blick über den individuellen Bereich hinaus auf gesellschaftliche Bedürfnisse, Notwendigkeiten und Chancen. Deshalb würde von vielen dieses Verhaltensmuster als egoistisch angesehen werden, als Missachtung anderer Personen und der umgebenden Lebenswelt. Genauso bestehe für diese Personen die Gefahr, ihre Fähigkeiten zu über- oder zu unterschätzen. Die Kombination aus Distanz gegenüber der Gesellschaft allgemein und fehlender Unterstützung durch soziale Netzwerke müsse als sehr riskant bewertet werden.

3. Auch bei den Einstellungen „Ich bestehe aus vielen Ich's, und sie ändern sich stets!“ bzw. „Ich beste-

he aus vielen Ich's, doch ein Teil davon ändert sich nicht. Ich kann und will dies nicht ändern!“ wurden von den Teilnehmerinnen sowohl die starken Seiten als auch mögliche Risiken identifiziert.

Als positive Aspekte wurden genannt: Die Fähigkeit, sich in seiner Entwicklung voran zu bringen und das jeweils Beste für sich zu finden; von Hoffnung auf Veränderung und Entwicklung getragen zu werden; sowie die Gabe, Offenheit und Möglichkeitsräume mit der vorhandenen Lebenserfahrung zu verknüpfen.

Eine solche Person leuchtet gewissermaßen ihr Inneres hinsichtlich der Frage aus: Was kann ich in mir ändern? Einerseits erkenne sie die Elemente ihrer Persönlichkeit und ziehe daraus eine entfaltende Wirkung. Andererseits müsse eine Person mit solch einer Einstellung darauf achten, umsichtig in ihren Handlungen zu sein, um sich nicht in ziellosen, eher chaotischen Aktivitäten zu verlieren. Flexibilität dürfe in dem Sinne nicht zu Unentschlossenheit werden, die Schwierigkeiten oder unbequeme Fragen ausblendet und die eigenen Orientierungsmarken allein auf der Basis äußerer Einflussfaktoren ausrichtet.

Neben der Diskussion über persönliche Entfaltungsmöglichkeiten und identitätsspezifische Verhaltensmuster im Umgang mit tiefgreifenden Veränderungen ging es in den Seminaren im Speziellen um Fragen der inneren und äußeren Einflussfaktoren auf die Identitätsbildung. Diesbezüglich hoben die TeilnehmerInnen sowohl die Bedeutung der persönlichen Situation im Lebenszyklus als auch die der jeweiligen Lebenswelt – eingebunden in die globale Lage – hervor.

Identitätsbildung würde geprägt werden von der herrschenden Ideologie und der politischen Situation, von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, der Umwelt, von den kulturellen Werten und deren typischen Äußerungsformen, von Bildungsmöglichkeiten und -strukturen, der Lebenserfahrung, von der Familie, den gesellschaftlichen Normen, Werten und Machtstrukturen sowie von herausragenden Persönlichkeiten, die in dem konkreten Zeitabschnitt lebten.

Identitätsbildung ist demnach zu einem bedeutenden Teil Ausdruck dessen, wie eine Person auf die Bedingungen der jeweiligen Lebenswelt und der zeitlich-historischen Situation reagiert bzw. in ihr agiert.

Ihren konkreten Ausdruck erhalten solche individuelle Reaktionen / Aktionen in gesellschaftlichen Beteiligungsformen, in Informationsaufnahme und ihre kritische oder auch unkritische Auswertung, in der Fähigkeit bzw. Unfähigkeit, zu reagieren, aus Erfahrungen zu lernen, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen, vorhandenes Wissen auf neue Situationen zu übertragen usw.

Insofern ist Identitätsentwicklung als ein kreativer Vorgang zu kennzeichnen, bei dem der Verbindung des Vergangenen mit dem Vorhandenen und dem Gegenwärtigen eine wesentliche Rolle zukommt.

Nicht starre Muster, sondern ein dynamisches Gebilde zeigt sich – immer wieder neu geformt aus dem persönlichen Umgang mit dem jeweiligen Bedingungsgefüge aus Gesellschafts- und Familienstrukturen, aus Abhängigkeiten und Bedrohungen, ökologischen Pro-

zessen und politischen Ideologien, aus sozialer Partizipation und vielem mehr.

2.3.2.2 *Lebensgeschichten*

Des Weiteren berichteten die TeilnehmerInnen in den Seminaren von tiefgreifenden Auseinandersetzungen und Krisen in der Identitätsentwicklung im Rahmes des historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontextes Lettlands.

Einige Auszüge aus solchen Lebensgeschichten sollen an dieser Stelle als Beispiele aufgeführt werden:

Identität – Familie

In einer Familie, die den Nachnamen „Ozols“ (Eiche) hat, heiratet die Tochter. Sie hat sich entschlossen, ihren Geburtsnamen zu behalten, denn dieser gefällt ihr (Es ist ein typischer und schöner, einer der sogenannten starken lettischen Nachnamen). Der Name des jungen Mannes ist „Ivanovs“ (ein weit verbreiteter russischer Familienname).

Der junge Mann möchte gerne „Ozols“ (Eiche) annehmen, weil er aus einer Mischfamilie stammt – seine Mutter ist Lettin, der verstorbene Vater war Russe. Doch die Mutter des jungen Mannes möchte, dass er den Familiennamen seines Vaters und den seiner ganzen Familie fortführt, dieses sei eine heilige Pflicht.

Das junge Brautpaar entscheidet sich trotz allem, bei der Trauung im Standesamt sich als „Ozols“ (Eiche) eintragen zu lassen. Die Mutter der Braut schlägt deshalb vorsichtshalber vor, diese Entscheidung der künftigen Schwiegermutter noch nicht zu verraten, damit die Hochzeitsfreude und die große Bedeutung des Ereignisses nicht verdorben werden würde. So wird mit den Behörden des Standesamtes – und gegen die Forderung des Gesetzes – vereinbart, dass der gemeinsame Familienname des Brautpaares nicht laut genannt wird.

Doch die Mutter des Mannes fühlt sich den ganzen Abend unruhig und erfährt bald die Wahrheit über den Namen. Seit diesem Abend spricht sie nicht mehr mit ihrem Sohn.

Identität – soziales Umfeld

In dem kleinen Dorf arbeitet sie seit 1953, sie hat hier ihre Wurzeln geschlagen und wird von den anderen Dorfbewohnern geachtet. 1974 verlobt sich ihre 20-jährige Tochter mit einem Medizinstudenten. Beide Familien werden gute Freunde und warten auf die Hochzeit.

Doch die junge Braut wird vor der Ehe schwanger und das Brautpaar teilt beiden Eltern glücklich mit, dass sie ein Baby erwarten würden. Daraufhin verlässt die Mutter der Braut ihr Zimmer vier Tage lang nicht, spricht nicht, weint, verständigt sich mit ihrem Mann nur durch die geschlossene Tür. Als nach vier Tagen die Mutter endlich aus dem Zimmer kommt, sagt sie zu ihrer Tochter nur das: „Wie konntest du bloß mir, einer hochangesehenen Lehrerin, so etwas antun? Du hast unseren Namen beschämt!“

Die Tochter bekam einen Schock, denn sie war Studentin, modern, sozial aktiv, eine junge Frau mit hohen moralischen Werten. Auch der junge Mann war pflichtbewusst und hatte sich Mühe gegeben, sein Familienleben zu planen. Beide Familien waren schon anderthalb Jahre miteinander bekannt gewesen und hatten sich auf die Hochzeit gefreut, doch anstelle von Unterstützung wurde die junge Frau von ihrer Mutter nur getadelt. Sie hätte ihre soziale Rolle, die Ehre der Familie sowie ihre Identität beschämt.

Identität – Nationalität

1986, Grenzstädte Valka (lettisch) und Valga (estnisch)

Nachdem das junge Mädchen an einer lettischen Oberschule in Valka Abitur gemacht hatte (seine estnisch-lettisch gemischte Familie wohnte in Estland), beschloss es, Pädagogik an der Hochschule in Liepaja (Lettland) zu studieren. Als die Frau ihr Diplom bekommen hatte, kam sie nach Hause, sah sich nach einer Stelle um und begann, in einem neuen Kindergarten im Bezirk Valka zu arbeiten. So wohnte sie bei ihren Eltern in Valga (Estland) und begab sich jeden Morgen zur Arbeit auf die lettische Seite.

Als die beiden Länder ihre Unabhängigkeit wieder gewonnen hatten und selbstständige Staaten mit geschützten Grenzen wurden, stand die junge Frau vor der Wahl, wo sie leben und arbeiten wollte. Hinzu kam, dass es zur sowjetischen Zeit verbindlich gewesen war, die eigene Nationalität im Ausweis anzugeben. Sie hatte damals die Wahl nach ihrem Vater getroffen und so stand in ihrem Ausweis: Estin.

Die Wahl fiel ihr schwer. Sie musste ihre Arbeitsstelle kündigen, da sie nicht bereit war, in Lettland fest zu bleiben. Später hat sie dann einen Esten kennen gelernt und ihn geheiratet und beide sind nach Tartu gegangen. Bis jetzt konnte sie nicht als Kindergärtnerin arbeiten, denn die lettische Ausbildung hat in Estland keine Gültigkeit.

Anhand dieser Lebensgeschichten zeigt sich noch einmal die Bedeutung von biografischen Lernmethoden bei Bildungsaktivitäten zu Fragen von Identität und Identitätskompetenz. Obgleich das Stichwort „Identität“ an sich möglicherweise zunächst als zu abstrakt oder zu theoretisch erscheint, ist doch ein Zugang zu diesem Themenfeld mit Hilfe reflexiv-biografischer Methoden besonders geeignet.

Zudem kann es die Ausgangsbasis schaffen, nicht nur den Blick für die verschiedenen Perspektiven auf ‚Realität‘ zu schärfen, ihn anhand der Beispiele sozusagen konkret werden zu lassen; sondern auch dafür, die Teilnahme aller Stimmen an der öffentlichen Debatte und den vielfältigen gesellschaftlichen Beteiligungsstrukturen zu fordern und zu fördern.

Dass der Erwerb bzw. die Förderung von Gesellschaftlichen Kompetenzen im Sinne des Negt'schen Modells gerade angesichts der gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen zu einer existenziellen Notwendigkeit für den Einzelnen geworden ist, lässt sich nicht übersehen.

Hier gilt es im Rahmen von Bildungsaktivitäten – seien es Selbststudium oder organisierte Lernangebote – dem einseitigen Anpassungsdruck und den allgemeinen Entsolidarisierungstendenzen ‚kompetenten‘ Widerstand entgegen zu setzen:

Widerstand in Form von kritischer Informationsaufnahme, von einer Balance zwischen Eigensinn und Anpassung in der Identitätsarbeit, von Partizipation an

sozialen Netzwerken und öffentlichen Strukturen, von der Artikulation der eigenen Stimme und der Offenheit für Irritationen durch andere Stimmen.

Es geht um persönliches und gemeinsames ‚Zusammenhang stiften‘.

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT

3.1.1 Das Johari-Fenster

Das sog. „Johari-Fenster“ geht auf ein Konzept der amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham zurück. Mit Hilfe dieses Modells soll verdeutlicht werden, aus welchen Dimensionen sich Selbst- und Fremdwahrnehmung zusammensetzen und es durchaus größere Teile gibt, die der Wahrnehmung des Einzelnen bzw. anderer Personen verborgen bleiben. Dieses Modell ist als ein dynamisches Gebilde zu verstehen, so dass sich im Rahmen von Selbstreflexion oder auch Gruppenprozessen die jeweiligen Anteile des Fensters verschieben oder auch – wie im Falle des „blinden Fleckes“ – sichtbar gemacht werden können. (vgl. Luft, J.: *Einführung in die Gruppendynamik*. Frankfurt a.M.: Fischer, ⁶1993).

A „öffentliche Person“ mir und anderen bekannt	B „Mein blinder Fleck“ anderen bekannt
C Privatperson nur mir bekannt	D Bereich des Unbewussten mir und anderen nicht bekannt

3.1.2 Stufenmodell Erikson

Stufenmodell der Entwicklung nach Erikson (Erikson 1966; zit. nach Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bd. Heilbrunn: Klinkhardt, 31995. S. 110f).

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gegen Mißtrauen								I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gegen Scham und Zweifel							II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gegen Schuldgefühl						III Spielalter
IV Schulalter				Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl					IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gegen Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gegen peinliche Identitätsbewusstheit	Experimentierung mit Rollen gegen negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gegen Arbeitslähmung	Identität gegen Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gegen bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gegen Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gegen Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter						Intimität gegen Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gegen Selbst-Absorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gegen Lebens-ekel	VIII Reifes Erwachsenenalter

3.1.3 Aspekte der Selbstwahrnehmung

In Anlehnung an Klaus Ottomeyer (*Lebensdrama und Gesellschaft*. Wien: Deuticke, 1987) nennen Keupp u.a. (2002, S. 192) die folgenden fünf Aspekte der Selbstwahrnehmung, die sich bei jeder Selbsterfahrungssituation unterscheiden lassen können:

- Der *emotionale Eindruck* (wie man sich bei etwas gefühlt hat);
- der *körperliche Eindruck*;
- der *soziale Eindruck* (Was wurde als verbale / nonverbale Rückmeldung aus dem sozialen Kontext zur eigenen Person oder seinem Verhalten wahrgenommen?);
- das *kognitive Bild* (das eigene Bild von sich selbst in der jeweiligen Situation);
- sowie das *produktorientierte Bild* (Welche Aufgaben konnten geleistet oder welche Eindrücke konnten vermittelt werden?).

3.1.4 Bewertungsprozesse im Selbst- und Kohärenzgefühl

Keupp u.a. (2002, S. 227) beschreiben mit Bezug auf Aaron Antonovsky (*Salutogenese*. Tübingen: DGVT Verlag, 1998) drei wesentliche Komponenten, anhand derer die Bewertungsprozesse im Selbst- und Kohärenzgefühl vorgenommen werden:

- Gefühl von *Sinnhaftigkeit* (meaningfulness), z.B. wenn Identitätsziele zu Entwürfen umgesetzt und in als authentisch bewerteten Projekten realisiert werden können und so positive Selbstbewertung vermitteln;
- Gefühl von *Machbarkeit* (manageability);
- Gefühl von *Verstehbarkeit* (comprehensibility), wenn das Subjekt die Prozesse der Identitätsarbeit als zwar von Außeneinflüssen geprägt, aber letztlich selbstbestimmt bewerten kann.

3.1.5 Jörg Böckem: „Der Name meiner Eltern“ (2004)

Mitte März hat Maria-Helene alle ihre Freundinnen angerufen. Sie hat ihnen gesagt, dass es ihr im Moment nicht gut gehe, dass sie sich mit einem schwerwiegenden Problem auseinander setzen müsse. Ein familiäres Problem, über das sie mit niemandem außerhalb der Familie reden möchte. In den nächsten Wochen wolle sie ihre Zeit nur mit ihrer Familie verbringen, mit ihrem Ehemann, ihren Söhnen, der Schwiegertochter und ihrem Enkel. Dafür hat sie um Verständnis gebeten.

Maria-Helene ist Ende 50, sie wohnt in einem Dorf am Niederrhein. Als sie 21 war, wurde die gelernte Arzthelferin mit ihrem ersten Sohn schwanger. Damals hat sie ihren Beruf aufgegeben und ihre gesamte Zeit und Energie ihrer Familie gewidmet. Zweieinhalb Jahre später kam ihr zweiter Sohn zur Welt. [...] Sie ist eine freundliche, warmherzige Frau, häufig suchen ihre Freundinnen bei ihr Trost und Rat. Trost, der ihr selbst in diesen Wochen, wie schon so oft in ihrem Leben, versagt bleibt. Weil sie sich nicht in der Lage fühlt, ihn anzunehmen. „Noch nicht“, sagt sie, möglich, dass es irgendwann anders aussieht. Darauf hofft sie. Doch bis es so weit ist, möchte sie mit niemandem reden über das, was ihren Frieden, den inneren und äußeren, bedroht.

Das Problem, über das Maria-Helene im Moment noch nicht sprechen möchte, ist ein Buch. Das Buch erzählt die Lebens- und Drogengeschichte ihres Sohnes, es ist gerade erschienen. Ich habe dieses Buch geschrieben, Maria-Helene ist meine Mutter. Und sie hat große Angst vor meinem Buch.

Vor drei Jahren fragte mich ein befreundeter Spiegel-Redakteur, ob ich mir vorstellen könne, einen Artikel über mein Doppelleben zu schreiben. Zu dieser Zeit war ich 35 Jahre alt und stand kurz vor meiner dritten Drogentherapie. Mit 18 hatte ich begonnen, Heroin und Kokain zu spritzen, mit 24 hatte ich meine erste Therapie beendet und anschließend bei der Zeitschrift Tempo eine Ausbildung zum Journalisten durchlaufen. Danach schrieb ich für einige der interessantesten Zeitungen und Magazine des Landes, neben Tempo für jetzt, das Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung oder die Woche. Am Neujahrsmorgen 1996, zwei Wochen vor meinen 30. Geburtstag, kaufte ich mir wieder Heroin, das erste Mal seit fünf Jahren. In den folgenden Jahren wurde mein Drogenkonsum immer exzessiver, meine Abhängigkeit immer stärker. Doch gleichzeitig mit meiner Drogenkarriere schritt auch meine berufliche Karriere voran, bald schrieb ich regelmäßig für den Spiegel und auch für die ZEIT, unterbrochen von zahlreichen Entgiftungs- und Therapieversuchen. Ein Kampf mit der Sucht, die beinahe meine Zukunft und meine Gesundheit zerstört hätte. Oft stand ich kurz davor, diesen Kampf zu verlieren. Nur einige wenige meiner Kollegen wussten von meiner Drogenabhängigkeit.

Im Sommer 2003 veröffentlichte der Spiegel einen Text, in dem ich einen Tag im Jahr 1999 beschrieb und versuchte, das Elend der Sucht, den Spagat zwischen der Drogenabhängigkeit und meiner Arbeit als Journalist, meine Verzweiflung, meinen Selbsthass in Worte zu fassen. Damals entschied ich mich, den Text anonym zu veröffentlichen. Aus Angst vor beruflichen Konsequenzen; aber auch aus Rücksicht auf meine Eltern.

Im vorigen Sommer habe ich die Arbeit an meinem Buch begonnen. Lange Zeit war ich mir nicht sicher, ob ich meinen Namen darauf setzen sollte. Als ich zum ersten Mal mit meinen Eltern darüber sprach, erlitt meine Mutter einen Weinkrampf. „Wenn du das tust“, sagte sie, „verlasse ich das Land.“ Ich versuchte, sie nach ihren Befürchtungen zu fragen; „wir müssen darüber reden“, sagte ich. Sie lief weinend aus dem Zimmer, ein Gespräch war nicht möglich. „Lass sie besser in Ruhe“, sagte mein Vater. In Ordnung, dachte ich. Noch blieben mir einige Monate Zeit, bis ich dem Verlag eine verbindliche Entscheidung mitteilen musste. Eine Entscheidung, die ich gemeinsam mit meinen Eltern treffen wollte.

In den folgenden Wochen reiste ich zunächst einmal quer durch Deutschland, besuchte alte Freunde, Exfreundinnen und Weggefährten, sprach mit ihnen über unsere gemeinsam erlebte Zeit und meine Absicht, ein Buch darüber zu schreiben. Ich bat jeden, darüber nachzudenken, ob ich in meinem Buch seinen tatsächlichen Namen verwenden sollte. Auch für viele meiner alten Freunde war die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit schwierig. Allen, zu denen ich noch Kontakt finden konnte, habe ich im Laufe der folgenden Monate jene Kapitel vorgelegt, in denen ich von ihnen erzähle. Einer dieser alten Freunde hat beschlossen, seinen Namen in meinem Buch ändern zu lassen – das Buch aber als Anlass zu nehmen, in seinem Umfeld von seiner Drogenvergangenheit zu berichten. Eine frühere Freundin entschied sich, ihren Namen herzugeben, will aber verhindern, dass ihre 14-jährige Tochter den Text zu lesen bekommt. Meine Eltern konnten nicht so frei entscheiden. Mein Name ist nun mal auch der ihre. Von meiner Entscheidung würde auch ihre Anonymität abhängen.

Als ich mit dem Schreiben begann, stellte ich sehr schnell fest, dass ich dieses Buch eigentlich nicht anonym schreiben konnte. Hätte ich bei jedem Satz darauf achten müssen, meine Spuren zu verwischen und nichts preiszugeben, was auf meine Identität schließen lässt, es wäre ein völlig anderes Buch geworden. Nicht das, das ich schreiben wollte. Ich wollte nicht nur deutlich machen, was ich tat, sondern auch, warum ich es tat. Soweit ich überhaupt selbst die Gründe wusste. Wie aber kann ein Autor für sein Buch den Anspruch auf Aufrichtigkeit stellen, wenn er sich selbst verbirgt? Zumindest in meinem eigenen Fall sah ich dazu keine Möglichkeit.

Trotzdem ist mir die Entscheidung, meinen Namen auf das Buch zu setzen, sehr schwer gefallen. Der schwierigste und vielleicht wichtigste Prozess war dabei von Beginn an die Auseinandersetzung mit den Ängsten meiner Mutter. Natürlich spielte für mich auch die Frage, welche Konsequenzen das alles für meine Arbeit haben würde, eine große Rolle. Da ich als freier Journalist nur Aufträge bekomme, wenn ein Vertrauensverhältnis zu den Redaktionen besteht, kann ich nicht ausschließen, dass mein Bekenntnis zu meiner Drogengeschichte meine Arbeit in Zukunft erschweren wird. Ich sprach mit einigen Kollegen über meine Befürchtungen und mögliche berufliche Konsequenzen. Die einen hatten große Bedenken, die anderen gar keine. Was meine berufliche Zukunft betraf, musste ich diese Entscheidung alleine treffen.

In meinem Privatleben hatte ich keine besonderen Schwierigkeiten zu erwarten. Meine Drogensucht und ihre Überwindung ist seit langer Zeit Teil meines Lebens, meine Freunde wissen davon. In der Welt meiner Eltern jedoch sieht das ganz anders aus. Dort gibt es keinen Platz für die Sucht. Drogen, Kriminalität, sicher, so etwas existiert. Aber nur woanders. Damit muss man sich in der Welt da draußen herumschlagen, aber bestimmt nicht hier im Mikrokosmos der Bungalows mit ihren Vorgärten und Doppelgaragen. Jahrzehntlang taten meine Eltern deshalb alles, um die Drogenabhängigkeit ihres ältesten Sohnes vor Nachbarn, Verwandten und Freunden zu verbergen. Es gab und gibt eine Menge Gründe für meine Eltern, Angst zu haben. So fürchtete meine Mutter unter anderem die soziale Ächtung – würden ihre Nachbarn mit dem Finger auf sie zeigen? Würden ihre Freunde schlecht von ihr denken? Würden sie, was für sie noch schlimmer zu ertragen wäre, schlecht von ihrem Sohn reden?

„Wer mich nach dem Buch schief ansieht, kann mir gestohlen bleiben“, entschied recht schnell mein Vater, gleichermaßen trotzig wie mutig. „Solche Freunde brauche ich nicht.“ Von einer solchen Haltung war meine Mutter anfangs unendlich weit entfernt. Nur einer einzigen Freundin hatte sie in all den Jahren von der Sucht ihres Sohnes erzählt, von ihrem Leid, ihrer Angst und ihrer Scham. Jahrzehntlang hat meine Mutter sich geschämt. Nicht eigentlich für mich und meine Sucht. Sie hat sich für ihr eigenes, vermeintliches Versagen geschämt. Wenn ihr Kind drogensüchtig wird, dann kann das nichts anderes bedeuten, als dass sie als Mutter völlig versagt hat. Ein Gefühl, das auch ich ihr als Teenager ein ums andere Mal vermittelt hatte, und zwar so krass wie nur irgend möglich.

Viele Stunden habe ich in den vergangenen Monaten mit meiner Mutter in ihrer Küche gesessen, versucht, ihr zu erklären, dass sie keine Schuld trägt; ihr erklärt, dass ich heute weiß, dass sie ihr Bestes versucht hat; dass ich ihr dankbar bin, weil sie mich in all den Jahren nie fallen gelassen hat und immer für mich da war, wenn ich ihre Hilfe brauchte. Und dass der Krieg, den ich in meiner Jugend mit ihr geführt hatte, nur eine besonders heftige Art der Abgrenzung und des Protestes war. Doch das Leid und die Ängste meiner Mutter saßen – und sitzen – tief. Sie sind über viele Jahre geschürt worden, vor allem eben auch von mir. So schnell lassen sie sich nicht besänftigen. Immer wieder besuchte ich meine Eltern, schickte ihnen fertige Kapitel, hoffte, dass sie zumindest einen Teil ihrer Angst ablegen konnten. Meine Mutter weigerte sich bis zum Schluss, diese Texte zu lesen.

Kurz bevor mein Manuskript in Druck ging, bin ich noch einmal ins Rheinland gefahren. Meine Mutter hatte noch immer Angst davor, meine Geschichte zu lesen. Also habe ich ihr daraus vorgelesen, mehrere Stunden lang. Danach hatte mein Buch zum ersten Mal ein klein wenig von seinem Schrecken für sie verloren. „Wenn du das Buch unbedingt unter deinem Namen veröffentlichen willst, dann tu das“, sagte sie mir. „Irgendwie werde ich damit schon zurechtkommen.“ Als sie im März die Einladung zu meiner Buchpräsentation bekam, spürte sie, dass es noch eine lange Zeit dauern wird, bis sie tatsächlich damit zurechtkommt. Als sie den Buchtitel auf der Einladung las, brach sie in Tränen aus. „Lass mich die Nacht überleben“ stand da in großen Buchstaben, darunter der Name ihres Sohnes. Auch wenn das Buch von seinem Schrecken verloren hatte, die Erinnerung hat es nicht. Viele Jahre lang, erzählte sie mir, war ein ganz ähnlicher Satz ihr allnächtliches Stoßgebet gewesen – „Lieber Gott, lass ihn diese Nacht überleben“.

Plötzlich waren sie alle wieder da, diese Momente, in denen sie so sehr gelitten hatte. Mit brutaler Deutlichkeit standen ihr all diese Bilder vor Augen, der Tag, an dem sie einen Anruf aus Amsterdam bekam, wo ihr ältester Sohn, der eigentlich seine mündliche Abiturprüfung absolvieren sollte, im Gefängnis saß; der Tag, an dem der eigene Sohn ihr eine blutige Spritze entgegenstreckte und sie bat, ihm das Heroin zu injizieren, er treffe keine Vene mehr, und sie als Arzthelferin müsse doch wissen, wie so etwas geht. Die Erinnerung an Angst und Leid, die sie kaum ertragen konnte. Damals ging sie zu einem Therapeuten, doch der konnte ihr nicht helfen und auch sonst niemand. Also verbarg sie all das Leid in den hintersten Winkeln ihres Gedächtnisses. Von dort brachen sie jetzt wieder hervor, mit unverminderter Kraft. Deshalb will Maria-Helene nicht über diesen Teil ihres Lebens reden. Sie kann es nicht. Die Erinnerung ist zu schmerzhaft, noch.

Trotzdem sagt sie: „Für dich ist dieses Buch wichtig, ich weiß, dass es für dich auch richtig war, deinen Namen darauf zu setzen.“ Sie sagt: „Für mich ist es das Wichtigste, dass es dir gut geht.“ Und sie sagt, dass sie langsam anfangs zu begreifen, dass das Buch möglicherweise für sie ebenso wichtig sei. Weil die Erinnerung sie nur deshalb so quält, weil sie den Schmerz viele Jahre lang verdrängt hat und nie einen Weg fand, ihren Frieden mit der Vergangenheit zu schließen. Ich hoffe sehr, dass es ihr jetzt gelingt. Denn obwohl ich mich in meinem Buch sehr bemüht habe, ehrlich zu sein und mich selbst nicht zu schonen, so ist es doch meine Mutter, die zurzeit wahren Mut beweist.

Für mich stellt dieses Buch nur einen weiteren Schritt dar auf einem Weg, den ich vor einigen Jahren eingeschlagen habe. Ein großer Schritt, zugegeben. Einer, der auch mir Angst macht, weil er mein Leben verändern wird, in welcher Weise auch immer. Meine Mutter stellt sich zum ersten Mal ihren schrecklichsten Erinnerungen und Albträumen, ihren größten Ängsten. Einer der schwierigsten Schritte, die ein Mensch machen kann, und einer der wichtigsten.

Quelle: Böckem, Jörg: „Der Name meiner Eltern.“ In: *DIE ZEIT*, Nr. 14, 25. März 2004, Leben.

3.1.6 Charlotte Wiedemann: „Der Zwischenmensch“ (2003)

Der Zwischenmensch. Rudi Richardson kommt als Besatzungskind zur Welt und irrt durch sein Leben.

[...] Außer der Aktentasche gibt es nur noch dieses Zimmer, Zimmer 211 im Männerwohnheim der Heilsarmee, Berlin. Da landen Menschen, die nirgends hingehören. Und irgendwie gehörte dieser Mann mit dem phantastischen Namen Rudi Richardson immer nirgends hin. Er war ein Besatzungskind. „Negermischling“, „Halbblut“, so nannten sie jemanden wie ihn in den 50er Jahren. Deutschland wollte ihn nicht. Nun ist er wieder da, unfreiwillig gestrandet im Land seiner Geburt. Mr. Richardson aus Amerika: 48 Jahre alt, knapp 1,90 Meter groß, athletisch gebaut, weiches eloquentes Englisch. Amerika wollte ihn nicht mehr, ließ ihn deportieren – als Deutschen. Und Deutschland zögert, zum zweiten Mal, ob es ihn will. Eine unglaubliche Geschichte.

Bayern, um Mai 1955: Die Bundesrepublik streift die Nachkriegszeit ab; die Besatzung durch die westlichen Siegermächte geht offiziell zu Ende. Im Frauengefängnis Aichach bringt die ledige Lieselotte Ackermann an einem Sonnabend um 13.10 Uhr einen Jungen zur Welt; sie ist 22 Jahre alt, dies ist ihr drittes Kind. Die Geburtsurkunde verzeichnet in Sütterlin-Schrift den Namen Udo; in der Zeile für den Namen des Vaters: ein Strich. Lieselotte Ackermann war wegen Prostitution verhaftet worden, schwanger mit Udo.

Sie stammt aus Würzburg, eine hübsche Frau, groß, schlank, dunkles Haar. Das kleine Gehalt einer Hausgehilfin bessert sie an Wochenenden auf, fährt nach Kitzingen, da sind immer viele Amerikaner. Über Udos Vater weiß sie später nur: Es war einer ihrer schwarzen Kunden, ein GI. Das Jugendamt, Vormund aller unehelichen Besatzungskinder, gibt den Säugling zu einer Pflegefamilie in der Nähe von Schweinfurt. Lieselotte Ackermann wird den Jungen einmal dort besuchen; sie geht mit dem Zweijährigen spazieren, ihre Schultern verkrampfen sich unter den Blicken der Passanten: Neger-Flittchen. Das Wort Rassenschande ist zehn Jahre nach Ende der Nazi-Zeit offiziell tabu, doch in den Köpfen noch lebendig. Lieselotte Ackermann entstammt selbst, nach NS-Begriffen, einer geächteten Verbindung, einer „Mischehe“. Der Vater Jude; seine eigene Frau verrät ihn an die SS, er kommt ins KZ Buchenwald. Auch die Kinder sind der Gefühllosen nur Belastung: Halbjuden. Lieselotte wächst in einem Heim auf, zur Quasi-Waisen gemacht, verstoßen. Eine beschädigende Kinderseele, ein Leben lang auf der Suche nach Halt. So wie später Udo, der Sohn, aus dem Rudi wird, der Abgeschobene.

Die Pflegeeltern schlagen das dunkelhäutige Kleinkind, daran erinnern sich Nachbarn noch nach Jahrzehnten. [...] Angstzustände suchen später den erwachsenen Richardson heim, seit Jahren leidet er unter Panikattacken, fühlt sich hilflos wie ein Kleinkind, gefesselt, mit Scheren bedroht; jemand uriniert auf ihn. Er lebt kaum ohne Psychopharmaka, nennt sich selbst manisch-depressiv. [...]

Richardson zählt zu den letzten so genannten Besatzungskindern. Fast 70 000 sind es im Jahrzehnt nach Kriegsende in den Westzonen, nur knapp 5 000 haben schwarze Väter. Dennoch sind die farbigen Kinder ein Politikum ersten Ranges, der Bundestag debattiert das „rassische Problem“, Schulbehörden und Jugendämter prophezeien, dies so andersartigen Mischlinge würden nie integrierbar sein. Erklärtermaßen zum eigenen Wohl werden die Kinder, an deren Deutschsein rechtlich kein Zweifel besteht, ab 1951 außer Landes geschoben: per Sonderregelung in die USA, zu schwarzen Adoptiveltern. Und Schwarzamerika drängt sich, die „Brown Babies“ in die Arme zu schließen. Sie verkörpern die Hoffnung auf eine Gesellschaft ohne Rassedünkel – in den meisten US-Bundesstaaten ist eine Ehe zwischen Schwarz und Weiß noch verboten.

So wird das Pflegekind Udo Ackermann zu Rudi, zum Sohn von Claud und Alva Richardson, San Pedro / Kalifornien. Er ist knapp fünf, als sein amerikanisches Leben beginnt – der Traum von Integration erfüllt sich nicht. Das neue Elternhaus ein Desaster; die drogenkranke Mutter verfällt vor den Augen des Heranwachsenden; er selbst greift schon mit 16 zu Heroin. Mit 17 erfährt er plötzlich von seiner deutschen Herkunft; ein Schock, er fühlt sich „wie zweigeteilt“, wer ist Rudi, wer ist Udo?

Immer irrlichtert er zwischen Schwarz und Weiß, den einen ist er zu hell, den anderen zu dunkel. An der Schule hänseln die schwarzen Kinder, er rede wie ein Weißer – Rudi hat keine schwarze Stimme, hat nicht den nasalen Ton. Er buhlt um Anerkennung „auf beiden Seiten des Zauns“, schauspielert, wechselt Klamotten und Musikvorlieben je nach Community.

Richardson ist intelligent, begabt und wortgewandt, ein blendender Klavierspieler; als er bei der US-Army Dienst tut, tritt er als Pianist in Uniform auf. In einer schwarzen Kirchengemeinde wird er Prediger, in Hollywood bringt er es autodidaktisch zum Rechtsanwaltsassistenten in feinen Kanzleien. Immer will er besser sein als andere, tut alles, nur um Applaus zu bekommen. Und bricht dann doch immer wieder ein, Drogen, Alkohol, Diebstähle, Gefängnis. Auch in seiner sexuellen Orientierung irrlichtert er, liebt mal Männer, mal Frauen. Ein Zwischenmensch, in allem. „So lange ich mich erinnern kann, hatte ich diese Leere im Herzen. Ich wollte Liebe und Anerkennung, von wem auch immer. Ich konnte mich selbst nicht akzeptieren, ich war emotional immer hungrig.“

Nach seinen deutschen Wurzeln forscht er erst, als das Verhältnis zur Adoptivmutter völlig zerrüttet ist. „Ich wollte irgendjemandes Sohn sein“, sagt Richardson brutal. Über Jahre tut sich nichts. Dann 1995, er sitzt gerade wieder einmal im Knast, liegt in der Gefängniskapelle eine Broschüre der Organisation „Friends outside“. Sie finden Lieselotte Ackermann, mittlerweile 63 Jahre, binnen dreier Wochen in Würzburg. „Ich will keinen Kontakt“, schreibt die Mutter zurück. Später gibt es ein paar Telefonate, sie spricht kaum Englisch. Er schickt ihr Bilder: „Ich liebe dich.“ Sie schickt ihm ein Jugendbild. Doch sie bleibt reserviert, will ihn nicht sehen. Die Gespenster der Vergangenheit drängen heran, Verfehlungen, Schuldgefühle. Sie wohnt in einem großen Mietshaus, fürchtet das Gerede der Leute, wenn ein Farbiger sie besucht. Immer noch. Die Mutter starb im vergangenen Jahr, an den Folgen von Alkoholismus. Der Sohn hat sie nie mehr gesehen.

Man muss die Achterbahn dieses Lebens nachgefahren sein, bevor man sich dem Seltsamsten nähert: Dieser Mann wurde in 43 Jahre USA nie formell US-Bürger. Erst hofft er vergebens, er bekäme die Staatsbürgerschaft nach vier Jahren Dienst in der Army. Später lässt er alles schleifen, kümmert sich nicht mehr, er hat ja Green Card, Führerschein, Sozialversicherungsausweis. Und dann sitzt er plötzlich, im März dieses Jahres, in Abschiebehaft. Im Zuge des Kampfs gegen Terrorismus hat Amerika seine Ausländergesetze verschärft: bei mehr als einem Jahr Gefängnis – raus. Er hat die Strafe verbüßt, nun ist er „unerwünschter Ausländer“. Das deutsche Generalkonsulat in Los Angeles ist den US-Behörden zu Willen, stellt Richardson einen Pass-Ersatz aus, der vier Wochen gültig ist. Das reicht für die Deportation – eine Transport-Staatsangehörigkeit. Am Tag nach seiner Ankunft in Deutschland erlischt der Pass.

Richardson irrt als Staatenloser durch das Land seiner Geburt. Nervenzusammenbruch; ein Polizeiwagen liefert ihn ein in der Psychiatrie. Seit fünf Monaten wartet er nun in Zimmer 211 der Heilsarmee, dass der Berliner Senat ihn als Deutschen anerkennt. Ihm wird gesagt: Es müsse in diversen Archiven geforscht werden, ob seine Mutter je ihre Staatsangehörigkeit aufgab. Als ob dies die Tatsache ungeschehen machen könnte, dass Lieselotte Ackermann deutsch war, als sie ihn zur Welt brachte. „Das beleidigt meine Intelligenz“, sagt Richardson.

Er verschickt Protestbriefe, auch an den Bundeskanzler. Wenn auf dem Sozialamt niemand englisch reden will, dann geht er türenknallend. Leicht kränkbar registriert er hellwach jede Demütigung und macht sich schwärzer als er ist: „Guck’ Dir mein Foto in der Akte an: Ich bin schwarz wie Kohle.“ Im Gefühl, abgelehnt zu werden von einem Land, das ihn schon einmal nicht haben wollte, entdeckt er ein Wir, das Wir der verachteten Besatzungskinder. Wenn er hört, in seinem Geburtsjahr habe es nur noch 41 braune Babys gegeben, dann sagt er fast ehrfürchtig: „Wow! Und ich bin eines von ihnen!“ Als sei das eine Auszeichnung.

Seit fünf Monaten ist er clean, lebt ohne Drogen. In Berlin hat er eine Therapie bei „Tauwetter“ begonnen, eine Anlaufstelle für Männer, die als Kind misshandelt wurden. Seit er in Deutschland ist, hätte sich die Flashbacks, die Wiederkehr traumatischer Erlebnisse, verstärkt, sagt Richardson. Er klagt darüber nicht, erlebt die massive Rückkehr von Vergangenem vielmehr als eine Katharsis, als Läuterung und Durchbruch: Er fange an, sich zuständig zu fühlen „für all die Scherben und Puzzleteile“ seines Lebens, laufe vor dem Gefühl der Scham und des Versagens nicht mehr davon. Empathisch religiös nennt er es: sich selbst vergeben. Den schmutzigen Säugling umarmen.

Unter der Hand ist aus dem Warten auf ein Stück Papier etwas anderes geworden. Vielleicht Richardsons Reise zu sich selbst.“

Quelle: Wiedemann, Charlotte. „Der Zwischenmensch. Rudi Richardson kommt als Besatzungskind zur Welt und irrlichtert durch sein Leben.“ In: *Frankfurter Rundschau*, Nr. 254, 31. Okt. 2003, S. 10.

3.1.7 „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, UNO 1948

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebiets, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.

Ausschnitt, der Gesamttext ist nachzulesen unter: URL:<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm>

3.1.8 Merle Hilbk: „Und was machst du so?“ (2003)

„Und was machst du so?“ Nirgendwo zugehörig, ausgemustert, allein: In keinem europäischen Land werden Arbeitslose so sehr ausgegrenzt wie in Deutschland

Vor zwei Jahren war Sabine Sutters* Leben voller Zukunftsträume. Sie war gerade 30 geworden, hatte einen gut bezahlten Job als Webdesignerin in einer hoch gehandelten Internet-Firma, eine Altbauwohnung in bester Lage, einen großen Bekanntenkreis, und sie genoss es, sich mittags mit einem Latte Macchiato unter die jungen Kreativen zu mischen, die in der „Schanze“, dem multikulturellen Hamburger New-Economy-Viertel, ihre Mittagspause genossen. "PLÖTZLICH GEHÖRST DU NICHT MEHR DAZU": In der Schanze, dem Hamburger New-Economy-Viertel, treffen sich Mitarbeiter von Werbeagenturen und Internet-Firmen zur Mittagspause.

Dann lag eines Tages ein Entlassungsschreiben in ihrem Briefkasten, und Sabine Sutter hatte das Gefühl, jemand habe sie auf den Kopf gestellt und das alte Leben aus ihr rausgeschüttelt. Plötzlich fühlte sie sich als Außenseiterin. Die lockeren Gespräche in den Gemüseläden und Stehimbissen der „Schanze“ fielen ihr bald so schwer, dass sie das Viertel mied. „Ich hatte das Gefühl, dass alle mich anstarrten, dass man es mir ansah, dass ich arbeitslos war. So ein Blödsinn!“, sagt sie heute, doch es klingt, als würde sie das immer noch glauben. Ihre Augen sind verschattet, die Stimme ist verzagt.

Sabine Sutter ist ein einsamer Mensch geworden. Sie hat sich zurückgezogen von den ehemaligen Kollegen und Bekannten, weil sie sich schämt, den ganzen Tag in der Wohnung zu verbringen, während „die anderen etwas leisten“, weil sie sich fürchtet vor Fragen, besonders vor der einen: Was machst du denn jetzt so? „Irgendwas muss an dir dran sein, dass sie gerade dich ausgesondert haben“, denke sie oft, obwohl sie nicht die Einzige sei, der damals gekündigt wurde.

Auch Sonja Staffels* erzählt, dass sie einsam sei. Dreimal war sie arbeitslos; das erste Mal nach ihrer Ausbildung zur Heilerzieherin, das zweite Mal nach dem Uni-Diplom als Biologin, das dritte Mal nach einer Umschulung zur Fachzeitschriften-Redakteurin, zu der sie das Arbeitsamt überredet hatte. Am Anfang war sie wütend darüber, dass Verwandte sie fragten: „Hast du immer noch nichts gefunden?“ Dass Bekannte sich wunderten: „Dir als Diplom-Biologin müssten doch die Firmen hinterherlaufen!“ Dass sie Sätze in den Zeitungen las wie: „Wer arbeiten will, findet auch was!“ Heute ist die Wut einer stillen Verzweiflung gewichen. Ähnlich wie Sabine Sutter geht sie kaum noch aus, weil das Geld nicht mehr reicht und weil sie „sowieso keine Lust auf Gespräche mit glücklichen Arbeitnehmern“ hat. Sie fühlt sich ausgemustert. „Ich habe eine solche Sehnsucht danach, irgendwo eingebunden zu sein“, sagt sie. „Wenn das so weitergeht, kann man mich bald sowieso niemandem mehr zumuten.“

Mitte der Siebziger waren in Deutschland erstmals eine Million Menschen arbeitslos. Seitdem ist die Zahl stetig gestiegen, inzwischen liegt sie bei rund 4,5 Millionen. Doch obwohl Arbeitslosigkeit längst zum Massenphänomen geworden ist, das fast jeden treffen kann, häufen sich die Berichte von Ausgrenzung und persönlichen Schuldgefühlen der Betroffenen. [...] Und auch in Hamburg, wo die Entlassungswelle der New Economy besonders kräftig war, seien die angeblichen „Musterarbeitslosen“ (stern) auf dem besten Weg „in die gesellschaftliche Isolation“, sagt Christian Schultz, Psychologe bei der Solidarischen Psychosozialen Hilfe Hamburg. In den vergangenen Monaten habe er Hunderten junger Leute zugehört, die „sonst niemanden hatten, mit dem sie über ihre Sorgen reden konnten“. Selbst den eigenen Eltern erzählten sie oft nicht von ihrer Situation. Kontakte zu Bekannten hatten sie abgebrochen, weil sie sich schämten, nicht mehr Teil der Leistungsgesellschaft zu sein, sich nicht mehr die angesagten T-Shirts und Taschen leisten zu können, kein Geld mehr zu haben für Fitness-Clubs und Restaurants, nichts mehr zu haben, dem sie sich zugehörig fühlten. „Arbeitslos zu werden wird in Deutschland immer noch als persönliche Niederlage angesehen, mit der man ganz allein fertig werden muss“, sagt Schultz. Beratungsangebote, psychologische Unterstützung von öffentlicher Seite gebe es kaum, seine Beratungsstelle sei die einzige dieser Art in Hamburg.

Was der Psychologe Christian Schultz berichtet, ist nicht nur ein persönlicher Eindruck. Besonders jüngere Arbeitslose in Deutschland fühlen sich – trotz Millionen anderer, die in ähnlicher Lage sind – an den Rand gedrängt. Und zwar stärker als in jedem anderen Land Europas. [...] Besonders gering scheint das Ausgrenzungsrisiko dagegen in einem anderen Wohlfahrtsstaat zu sein: in Schweden. Dort hat die Regierung seit Mitte der Neunziger ein dichtes Netz von psychosozialen Betreuungsmaßnahmen geschaffen. Jeder junge Arbeitslose hat Anspruch auf Teilnahme an einer solchen Maßnahme innerhalb von 100 Tagen nach Verlust seines Arbeitsplatzes.

Auch in Deutschland gibt es solche Angebote. „Aber es sind viel zu wenige“, sagt der Arbeitslosenforscher Ali Wacker von der Uni Göttingen. Die meisten von den Arbeitsämtern veranstalteten Trainings seien „unmittelbar vermittlungsbezogen“, sprich, sie bereiten gezielt auf bestimmte Jobs vor: Umschulungen, EDV-Kurse, Bewerbungstrainings. Angebote zur emotionalen und psychosozialen Stabilisierung jedoch gebe es kaum. „Vielleicht liegt es daran, dass man den Erfolg dieser Kurse nicht richtig messen und bewerten kann. Da kann man nicht sagen: Wir haben 50 Arbeitslose zu Bürokaufleuten umgeschult, 30 davon haben einen Job bekommen“, sagt Wacker. Die Folge sei, dass zu wenig Geld in solche Maßnahmen investiert werde. Dieser Meinung ist auch Michael Willkomm, selbstständiger Arbeitslosentrainer aus dem niedersächsischen Buxtehude, der seit fast zehn Jahren Persönlichkeits- und Bewerbungstrainings anbietet. „Die Ämter sind sehr zögerlich, für so etwas Gelder bereitzustellen. Die setzen eher auf Standards.“ Standards wie etwa die Umschulung zum „Mediengestalter“, die Arbeitsberater im Arbeitsamt Hamburg-Eimsbüttel einer Unzahl von arbeitslosen Lehrern, Journalisten und Illustratoren schmackhaft machen wollten, obwohl Mediengestalter seit dem Zusammenbruch der New Economy ein kaum noch gefragter Beruf ist. [...]

„Die Ämter“, sagt ein Mitarbeiter eines Hamburger Arbeitsamtes, „stehen unter Begründungszwang. Was nicht nach unmittelbar vermittlungsbezogenen Angeboten aussieht, wird nur ungern finanziert.“ Was das ist, entscheidet der Verwaltungsrat des jeweiligen Amtes. Und der besteht, neben den Mitarbeitern aus dem eigenen Haus, aus Unternehmern, Mitgliedern von Unternehmerverbänden und Gewerkschaftsvertretern; Organisationen, die oft selbst im großen Stil Weiterbildungsmaßnahmen anbieten. So entscheiden nicht selten Kungeleien und persönliche Beziehungen über die Finanzierung. „Neue Anbieter“, sagt der Arbeitsamtsmann, „haben da oft schlechte Chancen.“ Generell setzten die Ämter eher „auf Standards, die schon seit Jahrzehnten angeboten werden“, etwa Umschulungen zum Bürokaufmann, EDV-Kurse. „Mit psychosozialen Angeboten tun die sich schwer.“

Besorgt über diese Entwicklung zeigen sich auch Mediziner und Therapeuten. Karsten Groth, Psychologe am Universitätskrankenhaus Hamburg-Eppendorf, spricht von einer Zunahme psychischer Erkrankungen. „Es gibt keine offiziellen Zahlen darüber, aber ich habe das Gefühl, seit der letzten großen Krise am Arbeitsmarkt deutlich mehr Patienten mit psychosomatischen Erkrankungen zu begegnen.“ Dass Arbeitslosigkeit psychisch belastet, haben Soziologen schon in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen. Eine Gruppe von Forschern befragte etwa während der Weltwirtschaftskrise arbeitslos gewordene Arbeiter in einer Kleinstadt namens Marienthal. Bei allen Interviewpartnern registrierten sie ähnliche Symptome: Hoffnungslosigkeit, Verlust von Zeitgefühl, Mangel an Vertrauen in die eigene Handlungs- und Leistungsfähigkeit und, daraus resultierend, ein extrem niedriges Selbstwertgefühl.

Das Selbstwertgefühl gilt heute als wichtigster Faktor psychischer Gesundheit. Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl haben ein hohes Risiko, an Depressionen zu erkranken. Denn wer kaum Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat, wird seltener aktiv, und wer seltener aktiv wird, dem fehlen Erlebnisse, die einen in den eigenen Fähigkeiten bestärken könnten. Ein Teufelskreis, den der Depressive nur auf einem Weg durchbrechen kann: Indem er seine Meinung über sich selbst verbessert.

Doch wie soll ein Mensch wie Uwe Holtkötter wieder Zutrauen zu sich selbst finden? Wie kann er, 54, gelernter Metallbaumeister, seit vier Jahren arbeitslos, sich davon überzeugen, etwas zu können, wenn er keine Gelegenheit hat, seine Fähigkeiten zu testen? „Ich war ein Strebertyp“, sagt er von sich selbst, „Leistungsbereitschaft war für mich die wichtigste Eigenschaft, die einen Menschen auszeichnet.“ Vom Kfz-Mechaniker arbeitete er sich zum Schlosser, vom Metallbaumeister zum Projektleiter bei Dow Chemical im niedersächsischen Stade empor. „Ich habe für die Firma gelebt“, sagt er. „Für sie habe ich immer nach vorne gedacht.“ Nach 24 Jahren wurde ihm von einem Tag auf den anderen gekündigt, und plötzlich wusste er nicht mehr, wo für ihn selbst vorne war.

Am Anfang traute er sich nicht einmal ins Arbeitsamt. Er hatte das Gefühl, dass ihn alle anstarrten, fühlte sich verfolgt von hämischen Blicken und kritischen Bemerkungen der Nachbarn in seinem kleinen Dorf. Er trat aus Vereinen aus und reagierte nicht mehr auf Anrufe alter Bekannten. Als er schließlich noch seine Leidenschaft, die Jagd, aufgab, begannen die Ängste, die er mit Tabletten zu bekämpfen versuchte. Wahrscheinlich hatte Uwe Holtkötter eine schwere Depression, doch er war es nicht gewohnt, sich mit seiner Seele zu beschäftigen. Zwei Jahre lang kämpfte er gegen den Drang, seinem Leben ein Ende zu setzen. „Nur meine Frau hat mich davon abgehalten.“

Anfang 2002 erfuhr er von einem Seminar, das Arbeitslosentrainer Michael Willkomm gemeinsam mit einem Bildungsträger im Kreis Stade veranstaltete. Er ging hin und saß mit verschränkten Armen im Schulungsraum, bis ihn einer der Dozenten ansprach: „Herr Holtkötter, Sie haben bestimmt schon einiges im Leben gemeistert. Vielleicht wollen Sie mir ja abends mal privat ihre Geschichte erzählen!“ Holtkötter begann, sich zu öffnen. In vielen Gesprächen, mit viel Lob und Bestätigung bauten die Seminarleiter Holtkötters Selbstbewusstsein so weit auf, dass er wieder an die Zukunft zu glauben begann. Die Chancen auf einen neuen Arbeitsplatz, hatten sie ihm klargemacht, stünden in seinem Alter schlecht. Aber wie wäre es mit einer selbstständigen Tätigkeit, vielleicht einer Einmannfirma... Da erinnerte sich Uwe Holtkötter an die Berichte eines Bekannten aus den neuen Bundesländern, der ihm vorgeschwärmt hatte, wie dort die Bauern ihre Produkte an der Straße verkaufen. „Ich wohne doch in einer Apfelgegend“, dachte er sich, und die Idee für das Unternehmen Appel-Uwe war geboren. Heute fährt Holtkötter mit einem gebrauchten VW-Bus durch die Kleinstädte entlang der Elbe und verkauft das Obst von Bauern aus dem Alten Land. Seine Frau hat einen Hofladen aufgemacht, mit selbst gemachter Marmelade, Gewürzen und Suppen. Sie seien glücklich jetzt, sagt Elke Holtkötter; glücklich, dass das Leben unter neuen Voraussetzungen endlich weitergehe. „Ohne diesen Kurs wäre ich...“, wirft ihr Mann ein und stockt. „Da wäre ich vielleicht schon nicht mehr ... nein, da darf man gar nicht drüber nachdenken.“

Angebote, die speziell auf die Probleme und Bedürfnisse von Langzeitarbeitslosen wie Holtkötter zugeschnitten sind, gibt es zu wenig. Das hat sich bisher auch durch die Hartz-Reform nicht geändert – im Gegenteil: Ein nicht geringer Teil der bestehenden Angebote wurde noch zusammengestrichen. Ein Hamburger Bildungsträger beispielsweise, der monatlich zwei Kurse für Langzeitarbeitslose mit mehreren Dutzend Teilnehmern anbot, betreut seit Juni überhaupt keine Langzeitarbeitslosen mehr, Anbietern in anderen Bundesländern ergeht es nicht besser. „Die Arbeitsämter müssen jetzt schnell Vermittlungszahlen nachweisen“, erklärt ein Arbeitsmarkt-Spezialist und Kollege von Michael Willkomm. „Langzeitarbeitslose stören dabei nur. Die werden jetzt einfach vergessen.“

* Name von der Redaktion geändert“

Quelle: Hilbk, Merle. „Und was machst Du so?“ In: *DIE ZEIT*, Nr. 41, 02.10.2003.

3.1.9 Viola Lazo: „Lettische Identität im Europäischen Kontext“ (2002)

Lettische Identität im Europäischen Kontext

Vor kurzem habe ich Antje Vollmer, Stellvertretende Bundestagsvorsitzende gefragt: „Was ist Lettland Ihrer Meinung nach?“ Sie hat sich gelächelt und geantwortet: „Lettland ist ein Land der Musik und des Honigs. Das ist die lettische Identität in meinen Augen.“

Einerseits schmeichelnd – die Musik spiegelt den emotional geistigen Charakter einer Nation wider: das Sängerefest, die vielen Chöre, Kulturtraditionen, die Kunstbegeisterung des Volkes. Die Äußerung über den Honig zeugt davon, dass wir als ein ökologisch sauberes Land empfunden werden, dass bei uns uralte Traditionen gepflegt werden und dass wir Verständnis für eine urtümlich gesunde Lebensweise haben.

Andererseits – die Einwohner vom Land der Musik und des Honigs haben kaum die Zähne eines Tigers, sie haben kaum den wilden Schwung zu kämpfen und keinen Drang, um jeden Preis zu siegen. Das sind aber die beliebtesten Wettkampfvorgänge der globalisierten Welt. Wie lange noch werden die östlichen und westlichen Tiger Lettland mit honigsüßem Mund musizieren und das Summen der Bienen lauschen lassen?

Was verstehen wir unter der lettischen Identität? Das eine Verständnis haben wir, die Einwohner im Inneren des Landes, das andere – diejenigen, die Lettland von der Seite her betrachten. Freilich sind diese Meinungen unterschiedlich. Das sollten wir uns merken.

Was ist Identität? Wörterbücher erklären uns – Gleichheit, ein bestimmter Zustand der Übereinstimmung mit sich selbst. In der Mathematik werden die Größen als Identität bezeichnet, die sich ihrem Wesen nach nicht unterscheiden. In der Logik besagt die Identitätsregel die Forderung, dass bei einem richtigen Gedankenvorgang alle Begriffe völlig ungeändert bleiben sollen, und zwar darf die Bedeutung eines Begriffs innerhalb des ganzen Vorgangs nicht geändert werden. Die Identitätsphilosophie lehrt uns wiederum, dass das Geistige und Materielle, das Subjektive und Objektive keine zwei ständigen Realitäten sind, sondern zwei Ausdrucksformen einer identischen Realität darstellen.

Meines Erachtens nehmen wir im Inneren Lettlands unsere Identität bzw. unsere Gleichheit als einen Ausdruck der lettischen Kultur wahr – Lieder, Musik, Kunst, überlieferte Folklore, auch als Sportleistungen – Hockey und Basketball, sowie als Naturschönheit – Wälder und unberührte Umwelt. Ein besonderer Identitätsausdruck, schwer zu definieren, ist der Freiheits- und Unabhängigkeitsdrang. Unser Volk ist in Momenten der Erfüllung dieses Drangs unglaublich emotional geladen und einheitlich.

Wie steht es aber mit anderen Ausdrucksweisen der Identität? Bei unserer heutigen Diskussion fordere ich auf, Standpunkte über zukunftsrelevante Identitätsbereiche auszutauschen. Woraus besteht nämlich die wirtschaftliche, soziale und technologische Identität Lettlands aus der Selbstsicht und der Fremdsicht? Wie sehen wir unsere Zukunft in diesen Aspekten im Vergleich zu den anderen Nationen? Worin äußern sich unsere Stärken und Schwächen? Was haben wir, was die Anderen nicht haben? Werden wir wieder mal so bekannt werden wie in den 30-iger Jahren, als ganz Europa unseren Speck und unsere Butter zu schätzen wusste?

Vielleicht werden wir mal berühmt werden durch unsere Biolandwirtschaft oder aber durch den Wäschestoff der „Lauma“, vielleicht durch die Kunstfasern von Valmiera und das Bier von Cesis, die Kerzen von Dobeles bzw. die Soßen der „Spilva“, vielleicht werden Möbel aus Kiefernholz und hochwertiger Zellstoff zu lettischen Markenzeichen? Bedauerlicherweise gibt es in Lettland zur Zeit keine klaren Vorstellungen der ökonomischen Identität, keine genauen Ziele und keinen Sinn für zukünftige Bedürfnisse. Einzelne Erfolge von Enthusiasten weisen wohl die Wege für die Zukunft, doch es bedarf an weitsichtiger Staatspolitik.

Könnte Lettland beispielhaft für eine erfolgreiche Kommunalpolitik werden? Es ist zu betonen, dass sich die Stärke der EU-Mitgliedsländer in starken und handlungsfähigen Kommunalverwaltungen zeigt. In jedem Land gibt es ein anderes System, doch spielen die Selbstverwaltungen in dem staatlichen Verwaltungssystem eine besondere Rolle. Vor Ort kann man besser beurteilen, was die Einwohner brauchen. Es gibt Dinge, die nie von Riga bzw. von Brüssel aus zu bestimmen sind. Die Irrwege unserer Kommunalreform zeugen nichts Gutes. Die schlimmste Frage ist heutzutage wohl die der sozialen Identität. Kann sich ein lettischer Bürger vollwertig am staatlichen Leben beteiligen? Solange sich unsere Sozialbetreuung, Bildungsmöglichkeiten, Gesundheitsbetreuung und Arbeitschancen auf der Stufe des Durchkommens befinden, kann man kaum auf einen sozial und gesellschaftlich verantwortungsvollen Staatsbürger hoffen. Hätten wir in Lettland eine Volksabstimmung über den EU-Eintritt, so wäre ein Nein der lettischen Bevölkerung ein Zeichen dafür, dass die Innenpolitik den Bedürfnissen der Einwohner nicht entspricht.

Und nun ganz kurz über die Wissenschaften und Technologien. Vor 10 Jahren kam es vor, dass gerade diese zwei Bereiche einen Schlüssel zur Identität darstellen könnten. Es ist kein Geheimnis, dass weise Köpfe einen hohen Wert in der ganzen Welt haben. Wir waren so stolz auf unsere Forscher der Datentechnologien. Nein, durchaus nicht alle IT-Köpfe wurden von anderen Ländern abgekauft, um ihre eigene Identität zu bilden.

Können wir aber behaupten, dass die lettischen Wissenschaftler alles zur Verfügung haben, um dem eigenen Staat zu dienen? Leider sind unsere klugen Gehirne gezwungen, eine Wahl zwischen dürftigen Verhältnissen in ihrem Lettland und versorgtem Leben in einem fremden Land zu treffen.

Die lettische Nation hat zur Zeit zwei Grundbedürfnisse: Sicherheit und Stabilität. Die bitteren Erfahrungen des vorigen Jahrhunderts haben uns beigebracht, dass der alte Spruch: „Ein Mann ist kein Kämpfer“ nach wie vor gültig ist. Man sollte sich nach Gesinnungsgenossen und Verbündeten umsehen, um beim Lebenskampf nicht zu verlieren. Der Eintritt in die EU und NATO bringt uns erst dann einen Nutzen, wenn wir unsere Werte zu schätzen wissen, wenn wir bereit sind, unsere Leistungen mit anderen zu teilen und wenn wir das Ich-Gefühl behalten.

Heute spreche ich bewusst nicht über die Aufgaben des EU-Konventes – das wären Kompetenzkataloge, Vereinfachung der Vertragsschließung, Behördenreform, die Rolle der nationalen und der EU-Parlamente. Das sind aber bedeutende Themen, deren Beschlüsse die Entwicklung Lettlands langfristig beeinflussen können. Auch diese Beschlüsse dürfen nicht nur von den oberen Machtgruppierungen gefasst werden.

Ich bekenne, kritisch zu sein, während ich über die lettische Identität im zukünftigen Europa spreche. Doch meine ich, dass es viel besser ist, die eigenen Angelegenheiten zu Hause zu besprechen. Damit andere Völker und Länder etwas von Lettland lernen und sagen könnten: „Wer hätte gedacht, dass Lettland zum baltischen Tiger wird! Und dazu noch mit Liedern und Honig auf den Lippen!“

Quelle: Viola Lazo. „Lettische Identität im Europäischen Kontext“. Vortrag gehalten am Europäischen Konvent, 2003. URL:<http://www.politika.lv/index.php?id=103217&lang=lv>

3.2 VERWENDETE LITERATUR

3.2.1 Verwendete Literatur

- Auernheimer**, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 32003.
- Bauman**, Zygmunt: From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In: Hall, S. (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, ²1998. S. 18-36.
- Beck**, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, 1986.
- Dülmen**, Richard van (Hg.): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln: Böhlau, 2001.
- Erikson**, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, 1966.
- Ferrara**, Alessandro: *Reflective authenticity: Rethinking the project of modernity*. London: Routledge, 1998.
- Habermas**, Jürgen: *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, 1973.
- Habermas**, Jürgen: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, ⁶1995.
- Habermas**, Jürgen: „Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat.“ In: Taylor, C. (Hg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1997. S. 147-196.
- Hilbk**, Merle: „Und was machst Du so?“ In: *DIE ZEIT*, Nr. 41, 02.10.2003.
- Jahoda**, Marie: *„Ich habe die Welt nicht verändert.“ Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz, 2002.
- Keupp**, Heiner: „Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.“ In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hg.): *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, 1997. S. 11-39.
- Keupp**, Heiner u.a. (Hg.): *Identitätskonstruktionen*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, ²2002.
- Krappmann**, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta, ⁹2000.
- Mader**, Wilhelm: „Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität.“ In: Siebert, H. u.a. (Hg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 26*. Frankfurt a.M.: DIE, 1990. S. 20-30.
- Negt**, Oskar: „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche.“ In: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hg.): *Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1998. S. 21-44.
- Negt**, Oskar: *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl, ²2002.
- Platon**: *Das Gastmahl oder Von der Liebe*. Stuttgart: Reclam, 1996.
- Rommelspacher**, Birgit: *Identität und Macht*. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hg.): *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a.M.: suhrkamp, 1997. S. 250-269.
- Schröder**, Richard: *Deutschland schwierig Vaterland*. Freiburg: Herder, ³1993.
- Sennett**, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler, ⁵2000.
- Siebert**, Horst: *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 1993.
- Taylor**, Charles (Hg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1997.

3.2.2 Weiterführende Literatur

Fachliteratur

- Anderson**, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a.M., New York: Campus, ²1993.
- Auernheimer**, Georg u.a. (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske+Budrich, 2001.

- Auernheimer, Georg:** Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, 2002.
- Baethge, Martin u.a.:** Jugend. Arbeit und Identität. Opladen: Leske+Budrich, ³1995.
- Bauman, Zygmunt:** Identity. Cambridge u.a.: Polity Press, 2004.
- Benhabib, Seyla:** Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a.M.: Fischer, 1999.
- Brocker, Manfred; Nau, Heino H. (Hg.):** Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 1997.
- Claussen, Detlev u.a. (Hg.):** Transformation der Arbeit. Hannoversche Schriften: Bd. 5. Frankfurt a.M.: Neue Kritik, 2001.
- Gidion, Heidi:** Bin ich das? Oder das? Literarische Gestaltung der Identitätsproblematik. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2004.
- Hengst, Heinz; Kelle, Helga (Hg.):** Kinder – Körper – Identitäten. Weinheim/ München: Juventa, 2003.
- Hermes, Liesel u.a. (Hg.):** Gender und Interkulturalität. Tübingen: Stauffenburg, 2003.
- Horak, Ralf:** Identität und Alter. Eine tiefenpsychologische Untersuchung. München: Meidenbauer, 2004.
- James, Carl E.; Shadd, Adrienne (Hg.):** Talking about identity : encounters in race, ethnicity, and language. Between The Lines: Toronto, ²2002.
- Jung, Eberhard; Retzmann, Thomas (Hg.):** Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid (Hg.):** Pädagogische Grenzüberschreitungen: Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen, 1997.
- Leggewie, Claus (Hg.):** multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Berlin: Rotbuch Verlag, ³1993.
- Morgenroth, Christine:** Sprachloser Widerstand. Zur Sozialpathologie der Lebenswelt von Arbeitslosen. Frankfurt a.M.: Fischer, 1990.
- Nieke, Wolfgang:** Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske+Budrich, ²2000.
- Rauw, Regina u.a. (Hg.):** Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik: Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske+Budrich, 2001.
- Sprung, Annette:** Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2002.
- Witzke, Margrit:** Identität, Selbsta Ausdruck und Jugendkultur. München: kopaed, 2004.

Praxishandbücher

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.):** *Nation – Nationalismus – Nationale Identität*. Bonn: BpB, 1998.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.):** *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: BpB, 2000.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.):** *Neue Ökonomie. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: BpB, 2001.
- Fischer, Veronika u.a. (Hg.):** *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 2001.
- Morgenroth, Christine:** Arbeitsidentität und Arbeitslosigkeit – ein depressiver Zirkel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd. 53 (6/7), 2003. S. 17-24.

Zeitschriften

- iza. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit.** Hg.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt a.M. URL:<http://www.iss-ffm.de>
- Zeitschrift für KulturAustausch – Zeit für die Welt.** ifa. Institut für Auslandsbeziehungen, Berlin. URL:<http://www.ifa>

Migration. Deutschland & Europa. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart.
URL:<http://www.lpb.bwue.de>

Migration. A European Journal of International Migration and Ethnic Relations. Berliner Institut für Sozialforschung, Berlin. URL:<http://www.emz-berlin.de/migration/migrati.htm>

Zeitungsartikel

Kirbach, Roland; Spiewak, Martin: „Wenn die Eltern schwul sind“. In: *Die Zeit*, Nr. 02, 31. Dez. 2003, S. 11-14, Dossier.

IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN

EINLEITUNG

Das folgende Kapitel soll die Leserinnen und Leser, die Lernenden und Lehrenden dabei unterstützen, ihre Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen wahrzunehmen und zu erweitern.

- Dabei geht es *erstens* darum zu klären, was **Lernen** ist.
- *Zweitens* fragen wir, **warum** Menschen überhaupt lernen, also welche Gründe sie für ihr Lernen haben bzw. welche Motivation.
- *Drittens* setzen wir uns damit auseinander, **was** Menschen lernen, also welche Inhalte sie sich aneignen.
- *Viertens* überlegen wir, **wie** Menschen lernen, also welche Wege sie einschlagen und welche Hilfsmittel sie dabei verwenden.
- Abschließend werden wir uns *fünftens* mit möglichen **Problemen** und Behinderungen beschäftigen, die beim Lernen auftreten können und fragen, wie sie überwunden werden können.

4.1 WAS IST LERNEN?

Im weitesten Sinn ist Lernen die Aneignung und Verarbeitung von Informationen. Die Aneignung und Verarbeitung von Informationen ist

- **erstens** eine aktive, individuell gesteuerte Tätigkeit (niemand kann einen anderen „zwingen“, etwas zu lernen), die zur Wissenserweiterung dient;
- Lernen beinhaltet **zweitens** auch immer die Möglichkeit der individuellen (oder kollektiven) Verhaltensänderung.

Lernen besteht aus den folgenden sechs Kategorien:

- Wissen vermehren;
- Auswendiglernen und Reproduzieren;
- Anwenden des neuen Wissens;
- Verstehen des Wissens;
- Gewinnung neuer Erkenntnisse;
- Verhaltensänderung.¹¹

Lernen umfasst immer alle sechs Kategorien, die je nach Interessen und Lernstoff individuell unterschiedlich gewichtet werden. Bei den ersten drei Kategorien wird Wissen als etwas gesehen, das außerhalb der Person existiert. Eine

¹¹ In Anlehnung an: Adi Winteler. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004. S 19.

Person eignet sich Wissen an und reproduziert es später wieder, zum Beispiel mit dem Ziel, eine Prüfung zu bestehen. Die Kategorien vier bis sechs dagegen signalisieren ein vertieftes Verständnis von Lernen: Die Aneignung von Wissen zielt auf eine Erweiterung des vorhandenen Wissens mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten auszudehnen. Für Menschen bedeutet diese Art von Lernen, dass sie sich im weitesten Sinne Kompetenzen aneignen, um sich selbst zu verändern und zu entwickeln und die Welt, in der sie leben, aktiv zu beeinflussen.

Die bisherigen Aussagen über das Lernen unterstellen, dass Lernen „funktioniert“, ohne dass bereits erklärt wurde, wie Lernprozesse (technisch) ablaufen.

Erklärungen hierfür finden wir zum Beispiel in den **Naturwissenschaften**. Vor allem die Biologie, Biochemie und Neurophysiologie haben sich mit den biochemischen und neurophysiologischen Voraussetzungen und Vorgängen des Lernens auseinandergesetzt.

Die **(Lern-)psychologie** erforscht den Prozess des Lernens auf der Schnittstelle zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Sie nimmt die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse über das Lernen als Grundlage an und versucht herauszufinden, mit welchen Interessen und welchen Strategien Menschen lernen.

Die **Sozial- und Geisteswissenschaften** nehmen schließlich sowohl naturwissenschaftliche als auch lernpsychologische Erkenntnisse über das Lernen als gegeben an und setzen sich aus einer sozialen und gesellschaftsbezogenen Perspektive mit dem Lernen auseinander. Dabei wird gefragt, mit

welchen Zielen Menschen lernen (z.B. Veränderung der eigenen Person, der Gesellschaft); welche Voraussetzungen (individuell und gesellschaftlich) notwendig sind, um erfolgreich lernen zu können; welche Ziele eine Gesellschaft mit Lernen verknüpft (z. B. eher instrumentell oder eher emanzipatorisch orientierte); und wie die Chancen, erfolgreich zu lernen, in einer Gesellschaft verteilt sind.

4.2 WARUM LERNEN WIR?

Die Standardantwort auf diese Frage ist zunächst: „Menschen können nicht *nicht* lernen.“ D. h., Lernen gilt als eine Voraussetzung menschlichen Lebens. Es sichert das Überleben, unabhängig davon, in welcher Zeit und welcher Gesellschaft Menschen leben.

Dies bedeutet, dass Menschen zum einen aus individuellem Antrieb lernen. Zum anderen lernen sie aber auch, weil es gesellschaftlich erwartet wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Lernformen sehr unterschiedlich sein können.

So findet Lernen nicht immer in organisierter Form statt (d. h. Schule, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung), sondern häufig zufällig, informell und beiläufig. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Dimensionen von Lernformen:

(Quelle: Peter Faulstich und Christine Zeuner. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa 1999. S. 28):

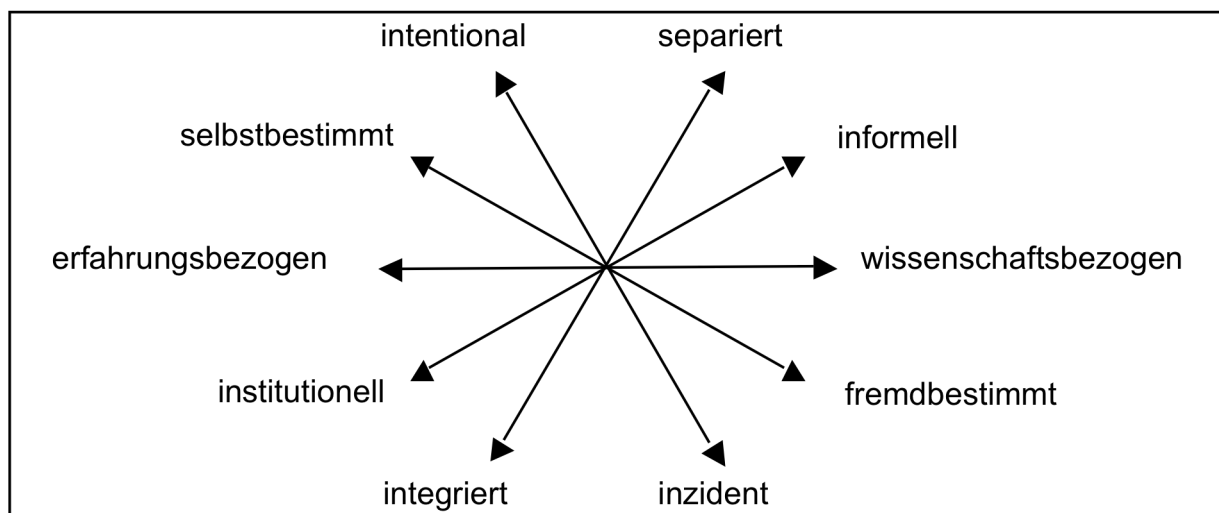


Abb. 1: Aspekte von Lernformen

Die Lernorte sind dabei ebenfalls sehr verschieden: Lernen kann in Institutionen stattfinden, deren Hauptaufgabe darin besteht, Menschen etwas zu vermitteln wie Schulen, Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aber man lernt auch – organisiert oder eher beiläufig – in Betrieben, Museen, Ge-

werkschaften, Vereinen, Kirchen, bei kulturellen Veranstaltungen usw. Der jeweilige Lernort beantwortet häufig auch schon die Frage, warum Menschen lernen: aus beruflichen Gründen, aus politischen, aus religiösen, aus sozialen, aus kulturellen Gründen.

Lernen wird als die Aneignung von Wissen zum Zwecke der Verhaltensänderung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen verstanden. Dies bedeutet, dass Lernen immer ein Ziel hat. Dieses Ziel kann instrumentellen Charakter haben, sich also beispielsweise auf die Verbesserung der ökonomischen Situation oder auf die Anpassung an gesellschaftliche

Entwicklungen richten. Darüber hinaus kann Lernen aber auch eine emanzipatorische Zielsetzung verfolgen, bei der es um die Entwicklung der eigenen Anlagen und Möglichkeiten geht, um sie im Sinne individueller und gesellschaftlicher Verbesserungen und Veränderungen einzusetzen.

4.3 WAS LERNEN WIR?

Mögliche Inhalte menschlichen Lernens sind natürlich ebenso unermesslich wie das existierende und das zukünftige Wissen. Trotzdem lassen sich Kategorien bilden, die Lerninhalte systematisie-

ren, wenn für eine solche Systematik von gesellschaftlichen und individuellen Interessen, die sich durchaus widersprechen können, ausgegangen wird.

Folgende Kategorien sind zu unterteilen:

- Inhalte, die die Tradition und Kultur einer Gesellschaft sichern und ihre Identität bestimmen (z.B. Religion; Geschichte; Kunst; Musik; Philosophie; Literatur; naturwissenschaftliche und technische Erkenntnisse).
- Inhalte, die das **Zusammenleben in einer Gesellschaft** ermöglichen (z.B. soziale Verhaltensweisen; Werte und Normen (darin eingeschlossen rechtliche Regelungen)).
- Inhalte, die im je **individuellem Interesse** begründet sind. (Sie können der individuellen Bereicherung, gesellschaftlichen oder beruflichen Zwecken dienen).

4.4 WIE LERNEN WIR?

Bei der Frage, wie man lernt, geht es im weitesten Sinne um **Lernstrategien**.

Unter Lernstrategien versteht man **erstens**, wie ein Lernender Informationen auswählt, erwirbt, organisiert, die neuen Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen verbindet und sie in sein Wissen integriert. Es geht also um Techniken, Methoden und Taktik des Lernens. Diese auf die aktive Aneignung und Verarbeitung von Wissen zielenden Verhaltensweisen werden auch **Lernstile** genannt, die individuell und je nach zu erlernendem Inhalt sehr unterschiedlich sein können. **Zweitens** beschäftigt sich vor allem die Lernpsychologie mit der Frage, welche **kognitiven Stile** beim Lernen nachweisbar sind. Es geht darum festzustellen, mit welchen Interessen Menschen lernen – z. B. weil sie ein Thema spannend finden und mehr darüber wissen möchten; weil sie bestimmte Dinge in ihrer Freizeit tun möchten; weil sie eine Prüfung bestehen möchten; oder weil sie bestimmte Dinge für ihren Beruf lernen müssen. Abhängig von den Lernintentionen und Zielen wird auf unterschiedliche Arten gelernt. Lernen – und damit auch die Lernstrategie – wird damit individuell unterschiedlich begründet.¹²

Im Folgenden geht es uns darum, die Lern- und Aneignungsstrategien unserer Leserinnen und Leser zu unterstützen. Wir beschäftigen uns dabei mit Fragen der Lernstrategien im Sinne von praktischen Lernstilen und nicht in Bezug auf kognitive Lernstile.

Wir werden Hinweise geben, wie man Informationen sammelt (Abschnitt 1), wie man mit Texten umgeht und seine Lesefähigkeit üben kann (Abschnitt 2), und welche Techniken es gibt, Gelesenes zu behalten (Abschnitt 3). In einem weiteren Abschnitt werden wir Anregungen geben, wie offene bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse gestaltet werden können, die bei der Erarbeitung der Lern- und Arbeitsbücher eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 4).

Denn, wie bereits in der Einleitung gesagt, können diese Lern- und Arbeitsbücher sowohl in traditionellen Unterrichtsformen eingesetzt werden, als auch zur Eigenarbeit. Je nachdem, welche Lernform vorliegt, werden die Lernenden unterschiedliche Lernstrategien verfolgen.

¹² Zu Lernstrategien und ihre Anwendung vgl. K.-P. Will. *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann 2000.

4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN

Ein Problem der heutigen Zeit besteht weniger darin, Informationen zu erhalten, als zu beurteilen, ob diese Informationen erstens für die eigene Fragestellung relevant sind und ob sie zweitens richtig sind. Viele Menschen konsultieren bei der Informationssuche zunächst das Internet. Hier sind die erwähnten Probleme besonders auffällig: Oft ist es

gar nicht so einfach, Informationen zur eigenen Fragestellung zu bekommen, und zudem ist es meist sehr schwierig, zu entscheiden, ob diese Informationen richtig und treffend sind. Ähnlich verhält es sich mit anderen Quellen wie Büchern, Enzyklopädien, Lexika, Fachbüchern, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln usw.

4.5.1 Umgang mit dem Internet

Der Vorteil des Internets ist, dass man zu allen vorstellbaren Wissensgebieten Informationen finden kann. Die übliche Suchstrategie ist, über Suchmaschinen

wie Google, Yahoo, Altavista oder webster Suchbegriffe einzugeben und über die dort angegebenen Links weiterzusehen.

Hierbei kann es zu folgenden Problemen kommen:

- Der Suchbegriff ist zu ungenau oder zu speziell. Im ersten Fall erhält man zu viele Antworten, im zweiten treffen die Antworten nicht auf die Frage zu. Man muss also mit Suchbegriffen experimentieren.
- Die Suchmaschinen verwenden unterschiedliche Begriffe, weshalb man variieren muss.
- Die Suche kann sehr zeitaufwändig und unter Umständen auch frustrierend und damit wenig effektiv sein.
- Problematisch ist es weiterhin häufig, die Richtigkeit von Informationen nachzuprüfen, weil Primärquellen nicht angegeben werden.

4.5.2 Umgang mit Bibliotheken

Die „traditionelle“ Art und Weise, sich Informationen zu beschaffen, ist der Besuch von Bibliotheken und das Lesen schriftlicher Quellen. Zu unterscheiden ist zwischen Staats-, National- und Landesbibliotheken, allgemeinen öffentlichen Bibliotheken (städtisch oder kommunal) sowie wissenschaftlichen und Fachbibliotheken (häufig an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen,

aber auch bei Behörden, Museen, Berufsverbänden usw.).

Bibliotheken verfügen über verschiedene Kataloge, in denen Informationen über die in der Bibliothek befindlichen Bücher abrufbar sind. Heute ist dies in den meisten Fällen ein elektronischer Katalog, in dem alle Medien gespeichert sind. Unterteilt werden die Kataloge – ob elektronisch oder traditionell – in alpha-

betische Kataloge, in denen man nach Autoren suchen kann oder nach Schlagworten. Im ersten Fall weiß man bereits, welches Buch oder welchen Autor man sucht, im zweiten möchte man herausfinden, welche Bücher zu einem bestimmten Thema in einer Bibliothek vorhanden sind. Zudem gibt es in größeren Bibliotheken meistens Zeitschriftenkataloge, Dissertationskataloge oder thematische Spezialkataloge.

Bibliotheken haben Personal, das bei der Suche nach Literatur berät und weiterhilft. Häufig werden Führungen angeboten, die auf die verschiedenen Möglichkeiten einer Bibliothek eingehen, die Systematik der Bücheraufstellung sowie der vorhandenen Kataloge erklären.

Auch ist die Vernetzung verschiedener Bibliotheken über Computer mittlerweile weit vorangeschritten, so dass man - zumindest in Deutschland - über sogenannte „Verbundkataloge“ den Bestand vieler Bibliotheken einer größeren Region abfragen kann. Sind Bücher nicht in der eigenen Bibliothek vorhanden, können sie in der Regel über die sogenannte „Fernleihe“ bestellt werden: Die eigene Bibliothek bestellt das Buch bei einer anderen und man kann das Buch in der eigenen Ausleihe abholen.¹³

¹³ Ausführlich mit der Frage von Suchstrategien in Bibliotheken und im Internet beschäftigen sich die folgenden Bücher:
Regula Schröder-Naef. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. Weinheim: Beltz Verlag ²¹2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie
Joachim Stary und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT

Das Lesen von Texten ist sicherlich eine der häufigsten Tätigkeiten, um sich Wissen anzueignen. Empfehlungen zu Lesetechniken gibt es zahlreiche – ob es um Schnelllesen geht; um Techniken, sich das Gelesene dauerhaft anzueignen oder nach individuellen Gesichtspunkten zu ordnen usw.

Hier können und sollen die Anregungen entsprechender Bücher nicht wiederholt werden. Einige grundsätzliche Hinweise zum Umgang mit Texten werden allerdings aufgeführt, da die vorliegenden Lern- und Arbeitsbücher ebenfalls weitgehend Textarbeit erfordern. Weniger geübte Leser können ja zunächst die hier vorgeschlagenen Techniken bei der Erschließung von Texten anwenden, um dann eigene Vorgehensweisen zu entwickeln.

4.6.1 Lesen als Prozess

Das Lesen von Texten kann man sich als einen kreisförmigen Prozess vorstellen, dessen Ausgangspunkt die Vorkenntnisse sind, die jemand zu einem Thema mitbringt. Diese können gering sein oder auch bereits sehr breit.

Unabhängig davon, welchen Wissensstand eine Person hat, kann der nachfolgende Vorschlag für die Bearbeitung von Texten als systematischer Bearbeitungsprozess angewandt werden. Der

Vorschlag soll dazu anregen, unabhängig von der Kenntnis eines Gegenstandes zunächst darüber nachzudenken, was man bereits auf Grund seiner Alltagserfahrungen oder auch der Erfahrungen im beruflichen oder politischen Zusammenhang zu einem Thema weiß. Dann setzt man sich mit einem Text anhand von bestimmten Erwartungen hinsichtlich seiner Informationen auseinander. Die inhaltliche Aufmerksamkeit wird auf diese Weise zielgerichteter; es wird damit leichter, den Argumenten eines Autors zu folgen und sie mit dem eigenen Vorverständnis zu vergleichen.

Anfangs wurde darauf hingewiesen, dass Lesen als ein kreisförmiger Prozess verstanden werden muss: So ist es bei der Anwendung des nachfolgenden Schemas wahrscheinlich, dass beim ersten Lesen nicht alle Fragen vollständig beantwortet werden können. In diesem Fall sollte man entweder den ganzen Text oder bestimmte Ausschnitte noch einmal lesen und versuchen, mit dem nun erweiterten Vorverständnis – Ergebnis des ersten Durchgangs – weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Diese Vorgehensweise erfordert zunächst Zeit – mit ein wenig Übung wird es aber leichter, den Inhalt von Texten zu erschließen und Methoden zu entwickeln, die dem eigenen Lernstil entsprechen.

4.6.2 Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten

A. Vorbereitende Überlegungen zur Lektüre

1. Formulierung der eigenen erkenntnisleitenden Interessen

- Aus welchem Grund wird der Text gelesen?
- Welche Erwartungen werden damit verknüpft?

2. Formulierung des eigenen Vorverständnisses vom Text

- Welche Begriffe sind bekannt/unbekannt?
- Was ist über den Autor/die Autorin bekannt?

3. Entstehungszusammenhang des Textes

- Wann und wo wurde der Text geschrieben?
- Aus welchem Anlass wurde er geschrieben?
- Wo und aus welchem Anlass wurde er veröffentlicht?
- Wer sind die Adressaten des Textes?

B. Fragen während der Lektüre des Textes

1. Formale Aspekte

- Gliederung/Aufbau des Textes
- Struktur der Abschnitte/Kapitel
- Gibt es Zusammenfassungen?
- Themen, die angesprochen werden

2. Inhaltliche Aspekte: innerer und struktureller Argumentationsverlauf

- Welche Thesen/Hypothesen vertritt der Autor?
- Wie werden die Thesen belegt/widerlegt?
- Gibt es inhaltliche Sprünge/Brüche?

3. Inhaltliche Aspekte: Begriffe

- Welche Begriffe sind wichtig?
- Wie werden die Begriffe erklärt?

4. Inhaltliche Aspekte: Quellen

- Welche Quellen werden benutzt?
- Dienen die Quellen zur Erläuterung/Erklärung/Widerlegung der Thesen?

C. Überlegungen nach der ersten Lektüre des Textes

- Hat der Text die erkenntnisleitenden Interessen beantworten können? (vgl. 1)
- Hat der Text zum besseren Verständnis der Materie beigetragen?
- Gibt es begründete inhaltliche/formale Kritik an dem Text?

4.6.3 Lesen als Aneignung von Wissen

Wenn man Texte nach dem gerade gezeigten Schema gelesen und interpretiert hat, ergibt sich (meistens gleichzeitig) das Problem, wie die neuen Informationen aufbereitet werden können, damit man sie behält und auch später wieder darauf zurückgreifen und damit weiter arbeiten kann.

Es gibt zahlreiche Methoden, Texte für sich selbst zu bearbeiten. Die einfachste ist, im Text wichtige Stellen zu markie-

ren und Bemerkungen an den Rand zu schreiben. Das Problem ist, dass man den Inhalt des Textes später nicht auf einen Blick zur Verfügung hat. Im Folgenden sollen drei Methoden kurz beschrieben werden, wobei zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wieder auf relevante Literatur verwiesen sei.

4.6.3.1 Exzerpieren

„Exzerpieren“ bedeutet soviel wie „herausziehen“. Das Ziel ist also, die wesentlichen Information eines Textes in eigenen Worten schriftlich niederzulegen. Dieses „Exzerpt“ kann kürzer oder

länger sein. Auf jeden Fall sollte es folgende Informationen enthalten, damit man später genau weiß, auf welchen Text es sich bezieht:

- **Name** des Autors;
- **Titel** des Textes und die Quelle, aus der der Text stammt (Buch, Zeitschrift, o.Ä.);
- **Ort**, an dem der Text gefunden wurde (eigenes Buch; Bibliothek; Internet); in den beiden letzten Fällen sollte immer die Fundstelle, d.h. die Signatur der Bibliothek oder die sog. „URL“ aus dem Internet (mit Datum) verzeichnet werden, damit man es wiederfinden kann. (Bei Internet-Quellen empfiehlt es sich, die Daten auf Diskette, CD oder die eigene Festplatte abzuspeichern, weil die Quellen später häufig nicht mehr in der Form wieder zu finden sind).
- Eventuell eine Liste mit wichtigen **Stichwörtern** und **Begriffen** erstellen, wodurch man später einen schnelleren Überblick über den Text bekommt.
- Bei Exzerpten kann man nur mit einzelnen Zitaten arbeiten oder auch mit sog. „Paraphrasierungen“, d.h. Zusammenfassungen des Textes mit eigenen Worten. In jedem Fall sollte immer deutlich unterschieden werden zwischen einem **wörtlichen Zitat**, einer Zusammenfassung der **Meinung des Autors** und der **eigenen Meinung** zum Text (im Sinne einer Anmerkung / eines Kommentars), damit dies auch später noch nachvollziehbar ist.
- Es empfiehlt sich, für jeden Text ein neues Exzerpt zu schreiben, so dass man sie unter Umständen auch neuen Texten, die thematisch unterschiedlich sind, zuordnen kann.

4.6.3.2 *Thesepapier zu einem Text*

Die hier vorgeschlagene Struktur für ein Thesepapier geht über ein Exzerpt hinaus, da man – in Anlehnung an die in 2.2 vorgeschlagene Methode zur Texterschließung – nicht nur den Inhalt

eines Textes wiedergibt, sondern auch Informationen zum Autor, zur Struktur des Textes und den Kernaussagen sowie die eigene Meinung bzw. Kritik am Text deutlich macht.

Konzept für ein Thesepapier

1. Verfasserin/Verfasser, Titel.
2. Ausgangspunkt: Ziel des Aufsatzes.
3. Voraussetzungen für die Argumentation: Welche bestehenden Werke/Materialien/Quellen werden herangezogen, um die Argumente zu stützen?
4. Struktur: Aufbau und Gliederung des Aufsatzes.
5. Methode/Vorgehensweise der Autorin/des Autors (Biographie, hermeneutische Interpretation, Textanalyse).
6. Thesen – Was will die Autorin/der Autor erwiesen haben?
7. Ergebnis/Ertrag: Werden die Thesen belegt?
8. Eigene Kritik

4.6.3.3 *Mind-mapping*

Die Idee des „Mind-mapping“ versucht, die netzwerkartige Struktur des menschlichen Denkens abzubilden und auszunutzen, da wir normalerweise assoziativ, d. h. in Verknüpfungen denken. Es geht darum, die vielen Dimensionen und Abhängigkeiten von Begriffen oder Themengebieten deutlich zu machen, um sie sich auf diese Weise erstens leichter merken zu können und zweitens Verbindungen oder thematische Erweiterungen zu erkennen, die bis dahin vielleicht verborgen waren.¹⁴

Mind-Maps können im Voraus entwickelt werden, um sich zu verdeutlichen, was von einem Thema bereits bekannt ist. Sie können aber auch während des Lesens eines Textes, als Mitschrieb einer Vorlesung oder eines Vortrags erstellt werden. Vorteil von Mind-Maps ist, dass sie jederzeit erweiterbar sind und als Gedächtnis- und Erinnerungsstützen dienen.

Das folgende Beispiel für ein Mind-Map zum Thema „Lernen zu lernen“ orientiert sich an den im vorliegenden Text dargestellten Inhalte.

¹⁴ Die Literatur zu „Mind-mapping“ ist sehr vielfältig. Von den in unserem Literaturverzeichnis angegebenen Autoren beschäftigen sich vor allem Werner Metzger und Martin Schuster mit dem Aspekt (S. 132 - 163).

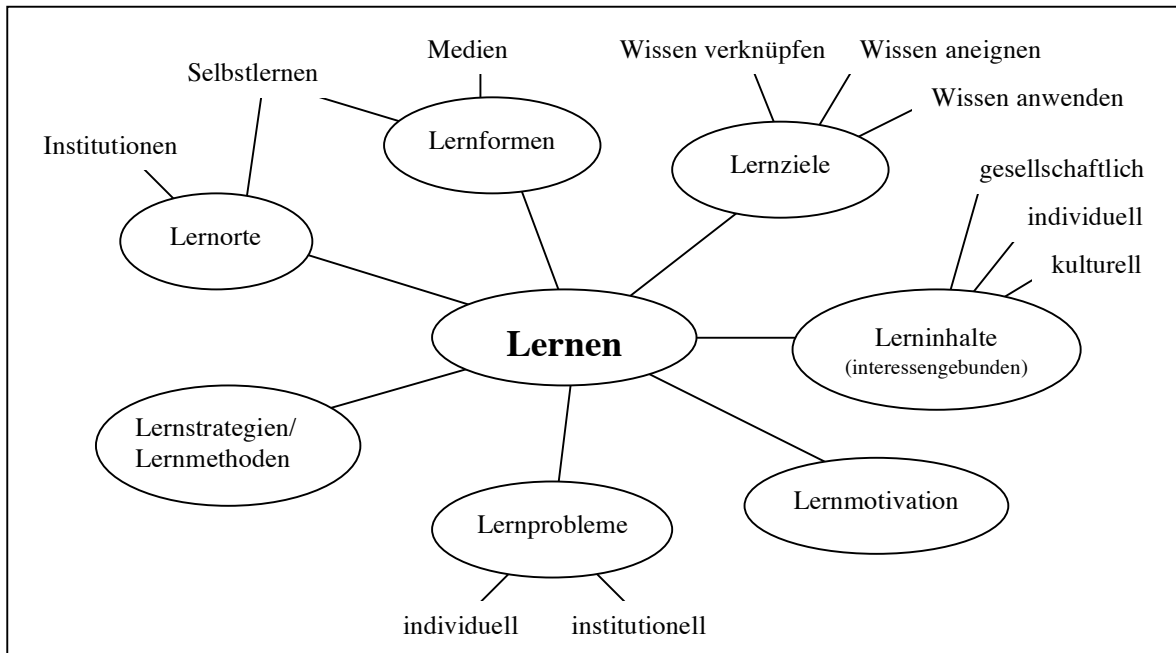


Abb. 2: Mindmap zum Thema „Lernen lernen“

4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE

Die Gestaltung offener, selbstgesteuerter Lernprozesse hängt von den Lernenden selber, den Lehrenden und den eingesetzten Lern- und Aneignungsmethoden ab. Selbstgesteuertes Lernen im Sinne der individuellen Auswahl und Aneignung von neuen Inhalten ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Wichtig ist, dass bestimmte Tätigkeiten, die in einem organisierten Lernprozess meistens von den Lehrenden übernommen werden, jetzt Teil der Selbststeue-

rung der Lernenden ist. Das Problem dabei ist, dass viele Lernende keine Erfahrung darin haben, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Aufgaben, die für die Gestaltung eines Lernprozesses von Bedeutung sind, werden in organisierten Lernprozessen eher von den Lehrenden, in selbst gesteuerten Lernprozessen eher von den Lernenden übernommen:

- **Orientierung des Lerngeschehens:** bei selbstorganisierten Lernprozessen sind die Lernenden dafür weitgehend selbst verantwortlich.
- **Aktivitätsgrad:** Lernende müssen selbständig agieren.
- Entscheidung über **Lernziele** liegen beim Lernenden.
- Entscheidung über **Lerninhalte** liegen beim Lernenden.
- Überprüfung des **Lernerfolgs** durch Selbstkontrolle durch den Lernenden.
- **Medieneinsatz** nach eigener Entscheidung.
- **Zeitliche Flexibilität:** selbst gesetzte Lernzeiten.
- **Räumliche Flexibilität:** Bestimmung des Lernorts durch den Lernenden (nach Gnahs u.a. 2002, S. 17).

Diese Aufzählung zeigt, dass ein selbständig Lernender für viele Bereiche seines Lernvorgangs Verantwortung übernimmt, die in organisierten Lernformen von den Lehrenden wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass sich jeder Lernende überlegen sollte, in welchen Bereichen er sich bereits selbständiges Lernen zutraut, und in welchen er Hilfe in Anspruch nehmen möchte.

Sofern Sie sich dazu entschieden haben, die vorliegenden Lern- und Arbeitshefte selbständig durchzuarbeiten, müssen Sie also in Eigenregie Lernzei-

ten festlegen. Einen ungestörten Lernplatz finden. Herausfinden, ob Ihnen die angebotenen Lernhilfen ausreichen oder ob Sie sich entweder mit Hilfe von Medien weitergehende Informationen beschaffen oder bei Personen Unterstützung suchen. In den Heften sind bereits zahlreiche Anregungen gegeben, wo weitere Informationen zu bestimmten Themen zu finden sind. Mit Hilfe der in den Texten ergänzten Fragen und Arbeitsaufgaben können Sie Ihren eigenen Lernfortschritt überprüfen.

4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN?

Probleme, die beim Lernen auftauchen können, können verschiedene Ursachen haben: wir stellen im Folgenden verschiedene Perspektiven dar, die sich erstens auf lernende Personen allge-

mein beziehen, und zweitens betrachten wir Lernprobleme aus der Perspektive der Lehrenden und Institutionen, in denen das Lernen stattfindet.

1. Mögliche Probleme Lernender:

- Geringe inhaltliche Vorkenntnisse
- Geringe methodische Kenntnisse (vgl. das Kapitel Lernstrategien)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliches Interesse an den Resultaten des Lernprozesses (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“
- Zu hohe/zu geringe Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

2. Mögliche Probleme aus der Perspektive der Lehrenden/Institution:

- Uneinheitliche inhaltliche Vorkenntnisse bei der Gruppe
- Uneinheitliche Lernerfahrungen (in Bezug auf Methoden, aber auch Lernen allgemein)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliche Verwertungsinteressen bei den Lernenden in Bezug auf die Inhalte
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“ (bei Lehrenden und Lernenden)
- Festsetzung der Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

Diese Listen ließen sich sicherlich noch fortführen. Sie zeigen aber sehr deutlich, dass die Ursachen von Lernschwierigkeiten sowohl in den individuellen Voraussetzungen der Lernenden liegen können, als auch in den Rahmenbedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Wichtig ist, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende überlegen, welche Ursachen auftauchende Lernprobleme haben, um dann Strategien zu ihrer Bewältigung zu entwickeln. Individuelle Ursachen, die auf fehlende oder negative Lernerfahrungen zurückzuführen

sind, sind sicherlich nur langfristig zu überwinden. Fragen des inhaltlichen Interesses, der methodischen Herangehensweise, einer übergreifenden Zielsetzung, die den Interessen aller Teilnehmer gerecht wird, sollten allerdings direkt und einvernehmlich zwischen Lernenden und Lehrenden geklärt werden, um für alle möglichst günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen.

4.9 LITERATUR

Allgemeine Literatur

Faulstich, Peter und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa 1999.

Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens

Bünting, Karl-Dieter, Axel **Bitterlich** und Ulrike **Pospiech**: *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietze, Lutz: *Mündlich: ausgezeichnet. Informationen, Tips und Übungen für ein optimales Examen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Pabst-Weinschenk, Marita: *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Poenike, Klaus: *Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion*. Duden Taschenbücher Nr. 21. Mannheim: Dudenverlag 1988².

Stary, Joachim und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien

Decker, Franz. *Die neuen Methoden des Lernens. Spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*. Würzburg: Lexika-Verlag ²1999.

Diepold, Peter und Paul **Tiedemann**. *Internet für Pädagogen. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietrich, Stephan und Elisabeth **Fuchs-Brüninghoff** u.a. (Hg.). *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. DIE Materialien für die Erwachsenenbildung 18. Frankfurt a. M. 1999.

Gnahn, Dieter und Sabine **Seidel**. „Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung.“ In: Peter Faulstich u.a. (Hg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa 2002. S. 13 - 24.

Metzig, Werner, Martin **Schuster**. *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer ⁵2000.

Pädagogischer Arbeitskreis Erwachsenenbildung. *Wirkungsvoller lernen und arbeiten*. Heidelberg: Quelle & Meyer ²1974.

Schröder-Naef, Regula. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. Weinheim: Beltz Verlag ²¹2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie

Will, Klaus-Peter. *Lernstrategien im Studium*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 16. Münster: Waxmann 2000.

Lehren/Kursgestaltung

Knoll, Jörg. (Hg.). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen.* München: Max Hueber Verlag 1986.

Winteler, Adi. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004.

Lerntheorien

Bernstein, Basil. *Studien zur sprachlichen Sozialisation.* Ullstein Materialien. Frankfurt a. M.: Ullstein 1981.

Edelmann, Walther. *Lernpsychologie. Eine Einführung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union⁵1996.

Illeris, Knud. *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social.* Frederiksberg: Roskilde University Press; Leicester: NIACE Publications²2004.

Vester, Frederick. *Denken, Lernen Vergessen.* München: Deutscher Taschenbuch-Verlag²²1998.

V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE

5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN

5.1.1 Zygmunt Bauman: Identity (2004) – zur Frage nationaler Identität

According to the old custom of Charles University of Prague, the national anthem of the country to which the person receiving an honorary doctorate belongs is played during the conferment ceremony. When my turn to be so honoured came, I was asked to choose between the British and the Polish anthems... Well, I did not find an answer easy.

Britain was the country of my choice and by which I was chosen through an offer of a teaching job once I could no longer stay in Poland, the country of my birth, because my right to teach was taken away. But there, in Britain, I was an immigrant, a newcomer – not so long ago a refugee from a foreign country, an alien. I have since become a naturalized British citizen, but once a newcomer can you ever stop being a newcomer? I had no intention of passing for an Englishman and neither my students nor my colleagues ever had any doubt that I was a foreigner, a Pole to be exact. That tacit ‘gentleman’s agreement’ prevented our relations from going sour – on the contrary, it made them honest, smooth, and on the whole cloudless and friendly. So perhaps the Polish anthem should have been played? But that would also mean acting on false pretences: thirty-odd years before the Prague ceremony I had been stripped of Polish citizenship. My exclusion was official, initiated and confirmed by the power entitled to set apart the ‘inside’ from the ‘outside’, those who belong and from those who don’t – so the right to the Polish national anthem was no longer mine...

Janina, my lifelong companion and a person who had given a lot of thought to the traps and trials of selfdefinition ... found the solution: why not the European anthem? Indeed, why not? A European, no doubt, I was, had never stopped being – born in Europe, living in Europe, working in Europe, thinking European, feeling European; and what is more, there is thus far no European passport office with the authority to issue or to refuse a ‘European passport’, and so to confer or to deny our right to call ourselves Europeans.

Our decision to ask for the European anthem to be played was simultaneously ‘inclusive’ and ‘exclusive’. It referred to an entity that embraced both alternative reference points of my identity, but at the same time cancelled out, as less relevant or irrelevant, the differences between them and so also a possible ‘identity split’. It removed from the agenda an identity defined in terms of nationality – the kind of identity that has been barred and inaccessible to me.

Quelle: Zygmunt Bauman. Identity. Cambridge u.a.: Polity Press, 2004. S. 9f.

5.1.2 Heidi Gidion: Gemalte Selbstporträts (2004) – am Beispiel von Frida Kahlo und Paula Modersohn-Becker

Selbstporträts von Malern können uns auf den Weg bringen, mit Worten hergestellte Selbstporträts, Autobiografien also, in ihrem Wesen gründlicher zu begreifen.

Scheinbar handelt es sich ja um etwas ganz Einfaches: Der Maler setzt sich vor den Spiegel und malt, was er sieht. Scheinbar steht er ja nur unter einer einzigen Forderung: möglichst naturgetreu zu reproduzieren, möglichst mit fotografischer Genauigkeit, so, wie es Maler seit Erfindung der Fotografie immer schon vorgeführt haben. zur Grundlage ihrer Porträts haben sie oft Fotos genommen. Wobei die Maler und wir wissen: Auch Fotos können durch den Zwang zur Entscheidung für eine Perspektive nur eine Sicht von zahlreichen möglichen abbilden. Dessen muss die Redewendung von der ‚fotografischen Genauigkeit‘ immer eingedenk sein. [...]

Besonders fantasievoll ging die Mexikanerin Frida Kahlo zu Werk, in über hundert Selbstporträts jeweils unvorhersehbar anders verfremdet durch ihre Kostümierungen, von mexikanischer Folklore bis zum strengen Herrenanzug, in immer anderer Stimmung und bis ins Surreale getriebenen Verwandlungen: als Hirsch, pflanzenhaft eingebunden in die Natur, wie siamesische Zwillinge als Zwei Fridas, als abgetrennt von ihrem Mann Diego Rivera und ein andermal als zusammen gewachsen mit ihm zu einer monströsen Gestalt, oder autobiografisch bekennerhaft als „geborstene Säule“ mit dem Korsett über ihrem beschädigten Oberkörper. Mit malerischem Sachverstand, Willensstärke und Imagination hat sie sich den Freiheitsspielraum malend erobert, der ihr in ihrer Körperlichkeit so schmerzlich eingeschränkt, ja geraubt worden war durch den schweren Unfall und die ihr dadurch aufgezwungene jahrelange Unbeweglichkeit in Gips, Korsett und Streckbett, mit nie aufhörenden Schmerzen. Diesen Beraubungszustand duldet sie nicht als das ein für alle Mal bestimmende Merkmal ihrer Identität. Dagegen an malte sie ihre vielen rätselhaften, bunten, beweglichen Fridas.

Zeitlich gesehen vorher, wenn auch weit weniger ausschweifend und exzessiv, malte Paula Modersohn-Becker Selbstporträts in unterschiedlichen Stimmungen. Einmal stellte sie sich als Schwangere dar, und zwar zu der Zeit, als sie (noch) nicht schwanger war und sich, in Paris arbeitend, um ihrer Künstlerinnen-Existenz willen gerade entschlossen von ihrem Mann getrennt hatte. Eine ihrer Selbstdarstellungen, die einzig ihr Gesicht in bunten Farbflecken zeigt mit dem forschenden großen Blick, könnte die gültige Illustration der Frage sein: Wer bin ich?

Quelle: Heidi Gidion: *Bin ich das? Oder das?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. S. 33-35.

5.1.3 Auszüge aus einem Seminar in Lettland zum Thema Identität – Impulse für die Bildungspraxis

(1) *Einstieg zur Diskussion: „Meine Identität“*

Was ist die Identität?

Das lettische Synonym für das Fremdwort „Identität“ ist der Begriff „Gleichheit“. Die Wurzel des Wortes „gleich“ deutet auf die Fähigkeit „sich zu gleichen“, „gleich zu sein“, also auf gleiche Art und Weise in unterschiedlichen Situationen und zu verschiedenen Zeiten zu handeln.

Wer und was bin ich? Das ist eine der Kernfragen im Laufe des Lebens eines jeden Menschen. Eine Antwort auf diese Frage wird sowohl von einem Kind, von einem Jugendlichen, einem reifen Erwachsenen als auch einem Greis gesucht. Die stete Rückkehr zu dieser Frage bedeutet, dass ein jedes Individuum seine eigene „Gleichheit“ immer wieder anstrebt. Und doch ist ein jeder gezwungen, unter Einwirkung von verschiedenen Verhältnissen das Empfinden des Ichs zu ändern. Wir sind uns identisch und sind es nicht. Wir ändern uns stets wegen unserer Beweggründe sowie der Ereignisse in der Gesellschaft.

Ganz einfache Fragen helfen uns, die eigene Identität zu ergründen:

Wie?

Wie liebe ich? Wie freue ich mich? Wie bin ich traurig? Wie ärgere ich mich? Wie verstehe ich mich mit meinen Mitmenschen? Wie sind meine Eltern?

Wem?

Zu wem gehöre ich? Zu wem habe ich Vertrauen? Wem glaube ich bzw. glaube ich nicht?

Wann?

Wann lebe ich? Wann bin ich zufrieden bzw. unzufrieden?

Was?

Was weiß ich? Was verstehe ich? Was will ich? Was kann ich? Was tue ich? Was bejahe ich? Was verneine ich?

Mit wem?

Mit wem bin ich am häufigsten zusammen? Mit wem wohne ich zusammen? Mit wem arbeite ich zusammen? Mit wem erhole ich mich?

Wo?

Wo wohne ich? Wo arbeite ich? Wo erhole ich mich? Wo lerne ich?

Was für?

Was für ein Mann/eine Frau bin ich?

Warum?

Warum ist es für mich wichtig? Warum ist es für mich nicht wichtig?

Die oben genannten Fragen sind wirklich einfach. Doch kommt es oft vor, dass ein jeder von uns vergisst, sich diese zu stellen. In gewissem Maße wird gerade dadurch unsere Identität bedroht, wir können nicht unser Gleichgewicht wiederherstellen und unsere Beziehungen zu den Mitmenschen sowie zur gesamten Gesellschaft harmonisieren. Die Menschen geraten häufig in Schwierigkeiten, weil sie sich nicht kennen und sich bei der Bildung ihres Selbstgefühls lange an überholte und falsche Stereotype – bezüglich der ihrer Meinung nach starken und schwachen Seiten von sich selbst – halten.

Im lettischen Lexikon der Philosophie vom Jahr 1989 werden unter dem Begriff „Identität“ zusätzliche Angaben zur Erläuterung der Gleichheit angeboten.

Die Identität wird hier als eine philosophische Kategorie verstanden, welche die Gleichheit von Gegenständen und Erscheinungen ausdrückt, die Gleichheit mit sich selbst oder unter mehreren Gegenständen bzw. Erscheinungen, die gleich sind: $A = B$ und $B = A$. Alle Merkmale, die das A charakterisieren, hat auch das B.

Da sich die materielle Wirklichkeit ständig ändert, gibt es kaum Gegenstände, Erscheinungen oder Menschen, die völlig identisch mit sich selbst wären, noch nicht einmal in Bezug auf ihre wesentlichen Kerneigenschaften. Identität wirkt sich nie abstrakt, sondern konkret aus. Sie enthält immer interne Unterschiede und Gegensätze, ständig entzieht sie sich im Laufe der Entwicklung. Identität ist stets mit dem Unterschiedlichen verbunden und immer relativ. Jede Identität ist vergänglich und ihre Entfaltung ist absolut. Die Identität als etwas Beständiges und Unveränderliches wirkt sich als Ergebnis der Erkenntnisvereinfachung aus. Somit weist unser Gleichsein ebenso darauf hin, was wir sind, wie wir uns von anderen Personen unterscheiden sowie auf welche Weise sich unsere Zugehörigkeit zu den Mitmenschen äußern kann. Unsere Gleichheit ist nicht

erstarrt, weil sie stets vielen Veränderungen unterstellt wird. Ich bin „Ich“, zugleich aber kein „Ich“, da ich mich ändere.

Warum ist es wichtig und von Bedeutung, an die persönliche Identität zu denken? Brauchen erwachsene Menschen einen Meinungs-austausch über „Gleichheit“ und kann dieses ihnen praktischen Nutzen bringen? Hatte die Erkenntnis über die eigene Identität früher mal einen praktischen Sinn und gibt es welchen heutzutage?

Es gibt eine Reihe von Zeugnissen, wie solche Gleichheit im Laufe der Geschichte der Menschheit aufgefasst wurde:

- „Egal, wer ich gewesen bin, Brutus oder Herostratos. Hauptsache, dass die Menschen mich nie vergessen“, habe mal ein berühmter Mann zum selbstverständlichen Wunsch, sich im Rahmen von anderen, gleichen Wesen zu behaupten, gesagt.
- Die Weltgeschichte und ihre Widerspiegelung in der Folklore, Literatur und Kunst stellt die Beziehungen und Gegensätze eines Helden (einer einzelnen Persönlichkeit – meistens eines Helden oder Führers) und der Masse (einer bestimmten Gesellschaft bzw. einer Gruppe) dar. Darüber erzählen nationale Epen, Märchen und verschiedene Autoren wie zum Beispiel der lettische Dichter Rainis in seinen Dramen „*Uguns un nakts*“ (Feuer und Nacht) sowie „*Indulis un Ārija*“ (Indulis und Arija); oder A. Pumpurs, Verfasser der lettischen Sage „*Lāčplēsis*“ (Bärenreißer), und viele andere.
- Ein Held ist derjenige, der von der Masse bejubelt wird. Ein Held ist derjenige, der von der Masse nicht verstanden und verleugnet wird. Ohne Helden ist die Masse blind und kann nicht sinnvoll handeln, sie vermag sich kein Ziel zu setzen, umso weniger ein Ziel zu erreichen. Der Held muss sich der Masse fügen, sonst kann er sie weder steuern noch führen, denn erst dann, wenn er zu einem Gleichgesinnten geworden ist, wird es für den Helden möglich, das Verhalten der Masse zu steuern. Wenn ein Held nicht besonders und selbstidentisch wäre, gäbe es keinen Helden und Massenführer. Die Beziehungen zwischen dem Helden und der Masse, zwischen der Persönlichkeit und der Gesellschaft aktualisieren sich auch in der Frage, ob und in welchem Maße die Gesellschaft an der Identität eines Individuums interessiert ist. Dazu gehört ebenso die Gesellschaft von heute samt ihren verschiedenartigen Gruppen.
- Die Antwort darauf ist durchaus nicht eindeutig. Man kann „Jawohl“ sagen, denn je verschiedenartiger ein Mensch ist, desto mehr kann er der Gesellschaft (der Institution, dem Unternehmen, der Familie) bieten und einen höheren Mehrwert schaffen. Man kann aber auch „Nein“ sagen, denn die Selbstidentität einer Einzelperson stellt Probleme dar – es kostet große Mühe, die Verschiedenheiten (von Meinungen, Handlungen und Beziehungen) in Einklang zu bringen, während der Krisenperioden beeinflusst sie das Leben der Mitmenschen (die Familie, Arbeit, gesellschaftliche Tätigkeit). Es kommt des Öfteren vor, dass die Gesellschaft nicht an der gesamten Selbstidentität eines Individuums interessiert ist, sondern nur an einem Teil von ihr. Zum Beispiel sind die Arbeitgeber vor allem an der beruflichen Identität eines Arbeitnehmers interessiert. Kein anderer ist wiederum außer uns selbst daran interessiert, die eigene Identität das ganze Leben lang zu entwickeln.

- Das griechische Götterpantheon, das lettische Götterpantheon. Jede Göttlichkeit ist selbstidentisch und Trägerin eines klaren Identitätsbekenntnisses. Sogar im Altertum kam es auf die Identitätsbeschreibung an.
- Friedrich Nietzsche beschreibt den Aufstieg einer menschlichen Identität in seinem Werk „Also sprach Zarathustra“ folgendermaßen: Zuerst ist der Mensch wie ein mit fremder Traglast beladenes Kamel, das ergeben seine Last zu schleppen hat. Dann wird der Mensch wie ein die alten Werte zerreißen der Löwe, der sich von allem Fremden zu befreien versucht. Erst dann wird ein Mensch zum Kind, das für kreatives Empfinden offen und fähig ist, etwas Neues zu schaffen.
- F. Nietzsche betont, dass die Entwicklung der Identität einen Prozess darstellt, währenddessen ein Mensch gefordert wird, das Erbe von den Anderen zu übernehmen und auch Mut zu fassen, die Erbschaft bewerten zu können und dem Unwesentlichen zu entsagen sowie etwas Eigenes – noch nie Gewesenes – zu schaffen und sich zum Wohl der Gemeinschaft einzusetzen.

Identität ist weder erstarrt noch gleichbleibend

Identität bedeutet unendliches Suchen nach dem Gleichgewicht in uns selber als auch mit anderen. In diesem Sinne bahnen sich die meisten Menschen stets den Weg zur besseren Selbsterkenntnis und zum Verständnis ihrer Mitmenschen, wobei sie ständig herausgefordert werden, ihr Toleranzgefühl den Anderen gegenüber zu pflegen.

Für die meisten Menschen gehören gerade die Kindheit und das Jugendalter zu den bedeutendsten Lebensabschnitten zur Schaffung und Förderung ihrer Identität. Es ist die Phase, in dem die Grundlagen zur Selbsterkenntnis gelegt als auch Kernvorstellungen von der Umwelt gesammelt werden. Im Laufe des Lebens wird die Grundidentität gefördert und geändert, denn auf keine andere Weise wäre eine erfolgreiche Persönlichkeitsadaptation und ein passendes Verhalten in der Gemeinschaft und Familie möglich.

Während des Lebens ändert sich die Bedeutung der Identitätselemente eines jeden Menschen. Das äußert sich in der Dominanz eines Elements bzw. mehrerer Elemente gegenüber anderen.

Zu den Identitätsgrundelementen zählen berufliche Identität, soziale Rolle (Mutter, Sohn, Mann, Frau), Alter, Geschlecht, Nationalität, Wohnort (auf dem Land, in der Stadt; Staat; nördliches oder südliches Land), Glauben (Gottesgläubigkeit oder Gottlosigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession oder religiösen Gemeinschaft). Durch die Dominanz einzelner Elemente kann die Selbsterkenntnis einer Person im Rahmen eines bestimmten Lebensabschnittes wesentlich geändert werden.

Gerade in der Vorherrschaft eines Identitätselements liegt der Grund dafür, dass ein Mensch daran gehindert sein könnte, bei sich andere, aber nicht weniger bedeutende Gleichheitselemente festzustellen, wobei das Erkennen anderer Elemente zur persönlichen Ausgewogenheit und Harmonie beitragen kann. Zum Beispiel ist die berufliche Identität für viele Menschen maßgebend. In Lettland kam es im Laufe der letzten 15 Jahre vor, dass gerade durch den Verlust der beruflichen Identität und dem Erwerb einer neuen, die meisten Arbeitnehmer starke Krisen erlebt haben, weil sie irrtümlicher-

weise ihre berufliche Identität als das einzige bzw. das Hauptelement ihres Lebens empfunden haben.

In der Gesellschaft hat sich die Auffassung über Identitätselemente während verschiedener historischer Zeitabschnitte geändert

Im Laufe von verschiedenen historischen Zeitabschnitten kann die Erkenntnis über den Wert eines Identitätselements von der Gesellschaft nicht nur unterschiedlich, sondern vollkommen gegensätzlich aufgefasst werden. Das wirkt sich freilich auf die Wahrnehmung des entsprechenden Elements durch das Individuum aus.

So galt zum Beispiel in Lettland bis 1989 eine Person offiziell als Kriegsheld, die während des 2. Weltkriegs in den Reihen der Sowjetarmee gekämpft hatte. Zu einem Verbrecher wurde wiederum derjenige Kriegsteilnehmer definiert, der an der Seite der nationalsozialistischen Armee den Krieg mitgemacht hatte. Nach 1989 wurde die Sowjetarmee aber als Besatzungsmacht gesehen. Somit hatten plötzlich die ehemaligen Helden ihren Heldenstatus verloren. Ähnlich hat sich die Identitätsauffassung der sowjetischen Kriegsteilnehmer in Vietnam und Afghanistan geändert – die einstigen Helden des „gerechten Befreiungskrieges“ sind nun zu Opfern geworden, die gegen ihren Willen in den Kriegen eingesetzt wurden. Auch die Identitätswahrnehmung gegenüber Gläubigen bzw. Atheisten hat sich in der Zeitspanne bis 1940, von 1940 bis 1989 und nach 1989 wesentlich verändert, denn unter dem Einfluss des politischen Systems wurde die Einstellung der Gesellschaft zu Fragen des Glaubens und der Gläubigen jeweils bestimmt. In den Jahren unter sowjetischer Besatzung war der Atheismus gepriesen, nach der sowjetischen Okkupation haben wiederum die Fragen des Glaubens und der religiösen Freiheit ihre Bedeutung und ihren positiven Wert in der Gesellschaft wiedergewonnen.

Die einzelnen Identitätselemente eines Menschen können einander ausschließen bzw. miteinander kämpfen

- Zum Beispiel kann der Ort, in dem ich wohne, von Bedeutung für meine Identität sein, doch gleichzeitig ist dort kein Platz für meine berufliche Identität – es gibt an dem Ort nämlich keine passende Arbeitsstelle.
- Ich bin eine junge Mutter und liebe meine kleine Tochter sehr, doch ich bin auch eine erfolgreiche Ärztin und möchte meine Qualifikation während der Urlaubszeit nicht für die Kinderbetreuung verlieren. Was ist mir wichtiger?
- Ich bin eine Frau und leite ein großes Unternehmen. Bei meinen alltäglichen Aufgaben kommt es auf starken Willen, auf meine Fähigkeit, das Personal zu leiten als auch Beschlüsse zu fassen, an. In meiner Familie ist mein Mann derjenige, der entscheidet, obwohl seine Entscheidungen nicht immer meiner Meinung nach passend sind. Doch wenn ich es nicht lerne, geschickt und unbemerktbar seine Entscheidungen zu lenken, kann unsere Familie auseinander gehen.

Individualisierung der Gesellschaft und Identitätskompetenz

Ich habe einen Museumsbesuch in Köln im Gedächtnis behalten:

Im Museum gab es viele herrliche Meisterwerke, doch der Grund dafür, dass ich mich an diese Museumsbesichtigung erinnere, liegt an der Reihenfolge der Exposition. Jeder Besucher geht zuerst durch Räume, in denen Ikonenmalereien ausgestellt sind. Sie deuten auf eine gleichbleibende, starre Widerspiegelung der Welt, bei der die Identität der weltlichen und christlichen Werte durch die Tradition des Malens betont wird. Im Weiteren folgt die Renaissance. Die dargestellten Menschen werden lebendiger, von den Bildern strahlt Tageslicht und Natur. Und dann kommt der Impressionismus – die Welt wird zart, unbeständig, beweglich und schwingend. Nachfolgend schwingt sich die Farbenpracht der Kunstwerke immer rasender auf, bis die Werke zuletzt bei den Bildern der Maler des 20. / 21. Jahrhunderts in tausend Scherben von Farben und Formen zerspringen.

Der Verlust an Harmonie und der Ruhe der Renaissance lässt sich hautnah visuell und emotional spüren. Es stimmt, wir leben in einer individualisierten Welt, die in Atomen von menschlichen Wesen zerlegt ist, in einer Welt, die von wachsender Dynamik und ständigen Veränderungen geprägt ist. Der Mensch führt ein „Portfolioleben“. Er stellt sein Lebensmosaik aus vielen kleinen Stückchen zusammen, indem er an seinen Ausbildungs- und Karriereweg denkt, seine Partner und Wohnorte wechselt und indem er Gerichte aus der ganzen Welt allein durch Betreten eines Supermarktes oder eines Lokals, die 5 Minuten von seiner Wohnung entfernt sind, genießen kann.

Wie soll man in dieser Situation sich selbst identisch bleiben? Ist es genauso wichtig wie früher, identisch zu sein? Ist es leichter oder schwieriger geworden, die eigene Identität bei der Verschiedenheit der individualisierten Welt auszubalancieren?

Muss man Identitätskompetenz verstehen und lernen? Wie wird die Identitätskompetenz gelehrt?

Identitätskompetenz und ihre Werte: Glauben, Ausbildung, Kunst, Medien

Die Übereinstimmung eines Individuums mit der Gesellschaft und Natur wird durch Religionen und andere geistige Strömungen unterstützt. Sie versuchen, die bröckelnde Welt aufrecht zu erhalten und dem Menschen in seiner Einsamkeit beizustehen. Die Bedeutung der geistigen Richtungen nimmt in der Welt zu. Zur gleichen Zeit drücken immer mehr Anhänger der konventionellen Konfessionen ihr Bedauern aus, dass ihre Kirche die Bedürfnisse und Interessen der Gesellschaft kaum mehr zu befriedigen vermag. Die herkömmliche Kirche kann nicht mehr die vielen Fragen des verwirrten, zugleich sehr autonomen Menschen beantworten.

Vermag es die Ausbildung? Nur teilweise. In der Bildung ist die Pflege der Wertorientierung zur Aufgabe zweiten Ranges geworden. In Lettland wird zum Beispiel bei der mittleren Schulbildung nach wie vor eine allzu große Bedeutung der Aneignung von Grundkenntnissen beigemessen, und nicht etwa der Integration eines Menschen in die gesättigte Welt der Technologien und Kommunikationen. Die Aneignung der wissenschaftlichen Grundkenntnisse fängt an, ihn mit der Dynamik des Lebens und des Ar-

beitsmarktes, mit einer von Informationen beladenen Umwelt zu konfrontieren, wobei die gestrigen Informationen bereits heute untauglich sind.

Die Ausbildung entfernt sich immer mehr von der Pflege und Verteidigung der geistigen und körperlichen Gesundheitsidentität eines Menschen, indem der Mensch einsam und allein gelassen wird mit modernen Technologien und einer durch ihre Folgen veränderten Umwelt. Die Rückständigkeit der Ausbildung in Bezug auf den Arbeitsmarkt und auf die bürgerliche Gesellschaft, auf Bedürfnisse der menschlichen Selbstverwirklichung bringt ihr Misstrauen entgegen. In Lettland wirkt sich das beispielsweise so aus, dass die Zahl derjenigen Jugendlichen, die die mittleren allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ohne Abschluss verlassenden, immer größer wird.

Hilft uns die Kunst bei unserer Identitätsarbeit? Nur teilweise, denn die Kunst als Identitätsausdruck des Schönen, Wahren und Guten wird immer öfter durch die auf Verbraucher gezielten, kunstähnlichen Dienstleistungen ersetzt. Zu ihren Symbolen sind die Produkte von Hollywood, ‚Bestseller‘ und ähnlicher Kunstersatz geworden.

Die Medien als Bestandteil des Informations- und Kommunikationsmarktes genießen ebenfalls nur teilweise das Vertrauen der Gesellschaft. Durch die Fülle an Werbung von Waren und Angeboten, von ‚Seifenopern‘, von Gewalttaten und Pornografie wird der Mensch den guten Werten und sich selbst entfremdet, er wird auf die Verbraucherstandards hin orientiert.

Das Gute, Schöne, Wahre kann sich nicht oft in der Welt von heute unmittelbar geltend machen, obwohl die Menschen ewig nach diesen Werten suchen

In der Welt fehlt es an Klugheit, an Weisheit. Die Pflege der menschlichen Identität spielt eine entscheidende Rolle in der Familie, im Wohnort und Beruf, überall in der Welt, wo die Menschen ihr Leben führen.

Es kommt darauf an, dass die Pflege der menschlichen Identität als etwas Wertvolles von Religion, Kunst, Bildung und Medien gefördert wird und sie auf ihre jeweils besondere Weise dem Menschen beim Dialog zwischen sich selbst und der Gesellschaft Beistand leisten.

Unter den vielen Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft gefragt werden, ist diese die grundsätzlichsste. Das Zugehörigkeitsbewusstsein zu sich und der Gesellschaft sowie die Überzeugung davon, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Erhaltung des Gleichgewichts in sich und der Gesellschaft gewonnen zu haben – das ist die Grundlage.

Aspekte und Kompetenzen der Identität

Die Identität drückt sich durch Aspekte wesentlicher alltäglicher Handlungen und Beziehungen der Menschen aus. Somit haben wir allen Grund, Identitätsaspekte wie interkulturelle, ökonomische, historische, technologische, ökologische, rechtliche Identität hervorzuheben.

Unsere Welt ist voll von Entscheidungssituationen und Wahlmöglichkeiten. Diese belasten immer mehr den Einzelnen/die Einzelne mit der Verantwortung für seine/ihre Wahl. Das die Gesellschaft und Natur beeinflussende Treffen von Entscheidungen wird immer autonomer vorgenommen und in unserem Zeitalter der Technologien wirkt es sich maßgeblich auf das gesamte Geschehen aus. Wegen der wachsenden Mobilität von Personen in aller Welt, sich in einem wirklichen und virtuellen Raum zur gleichen Zeit, in der die Menschen in Ländern mit jeweils unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen, Traditionen, wirtschaftlichen und staatlichen Entwicklungsformen wohnen und arbeiten, zu begegnen, ist es von Bedeutung, die persönliche Identität so zu pflegen, dass sie fähig sind, autonom der endlosen Vielfalt von Gesellschaften und ihren Forderungen zu begegnen und sie widerzuspiegeln, ohne das persönliche Gleichgewicht und die Harmonie zu zerstören.

Dadurch wird die Frage der Identitätskompetenz eines Menschen aktuell bzw. die des Vermögens, die eigene Identität in all diesen Grundaspekten auszubalancieren; das bedeutet, Wissen, Können und Handeln vor allem unter Berücksichtigung des möglichst weiten Hintergrunds der eigenen Handlung. Es heißt auch die Aneignung einer gewissen Handlungsplanung, um die eigene Identität im Laufe des ganzen Lebens entwickeln und ausbalancieren zu können.

Wechselwirkung zwischen einem Menschen und der Gesellschaft in der Welt von heute

Die Einstellung zum lokalen Kontext hat sich geändert. Der Mensch wohnt nicht mehr so lokal in dem Sinne, wie es vor zwei Jahrhunderten der Fall war. Jeder von uns wohnt lokal im „global village“*, zugleich global, real und virtuell. Das lässt sich schwer begreifen, doch gilt es hier mit Lernprozessen anzusetzen, denn die neuesten Technologien bringen uns gerade im Rahmen der gemeinsamen Verantwortung für unsere Erde zusammen.

Die Entfaltung der persönlichen Identität vollzieht sich von dem „Ich“ durch die „Andere“ zum „Ich“. Der Mensch stellt eine Kreuzung aus gegenseitigen Gesellschaftsbeziehungen dar, die von ihm gebildet werden bzw. die ihn fördern oder degradieren.

Sichtbarer und unsichtbarer Teil der Identität

Es ist für den Menschen wichtig, zu erkennen, dass der Weg zu sich selbst unendlich ist.

Erstreckt sich auch das Kennen des eigenen Wesens in die Tiefe und Weite, wird doch immer eine Grenze zwischen dem Bekannten und Unbekannten bestehen bleiben. Meditationen und Selbstreflexionen helfen uns, den Raum außerhalb des bekannten, von der Vernunft bestimmten Selbstverständnisses zu betreten. Wir gelangen bei unseren Krisensituationen an einen Wendepunkt erst dann, wenn wir begreifen, dass unsere Geisteskraft, unser Wissen, unsere Fähigkeiten und Beziehungserfahrungen viel größer als vorgebliche Stereotype sind. Unsere „Gleichheit“ ist stets etwas mehr als die Summe ihrer einzelnen Elemente und Aspekte, mehr als die begriffene Gesamtsumme.

Der für uns und Außenstehende sichtbare Identitätsteil ist wie die Spitze eines Eisbergs, der unsichtbare Teil ist viel größer und wesentlicher. Das bedeutet, dass wir, indem wir uns mit dem Unsichtbaren verbinden, viel stärker werden, als wir uns einbilden.

(2) **Identitätsverständnis von TeilnehmerInnen aus der Bildungspraxis - Auszüge**

Unter **Identität** verstehe ich:

- Analogie eines Stereotyps / Stereotypen mit der Zugehörigkeit des „Ich“ eines Menschen zu etwas / zu jemandem (zum Volk, zur Nation, Familie usw.);
- Gemeinsames und Charakteristisches bei der Weltauffassung: berufliche Angelegenheiten, Rhythmus des alltäglichen Lebens, Auffassung kultureller und historischer Ereignisse, Naturwahrnehmung; Aussehen und Verhalten;
- Volksmusik, Volkslieder, nationale Tracht, nationale Küche, Sprache und Kultur;
- das, worin wir uns von den anderen Völkern unterscheiden: nationale Besonderheiten, Kultur, Sprache, mein geografischer Wohnort z. B. in Kurzeme;
- mein Vorname, Familienname, meine Eltern, meine Wurzeln, meine Nationalität;
- Erkennbarkeit: das heißt, sich in der Familie und im Beruf bewusst werden;
- das, was ich bin und was ich werden will;
- im größeren Maßstab ist das die Zugehörigkeit zur europäischen Kultur und Mentalität, ähnliche Auffassung bezüglich der stattfindenden Prozesse, Werte. Im engeren Sinne ist das die Zugehörigkeit zu Lettland, zu seiner gegenwärtigen Entwicklung und Zukunftsplänen, zu seiner Geschichte und der lettischen Kultur. In der Regel ist das die Zugehörigkeit zu meiner Gemeinde, ihren Einwohnern, zu meinen Arbeitskollegen und meinem Wohnort;
- etwas Unbeständiges;
- die Antwort auf die Frage: „Was bin ich?“ Das Sichbewusstwerden und Erkunden;
- Fertigkeiten, Werte, Familienstand, Freizeitinteressen;
- die Gestaltung der eigenen Persönlichkeit;
- das, was die Rolle eines Menschen in der Familie und in der ganzen Gesellschaft bestimmt;
- anwendbar in vielen Bereichen, darunter bei der Gestaltung des politischen Image;
- das Unterschiedliche und Besondere, wodurch ich bzw. ein jeder Andere geprägt und erkennbar für andere Menschen ist, als auch das, was ich für mich selbst, meine Familie, Verwandte, Freunde, meinen Arbeitgeber und Kollegen bin;
- das, was meine Beziehungen zu den Mitmenschen charakterisiert;
- der Strauss von persönlichen Eigenschaften;
- das bin ich: Mein Name, Charaktereigenschaften und all das, was mich unter vielen Menschen unterscheidet. Die Identität ist meine Auffassung von den Ereignissen in meiner Nähe, meine Träume;
- mein Vermögen, mich in meine Umgebung einzufügen;

- das Annehmen meiner Gefühle, Empfindungen, mein Verständnis für das „Ich“ und die Umwelt, dafür, wie ich mich beim Umgang mit meinen Mitmenschen, der Umwelt fühle;
- meine Blutgruppe, Fingerabdruck, DNS;
- das persönliche Ich-Bewusstsein und die Zugehörigkeit dazu;
- der Unterschied des „Ich“ vom „Wir“;
- das, bei dem es einem schwer fällt, den Anderen beim Suchen zu helfen. Ist es überhaupt möglich und wenn ja, inwieweit und in welcher Situation könnte ich meinen nächsten Menschen helfen, ihr „Ich“ zu finden?

5.2 INFORMATIONEN ZU INTERNETADRESSEN UND VIDEO-/ AUDIOMATERIAL

Videos / Filme

- Bundesverband Jugend und Film e.V.** Filmverleih BJF-Clubfilmothek. URL:<http://www.bjfev.de>
- Bundeszentrale für politische Bildung:** Umfangreiche Auswahl. Angebotsüberblick und Bestellung bei
URL:<http://www.bpb.de>
- KINOFENSTER.** Informationen über aktuelle Kinofilme zu politischen Themen. (Service der BpB).
URL:<http://www.kinofenster.de>
- Landesmedienzentren.** Verleih und Verkauf. Z.B. Westfälisches Landesmedienzentrum:
URL:http://www.lwl.org/LWL/Kultur/Landesmedienzentrum/index2_html
- Migration Online.** DGB Bildungswerk e.V. Kostenloser Filmverleih. URL:<http://www.migration-online.de>

Internetadressen

- AntiRassismus-InformationsCentrum ARIC.** URL:<http://www.aric.de>
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.**
URL:<http://www.integrationsbeauftragte.de>
- Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge.** URL: <http://www.bafli.de>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend.** URL:<http://www.bmfsfj.de/>
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.** URL:<http://www.bmi.de>
- Bundeszentrale für politische Bildung.** URL:<http://www.bpb.de>
- Der Interkulturelle Rat.** URL:<http://www.interkultureller-rat.de>
- Deutscher Gewerkschaftsbund.** URL:<http://www.dgb.de>
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.** URL:<http://www.diw.de>
- Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung – D.I.R. e.V.**
URL:<http://www.dir-info.de>
- Informations- und Ideenpool für Initiativen älterer Menschen.** URL:<http://www.senioren-initiativen.de>
- Informationsverbund Asyl.** URL:<http://www.asyl.net/homeNS.html>
- Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen.** URL:<http://www.Lzz-nrw.de>
- Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (LSVD).** URL:<http://www.lsvd.de/>
- Migration Online.** Arbeitsbereich „Migration und Qualifizierung“ im DGB Bildungswerk e.V.
URL:<http://www.migration-online.de>
- Senioren OnLine. Das KompetenzNetzwerk.** URL:<http://www.senioren-online.net/>
- United Nations.** URL:<http://www.un.org/>

Simulationsspiele zum Themenbereich „Interkulturelles Lernen“

- „**BAFÁ BAFÁ.** A cross-cultural / diversity simulation.“ Spielanleitung und –materialien sind zu beziehen unter: URL:<http://www.stsintl.com>
- „**BARNGA.** A simulation game on cultural clashes.“ Einfaches Kartenspiel. Spielanleitung zu beziehen unter: URL:<http://www.interculturalpress.com> ; URL:<http://www.amazon.de>
- „**ECOTONOS.** A multicultural problem-solving simulation.“ Spielanleitung und –materialien sind zu beziehen unter: [URL:http://www.interculturalpress.com](http://www.interculturalpress.com)

VI GLOSSAR

Aufklärung

Geistesgeschichtliche Epoche, die Ende des 17. Jahrhunderts in England ihren Ausgangspunkt nahm und sich im 18. Jahrhundert in Europa und Nordamerika ausbreitete. Geprägt war sie von einem gesellschaftlichen Emanzipationsprozess gegenüber überholten Traditionen, den Vorgaben der Kirche und des Adels sowie starren gesellschaftlichen Strukturen. Dem Menschen sollte mithilfe der Vernunft zum „Ausgang aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) geholfen werden.

Authentizität - authentisch

Bedeutet „Echtheit“, „Glaubwürdigkeit“, „Zuverlässigkeit“. Beispiel: Eine Person wird als authentisch, d.h. als echt und glaubwürdig, empfunden.

Autonomie

Bedeutet „Unabhängigkeit“, „Eigengesetzlichkeit“. Dies kann sowohl für Personen gelten, als auch z.B. für Bundesländer oder Staaten. Hier heißt Autonomie, dass sie sich eigene Gesetze geben, sich also selbst verwalten dürfen.

corporate identity

(= Firmenimage) Bezeichnung für das Selbstverständnis und das bestimmte Erscheinungsbild eines Unternehmens, das sich in allen Unternehmensbereichen und bei allen –mitgliedern in Form einer spezifischen Unternehmenskultur ausdrücken sollte. Abgeleitet wird dieses z.B. aus der Geschichte oder der besonderen Ausrichtung des Unternehmens.

ethnisch

Eine „ethnische Gruppe“ ist eine den Familienverband übergreifende Gruppe, die sich selbst eine kollektive Identität – auf der Basis z.B. einer gemeinsamen Sprache, Geschichte, Kultur – zuspricht. Maßgeblich ist der kollektive Glaube an eine gemeinsame Abstammungsgemeinschaft, unabhängig davon, ob diese gemeinsame Abstammung bei jedem Einzelnen oder bei konkreten Aspekten auch tatsächlich vorliegt (Weber).

global village

(= globales Dorf) Ein von H. M. McLuhan geprägter Begriff für die Folgen der weltweiten, vor allem medialen Vernetzung. Durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien sei die Welt so zu einem „globalen Dorf“ geworden.

identitätsrelevant

Der Begriff „relevant“ bedeutet „wichtig“ oder „belangvoll“. In Verknüpfung mit Identität heißt das also, dass bestimmte Aspekte wichtig für die Identität sind.

Individualisierung

Bezeichnet die Betrachtung oder Behandlung des Einzelwesens in seiner jeweiligen Eigenartigkeit und weniger als Mitglied gesellschaftlich definierter Gruppen- oder Funktionszusammenhänge.

Interaktionistische Theorien

Eine „Interaktion“ ist eine „Wechselwirkung“ oder auch eine „wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen“. Interaktionistische Theorien fokussieren demnach den Aspekt der Wechselwirkung zwischen Einzelnen, Gruppen oder auch zwischen Individuum und Gesellschaft.

kognitiv

Im Unterschied zu beispielsweise emotionalen (=gefühlsmäßigen) Vorgängen werden unter kognitiven Prozessen diejenigen verstanden, die überwiegend auf intellektuellen, verstandesmäßigen Wahrnehmungen und Erkenntnissen beruhen. Kognition = „Erkenntnis“.

kollektiv

Bedeutet „gemeinsam“, „gemeinschaftlich“; also z.B. die gemeinschaftliche Ebene der Gesellschaft im Unterschied zu einzelnen Person, den Individuen.

Mentalität

Bedeutet „seelisch-geistige Einstellung“.

Metaidentität

Die Vorsilbe „Meta-“, bedeutet hier „über“. Eine Metaidentität ist diejenige, die sinnbildlich gesprochen über anderen Identitäten steht, weil sie diese zusammenfasst oder auch miteinander verbindet.

Narration

siehe „Selbstonnarration“

Partizipation

Bedeutet „Teilnahme“.

Psychoanalytische Ansätze

Unter Psychoanalyse wird zum einen ein bestimmtes Untersuchungsverfahren seelischer Vorgänge und zum anderen eine Therapiemethode für psychische Störungen verstanden. Kernaspekt ist das Bewusstmachen der ins Unterbewusstsein verdrängten Komplexe, Übertragungen, Ängste und Triebkonflikte, um jene auf diese Weise einer möglichen Veränderung zugänglich zu machen.

Psychologie

Bedeutet die „Wissenschaft von der Seelenkunde“; das heißt, Forschung, theoretische Konzepte und Analysen über das Erleben und Verhalten lebender Organismen,

insbesondere des Menschen.

Selbstnarration

Unter „Narration“ wird eine „Erzählung“ verstanden. Eine Selbstnarration ist demnach eine von einer Person selbst vorgenommene Erzählung.

selektiv

Eine „Selektion“ ist eine Auslese oder Auswahl; insofern bedeutet selektiv, dass sich etwas nur auf eine Auswahl bezieht oder durch einen bestimmten Vorgang eine Auswahl aus der Gesamtheit hergestellt wird.

sozial

„Sozial“ bedeutet: die Gemeinschaft / Gesellschaft betreffend, zu ihr dazugehörend oder auch ihr dienend. Beispiel: ein sozial eingestellter Mensch; Gegensatz: asozial.

Soziologie

Zugehörig zu den Sozialwissenschaften; wird auch als „Gesellschaftslehre“ oder die „Wissenschaft von den Formen des menschlichen Zusammenlebens und den dadurch hervorgerufenen Verhaltensweisen“ bezeichnet. Es geht also um die sozialen (siehe Begriff „sozial“) Beziehungen zwischen Dingen und Menschen, Menschen und Menschen sowie Dingen und Dingen.

ständische Gesellschaftsordnung

Die mittelalterliche und frühneuzeitliche Gesellschaft Europas gliederte sich in drei Stände: Klerus (Gruppe der Geistlichen); Adel; Bauern und Bürger. Das Ständesystem galt als ein gesellschaftliches Ordnungsmodell, das als von Gott gegeben angesehen wurde und jedem seinen unveränderlichen gesellschaftlichen Platz zuwies – man wurde in einen Stand hineingeboren. Siehe hierzu auch den Begriff „Aufklärung“.

Stigmatisierung

Unter Stigmatisierung wird der Prozess der Zuschreibung negativer Eigenschaften verstanden, der bei den Betroffenen – Einzelpersonen oder Gruppen – zu einer Diskriminierung (= Herabsetzung) führt. Welche Merkmale oder Verhaltensweisen zu einer Stigmatisierung führen, wird durch die jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Werte festgelegt.

Projektteam

Koordinierende Einrichtung:

Universität Flensburg (DE)

Institut für Allgemeine Pädagogik und

Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ansprechpartnerin: Prof. Dr. Christine Zeuner

e-mail: zeuner@uni-flensburg.de

Homepage: <http://www.uni-flensburg.de/>

Projekthomepage: <http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/>

Projektpartner:

Alpen Adria Universität Klagenfurt (AT)

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung

Ansprechpartnerin: Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber

e-mail: Elke.Grubert@uni-klu.ac.at

Homepage: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb

Bildungshaus der Steiermark, Schloss Retzhof (AT)

Ansprechpartner: Dr. Joachim Gruber

e-mail: joachim.gruber@stmk.gv.at

Homepage: <http://www.retzhof.at/>

Universität Wien (AT)

Institut für Politikwissenschaft

Ansprechpartner: Dr. Johann Dvorak

e-mail: Johann.Dvorak@univie.ac.at

Homepage: <http://www.univie.ac.at/politikwissenschaft/startjs.html>

Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (DE)

Ansprechpartner: Jochen Dressel, Christina Volkmer

e-mail: jdressel@aap.uni-bremen.de, cvolkmer@aap.uni-bremen.de

Homepage: <http://www.aap.uni-bremen.de>

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. (DE)

Ansprechpartnerin: Petra Mundt

e-mail: mt@vhs-sh.de

Homepage: <http://www.vhs-sh.de>

Oswald-von-Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath (DE)

Ansprechpartner: Wilfried Wienen

e-mail: wilfried-wienen@nell-breuning-haus.de

Homepage: www.nell-breuning-haus.de/

Universität Roskilde (DK)

Graduate School in Lifelong Learning

Ansprechpartner: Prof. Dr. Henning Salling Olesen

e-mail: hso@ruc.dk

Homepage: http://www.ruc.dk/inst10_en/phd/

Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (LV)

(Latvian Adult Education Association, LAEA),

Ansprechpartnerin: Ilze Gabrane

e-mail: ilze@laea.lv

Homepage: <http://www.laea.from.lv/>

Fundacja "Krzyżowa" dla Porozumienia Europejskiego (PL)

Ansprechpartnerin: Annemarie Franke

e-mail: franke@krzyzowa.org.pl

Homepage: <http://www.krzyzowa.org.pl>

