

Postmoderner Wandel und Identitätsarbeit. Eine Bildungsherausforderung für den Sachunterricht.

Vor kurzem habe ich mir einen Dokumentarfilm aus den letzten Jahren der DDR über meine „Heimatstadt“ Leipzig angesehen (Andreas Voigt: Alfred. 1986). Mich hat vor allem der Blick auf die Alltagsgeschichte fasziniert, - zurück in die analoge Welt,- die industrielle Moderne mit Menschen in scheinbar für ewig festgefügt Strukturen und Rollen, in der ich selber ja noch meine Kindheit erlebt habe. Uns erscheint das heute als graue Vorzeit. Ohne Zweifel: Wir waren und sind Zeugen eines epochalen gesellschaftlichen Wandels. Die Transformation der DDR wirkt dabei wie ein Brennglas, durch das Veränderungen deutlich werden, die überall in westlichen Gesellschaften zu beobachten sind, wenn auch selten mit solch grandioser Dramatik und in so kurzer Zeit;- Wandlungsprozesse, die mit Sicherheit ihre Dynamik behalten dürften. Nicht zufällig basierte das Forschungsprojekt Heiner Keupp und seines Forschungsteams zur Identitätsentwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener zentral auf ostdeutschen Biografien der ersten Jahre der Transformation (vgl. Keupp 2002).¹

Soziologen nutzen Begriffe wie „Reflexive“ (Giddens 1995), „Zweite“ (Beck 1996) bzw. „Post“-moderne (Bauman 1999), um die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der letzten Jahrzehnte bzw. den gegenwärtigen Zustand „posttraditionaler Gesellschaften“ (Giddens 1995 S. 24) zu charakterisieren. Der Wandel bringt Anforderungen an die Individuen mit sich, von denen Bildungsziele - und Konzeptionen selbstverständlich nicht unberührt bleiben können. Der Anforderungswandel ist vielmehr so tiefgreifend, dass er neben einer verstärkten „*Personalisierung*“ (Müller 2011a, S. 20) lebenslangen Lernens (also der Individualisierung und biografischen Passung von Lernprozessen) auch völlig neue Dimensionen und Strategien der Identitätsentwicklung erfordert.

Es ist davon auszugehen, dass auch Grundschulkindern bestimmten Aspekten des Anforderungswandels in der Folge gesellschaftlicher Transformation ausgesetzt sind. Deshalb muss auch der Sachunterricht nach einem adäquaten Bildungsverständnis, nach unter diesen Umständen sinnvollen Zielen und angemessenen didaktischen Werkzeugen fragen. Im Folgenden wird der gesellschaftliche Wandel in Hinblick auf die veränderten Anforderungen an Identitätsbildung diskutiert und gefragt, welche Herausforderungen damit für den Sachunterricht verbunden sind. Es wird zur Diskussion gestellt, welche Kriterien einen solchermaßen identitätsbezogenen Sachunterricht ausmachen können.

Sozioökonomischer Wandel: Gesellschaft und Individuum

Vorauszuschicken ist, dass die kapitalistische Gesellschafts- bzw. Produktionsform grundsätzlich durch dynamischen Wandel gekennzeichnet ist. Schon Marx und Engels beschrieben dies sehr anschaulich im Kommunistischen Manifest: *„Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeois-Epoche vor allen früheren aus. Alle festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht...“* (Marx/Engels 1988 (1848), S. 419f). Im Rückblick lässt sich allerdings von weniger und stärker dynamischen Zeiträumen sprechen, auch wenn Abgrenzungen zwischen ihnen nicht einfach sind. Klar scheint, dass die kapitalistische Gesellschafts- und Produktionsform in den letzten Jahrzehnten wieder in eine höchst dynamische Phase eingetreten ist, die grundlegend neue Formen der Vergesellschaftung von Individuen erzwingt.

Postmoderner Wandel lässt sich als Konglomerat ökonomischer, technischer, soziokultureller und politischer Veränderungen beschreiben, die sich auch in veränderten Lebensführungen und Identitätsmustern von Individuen niederschlagen. Ökonomisch ist der Wechsel vom Produktions- zum Konsumkapitalismus (vgl. Bauman 1995, S.

¹ Der Sozialpsychologe Heiner Keupp und seine Mitarbeiter gingen in einem Forschungsprojekt der LMU München (1989-1998) dem Einfluss gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf die biografische Entwicklung von Individuen nach. Schwerpunkt der Arbeit war eine Längsschnittstudie zu biografischen Selbstbeschreibungen insbesondere (aber nicht nur) ostdeutscher Jugendlicher/ junger Erwachsener, die dem Einfluss der starken gesellschaftlichen Veränderungen in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung ausgesetzt waren. Keupp prägte für die vorgefundenen und exemplarischen Biografien den vielrezipierten Begriff der Patchwork- Identität. Er beschrieb die niemals abgeschlossenen Prozesse der sozialen Selbstverortung, der Sinnschöpfung sowie der Mühe um Anerkennung als permanente und lebenslange Identitätsarbeit.

75ff) konstituierend. Als Kennzeichen können die Globalisierung mit freien globalen Kapital- und Produktionsbewegungen sowie die „*Enträumlichung, Dezentralisierung und Diversifizierung der Produktion und Märkte*“ (Bauman 1995, zit. nach Eickelpasch/Rademacher 2004 S. 40) genannt werden. Andere Modelle sprechen vom Wechsel von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft oder von der Güterproduktions- zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft. Allen gemeinsam sind die Erosion des Leitbilds „*lebenslanger Ganztagsarbeit*“ (ebd.), zudem im selben Beruf sowie die zunehmende Realität „*fragmentierter Erwerbsbiografien*“ und „*Job-Nomadentums*“ (ebd.). Digitalisierung, die Einführung des PC, des World Wide Web sowie des Mobilfunks sind technische Innovationen, die Bedingungen und Treibkräfte des Wandels waren.

Flankiert wird der ökonomische Wandel von einem Werte- und Kulturwandel der westlichen Gesellschaften, der durch einen zunehmenden „*Pluralismus von Traditionen, Werten, Ideologien*“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Folgen sind die Dekonstruktion traditioneller Rollen und sozialer Klassen sowie kultureller wie politischer Milieus, das Verschwinden von langlebigen Traditionen sowie die Erosion bzw. Transformation grundlegender sozialer Kategorien wie Geschlecht, Nationalität, Ethnie, Alter, Sexualität, Familie etc. Dieser Prozess ist allerdings von großer Widersprüchlichkeit geprägt. Das verstärkte Auftreten konservativen Gegentrends² trägt aber paradoxerweise ebenfalls zur Pluralisierung und Zersplitterung des kulturellen Erfahrungsraums der Menschen bei.

Durch die Entwicklung von der Produktions- zur Konsumgesellschaft ist zudem die Ebene der Sinnbildung für eine große Gruppe von Menschen von äußeren Bedingungen unabhängiger geworden. Lebensvollzüge haben für eine große Zahl von Menschen in westlichen Gesellschaften nicht mehr nur daseinserhaltende Funktion, sondern müssen in den vielfältigen und widersprüchlichen Bezügen des eigenen Lebens als sinnhaft erlebt werden. Entsprechend wird von einem Wechsel von der Außenorientierung zur Innenorientierung gesprochen (vgl. GIM 2001, S. 6 und 8). Menschen sind in unserer Gesellschaft verstärkt darauf angewiesen, emotional berührende, sinnlich erfahrbare und aktivierende Erlebnisse zu suchen, um ihr Dasein als sinnerfüllt zu erleben (vgl. Schulze 2005, S.58 ff)³. Dem Begriff des Erlebens kommt somit eine überragende Bedeutung für die Konstruktion von Sinn und die Gestaltung sozialer Verhältnisse zu. Erlebnisorientierung ist laut Gerhard Schulze zu einem konstituierenden Merkmal bundesdeutscher Kultur geworden (vgl. Schulze 2005, S. 13ff).

Der politische Wandel stellt sich höchst ambivalent dar. Einerseits ist die politische Geschichte der letzten Jahrzehnte von zunehmend eingeschränkten Handlungsräumen der (National)staaten und ihrer Schwächung durch das mobile Kapital (Bauman 1995, zit. nach Eickelpasch/Rademacher 2004 S. 40) geprägt. Außerdem ist sie von der kontinuierlichen Schleifung sozialstaatlicher Standards und dem bisher unaufhaltsamen Aufstieg des Neoliberalismus gekennzeichnet, auch wenn das Wiedererstarben völkisch- nationalistischer Strömungen sicher als ein tragisches Symptom des Unbehagens an der Vorherrschaft des Neoliberalismus interpretiert werden kann. Als politische Marksteine können beispielsweise der Abschied vom Goldstandard und dem System fester Wechselkurse (Bretton- Woods- System), die Etablierung weltweiter Freihandelsabkommen seit den 90er Jahren, die Gründung der Welthandelsorganisation (mit neoliberaler Agenda) und nicht zuletzt der Zusammenbruch der UdSSR und ihrer Satellitenstaaten und die darauf folgende Erosion sozialistischer und sozialdemokratischer Ideen gelten.

Andererseits zeigen sich aber auch die kontinuierliche Zunahme deliberativer Bewegungen, Forderungen nach dem Ausbau von Beteiligungsrechten sowie der schrittweise Abschied vom „Top- down Prinzip“ der politischen Herrschaftsausübung; sichtbar am höheren Stellenwert von Bürgerbeteiligung an Planungs- und Entscheidungsprozessen. Konkret lässt sich der Trend zur Deliberation beispielsweise an den lokalen Agenda 21 Projekten⁴ und im schulischen Bereich am intensiven Diskurs um Schülerpartizipation aufzeigen. Im Grunde gerät administratives Handeln so von zwei Seiten unter Druck: einerseits durch den Freihandel und das grenzenlose globale Kapital und andererseits durch die Partizipationsforderungen der Bürger.

Die wesentlichen Folgen postmodernen Wandels lassen sich wie folgend subsumieren:

- **Entbettung:** das Herauslösen sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen sozialen Handlungs- und Erfahrungsräumen sowie die Trennung von Raum und Zeit
- **Entgrenzung:** von Zeit und Raum sowie von sozialen und kulturellen Codes
- **Individualisierung und Enttraditionalisierung:** das Herauslösen der Menschen aus traditionellen sozialen Bindungen und Sicherungssystemen sowie kulturellen und anthropologischen Mustern;
- **Globalisierung bzw. Kosmopolitisierung:** neue, weltweite Kommunikationsnetzwerke und die durch Migration und globale Ökonomie hervorgerufene Notwendigkeit, sich mit anderen kulturellen Mustern und Werten auseinanderzusetzen.

² Dafür lassen sich vielfältige Beispiele finden; so in immer geschlechtstypischerer Baby- und Kinderkleidung (als Gegentrend zur Öffnung von Geschlechterrollen), im bewussten Zelebrieren bestimmten Brauchtums wie Trachtentragen oder auch im Zulauf fundamentalistischer religiöser Strömungen (wie Evangelikale oder Salafististen).

³ „*Erlebnisansprüche wandern von der Peripherie ins Zentrum der persönlichen Werte; sie werden zum Maßstab über Wert und Unwert des Lebens schlechthin und definieren den Sinn des Lebens.*“ (Schulze 2005, S. 59)

⁴ Lokale Agenda 21: Kommunen suchen gemeinsam mit Bürgern lokale Lösungen für das Problem nachhaltiger Entwicklung (vgl.: <http://nachhaltige-buergerkommune.de>)

An die persönliche Lebensgestaltung von Individuen werden damit neue Anforderungen gestellt. Ulrich Beck brachte diese knapp und präzise auf folgenden Nenner: „*Das historisch Neue besteht darin, dass das, was früher wenigen zugemutet wurde- ein eigenes Leben zu führen- nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt wird.*“ (Beck/Beck- Gernsheim 1994, S. 21). Insbesondere geht mit der Pluralisierung und Fragmentierung von Lebenswelten und Sinnstrukturen ein „paradoxe[r] Zwang“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 20) zur Individualisierung einher: „*Du darfst und Du kannst, ja Du sollst und Du musst eine eigenständige Existenz führen, jenseits der alten Bindungen...*“ (Beck/Beck- Gernsheim 1994, S. 25). Dies führt folgerichtig zur permanenten Notwendigkeit der Auswahl zwischen Handlungsoptionen und Sinnangeboten, und dies unter den Bedingungen systematischer sozialer Übersättigung (vgl. Gergen 1995, S. 94ff). Menschen müssen entgrenzte Mobilität und die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Zeitlogiken bewältigen, mit der zunehmenden Fusion von Arbeit und Freizeit klarkommen und sich mit dem Schwinden altersgemäßer Rollenmuster arrangieren. Ihr Leben ist von der Fragmentierung ihrer Biografien – nicht nur beruflicher Art- geprägt. Sie sind zunehmend damit beschäftigt, früher eindeutig festgelegte Kategorien selbst zu definieren, wie zum Beispiel die Frage zu beantworten, was es bedeutet, Mann oder Frau (oder etwas anderes) zu sein.

Es lassen sich vier „*gesellschaftliche Megatrends*“ (Müller 2011a. (S. 20) und 2011b) als grundlegende Herausforderungen postmodernen Wandels herausarbeiten, die jeweils individuell und gesellschaftlich, aber für den Kontext des Sachunterrichts auch bildungstheoretisch bedeutsam sind:

- Diversität: Umgang mit Vielfalt
- Relativität: Umgang mit Menge und Kriterien der Auswahl,- Stichwort „*Explosion des Wissen*“ (Burke 2014)
- Virtualität und digitale Welten: Umgang mit Weltbezug bzw. Balance zwischen analogen und digitalen Welten
- Personalisierung lebenslangen Lernens: Umgang mit Individualisierung und Anforderungswandel (vgl. Müller 2011a (S. 8-21) und 2011b)

Die geschilderten Bedingungen postmodernen Lebens erfordern neue Formen der Vergesellschaftung und bewirken einen tiefgreifenden Wandel an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft.

Identität

Identität ist ein zentraler Begriff des sozialwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Diskurses. Seit längerem ist er so allgegenwärtig in öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten, dass schon vom „*Inflationsbegriff Nr. 1*“ (Brunner 1987, S. 63) die Rede war. Inzwischen segeln auch rechte politische Gruppierungen unter dieser Flagge („Identitäre“) und versuchen damit völkische Ideologie sowie rassistisch motivierte Exklusionsbestrebungen zu rechtfertigen.⁵ Keupp spricht in diesem Zusammenhang von Identität als Kampfbegriff (vgl. Keupp 2010 Kapitel 3, 1:40-3:00). Mit „*Identitätspolitik*“ ist der Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung gemeint (vgl. ebd.). Das verweist uns darauf, dass die Diskurse der Aushandlung von Identität stets durch Machtverhältnisse geprägt sind.

Nach Ina Greverus lautet die „Identitätsformel“ (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004 S. 5) „*Sich Erkennen, Erkennt- und Anerkannt werden*“ (Greverus 1995, S. 219). Dabei ist „Identität“ „*nicht, wie die Umgangssprache meint, eine individuelle Eigenschaft, [sondern] ... eine Beziehung. [...] Deshalb ist die Identitätsfrage nicht wer bin ich?, sondern wer bin ich im Verhältnis zu den anderen, wer sind die anderen im Verhältnis zu mir*“ (Gossiaux. zit. nach Keupp 2002, S. 95). Identität lässt sich etymologisch von lateinisch „idem“ – „das Gleiche“ – herleiten. Kern sind Identifikationen,- also „Gleich-Setzungen“. Dem Individuum wird etwas,- Eigenschaften, Interessen, Gruppenzugehörigkeiten, zugesprochen. Identität entsteht in Auseinandersetzung mit Anderen und als Syntheseleistung des Selbst. Insofern sind Identifikation stets doppelte: Selbstidentifikationen, aber auch fremde „Gleich-Setzungen“. Beide stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis: *Fremdzuweisungen* können Teil der Identität werden, wenn sie in persönliche Identitätskonstrukte integriert werden. Sie können aber auch zurückgewiesen oder modifiziert werden. *Selbstidentifikationen* hingegen müssen erst ihre Akzeptanz durch Andere finden, um stabilisiert zu werden. Dadurch werden sie allerdings stets auch modifiziert. „*Identitätsarbeit*“ (Keupp 2004, S. 5) sorgt für die Einordnung des Individuums in soziale Gruppen. Vor allem ermöglicht sie Individuen soziale Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.). Je nachdem, welche Aspekte jeweils im Fokus der Identifikationen stehen, können nach dem Mehrebenenkonzept von Keupp (vgl. Keupp 2004, S. 11) auf der Ebene der Teilidentitäten körperliche, familiäre, geschlechtliche, sexuelle, religiöse, lokale, regionale, oder nationale Identität, aber auch interessen- oder leistungsbezogene Selbstkonzepte unterschieden werden (vgl. Siebach/Gebauer 2014, S. 6).

⁵ Neu daran ist keinesfalls der Inhalt; es geht um nichts anderes als die völkische und rassistische Ideologie des 19. Jahrhunderts. Aber die Protagonisten der rechten Szene(n) suchen offenbar Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskurse. Insofern: Alter Wein in neuen Schläuchen.

Identität im Wandel

Die „fortschreitende funktionale Differenzierung der Gesellschaft“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 17) und die postmoderne „Pluralisierung der Lebenswelten“ (ebd.) bringt es mit sich, dass die Menschen „als permanente Wanderer zwischen den Funktionswelten“ (ebd.) unterwegs sind und jeweils passende Rollen ergreifen müssen. Barz et al. schematisieren in ihrer Delphi- Studie den Identitätswandel als Dreischritt:



Abb. 1 (vgl. auch Keupp. 2004. S. 9ff)

Das von mir favorisierte Verständnis von Identität beruht im Wesentlichen auf den Ausführungen Krappmanns („balancierende Identität“) und Keupps („Patchwork-Identität“). Aber auch die Überlegungen von Erikson spielen eine gewisse Rolle, da sie explizite Aussagen zu Identitätsaufgaben im Grundschulalter beinhalten.

Erikson: alterstypische Grundkonflikte

Wer über Identität schreibt, ist in allerbesten Gesellschaft, wenn er mit Erikson beginnt. Er war derjenige, der den Begriff im sozialwissenschaftlichen Diskurs platzierte, entscheidend prägte und unglaublich facettenreich, aber auch ambivalent entfaltete. Er betont die affektive Dimension der Identitätsentwicklung; für ihn ist sie in erster Linie ein **Gefühl** von Kohärenz und Unverwechselbarkeit. Über die Genese der Identität schrieb er: „*So ist Ich-Identität [...] das Gewährwerden der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuität herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten*“ (Erikson 1973, S. 18).

Für Erikson entfaltet sich Identität, ausgehend von Freuds psychosexuellen Modi der Weltaneignung, über entwicklungsbedingt fortschreitende, aufeinander folgende Grundkonflikte, die im Sinne von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Die triebtheoretische Grundlegung und das daraus folgende epigenetische Prinzip, ein naturgegebener, biologisch determinierter Grundplan, bieten Erklärungen für das Phänomen der Identität. Der stufenweise Ablauf der psychosozialen Entwicklungsbedürfnisse ist für ihn eine anthropologische Gegebenheit; er ist zudem eng an biologische Entwicklungsstatsachen- und prozesse wie beispielweise die des Säuglingsalters, der Pubertät und des Alterns gebunden. Den Kristallisationspunkt der Identitätsentwicklung sieht Erikson in der Adoleszenz; hier verortet er die Entwicklung der Ich- Identität im engeren Sinne in der Entscheidung für Erwachsenenrollen. Erikson betont die Diskontinuitäten der psychosozialen Entwicklung und legt damit einerseits die Interpretation von Identität als etwas, was man wie ein Kapital erwirbt nahe. Andererseits unterstreicht er immer wieder die Dynamik und den Prozesscharakter der psychosozialen Entwicklung, die zur Ausbildung von Identität führt und beschreibt diese als lebenslang zu bewältigende Aufgabe (vgl. Krappmann 2005, S. 70). Durch die jeweiligen Grundkonflikte kann das Individuum jeweils neue Verknüpfungen seiner individuellen Bedürfnisse mit den Lösungsmöglichkeiten, die seine Kultur dafür bereitstellt, bilden. Erikson betont, dass die Kulturen immer „*nur eine beschränkte Auswahl sozial bedeutungsvoller Modelle [bereitstellen], in welchen [das Individuum] seine Identitätsfragmente zu einem leistungsfähigen Ganzen zusammenfügen kann*“ (Erikson 1973, S.22). Der Akt der

Identifikation mit ihnen ist nötig; Erikson betont dies insbesondere für das Jugendalter, in der man seinen Platz in der Gesellschaft zu finden habe und eine verbindliche Entscheidung, wer man sei, zu treffen habe (vgl. ebd., S. 106ff). Die im Grundschulalter zu bewältigenden, und damit für die Sachunterrichtsdidaktik relevanten Stufen psychosozialer Entwicklung sind nach Erikson „Initiative vs. Schuldgefühle“, („Spielalter“) und „Werksinn vs. Minderwertigkeit“ („Schulalter“).

Die von Erikson „Initiative vs. Schuldgefühle“ genannte Entwicklungsphase umfasst erstmals die Wahl sozialer Ziele und Ausdauer dafür und markiert den Beginn des Gewissens. Kinder probieren hier in großem Umfang Rollen in spielerischer Form aus (vgl. Erikson 1973, S. 87ff). Die Gefahr erwächst aus dem Konflikt der kindlichen Initiativen mit dem sich entwickelnden Gewissen, welches beginnt, diese zu bewerten und gegebenenfalls zu verhindern. Ein zu restriktives Gewissen kann im Extremfall dazu führen, dass die Fähigkeit zu Initiative überhaupt verloren geht. Ein Ungleichgewicht zugunsten von „Initiative“ zeigt sich in mangelnder sozialer Rücksichtnahme. Die Antwort auf die eingangs gestellte Leitfrage: Wer bin ich? lautet hier: „Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann“ (ebd., S.98).

Während der Entwicklungsphase „Werksinn vs. Minderwertigkeit“ geht es nach Erikson vordringlich darum, Anerkennung über den Erwerb und die Beherrschung der Techniken der eigenen Kultur und durch Erzeugung typischer Produkte zu erhalten (vgl. ebd., S. 103). Kompetenz heißt hier das Mittel zur Teilnahme. Kinder verlassen in verschiedener Hinsicht den Gesichtskreis der Herkunftsfamilie (vgl. Krappmann 1997, S. 70); „ihr Interesse wird zunehmend auf die soziale, technische und kulturelle Welt hin gelenkt“ (ebd.). Gefordert sind Fleiß und Steigerung, wichtig wird nun zunehmend auch die Vollendung, gekoppelt mit dem Bedürfnis, gerecht am Geleisteten gemessen zu werden (vgl. Erikson 1973, S. 98ff). „Ich bin, was ich lerne“ (ebd.) charakterisiert hier die Identität. Die Gefahr dieser Entwicklungsphase sieht Erikson in der Verinnerlichung von Unzulänglichkeit und Ausbildung von Misserfolgserwartung als Folge fehlender Kompetenz **und** Anerkennung.

Die Stärke des eriksonschen Modells, - seine Ambivalenz und Vielfältigkeit, „die breite Einbeziehung von individuellen, sozialen und historischen Wirkfaktoren“ (Kraus 1996, S. 21)- scheint auch seine Schwäche zu sein. Sie führt zuweilen zu völlig konträren Rezeptionen und in der Folge zu exzessiver Ablehnung oder Zustimmung (vgl. Keupp 2004, S. 25ff). Es scheint mir zudem schwierig, in seinem Modell zwischen „den universellen und [den] soziohistorisch spezifischen Dimensionen des Identitätsproblems“ (Keupp 2002, S. 31) zu unterscheiden.

Gerade das Denken Eriksons über kulturübergreifende Universalien der psychosozialen Entwicklung, die Vorstellung, dass es an biologische Entwicklungsverläufe wie Säuglings- und Kleinkindzeit, Adoleszenz, Alter und Tod geknüpfte Entwicklungsaufgaben des Selbst gibt, für die Gesellschaften historisch und kulturell höchst unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bereithalten, behält seinen Charme. Mit Blick auf sein Modell kann argumentiert werden, dass durch die wachsende Pluralität prinzipiell insgesamt mehr Identifikationsmöglichkeiten und dadurch mehr Lösungsmöglichkeiten für die identitären Grundkonflikte bereitstehen. Das Modell zeigt andererseits subversive und gesellschaftskritische Kraft, weil es aufdecken hilft, welche gesellschaftlichen Verhältnisse der Erfüllung von Grundbedürfnissen entgegenstehen. Damit liefert es Argumente gegen die hässliche Kehrseite der neoliberalen Selbstverantwortungsphraseologie, - „Du bist stets selbst für das Scheitern verantwortlich“ - und lenkt den Blick auf die (veränderten) gesellschaftlichen Bedingungen des Gelingens von Identität.

Als problematisch stellt sich die Normativität seines Modells in Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel dar. Vieles, was in ihm als Scheitern, als Identitätsdiffusion beschrieben wird, ist heute einfach „normal“ geworden. Es scheint nicht mehr gerechtfertigt, eine negative Wertung vorzunehmen. Zentral hat das damit zu tun, dass Erikson die Stufe der Ich- Identitätsgenese in der Adoleszenz hervorhebt und diese als Höhepunkt und vorläufigen Abschluss der Identitätsentwicklung darstellt. Er unterstellt damit der Identitätsentwicklung einen normierten Verlauf mit Steigerungen und einem dramatischen Höhepunkt, dem viele heutige Biografien nicht mehr entsprechen können. So bleibt ein widersprüchliches Bild bestehen: einerseits eines Erikson, der von Identität als einem lebenslangen und konfliktbeladenen Prozess spricht, andererseits eines Erikson, der fürs Gelingen und Scheitern feste und historisch überholte Kriterien ansetzt.

Die beiden für die Grundschule relevanten Stufen Eriksons sind in gewisser Weise den soziohistorischen Bedingungen der Entstehungszeit (der Moderne) verhaftet. Wenn man die Stufen nicht mehr als starr ansieht, Kontinuitäten stärker beachtet und eine Neuinterpretation der formulierten Probleme und Lösungsmöglichkeiten für die Welt postmodernen Wandels vornimmt, scheinen mir Eriksons Ausführungen durchaus immer noch eine mögliche Diskussionsgrundlage für die Formulierung von Herausforderungen des Sachunterrichts- freilich in Verknüpfung mit neueren Modellen der Identitätsbildung.

Krappmann: Balance

Krappmann greift George Herbert Meads interaktionistische Theorie der Identitätsbildung wieder auf. Er definiert Identität als immer wiederkehrende Balanceakte zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Zielen. Als Identität wird bei ihm die in jeder Interaktion (also jeder Verknüpfung mit der sozialen Umwelt) neue

Einordnung von Erfahrungen in eine konsistente Erzählung des Individuums von sich selbst bezeichnet. In Interaktionen müssen Personen stets zwei schwierig miteinander zu vereinbarende Erwartungen erfüllen: Sie müssen zum einen zeigen, wer sie wirklich sind, also was ihre Besonderheit ausmacht. Es geht also darum, eigene Bedürfnisse, Vorstellungen und Ziele authentisch darzustellen. Zum anderen ist stets gefordert, allgemeine Erwartungen zu erfüllen; also kulturell normierte Vorstellungen, Bedürfnisse und Ziele zu zeigen. Identität entsteht durch den Abgleich eigener und fremder Erwartungen in einem kreativen Akt der Passung: Wo in den Rollenvorstellungen anderer tut sich eine Lücke auf, die mit eigenen Vorstellungen gefüllt werden kann, an welche Rollen-„klischees“ anderer kann mit höchst eigenen Vorstellungen angedockt werden? Die Performanz eigener Vorstellungen und eigener Identität muss dabei über die Zeit hinweg ein Mindestmaß an Kohärenz bieten (vgl. Krappmann 2005, S. 7f). Identität ist auf die Anerkennung der Anderen angewiesen; diese kann aber nur auf einer Basis geteilten Sinns erfolgen. Insofern wird Identität garantiert „*vor allem [durch] die Kompetenz, Sinn mit anderen beharrlich auszuhandeln*“ (Krappmann. 1997, S. 80). Identität stellt also die (soziale) Kompetenz eines Individuums bereit, an unterschiedlichsten sozialen Interaktionen teilzunehmen. Dabei ist die Wahrung eines eigenen Bildes und die stetige Arbeit daran zugleich Voraussetzung und Folge der Interaktionen. Krappmann betont, dass es nicht vorrangig darum geht, Rollen zu übernehmen bzw. abzulehnen, sondern „*[eigene] Vorstellungen mit sozialen Erwartungen [zu] verbinden*“ (ebd., S. 81). Die besondere Pointe dieses Modells stellt zweifellos die Identifizierung der sehr komplexen, widersprüchlichen und kaum je mit den eigenen individuellen Vorstellungen und Plänen zu vereinen den sozialen Erwartungen gerade als Quellen und Triebkräfte der Identität dar. Nur eine gewisse Bandbreite von unterschiedlichen Vorstellungen, Normen und Erwartungen ermöglicht divergierende, eigene Positionen. Krappmann liefert auch den Schlüssel für eine grundlegende Begründung der Notwendigkeit von Identitätsentwicklung: Identität ist die Voraussetzung zur Teilnahme an sozialen Interaktionen; diese wiederum sind lebensnotwendig für Menschen als soziale Lebewesen. Ziel von Identitätsarbeit ist „*keine ein für allemal gesicherte Identität, sondern lediglich, sich trotz einer immer problematischen Identität die weitere Beteiligung an Interaktionen zu sichern*“ (ebd.). Krappmann arbeitete vier für die Identitätsentwicklung wichtige Kompetenzen heraus (vgl. Krappmann. 2005, S.132ff):

- **Empathie:** Voraussetzung dafür, Verständnis für die Rollen anderer zu entwickeln und passende Rollen für sich selbst auszuwählen;
- **Rollendistanz:** zu fremden Erwartungen eine kritische Distanz wahren können;
- **Ambiguitätstoleranz:** ein gewisses Maß an Unterschiedlichkeit und damit auch Dissonanzen zwischen verschiedenen Erwartungen aushalten können;
- **Identitätsdarstellung:** Identität überzeugend darstellen können

Postmoderne Theoretiker würden danach fragen, was ist, wenn die Distanzen zwischen eigenen und fremden Vorstellungen zu groß werden und der Spagat einer immer geringeren Zahl von Menschen gelingt? Pluralisierte Lebenswelten erfordern ja je angepasste Performanz- wie könnte dann bei pluralisierter Performanz ein „Mindestmaß an Kohärenz überhaupt aussehen? Für Bauman liegt der Angelpunkt postmoderner Lebensstrategie folgerichtig nicht mehr auf „Identität“, sondern „*Vermeidung jeglicher Bindung und Festlegung*“ (Bauman 1997, S. 145). Auch andere postmoderne Philosophen und Soziologen äußern die Ansicht, dass die Suche nach Identität unrettbar der Moderne verhaftet sei und postulieren den Tode des Subjekts (vgl. Krappmann 1997, S. 86ff). Lenzen (zit. nach Krappmann 1997, S. 87) bezeichnet Krappmanns Konzept als „Rettungsversuch“, ohne Identität jemals erreichen zu können. Krappmann selbst hält dem seine eigenen „*Beobachtungen der Kooperation und der Konfliktaustragung unter Kindern in Klassenzimmern und auf Schulhöfen*“ (ebd., S. 90) entgegen, die er dahingehend deutet, dass „*Heranwachsende in ihren Interaktionen [...] miteinander darum ringen, als Personen, die sich in ihren Eigenarten und Anliegen verstehen, respektiert zu werden*“ (ebd.) und „*Identität [...] suchen, [...] riskieren und [...] behaupten*“ (ebd.). Ebendies macht Krappmann für die Diskussion im pädagogischen Kontext so interessant: Die Benennung von Herausforderungen, aber das Festhalten an Kohärenz als Zieldimension ermöglichen eine sinnvolle Vernetzung mit dem Bildungsbegriff, der stets individuelle Entwicklung im Blick hat. Das interaktionistische Modell Krappmanns bietet gute Möglichkeiten, Unterricht unter dem Fokus der Identitätsbildung zu beobachten und zu interpretieren. Die genannten Kompetenzen können als Kriterien für einen identitätsbezogenen Sachunterricht herangezogen werden.

Keupp: Patchwork- Identität

Die zentrale und vielzitierte Metapher Heiner Keupps, - die der Patchwork - Identität, entwickelte er aus dem Vergleich von Teppichmustern aus industrieller Produktion, die mit ihren wiederkehrenden Mustern für die Moderne stehen und dem „*crazy quilt*“, einem „*Fleckerlteppich*“ aus textilen Resten und Fragmenten mit „*überraschenden und wilden Farben und Formen*“, der für Identität in der Postmoderne steht (Keupp, zit. nach Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 27). Keupp knüpft an die Überlegungen Eriksons und Krappmanns an und beschreibt Identität als lebenslangen kreativen Prozess, in dessen Zentrum alltägliche Lebensbewältigung steht und der umfassende „*Fähigkeiten zur Selbstorganisation zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches*

Leben mit den gegebenen Ressourcen und [...] die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn“ erfordert (Keupp 2004, S. 10). Insofern wird bei Keupp Identität zu einem niemals abschließbaren **Prozess**, der dauerhafte „Identitätsarbeit“ (die zweite zentrale Metapher seines Modells) erfordert und auch aus einer Folge von identitätsstiftenden „Projekten“ bestehen kann. Vorstellungen eines inneren Kerns, einer wie ein Kapital angehäuften inneren Potenz und sonstige essentialistische Vorstellungen von Identität haben damit ausgedient. Identität stellt für Keupp vielmehr das zentrale **Problem** dar, dessen Bewältigung Individuen in unserer Zeit lebenslang beschäftigt, das aber nie dauerhaft lösbar ist. Bedingung und Ziel für Identitätsarbeit ist Lebenskohärenz. Am Ziel, sich selbst und die eigenen Lebensvollzüge als kohärent zu erleben, hält Keupp fest. Er hält dies deshalb für so zentral, weil sonst nach seinem Dafürhalten schnell multiple Persönlichkeitsstörungen drohen. Identitätsarbeit findet auf einer eher äußeren und eher inneren Ebene statt. Nach außen hin, also auf die soziale Umwelt bezogen, steht die Bewahrung von Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt. Dabei sind Anerkennung und Integration zentral und stete Passungsarbeit nötig. Auf der inneren, subjektiven Ebene ist Synthesearbeit zu leisten, um die Verknüpfung und den Abgleich der verschiedenen Erfahrungsebenen zu gewährleisten und Selbstanerkennung, Kohärenz sowie Sinnhaftigkeit zu konstruieren und zu erhalten. Außerdem steht auf der inneren Ebene das Erleben von Authentizität im Zentrum. Kriterien des Gelingens von Identitätsarbeit sind auf der äußeren Ebene das Erleben von Anerkennung und auf der inneren Ebene das Erleben von Authentizität (vgl. ebd.) Keupp hebt die Bedeutung von Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit bei der Gestaltung der eigenen Biografie und der situativen Konstruktion von Identität hervor. (vgl. ebd., S. 11). Er nennt Ermutigung zu eigenen Schritten in sozialer Eingebundenheit als Voraussetzung für die immer wieder geforderte kreative Eigenleistung, fragmentierte Erfahrungsfelder und Identitätsprojekte in eine kohärente Form zu bringen. Autonomieerleben und soziale Bezogenheit (Zugehörigkeit) bilden dafür ein sich wechselseitig bedingendes Spannungsfeld (vgl. Keupp 2010, Kapitel 11, 4:15- 5:15). Er ist ganz bei Erikson, wenn er die Bedeutung von Geborgenheit, von Urvertrauen als Grundlage für das Gelingen von Identitätsarbeit betont. Als eine Bedingung für gelingende Identitätsarbeit benennt er den Zugang zu materiellen Ressourcen und verweist auf die nachweislich größeren Risiken für von Armut betroffene Kinder und Jugendliche (vgl. ebd., Kapitel 8, 0:00-1:40). Ebenfalls für entscheidend hält er soziales Eingebundensein und die Fähigkeit zur Schaffung und Pflege sozialer Netzwerke, etwas, was man mit Blick auf Bourdieu als soziales Kapital bezeichnen könnte. Außerdem verweist Keupp auf die Bedeutung einer demokratischen Alltagskultur, in der Menschen die Erfahrung machen, ernst genommen zu werden, Auseinandersetzungen zu führen und Kompromisse finden zu können, Perspektivwechsel zu vollziehen, Unterschiedlichkeit zu erleben und zu akzeptieren sowie Reflexivität gegenüber eigenen Positionen zu entwickeln (vgl. ebd., Kapitel 12, 0:00- 0:45). Dem Bildungssystem wird von Keupp fürs Erleben demokratischer Alltagskultur noch deutlicher Entwicklungsbedarf attestiert (vgl. ebd., Kapitel 12, 0:45- 0:50). Als einen der wichtigsten Faktoren für gelingende Identitätsarbeit identifiziert Keupp Reflexivität bezüglich eigener Identifikationen und Bedürfnisse sowie deren sozialer Bedingungen. Wie Krappmann sieht er die Einwicklung von Ambiguitätstoleranz als zentrale Voraussetzung für gelingende Identitätsarbeit (vgl. ebd., Kapitel 12, 1:35-2:10).

Keupp legte 2003 in einem Vortrag zur Fachtagung zur Erlebnispädagogik für Heranwachsende konkretisiert dar, wo er die gegenwärtigen Herausforderungen sieht:

„Welche Kompetenzen brauchen Heranwachsende, um in jener Gesellschaft handlungsfähig sein zu können, die sich im Gefolge des gesellschaftlichen Strukturwandels herausbildet? Viele Jugendlichen selbst fühlen sich durch Elternhaus und Schule ungenügend vorbereitet. Erwachsenwerden ist ein schwieriger werdendes Projekt. An welchen Modellen und Werten sollen sich Heranwachsende orientieren oder von welchen sich abgrenzen? Und welche Ressourcen brauchen sie dazu?

- Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet

- Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes „boundary management“ in Bezug auf Identität, Werthorizont und Optionsvielfalt vornehmen

- Sie brauchen die „einbettende Kultur“ soziale Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen

- Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet

- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen

- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist

- Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt

- Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen zu erwerben“

(Keupp 2003, S. 19f)

Für Keupp gilt dasselbe wie für Krappmann; für die Vertreter der Postmoderne sind seine Schlussfolgerungen sicher nicht radikal genug. Aber gerade der empirisch fundierte Verzicht auf die totale Dekonstruktion des Subjekts und das begründete Festhalten am Ziel der Kohärenz machen seine Überlegungen fruchtbar für die bildungstheoretische Diskussion. Auf dieser Grundlage kann eine Neuinterpretation identitätsbezogener Aufgaben für den Sachunterricht versucht werden, zumal sein Wirken einen engen Therapie- und Präventionsbezug hat. Er nennt em-

pirisch begründet Herausforderungen, Strategien und Bedingungen von Identitätsarbeit, die sachunterrichtsbezogen diskutiert werden können. Die Thematisierung demokratischer Alltagskultur als mächtigen Wirkfaktor für gelingende Identitätsarbeit bietet zudem einen für den Sachunterricht bedeutsamen inhaltlichen Anknüpfungspunkt; das gilt ebenso für die Bedeutsamkeit von Reflexivität.

Ein schulbezogenes Identitätsmodell für den Sachunterricht

In der Frage der Notwendigkeit von Kohärenzerleben schließe ich mich Krappmann und Keupp an,- das zeigt uns der Kampf um Anerkennung,- im Extremfall ein verzweifelter Kampf. Für ein pädagogisch begründbares Konzept von Identität scheiden strikt postmoderne Konzepte, die auf Identität und Kohärenz gänzlich verzichten aus. Pädagogische Prozesse zielen stets auch auf die Zukunft. Identität ist eine Voraussetzung, sich selbst in die Zukunft entwerfen zu können. Das ist in der Gegenwart schwieriger geworden, weil zum einen die Auswahl möglicher Zukunftsprojekte- und visionen immer größer wird und zum anderen durch fortwährenden Wandel und Kurzzeitorientierung die Unsicherheit steigt und längerfristiges Planen schwieriger wird. Trotzdem bleibt die Fähigkeit, sich in die Zukunft denken und entwerfen zu können eine wichtige Bedingung von Handlungsfähigkeit, auch wenn Ziele global betrachtet sicher kurzfristiger oder allgemeiner bleiben müssen und ständige große Flexibilität bei ihrer Verfolgung und Konkretisierung gefragt ist. Ohne Zukunftsperspektive verlieren Lebensvollzüge und Lernprozesse den wichtigsten Teil ihrer Sinnhaftigkeit, damit fehlt Motivation und Kraft auch für die Bewältigung von Gegenwartsproblemen.

Humanistische Bildung ist undenkbar ohne den primären Anspruch, einen Beitrag zum Wohlergehen und Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern zu leisten. Dies gilt gleichermaßen für die Gegenwarts- wie auch die Zukunftsperspektive. Denn Lernziele sind aus humanistischer Perspektive nur dann zu begründen, wenn sie das Potential haben, zum Wohlergehen in der Zukunft beitragen können. Schule ist - aus meiner Sicht - nur dadurch begründbar, dass sie 1. eine Institution ist, die den altersgemäßen Bedürfnissen von Kindern gerecht wird und 2. individuelle Entwicklungspotentiale fördert und damit dazu beiträgt, die Chancen auf ein gutes Leben in der Zukunft zu erhöhen. Anders gesagt hat eine humanistisch verstandene Bildung nicht die Aufgabe, gesellschaftliche Ansprüche an Individuen durchzusetzen, sondern im Gegenteil Individuen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Ansprüche an ein gutes Leben in der Gesellschaft zu formulieren, einzufordern und die für die Durchsetzung nötigen Kompetenzen zu erwerben.

Zentral für die weiteren Überlegungen ist die Frage, was die Grundbedürfnisse sind, deren Erfüllung für Wohlbefinden sorgen. Ich stütze mich auf zwei Modelle: das der Salutogenese von Aaron Antonovsky sowie das der psychischen Grundbedürfnisse, welches von Joseph Nuttin („General need of relational functioning“) und Edward Deci & Richard Ryan (self-determination-theorie) unabhängig voneinander, aber inhaltlich weitgehend deckungsgleich entwickelt wurde (vgl. Krapp 2005, S. 628).⁶

Antonovsky postuliert einen „sense of coherence“, den er für den grundlegenden Stützfaktor für die Bewältigung schwieriger Lebenslagen, das Lösen von Problemen und für die Gesunderhaltung hält. Er beruht auf drei Faktoren: Herausforderungen, Probleme und Schwierigkeiten müssen **verstehbar** sein, als **bewältigbar** erscheinen und persönliche **Bedeutsamkeit** besitzen (vgl. Antonovsky 1997, S. 34).

Bei Nuttin findet sich das „Postulat eines ertümlichen, in der Natur des Menschen verankerten motivationalen Antriebssystems“ (Krapp 2004, S. 629): „[...]im Dienste [...] [von] Selbsterhaltung und [...] Optimierung der Entwicklung“ (ebd.). Er bzw. Deci&Ryan leiten daraus ebenfalls drei grundlegende psychosoziale Grundbedürfnisse ab: In Lebensvollzügen, also auch im schulischen Leben und Lernen, muss das Erleben von Autonomie, das Erleben von Zugehörigkeit und das Erleben von Kompetenz verankert sein (vgl. Krapp 2004, S.631ff).

Diese sechs Faktoren, die sich gegenseitig bedingen, stellen die Bedingungen für Wohlbefinden und Wohlergehen dar. Sie können nur sozial, d.h. im Austausch mit Anderen befriedigt werden. In sozialen Interaktionen werden die Bedürfnisse deklariert und Sinn und Anerkennung ausgehandelt. Interaktionen sind- nach Krappmann- die Arenen der Identitätsarbeit, weil Interaktionspartner hier ambivalenten Erwartungen ausgesetzt sind: unverwechselbar Eigenes zu zeigen und soziale Rollenerwartungen zu erfüllen. Insofern wird Identität in Interaktionen, anknüpfend an frühere Erfahrungen, stets neu und situativ konstruiert. Auf der kognitiven Ebene wird eher an Selbstkonzepten (Leistung, Interessen, kognitive Zuschreibungen) gearbeitet, auf der affektiven Ebene geht es um die Herstellung des Gefühls von Kohärenz. Die Identitätsdarstellung hat eine überwiegend narrative Struktur (vgl. Kraus 2004, S. 168), die zunehmend durch eine Performanz mit Elementen einer „extended identity“, der Inszenierung durch Dinge, Konsumstile und digitale Verhaltensweisen ergänzt wird (vgl. Schäfer 2015, S. 33ff). Die Identitätskonstruktionen, mit Blick auf Keupp als spontane Um- und Ausbauten vorstellbar, die ein „Patchwork“ erzeugen, beziehen sich jeweils auf bestimmte „Teilidentitäten“ wie körperliche, geschlechtliche, sexuelle, berufliche, familiäre, nationale, regionale, religiöse oder kulturelle ect. Identitäten, die auf der Ebene der Metaidentität

⁶ Krapp legt allerdings dar, dass Nuttin für die Theorie und die einzelnen Grundbedürfnisse eine „sehr viel differenziertere Begründung“ (Krapp 2004, S. 627) liefere.

sinnhaft verknüpft werden (vgl. Keupp 2004, S. 11). Im Sachunterricht kann Identitätsarbeit immer dann geübt werden, wenn in sozial situierten Interaktionen sachbezogene Identifikationen stattfinden und situativ reflexive Selbstthematisierungen stattfinden, das Verhältnis zu Anderen geklärt wird oder die Thematisierung von Zugehörigkeiten erfolgt. Das Modell der Identitätsarbeit in Anlehnung an Keupp geht also von einer fortschreitenden Synthese von Alltagserfahrungen aus (Interaktionserfahrungen- Teilidentitäten- Meta- Identität):

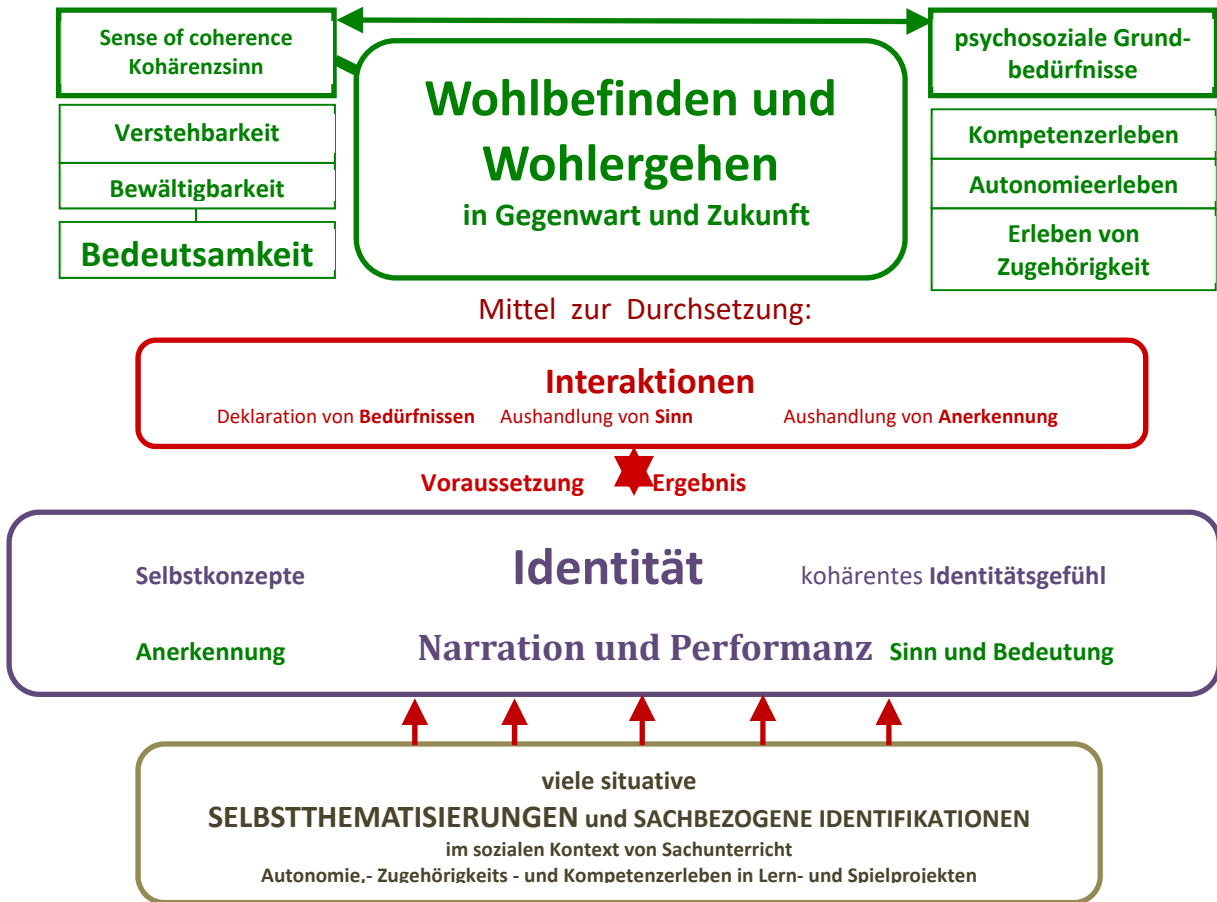


Abb. 2: Identitätsarbeit im Sachunterricht

Postmoderner Wandel: Chancen und Risiken

Die postmoderne Transformation stellt sich als Prozess „riskanter Chancen“ (vgl. Keupp 2004, S. 4) dar. Die Chancen und Risiken sind dabei im globalen Maßstab, aber auch innerhalb lokal begrenzter Sozialräume höchst ungleich verteilt - und dies gilt zunehmend auch für Deutschland. Bezogen auf die Identität liegen die Chancen darin, dass mehr Möglichkeiten selbstbestimmter Gestaltung des Lebens bzw. der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen und Lebensentwürfe bereitstehen. Der postmoderne Wandel kann von Zwängen und Grenzen der Herkunft in jeder Hinsicht befreien, und genau das ist es, was beispielsweise jüngere Leute aus der Provinz in Massen ihr Glück in den Metropolen suchen und nur wenige zur Rückkehr finden lässt. Die Postmoderne bietet ein Heilsversprechen der Befreiung von traditionellen Hemmnissen beispielsweise des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der ethnischen oder religiösen Herkunft.

Dem stehen nicht unerhebliche Risiken durch Überforderung und Orientierungsverlust entgegen. Die zu bewältigende „Identitätsarbeit“ (Keupp 2004, S. 10) ist aufwändig und fordert neben Zeit und Kraft Ressourcen ökonomischer, sozialer, kultureller und symbolischer Art (formuliert in Anlehnung an Bourdieus Kapitalsorten). Diese Ressourcen sind höchst ungleich verteilt und der mangelnde Zugang zu ihnen stellt das Risiko postmoderner Identitätsarbeit dar. Die gesellschaftliche Spaltung in Gewinner und Verlierer des postmodernen Wandels ist selbstverständlich auch auf der Ebene der Identität zu beobachten. Die Flucht in Scheinwelten und die Suche nach einfachen Alternativen, nach einem vergangenheitsverhafteten einfachen Modell für das eigene Leben - die Übernahme ideologischer und fundamentalistischer Prothesen und damit einhergehende Radikalisierung sind gleichzeitig soziokulturelle Herausforderungen und individuellen Bewältigungsstrategien bei gefährdeter Identität. Ansonsten drohen der gänzliche Verlust sozialer Handlungsfähigkeit bis hin zu psychosozialen Störungen und psychischen Erkrankungen (vgl. Keupp 2004, S. 34).

Klar ist: die Grundschule und noch mehr ein einzelnes Fach hat hier, im Kräftespiel zwischen heterogenen Herkunftsfamilien als erster Sozialisierungsinstanz, neoliberaler Ökonomisierung und postmoderner Wertepluralisierung nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit. Aber: dieses Wirkungspotential immerhin sollte erkannt und seine Ausschöpfung als Bildungsziel ins Auge gefasst werden. Und: Auch wenn Sachunterricht nur eine begrenzte Bildungswirksamkeit bezüglich der zentralen Aufgabe der Selbstverortung und Handlungsfähigkeit zugesprochen werden kann, hat er sich doch mit seinem ganzen Potential dieser zentralen Bildungsaufgabe zu stellen. Bezugnehmend auf die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis scheint die Formulierung eines zusätzlichen zentralen epochaltypischen Schlüsselproblems angesagt: das der permanenten Notwendigkeit der Herstellung von Identität.

Sachunterricht als identitätsbezogenes Fach

Pädagogisches Denken muss bezüglich der Bewältigung von Herausforderungen stets Optimismus bewahren, natürlich mit realistischem Blick auf die Risiken. Zunächst scheint Optimismus auch beim Thema Identität angebracht: Was soll auch daran negativ sein, dass Menschen ihre Identität nicht mehr nach starren Regeln zugewiesen bekommen, sondern zunehmend selbst bestimmen können? Andererseits ist eine Zunahme psychosozialer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen (vgl. Schlack/Kurth/Hölling S. 250ff), die durchaus unter der Perspektive veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und veränderter sozialer Anforderungen diskutiert wird. (Vgl. ebd. S. 257) Auch der wachsende Zuspruch fundamentalistischer, rassistischer und völkischer Positionen gerade unter Jugendlichen kann als Suche nach identitätsstiftender Sinngebung interpretiert werden und eröffnet den Blick auf die Risikenseite der neuen Pluralität und Offenheit.

Übergeordnetes Ziel von Bildung ist es, individuelle Handlungsfähigkeit in einer zunehmend fragmentierten und pluralen Welt mit vielen Wahlmöglichkeiten und widersprüchlichen Deutungsmustern anzubahnen, zu ermöglichen und zu bewahren. Handlungsfähigkeit bedarf der „*Passung von inneren und äußeren Welt*“ (Keupp 2004, S. 33), eines selbstbestimmten, einerseits hinreichend konsistenten und andererseits hinreichend flexiblen Umgangs mit Identität. Zweifellos gilt die Bildungsherausforderung Identität der ganzen Grundschule und betrifft alle Fächer. Aber dem Sachunterricht kann diesbezüglich doch eine herausragende Bedeutung zugesprochen werden, da sich in seinem breit gefächerten Spektrum Anknüpfungsmöglichkeiten an nahezu alle denkbaren Teilidentitäten bieten. Das zeigt sich in Inhaltsbereichen wie Körper, Geschlecht, Sexualität, Kinderrechte, Familienformen, Partizipation, demokratisches Lernen, Formen und Funktionen von Arbeit, Berufe, Konsumarten,- funktionen und stile, interkulturelles Lernen, Geschichte des Wohnortes etc.

Um Identitätsarbeit zu unterstützen, sind die Prozesse der Identitätsarbeit der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Zunächst ist das didaktische Paradigma des Sachunterrichts, die Balance zwischen Kind- und Sachorientierung identitätsorientiert neu zu interpretieren. Zur Seite der Kindorientierung ist festzustellen, dass hier bisher kein begrifflich präzises Konzept von „Kindheit“ vorliegt, dass postmodernem Wandel Rechnung trägt. Außerdem liegt dem Terminus „Kindorientierung“ auch kein expliziertes Modell von Entwicklungsaufgaben und Bedürfnissen zugrunde. Die Orientierung an den grundlegenden Bedürfnissen nach Nuttin/ Deci&Ryan sowie dem Modell des sense of coherence (Antonovsky) bietet sich als Alternative an. Zum zentralen Bezugspunkt didaktischer Überlegungen werden somit Anlässe für die alltägliche Identitätsarbeit (Keupp) der einzelnen SchülerInnen. Sachorientierung steht traditionell für die Orientierung an Wissensbeständen und Fachkulturen weiterführender Schulen bzw. Wissen(schaft)sdomänen. Man denkt hier immer noch in erheblichem Maß an kanonisiertes Wissen und die Orientierung an inhaltlich festumrissenen „Themen“, die z.T. curricular vorgegeben sind. Es liegt völlig auf der Hand, dass dies Identitätsorientierung zunächst einmal weitgehend entgegensteht. Gefragt ist ja eine Verknüpfung mit jeweils aktuellen Sinnstrukturen, Interessen und Motivationen von SchülerInnen und Schülern. Bedürfnisse nach Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit (Antonovsky) sowie nach Autonomie,- Zugehörigkeits- und Kompetenzerleben (Nuttin/Deci&Ryan) müssen, dem jeweils aktuellen Entwicklungs,- Motivations- und Interessenstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechend, berücksichtigt werden. Klar ist aber auch, dass Sinnstiftung und Anerkennung nur auf der Basis geteilten Sinns (Krappmann), also intersubjektiv zu erreichen sind. Auf diese Weise ist Sachorientierung gefragt: als Modus der Sachlichkeit, in Form selbstkonstruierter intersubjektiv bestätigter sachbezogener Modelle und als Grundlage individuellen Kompetenzerwerbs,- als Basis für Kompetenzerleben und damit zugleich auch für die Erfüllung anderer Grundbedürfnisse.

So besehen besteht zwischen der Orientierung an Bedürfnissen von Kindern und Sachbezogenheit kein Widerspruch und es ist auch von Seiten der Pädagogen keine Balance herzustellen. Die didaktische Aufgabe liegt vielmehr darin, Schülerinnen und Schüler individuell einerseits bei der Auswahl ihrer Lernprojekte und andererseits bei deren sachgemäßer Erschließung zu unterstützen. Das meint die Verknüpfung eigener Bedürfnisse mit den Lösungsmöglichkeiten der Kultur (Erikson) konkret. Eine so gefasste Konzeption entspricht auch den Herausforderungen inklusiven Sachunterrichts, da sie von individuellen Bedürfnissen und individuellen Lernprozessen sowie individuell sachbezogenem Arbeiten ausgeht.

Kriterien für einen identitätsorientierten Sachunterricht

Welche Kriterien anzulegen sind, um das Potential des Sachunterrichts für die Identitätsarbeit zu erschließen, soll abschließend diskutiert werden. Grundlage jeglicher sozialer Verortung sind **verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen**. Nur wenn sich Schülerinnen und Schüler sicher und aufgehoben fühlen, sind sie in der Lage, Empathie zu entwickeln. Dann können sie den Mut finden, Rollen auszuprobieren, Initiative zu entwickeln und sich mit Lernprojekten zu identifizieren. Neben einem **dialogischen Kommunikationsstil**, für den PädagogInnen Vorbildfunktion haben, ist hier die **Balance zwischen individuellem Lernen und Gruppenaktivitäten** zu leisten. Dazu gehört ein gewisses Maß an **Gemeinschaft stiftenden Ritualen und Regeln**. Diese sollten jedoch prinzipiell verhandelbar bleiben, um Teilhabe an der Gestaltung zu ermöglichen und zugleich einen Rahmen für die Entwicklung von Rollendistanz zu bieten. Ein wichtiges Ziel demokratischer Bildung ist es, soziale Anforderungen und Regeln reflektieren, kritisieren und ggf. ablehnen zu können. In Übereinkunft mit den Schülerinnen und Schülern entwickelte Rituale ermöglichen durch Partizipation und Unverwechselbarkeit Identifikation und können die Gruppenidentität prägen. (vgl. Siebach/ Gebauer 2014, S. 8)

Ambiguitätstoleranz entsteht nur durch das **Kennenlernen von Pluralität** im Modus der Wertschätzung. Nur im Erleben von Verschiedenheit kann die Kompetenz erworben werden, Dissonanzen und Widersprüche zu ertragen, die diese Vielfalt mit sich bringen. In dieser Hinsicht hat interkulturelle Bildung einen besonderen Stellenwert, auch wenn diese nur einen Aspekt von Vielfalt fokussiert. Potenziale für die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz haben alle Dimensionen von Heterogenität. Letztlich zeigt sich auch hier die Notwendigkeit inklusiver Didaktik und der Wertschätzung von Pluralität (vgl. ebd., S. 8f). Dazu gehört auch eine gewisse Vielfalt an möglichen Lernprojekten, um individuelle und selbstbestimmte Identifikationsmöglichkeiten zu erproben.

In **selbstbestimmten Initiativen und Projekten** können SchülerInnen und Schüler eigene Interessen entwickeln, sich in Kulturtechniken erproben und ihre eigenen Kompetenzen im Wachsen erleben. Außerdem bieten sie Raum für starke Erlebnisse beim Lernen. Im Vergleich zu den vorgefertigten Angeboten der „pädagogischen Industrie“ und der Konsumgesellschaft sind sie manchmal mühselig. Sie erfordern eine große Fähigkeit, Bedürfnisspannung auszuhalten. Kinder erleben schließlich zunehmend, dass Dinge (wie Spielzeuge oder Gebrauchsgüter), Urlaube, Mahlzeiten und selbst Erlebnisse nicht selbst erdacht, geplant und (oftmals mühsam) produziert bzw. durchgeführt, sondern vorgefertigt konsumiert werden. Darin zeigt sich der Doppelcharakter der Konsumgesellschaft als Freiheit (durch Vielfalt möglicher Angebote) und Unfreiheit (durch Verführung; vgl. Bauman, zit. nach Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 45). Der Sachunterricht kann mit Wertschätzung für Selbsterdacht und Selbstgemachtes einen Gegenpol bieten und Freiheitsgrade ermöglichen (vgl. Siebach/Gebauer 2014, S. 9).

Eine **ressourcenorientierte Feedbackkultur** gibt Anerkennung, achtet die Autonomiebedürfnisse von SchülerInnen und Schülern und ermöglicht so das Erleben von Kompetenz. Feedbacks können als implizite Elemente in Projekten (z.B. beim Konstruieren über die Funktionalität des Produkts) oder interaktiv im Dialog oder in der Gruppe organisiert sein. Selbstverständlich benötigt Kompetenzerleben zunächst einmal Kompetenzerwerb. Dafür ist es nötig, sich individuell Modelle sachbezogener Arbeits- und Denkweisen und sachbezogenes Können und Wissen anzueignen. Die besondere Herausforderung liegt darin, einen Kompetenzaufbau auch über Projekte hinweg zu gewährleisten. Notengebung und Leistungsdruck sind kontraproduktiv, da sie der Selbstbestimmung entgegen stehen und Kompetenzerleben verhindern. Zudem stellen Noten keine individuell differenzierten Feedbacks dar. Das System schulischer Leistungsbewertung ist im Hinblick auf Identitätsorientierung absolut dysfunktional. Identitätsorientierter Sachunterricht erfordert ein sehr differenziertes, individuelles und reflektiertes Verhältnis zu Leistungsanforderungen und -bewertungen. Einer nachhaltig positiven Entwicklung sind ausschließlich solche Leistungsanforderungen zuträglich, die auf **Erleben** von Kompetenz zielen. Das bedeutet, dass Herausforderungen keine Über- und Unterforderung darstellen und von Lernenden als individuell bedeutsam erlebt werden. Deshalb bleibt der Umgang mit den individuellen Herausforderungen der SchülerInnen im Lernprozess eine der anspruchsvollsten Aufgaben von Pädagogen. Sie erfordert einen differenzierten diagnostischen Blick und die Akzeptanz individueller und selbstbestimmter Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.).

Lernanlässe mit Erlebnisqualität stellen Gelegenheiten für die Identitätsarbeit bereit, da sie reflexiv, emotional und enaktiv aktivierend sowie sozial situiert sind. Ein Beispiel dafür wäre die (Natur-)Erlebnispädagogik. Lernprojekte führen so zu als persönlich bedeutsam und sinnhaft empfundenen Erlebnissen und ermöglichen Autonomie, Zugehörigkeits- und Kompetenzerfahrungen.

Spiele und der Akt des Spielens sind Formen der Identitätsbildung. Spielsituationen bieten unzählige Möglichkeiten der Aushandlung von Sinn und Anerkennung und des Wechsels zwischen Perspektiven und Weltzugängen. Außerdem haben Spielsituationen oft „als-ob- Charakter und bieten so die Möglichkeit, Rollen und Identifikationen zu erproben, ohne dass es wirklich „ernst“ ist. Stigmatisierungen können durch den Verweis auf den Spielcharakter zurückgewiesen werden. („Ich spiele das ja nur!“) Andererseits werden in beim Spielen nicht selten soziale Grenzen konstruiert und Exklusion zelebriert.

Die Chancen des Wandels zu ergreifen ist in erster Linie eine Frage des **Zugangs zu Ressourcen**. Für den Sachunterricht gilt, diesen im Rahmen der Möglichkeiten des Faches zu gewährleisten. Es geht einerseits darum,

dass individuell ausreichend Zeit für Lernprozesse zur Verfügung steht, um nach individueller Passung von eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen suchen zu können. Für die Aktivierung sozialer, symbolischer und kultureller Ressourcen ist außer dem Lernen in der Schule auch die Vernetzung mit der Welt außerhalb der Schule wichtig, um Anknüpfungspunkte für die Identitätsarbeit zu finden und soziale und kulturelle Potentiale zu erschließen. Für entscheidend halte ich die didaktische Kompetenz von Lehrkräften, das Potential von Lernprojekten, Inhalten sowie außerschulischen Lernorten für die individuelle Identitätsarbeit von Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Ressourcenorientierung heißt auch, marginalisierten Schülern und Gruppen eine Stimme zu geben, ihnen dazu zu verhelfen, ihre Bedürfnisse zu äußern und Anerkennung zu erleben. Einen zunehmend wichtigen Aspekt bezüglich ökonomischer Ressourcen stellt das Phänomen der *extended identity*, der Performanz von Identität über Klamotten, Handys, Spiele, Sammelkarten etc. dar, denn auch dies sind Formen der Identitätsarbeit (vgl. Schäfer 2015, S. 33ff). Im Sinne der Verhinderung von Marginalisierung stellt sich die Frage, welche Alternativen zu konsumorientierter Performanz der Sachunterricht aufzeigen kann und auf welche Weise diese reflektiert und damit relativiert werden kann.

Entscheidendes Kriterium eines zeitgemäßen und identitätsorientierten Sachunterrichts dürfte es sein, welche **Gelegenheiten zur Reflexion** er bietet. Zentral ist die Reflexion eigener Bedürfnisse und sozialer Erwartungen. Außerdem geht es darum, Fremdheitserfahrungen, die Chancen und Herausforderungen von Pluralität sowie Formen der Selbstbeschreibung und Performanz zu reflektieren. Dies sind Formen kritischer Gesellschaftsdiagnostik. Sie können dazu beitragen, negative Selbstattributionen zu vermeiden und den Blick auf die eigenen Ressourcen zu lenken. Es gilt zu Nachdenklichkeit bezüglich des Ich, zu eigenen Identifikationen und Kompetenzen und zu sozialer Anforderungen anzuregen. „*Gelegenheiten zur Nachdenklichkeit wahr[zunehmen]*“ (Hamburger Kompetenzraster) und im Unterricht über Sinnfragen zu philosophieren sind wichtige Elemente reflektierter Identitätsarbeit. Der Modus der Sachlichkeit ist dabei ungemein förderlich, bietet er doch belastbare Werkzeuge für die Realitätsprüfung bei der Passung innere Vorstellungen und äußere Gegebenheiten (vgl. Keupp 2004, S. 34).

Auf der Inhaltsseite hat der Sachunterricht durch seine Breite an Zugängen und Inhalten sehr viel für die soziale und kulturelle Verortung zu bieten und kann eine wichtige Unterstützung der Identitätsarbeit von Schülerinnen und Schülern leisten. Voraussetzung dafür ist, dass PädagogInnen ein Bewusstsein für die Herausforderungen der Identitätsarbeit von Schülerinnen und Schülern entwickeln und das Potenzial des Faches für die individuelle Identitätsarbeit reflektieren. Damit Sachunterricht die Identitätsarbeit von Schülerinnen und Schülern unterstützen kann, ist der Blick von PädagogInnen auf die Situationen des Unterrichts zu lenken, in denen Selbstthematizierungen stattfinden, das Verhältnis zu Anderen geklärt und Zugehörigkeit ausgehandelt wird sowie sachbezogene Identifikationen stattfinden.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Barz, Heiner/Kampik, Wilhelm/Singer, Thomas/Teuber, Stephan (2001): Neue Werte, neue Wünsche. Future Values. Delphi- Studie. Gesellschaft für innovative Marktforschung mbh. Heidelberg.
- Bauman, Zygmunt (1995) Ansichten der Postmoderne. Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt. a. M.
- Brunner, Karl- Michael (1987): Zweisprachigkeit und Identität. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 44, S. 57-75.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Berlin.
- Eickelpasch, Rolf & Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld.
- Erikson, Erik H.: (1973) Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Erikson, Erik H. (1975): Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt a. M.
- Gergen, Keneth: (1996) Das übersättigte Ich. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg.
- Giddens, Anthon (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.
- Greverus, Ina-Maria (1995): Die Anderen und Ich. Darmstadt.
- Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.
- Keupp, Heiner et altri (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- Keupp, Heiner (2003) Identitätskonstruktionen. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> (abgerufen am 28.06.2016, 15:25)
- Keupp, Heiner: (2004): Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird. Essay. München. (online) www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf
- Keupp, Heiner (2010): Vom Ringen um Identität. Vortrag auf den Lindauer Psychotherapiewochen 2010. Audioquelle. Auditorium Netzwerk
- Krappmann, Lothar (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus interaktionistischer Sicht. In: Keupp/Höfer. Identitätsarbeit heute. Frankfurt a.M., S. 66- 92
- Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 626-641
- Krappmann, Lothar (2005): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 10. Aufl. Stuttgart.
- Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler.

- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1988): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Ausgewählte Schriften. Bd. I. Berlin. S. 383-451
- Müller, Andreas (2011) Menschen sind lernfähig- aber unbelehrbar. Überlegungen zu einer >neuen< Lernkultur. Vortrag. a: http://www.schulamt-loerrach.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-loerrach/pdf/110921-Referat-Andreas-Mueller-Beatenberg-Neue-Lernkultur_SSA_LOE.pdf; b: <http://www.updatenet.net/index.php?title=Megatrends>
- Schäfer, Annette (2015): Dinge verschwinden vor unseren Augen. In: Psychologie heute. Februar 2015, S. 33- 37
- Schlack, Robert; Kurth, Bärbel-Maria & Hölling, Heike (2008): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland –Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- undJugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: Umweltmedizin in Forschung und Praxis. 2008 (4) S. 245- 260
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a. M.
- Senett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Siebach, Martin & Gebauer, Michael (2014): Identitätskonstruktion im Grundschulalter. Neue Herausforderungen für Schule und Unterricht
In: Sache Wort Zahl 146.