

ANNETTE M. STROB

## Ich-Identität - eine pädagogische Fiktion der Moderne?

Bei Pädagogen, und nicht nur dort, muß die Frage nach Ich-Identität als 'Fiktion' zwangsläufig auf Verwunderung oder Ablehnung stoßen - vorausgesetzt, diese legitimieren ihre Tätigkeit, nämlich die des Erziehens beziehungsweise des Schreibens über Erziehung, immer noch über die Annahme einer möglichen 'Erziehung zur Ich-Identität'. Doch genau das scheint heute nicht mehr selbstverständlich zu sein. In der Beschäftigung mit pädagogischen Identitätstheorien kristallisiert sich vielmehr ein anderer Sachverhalt heraus: daß es Anfang der achtziger Jahre einen Wandel gegeben haben muß hinsichtlich der Frage nach der *empirischen Einlösbarkeit* pädagogischer Identitätstheorien. Ich-Identität wurde seit dieser Zeit nicht mehr durchgängig als umsetzbar, - sie wurde also nicht mehr im Sinne einer empirisch einlösbaren pädagogischen Kategorie begriffen -, sondern wurde vielmehr als *Fiktion* betrachtet.<sup>1</sup>

Führt man diese von Pädagogen selbst geäußerten Überlegungen weiter, so stellt sich die Frage, ob der fiktive Gehalt identitätsorientierter pädagogischer Theorien möglicherweise gerade darin besteht, daß eine Autonomie und Subjekthaftigkeit von Individuen in Aussicht gestellt wird, die aber nicht eingelöst wird und auch nicht eingelöst werden *soll*, weil mit dem Identitätsbegriff - implizit - ganz andere Vorstellungen verbunden sind, wie zum Beispiel Vorstellungen über die von Individuen zu erbringenden Identifikations-, Organisations- und Reduktionsleistungen.

Wie diese Leistungen im einzelnen aussehen und welche Folgen eine als Fiktion erkannte 'Ich-Identität' für pädagogische Theorien haben könnte, dürfte für die Frage nach dem weiteren Umgang mit dem Thema Ich-Identität immerhin von einiger Bedeutung sein. Damit wäre zugleich folgende 'Beweislast' zu übernehmen: Ich hätte den fiktionalen Gehalt identitätsorientierter pädagogischer Theorieansätze aufzuzeigen, hätte eine damit verbundene qualitativ neue Haltung bezüglich des pädagogischen Identitätsbegriffs<sup>2</sup> herauszustellen; und ich hätte den Zusammenhang zwischen der als Fiktion erkannten Ich-Identität und der von mir angenommenen *modernen* Einstellung zu klären.

Im ersten Teil der folgenden Überlegungen werde ich mich deshalb mit der Entwicklung und den Eigenarten einzelner pädagogischer Identitätstheorien beschäftigen. Die im Mittelpunkt stehende Frage lautet, ob und inwieweit pädagogischen Identitätstheorien ein fiktiona-

ler Gehalt zugrundeliegt. Im zweiten Teil werde ich die Problemlage umreißen, die meines Erachtens aus den Ergebnissen von Teil 1 deutlich wird. Die Frage lautet dann, welche Konsequenzen aus der Fiktivitätsannahme zu ziehen wären, - sofern Ich-Identität denn plausibel als Fiktion betrachtet werden kann.

Bevor ich mich dem stelle, noch zwei Bemerkungen am Rande: Zum einen werde ich mich im folgenden auf den *Begriff* der Ich-Identität beschränken, da ich mir mit einem ideen- oder problemgeschichtlich orientierten Zugang eine Fülle von Schwierigkeiten einhandeln würde, die sich im Rahmen dieses Beitrages nicht einmal ansatzweise klären ließen.<sup>3</sup> Zum anderen: Wenn ich von Ich-Identität als einer 'pädagogischen Fiktion der Moderne' spreche, tue ich dies innerhalb eines sehr begrenzten Zeitraums innerhalb der Moderne, den manch einer gar nicht mehr als modern bezeichnen möchte: ich spreche nämlich von den vergangenen gut zwei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts. Der Begriff der Ich-Identität hat in diesem Zeitraum, und zwar im Anschluß an JÜRGEN HABERMAS' 'Thesen zur Theorie der Sozialisation'<sup>4</sup> von 1968, in pädagogischen Theorien einen systematischen Stellenwert erhalten. Die darin entwickelten - genauer: aus Soziologie und Psychologie rezipierten<sup>5</sup> - Vorstellungen einer 'Ich-Identität' von Menschen sind nämlich durchaus als modern zu betrachten, obgleich heute Ich-Identität keineswegs mehr durchgängig als empirisch einlösbare Kategorie bezeichnet werden kann. - 'Modern' scheint mir hingegen das Festhalten an der Identitätsorientierung als solcher zu sein.

## I.

Betrachtet man die Identitätstheorien, die in der Pädagogik in den letzten rund zwanzig Jahren entwickelt worden sind, so lassen sich zunächst drei strukturelle Schwerpunkte herausarbeiten, die in den einzelnen Denkansätzen vorherrschen.<sup>6</sup>

Erstens gibt es Theorieansätze, deren Hauptaugenmerk auf ein kritisch gesellschaftstheoretisches Verständnis gerichtet ist und die interaktionistische Identitätsvorstellungen mit der Vorstellung einer 'Emanzipation von Subjekten' verknüpfen. Hierzu gehören vor allem theoretische Arbeiten KLAUS MOLLENHAUERS aus den frühen siebziger Jahren, aber auch einige Dissertationen aus den achtziger Jahren, die in der Regel im Gefolge der Kritischen Theorie argumentieren.<sup>7</sup>

Zweitens finden wir Theorieansätze, denen die Theoriebildung als 'Mittel zum Zweck' einer möglichst stabilen Identitätsfindung in pädagogischen Handlungsfeldern dient. Die Möglichkeiten einer Erlangung von Ich-Identität werden hier durch institutionelle Rahmenbe-

dingungen in der Regel als gefährdet, prinzipiell jedoch als empirisch einlösbar betrachtet. Die Arbeiten von FRANZ WELLENDORF, HORST RUMPF und URSULA PEUKERT sowie zahlreiche Dissertationen aus den achtziger Jahren gehören in diesen Rahmen.<sup>8</sup>

Drittens finden wir, und zwar seit Anfang der achtziger Jahre, sehr heterogene Theorieansätze, die den Identitätsbegriff in pädagogischen Theorien einer kritischen Betrachtung unterzogen haben und die gleichwohl eine neue Qualität in der Diskussion um diesen Begriff ankündigen. Die Argumentation dieser Theorieansätze weist, sehr verkürzt gesprochen, in zwei Richtungen: Entweder wird die Unzeitgemäßheit interaktionistischer Identitätskonzepte diagnostiziert, oder von einer prinzipiellen empirischen Nichteinlösbarkeit des Identitätspostulats und damit von dem fiktionalen Charakter eines pädagogischen Konzeptes gesprochen. Trotz allem wird, und das ist wichtig, in diesen Ansätzen an der notwendigen Identitätsorientierung weiterhin, und zwar nahezu durchgängig, festgehalten. Damit kommt eine Auffassung, die ich - trotz der qualitativ neuen Fiktivitätsannahme - als 'modern' bezeichnen würde, zum Tragen. In diesen Rahmen gehören unter anderem Untersuchungen von DIETER BAACKE, ROLF HANUSCH, ein jüngerer, gegenüber der älteren Position modifizierter Ansatz MOLLENHAUERS, und einiges mehr.<sup>9</sup>

Etwas dürfte deutlich geworden sein, daß nämlich im Rahmen des Nachdenkens über Identität Anfang der achtziger Jahre eine neue Qualität aufgetaucht ist, während die Mehrzahl der praxisorientierten pädagogischen Identitätstheorien auch in den achtziger Jahren offenbar unbeirrt weiterverfolgt worden sind. So habe ich für die Jahre 1986-1989, also noch *nach* dem Erscheinen identitätskritischer pädagogischer Literatur, allein 21 in der Bundesrepublik erschienene Arbeiten, hauptsächlich Dissertationen, gezählt.<sup>10</sup>

Angesichts der Fülle an vorhandener praxisorientierter Literatur mag die auf der anderen Seite, also seitens der Identitätskritiker, aufgestellte These von der Nichteinlösbarkeit oder auch der Unzeitgemäßheit pädagogischer Identitätstheorien umso mehr verwundern. Ich möchte deshalb, gewissermaßen rückblickend, einige Aspekte herausgreifen, die für die praxisorientierte pädagogische Literatur der 70er Jahre selbst noch kennzeichnend waren.

So wurde die Errichtung einer Ich-Identität - auch hier - nicht als problemlos, sondern als 'stets gefährdet' betrachtet. Entsprechend heißt es bei WELLENDORF: "Die Schule kann nur dann positiv zur Konstitution der Identitätsbalance auf einem der lebensgeschichtlichen Entwicklung der Schüler entsprechenden Niveau beitragen, wenn sie den Schülern die Chance bietet, auch ihre frühkindlichen Erfahrungen mit Triebimpulsen und Affekten in den schulischen Kommunikations- und Handlungszusammenhang einzubringen."<sup>11</sup>

Des weiteren geriet die innerhalb der Psychopathologie gängige Unterscheidung zwischen 'Identitätsfindung' und 'Identitätsverlust' in den Blick. Ich-Identität wurde hier, und zwar im Anschluß an HABERMAS, in der Regel an der Kontinuität der je eigenen Lebensgeschichte festgemacht. So heißt es bei HABERMAS: "Die gelungene Ich-Identität bedeutet jene eigentümliche Fähigkeit sprach- und handlungsfähiger Subjekte, auch noch in tiefgreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, mit denen sie auf widersprüchliche Situationen antwortet, mit sich identisch zu bleiben."<sup>12</sup>

Schließlich wurde - im Kontext kommunikationstheoretischer Kompetenzforderungen - die Herstellung von Ich-Identität als Voraussetzung für die Mündigkeit von Heranwachsenden betrachtet. Und vor dem Hintergrund einer gesellschaftskritischen Theorie schien Ich-Identität schließlich die tatsächliche Subjektwerdung des einzelnen und die 'Aneignung menschlicher Natur' erst zu ermöglichen.

Mit anderen Worten: Das Erlangen von Ich-Identität galt als Maßstab für eine - über Interaktionsbezüge sich konstituierende - gesunde, symptomfreie und flexible Persönlichkeit, ausgestattet mit den Merkmalen, die LOTHAR KRAPPMANN wie folgt formuliert hatte: Fähigkeit zur Rollenübernahme, kommunikative Kompetenz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz sowie eine angemessene Selbstdarstellung.<sup>13</sup> Der in Praxisfeldern arbeitende Pädagoge konnte sich, häufig schon aus moralischen Gründen sowie angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der die Kategorie der Ich-Identität im Anschluß an die 'sozialwissenschaftliche Wende' in den Wortschatz von Pädagogen eingegangen war, dem solchermaßen (vor-)gegebenen Anspruch einer 'Erziehung zur Ich-Identität' kaum mehr entziehen.

Mit den praxisorientierten Identitätstheorien der achtziger Jahre verhielt es sich übrigens ähnlich. Es wurden 'Identitätsgefährdungen' diagnostiziert - und das in der Regel, wie gehabt, in Anlehnung an die Arbeiten KRAPPMANNS und WELLENDORFS -, und dennoch wurde versucht, das Fehlen oder auch das Vorhandensein von Ich-Identität weiterhin auf dem Wege einer Operationalisierung von Kompetenzanforderungen nachzuweisen - und Ich-Identität für die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum Maßstab und zur Legitimationsbasis für ein 'erfolgreiches' pädagogisches Handeln genommen. - THEODOR W. ADORNO hatte das bekanntlich, in seinen frühen Schriften zumindest, noch anders gesehen: Vor dem Hintergrund der - wie er es nannte - realen Zertrennung von Individuen in einen Sozialcharakter und einen psychologischen Charakter schien ihm die Vorstellung einer Identitätsbalance von Individuen untragbar zu sein.<sup>14</sup> Mit anderen Worten: Mögliche ideologiekritische Einwände, die in Anlehnung an ADORNOS Verdikt von 1955 noch von der prinzipiellen Verwerflichkeit einer Identitätsbalance hätten sprechen mö-

gen, fanden hier, also in praxisorientierten Ansätzen, längst keinen Boden mehr.

Und dennoch gab es, von einigen Pädagogen initiiert, offenbar einen Wandel in den Vorstellungen von Ich-Identität sowie im Betrachten der Praktikabilität damit verbundener Konzepte, - die hier geäußerten Einwände schienen überdies die einst ideologiekritischen Vorbehalte gegen identitätsorientierte Überlegungen, in gewisser Weise, noch zu übertreffen. Doch wie sah dieser Wandel zunächst konkret aus? - Ich greife hierfür auf einige Arbeiten MOLLENHAUERS zurück, da sich anhand seiner schon sehr früh erfolgten und in den achtziger Jahren wieder aufgenommenen Beschäftigung mit dem Identitätsbegriff ein Wandel in der Betrachtung und Einschätzung identitätsorientierter Theorieansätze besonders deutlich nachvollziehen läßt. MOLLENHAUERS systematische Beschäftigung mit dem Begriff der Ich-Identität beginnt zwischen 1968 und 1972. Er schließt sich hier zunächst der gängigen Literatur an, also: GEORGE HERBERT MEAD, ERIK ERIKSON, ERVING GOFFMAN und ANSELM STRAUSS, aber auch KRAPPMANN und HABERMAS sowie HERMANN GIESECKE. In seinen 'Theorien zum Erziehungsprozeß'<sup>15</sup> führt MOLLENHAUER vor allem das MEADSCHE Identitätsverständnis an. Er schreibt: "Das Kind ... entwickelt in sich und übt für sich seine Identität ... Und zwar sprechen wir von Identität nur dann, wenn die Person das Selbstverständnis, das sie sprachlich von sich selbst produziert, mit dem Verständnis teilt, das andere Personen dieses Beziehungssystems haben."<sup>16</sup>

Mit anderen Worten: Hier wird zunächst noch von einer empirisch einlösbaren 'Identitätsfindung' ausgegangen. Während nun das Feld praxisorientierter 'Identitätsarbeit' seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend unübersichtlicher wird - pädagogische Identitätstheorien werden für die Bereiche Vorschulerziehung, Schulerziehung, Jugendarbeit bis zur Erwachsenenbildung geltend gemacht -, taucht 1975 bei MOLLENHAUER in der gemeinsam mit MICHA BRUMLIK und WOLFGANG WUDTKE verfaßten 'Familienerziehung' im Zusammenhang mit Überlegungen zum Identitätsbegriff erstmals der Begriff der Fiktion auf.<sup>17</sup> So heißt es hier: "(Während) des Aushandelns der in der Situation zugelassenen Bedürfnisse, Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen ... wird sowohl die vertikale 'biographische' wie auch die horizontale 'soziale' Identität der Beteiligten etabliert. Diese Identitäten sind freilich Fiktionen (Hervorhebung A.S.), denn weder ist die Einzigartigkeit des Individuums noch die volle Übereinstimmung mit anderen eine sinnvolle Unterstellung."<sup>18</sup>

Ob es sich bei dem Produkt dieser Fiktionen, der - nach KRAPPMANN - durch Balance zu gewinnenden 'Ich-Identität', allerdings ebenso um eine Fiktion handelt, davon ist hier nicht die Rede. Ebenso wenig hat

diese eher randständige Bemerkung merkliche Folgen für die Betrachtung des Identitätsbegriffes in anderen pädagogischen Theorien. 1983 schließlich zeigt sich Entscheidendes: In den 'Vergessenen Zusammenhängen' verkündet MOLLENHAUER, daß es nun an der Zeit sei, bisherige Vorstellungen von Ich-Identität aufzugeben.<sup>19</sup> Ich-Identität, so heißt es hier, könne nicht länger als ein "empirisch zu sichernder Sachverhalt" und das heißt als eine vom Individuum tatsächlich zu erbringende Integrationsleistung betrachtet werden.

Angesichts der Zahl von Beziehungen, die Menschen heutzutage untereinander eingehen, hält MOLLENHAUER das, wie er schreibt, für einen 'schlechten Scherz'. Und er kommt zu dem für meine weiteren Überlegungen wichtigen Schluß: "Identität gibt es nur als Fiktion, nicht aber als empirisch zu sichernden Sachverhalt. Diese Fiktion aber ist eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses, denn nur durch sie bleibt er in Gang (Hervorhebung A.S.)."<sup>20</sup>

MOLLENHAUER verwendet den Begriff der Fiktion hier also in einem Sinne, der in der HABERMASschen Terminologie eher dem Begriff des Regulativs entspräche, da die Fiktion Ich-Identität als notwendig betrachtet und an den Fortbestand individueller Bildungsprozesse gekoppelt wird.

Das, was ich eingangs als modern bezeichnet habe, nämlich das Festhalten an der Notwendigkeit einer Identitätsorientierung, wird hier also offensichtlich, und das, obgleich von Ich-Identität nicht mehr als von einer empirisch einlösbaren Kategorie, sondern von einer fiktiven Vorstellung gesprochen wird.

Nun mag man das Beispiel 'MOLLENHAUER' zunächst als Einzelfall, und damit als ohne jede Relevanz für weitere pädagogische Überlegungen ansehen. Wenn man indes die Literatur zum Thema 'Ich-Identität' aus den letzten fünf bis sechs Jahren betrachtet -, und zwar nicht nur pädagogische -, so fällt doch deutlich ein zunehmendes, wenngleich in pädagogischen Theorien bislang eher am Rande artikuliertes Unbehagen auf. Die fortgesetzte Verwendung des Identitätsbegriffes sowie die damit verbundene Praktikabilitätsannahme identitätsorientierter Theorien erscheinen nicht mehr als selbstverständlich: So ist etwa die Rede vom "bruchstückhaften Charakter der Identitätsmuster heutiger Jugendlicher"<sup>21</sup>, oder es wird davon gesprochen, daß das "persönliche Ich zum Recherche-Ich (oder zum Zufalls-Ich, A.S.) geworden ist, dessen Suchbewegung ... keineswegs (mehr) mit der Pubertät oder dem Eintritt ins Erwachsenenalter ... abgeschlossen ist ..., (und) das gar nicht mehr von sich behaupten kann und will, einer endgültig deutbaren Struktur auf der Spur zu sein, sondern sich damit begnügt, seine Existenz in wechselnd-szenischer Vergegenwärtigung zu erfahren."<sup>22</sup>

Den Hintergrund dieser und ähnlicher Beschreibungen liefert eine innerhalb der heranwachsenden Generation aufgewiesene Sinnlosigkeit, die HANUSCH 1987 wie folgt beschreibt: "Jugendliche nehmen, offensichtlich stärker ... als Erwachsene, die Erfahrung der Sinnlosigkeit des bislang gesellschaftlich herrschenden Lebenskonzeptes wahr".<sup>23</sup> Das heißt: Ganz offensichtlich wird also davon ausgegangen, daß weder der interaktionstheoretische noch der entwicklungspsychologische Identitätsbegriff die Realität heutiger Jugendlicher adäquat wiederzugeben vermag. Im gleichen Jahr schreibt BAACKE: "Jugendkulturen spiegeln, ohne direkte Einflüsse, die literarische Avantgarde der Autobiographie: indem sie die gleiche Sensibilität verraten gegenüber einer Welt, in der die Konstruktionsanbieter (z.B. Pädagogen, Erwachsene) keine Garantien für deren Haltbarkeit mehr übernehmen können. Damit wird die Rede von Identität, anstatt ein abgeschlossenes Theorie-Kapitel der Entwicklungspsychologie zu sein, zu einer neuen, schwer lösbaren Aufgabe."<sup>24</sup>

Deutlich wird also nochmals, daß eine abgeschlossene Identitätsbildung zunehmend in den Bereich des Faktisch-Nicht-Vorhandenen, in den Bereich des Fiktiven gelangt.

## II.

Dieses im Rahmen pädagogischer Theorien artikulierte und von mir in seiner bisherigen pädagogischen Konsequenz als 'modern' bezeichnete Unbehagen an einer fortgesetzten und selbstverständlichen Verwendung des Identitätsbegriffes findet seine Protagonisten in einem philosophischen Umfeld, das durch den Begriff der Postmoderne wohl nur sehr unzureichend, aber immerhin gekennzeichnet werden kann. Wodurch nämlich zeichnet sich die Kritik der sogenannten postmodernen Theorien aus? - Doch gerade dadurch, daß an der Identitätsorientierung hier *nicht* mehr festgehalten wird, sondern die Identitätsorientierung gewissermaßen - durch eine übergreifende Kritik am Subjektbegriff - eingeschlossen und damit unmöglich gemacht wird.

Schließt man sich der WELSCHschen Definition an, so sind postmoderne philosophische Theorien durch folgende minimale Gemeinsamkeiten gekennzeichnet:

Erstens: Sie "transformieren die Moderne" und "verweisen auf eine Bestimmungskrise, wo eine alte Signatur nicht mehr greift, eine neue aber noch nicht eindeutig in Sicht ist".<sup>25</sup> Bezüglich des pädagogischen Identitätsbegriffes könnte hier, gewissermaßen bestätigend, festgestellt werden, daß seine bisherige und selbstverständliche Verwendung offenbar nicht mehr, zumindest nicht mehr durchgängig gültig

ist, - ohne daß allerdings tragfähige Alternativen bereits in Aussicht wären.

Zweitens: Die "neue Struktur, der es (hiernach) Rechnung zu tragen gilt", wird bestimmt als "Verfassung radikaler Pluralität", wobei die "alten Spielformen von Einheit und Vielfalt gerade nicht mehr gelten".<sup>26</sup> Richtet man diese hier als Negation von Ausschließlichkeitsansprüchen verstandene Forderung gegen ein identitätsorientiertes Denken, so zeigt sich folgendes: Sofern als Totalitätskategorie begriffen, müßte der Identitätsbegriff für obsolet erklärt werden. Gleichwohl müßte sein - unter ideologiekritischem Aspekt so bezeichneter - Gegenspieler, nämlich die analytische Kategorie der Entfremdung, ebenfalls unter 'die alten Spielformen von Einheit und Vielfalt' subsumiert und dank auch seines Ausschließlichkeitsanspruches aus den sogenannten 'neuen' Denkstrukturen verbannt werden. Mit anderen Worten: Wer aus dieser Sicht länger mit den Totalitätskategorien Identität und Entfremdung operierte, der machte sich in jedem Fall verdächtig, antiquierten Prämissen nachzuhängen.

Sofern die mit dem Begriff der Ich-Identität verbundenen pädagogischen Konzepte als fiktiv bezeichnet und auf diese Weise dem philosophischen Kontext der Postmoderne immerhin nähergebracht worden sind, stellt sich erneut die Frage nach der Plausibilität der von mir vorgenommenen Zuordnung von pädagogischer Ich-Identität, Fiktion und Modernität.

Um die hieraus resultierende Verwirrung ein wenig aufzuklären, wende ich mich dem Verhältnis von Ich-Identität und Fiktion zu.

Folgendes ist festzustellen: Es kann nicht von *dem* Identitätsbegriff schlechthin als von einem fiktiven geredet werden - der Sachverhalt ist vielmehr komplizierter. So ist der Identitätsbegriff, neben seinem fiktiven Gehalt, durch einige weitere, im übrigen sehr heterogene Teilaspekte gekennzeichnet. Er basiert nämlich, unter anderem, auf *Identifikations-, Organisations- und Reduktionspostulaten*, die dem - als fiktiv belegten - Autonomiepostulat allemal widersprechen.

Im Gegensatz zu der auf HABERMAS zurückgehenden These eines qualitativen Sprunges in der Entwicklung von der Rollenidentität zur Ich-Identität scheint der Aspekt einer Verlängerung internalisierter Rollenidentitäten im Status der sogenannten Ich-Identität in pädagogischen Identitätstheorien bislang keine Beachtung gefunden zu haben. Werden allerdings die Erkenntnisse der psychoanalytischen Theorie - wie in pädagogischen Identitätstheorien gängigerweise der Fall - zugrundegelegt, und das heißt, wird auf die individualgeschichtliche Fortdauer einer Internalisierung von Rollen und Normensystemen auf der Basis bestehender ödipaler Strukturen hingewiesen, stellt sich die Frage, worin das entscheidend Neue im Übergang von der Übernahme

verschiedener Rollenidentitäten im Kindesalter zur Entwicklung der sogenannten Ich-Identität in der Adoleszenz besteht.

HABERMAS unterscheidet hier (in Anlehnung an ERIK ERIKSON und andere) drei Identitätsbegriffe für die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. Erstens den Begriff einer "natürlichen Identität", worunter er die Fähigkeit versteht, "sich und seinen Leib von der Umgebung zu unterscheiden"; zweitens den Begriff einer "Rollenidentität", welche das Kind über die Internalisierung von Handlungsnormen - zumeist aus seiner familiären Umgebung - erwirbt; und drittens den Begriff einer "Ich-Identität", durch die sich "die Rollenträger in Personen (verwandeln), die ihre Identität *unabhängig* (Hervorhebung A.S.) von konkreten Rollen und besonderen Normensystemen behaupten können".<sup>27</sup>

An die Stelle "konkreter Rollen" und "besonderer Normensysteme" treten für HABERMAS im Laufe des Sozialisationsprozesses ein differenziertes Rollenverständnis wie auch ein abstraktes Normensystem, an dem sich der einzelne - zur Erlangung und Aufrechterhaltung seiner Ich-Identität - zu orientieren habe. So wird beispielsweise ein "naiver Hedonismus" durch eine "formalistische Ethik" und schließlich eine "universale Sprachethik" abgelöst werden, deren Anliegen dann nicht mehr persönliche "Lustmaximierung" beziehungsweise "Unlustvermeidung", sondern "staatsbürgerliche Freiheiten" sowie "moralische und politische Freiheiten" sein werden. Worin allerdings der entscheidende qualitative Sprung von der Rollenidentität zur 'Ich-Identität' besteht, bleibt unklar, denn der Übergang von der Rollen- zur Ich-Identität besteht gerade nicht in der von HABERMAS postulierten Herstellung einer Unabhängigkeit gegenüber (herrschenden) Rollen und Normensystemen, sondern vielmehr in einer zunehmenden Abstraktionsfähigkeit und Rationalisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse zum Wohle einer "fiktiven Weltgesellschaft", die - so HABERMAS - auf das Gebot der "vernünftigen Rede" baut.

Mit der sich an diese Überlegungen anschließenden, von identitätsorientierten pädagogischen Theorien geforderten Organisationsleistung des einzelnen wird ein weiterer Aspekt in identitätsorientierte Betrachtungen eingeführt: Ich-Identität erweist sich hiernach als Ergebnis einer angestregten Organisation des Ichs Heranwachsender, die aber als unabdingbar betrachtet wird. Für die von diesem Organisationspostulat Betroffenen bedeutet das, daß sie sich dem gesellschaftlich notwendigen Erwerb verschiedener, vor allem rationaler Fähigkeiten stellen müssen: nämlich der Fähigkeit zu angemessener Selbstdarstellung, zu Rollendistanz, zu Ambiguitätstoleranz und so weiter. Aus systemtheoretischer Perspektive wird schließlich darauf verwiesen, - und ich komme damit zum Reduktionspostulat -, daß der Identitätsbegriff situativ notwendigen Komplexitätsreduktionen dient und

daß er die Handlungsfähigkeit der Betroffenen im Sinne eines gesellschaftlich adäquaten Handelns sichert. Eine Identitätsorientierung resultiert demnach immer auch aus der Vermeidung von Diskrepanzen. Für NIKLAS LUHMANN und KARL-EBERHARD SCHORR läßt sich die Etablierung einer Identitätsorientierung in der Pädagogik unter anderem aus dem Umgang mit Diskrepanzen zwischen familiärer und schulischer Sozialisation erklären: Während das Kind in der Familie "als immer schon bekannte Person" vorausgesetzt wird, hat es sich in der Schule als ein "Ich unter vielen gleichen" von anderen abzugrenzen. Allerdings zeichnet sich der Identitätsbegriff für LUHMANN und SCHORR gerade dadurch aus, daß er in "außergewöhnlichen Belastungssituationen" greift, nicht jedoch in jedem Normalfall. Mit anderen Worten: "Nicht jeder Knopf, der abreißt, stellt die Identität in Frage."<sup>28</sup>

Das heißt, die Handhabung eines identitätsorientierten, auf Reduktion von Komplexität gerichteten Denkens und Handelns wird hier als eines betrachtet, das sich zwischen der sicherheitsstiftenden Funktion von Normen und der Blockierung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch eben diese Normen bewegt.

Neben den Aspekten der Identifikation, der Organisation und der Reduktion von Widersprüchen liegt nun der fiktive Gehalt identitätsorientierter Konzepte gerade darin - und ich knüpfe damit an meine eingangs genannte erste These an -, daß mittels identitätsorientierter Konzepte eine Autonomie und Subjekthaftigkeit in Aussicht gestellt wird, die aber tatsächlich gar nicht eingelöst werden kann. Vielmehr entpuppt sich die - vermeintlich autonome - Ich-Identität als Konglomerat aus Identifikationen, einer zu erbringenden und in seinen Resultaten vorgebenen (kognitiven und emotionalen) Organisationsleistung des einzelnen, und sie erweist sich zugleich als Legitimationsbasis für das - nicht nur individuelle - Streben nach Sicherheit und für die Reduktion von Widersprüchen.

Sofern also identitätsorientierten Theorien nachgewiesenermaßen eine fiktive Komponente zukommt, stellt sich spätestens an dieser Stelle die Frage nach dem weiteren Umgang mit identitätsorientierten Theorieansätzen wie auch mit dem Identitätsbegriff selbst. Für den Umgang mit der als solcher erkannten Fiktion 'Ich-Identität' scheint es meines Erachtens nach nun mindestens drei Alternativen zu geben, von denen besagte pädagogische Theorieansätze bislang wohl nur eine, die erste, - die zweite bestenfalls in Ansätzen - umgesetzt haben dürften: Ich-Identität wird im ersten Fall als eine notwendige und gleichermaßen regulative Komponente betrachtet, die der Wirklichkeit quasi 'hinzugefügt' wird, das heißt: von der Fiktion 'Ich-Identität' wird im Sinne einer *Hilfskonstruktion* Gebrauch gemacht. So spricht MOLLENHAUER etwa von der notwendigen Orientierung am Identitätskon-

zept, um den "Bildungsprozeß (weiterhin) in Gang zu halten". Fiktionen stellen sich demzufolge als notwendige Vereinfachungen, als bewußte Wirklichkeitsverfälschungen dar, ohne die der Mensch gar nicht leben kann. Damit liegt hier ein regulativer Umgang mit der Fiktion Ich-Identität vor, den ich als modern bezeichnen würde, da er - nach wie vor - auf Erfüllung und Umsetzung drängt.

Ein weiterer Umgang mit Fiktionen ist aus der Tradition der Kritischen Theorie und ihrer Vorläufer wohlbekannt: Fiktionen werden dieser Ansicht nach als 'Störfaktoren' betrachtet, als 'falsches Bewußtsein' auf der Grundlage entfremdeter Seinsstrukturen. Hierzu gehören etwa - um zwei klassische Beispiele zu nennen - der über die Gottesvorstellung auf den Menschen projizierte Unsterblichkeitsglaube wie auch die Religion überhaupt. Einen solchen Umgang mit Fiktionen dürfte man als ideologiekritischen bezeichnen; Fiktionen werden in diesem Falle mit einem ideologischen und damit einem 'falschen' Bewußtsein gleichgesetzt. Für den Umgang mit pädagogischen Identitätstheorien könnte daraus resultieren, daß entweder die Ich-Identität auch hier als Fiktion erkannt und demzufolge als 'schlechte Ideologie' verworfen wird, - oder daß das Analyse-Ergebnis, also die Annahme einer Fiktivität, für falsch erklärt wird, um weiterhin mit der Kategorie Identität im Sinne einer individuellen und gesellschaftlichen Utopie arbeiten zu können.<sup>29</sup>

Eine dritte Möglichkeit bestünde darin, Fiktionen als notwendig zu betrachten, da sie die 'Wirklichkeit' wesentlich ausmachen oder sie sogar ersetzen. Ließe man sich auf die mit einer solchen Auffassung verbundenen Prämissen ein, so hieße das *etwa*, daß eine Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Fiktion gar nicht länger getroffen werden könnte. Zugleich erwiese es sich als unsinnig, Fiktionen noch als 'Wirklichkeitszusätze' betrachten oder sie gar als 'ideologisches Bewußtsein' entlarven zu wollen. Im Rahmen philologischer Betrachtungen sind solche Überlegungen bereits dargelegt worden - ich denke etwa an die Arbeitsgruppe 'Poetik und Hermeneutik'.<sup>30</sup> Ob solche Überlegungen allerdings für pädagogische Aussagen eine Relevanz haben, weiß ich nicht. - Immerhin zöge die im Rahmen eines postmodernen Denkens stehende Fiktivitätsannahme ihre Legitimität gerade aus dem Sachverhalt, daß "Realität und Fiktion (heute) nur noch als Legierung ... und nirgendwo mehr rein" vorkommen.<sup>31</sup>

Die vermutliche Folge wäre, daß Fiktionen nicht länger als bewußtes Gestaltungsmittel eingesetzt werden könnten, - um sie nämlich weiterhin von einer (vermeintlichen) Wirklichkeit abgrenzen zu wollen -, sondern daß ihr Gebrauch gewissermaßen selbstverständlich und eher affirmativ in Kauf genommen werden müßte. Hinsichtlich der als fiktiv bezeichneten pädagogischen Identitätskonzepte wäre hier also die

Frage zu stellen, ob das für pädagogische Theorien überhaupt ein denkbarer Umgang sein könnte.

Beziehen wir diese - letzte - Aussage auf die Kategorie der Ich-Identität, stehen wir vor einer paradoxen Situation. Im Sinne des Pluralitätsgebots wären identitätsorientierte Konzepte, zumal dann, wenn sie mit einem Ausschließlichkeitsanspruch auftreten, nicht mehr zulässig und das Ende der 'großen Erzählungen' müßte mit dem Ende vom Glauben an ein 'identisches Subjekt' einhergehen.

Unter dem Aspekt ihrer gar nicht vermeidbaren Fiktivität betrachtet, scheinen identitätsorientierte Theorieansätze, zumindest prinzipiell, durchaus weiterhin tragbar zu sein, - sofern nämlich der Gebrauch von Fiktionen "auf etwas gehen" kann, "das sich erst erschließt, indem der Gebrauch erfolgt".<sup>32</sup>

Möglicherweise kommen wir damit einer - wenn auch nicht intendierten - 'Selbsterhaltungstendenz' pädagogischer Theorien 'auf die Schliche', welche die Kategorie der Fiktion im Rahmen identitätsorientierter pädagogischer Überlegungen eingeführt hat, nicht um die Obsoleszenz eines Begriffes zu erklären, sondern um die hiermit verbundenen Identitätskonzepte in Zukunft weiterhin legitimieren zu können. Ginge es also letztlich doch darum, an einem Konzept festzuhalten, das sich seiner Erfüllung gewissermaßen permanent verweigert?

Sofern die Identitätskategorie, wie bei MOLLENHAUER deutlich, mit dem Begriff der Bildung unmittelbar verbunden ist, hätte eine solche Aufgabe wohl weiterreichende Folgen, auch für den Bildungsbegriff selbst, und trüge zum Verlust einer bis heute zentralen Orientierung pädagogischer Theoriebildung bei. Alternativ dazu stellt sich deshalb die Frage, ob ein anderer Begriff, etwa ein kritisch verstandener Bildungsbegriff, hier vielleicht eher geeignet wäre, existierende individuelle und gesellschaftliche Widersprüche deutlich zu machen, statt sie in einem identitätsorientierten Konzept nur wieder zu negieren.<sup>33</sup>

Die Hauptaussagen meiner Ausführungen und deren Implikationen:

1. Die Frage nach Ich-Identität als Fiktion greift ein von pädagogischen Theorien selbst thematisiertes, in der Rezeption aber bis heute vernachlässigtes Moment auf.
2. Wurde Ich-Identität in den siebziger Jahren noch unter dem Gesichtspunkt einer einlösbaren pädagogischen Kategorie betrachtet, so kündigte sich am Beginn der achtziger Jahre ein allmählicher Wandel an: Ich-Identität wurde als - wenngleich notwendige - Fiktion bezeichnet.
3. Der fiktive Charakter pädagogischer Identitätstheorien zeigt sich in der nur scheinbaren Einlösung, tatsächlich aber permanenten Verhinderung von Ich-Identität.
4. Für den Umgang mit Fiktionen erheben sich folgende Alternativen: Fiktionen können als notwendige, regulative Kompo-

nenten der Wirklichkeit hinzugefügt werden. Fiktionen können als Störfaktoren betrachtet werden. Oder Fiktionen können als notwendig erkannt werden, da sie die Wirklichkeit wesentlich ausmachen oder sogar ersetzen.

Im ersten Fall dürften pädagogische Theorien wie bisher verfahren - und es ließe sich die Frage anschließen, ob pädagogischen Begriffen nicht generell ein fiktiver, weil sich in Empirie sozusagen nicht erschöpfender Gehalt zukommt, der aber - in einem konstruktiven Sinne - immer auch zur Erhaltung der Disziplin beitragen dürfte. Im zweiten Fall gälte es, das Theorie-Praxis-Verhältnis erneut in Augenschein zu nehmen und im guten ADORNOSCHEN Sinne die Rückgewinnung der Selbständigkeit von Theorie zu fordern - statt, wie er schreibt, aller Theorie den "praktischen Sichtvermerk" als "Zensurstempel" aufdrücken zu wollen. - Bei Handhabarmachung für pädagogische Praxis disqualifizierte sich demnach ein Begriff wie Ich-Identität permanent selbst. Im dritten Fall schließlich dürfte wohl nicht mehr wie bisher verfahren werden. Aus dieser Sicht stellte sich die Fiktion Ich-Identität vielmehr in eine Reihe weiterer Fiktionen, die die pädagogische Theoriebildung seit ungefähr zwei Jahrhunderten bestimmt hat. - Die Konsequenzen daraus sind von der Pädagogik noch nicht gezogen worden. Die Beschäftigung damit steht an.

#### Anmerkungen:

1. Vgl. hierzu STROB 1991.
2. Wenn an dieser und an folgenden Stellen vom Identitätsbegriff die Rede ist, so soll damit nicht negiert werden, daß es eine Vielzahl pädagogischer Identitätstheorien und z.T. stark voneinander abweichende, begriffliche Nuancierungen gibt, vgl. STROB 1991, S. 10-31.
3. Einen Überblick über die verschiedenen Identitätsbegriffe in der formalen Logik, der Philosophie, Kunst und Sozialpsychologie bietet HENRICH 1979; zur Ideen- bzw. Problemgeschichte des sozialwissenschaftlichen (pädagogischen) Identitätsbegriffes vgl. auch STROB 1991, S. 116ff.
4. Vgl. HABERMAS 1970.
5. Vgl. STROB 1991, S. 88ff.
6. Hinzugefügt sei an dieser Stelle, daß es sich bei der hier vorliegenden Einteilung um eine idealtypisierende handelt, da die Mehrzahl identitätsorientierter pädagogischer Ansätze sich gerade *nicht eindeutig* zuordnen läßt.
7. Vgl. im Anschluß an HABERMAS vor allem MOLLENHAUER 1972; MOLLENHAUER u.a. 1978 und SCHÄFER 1978; vgl. auch SCHUBERT 1984 und BOLAY/TRIEB 1988 (die beiden letztgenannten Arbeiten stehen in einem allgemeinen sozialwissenschaftlichen Kontext) sowie HELSPER 1988.

8. Vgl. z.B. RUMPF 1976; PEUKERT 1979; WELLENDOF 1979; des weiteren z.B. VEELKEN 1978; FISCHER 1980; SIEBERT 1985; HEISSENBERGER 1986; SEISS 1986; EBERTZ 1987; GRÖSCH 1987; BAETHGE u.a. 1988; BAST 1988; STUEWE 1988; KADE 1989; PEUKE 1989; WEBER 1989; HIRSCH 1990; PAULS 1990.
9. Vgl. vor allem MOLLENHAUER 1983, aber auch BAACKE 1987; HANUSCH 1987; KRAPPMANN 1980.
10. Vgl. BAETHGE u.a. 1988; BAST 1988; BENÖLKEN 1988; EBERTZ 1987; GRÖSCH 1987; HEBENSTREIT 1987; HEISSENBERGER 1986; HOFFMANN 1989; KRAUSE 1989; KRUSE/KIEFER-PAEHLKE 1988; LAUE 1989; LÖCHEL 1988; PEUKE 1989; PFRÖGNER 1989; PANTZSCH-WIEBE/WIEBE 1989; RUMPF 1987; SCHLAGHECKEN 1989; SCHMIDT 1987; SEISS 1986; STUEWE 1988; WEBER 1989.
11. WELLENDOF 1979, S. 261.
12. HABERMAS 1976, S. 93.
13. Vgl. KRAPPMANN 1978.
14. Vgl. ADORNO 1972.
15. Vgl. MOLLENHAUER 1972.
16. A.a.O., S. 86.
17. Vgl. MOLLENHAUER 1983.
18. A.a.O., S. 93f.
19. Vgl. a.a.O.
20. A.a.O., S. 158.
21. Vgl. HANUSCH 1987.
22. BAACKE 1987, S. 196.
23. HANUSCH 1987, S. 179.
24. BAACKE 1987, S. 196.
25. WELSCH 1988, S. 319.
26. A.a.O., S. 320.
27. HABERMAS 1976, S. 80.
28. Vgl. LUHMANN/SCHORR 1982, S. 243.
29. Zur Unterscheidung von erkenntnistheoretischen und ideologiekritischen Aspekten hinsichtlich des Identitätsbegriffs vgl. auch STROB 1991, S. 127-153.
30. Vgl. HENRICH/ISER 1983.
31. MARQUARD 1983, S. 35.
32. HENRICH 1983, S. 515.
33. Vgl. hierzu z.B. KORING 1988; vgl. auch BOURDIEU/PASSERON 1973.

#### Literaturverzeichnis:

ADORNO, T.W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie (1955). In: DERS.: Gesammelte Schriften 8. Soziologische Schriften I. Hg. v. R. TIEDEMANN. Frankfurt am Main 1972, S. 42-85.

- BAACKE, D.: Jugend und Jugendkulturen. Weinheim 1987.
- BAETHGE, M. u.a.: Jugend: Arbeit und Identität. Opladen 1988.
- BAST, C.: Weibliche Autonomie und Identität. Weinheim 1988.
- BENÖLKEN, CHR.: Identität und Erfahrung. Zur Rekonstruktion und Weiterentwicklung eines dialektischen Paradigmas. Frankfurt am Main 1988.
- BOLAY, E./TRIEB, B.: Verkehrte Subjektivität. Kritik der individuellen Ich-Identität. Frankfurt am Main 1988.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main 1973.
- COHEN, S./TAYLOR, L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt am Main 1977.
- EBERTZ, B.: Adoption als Identitätsproblem. Freiburg 1987.
- FISCHER, H.: Identität in der Erzieherausbildung. Düsseldorf 1980.
- GLASSER, W.: Identität und Gesellschaft. Weinheim 1974.
- GRÖSCH, D.: Biografie, Lebenskonzept und Identität - Widersprüche und Ambivalenzen im Prozeß der Identitätsfindung und -sicherung berufstätiger Jugendlicher und junger Erwachsener. Diss. Kassel 1987.
- HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. In: DERS.: Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Amsterdam 1970, S. 376-429.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main 1976.
- HANUSCH, R.: Identitätskonzepte von Jugendlichen heute oder: Welchen Sinn hat es noch, von der Identitätsbildung Jugendlicher zu reden? In: R. DRECHSEL u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987.
- HEBENSTREIT, S.: Frauenräume und weibliche Identität. Ein Beitrag zu einem ökologisch orientierten Perspektivenwechsel in der sozialpädagogischen Arbeit mit Migrantinnen. Diss. Dortmund 1986.
- HEISSENBERGER, M.: Erziehung und Identität. Zum Problem der Identitätsfindung im pädagogischen Handlungsfeld. Regensburg 1986.
- HELSPER, W.: Selbstkrise und Individuationsprozeß. Zur Bedeutung des Imaginären in der Selbstgenese - Überlegungen zu einer vernachlässigten Dimension der Subjektivität. Diss. Marburg 1988.
- HENRICH, D.: Identität - Begriffe, Probleme, Grenzen. In: O. MARQUARD/K. STIERLE (Hrsg.): Identität. München 1979, S. 133-186.
- HENRICH, D.: Versuch über Fiktion und Wahrheit. In: D. HENRICH/W. ISER (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München 1983, S. 511-519.
- HENRICH, D./ISER, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München 1983.
- HIRSCH, G.: Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim 1990.
- HOFFMANN, K.: Die Kompetenz zur 'Ich-Identität'. Wie türkische Jugendliche 'soziale' und 'persönliche' Identität balancieren. Diss. Bielefeld 1989.
- HOMFELDT, H.G.: Stigma und Schule. Düsseldorf 1974.



- KADE, J.: *Erwachsenenbildung und Identität*. Weinheim 1989.
- KORING, B.: *Bildungstheorie und soziologische Bildungskritik*. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I*. Weinheim 1988, S. 268-290.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1978.
- KRAPPMANN, L.: *Identität - ein Bildungsprozeß?* In: G. GROHS u.a. (Hrsg.): *Kulturelle Identität im Wandel*. Stuttgart 1980, S. 99-118.
- KRAUSE, M.: *Verfolgung durch Erziehung. Eine Untersuchung über die jahrhundertlange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Veranlichung kultureller Identität von Roma und Sinti*. Diss. Hamburg 1989.
- KRUSE, M./KIEFER-PAEHLKE, H.: *Schwerhörigkeit: Probleme der Identität*. Heidelberg 1988.
- LAUE, B.: *Leben im Spannungsfeld zwischen den Welten. Identitätsprobleme spanischer Remigrantenkinder*. Diss. Frankfurt am Main 1989.
- LÖCHEL, E.: *Verschiedenes - Untersuchungen zum Umgehen (mit) der Differenz in Theorien zur Geschlechtsidentität*. Diss. Bremen 1988.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: *Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung*. In: DIESS. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main 1982, S. 224-261.
- MARQUARD, O.: *Kunst als Antifiktio - Versuch über den Weg der Wirklichkeit ins Fiktive*. In: D. HENRICH/W. ISER (Hrsg.): *Funktionen des Fiktiven*. München 1983, S. 35-54.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München 1972.
- MOLLENHAUER, K. u.a.: *Die Familienerziehung*. München 1978.
- MOLLENHAUER, K.: *Vergessene Zusammenhänge*. München 1983.
- NEUMANN, B.: *Identitäts- und Rollenzwang*. Frankfurt am Main 1970.
- NEUNTEUFFEL, H.: *Identitätsmuster. Aspekte zur Identitätsproblematik von Frauen*. Wien 1987.
- PANITZSCH-WIEBE, M./WIEBE, H.-H.: *Identität und Reproduktion. Jugendtheoretische Untersuchungen evangelischer politischer Jugendbildungsarbeit*. Diss. Bremen 1989.
- PAULS, M.: *Identitätsbildung und Selbstbewußt-Werdung*. Sankt Augustin 1990.
- PEUKE, R.: *Körper und Identität*. Diss. Ahrensburg 1989.
- PEUKERT, U.: *Interaktive Kompetenz und Identität*. Düsseldorf 1979.
- PFRÖGNER, H.: *Soziale Gerontologie und Geragogik: Männer im Alter. Freiheit für neue Identitätsentfaltung in der nachberuflichen Lebensphase*. Diss. Dortmund 1989.
- PONGRATZ, L.A.: *Bildung und Alltagserfahrung. Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß*. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I*. Weinheim 1988, S. 293-310.
- RUMPF, H.: *Unterricht und Identität*. München 1976.

- RUMPF, M.: *Spuren des Mütterlichen: die widersprüchliche Bedeutung der Mutterrolle für die männliche Identitätsbildung in kritischer Theorie und feministischer Wissenschaft*. Frankfurt am Main 1987.
- SCHÄDELIN, I.: *Identität - ein Begriff und seine pädagogische Bedeutung*. Zürich 1987.
- SCHÄFER, A.: *Kritische Kommunikation und gefährdete Identität*. Stuttgart 1978.
- SCHLAGHECKEN, H.: *Zum Verhältnis: Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf. Studien zur biographischen Dimension beruflicher Identität im Wandel der Qualifikationsprofile als Thema der Erzieherfortbildung*. Diss. Köln 1989.
- SCHMIDT, U. (Hrsg.): *Kulturelle Identität und Universalität: interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip*. Frankfurt am Main 1987.
- SCHUBERT, V.: *Identität, individuelle Reproduktion und Bildung*. Gießen 1984.
- SCHULZE, T.: *Auf der Suche nach einer neuen Identität*. In: *ZfPäd.* 18. Beiheft. 1983, S. 313-320.
- SCHWEITZER, F.: *Identität und Erziehung*. Weinheim 1985.
- SCHWEITZER, F.: *Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe*. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I*. Weinheim 1988, S. 55-73.
- SEISS, R.: *Identität und Beziehungen*. Neuhausen 1986.
- SIEBERT, H.: *Identitätslernen in der Diskussion*. Frankfurt am Main 1985.
- STROB, A.M.: *Ich-Identität. Zwischen Fiktio und Konstruktion*. Berlin 1991.
- STUEWE, G.: *Klischees und Selbstbilder. Lebenslagen, Perspektiven und Identitätsfindung von Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien*. Berlin 1988.
- VEELKEN, L.: *Einführung in die Identitätstherapie*. Stuttgart 1978.
- WAGNER, H.-J.: *Handlung und Ich-Identität. Eine Studie im Anschluß an Georg Herbert Mead*. Berlin 1987.
- WEBER, C.: *Selbstkonzept, Identität und Integration: eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin 1989.
- WELLENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim 1979.
- WELSCH, W.: *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim 1988.