



Leseprobe aus Köbel, Identität – Werte – Weltdeutung, ISBN 978-3-7799-3824-8

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3824-8)

isbn=978-3-7799-3824-8

Teil I:

Theoretische Grundlagen

1. Identität

Der Begriff ‚Identität‘ entwickelte sich aufgrund seiner vielseitigen Verwendung in wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskursen zu einem der schillerndsten psychologischen und soziologischen Ausdrücke. Daher fällt eine eindeutige Bestimmung dessen, was die Identität eines Menschen ausmacht, zunächst schwer: Identität bezieht sich in einem oberflächlichen Sinn auf die unverwechselbaren körperlichen Merkmale einer Person wie Größe, Haar- und Augenfarbe, sowie auf seine gesellschaftlichen Rollen und Zugehörigkeiten. In einem tieferen Sinn meint der Begriff Identität jedoch noch weit mehr, nämlich die Beschäftigung eines Menschen mit sich selbst sowie das Bild, das eine Person von sich hat. Identität ist in diesem Sinn der Ausdruck des Selbstverhältnisses, das der Mensch besitzt und aus dem heraus er aufgefordert ist, sein Leben zu gestalten (Oerter/Montada 1998; Henrich 2007). Bevor näher auf die inhaltliche Bestimmung des Begriffs Identität eingegangen wird, erscheint es daher sinnvoll, zunächst das Verhältnis von Subjektivität und Identität genauer zu beschreiben.

1.1 Subjektivität und Identität

Sozialanthropologischen Ansätzen zufolge entwickelt sich das Selbstverhältnis eines Menschen in und durch die individuelle Verarbeitung sozialer Erfahrungen. So bezeichnet George Herbert Mead (1863–1931) als ein Begründer der sozialwissenschaftlich fundierten Identitätsforschung die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme als entscheidend für die Bildung personaler Selbstreflexion. Indem Personen lernen, sich selbst aus der Perspektive eines anderen zu betrachten, können sie ein Verhältnis zu sich selbst einnehmen, das als Grundlage für jede inhaltliche Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit dient. Diese Fähigkeit ist das Ergebnis eines schrittweisen Sozialisationsprozesses: Reagieren Säuglinge zunächst nur auf Gesten ihrer primären Bezugspersonen, setzt mit dem Erlernen der Sprache als allgemein gültigem Symbolsystem die Fähigkeit ein, die Haltungen und Perspektiven anderer in das eigene Selbst zu integrieren. Hierdurch wird es möglich, nicht nur Einstellungen und Haltungen, sondern auch Intentionen und Gefühle mit anderen Menschen teilen zu können. Die interagierende soziale Umwelt wird auf diese Weise zu einem Spiegel, in dem das eigene Verhalten wahrgenommen und abgelesen werden kann. Sind es in der Kindheit zunächst die bedeutenden primären Bezugspersonen eines Kindes – Mead bezeichnet sie als ‚signifikante Andere‘ – mit denen

diese spiegelnden Interaktionen eingeübt werden, lernen Heranwachsende in zunehmendem Maße, die Haltungen größerer sozialen Gruppen bis hin zum gesamtgesellschaftlichen ‚generalisierten Anderen‘ zu einem zentralen Aspekt seines eigenen Selbst zu machen. Im Zuge dieser Entwicklungen verfeinert sich die Fähigkeit eines Individuums, Objekt für sich selbst sein zu können: Es entsteht die Fähigkeit eines inneren Dialogs, in dem die eigenen Motive und Haltungen zum Gegenstand der Selbstreflexion werden. Die Übernahme der gesamtgesellschaftlichen Einstellungen der Interaktionspartner bezeichnet Mead als das „Mich“; es besteht aus den Verhaltenserwartungen des generalisierten Anderen, die an das Individuum ergehen. Das „Ich“ repräsentiert die Fähigkeit des Individuums, kreativ und spontan diese Verhaltenserwartungen verarbeiten zu können und vermittelt damit dem Einzelnen ein Bewusstsein seiner Freiheit. Diese beiden Aspekte bilden für Mead die zentralen Instanzen ‚Ich und Mich (I and Me)‘, die das Selbst einer Person konstituieren (Neumann 1983; Baumgart 2008).

Die Theorie Meads, die später unter dem Begriff ‚symbolischer Interaktionismus‘ weiterentwickelt wurde, hatte großen Einfluss auf die philosophische und soziologische Analyse von Subjektivität. Herauszuheben sind hierbei vor allem jene Ansätze, die die kreative und produktive Verarbeitung von sozialen Verhaltenserwartungen in Selbstbildungsprozessen hervorheben. So betont Jürgen Habermas in seiner kritischen Rollentheorie, dass die Rollenerwartungen des generalisierten Anderen immer vom handelnden Subjekt interpretiert werden müssen. Die Entwicklung des Selbst erfolgt somit in einem potenziellen Gestaltungsspielraum: Je weniger rigide die Handlungsvorschriften eines sozialen Systems sind, desto größer sind die Möglichkeiten, Rollen und soziale Positionen zu deuten und als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Erwartungen aus- bzw. umzuformen. Habermas sieht in demokratischen, kommunikativen Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen, die über zweckrationale und strategische Handlungen hinausgehen, die Möglichkeitsbedingungen für die Bildung einer ‚Ich-Identität‘, die nicht nur in der Lage ist, Rollenvorgaben zu übernehmen, sondern auch eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Erwartungen zu entwickeln. Im Zentrum einer solchen Ich-Identität steht eine ‚kommunikative Kompetenz‘, die die reflexive und selbstbewusste Teilnahme an sozialen Interaktionen ermöglicht (Hurrelmann 2002; Baumgart 2008).

Noch stärker als Habermas setzen moderne Konzepte der Bewusstseinsphilosophie für die Untersuchung von Identitätsentwicklungsprozessen beim Subjekt selbst an. Am deutlichsten stellt hierbei der Philosoph Dieter Henrich in seinen Arbeiten die Subjektivität im Sinne des dynamischen, bewussten, individuellen Lebens als evidente Grundvoraussetzung für jede Identitätsbildung in das Zentrum der Betrachtung (Henrich 1982, 2004, 2007, 2011).

Henrich betont zunächst ähnlich wie George Herbert Mead, dass Menschen Interaktionen benötigen, um ein Selbst entfalten zu können, jedoch kann Hen-

rich zufolge das Selbstbewusstseins nicht allein vom Angesprochenen durch andere Personen erklärt werden: „Das Wissen von sich kommt (...) unter der Bedingung solchen Angesprochenen spontan und also, wie man durchaus sagen darf, ‚von innen heraus‘ zur Entfaltung“ (Henrich 2007, S. 103). Henrich betont in seinen Untersuchungen, dass Selbstbewusstsein nicht mit Selbstverfügbarkeit gleichzusetzen ist: Das Selbstverhältnis des Menschen und das damit zusammenhängende Bewusstsein der Freiheit wird nicht unangefochten postuliert, sondern in seinen Entfaltungsprozessen als Zusammenspiel von Subjektivität und sozialen Ordnungen analysiert. Das Selbst ist nach Henrich nichts Statisches, sondern ein dynamischer Vollzug, der Personen befähigt, ihre vielfältigen Rollenbezüge, die durch Handlungen in unterschiedlichen Lebenskontexten entstehen, in eine Präferenzordnung zu bringen, die ihrerseits nicht festgefügt, sondern der alltäglichen Bearbeitung zugänglich ist. In jeder Handlungssituation muss die gefundene Balance der sozialen Rollen und Positionen sich bewähren oder neu gefunden werden. Die von Habermas betonte Fähigkeit des Individuums, soziale Rollenangebote und Verhaltenserwartungen interpretieren und kreativ ausformen zu können, ist Henrich zufolge gerade ein Ausfluss des Bewusstseins der Freiheit, die in der Subjektivität eines Menschen liegt und aus der heraus er sein Leben zu gestalten hat. Eine Quelle der Stabilität in diesen Gestaltungsprozessen stellen für Henrich moralische und ethische Werte und Normen dar, die Menschen im Laufe ihrer Selbstentwicklung ausbilden. Solche Grundhaltungen – Henrich hat hierbei vor allem den kategorischen Imperativ von Kant vor Augen – können das Subjekt über unterschiedliche lebensweltliche Kontexte hinweg in seinem Verhältnis zu sich selbst stabilisieren und verbindliche Lebensperspektiven vermitteln: „Dadurch, dass die moralische Norm als solche (anders als die Umstände ihrer Anwendung) niemals zur Disposition steht, ist eine Ebene von Stabilität in die grundsätzlich immer fluktuierende Identitätsbalance der Person eingezogen“ (Henrich 2007, S. 102).

1.2 Die Entwicklung von Identität

Wenn das Selbstverhältnis eines Menschen die Grundlage seiner Persönlichkeitsentwicklung bildet, stellt sich die Frage, was die inhaltliche Dimension von Identität ausmacht, und wie sich Identität im Lebenslauf einer Person entwickelt. Eine empirisch gewonnene und besonders prägnante Antwort hierauf legt der Entwicklungspsychologe Augusto Blasi vor, der durch die Sichtung zwölf zentraler Bedeutungsfacetten Identität als einen sich entwickelnden, stabilen und zugleich dynamischen Persönlichkeitskern begreift:

1. „Identity is the answer to the question, ‘Who am I?’
2. In general, the answer consists of achieving a new unity among the elements of one’s past and the expectations about one’s future
3. giving origin to a fundamental sense of sameness and continuity.
4. The answer to the identity question is arrived at by realistically appraising oneself and one’s past;
5. By considering one’s culture, particularly its ideology, and the expectations that society has for oneself,
6. while at the same time questioning the validity of both culture and society and the appropriateness of others’ perceptions and expectations (crisis).
7. This process of integration and questioning should occur around certain fundamental areas, such as one’s future occupation, sexuality, and religious and political ideas,
8. and should lead to a flexible but durable commitment in these areas;
9. such that it guarantees, from an objective perspective, one’s productive integration in society,
10. and, subjectively, a sense of basic loyalty and fidelity,
11. as well as deep, preconscious, feelings of rootedness and well-being, self-esteem, and purposefulness.
12. The sensitive period of the development of identity are the adolescent years.” (Blasi 1988, S. 226 f.)

Die von Blasi benannten Aspekte verdeutlichen, dass Identität als Antwort auf die Frage ‚Wer bin ich?‘ zwei grundlegende Dimensionen beinhaltet: Zum einen sind Gesellschaften für ihren Fortbestand darauf angewiesen, jede neue Generation in die grundlegenden kulturellen Konventionen, Werte und Normen ihres Gemeinwesens einzuführen. In diesem Sinne ist das Ziel einer gelungenen Identitätsentwicklung die Integration in eine Gesellschaft. Zum anderen bedeutet Identität im Sinne Habermas die selbstbewusste, kritische und reflektierte Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, die als Ziel die Individuation zu einem einmaligen, unverwechselbaren Menschen hat. Identität bezeichnet in diesem Sinn die immer wieder auszuhandelnde Gelenkstelle zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘, zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Eigenheiten (Hurrelmann 2002; Keupp 2002).

Mit seiner Bestimmung von Identität bezieht sich Augusto Blasi auf die klassische Identitätstheorie von Erik Erikson (1902–1994). Als psychoanalytisch orientierter Entwicklungspsychologe geht Erikson ähnlich wie Sigmund Freud davon aus, dass die Entwicklung des Selbst stark von den Erfahrungen einer Person mit seinen familialen Bezugspersonen beeinflusst wird. Jedoch erweitert Erikson diese Auffassung, indem er zusätzlich diejenigen Auseinandersetzungen und Beziehungsformen analysiert, die nach der Kindheit im Jugend- und Erwachsenenalter erfolgen. Durch diese umfassende Betrachtung des menschl-

chen Lebenslaufes gelangt er zu einer integrativen Entwicklungstheorie, die er den ‚Lebenszyklus‘ nennt. Erikson geht davon aus, dass der Lebenslauf eines Menschen von Phasen geprägt ist, in denen spezifische Lernaufgaben vom Individuum gelöst werden müssen. Bei einer erfolgreichen Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe wird die Basis für den nächsten Lebensschritt gelegt. Dieses psychosoziale ‚epigenetische Wachstum‘ läuft ebenso wie biologische Reifungsprozesse nicht zufällig, sondern nach identifizierbaren Gesetzmäßigkeiten ab: Die Bearbeitung einer altersspezifischen Lernaufgabe folgt einer bipolaren Struktur, in der das Individuum die jeweilige Herausforderung positiv beantworten kann oder aber an ihr zu scheitern droht. Ein gelungenes Durchlaufen einer Phase des Lebenszyklus führt zu einer qualitativen Transformation der Persönlichkeitsstruktur, die ein positives Selbstverhältnis einer Person auf einer reiferen Lebensebene etabliert. Das Scheitern an einer Lernaufgabe beeinträchtigt hingegen die Persönlichkeitsentwicklung und hinterlässt psychische Defizite. Vor diesem Hintergrund gelangt Erikson zu einem Spektrum für psychosoziale Entwicklungsprozesse, die durch die idealtypischen Pole ‚Bewältigung‘ versus ‚Scheitern‘ bestimmt wird (Erikson 1992).

So wie die altersspezifischen Lernaufgaben aus den Interaktionen des Individuums mit seiner sozialen Umwelt heraus entstehen, so müssen die sozialen Beziehungen dem Individuum Ressourcen bereitstellen, die ihm bei der Bearbeitung seiner Herausforderungen unterstützen. Eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung ist in diesem Sinne wesentlich durch soziale Praktiken der Anerkennung und vertrauensvollen Wertschätzung durch Bezugspersonen geprägt. Vor diesem Hintergrund beschreibt Erikson den Lebenszyklus in acht aufeinanderfolgenden Stufen der Persönlichkeitsentwicklung (Grom 2000, S. 41):

Lebensphase	Entwicklungs- und Lernaufgabe
Säuglingsalter	Urvertrauen versus Misstrauen
Frühe Kindheit	Autonomie versus Scham und Zweifel
Spielalter	Initiative versus Schuldgefühl
Schulalter	Werksinn versus Minderwertigkeit
Adoleszenz	Identität versus Identitätsdiffusion
Frühes Erwachsenenalter	Intimität versus Isolierung
Erwachsenenalter	Generativität versus Stagnation
Spätes Erwachsenenalter/Alter	Integrität versus Verzweiflung

Die erste Lebensphase ist geprägt von der Entwicklungsaufgabe des Kindes, ein ‚Urvertrauen‘ zu seinen primären Bezugspersonen aufzubauen. Wenn die Grundbedürfnisse des Kindes nach Nahrung, Pflege und liebevoller Zuwendung in diesen ersten Lebensjahren befriedigt werden, kann das Kind ein positives Bündnis mit der Umwelt eingehen, das in ein ebenso positives erstes Verhältnis zur

eigenen Person mündet: „Zuverlässigkeit und Beständigkeit bereiten das spätere Gefühl des Kindes vor, dass man ‚in Ordnung ist‘, dass man ein Selbst besitzt, das das Vertrauen der Umwelt rechtfertigt“ (Fend 2000, S. 404). Werden die primären Beziehungen, die das Kind sucht, hingegen durch emotionale Kälte und mangelnde Fürsorge gestört, entwickelt das Kind ein grundlegendes Misstrauen gegenüber seinen Bezugspersonen, das sich auch in einem frühen negativen Selbstempfinden niederschlägt. Erikson bezeichnet diese erste Entwicklungsaufgabe dementsprechend als ‚*Urvertrauen versus Misstrauen*‘ (Fend 2000).

Nach den ersten Bindungen reift im zweiten bis dritten Lebensjahr das kindliche Muskelsystem heran. Dies führt zu einer Erweiterung des Aktionsradius des Kindes und zu einer zunehmenden Erkundung und Beeinflussung der Umwelt: Das Kind kann greifen, festhalten und loslassen, es kann stehen, krabbeln und schließlich laufen. Wenn die Bezugspersonen diese Verhaltensweisen anerkennen und bestärken, gewinnt das Kind Autonomie als „hoffnungsvolle Eigenständigkeit“ (Fend 2000, S. 405). Wird das Kind hingegen häufig für sein Verhalten bestraft und übermäßig streng behandelt, entstehen Zweifel am eigenen Willen und den eigenen Fähigkeiten. Diese zweite Lebensphase kennzeichnen daher für Erikson die Pole ‚*Autonomie versus Scham und Zweifel*‘ (Fend 2000).

Die dritte Lebensphase erreicht ein Kind im Alter von vier bis fünf Jahren. Durch die zunehmende Fähigkeit der Perspektiv- und Rollenübernahme entwickelt sich der Wunsch, Rollen und Positionen im sozialen Nahfeld auszuprobieren und phantasierend mitzugestalten. Entsprechend Freuds Bestimmung der ödipalen Phase sieht Erikson dieses Lebensalter als besonders sensibel an, da das Kind das Experimentieren mit Rollenvorstellungen unbewusst auch auf die Paarbeziehung seiner Eltern anwendet und hier durch die Erfahrung der sexuellen Exklusivität der Elterndyade eine generelle Beschränkung seiner Triebwünsche erfahren muss. Der elterliche Umgang mit der Errichtung dieses Tabus beeinflusst das Selbstbild des Kindes: Einfühlsames und wertschätzendes Verhalten seitens der Eltern stärken den gezielten Einsatz des eigenen Willens über die Kränkungen der ödipalen Phase hinaus; die Präsentation einer „Ganzheit des ‚Richtigen‘ und des ‚Gutseins‘“ (Fend 2000, S. 405) etablieren beim Kind ein gesundes, an der Realität orientiertes Gewissen. Ablehnung und Strenge führen demgegenüber zu Selbstabwertungen und Selbstvorwürfen. Erikson bezeichnet die Pole dieser Lebensstufe entsprechend als ‚*Initiative versus Schuldgefühl*‘ (Fend 2000).

In der Grundschulzeit als nächstem für Erikson bedeutsamen Lebensabschnitt steht nicht mehr nur die Beziehungsgestaltung mit primären Bezugspersonen im Vordergrund, sondern vor allem die intensive Beschäftigung mit Gegenständen: Es ist die „Hoch-Zeit der Aktivität, des Bastelns, des Herstellens von Dingen, der Eroberung der Welt“ (Fend 2000, S. 405). Zu den Eltern kommen nun Peers als Spielkameraden hinzu; Kooperation, Freundschaftskonzepte

und Wettstreit bilden sich aus. Ob das soziale Umfeld dem Betätigungsdrang des Kindes durch Anregungsbedingungen entspricht und die fortwährenden kindlichen Kompetenzdemonstrationen lobt und fördert, entscheidet darüber, ob sich beim Kind ein Selbstbild der Kompetenz und Handlungsfähigkeit entwickelt oder ob sich – bei Zurückweisung und Abwertung der kindlichen Leistungen – Minderwertigkeitsgefühle einstellen. Es geht somit um die Entwicklungsaspekte ‚*Werksinn versus Minderwertigkeit*‘ (Fend 2000).

Die mehr oder weniger gelungene Ausbildung von Vertrauen, Autonomie, Initiative und Werksinn bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner nun folgenden Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, in deren Mittelpunkt das Thema Identität steht. Die Berücksichtigung dieses Lebensmotivs, das von allen vorherigen psychoanalytischen Entwicklungskonzepten vernachlässigt wurde, stellt die eigentliche Innovation in Eriksons Theorie des Lebenszyklus dar und begründet ihre nachhaltige Bedeutung. Für Erikson ist das Jugendalter dadurch gekennzeichnet, dass das Individuum zum ersten Mal in seinem Lebenslauf die Frage nach einem ‚wahren Selbst‘ stellen kann. Daher kann die von Blasi formulierte Identitätsfrage ‚Wer bin ich?‘ zu der Frage ‚wer bin ich wirklich?‘ präzisiert werden: In der Adoleszenz, die für Erikson mit der Pubertät beginnt und bis ins frühe Erwachsenenalter des dritten Lebensjahrzehnts reicht, können Heranwachsende ihre bisherigen Verarbeitungen der sozialen Verhaltenserwartungen und Zuschreibungen kritisch reflektieren und ihnen ein selbst gestaltetes Ideal der Authentizität entgegenhalten: ‚Bin ich wirklich so, wie meine Familie mich sieht? Bin ich wirklich so, wie meine Lehrer mich sehen? Ich bin doch eigentlich ganz anders...‘. Das Individuum begreift nun, dass das eigene Selbst nur ihm direkt zugänglich ist. Aus diesem neuen Selbstverhältnis entfaltet sich die dynamische Suche nach Authentizität gegenüber sich selbst und anderen: ‚Wer will ich sein?‘ ‚Wer kann ich sein?‘ ‚Wer darf ich sein?‘. Gelingt es Jugendlichen auf der Basis dieser Selbsterkenntnis, ein neues Bündnis mit sich selbst zu schließen, in dem die eigene Vergangenheit sowie die Vorstellungen über die eigene Zukunft integriert sind, befinden sie sich in einem Prozess der Identitätsfindung. Wird die Entdeckung des eigenen Selbst jedoch durch soziale Ablehnung oder aufgrund von Entwicklungsstörungen in der Kindheit erschwert, kann es zu einer Identitätsdiffusion kommen, in der Jugendliche die Verantwortung für die eigene Identitätsentwicklung an autoritäre Personen oder Gruppen abgeben, oder in einem unverständigen, konflikthaften Verhältnis zu sich selbst verbleiben. Erikson fasst diese Entwicklungsaufgabe als ‚*Identität versus Identitätsdiffusion*‘ zusammen (Erikson 1992; Fend 2000; Hurrelmann 1999).

Ist die Entwicklung von Identität zumindest vorläufig vollzogen worden, können im frühen Erwachsenenalter symmetrische Liebesbeziehungen das Erleben erwachsener sexueller Intimität ermöglichen, „ohne zu verschmelzen oder sich ängstlich zu separieren“ (Fend 2000, S. 407). Bei mangelndem Ver-

trauen zu sich selbst und anderen aufgrund problematischer Entwicklungsverläufe in Kindheit und Jugend droht die Gefahr der Vereinsamung. Erikson spricht hierbei von dem Entwicklungsspektrum *Intimität versus Isolierung*⁶.

Das Leben in stabilen zwischenmenschlichen Beziehungen führt schließlich zu der Frage, ob eine Person aus der Paarbeziehung heraus eine eigene Familie gründen möchte. Entscheiden sich die Partner hierfür, wird ein neuer Lebenszyklus auf der nächsten generationalen Ebene eröffnet. Die Eltern stehen dann ihrerseits vor der Entwicklungsaufgabe, die Lernphasen ihres Kindes konstruktiv zu begleiten, um die Bildung von Urvertrauen, Autonomie und Initiative für das eigene Kind zu ermöglichen. Aber auch bei der Entscheidung gegen eine eigene Familiengründung steht eine Person ab dem mittleren Erwachsenenalter vor der Frage, ob sie die nachfolgende Generation mit ihren eigenen Werten und Vorstellungen anerkennt oder sich ablehnend verschließt. Erikson nennt diese Lebensphase auch *Generativität versus Stagnation*⁶.

Die letzte von Erikson analysierte Entwicklungsaufgabe besteht in der Rückschau auf das eigene Leben im späten Erwachsenenalter: Erscheint der eigene Lebensweg rückblickend sinn- und bedeutungsvoll, oder stehen verpasste Chancen und falsche Lebensentscheidungen im Vordergrund? Wenn das eigene Leben bejaht und akzeptiert werden kann und versöhnende Haltungen den letzten Lebensabschnitt prägen, hat dies die rückblickende Akzeptanz der eigenen Identität zur Folge. Bei der Ablehnung des eigenen Lebensweges wird das eigene Selbst durch Trostlosigkeit und Niedergeschlagenheit bestimmt: *Integrität versus Verzweiflung*⁶ (Erikson 1992; Fend 2000; Hurrelmann 1999).

Die Theorie des Lebenszyklus von Erik Erikson beeinflusste die moderne Identitätsforschung enorm. Gerade die von klassischen Psychoanalytikern wenig beachtete und von Erikson in das Theoriezentrum gestellte Lebensphase Jugend mit ihrer Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung weckte das Interesse an differenzierten psychologischen und sozialwissenschaftlichen Identitätsstudien, und in der Folgezeit erschien eine Fülle präziser Analysen der Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf unterschiedliche Lebenskontexte (vgl. z. B. Marcia 1966, 1980; Havighurst 1972; Adelson 1989).

Auch im Bereich der kognitiven Entwicklungspsychologie entstanden Stufenmodelle der Selbstentwicklung. Hatte Erikson sich am klassischen Theoriegebäude der Psychoanalyse orientiert, versuchen diese Arbeiten, die strukturgentische Entwicklungspsychologie Jean Piagets zu einer umfassenden Lebenslauftheorie auszubauen. Ausgangspunkt ist die Grundannahme Piagets, dass das Denken eines Menschen sich in einem Stufenprozess entwickelt, der sich von Geburt an bis zum frühen Jugendalter vollzieht. In dieser Zeit findet beim Heranwachsenden auf jeder Stufe eine strukturelle Transformation seines Denkens statt. Die Stufen bilden sich durch die aktive Auseinandersetzung mit der physikalischen und sozialen Umwelt, in der das Kind auf der jeweiligen strukturellen Form seines Denkens die Informationen aus der Umwelt verarbeitet und in

sich eine entsprechende Repräsentation der Wirklichkeit errichtet. Piaget sieht diese Entwicklung von zwei Grundmechanismen geprägt:

- ‚*Assimilation*‘ bedeutet die Einordnung von Informationen in bestehende kognitive Schemata.
- ‚*Akkommodation*‘ bezeichnet die Konstruktion neuer, erweiterter Schemata, um Informationen, die sich nicht in die bisherige Denkstruktur einordnen lassen, auf einer komplexeren Strukturebene verarbeiten zu können.

Durch das dynamische Zusammenspiel dieser Entwicklungsmechanismen, das Piaget als ‚*Äquilibration*‘ bezeichnet, bilden sich insgesamt vier Entwicklungsstadien des Denkens heraus (Sodian 1998, S. 150 f.):

Sensumotorisches Stadium (0–2)	Erste Koordination von Schemata, Problemlösen durch Versuch und Irrtum, aktive sensorische Welterkundung
Präoperationales Stadium (2–7)	Symbolbildung und -verständnis, beginnende Perspektivübernahme, Spracherwerb, Egozentrismus, Animismus
Konkret-operatorisches Stadium (7–12)	Kausalverständnis, Überwindung von Animismus und Egozentrismus, Angewiesenheit auf konkrete Anschauungen
Formal-operatorisches Stadium (ab 12)	Hypothetisches Denken, vollständige systematische Problemlösung, Verständnis wissenschaftlicher Logik

Die kognitive Entwicklungspsychologie Jean Piagets zog zahlreiche Forschungsunternehmungen nach sich, die unter dem Vorzeichen der strukturgentischen Entwicklungslogik unterschiedliche Domänen des menschlichen Denkens untersuchten. Neben diesen bereichsspezifischen Analysen stellten sich einige Forschungsunternehmungen auch die anspruchsvolle Aufgabe, den gesamten Prozess der Persönlichkeitsbildung strukturgenetisch darzustellen (vgl. Blasi 1988; Damon und Hart 1982; Kegan 1986). Diese Theorien beschreiben eine stufenförmige Transformation der ‚Selbststruktur‘ im Lebenslauf eines Menschen. In strukturgenetischer Tradition postulieren sie, dass die Entwicklungsphasen irreversibel sind und nicht übersprungen werden können, da jede Strukturstufe als Entwicklungseinheit die Basis für die nächste Stufe darstellt (Krewer/Eckensberger 1998):

Lebensphase	Selbststruktur
Vorschulalter	Impulsives Selbst
Grundschulalter	Opportunistisches Selbst
Frühe Jugendphase/mittleres Schulalter	Konformistisches Selbst
Späte Jugendphase	Kontrolliertes Selbst
Frühes Erwachsenenalter	Autonomes Selbst
Mittleres Erwachsenenalter	Selbstkritisches Selbst
Spätes Erwachsenenalter	Rückschauendes Selbst

Die erste Phase der Selbstentwicklung beginnt im Vorschulalter, in dem das Kind sich vor allem über seine körperlichen Impulse erlebt. Dieses „Körper-selbst“ (Krewer/Eckensberger 1998, S. 583) kann bereits als Handlungszentrum erlebt werden, es verfügt aber noch nicht über einen erlebbaren „Innenraum“ (ebd., S. 584). Die Einnahme der Perspektiven, Gedanken und Gefühle anderer gelingt noch kaum.

Nach der impulsiven Phase des Vorschulalters folgt im Grundschulalter die Stufe des ‚opportunistischen Selbst‘, in der das Kind nun Anpassung, Egoismus und Durchsetzungsvermögen zeigen kann. Die private Welt des Kindes wird vielfältiger, es kann nicht nur Wünsche äußern, sondern auch Ansprüche geltend machen und seine inneren Impulse besser kontrollieren und mit anderen teilen. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wird differenzierter und ein erstes Rollenverständnis entwickelt sich. In dieser Phase sucht das Kind durch die Orientierung an stereotypen, äußerlichen Merkmalen Sicherheit im Verständnis seiner Umwelt (Krewer/Eckensberger 1998).

Die frühe Jugendphase der mittleren Schulzeit ist geprägt durch das ‚konformistische Selbst‘, in dem die Interessenkoordination zwischen dem Selbst und der sozialen Umwelt im Mittelpunkt steht. Die Selbstdeutung besteht hier vor allem in der Orientierung an äußeren Attributen und objektiven Fakten. Die Erfahrung der Kohärenz und Kontinuität des Selbst erfolgt durch die Übernahme sozialer Rollen und damit verbundener Verhaltenserwartungen. Ein sozial-normatives Leistungsmotiv bildet sich aus, das bei positiver Anerkennung durch die soziale Umwelt die Entwicklung von Selbstvertrauen bewirkt.

In der späten Jugendzeit bildet sich das ‚kontrollierte, sich seiner selbst bewusste Selbst‘ als zentrale Phase der Identitätsentwicklung. Das Individuum kann über seine bisherigen Sozialbeziehungen reflektieren und eine nach selbst gefundenen Prinzipien ausgerichtete, starke Selbstkontrolle ausbilden: „Thematisch bedeutet das, dass die Selbstkontrolle (also die selbstorientierten Handlungen mit den entsprechenden Regulationen) nun zum zentralen Aspekt des Subjektselbst wird. Die aktive Teilhabe an der Realisierung von Zielen, die gleichzeitig personal als auch sozial sind, wird angestrebt“ (Krewer/Eckensberger 1998,

S. 586). Es entsteht das Ideal der Authentizität, das die Suche nach dem ‚wahren Selbst‘ antreibt.

Im frühen Erwachsenenalter verfestigt sich das Vertrauen in das ‚autonome Selbst‘, das nun bewusst als Steuerungszentrum jeder biographischen Entscheidung erlebt wird. Diese Selbstsicherheit ermöglicht die Reflexion auf die vorhergehende Betonung der Selbstkontrolle und führt zu einem Verantwortungsbewusstsein für die Gestaltung sozialer Beziehungen. Die Herausbildung einer kohärenten Lebens- und Weltanschauung ermöglicht die Bewältigung von Komplexität und Kontingenz (Krewer/Eckensberger 1998).

Das ‚selbstkritische Selbst‘ des mittleren Erwachsenenalters ist zunächst gekennzeichnet durch eine kritische Überprüfung der bisherigen Identitätsbildungsprozesse. Dieser Vorgang kann so stark und krisenhaft verlaufen, dass es zu einer ‚midlife crisis‘ kommen kann. Durch die kritische Selbstbetrachtung besteht jedoch auch die Möglichkeit einer Neufundierung bewährter oder neuer Ideale und Weltbilder. Als Folge davon erfährt die Selbstkonstruktion einen biographischen Höhepunkt, da die Person durch die Loslösung sozialer Stereotypen die Unterscheidung zwischen einem ‚realen Selbst‘ und einem ‚sozialen Selbst‘ präzise durchführen und das eigene Selbst jenseits einzelner beruflicher oder familialer Ziele rückhaltlos akzeptieren kann.

Im späten Erwachsenenalter richtet sich die Aktivität der Selbstkonstruktion schließlich auf die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte: Das ‚rückschauende Selbst‘ reflektiert aus der Fernsicht die eigenen Lebensentscheidungen sowie die Frage, ob es sich selbst im Sinne des ‚wahren Selbst‘ hat finden können. Diese Betrachtung des erfahrungsreichen Innenraums des eigenen Selbst gelingt umso besser, je stärker die Kontrolle über den unmittelbaren Lebensraum auch im hohen Alter aufrechterhalten werden kann (Krewer/Eckensberger 1998).

1.3 Identität in der Moderne

Die dargestellten entwicklungspsychologischen Identitätstheorien erfuhren neben ihrer großen Zustimmung und Weiterführungen auch zunehmend Kritik durch sozial- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen, die die Postulierung einer nach geordneten Phasen und Strukturen ablaufenden Identitätsbildung in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Ordnungsgefügen des frühen und mittleren zwanzigsten Jahrhunderts sahen. So konnte Erik Erikson in seinem Lebens- und Arbeitsumfeld noch davon ausgehen, dass Individuen in relativ stabile Sozialstrukturen eingebettet sind, die klare lebensphasenspezifische Erwartungen an eine Person richten. Bis in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts sind festgefügte kulturelle Normen, Konventionen und Rollenbilder vergleichsweise verlässlich und stabil; ein gelungenes Leben

zeichnet sich in den meisten Milieus durch eine reibungslose Übernahme von gesellschaftlichen Regeln und Rollenmustern aus.

Jedoch setzen im Zuge der zunehmenden modernen Industrialisierung und Globalisierung auch Veränderungsprozesse ein, die immer stärkeren Einfluss auf die Lebensentwürfe von Menschen haben. Diese Veränderungen werden soziologisch häufig als Modernisierungs- und Pluralisierungsprozesse bezeichnet (Beck 1986): Die soziale Struktur wird zunehmend durchlässiger, Herkunft und gesellschaftlicher Status prägen zumindest in bürgerlichen Schichten nicht mehr zwangsläufig die individuellen Lebensentwürfe, es werden zunehmend Freiräume der eigenen Selbstbestimmung möglich. Bildung und individuelle Leistung etablieren sich immer stärker als allgemeingültige Maßstäbe für die soziale Bewertung von Lebensentwürfen Einzelner; das Ethos des Erfolges und der Tüchtigkeit tritt zunehmend in den Vordergrund. Ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhundert beschleunigen sich diese Prozesse der Pluralisierung durch globalisierte Marktstrukturen, Demokratiebewegungen und technologische Innovationen insbesondere im Kommunikationsbereich. Verlässliche Traditionen, verankerte Bräuche und fest gebundene Wertvorstellungen werden durch diese tiefgreifenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen tief erschüttert. Für das Individuum bedeutet dieser Wandel einen „riesigen Schritt weg vom Schicksal hin zur freien Entscheidung“ (Berger 1999, S. 95): Anders als die traditionale Gesellschaft gibt die globalisierte Moderne der einzelnen Person nun keinen Lebensentwurf mehr vor, sie kann und muss selbst bestimmen, welche gesellschaftlichen Strukturen und Funktionen sie in Anspruch nehmen will und wie sie ihr Lebenskript gestalten möchte (Kaufmann 1989; Gabriel 1992; Fend 2000; Grom 2000; Keupp 2002).

Durch die zunehmende Ausdifferenzierung befinden sich Personen in modernen Gesellschaften in nebeneinander bestehenden Lebenskontexten, was zu einer Fragmentierung von Erfahrungen führen kann: Sind in traditionellen Gesellschaften Arbeit, Freizeit, Freundschaften und Berufsrollen eng miteinander verbunden, so kann sich in modernen Gesellschaften das Gefühl einstellen, dass tiefe Gräben zwischen den privaten und den beruflichen Lebenssphären existieren. Die von den klassischen Entwicklungstheorien beschriebene Herausbildung einer personalen Ganzheit erfordert unter diesen Bedingungen mitunter viel Geschick und Kreativität in der Lebensführung. Durch die sich rasant entwickelnden Kommunikationstechnologien verändert sich zudem das Zeitempfinden von Menschen, und auch die traditionell für Stabilität zuständige Identitätsgrundlage Arbeit wird zunehmend unsicher. Die Sichtung dieser gesamtgesellschaftlichen Veränderungsdynamiken führt dazu, dass postmoderne Identitätstheoretiker die strukturalen Identitätsmodelle um flexiblere, praxisorientierte Zugänge ergänzen. Identität wird dann nicht als stabile Stufenabfolge, sondern als offener Konstruktionsprozess verstanden, der sich als immer wieder auszuhandelnde Gelenkstelle zwischen Individualität und Gesellschaft bewähren muss.

Die Einheit der Persönlichkeit bricht auf, es bilden sich den differenzierten Kontexten moderner Gesellschaften entsprechende Teilidentitäten heraus, die durch eine immerwährende Integrationsarbeit zu einem kohärenten personalen Selbst verbunden werden müssen. Bezugnehmend auf die soziologischen Studien Pierre Bourdieus werden die hierfür notwendigen sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen, die einer Person für ihre Identitätsarbeit zu Verfügung stehen, analysiert (Bourdieu 1987). Identitätsentwicklung zielt in der Moderne somit nicht auf Eindeutigkeit, sondern vielmehr auf die Herstellung eines konfliktorientierten Spannungszustandes, der sich in einer ‚Ambiguitätstoleranz‘ zeigt, in einem Aushalten von nebeneinander existierenden Erfahrungszuständen (Keupp 2002).