

Julia Sacher

Zur Einführung: Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Identität, Sprache, Lernen

Abstract

Identität wird vor allem in postmodernen und sozialkonstruktivistischen Ansätzen als untrennbar mit Sprache und Sprachlichkeit verbunden konzeptualisiert. Zur Einführung in das Thema dieser Ausgabe werden anhand von gesprächsanalytischen Erkenntnissen zu sprachlichen Praktiken der Identitätskonstruktion und der exemplarischen Darstellung der Konzeptionen von Erving Goffman und George Herbert Mead Zusammenhänge zwischen Sprache, Identitätskonstruktion und Identitätsentwicklung skizziert und Bezüge zum Lernen verdeutlicht.

Especially within postmodern and social constructivist approaches, identity is closely linked to language, interaction and communication. The article sketches connections between learning and these concepts, drawing on conversation and discourse analytic findings on interactive practices of identity construction, and on Erving Goffman's and George Herbert Mead's ideas on identity construction and identity development.

Schlagwörter:

Identitätsforschung, Identitätskonstruktion, Interaktion, Sprache
Identity research, identity construction, interaction, language

1. Einleitung: Lernen, Interaktion, Identität

Lernprozesse sind genuin sprachlich-interaktiver Natur: Ohne dass Lehrende mit Lernenden interagieren oder Lernende miteinander über fachliche Inhalte sprechen, kann keine Form von Unterricht entstehen – egal, ob es sich dabei um schulische, hochschulische oder anderen Formen institutioneller Lehr-Lern-Interaktionen handelt (vgl. z. B. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Bose, Hannken-Illjes & Kurtenbach, 2020; Reichert & Liebscher, 2012; Seedhouse, 2004). Hierbei findet allerdings nicht nur fachliches Lernen statt, denn die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ist gleichzeitig unmittelbar mit der Konstruktion von Identitäten verbunden. Dies wird in vielen Fällen auch explizit als didaktisches Ziel formuliert (z. B. bei Spinner, 2001, oder Thein, Beach & Johnston, 2017) und gewinnt angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit an Bedeutung (vgl. z. B. die Beiträge in Allemann-Gionda et. al., 2012, in Wildemann & Hoodgarzadeh, 2019, oder Kreß & Roeder i. d. B.).

Auf Interaktionsebene wird der Zusammenhang zwischen Lernen und Identität z. B. daran deutlich, dass Lernende mit Befremden auf akademisch konnotierte Diskursprak-

tiken oder Ausdrucksweisen reagieren und sich z. T. ironisch von ihrer Verwendung distanzieren, weil sie nicht mit ihren individuellen sozialen Selbstkonzepten und dem damit einhergehenden Sprachgebrauch in Übereinstimmung zu bringen sind (vgl. Graff, 2002; ähnlich auch Morek & Heller, 2012: S. 77, und ihr Verweis auf die soziale Funktion von Bildungssprache als „Eintritts- und Visitenkarte“). Andere Studien weisen darauf hin, dass die Fremdbilder, die Lehrende von ihren Lernenden entwickeln, einen maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie Leistung(sfähigkeit) zugeschrieben wird (vgl. z. B. Anderson, 2009; Menard-Warwick, 2007; Sturm, 2013; Wortham, 2006). Mit Wortham (2004: S. 716) lässt sich diese identitätsorientierte Perspektive auf Lehren und Lernen pointiert zusammenfassen: „[...] learning changes not just what the learner knows [...], but also who the learner is. Thus, learning can change identity and the self.“

Was aber ist Identität? Und wie hängt sowohl ihre Entwicklung als auch ihr Erscheinen in konkreten Situationen mit Sprache und Interaktion zusammen?

„Identität“ stammt von lat. „idem“ (derselbe, dasselbe) ab und bedeutet so viel wie „Gleichheit“ oder „Selbigkeit“. Der Begriff lässt sich bis in die griechische Antike zurückverfolgen, wo er ursprünglich im philosophischen bzw. theologischen Kontext und hier speziell in logisch-analytischen Zusammenhängen verwendet wurde (vgl. Zirfas, 2010). Als Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften und als Bezeichnung für die Individualität von Personen betrat die Identität erst später die Bühne. Ohne die gesamte Breite des (nahezu unüberschaubaren) Identitätsdiskurses im Rahmen dieser Einführung berücksichtigen zu können, lässt sich skizzenhaft herausstellen, dass die Renaissance als die „Geburtsstunde des Individuums“ (Abels, 2017: S. 21, ähnlich Benwell & Stokoe, 2012, S. 18-19) bezeichnet werden kann. Mit ihr geht ein sowohl sozialer, politischer als auch wissenschaftlicher Mentalitätswandel einher: Neue wissenschaftliche Erkenntnisse über die Welt entstehen (Kolumbus ‚entdeckt‘ den amerikanischen Kontinent, Galilei identifiziert die Sonne als Zentrum der Galaxie), und gesellschaftspolitische Umbrüche wie die Französische Revolution erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen: „In dem Augenblick, wo das Individuum sich den Erfolg seines Handelns bewusst zurechnet, beginnt die Geschichte der Individualität.“ (Abels, 2017: S. 25, Hervorh. im Orig.) Der Mensch als Person und mithin als Individuum gerät in den Fokus der (entstehenden) Geistes- und Sozialwissenschaften, gewinnt aber auch innerhalb bereits etablierter Traditionen wie Rechtswissenschaft, Theologie oder Philosophie an Bedeutung.

Aus dieser sowohl historisch umfangreichen als auch disziplinär breiten Beschäftigung mit dem Gegenstand lässt sich erklären, warum „Identität“ terminologisch und definitorisch alles andere als leicht zu fassen ist: Termini wie „Rolle“, „Person“, „Selbst“, „Individuum“ oder „Ich“ werden z. T. synonym verwendet, z. T. für unterschiedliche Konzeptionen verwendet. „Identität“ ist (paradoxaerweise) nicht gleich „Identität“.

Für die moderne Identitätsforschung ist die Frage zentral, wie Gruppen oder Individuen zu Antworten auf die Frage kommen, wer sie sind und worauf diese Selbstdefinitionen beruhen (vgl. Kresic, 2006: S. 62). Jörissen (2000) identifiziert drei Dimensionen, auf denen sich wissenschaftliche Identitätskonzeptionen verorten lassen:

1. „subjektive vs. objektive Identität“: Identitätskonzepte werden entweder im Bewusstsein von Personen oder aber „qua sozialer Position oder Lebenslage“ (ebd.: S. 16) verortet;
2. „numerische vs. qualitative Identität“: Identität kann entweder – numerisch – als Einheit oder Vielheit beschrieben werden, oder aber es können – qualitativ – Zuschreibungen zu Persönlichkeitseigenschaften o. ä. gemacht werden;
3. „synchrone vs. diachrone Identität“: Identität wird als Einheit zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet bzw. in querschnittlicher Perspektive als sich entwickelnde Einheit

Eher traditionelle Ansätze gehen davon aus, dass das Selbst, das Individuum, eine über die Zeit stabile und einheitliche Größe ist. Es definiert sich über klar umrissene Rollen („Mann“, „Frau“), und spätestens mit dem Erwachsenenalter wird die Identitätsentwicklung als abgeschlossen betrachtet. Biographien erscheinen aus dieser Perspektive also als gewissermaßen lückenlose und kontinuierliche Progression des Lebens, die einer einmal etablierten Linie folgt. Im Gegensatz dazu konzipieren postmoderne Theorien Identität und das Selbst als flexibel, dynamisch und wandelbar: Festgelegte makrostrukturelle Rollen spielen für die Selbstbestimmung von Personen eine untergeordnete Rolle, zentral sind vielmehr Praktiken der individuellen Selbstdefinition. Diese hängen auch mit den Lebensumständen der Personen zusammen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „losgelöst aus festen sozialen Beziehungen, sozial mobil und ungebunden (hinsichtlich Familie, Arbeit, Freunden sowie Zugehörigkeit zu sozialer Schicht, Staat und Nation)“ sind (vgl. Kresic, 2006: S. 62; vgl. außerdem Berger & Luckmann, 1995, zum Begriff der intersubjektiven Sinnkrise). Identität erscheint insgesamt als unvollendetes Projekt und als biographische Daueraufgabe der Einzelnen.

2. Sprache und Identität

Ich werde im Folgenden anhand von drei Schwerpunkten aufzeigen, wie genau der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität gefasst werden kann. Hierbei geht es 1) um die Frage, mit welchen sprachlich-interaktiven Verfahren Identität im Gespräch hergestellt werden kann, 2) wie Identität als interaktives Produkt konzeptuell gefasst werden kann und worin 3) die besondere Leistung von Sprache bei der Identitätsentwicklung besteht. Dazu greife ich in 2.1 auf Forschungsergebnisse der (linguistischen) Gesprächsforschung und verwandter Ansätze zurück. In 2.2. und 2.3 stelle ich die Identitätskonzeptionen von Erving Goffman und George Herbert Mead vor. Diese beiden Konzeptionen lassen sich mit Rückgriff auf Jörissen (2000) als objektiv, qualitativ, synchron (Goffman) bzw. als objektiv, qualitativ, diachron (Mead) charakterisieren: Sie fassen Identität als Produkt sozialer Aushandlungsprozesse, die jeweils Anteil an der Persönlichkeit der Einzelnen hat. Der Unterschied besteht darin, dass Goffman auf einzelne Interaktionen abhebt, wohingegen Mead eine Entwicklungsperspektive einnimmt. Insofern können also beide Ansätze

komplementäre Einsichten in die sprachliche Verfasstheit von Identität gewähren und die in 2.1 skizzierten sprachlich-interaktiven Verfahren in einen größeren Kontext einbetten.

2.1 Sprachliche Verfahren der Identitätskonstruktion

Sprache spielt vor allem in (post-)modernen Konzeptionen eine wesentliche Rolle. Die Konzeption des Zusammenhangs zwischen Sprache und Identitätskonstruktion lässt sich hierbei anhand von fünf Prinzipien beschreiben (vgl. Bucholtz & Hall, 2005):

Individuelle Selbstkonzepte **emergieren** in der sprachlichen Interaktion, sie sind also nicht situationsunabhängig vorhanden und automatisch relevant für einzelne Interaktionen, sondern konturieren sich je nach situativen und kontextuellen Rahmenbedingungen. Personen **positionieren** sich und andere sprachlich, und zwar nicht zwangsläufig durch Rückgriff auf Makrokategorien wie Alter, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit o. ä., sondern unter Rückgriff auf die bereits erwähnten, lokal relevanten und zur Verfügung stehenden Kategorien (vgl. auch Zimmerman, 1998). Identität wird also **indexikalisch** produziert, d. h. unter Nutzung der zur Verfügung stehenden linguistischen Ressourcen der Sprecher*innen. Einzelsprachen und Soziolekte stellen hierbei ein breites Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, um diverse Zugehörigkeiten¹ ausdrücken zu können. Identitäten sind also zwangsweise **relational**, d. h. ihre Bedeutung erschließt sich erst in konkreten Interaktionssituationen und in sozialen Relationen. Wichtig sind hier Dimensionen wie „similarity – difference“, „genuineness – artifice“ oder „authority – delegitimacy“ (vgl. Bucholtz & Hall 2005: S. 589). Daraus ergibt sich weiterhin, dass in Interaktionen emergierende Identitäten immer nur **partiell** sein können.

In Interaktionen sehen sich Sprecher*innen im Prinzip permanent mit der Aufgabe konfrontiert, sich selbst als Person, als interaktiven Gegenstand, gewissermaßen herzustellen. Dies geschieht mit unterschiedlichsten sprachlichen Mitteln, etwa durch

- explizite Beschreibungen und Charakterisierungen der eigenen Person (etwa: „Ich bin ja so’n richtiger Serienjunkie.“), die kulturspezifische kategorielle Wissensbestände evozieren und situativ relevant setzen (vgl. u. a. die Beiträge in Hester & Eglin, 1997), und/ oder
- damit einhergehende Selbstbewertungen, die entweder eher implizit evoziert („Meine Schüler*innen haben mich sehr gelobt.“) oder explizit gesetzt werden können („Beim Tennis macht mir niemand was vor.“; vgl. z. B. Speer, 2012);
- die Verwendung sozialindexikalischer Sprechstile, die Zugehörigkeitsdarstellungen erkennbar werden lassen (vgl. etwa die Beiträge in Auer, 2007).

¹ „Menschen nehmen sich selbst und andere nicht nur als einzigartige Individuen, sondern auch als Zugehörige bzw. Mitglieder sozialer Gruppen wahr. Wer und was für eine/r man ist – für sich selbst wie für die anderen -, hängt nicht zuletzt von dieser Zugehörigkeit bzw. Mitgliedschaft ab.“ (Hausendorf, 2000: S. 3)

Sprecher*innen nutzen ein breites Repertoire sprachlicher Formen, um sich und andere zu positionieren (vgl. Deppermann & Lucius-Hoene, 2004; Harré & van Langenhove, 1999; Hausendorf & Bora, 2006; Sacher, 2012; Weiser-Zurmühlen, 2021; Röhrs i. d. B.) und Interaktionen Selbst- und Fremdbilder herzustellen, auszuhandeln und zu modifizieren. Besonderes Potenzial für solche Selbst- und Fremdherstellungen haben dabei Erzählungen, insofern als sie den Sprecher*innen verhältnismäßig viel interaktiven „Platz“ einräumen, innerhalb dessen sie Selbstkonzeptionen entfalten und ausdifferenzieren können (vgl. Georgakopoulou, 2007; Gülich & Quasthoff, 1986). Dieses besondere Identitätskonstruktionspotenzial von Erzählungen wird in Datenerhebungsmethoden wie dem biographischen oder narrativen Interview (vgl. v. a. Schütze, 1976) gezielt nutzbar gemacht.

2.2 Identität als Interaktionsprodukt: Goffmans *face*-Konzept

Auf Grundlage von ethnographischen Beobachtungen in verschiedenen US-amerikanischen Gemeinschaften, aber auch innerhalb von Institutionen wie Gefängnissen oder psychiatrischen Anstalten, entwirft der Interaktionssoziologe Goffman in seinen Arbeiten das Konzept eines semiotischen Selbst, dessen zeichenhafte Aktivitäten innerhalb konkreter Interaktionen relevant werden. Das übergeordnete Thema der Arbeiten Goffmans besteht in der Frage, wie Menschen in sozialen Interaktionen miteinander interagieren, und welche Auswirkungen wechselseitige Ko-Präsenz auf das Verhalten der Einzelnen hat. Die zeichenhaften, sowohl verbalen als auch nonverbalen Aktivitäten der Interaktionsbeteiligten dienen hierbei als Interpretationsangebote für das Gegenüber; dabei ist die Bedeutung konkreter Verhaltensweisen diesen nicht etwa inhärent, sondern indexikalisch mit ihrem Entstehungsort, also der sozialen Situation, verknüpft: Verhalten ist „a sign vehicle for social meanings and is inevitably multi-functional and polysemic.“ (Malone, 1997: S. 7).

In „Wir alle spielen Theater“ (Goffman, 1959/2009) entwickelt Goffman die berühmte Metapher von Selbstdarstellung als Theaterperformance, bei der die Beteiligten versuchen, die soziale Bühne gemäß ihrer eigenen Selbstdarstellungsziele zu gestalten. Die Schauspieler*innen (= die sozialen Akteur*innen) wählen bestimmte Kostüme (= äußere Erscheinungsbilder) und Requisiten (= die verfügbaren materiellen Ressourcen einer sozialen Interaktion) auf einer Bühne (= die soziale Situation) aus, um einem Publikum (= andere Interaktionsbeteiligte) eine möglichst den eigenen Interaktionszielen entsprechende Vorstellung (= eigenes Verhalten während einer Situation) zu bieten. Dies ist allerdings hochgradig fehleranfällig:

Wir müssen bereit sein zu sehen, dass der Eindruck der Realität, den eine Darstellung erweckt, ein zartes, zerbrechliches Ding ist, das durch das kleinste Missgeschick zerstört werden kann. (ebd.: S. 52)

Grund hierfür ist eine Informationsasymmetrie zwischen dem Individuum und seinem Gegenüber, denn das Individuum produziert zwei verschiedene Arten von Informationen, die in unterschiedlicher Weise seiner eigenen Kontrolle unterliegen: „given information“ und „given off information“ (vgl. Goffman, 1959/2009: S. 62 ff.) Erstere sind diejenigen Ressourcen, die sich im Kontrollbereich des Individuums befinden (also z. B. die

Wahl der Kleidung, das gewählte sprachliche Register); diese können gezielt eingesetzt werden. Letztere entziehen sich der Kontrolle des Individuums, haben aber dennoch Zeichencharakter und können die Interpretationen des Gegenübers beeinflussen (z. B. ein Dialekt oder Akzent, unwillkürliches Erröten o. ä.). Das Individuum ist also um Informationskontrolle bemüht, um so den gewünschten Eindruck idealerweise aufrecht erhalten zu können (vgl. auch Goffman, 1963).

Diese Annahmen kulminieren gewissermaßen in der Formulierung des face-Konzeptes (vgl. Goffman, 1967). Face gilt als

[t]he positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. (ebd.: S. 5)

Face beinhaltet eine Kombination aus Selbst- und Fremdbild der Akteur*innen. Die interaktionsbezogenen alles entscheidende Frage ist, inwieweit eine Passung zwischen beiden Bildern hergestellt werden kann – d. h., inwieweit das Gegenüber die eigene Performance durch sein*ihre reaktives Verhalten als intersubjektiv schlüssig akzeptiert oder eben nicht. Vereinfacht gesagt: Ich kann mir viel Mühe geben, mich als freundlich und aufgeschlossen zu präsentieren – ob mir dies jedoch gelingt, kann nicht ich alleine entscheiden, weil mir durch die Reaktionen meiner Gegenüber erst zurückgespiegelt wird, inwieweit mein Verhalten in diesem Sinne „erfolgreich“ war.²

Auch wenn Goffman sich in einem sehr weiten Verständnis von „Verhalten“ sowohl auf Sprachliches als auch auf Nicht-sprachliches bezieht, wird schnell ersichtlich, dass verbale Interaktion eine entscheidende Rolle dabei spielt, sowohl die Interpretationsangebote der eigenen Person an das Gegenüber zu gestalten, als auch dabei, auf diese Interpretationsangebote zu reagieren bzw. sie zu „quittieren“ (Holly, 1979: S. 51). Aus den unterschiedlichen Formen, die diese „Quittierungen“ annehmen können, ergeben sich jeweils verschiedene Implikationen für die Individuen selbst: Wird die eigene Performance als stimmig akzeptiert, zieht das Individuum Selbstbewusstsein daraus (da es in der Gestaltung der Performance bestätigt wird), unstimmiges face hingegen zieht lt. Goffman Schamgefühle und Wut nach sich. Wenn das Individuum wiederholt gespiegelt bekommt, dass seine*ihre Performance unstimmig ist, kann dies Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle mit sich bringen (vgl. Goffman, 1967: S. 6-8).

Goffman (ebd.: S. 10) folgert aus diesen Überlegungen:

In any case, while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it.

Weil alle Beteiligten an einer sozialen Situation damit beschäftigt sind, jeweils eigene faces zu konstruieren und die Anzweiflung derselben verheerende interaktionale Folgen nach sich ziehen könnte, nimmt Goffman einen stillschweigenden Konsensus zur wechselseitigen face-Wahrung an. Er beschreibt verschiedene Techniken von „face-work“, mit

² Ähnliche Überlegungen finden sich bei Strauss (1959).

denen die Beteiligten an Interaktionen das sensible interaktive Gleichgewicht aufrechterhalten: Diese gehen von allgemeinem Takt und Höflichkeit bis hin zur Vermeidung von Themen, von denen man weiß oder vermutet, dass sie für das Gegenüber unangenehm sein könnten (vgl. ebd.: S. 12-24). Verschiedene Formen von face-work ziehen sich durch jede Interaktion: Die Teilnehmenden versichern sich sowohl implizit als auch explizit fortwährend, dass sie die Selbstdarstellungsbedürfnisse des jeweiligen Gegenübers anerkennen und bereit sind, zum Fortbestehen der jeweiligen Interaktion beizutragen.³

Goffmans Ausführungen machen deutlich, dass individuelle Selbstbilder nur vermittelt geteilter sozialer Bedeutungen in der Interaktion verhandelt werden können. Der Erwerb dieser sozialen Bedeutungen geschieht qua Sprache und geht Hand in Hand mit der Entwicklung von Identität – so fasst es zumindest George Herbert Mead.

2.3 Identitätsentwicklung durch Sprache: George Herbert Mead

Der Philosoph und Sozialpsychologe George Herbert Mead setzt das soziale Handeln ins Zentrum seiner Betrachtungen. Seine Arbeiten waren maßgeblich für die Entwicklung des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer, 1969) und wurden auch innerhalb der deutschsprachigen Wissenssoziologie intensiv rezipiert (vgl. Berger & Luckmann, 1969). In der Tradition des in den 1920er und 1930er Jahren in der Psychologie vorherrschenden behavioristischen Paradigmas beschreibt er Verhalten zwischen Individuen in Reiz-Reaktions-Termini. Er setzt aber gezielt die Rolle von Sprache und geteilten Bedeutungen in den Fokus und geht so über die mechanistischen Verhaltensbeschreibungen des Behaviorismus hinaus. Entwickelt wird eine Theorie zur sprachlich vermittelten Entwicklung von Identität (bei Mead „Self“ bzw. in der deutschen Übersetzung „Geist“), die sich als sukzessive Teilhabe an einem System gesellschaftlich geteilter und sprachlich vermittelter Bedeutungen verstehen lässt.

Der Grundgedanke kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Identität kann nur in einer bestehenden Gesellschaft entstehen, die ihrerseits durch den sprachlichen Austausch über diejenigen Ressourcen verfügt, die die Entwicklung eines Selbst, einer Identität, überhaupt erst ermöglichen. Der entscheidende Punkt ist hierbei, dass Sprache ein Symbolsystem ist, das gesellschaftlich relevante Bedeutungen zu vermitteln und zu erwerben erlaubt – und damit gleichzeitig auch die damit einhergehenden Haltungen, die für das Leben in einer Gemeinschaft notwendig und funktional sind. Um den Mehrwert symbolbasierter sprachlicher Kommunikation zu verdeutlichen, greift Mead (1968) wiederholt auf den Vergleich zwischen tierischem und menschlichem Verhalten zurück. Er unterscheidet zwischen zwei Kommunikationsarten, die gemeinsames Handeln ermögli-

³ In der linguistischen Höflichkeitsforschung wurden diese Ideen breit rezipiert (vgl. v.a. Brown & Levinson, 1987).

chen: gesten- und durch symbolbasierte Kommunikation. Beide lösen bei einem Gegenüber Reaktionen aus, die Grundlage für gemeinsames Handeln sein können. Der Unterschied zwischen beiden Formen besteht darin, dass nur signifikante Symbole eine konventionalisierte Bedeutung haben. Gesten hingegen haben keine feststehende Bedeutung und ermöglichen daher auch keine gezielte Beeinflussung des Verhaltens eines Gegenübers. Mead greift dazu auf das Beispiel zweier kämpfender Hunde zurück: irgendein Verhalten (z. B. Hunger oder Aggression) ist Auslöser für eine Geste (z. B. das Knurren eines Hundes), die dann wieder irgendeine andere Geste auslöst (z. B. den Angriff des angeknurrten Hundes; vgl. Mead, 1968: S. 81-82). Aus einer externen Beobachter*innenperspektive ist es nicht möglich, kausale Verbindungen zwischen auslösendem Reiz (Knurren) und darauf folgender Reaktion (Angriff) herzustellen, weil das Knurren als Reiz keine konventionalisierte Bedeutung hat, der zufolge es interpretiert werden könnte. Stattdessen ist gestische Kommunikation unmittelbar an die jeweilige Situation gebunden und ohne sie nicht interpretierbar. Die Bedeutung einer Geste liegt Mead zufolge in den sozialen Prozessen selbst, die auf sie folgen (vgl. ebd.: S. 93), bzw. in den Handlungsalternativen, die sie dem Gegenüber eröffnen. Welche Handlungsalternativen dies aber genau sind, kann durch Gesten nicht determiniert werden.

Dies ermöglicht hingegen Kommunikation qua signifikanter Symbole. Mead nimmt an, dass deren besondere kommunikative Leistung in der völligen Loslösung von ihrer Verwendungssituation liegt; ihre Bedeutung ist unabhängig vom Verwendungskontext.⁴

Außerdem lösen signifikante sprachliche Symbole im Gegenüber die gleiche Handlungsdisposition aus wie in der symbolproduzierenden Person. Dies ist die Voraussetzung für Perspektivübernahme, die für die gezielte Handlungsbeeinflussung anderer Personen zentral ist. Perspektivübernahme ermöglicht Mead zufolge außerdem das Denken, „das einfach ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst“ (Mead, 1968: S. 86) ist. Beim Sprechen hingegen – also bei der Verwendung signifikanter vokaler Symbole – können Personen sich selbst zuhören, sie adressieren sich gewissermaßen implizit immer selbst:

Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, *und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein.* (Mead, 1968: S. 108, Hervorh. J.S.)

Dies ist die Voraussetzung für die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Die Fähigkeit, eine Außenperspektive nicht nur auf andere, sondern auch auf sich selbst einnehmen zu können, ist für die Entwicklung von Identität und Selbst-Bewusstsein zentral.

⁴ Berger & Luckmann (1969: S. 39) fassen dies folgendermaßen: „Ich kann über Unzähliges sprechen, was in der Vis-à-vis-Situation gar nicht zugegen ist, auch von etwas, was ich nie erlebt habe oder erleben werde. Sprache ist der Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen, die sie zur rechten Zeit aufbewahrt, um sie kommenden Generationen zu übermitteln.“

Identitätsentwicklung vollzieht sich in zwei Sozialisationsphasen: Das Stadium des nachahmenden Spiels („play“) und das Stadium des organisierten Wettkampfes („game“; vgl. Mead, 1968: S. 190 ff.). Beide Stadien unterscheiden sich dadurch, dass die für sie erforderliche Perspektivübernahme unterschiedlich komplex ist. In der Phase des nachahmenden Spiels lernt das Kind nacheinander verschiedene charakteristische Handlungsmuster von z. B. Familienmitgliedern kennen („Vater-Mutter-Kind“-Spiele). Indem es aus diesen verschiedenen Rollen heraus agiert, lernt es außerdem, sowohl die Welt aus der jeweiligen Perspektive zu betrachten, als auch letztlich sich selbst – denn das Agieren in einer Rolle ist mit Sprache verbunden, die ja, wie oben erläutert, immer auch eine Außenperspektive auf das eigene Handeln und die eigene Person mit sich bringt. Gleichzeitig lernt das Kind, gemeinsam mit anderen Rollen zu agieren und deren Verhalten zu beeinflussen.

Das nachahmende Spiel ist die „einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann“ (Mead, 1968: S. 193) und legt den Grundstein für die Teilnahme an organisierten Wettkämpfen (hier im Sinne von z. B. Mannschaftssportarten zu verstehen). Hier muss das Kind in der Lage sein, die Verhaltensoptionen *aller* anderen Mitspielenden zu internalisieren und zu antizipieren. Nur so ist es möglich, dass es auf ein übergeordnetes Ziel bezogen und im gemeinsamen Handeln mit allen anderen am Wettbewerb teilnehmen kann. Die Verinnerlichung solcher komplexen Gefüge an Verhaltensdispositionen resultiert in der Bildung des „verallgemeinerten Anderen“: Der heranwachsende Mensch lernt im Laufe seiner Entwicklung, die Haltungen aller Mitmenschen (also: der Gesellschaft) zu verinnerlichen, zu abstrahieren und im permanenten Abgleich auf eigene Handlungsentwürfe zu beziehen.

Diese verallgemeinerten Haltungen werden peu à peu in Form von Moralvorstellungen, Normen und „Spielregeln“ internalisiert. Sie bilden einen von zwei Identitätsbestandteilen aus, das sog. „ME“. Es ist wie ein innerer Kommentar zu verstehen, der diesen permanenten Außen-Abgleich vollzieht; es „bezeichnet meine Vorstellung von dem Bild, das der andere von mir hat bzw. auf primitiver Stufe meine Verinnerlichung seiner Erwartungen an mich.“ (Joas, 1989: S. 117).

Den anderen Identitätsbestandteil nennt Mead das „I“. Das „I“ stellt eine Art Gegenentwurf zum „ME“ dar, insofern als es gewissermaßen „persönliche“ Haltungen und Handlungsentwürfe und auch ein Element des Neuen, Überraschenden im Handeln der Einzelnen erlaubt. Diese Verhaltensentwürfe werden in der Retrospektive zu einem Teil des „ME“ und erweitern die Außenperspektiven auf das eigene Handeln. „ME“ und „I“ stehen in stetigem Dialog⁵ miteinander; dieses Wechselspiel zwischen verallgemeinertem Anderen (repräsentiert durch das „ME“) und den individuellen Reaktionen des „I“ macht den reflexiven Charakter von Identität aus (vgl. Mead, 1980: S. 241-242).

⁵ In der Rezeption der Mead'schen Überlegungen wurde darauf hingewiesen, dass Individuen an verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen teilhaben und sich daraus genau genommen

Entwicklung von Identität bedeutet also eine sukzessive Teilhabe an einem System gesellschaftlich geteilter und sprachlich vermittelter Bedeutungen.

3. Schlussbetrachtung

Identitätskonstruktion erscheint in sozialkonstruktivistischer Perspektive als „Spezialfall des allgemeinen Prozesses der Wirklichkeitskonstruktion“ (Kresic, 2006: S. 26). Die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität sind dabei vielfältig: Sprache stiftet nicht nur Identität(en), sie stellt auch diejenigen kommunikativen Werkzeuge und soziale Praktiken zur Verfügung, mit der diese Identitäten in Interaktion individuell ausgedrückt und mit anderen Interaktionspartner*innen ver- und ausgehandelt werden. Identitätskonstruktion qua Sprache ist „part and parcel of the routines of everyday life, brought off in the fine details of everyday interaction.“ (Antaki, 1998: S. 1); sie geschieht im Alltag jedoch meistens unbemerkt und routiniert.

In institutionellen Lehr-Lern-Kontexten jedoch wird deutlich, dass Sprache das Bindeglied zwischen Lernen und Identität darstellt: Schüler*innen erwerben neues Wissen und neue Fähigkeiten, sie erleben sich im Klassenverband in der Auseinandersetzung mit Lehrpersonen und Peers und somit ggf. sich selbst in neuen Identitätsfacetten. Die Berücksichtigung der Trias Sprache – Lernen – Identität erscheint somit als wichtige und implikationsreiche Aufgabe in pädagogischen und (fach-)didaktischen Zusammenhängen.

4. Bibliografische Angaben

- Abels, Heinz (2017). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS. DOI: 10.1007/978-3-658-14155-4
- Aboulafia, Mitchell (1991). Introduction. In ders. (Hg.), *Philosophy, social theory, and the thought of George Herbert Mead*. New York: State University of New York Press, S. 1-17.
- Allemann-Gionda, Cristina, Stanat, Petra, Göbel, Kerstin & Römer, Charlotte (Hg.) (2012). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Anderson, Kate T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. In *Linguistics and Education* 20, S. 291-310.
- Antaki, Charles (1998). Identity as an achievement and as a tool. In Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.), *Identities in talk*. London: Sage, S. 1-14.
-

eine ganze Reihe an subgruppenspezifischer „verallgemeinerter Anderer“ ergeben (vgl. Aboulafia, 1991). Der Dialog zwischen „ME“ und „I“ müsse daher eher als ein Polylog verstanden werden (vgl. Schneider, 2008).

-
- Auer, Peter (Hg.) (2007). *Style and social identities. Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., überarb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2012). *Discourse and identity*. 4th ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner*. Frankfurt am Main: Fischer.
- (1995). *Modernity, pluralism and the crisis of meaning: the orientation of modern man*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bose, Ines; Hannken-Illjes, Kati & Kurtenbach, Stefanie (2020). und was MACHen wir da jetzt um das problem zu Lösen? || Argumentation im Kindergarten und ihre Förderung in einem Gesprächskreisprojekt einer Kindertagesstätte. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, S. 1-29.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. New York: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In *Discourse Studies* 7(4-5), S. 585-641. DOI: [10.1177/1461445605054407](https://doi.org/10.1177/1461445605054407)
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). *Small stories, identity and interaction*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Goffman, Erving (1959/2009). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 10. Aufl. München: Piper.
- (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (1967). On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. In ders., *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon, S. 5-45.
- Graff, Gerald (2002). The problem problem and other oddities of academic discourse. In *Arts & Humanities in Higher Education* 1(1), S. 27-42.
- Gülich, Elisabeth & Quasthoff, Uta M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. In *Poetics* 15, S. 217-241.
- Harré, Rom & van Langenhove, Luk (Hg.) (1999). *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, Heiko & Bora, Alfons (2006). Reconstructing social positioning in discourse. Methodological. Basics and their implementation from a conversation analyst perspective. In dies. (Hg.), *Analyzing citizenship talk. Social positioning in political and legal decision-making processes*. Amsterdam, New York: John Benjamins, S. 85-97.

-
- Hester, Stephen & Eglin, Peter (Hg.) (1997). *Culture in action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Holly, Werner (1979). *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspektes*. Tübingen: Niemeyer.
- Joas, Hans (1989). *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin (2000). *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin: Logos.
- Kresic, Marijana (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: iudicium.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166-183.
- Malone, Martin J. (1997). *Worlds of talk: the presentation of self in everyday conversation*. Cambridge: Polity Press.
- Mead, George Herbert (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1980). Die soziale Identität. In: ders., *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1*. Hg. von Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 241-249.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67-101. DOI: [10.1515/zfal-2012-0011](https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011)
- Menard-Warwick, Julia (2007). „Because she made beds. Every day.“ Social positioning, classroom discourse, and language learning. In *Applied Linguistics* 29(2), S. 267-289. DOI: [10.1093/applin/amm053](https://doi.org/10.1093/applin/amm053)
- Reichert, Tetyana & Liebscher, Grit (2012). Positioning the expert: word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. In *The Modern Language Journal* 96(4), S. 599-309. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x)
- Sacher, Julia (2012). *Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren. Alter-Ego-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2008). Handlungen als Derivate der Interaktion: George Herbert Mead. In ders., *Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 180-233.
- Schütze, Fritz (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In *Internationales Handbuch für Wissens- und Religionssoziologie* 10, S. 7-41.
- Seedhouse, Paul (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analyst perspective*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Strauss, Anselm L. (1959). *Mirrors and masks. The search for identity*. London, New York: Routledge.

- Sturm, Tanja (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 35(1), S. 131-146. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:10291>
- Speer, Susan (2012). The interactional organization of self-praise: Epistemics, preference organization, and implications for identity research. In *Social Psychology Quarterly* 75(1), S. 52-79.
- Spinner, Kaspar (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Stuttgart: Kallmeyer Klett.
- Thein, Amanda Haertling, Beach, Richard & Johnston, Andrew (2017). Rethinking Identity and Adolescence in the Teaching of Literature: Implications for Pre-Service Teacher Education. *Innovations in English Language Arts Teacher Education (Advances in Research on Teaching)* 27, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 65-87. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720170000027004>
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021). Vergemeinschaftung und Distinktion. Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110727845>
- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.) (2019). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Wortham, Stanton (2004). The interdependence of social identification and learning. In *American Educational Research Journal* 41(3), S. 715-750.
- Wortham, Stanton (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, Don (1998). Identity – context and interaction. In Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.), *Identities in talk*. London: Sage, S. 87-106.
- Zirfas, Jörg (2010). Identität in der Moderne. In Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS, S. 9-17. DOI: 10.1007/978-3-531-92196-9_1

Über die Autorin

Dr. Julia Sacher ist akademische Rätin a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Interaktions- und Gesprächsforschung, Mündlichkeit und Gesprächsdidaktik, Unterrichtskommunikation und Lehrer*innenprofessionalisierung.

Korrespondenzadresse: julia.sacher@uni-koeln.de