

2 Deutschunterricht, Bildung und Gesellschaft

2.1 Einführung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die durch komplexe Prozesse der Pluralisierung, Globalisierung und Digitalisierung geprägt ist. Die zunehmende Geschwindigkeit von Veränderungen stellt höhere Anforderungen an Verstehens-, Orientierungs- und Anpassungsfähigkeiten. Weitreichende Folgen dieser Entwicklung sowie deren Auswirkungen auf das Heranwachsen und die damit verbundenen Prozesse der Identitätsbildung zeigen sich in vielen Bereichen des Lebens:

„Die Erosion stabiler sozialer Zusammenhänge und identitätsverbürgender Lebensformen hat tiefgreifende Konsequenzen für die ‚Innenseite‘ des Subjekts, d.h. für die individuelle Lebensführung und die Identitätsbildung der Menschen. [...] Nach der Auflösung kulturell vordefinierter Identitätsmuster wird dem Einzelnen die Verarbeitung der verschiedenen Rollen, Lebensformen und Sinnelemente zu einem Sinn Ganzen als permanente Eigenleistung und Konstruktionsaufgabe zugemutet.“

(Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 6 f.)

Mehr denn je ist Identitätsarbeit eine „riskante Chance“ (ebd.), die auch zentrale biografische Bezugspunkte von Kindern und Jugendlichen wie z. B. die Teilnahme an Schulunterricht betrifft. Lebensformen und Lebensverläufe flexibilisieren sich, was sich auch an Bildungsprozessen und der Rede vom „lebenslangen Lernen“ abzeichnet: Bildung wird zur „Daueraufgabe“ (vgl. Junge 2002, S. 8).

Vor diesem Hintergrund sind die Schule als staatliche Institution und mit ihr der Deutschunterricht, in dem sich die eingangs genannten Herausforderungen in besonderer Weise bündeln und verdichten, dazu aufgefordert, die Sozialisation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen nicht nur pädagogisch zu begleiten, sondern sich durch die Wahl und Setzung ihrer Inhalte zu diesen Prozessen zu verhalten – auch und gerade in Anbetracht der Tatsache, dass in Deutschland Schulpflicht besteht und darum alle Schülerinnen und Schüler in einer Phase ihrer Bildungsbiografie Deutschunterricht durchlaufen müssen. Die Schulpflicht, so könnte man formulieren, verpflichtet daher nicht nur Heranwachsende zur Teilnahme an Bildungsprozessen, sondern auch die verpflichtenden Institutionen zu einer verantwortungsvol-

len, nachvollziehbar begründeten und sinnhaften Konzeption von Bildung im schulischen Kontext – zielt diese in einem demokratischen Staat doch schlussendlich auf nichts weniger als eine vereinbarte und strukturell eingesetzte Vorstellung davon, welche Grundlagen und Perspektiven für die Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe von Individuen gelten sollen.

2.2 Was ist Bildung?

Diese gesellschaftliche Teilhabe entsteht und vollzieht sich in komplexen intra-, interindividuellen und sozialen Prozessen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive sind dabei insbesondere die Prozesse der Sozialisation, Enkulturation, Erziehung und Bildung zentral. Enkulturation kann als Teilprozess der Sozialisation verstanden werden: Im Rahmen der Sozialisation als der „Gesamtheit aller sozialen Prozesse [...], in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (Kron, Jürgens & Standop 2013, S. 40) ist Enkulturation „das Lernen von Kultur“ (ebd., S. 37):

„Das zentrale Definitionskriterium zur Abgrenzung der beiden Begriffe [i.e. Enkulturation und Sozialisation, Anm. d. Verf.] ist der unterschiedliche Inhalt. Im Enkulturationsprozess lernt der Mensch die kulturellen Inhalte überhaupt, z. B. die materialen Inhalte, z. B. im Unterricht die Sprache, die Geschichte, die Mathematik; im Sozialisationsprozess lernt er die moralischen Ordnungen, z. B. den Gebrauch der Sprache in den verschiedenen Lebens- und Handlungsfeldern zur Regulierung von sozialen Interaktionen.“

(ebd., S. 41)

Erziehung gilt dabei allgemein hin als „die bewusste und/oder geplante Beeinflussung von Personen, insbesondere von Heranwachsenden“ (ebd., S. 44). So betrachtet sind Schule und Deutschunterricht erzieherisch agierende Institutionen und Handlungsräume, da die darin vorgenommene, zeitlich begrenzte (vgl. Koller 2017, S. 164) Beeinflussung von Heranwachsenden bewusst und geplant, also intentional geschieht und sich dabei nach bestimmten gesellschaftlichen Übereinkünften oder vorherrschenden Tendenzen richtet, wie sie sich beispielsweise in Wertvorstellungen oder Bildungszielen ausdrücken. Vorstellungen und Konventionen von Bildung und Bildungsziele sind damit stets der gesellschaftlichen Diskussion wie auch dem gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt und verhandelbar – dies gilt auch und gerade angesichts der Tatsache, dass Lerngruppen stets zu einem gewissen Maß Gesellschaft und damit auch kulturelle Vielfalt und Heterogenität abbilden.

Zeugnis davon geben nicht nur aus historischer Perspektive die zahlreichen Bildungsbegriffe und -konzepte, die in den vergangenen Jahrhunderten in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen – zu nennen sind hier vor allem geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Denktradi-

tionen – entwickelt wurden, sondern auch aktuelle Diskussionen um eine (Neu-)Akzentuierung des Bildungsbegriffs in Zeiten der Digitalisierung und den damit einhergehenden Herausforderungen wie z. B. gestiegenen Anforderungen an den Umgang mit Informationen. Klieme et al. umreißen in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (im Folgenden abgekürzt als „Klieme-Expertise“) fünf Problemdimensionen, die die Begründung von Bildungszielen in modernen Gesellschaften charakterisieren:

„(1) Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen für Bildungsprozesse, (2) Offenheit der Zukunft für Individuen und Gesellschaft, (3) Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen, (4) Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen sowie (5) Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme.“

(Klieme-Expertise 2007, S. 58)

Aktuelle zeitgenössische Rahmenbedingungen wie diese kollidieren zweifellos mit Bildungsvorstellungen Humboldt’scher Prägung, die die harmonisierende Entfaltung des Menschen, „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (zitiert nach Koller 2017, S. 74) zum Ziel haben. Die Liste der Kritik an diesem und anderen Bildungsbegriffen ist lang – so lang, dass gelegentlich auch eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs in Erwägung gezogen wurde (vgl. Koller 2017, S. 95): Er sei veraltet, den Anforderungen der Gegenwart nicht mehr gewachsen, nur noch Ausdruck und Instrument sozialer Distinktion und zudem begrifflich-konzeptuell zu vage (ebd., S. 94).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich Bildungsbegriffe geisteswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Denktraditionen gegenüberstehen: Bildung als „harmonische Entfaltung aller Kräfte im Menschen“ (Kron, Jürgens & Standop 2013, S. 66) trifft hier – je nach Perspektive ergänzend oder konkurrierend – auf Bildung im Sinne „unterschiedliche[r] gesellschaftlich anerkannte[r] Qualifikationen, die die Mitglieder einer Gesellschaft in verschiedenen Institutionen erwerben und durch die ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmt wird“ (ebd., S. 66). Die Frage „Was ist Bildung?“ kann also auf dem gegenwärtigen Stand der Forschung allgemein nur aus unterschiedlichen Perspektiven und unter dem Vorbehalt aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen beantwortet werden. Gerade dies aber schafft Anlass und Notwendigkeit für Lehrkräfte, ihr eigenes Bildungsverständnis zu reflektieren, zu begründen und auf ihr professionelles Handeln zu beziehen.

2.3 Deutschunterricht und Bildung

Die Perspektive, die Deutschunterricht auf die unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Denktraditionen des Bildungsbegriffs richtet,

umfasst beides: Deutschunterricht trägt sowohl zur Entfaltung der Heranwachsenden als auch zum Erwerb von Qualifikationen bei – gerade Letzteres soll im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

Bildungsziele des Deutschunterrichts, die eher der geisteswissenschaftlichen Denktradition von Bildungskonzepten angehören, finden sich häufig in Vorworten und Präambeln zu Bildungsplänen, so auch in den länderübergreifenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, im Folgenden abgekürzt als „KMK-Standards“ 2003 für den mittleren Schulabschluss und 2012 für die Allgemeine Hochschulreife. Neben der Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, der Unterstützung dabei, „Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten“ (KMK-Standards 2003, S. 6), der Vermittlung von Werte- und Normvorstellungen, der sprachlichen Bewältigung von Lebenssituationen und der Persönlichkeitsentwicklung (ebd.) sind dort auch Qualifikationsaspekte des Bildungsbeitrags wie z. B. berufswelt- oder schullaufbahnbezogene Aspekte genannt (ebd.). Ähnlich verfahren die Standards für die allgemeine Hochschulreife, die nicht nur den „grundlegenden Beitrag [i.e. des Faches Deutsch, Anm. d. Verf.] zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe“ (KMK-Standards 2012, S. 13) herausstellen, sondern auch Aspekte wie z. B. den Umgang mit Alterität oder den Zugang zum kulturellen Gedächtnis (ebd.).

Deutlich wird, dass Deutschunterricht damit eine zentrale Rolle in den eingangs genannten Prozessen der Sozialisation und Enkulturation spielt: Prozesse und Inhalte des Deutschunterrichts treffen auf Heranwachsende, die sich im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung und Individuation mit ihrer sozialen Umwelt, deren Traditionen, Wissensbeständen, Werten, Konventionen etc. auseinandersetzen. Mit dem Soziologen Heinz Abels soll in diesem Beitrag – Fachdidaktikern wie Volker Frederking folgend (vgl. Frederking 2013, S. 428) – unter Identität das Bewusstsein verstanden werden, „ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels 2006, S. 254). Identität kann damit als dynamisches Phänomen gelten, bei dem innere Entwicklungen und äußere Einflüsse über Interaktion miteinander vermittelt werden und sich in einem andauernden Prozess der Ausbalancierung befinden. Wesentliche Teilprozesse der Identitätsentwicklung sind Abgrenzung und Identifikation (vgl. z. B. Kron & Horacek 2009, S. 8). Der Begriff der Persönlichkeit, wie er in den KMK-Standards Verwendung findet, zielt hingegen stärker auf das jeweilige System unterschiedlicher Variablen, das zwar auch einem Entwicklungsprozess unterworfen ist, dessen Systemcharakter aber stärker im Vordergrund steht (vgl. Schneewind 2000). Deutschunterricht beeinflusst Identitätsbildung in vielerlei Hinsicht, so z. B. durch die Auswahl der Inhalte und Gegenstände, durch die Art und Weise, wie diese thematisiert wer-

den, und schließlich auch durch die Ziele, die erreicht werden sollen. Im Deutschunterricht treffen Lernende auf elementare Voraussetzungen für Bildungs- und Sozialisationsprozesse: Sie erlernen z. B. grundlegende Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben und entwickeln diese weiter; über Texte unterschiedlicher medialer Form treten sie in Kontakt mit verschiedenen Modi der Welterfahrung, darunter die für den Deutschunterricht relevanten der „ästhetisch-expressive[n]“, „linguistische[n]“ und „historische[n]“ Modi der Welterfahrung (vgl. Klieme-Expertise 2007, S. 67); sie erlernen und erproben diskursive Fähigkeiten wie Argumentieren oder Kommentieren. Dabei stoßen sie immer wieder auf Situationen, in denen ihre bisherigen Strategien zur Lösung von Problemen nicht ausreichen: Sie sind gefordert, neue Strategien zu entwickeln und ihr Welt- und Selbstverhältnis entsprechend zu modifizieren. Insbesondere Letzteres verweist darauf, dass sich Bildungsprozesse grundlegend von Lernprozessen unterscheiden:

„Während Lernen als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden kann, handelt es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung sich verändert. Bildung ist demnach nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als grundlegende Veränderung der Person zu begreifen.“ (Koller 2020, S. 16)

Wenngleich Lernen und Kompetenzerwerb komplexere Dimensionen als in diesem Zitat dargestellt aufweisen (vgl. dazu z. B. Faulstich 2010), so verweist Koller hier mit Bezug auf Kokemohr auf die weitreichende Bedeutung, die Irritationen und Krisen als Impulsen für Bildungsprozesse zukommt:

„[...] Kokemohr [beschreibt] Bildung als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen [...]. Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2012, S. 15 f.)

Diese grundlegende Beobachtung dient neueren bildungstheoretischen Ansätzen als Ausgangspunkt für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs, wie sie z. B. Koller im Anschluss an Rainer Kokemohrs Überlegungen zu den Auswirkungen von Fremdheitserfahrungen im Rahmen von Bildungsprozessen vorgenommen hat. In diesem gehen nicht nur die bereits bestehenden Bildungsziele des Deutschunterrichts auf, sondern er bietet auch Anschlussmöglichkeiten für aktuelle und zukünftige Herausforderungen. Koller fasst die „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ in die folgende Definition: