

---

# Kulturelle Integration und der Lehrplan der Hauptschule

Volker Ladenthin

Integration ist eine Aufgabe von Schule: Eine Schule soll jungen Menschen dabei helfen, sich in der historisch vorgefundenen Gesellschaft verantwortungsvoll zurechtzufinden und sie vernünftig gestalten zu können. Diese Aufgabe hat jede allgemeinbildende Schule, und jede allgemeinbildende Schule muss diese Aufgabe vielfältig angehen. Ein Aspekt ist dabei der Lehrplan. Die folgenden Überlegungen wollen darlegen und begründen, welche Kriterien ein solcher Lehrplan beachten sollte, wenn er der integrativen Aufgabe von Schule gerecht werden will. Dieser Aufgabe kommt vor allem dann eine gesteigerte Bedeutung zu, wenn die kulturellen Voraussetzungen einer Gesellschaft so stark differieren, dass eine Integration in die Kultur durch Sozialisationsprozesse nicht mehr gewährleistet ist.

Die Überlegungen beziehen die Aufgabe der Lehrplangestaltung auf den Bildungsgang der Hauptschule.

## Einige Daten zur Hauptschule

Tendenz	2004	=>	2005
Hauptschule:	- 0,7 %	bzw. *	- 4,4 %
Realschule:	+ 4,2 %		- 1,0 %
Gymnasium:	+ 3,8 %		+ 1,4 %

\* Die zweite Zahl gibt die „bereinigten“ Daten an:  
In Niedersachsen wurde die Orientierungsstufe aufgelöst.

## Absolute Zahlen, bundesweit

Schulart	2001/2	2002/3	2004/5
Hauptschule	5.446	5.387	5.358
Realschule	3.465	3.014	2.980
Gymnasium	3.168	3.154	3.139

## Verteilung Jungen und Mädchen

Schulart	Jungen	Mädchen
Sonderschule	63,2 %	36,8 %
Hauptschule	56,4 %	43,6 %
Realschule	–	–
Gymnasium	46,0 %	54,0 %

## Ausländische Schülerinnen/Schüler (Bezugseinheit: 1000)

Schulart	2001/2	2002/3	2004/5
Hauptschule	(=17,7 %)	(=18,2 %)	(=18,6 %)
Realschule	(= 6,6 %)	(= 6,8 %)	(= 7,0 %)
Gymnasium	(= 3,9 %)	(= 3,9 %)	(= 4,0 %)

## Abschlüsse

Schulart	Insgesamt
ohne Hauptschulabschluss	8,9 %
Hauptschulabschluss	26,0 %
Realschulabschluss	40,5 %
Hochschulreife	23,5 %

(alle Zahlen: Statistisches Bundesamt)

Vor diesem Hintergrund fragen wir nach dem Konzept für eine grundlegende schulische Bildung in einer kulturell hoch ausdifferenzierten Gesellschaft.

Dabei stellen die folgenden Ausführungen nicht etwa einen Lehrplan dar; vielmehr wollen sie Kriterien ausweisen, denen ein Lehrplan genügen sollte. Man kann vorhandene Lehrpläne an diesen Kriterien messen bzw. Lehrpläne mittels der hier genannten und begründeten Kriterien konzipieren.

Der Aufweis von Kriterien für den Entwurf eines Lehrplans ist notwendigerweise theoretisch (d. h. allgemein, abstrakt); dies sollte nicht vergessen machen, dass die Folgen des nach diesen Kriterien entworfenen Lehrplans unmittelbar das Handeln betreffen und sehr konkret sind.

Trotz des Konzepts der „Basiskompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ und einer Vorstellung vom zeitsparenden „Lernen des Lernen“: Lernen kann nicht auf den Erwerb formaler Fähigkeiten reduziert werden; Lernen bedarf immer der Inhalte. Ohne Inhalte ließen sich formale Kompetenzen gar nicht erwerben. Da aber nicht alle Inhalte der Kultur gelernt werden können, muss eine begründete Auswahl stattfinden. Was sind die Kriterien für diese Auswahl?

Vielfach wurden im Umkehrschluss Inhalte als Synonym für Bildung angesehen. Es schien, als „bewirke“ die Aneignung bestimmter Inhalte „Bildung“, also die Befähigung, das künftige Leben eigenständig und verantwortungsvoll selbst bewältigen zu können. Eine solche Auffassung ist bildungstheoretisch schon deshalb bedenklich, weil sie den Erwerb von Wissen als „kausal bewirkte Folge“, nicht als Selbsttätigkeit begreift. Wissen muss aber immer selbst gedacht werden: Es bedarf also der Methode. Jeder Mensch ist letztlich „Produkt seiner selbst“. Weder also kann es eine *alleinige formale* noch eine *alleinige inhaltliche* Bildungstheorie geben.

*1. Welches Wissen benötigt der Mensch in der Zukunft?*

Immer wieder wird gefordert, die Hauptschule müsse besser als bisher auf die Zukunft vorbereiten. Zu fragen ist daher grundsätzlich: Inwiefern trägt ein Lehrplan zur Zukunftssicherung der Hauptschüler bei? Gibt es Konzepte, die die Zukunft in den gegenwärtigen Hauptschulklassenzimmern beginnen lassen? Schulbezogene Didaktik – Didaktik hier verstanden als Theorie der Lehrinhalte – steht vor der Bewältigung des so genannten „didaktischen Zukunftsparadox[es]“: Die Schule muss einen Lehrplan konsultieren, der die Schülerinnen und Schüler mit Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten für eine Zeit ausstattet, die noch niemand kennt.

Um dieses Ziel eines auf die Zukunft ausgerichteten Unterrichts genauer zu bestimmen, muss die grundlegende Fragestellung zurechtgerückt werden. In der Regel wird gefragt: Wie bereiten wir unsere Schülerinnen und Schüler darauf vor, auch in der Zukunft zu bestehen? Wenn man so fragt, gerät man in das Zukunftsparadox, aus dem man sich nicht herauszuwinden vermag. Der Grund für diese Schwierigkeit liegt darin, dass man die Zukunft als etwas ansieht, an das sich unsere Kinder anzupassen hätten.

Genau das aber ist die Zukunft nicht. Die Zukunft ist etwas, was gemacht wird – und zwar von unseren Kindern. Die Zukunft ereignet sich nicht; sie wird so, wie man sie gestaltet. Wir müssen also nicht fragen, was unsere Kinder lernen müssen, um in der Zukunft zu bestehen. Wir müssen fragen, was unsere Kinder lernen müssen, um diese Zukunft aus der Gegenwart heraus gestalten zu können.

Das Bildungsziel der Schule kann also nicht darin liegen, sich an die gegenwärtige oder zu erwartende Situation anzupassen, sondern muss darin liegen, es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, selbstständig ein gültiges Verhältnis zur Welt, zu den anderen und zu sich zu fin-

den. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihr Verhältnis zur Welt gestalten können, wie sie sich als Kultur und als Natur darbietet. Sie müssen ihr Verhältnis zu anderen und zu sich selbst gestalten können.

Grundbegriff der Schule ist die Bildung. Der regulativen Idee der Bildung hat alles zu dienen, was in der Schule geschieht. Bildung – ein traditionsbeladener Begriff – wird in diesem Zusammenhang als Fähigkeit verstanden, sich sachlich und sittlich angemessen zu den Dingen, zu anderen und zu sich selbst zu verhalten, damit das Leben gelingt.

Damit Bildung zeitgemäß stattfinden kann, müssen bestimmte Bedingungen geschaffen werden: Der Bildungsprozess muss organisiert werden – und die Schüler müssen physisch und psychisch in der Lage sein zu lernen. Und es muss der institutionelle Rahmen bestimmt werden, in dem die Bildungsprozesse sich ereignen.

Unsere heutige Schule ist die staatliche Organisation von Bildungsprozessen. Dieses Konzept soll sichern, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, sich unabhängig von den Möglichkeiten der Eltern zu bilden. Leitidee der Schule ist der Gedanke der interessenausgewogenen Bildung, also die Fähigkeit eines einzelnen Menschen, selbstständig ein gültiges Verhältnis zur Welt, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst bestimmen zu können, ohne dass einzelne gesellschaftliche Interessengruppen ihr spezielles Interesse gegenüber anderen Gruppen durchsetzen können.

Selbstbestimmung bedarf eines grundlegenden und abgesicherten Wissens über die Welt, die anderen und sich selbst. Und sie bedarf einer sittlichen Grundhaltung, um gültige Selbstbestimmung zu sein. Die Selbstbestimmung ist immer bezogen auf die vorgefundene Wirklichkeit. Sie ist es, die erkannt werden muss; sie ist es, in der gehandelt werden muss. Schule muss sich also immer mit dem auseinandersetzen, was in einer Gesellschaft bedeutsam ist.

Wissen heute ist abhängig vom Paradigma der Wissenschaften. Sie garantieren die Gewissheit des Gewussten. Das Wissen wird immer noch von und in Fachwissenschaften erarbeitet. Erst dann kann es fachüberschreitend in Techniken verwendet werden. Wenn wir also danach fragen, wo elementares Wissen grundlegend entsteht, dann sind es die Fachwissenschaften mit ihren spezifischen Methoden. In diesen Methoden selbst ist die Zukunft enthalten. Denn das Wissen der Fachwissenschaften beruht auf Falsifikation, also darauf, dass man es stetig verbessern kann. Die Fachwissenschaften selber sind zukunfts offen, weil sie system-, anwendungs- und umgangsoffen sind. Kein Fachwissenschaftler sieht sein Wissen also als endgültig an, sondern er legt es so an, dass man künftig mit ihm arbeiten und es zugleich verbessern kann. Moderne Wissenschaft war von Beginn an eine Option auf die Zukunft.

Diese wissenschaftsimmanente Option auf Zukunft holen wir in die Schule, wenn wir die Bildungsprozesse an das Wissen der Fachwissenschaften binden, ohne allerdings zu versuchen, diese in der Schule „abzubilden“. Schule darf nicht Wissenschaft „kopieren“. Der Unterricht soll nicht wissenschaftsorientiert oder wissenschaftsbezogen sein, sondern „wissenschaftsanalog“. Damit ist gemeint, dass jeder Lerngegenstand als Lösung eines Problems methodisch gedacht wird. Wissen wird also nicht als Ergebnis gelehrt und eingeübt, sondern als Weg gefunden, verstanden und dann gesichert. Der Gegenstand und die (fachbezogene) Methode seiner Konstitution sind also nicht zu trennen. Nur dann hat der Hauptschüler die Möglichkeit, das in der Schule erworbene Wissen in die Lebenswelt zu transferieren.

Dieses mit methodischem Denken generierte Wissen muss in der Schule zudem zusätzlich auf jene Bedeutung hin befragt werden, die es für die Menschen hat – und es muss in Korrelation zu anderem Wissen und dessen Bedeutung gesetzt werden, um nicht nur die Herausbildung von

Werten, sondern um ein Wertesystem zu ermöglichen, das sich auf seine Sinnhaftigkeit befragen lässt.

Das Lernen folgt also auch in einem wissenschaftsanalogem Unterricht *nicht* der Sachsystematik. Lehren muss immer beim Vorwissen des Lerners anknüpfen und dann von diesem ausgehend zum methodisch-systematischen Erschließen der Welt führen.

Alle Lehrplantheorie hat nur Sinn, wenn sie als (notwendiger, aber nicht hinreichender) Teil der Bildungsaufgabe verstanden wird: Kenntnisse werden erst im Zusammenhang mit Fertigkeiten und Fähigkeiten bildungsbedeutsam, und diese müssen sich auf Wert- und Sinnfragen beziehen lassen. Schließlich gehört die soziale Organisation des Lernens mit in die Konzeption des Lehrplans. Häufig wird dieses Anspruchsprofil unter die Termini „fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenz“ gefasst. Die hier vorgestellte Konzeption ist aber nur z.T. deckungsgleich mit solchen Vorstellungen.

## *2. Die Kriterien moderner Wissensrepräsentation (Didaktik) im Kontext Schule*

Die Grundfrage für jeden Lehrplan muss lauten: Was leistet ein *bestimmtes* Fach *spezifisch* zur Gestaltung der Aufgabenbereiche der Hauptschule (= Unterricht, Erziehung, Fürsorge, Disziplin und Schulische Gemeinschaft) im Hinblick auf die Bildung des einzelnen Schülers? Wenn ein Fach keine *spezifischen* Antworten oder Leistungen hat, ist es an der Schule lediglich additiv.

### 2.1. Die Struktur des schulischen Wissens

Über Lehrpläne lässt sich sinnvoll sprechen, wenn vorausgesetzt wird, dass Schulunterricht zum Vollzug metho-

disch kontrollierter Denkkakte auffordert, die der Schüler aber selbstständig ausführen muss. Schulische Bildung in diesem Sinne geht von der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler aus. Lernen wird als Aktivität verstanden, für die der Einzelne letztlich selbst verantwortlich ist.

Diesem Lernbegriff liegt das Menschenbild eines autonomen und zugleich sozial verantwortungsvollen Menschen zu Grunde. Die Konzeption des Lernens, wie sie an Schulen üblich sein sollte, realisiert also immer auch dieses spezifisch neuzeitliche Menschenbild. Vorstellungen vom Lernen als Auswendiglernen, als fraglose Übernahme von Inhalten, als Beeinflussung vertragen sich nicht mit dieser Vorstellung. Es darf also an allgemeinbildenden Schulen keinen Unterricht geben, der diesen veralteten Lernbegriff voraussetzt oder Lernen unter dieser Maßgabe gestaltet.

Methodische Konstruktion heißt, dass Lerninhalte intersubjektiv und nachprüfbar sind. Aussagen gelten nicht, weil jemand sie behauptet, sondern weil jemand die Geltung begründen kann. Inhalte, die lediglich geglaubt werden können, die Meinungen sind, die nur durch die soziale Autorität des Lehrenden verbürgt sind, haben keinen Platz auf einem Lehrplan an allgemeinbildenden Schulen.

Lernen als methodische Konstruktion der Welt im Zeitalter der Wissenschaft heißt nun in allen auf Bildung bezogenen Kontexten:

- Das methodisch erarbeitete Wissen ist systematisch aufgebaut.
- Das methodisch erarbeitete Wissen ist fundamental, exemplarisch und elementar für das Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Umwelt, zu anderen und zu sich selbst.
- Das methodisch erarbeitete Wissen ist sich seines methodischen Charakters bewusst.
- Das moderne Wissen ist deshalb
  - systemoffen (es kann ergänzt, revidiert, verbessert werden),

- anwendungsoffen (es ist für mannigfaltige Zwecke verwendbar) und
- umgangsoffen (es muss sittlich bewertet werden).

Daraus folgt, dass nicht die Themen über die Zukunftsfähigkeit des Unterrichts entscheiden, sondern die Art und Weise ihrer Erarbeitung. Der Lehrer sorgt in der Gegenwart für die Zukunft der Schüler, weil er sie auffordert und anleitet, alles nur Denkbare selbst zu denken. Ich möchte die einzelnen Aspekte erläutern.

## 2.2 Das Systematische

Wissensbestände sind dann transferierbar und für die Zukunft zu nutzen, wenn sie systematisch aufgebaut sind. Man kann also nicht isoliert „kulturelle Highlights“ oder Lebensregeln lehren; sondern Inhalte in einem Lehrplan stehen immer in einem Verweisungszusammenhang. So ist etwa aller naturwissenschaftlicher Unterricht – soll er gelingen – unlösbar verbunden mit Vorstellungen von Kausalität und Rationalität. Natur wird als vom Menschen zu erklärendes und von Menschenhand zu gestaltendes Objekt verstanden. Sie wird „ent-anthropomorphisiert“: Natur hat gemäß dieser Erkenntnis in den Wissenschaften (Physik, Biologie, Chemie) keinen eigenen Willen, kein Ziel, sie er eignet sich in eigenen Gesetzmäßigkeiten. Der Mensch wird selbst als Teil dieser Natur begriffen, der sich mit den Methoden der Biologie, Physik oder Chemie über sich selbst aufklären muss, um verantwortungsvoll leben zu können: Dazu gehören mechanische Vorgänge, aber auch die komplexen Zusammenhänge z. B. in Gruppen und Gemeinschaften, der Gesundheit oder der Sexualität. Die Naturwissenschaften lehren keine Werte, sondern erfordern Wertungen. Eine Bewertung – z. B. der Sexualaufklärung – kann also erst nach Zurkenntnisnahme erfolgen.

Die Kultur wird in nicht mehr ineinander zurückführbare Diskurse differenziert: Historie, Soziologie, Theologie, Philosophie. Es gibt keine sie vorab ordnende lehrbare Wissensform, sondern die Ordnung und Hierarchisierung muss vom Menschen nach der Kenntnisnahme, bezogen auf einen individuellen Sinnentwurf erfolgen. Das Lernen von Einzelheiten dieser Wissenschaften *impliziert* das mit diesen Wissenschaften verbundene Weltbild einer sich über sich selbst und die Natur frei aufklären dürfenden Gesellschaft. Es ist verbunden mit dem Denken, dass der Mensch keine Aufträge aus der Geschichte, der Gesellschaft oder aus der Welt erhält, sondern für sein Handeln selbst verantwortlich ist; dass er frei ist, sich zu entscheiden – ja, dass er sich entscheiden muss.

Ebenso wie das wissenschaftsanaloge Wissen muss auch das Erfahrungswissen in der Schule systematisch geschult werden. Erfahrungen „sind“ nicht „einfach da“, sondern müssen gemacht und reflektiert werden. Man sollte also den Hauptschulunterricht dadurch verbessern, dass der Rückgriff auf Erfahrungen so erfolgt, dass er von allen Schülerinnen und Schülern auch geleistet werden kann.

Weitere Bedingungen des Lehrplans sind die Prinzipien des Exemplarischen, Elementaren und Fundamentalen.

### 2.3 Das Exemplarische

Ein Lehrplan muss Inhalte aufweisen, die exemplarisch sind. Etwas Umfassendes, Allgemeines – ein Gesetz, eine grundlegende Einsicht, eine typische Form – wird durch ein Beispiel (Exempel) erarbeitet, an dem sich das Allgemeine besonders klar und besonders einfach erkennen lässt. Der Lehrplan muss also zuerst fragen: Was soll als Allgemeines repräsentiert werden? Und dann muss gefragt werden: Wodurch soll das Allgemeine repräsentiert werden? Aufgrund des systematischen Charakters ist in dem

Exemplarischen einer Fachfrage auch immer das Exemplarische unserer ganzen Gesellschaft vertreten. Wissen und Kultur sind nicht zu trennen.

## 2.4 Das Elementare

Ein Lehrplan muss Inhalte aufweisen, die elementar sind. Das Elementare ist das, was sich zusammensetzen lässt. Ein Beispiel: Elementar ist die Kenntnis des Präteritums. Elementar ist die Kenntnis, was ein Umlaut ist. Erst wenn die Schüler beides kennen, können sie die Regel der Konjunktivbildung verstehen.

Der Lehrplan muss also das fachbezogene Wissen so zerlegen, dass es sich immer wieder neu zusammensetzen lässt.

## 2.5 Das Fundamentale

Ein Lehrplan muss Inhalte aufweisen, die fundamental sind. Das Fundamentale bezieht sich auf die Grundlagen eines Faches. Man muss etwa verstehen, was „Zeit“ ist, um „Geschichte“ überhaupt zu verstehen. Man muss die Differenz zwischen Kunst und Nichtkunst kennen, um einen literarischen Text (oder Film) angemessen zu beurteilen.

- Man kann in jedem Fach das Proprium als Fundamentales bezeichnen: Was ist der Unterschied, wenn man Wasser im Chemieunterricht und im Geographieunterricht betrachtet? Der Lehrplan muss also jene Inhalte enthalten, die das Fundamentum des Faches (die spezifische [methodische] Fragestellung des Faches) deutlich machen: Sicher kann man auch im Biunterricht Gedichte über Blumen lesen – aber an ihnen kann man nicht das Fundamentum des Faches deutlich machen, nämlich das Verstehen natürlich-lebendiger Vorgänge.

- D. h. man muss für jedes Fach die fundamentalen Methoden ausweisen und lehren. Das ist so selbstverständlich, dass man es nicht bedenkt – aber gleichwohl ist es ein Auswahlprinzip. Warum macht man bei Textaufgaben – z. B. in Mathematik – keine Satzanalysen?
- Man muss schließlich für jedes Fach das fundamentale Wissen ausweisen und lehren.

Es geht also darum, einen Kanon unseres Wissens festzulegen: Was muss man – ohne Spezialisierung und Hobbywissen – von der Welt wissen, damit man an ihr teilhaben und in ihr selbstbestimmt agieren kann?

In diesem Bereich sind schulartenspezifische oder lehrgangsartenspezifische Differenzierungen möglich.

### *3. Altersgemäße Strukturierung*

Die Entwicklungspsychologie stellt ein Wissen bereit, menschliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in allen Bereichen in ihrer Entwicklung darzustellen. Dieses Wissen muss fachspezifisch genutzt werden. Selbstverständlich gilt dies auch für den erzieherischen Bereich: Nach Lawrence Kohlberg z. B. unterscheidet man drei Stufen moralischer Urteilsfähigkeit: die vorkonventionelle Stufe (die Gleiches mit Gleichem vergilt), die konventionelle Stufe (die sich nach dem positiven Recht richtet) und die postkonventionelle Stufe (die nach der Verallgemeinerbarkeit der in den Handlungen realisierten Maximen fragt).

### *4. Innerfachliche Ansprüche*

Die Forderung nach der Vollständigkeit der schulischen Darstellung der Welt kann nicht quantitativ, sondern muss qualitativ eingelöst werden: Nicht möglichst viele

Fächer oder möglichst aktuelle Fächer sichern Zukunftsfähigkeit, sondern die in grundlegenden Fächern aktivierten Grundfähigkeiten: Sprache, Zahlen, Soziales in Raum und Zeit (Vergangenheit und Gegenwart), (Fremd-)Sprachen, Transzendenz, körperliche Gesundheit. Unter diesem Aspekt können nicht Fächer verabsolutiert oder (was viel problematischer ist) ausgelassen werden: So ist etwa der Sportunterricht nicht eine beliebig (oder weltanschaulich) an- oder abzuwählende Freizeitveranstaltung, sondern ein unverzichtbares Element von Bildung, weil nur in ihm ein Verhältnis zum eigenen Körper handelnd gestaltet und ausgebildet wird.

Die Auswahl der Fächer kann dabei aber nicht allein „transzendental“ oder formalpsychologisch erfolgen – also etwa nach Wissensformen oder Wahrnehmungsarten. Vielmehr ist die kulturelle Gegenwart Auswahlreservoir und Bewährungsprobe für die Inhalte: Es soll nicht Sprache an sich gelernt werden, sondern die Sprache, die für den momentanen und künftigen Austausch von Deutungen und Interessen bedeutsam ist. Er soll nicht Geschichte an sich gelehrt werden, sondern jene Ereignisse, die zum Verständnis des kulturellen Umfelds, in dem man lebt, bedeutsam sind. Kurz: *Es sollen nicht nur Kulturtechniken gelernt werden, sondern jene Kultur, in der man lebt und von der aus man handelt, soll Anlass zum Lernen sein.*

Für alle Wissensformen gilt, dass die sprachliche Kompetenz die grundlegende, nicht mehr hintergehbare und alles andere bedingende Grundfähigkeit ist. Der Akzent einer grundlegenden, allgemeinbildenden Schule muss also im Spracherwerb – sowohl mündlich wie schriftlich, aktiv wie passiv – liegen. Alle anderen Fähigkeiten sind mit dieser Fähigkeit verbunden. *Die Auswahl der Sprachen richtet sich nach dem kulturellen Umfeld, in dem man lebt.* Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch haben daher didaktisch betrachtet eine größere Bedeutung als andere Sprachen.

Sprache hat einen expressiven (eher individuellen), einen gegenstandsbezeichnenden und einen kommunikativen Charakter. Die Gegenstandsbezeichnungen müssen intersubjektiv und sachangemessen (d. h. methodisch) sein; sie müssen kommunikativ sein, d. h. von den Teilnehmern der Lerngemeinschaft verstanden werden. Konstituens von Unterricht ist daher eine von der Kulturmehrheit festgelegte oder benutzte Verkehrssprache. Sie ist Mittel und Norm für Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Mundartliche oder nationalsprachliche Formulierungen sind ein Additivum, das Sicherheit in der dominierenden Verkehrssprache voraussetzt.

Der *Fächerkanon* (Unterrichtsgegenstände) muss geeignet sein, ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herauszubilden (*Vollständigkeit des Bildungsangebots*). *Auch hier bestimmt die umgebende Kultur die Inhalte*: Das Naheliegende hat Priorität gegenüber dem Allgemeinen oder Exotischen. Dabei ist zu beachten, *dass sich eine Gesellschaft nur verständigen kann, wenn sie über die gleiche Sprache verfügt* – also über eine stillschweigend voraussetzende Gemeinsamkeit in den grammatischen und semantischen Bereichen (gemeinsame Bilder, Geschichten, Ereignisse, Beispiele). Ohne einen voraussetzenden (undiskutablen) Bezugspunkt kann Kommunikation prinzipiell nicht gelingen. Deswegen braucht eine Gemeinschaft, um zu funktionieren, gemeinsame Basisgeschichten, auf die man sich voraussetzungslos beziehen kann. *Je größer der gemeinsame Fundus an Vokabeln, Bildern, Geschichten usw., desto größer die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Kommunikation*. Diese Basisgeschichten müssen auch in der Schule thematisiert werden. Insofern die Hauptschule den Grundbestand an Bildung sichern soll, muss sie diese Basisgeschichten auch lehren und als ver-

bindlich sichern. Dies betrifft das Fach Deutsch, ebenso aber die Fremdsprachen, Geschichte und Religion. Zu fragen ist: *Welche Geschichten (Bilder, Begriffe) muss man kennen, um unsere kulturelle Gegenwart angemessen zu verstehen, zu deuten/werten und gestalten zu können?*

Zu beachten ist weiterhin, dass die Unterrichtsgegenstände (Fächer) und -inhalte (Stoffe) universell und allgemein sind. Die kulturellen Inhalte müssen noch einmal unter dem Aspekt von Sittlichkeit und Wahrheit (d. h. universaler Geltung) befragt werden. Aussagen über Wahrheit und Sittlichkeit sind nicht Meinungen, sondern methodisch erstellte, selbstverantwortete Urteile. Sie setzen eine autonome Person voraus. *Diese Voraussetzung ist unverzichtbar und kann nicht noch einmal durch Berücksichtigung kultureller Eigenheiten der Schüler relativiert werden.*

Die Inhalte eines Schulfaches sollen nicht die jeweilige Bezugswissenschaft abbilden; sie sollen aber auch nicht gegen sie verstoßen oder ohne sie formuliert werden: Wenn unser Wirklichkeitsverhältnis wissenschaftsgeneriert ist, dann darf Schule gegen die Inhalte und die Art der Wissensgenerierung nicht verstoßen. Lebensweltlich generierte Aussagen müssen sich vor wissenschaftlichen Ansprüchen rechtfertigen – nicht umgekehrt.

Damit erhalten wir zwei Kriterien für die Auswahl von Inhalten:

- *Unterrichtsinhalte* müssen exemplarisch, elementar und fundamental sein, so dass ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich selbst unter dem Anspruch eines sinnvoll gelingenden Lebens herausgebildet werden kann (*Allgemeinheit* des Bildungsangebotes).
- Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte müssen so angeordnet sein, dass sie als Ergebnis methodischer Fertigkeiten und kognitiver Fähigkeiten verstanden und gelernt werden (*Selbsttätigkeit* des Lernprozesses).

Die Fachdidaktik – nicht ein zufälliger kultureller Hintergrund – muss also benennen, welche Inhalte geeignet bzw. notwendig sind, um das Grundverhältnis des Faches zur Welt darzustellen. Es geht also nicht darum, den Aufbau des Faches in der Wissenschaft anzubahnen, sondern umgekehrt in der Schule jene Frage erkennbar werden zu lassen, die zu dem Wissenschaftsfach geführt hat.

Dabei sind die Inhalte letztlich sachlogisch begründet, sie stehen in einem Sachzusammenhang: So ist etwa die in der Biologie zu erarbeitende Theorie der Domestizierung (Hunde, Katzen, Kühe, Schweine) an die Ergebnisse der Wissenschaft gebunden; religiöse Vorstellungen dürfen die Logik und den Anspruch der Sache nicht beeinflussen. Allerdings können auch wissenschaftliche Sachverhalte aus religiöser Perspektive betrachtet werden.

### *5. Individuelle Ansprüche (der Schüler)*

Es ist bei jedem Lehrplan zu fragen: Sind die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte so ausgewählt, dass sie Gelegenheit geben, individuelle Neigungen und Begabungen herauszubilden? (*Differenzierung* des Bildungsangebotes) Und es ist zu fragen: Sind die Inhalte so in den Lebenshorizont der Schüler eingebunden, dass man sie „dort abholen kann, wo sie stehen“? Hier kann es nicht darum gehen, ein Wunschbild vom Schüler als Leitbild zu haben – sondern die Realität.

### *6. Soziale Ansprüche*

Die Inhalte müssen so ausgewählt werden, dass der Schüler, der sie gelernt hat, an den sozialen Kommunikations- und Entscheidungsprozessen unserer heutigen Gesell-

schaft teilnehmen kann. Es muss also gefragt werden, welchen Beitrag ein Fach zur Befähigung zu dieser Teilnahme leistet. Diese sozialen Ansprüche verändern sich im Laufe der Zeit; also muss sich auch der Stoffplan mit diesen Ansprüchen verändern. Die aktive Teilnahme an den Entscheidungsprozessen einer Gesellschaft kann dabei nicht einfach auf so genannte Basisqualifikationen – wie Schreiben, Lesen und problemlösendes Denken – reduziert werden. Vielmehr beziehen sie sich zugleich und ununterscheidbar auf das, was geschrieben, gelesen und welche Probleme gelöst werden sollen. Die Gesellschaft kann nur gestaltet werden, wenn sie zuvor inhaltlich verstanden wurde. *Die Kulturtechniken müssen also stets zusammen mit der Kultur, für deren Zustandekommen sie Technik (Mittel) sein sollen, gelehrt werden.* So hat bei der Auswahlfrage das Einheimische Vorrang vor dem Fremden, das Typische vor dem Exotischen, das Normale vor dem Auffälligen, die Regel vor der Ausnahme, das Nationale vor dem Internationalen, das Kulturelle vor dem Kulturneutralen usw. Diese Kriterien können auf alle Inhalte angewandt werden.

Zudem unterscheiden sich die sozialen Ansprüche an einen Lehrplan nach der speziellen sozialen Situation der Schüler: *Durch die familiäre Situation bis dahin wenig integrierte Schülerinnen und Schüler bedürfen also eines Lehrplans, der es zulässt, die Integration stärker thematisieren zu können, als Schülerinnen und Schüler, die von Herkunft und Bildungsgängen her bereits Teil der Zielkultur sind. Die neuen Lehrpläne müssen dieser Besonderheit der Population in Deutschland gerecht werden.*

## 7. Fachüberschreitende Aspekte

All unser Wissen über die Welt ist methodisch generiert: Ohne Anwendung einer (Denk-)Methode wüssten wir gar nichts. Unser Sehen ordnet die Sinneseindrücke; wir ordnen die Mannigfaltigkeit in einem kommunizierbaren, historisch fundierten sprachlichen System. Um die komplexen Probleme der Lebenswelt bearbeiten zu können, wurde eine methodische Komplexitätsreduktion betrieben. Sie ermöglicht es, Probleme in Teilprobleme zu zerlegen, diese zu lösen und so die Gesamtlösung anzubahnen. Die Komplexitätsreduktion ermöglicht auch, Welt in Teilen zu lernen: in Jahrgangskursen, in Lektionen, in überschaubaren Aufgaben. Erst wenn die Teilleistungen erbracht sind, kann man sich an der Lösung umfassender Probleme versuchen.

Eine Grundbildung sollte sich einfachen Problemen zuwenden und komplexe Aufgabenstellungen vermeiden. Erst eine solide beherrschte Fachmethodik ermöglicht es, sich an fachübergreifenden Aufgaben zu versuchen. Zwar scheinen fachübergreifende Aufgabenstellungen lebensnäher und daher motivierender zu sein; aber gerade ihre Komplexität kann zur Demotivierung führen. Zudem ist die Aufgabe der Schule nicht die Bewältigung von Problemen, sondern die Befähigung zur Bewältigung von Problemen. Sie wird dieser Aufgabe dann gerecht, wenn sie die Grundbedingungen hierfür bereitstellt.

Umgekehrt genügt Wissen sich nicht selbst. Es steht in Bezug zu anderem Wissen und in Bezug zum Umgang mit Wissen. Insofern muss jeder Lehrplan die Bezüge des fachspezifisch gefestigten Wissens zu anderem, fachspezifisch gefestigtem Wissen aufzeigen und ermöglichen; und er muss das Fachwissen insofern überschreiten, als er die Frage nach dem Sinn von Wissen provoziert – einmal, um die Notwendigkeit neuen Wissenserwerbs aufzuzeigen,

und andererseits, um den Nutzen des bisherigen Wissens zu betonen.

Die Lehrstoffe an Schulen sind ausgewählt worden, weil man sie als wertvoll für eine Gesellschaft ansieht. Diese Wertbesetzung muss im Unterricht wieder aktiviert und reflektiert werden. Dreisatz, Konjunktiv oder Umschreibung mit „to do“ sind nicht sachnotwendig, sondern wertvoll für den Bildungsprozess des Einzelnen. Diese Wertentscheidung muss beim Lehren thematisiert und beim Lernen verstanden werden. In anderen Worten: Aller Schulunterricht ist Ausdruck einer Werthaltung unserer Kultur; diese Werthaltung muss dann aber auch in der Schule rekonstruiert und zum Lerngegenstand werden.

## *8. Traditionen*

*Jede Kommunikationsgemeinschaft braucht gemeinsame Traditionen, um sich verständigen zu können.* Dies sind kollektiv vorhandene Bilder, Vorstellungen, Zeichensysteme, identitätsverständigende Geschichten, kurz: Dies ist ein Kanon der kulturellen Kontinuität. Dieser Kanon wird besonders in Krisenzeiten benötigt – er wird gerade benötigt, wenn Individualisierung ernst genommen wird, wenn der andere nicht nur da ist, sondern in seiner Andersartigkeit wahrgenommen und akzeptiert werden soll.

Alle Stoffpläne müssen also Teile haben, die in die überlieferungswürdigen Inhalte unserer Kultur einführen. Die Bildersprache der Literatur, der Volksmärchen, Legenden und lokalen Sagen sowie der Geschichtsschreibung und der Bibel gehören dazu, ebenso wie die Kenntnisse bestimmter geschichtlicher Ereignisse und Personen, geographischer Gegebenheiten und Lokalitäten, musikalischer und bildlicher Vor-Bilder. In jedem Fach müssen diese identitätsstiftenden Themen benannt werden. Sie wurden in

letzter Zeit zu wenig berücksichtigt. Hier gibt es einen großen Nachholbedarf.

Die Wissensinhalte der Schule sind mit Werten verbunden, die in den Traditionen verankert sind und wiederum Tradition bilden: Die Schlacht im Teutoburger Wald hat einen emotionalen Wert, so dass dieser historische Stoff nicht mit einem beliebigen anderen Grenzproblem des Römischen Reiches ausgetauscht werden kann. Der Lehrplan muss diese Wertdimension mit beachten. *Die in den Inhalten konkretisierten Werte bilden einen Bezug, aus dem heraus Identität gestiftet und Gemeinsamkeit generiert wird. Bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten ist darauf zu achten, dass dieser Bezug zur wertbesetzten Tradition Gegenstand von Unterricht bleibt.*

### 9. Wissenssoziologische Aspekte

Es gibt Wissensbestände, die für bestimmte Gruppen typisch sind: So gehört der Jahresablauf an Feiertagen zum Wissen der Christen, nicht aber zwingend zum Wissen anderer religiöser Gemeinschaften. *Schülerinnen und Schüler brauchen aber das Wissen über Gruppenwissen. Sie müssen gruppenspezifische Wissensbestände kennen – auch wenn sie selbst nicht zu diesen Gruppierungen gehören.* Sie müssen wissen, über welches Wissen Gruppen sich identifizieren und ihre Identität gewinnen. Und sie müssen wissen, warum Wissen entsteht und welche ethischen Implikationen das Wissen hat.

Politische Parteien, religiöse Gruppen, Gemeinschaften aller Art haben ihre eigenen Wissensbestände: Grundbegriffe, Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsordnungen, Feiertage, Gedenktage. Dieses Wissen ist mit Kulturen und Subkulturen verbunden: Mit Liedern, Autoren, Ideengeschichten. Wissen schafft Identität. Der Lehrplan muss

auch auf diese Identitätsbildung von Gruppen ausgerichtet sein.

Soziale Gruppierungen haben ihre eigenen traditionellen Symbole, Traditionen, Sprachsysteme, Publikationsformen und Publikationsorgane: Bücher, aber auch Zeitschriften, Plakate, audiovisuelle Medien. Schülerinnen und Schüler müssen diese Gruppierungen mit ihren Symbolen kennen lernen, um sich frei zwischen ihnen entscheiden zu können.

Die Gestaltung des Lehrplans muss diese Darbietung von Wissen beschreibend und wertend berücksichtigen. Wissen entsteht nicht einfach so. Vielmehr ist seine Produktion an Interessen gebunden. Diese Interessengebundenheit des Wissens muss thematisiert werden, d. h. als Thema in den Lehrplänen festgeschrieben werden: Im Biologieunterricht darf man nicht nur physiologische Abläufe, etwa im eigenen Körper, lernen. Sondern man muss auch lernen, warum für bestimmte Interessengruppen ein Nutzen entsteht, den menschlichen Körper und seine Gestalt auf diese Art zu thematisieren, Idealvorstellungen immer wieder zu thematisieren usw. Umgekehrt nötigt das Wissen über den eigenen Körper zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Wissen.

### *10. Transzendente Aspekte*

Der Lehrplan muss so eingerichtet sein, dass er nicht nur Inhalte bietet, um sie zu wissen, sondern Inhalte, an denen man lernt, dass man etwas weiß und wie die Gewissheit des Wissens begründet ist. (Diese theoretischen Bestimmungen sind nur scheinbar praxisfern; vielmehr setzen wir in der Praxis in jedem Wissen immer die Gewissheit des Gewussten voraus.) Wissen muss in seinen unterschiedlichen Formen und seinen unterschiedlichen Funktionen reflektierbar sein. Wissen muss als Wert reflektiert werden. Die

Frage nach dem Wozu des Wissens hängt mit der Tatsache zusammen, dass Wissen nur eine Beschreibung der Welt ist, nicht sie selbst. Umgekehrt ermöglicht die Frage nach anderen Wissensordnungen die lernpsychologisch motivierende Frage, wozu das jeweils gelernte Wissen nötig ist.

Die Gewissheit des Wissens: Darunter ist die Frage zu verstehen, woher man weiß, dass das, was man weiß, sicheres Wissen ist. Diese Gewissheit ist selbst nicht wieder zu begründen; sie ist vielmehr vorausgesetzt – z. B. in der Gesamtheit der Kultur („Paradigma“). Warum können wir uns auf die Empirie verlassen? Warum kann man Texte hermeneutisch verstehen? Warum sind logische Schlüsse bedeutender als individuelles Meinen? Die Antworten auf diese Fragen setzen voraus, was sie begründen wollen: die Bedeutsamkeit der Vernunft. Sie ist die Grundvoraussetzung unserer Kultur. (Es gibt zahlreiche Kulturen [z. B. alle traditionellen Gesellschaften], die diese Voraussetzung nicht teilen.) So ist etwa eine Voraussetzung, dass Texte weder völlig bedeutungslos noch völlig bedeutungsfestgelegt sind. Diese Voraussetzung geht in jeden Umgang mit Texten ein: Deswegen dürfen Texte nicht einfach auswendig gelernt, sondern müssen verstanden werden. Deswegen verlangt unsere Kultur vom Lesen eines literarischen Textes andere hermeneutische Verfahren als vom Lesen eines Fahrplans. Allgemein kann gesagt werden, dass jede Wissenschaft, jeder methodische Zugang zur Welt spezifische, nicht transferierbare Techniken (Kulturtechniken) verlangt, die (wie oben dargelegt) unauflöslich in das Gesamte der Kultur eingebunden sind und ohne Zurkenntnisnahme dieser Gesamtheit der Kultur nicht angemessen verstanden werden können: Lesen in literarischen Fächern impliziert den Gedanken der Autonomie der Kunst und der Autonomie des Lesers; Lesen in den Naturwissenschaften impliziert die Vorstellung einer zieloffenen Natur, die vom Menschen nach seinen Möglichkeiten und Interessen erkannt und gestaltet werden kann;

Lesen in den Sozialwissenschaften impliziert die Vorstellung eines freien, sich vor der Gesellschaft und seinem Gewissen verantwortenden vernunftbegabten Wesens. Lesen im Fach Religion impliziert die freie Person, die sich den auratischen Texten methodisch kontrolliert (hermeneutisch) nähert, sie verstehen kann und sich ihnen gegenüber verantwortungsvoll verhält. Diese „Implikationen“ von Kultur (auch in naturwissenschaftlichen oder scheinbar neutralen Kompetenzen) bestimmt das Wissen auch von Einzelheiten *auf jeder Niveaustufe. Wenn also schulische Wissensformen und -inhalte gelehrt werden, dann müssen die genannten Voraussetzungen explizit thematisiert werden, wenn die Adressaten Mitglieder anderer Kulturen sind, die weder mit dem Wissen noch mit den Implikationen („Paradigmen“) qua Sozialisation vertraut sind.* Gerade die Hauptschule mit ihrer Klientel aus unterschiedlichen Kulturen muss also thematisieren, welche transzendentalen Voraussetzungen den Wissensinhalten der vorliegenden Lehrpläne implizit sind.

Physik, Biologie oder Chemie produzieren nicht mögliche, neben anderen Meinungen gleichberechtigt stehende Aussagen über die Welt, sondern die Gewissheit, dass quantifizierende Vernunft eine unhintergehbare Möglichkeit der Naturerfassung ist, die zuerst zur Kenntnis zu nehmen ist, bevor man sie bewertet.

Im Biologieunterricht etwa wird Leben letztlich durch die Grundgröße der Zelle erklärt: Eine solche Vorstellung schließt es aus, biologische Vorgänge als rein oder unrein, wertvoll oder wertlos zu bezeichnen. Vielmehr sind sie wertneutral, und erst ihre Verwendung fragt nach einer Werthaltung. Diese Werthaltung kann aber eben nicht *aus* der Natur begründet werden, sondern allein als Verhältnis des Menschen *zur* Natur.

Über Geschichte, Gesellschaft und Kultur insgesamt spricht Unterricht in dem Bewusstsein, dass genau diese vor-

gestellte Art der Betrachtung jene ist, die vor allen anderen Geltung beanspruchen darf, weil man nur sie „für wahr hält“ („Gewissheit“).

Über Religion, Sittlichkeit und Lebenssinn spricht man so, dass Geltung und Toleranz sich nicht ausschließen, der Diskurs aber ausschließlich mit Mitteln der argumentativen Vernunft geführt werden darf.

*Hauptschulunterricht steht demnach vor der Aufgabe und vor der Schwierigkeit, diese komplizierten Zusammenhänge auf einem elementaren Verstehensniveau zu thematisieren. Verpasst allerdings Hauptschulunterricht diese Aufgabe, dann gelingt ihm, gerade indem er auf Basisqualifikationen abhebt, die Integration der Schüler nicht. Ein Anlernen – ohne ein Verstehen der Zusammenhänge – würde die Integration verfehlen.* Hauptschulunterricht muss bedenken, dass selbst in einfachen Sachverhalten alle Implikationen unseres kulturellen Systems enthalten sind. Ein Hauptschullehrplan muss es also nicht nur ermöglichen, sondern geradezu provozieren, dass diese Implikationen zusammen mit relevanten Inhalten gelernt werden. Zu diesen Implikationen gehören wesentlich:

- die autonome, verantwortliche Person (Selbstbestimmung);
- die methodische Subjektunabhängigkeit naturwissenschaftlicher Erklärungen;
- die regelhafte Hermeneutik aller kulturellen Verstehensprozesse;
- die freie, d. h. demokratische Organisation des sozialen Lebens und die radikale Gleichwertigkeit aller Menschen als selbstverantwortliche Menschen;
- die radikale und unhintergehbare sowie unersetzbare Vernunftabhängigkeit aller Geltung beanspruchenden Aussagen über Natur und Kultur;
- Lernen als selbsttätiges Denken.

Schulische Lerninhalte müssen so thematisiert werden, dass sie diesen Voraussetzungen immer genügen.

*11. Was leistet ein Fach spezifisch zur Gestaltung der Erziehung?*

Inhalte sind erziehungsbedeutsam, weil sie Themen für die Reflexion aufgeben und das Wissen bereitstellen, das man benötigt, um sich in der Umwelt angemessen zu verhalten. Der *Fächerkanon* muss ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich entstehen lassen und so *unterschiedliche Sinnfindungen und Wertungen unter dem Anspruch eines selbstbestimmten, sinnvoll gelingenden Lebens ermöglichen*. Dabei unterliegen die Wertungen und Sinnfindungen den Paradigmen der Kultur, wie sie im vorhergehenden Abschnitt formuliert wurden.

Unterricht darf keine Fixierung auf einen Beruf oder auf soziale oder politische Optionen nahe legen. Er muss die Mannigfaltigkeit der Welt anbieten. Man kann dieses allgemeine Kriterium auch noch auf das einzelne Fach hin auslegen und fragen: Sind die *Unterrichtsinhalte* exemplarisch, elementar und fundamental, so dass ein sachlich gültiges Verhältnis zur natürlichen und kulturellen Welt, zu anderen und zu sich entstehen kann und so unterschiedliche Sinnfindungen und Wertungen unter dem Anspruch eines selbstbestimmten, sinnvoll gelingenden Lebens ermöglicht werden?

Jedes Fach hat so erzieherische Bedeutung. Aber zugleich stellt jedes Fach einen eigenen unverzichtbaren Zugang zur Erziehung dar. Diese Beziehung muss in den Fachdidaktiken ausdrücklich reflektiert werden.

## 12. Was leistet das Fach spezifisch zur Gestaltung der Disziplin?

Jedes Fach bietet ein Wissen, das für das Zusammenleben der Menschen bedeutsam ist. So verbessert der Sprachunterricht die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse gegenüber anderen besser zu artikulieren, d. h. besser verstehbar und akzeptiert zu werden. Kommunikationsfähigkeit erleichtert die Organisation von Gruppen. Die Kenntnis von Geschichte und Politik ermöglicht es, die Genese von Ansprüchen verstehbar werden zu lassen und sie vielfältig dimensioniert auf ihre Berechtigung zu überprüfen. Die Mathematik hilft, Güter quantitativ gerecht zu ordnen und zu verteilen usw.

Immer also müssen Inhalte so ausgewählt werden, dass sie auch zur Organisation der Situation beitragen, in der die Schüler diese Inhalte lernen.

Zum Lernstoff gehört allerdings auch diese Organisation selbst. Diszipliniertes Verhalten kann nicht nur vorausgesetzt, es muss auch gelernt werden. Dies kann in fachspezifischer Dimensionierung (wie eben angedeutet) geschehen, aber auch in Ausdrücklichkeit.

Zu den Inhalten eines Lehrplanes gehört auch das Wissen über die soziale Verfasstheit der Gemeinschaft, in der man lebt. Die Regeln dieser Gemeinschaft müssen so lange als selbstverständlich und selbstverständlich einzuhalten vorausgesetzt werden, bis sich begründete Zweifel kundtun. Kulturelle Differenzen setzen die Gültigkeit dieser Regeln keinesfalls außer Kraft. So gehören in einen Lehrplan positive und konkrete Aussagen zu folgenden Fragen:

- Welche Disziplin erfordert das Zusammenleben in unserer Gesellschaft in der Öffentlichkeit?
- Welche Disziplin fordern die Lehrenden an ihrer Schule?
- Wie teilen sie diese beiden Arten von Regeln den Lernenden mit?

- Können die Regeln ausdrücklich thematisiert werden und in ihrem Sinn und Zweck verständlich gemacht werden?
- Wie wird für die Einübung und Einhaltung der Regeln gesorgt?

Disziplin erleichtert den Umgang der Menschen miteinander. Sie entlastet von Routinen, regelt lebensweltliche Hierarchien institutionsunterstützend und persönlichkeits-schützend. Körperlich schwache sowie leise, sensible Schüler bekommen einen Freiraum, in dem sie sich ohne Belastung durch die Macht der anderen, der lauten, dominanten, herrschsüchtigen Schüler entfalten können. Die Arbeit der Schule kann sich stärker auf das Lernen konzentrieren. Disziplin macht den Alltag weniger konfliktreich. Aber sie ersetzt die Erziehung nicht und ebenso wenig guten Unterricht. Sie macht beides nur möglich.

### *13. Was leistet ein Fach spezifisch zur Gestaltung der Fürsorge?*

Kinder werden betreut, weil sie sich noch nicht in allen Bereichen selbst betreuen können. Die Fächer müssen diese Betreuungsaufgaben mitbedenken, also so, dass die Schüler in ihnen lernen, sich selbst zu betreuen, d. h. wirklich selbstständig zu werden. So kommt etwa dem Sportunterricht eine hohe fürsorgliche Funktion zu: Er unterstützt die körperliche Gesundheit, die eine Bedingung oder Hilfe für kognitives und emotionales Lernen ist. Von daher ist Sportunterricht eine für alle Schüler verbindliche Veranstaltung an allgemeinbildenden staatlichen Schulen.

Der Stoffplan eines Faches muss diese grundständige Lebensbewältigung als Aufgabe mit berücksichtigen: Welche fürsorglichen Aufgaben kann der Schüler selbst schon

übernehmen, zu welchen muss er als nächstes angeleitet werden, welche müssen für den Schüler übernommen werden?

Damit sind natürlich vordergründig Maßnahmen zur Organisation der Lernarbeit gemeint: die sorgfältige Konzeption von Übungen und Hausaufgaben, die Kontrolle und die Bemühung, Lernprozesse in Gang zu halten. Die Zusammenfassung dieser Aufgaben bräuchte ein eigenes Kapitel. Bezogen auf die Didaktik, also die Konzeption der Fachinhalte, lässt sich aber auch (fachspezifisch) einiges festlegen:

So gehört es zu den fürsorglichen Aufgaben des Deutschunterrichts, den Schülern bei der Bewältigung des altersgemäßen außerschulischen sozialen Lebens auch dann zu helfen, wenn sie dies „eigentlich“ schon können müssten, aber aus sozialen und kognitiven Gründen faktisch nicht können. Schüler könnten lernen, wie man zu Festen einlädt, wie man Briefe schreibt, wann und wozu man Postkarten verschickt, kurz: Es wäre eine Phänomenologie des zu bewältigenden Schüleralltags zu erstellen, dem sich der Unterricht an der Hauptschule in fürsorglicher Hinsicht zuwenden müsste. Es ist zu erwarten, dass dieser Bereich an einer Hauptschule größer und umfangreicher ausfallen wird und mehr Betreuung braucht als an anderen Schularten.

Zur Fürsorge gehört es auch, Inhalte zu thematisieren, die von Schülern oder Schülereltern nicht als bedeutsam erkannt werden, für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft aber bedeutsam sind. Die Freiheit bei der Wahl von Kursen/Themen darf diesen fürsorglichen Aspekt von Schule keinesfalls außer Acht lassen. *Als Regel gilt: Je größer der Abstand eines Schülers zur Zielkultur, desto umfassender muss die fürsorgliche Leitung zu eben jener Zielkultur sein.*

*14. Was leistet ein Fach spezifisch zur Gestaltung der Schulischen Gemeinschaft?*

Ein Lehrplan liegt nicht nur in dem, was ausdrücklich gelehrt und gelernt wird, sondern auch in dem, wie eine Institution sich gestaltet. Gedanken über den Lehrplan der Hauptschule müssen sich also auch auf das intergenerationale Miteinander richten. Auch hier ereignet sich ein Lehrplan. Neueste Forschungen zeigen sogar, dass dieser implizite Lehrplan bedeutsamer ist als der explizite. Wer einen Lehrplan der Hauptschule schreibt, muss also diese Aspekte benennen. Wie sollte eine Hauptschule organisiert sein, damit auch ihre Organisation vernünftige Inhalte hat?

Alle Bildungsprozesse finden immer schon in Lebensvollzügen, in wertbezogenen Handlungsvollzügen statt. Die Schüler befinden sich vor dem Lernen und beim Lernen in einer Situation, über die sie nicht entschieden haben. Anders geht es gar nicht. Niemand kann sich in allen Dingen erst entscheiden und dann leben. Er lebt immer schon.

Lebensweltliche Bedingtheiten sind vor jedem Unterricht und vor aller Erziehung da. Sie sind das Milieu von Unterricht und Erziehung. Kein Unterricht, keine Erziehung beginnt am kognitiven Nullpunkt oder im situativen Niemandsland – obwohl der Sinn allen Unterrichts und aller Erziehung die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist, die eigentlich keine Vorentscheidungen zulassen dürfte.

Obwohl es um Erkennen und Wertlernen, um das Lernen göltiger Selbstbestimmung geht, ist alles Lernen in einem traditionellen und kulturellen Kontext platziert und vollzieht sich untrennbar gemischt mit ihm. Dieser Kontext ist – bildungstheoretisch betrachtet – immer Anlass zur Reflexion, zur Bildung der eigenen Entscheidungsfähigkeit. Jedes Kind findet eine kulturelle Ordnung vor, bevor es sich und seine Welt zu ordnen beginnt, indem es nach göltiger Ordnung sucht. Und selbst wenn es alles neu zu

ordnen begänne, würde niemand je alles neu ordnen können – weil die Art und Weise des Ordnen selbst Teil der Kultur ist, die man ordnen will. Niemand kann der eigenen Geschichte entkommen.

Hauptschulen müssen deshalb die Lernumgebung als gemeinschaftliches Bemühen um eine Lebenswelt gestalten, in der Sinnoptionen möglich sind. Sie wollen die Lernumwelt als tätiges Beispiel für gelungenes Leben gestalten: Welche Inhalte sind nun bedeutsam?

Tradition und Kultur zeigen sich im Umgang mit Natur und Landschaft, im Gebäude, in den Räumen und Grünanlagen, in Ausstattung und Gestaltung, in der Dekoration, dem jahreszeitlichen Schmuck, in Ritualen, Umgangsformen, alltäglichen Üblichkeiten und in der Zeiteinteilung. Tradition und Kultur wollen eben nicht stupide als Sozialisationsfaktoren wirken, sondern als Sinnoptionen wahrgenommen werden. Es geht nicht einfach um pragmatischen Lebensvollzug, sondern um das jederzeit sinnvoll gelebte Leben als tätige Option, die hofft, andere an der eigenen Sinnerfahrung teilhaben zu lassen – nicht um sie zu prägen, sondern um sie mit einer Erfahrung zu konfrontieren.

Die Schulkultur einer Hauptschule kann nicht von der zufälligen Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulation abhängen, sondern muss ausgerichtet sein an der Aufgabe, Menschen zum richtigen Leben in der sie umgebenden Kultur zu befähigen. Schulkultur ist also Teil der die Schule umgebenden Gesamtkultur. Diese ist getragen von Riten und Ritualen, Üblichkeiten, Traditionen, Sitten, Lebensformen, Normen, Werten, Haltungen usw. Diese Riten und Rituale, Üblichkeiten, Traditionen, Sitten, Lebensformen, Normen, Werte, Haltungen der Umgebungs- (oder Ziel-)Kultur müssen sich in der Kultur der jeweiligen Schule wiederfinden lassen, auch dann, wenn die Schülerpopulation nicht durch Sozialisation mit dieser Kultur vertraut ist. Schule darf also nicht einfach die Kultur ihrer

Schülerpopulation spiegeln; *Schule muss vielmehr Kultur, Schule muss ihre eigene Schulkultur im Hinblick auf die Zielkultur gestalten.*

Alle Fragen treffen sich in der einen Frage: Welchen Sinn haben die Inhalte für das Gelingen des einzelnen Lebens? Der Lehrplan muss das Wissen nicht als Ansammlung fachlich oder lebensweltlich „selbstverständlicher“ Informationen (als moderne Version einer „volkstümlichen Bildung“) gestalten, sondern als materiale Seite der Versuche, heute in dieser Welt die Grundlagen dafür zu erwerben, in der Gestaltung der Welt sein Leben gelingen zu lassen.

Der Lehrplan darf kein ontologischer Stoffplan sein, sondern ein Hinweis auf Inhalte, um deren Verstehen und Gestalten wir uns bemühen müssen, wenn wir ein gelungenes Verhältnis zu uns selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt haben wollen. Damit ein Lehrplan diese Aufgabe leisten kann, müssen die oben stehenden Aspekte mitbedacht werden.

Noch einmal: Die vorstehenden Überlegungen stellen keinen Lehrplan dar; aber sie weisen die Kriterien aus, an denen sich die Aufstellung eines Lehrplans zu orientieren hätte. Die weitere Arbeit bedarf nun der Mitarbeit der Fachdidaktiker, die die gestellten Fragen aus ihrer Perspektive beantworten; sie bedarf der Mitarbeit der Entwicklungspsychologen, die den Stoff gemäß der zu erwartenden kognitiven, emotionalen und feinmotorischen Kompetenzen gliedern. Sie bedarf schließlich der Lehrer vor Ort, die gemäß der Population ihrer Schule Lehrstoff und Schüler methodisch zusammenbringen. Erst diese weiteren Schritte schaffen Bedingungen, die Unterricht gelingen lassen. Die Abstraktheit einiger Formulierungen und Forderungen darf nicht die Illusion erwecken, hier würde es nicht um alltägliche Probleme der Hauptschulpraxis gehen.

*Literaturhinweise*

*Axnix, K.*: Lehrplan aus Lehrersicht. Ergebnisse einer Befragung von Hauptschullehrern in Bayern (2001). – *Balk, H.*: Fit für den Quali 2006. Eine Lernhilfe für den qualifizierten Hauptschulabschluss (2005). – *Bergmann, M./Selka, R.*: Berufsstart für Hauptschüler (2005). – *Bleher, W.*: Das Methodenrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Technik. Eine empirische Untersuchung an Hauptschulen in Baden-Württemberg. (2001). – *Bohl, Th. u. a.*: Lernende in der Hauptschule. Ein Blick auf die Hauptschule nach Pisa (2003). – *Christoph, M.*: Einstellungen von Grund- und Hauptschulleitern zu Kooperation (2000). – *Duncker, L.* (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik (2003). – *Emsbach, M.* (Hg.): Coaching für Kinder. Ein Handlungsansatz für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule auf die Hauptschule (2004). – *Engelhardt, H.*: Die Hauptschule. Standortbestimmung und Perspektiven (2000). – *Hahn, M.*: Leseerziehung in der Hauptschule (2003). – *Hansel, T.* (Hg.): Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? (2000). – *Haugwitz, S. u. a.*: Mehr aus dem Lehrplan machen. Handreichung zur Gestaltung eines lebenspraktischen Unterrichts an Haupt- und Förderschulen (2002). – *Ipf-ling, H.-J./Lorenz, U.*: Die Hauptschule. Materialien – Entwicklungen – Konzepte (2002). – *Merz-Abt, Th.*: Medienbildung in der Volksschule. Grundlagen und konkrete Umsetzung (2005). – *Möckel, A.*: Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule (2001). – *Pfeufer, M.*: Ein unbequemes Fach. Ethikunterricht an bayrischen Hauptschulen (2005). – *Pieper, I. u. a.*: Lesesozialisation in schriftfremden Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern (2004). – *Pix, H. D.*: Dialogische Schulentwicklung in der Hauptschule. Gesamtkonzeption und Auswirkungen (2003). – *Schmitz, A. D.*: Kreatives Schreiben in der Hauptschule. Psychologische Hilfe und pädagogische Chance bei der Erziehungsarbeit in der Hauptschule (2005). – *Spanhel, D.*: Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation (1999). – *Späth, M.*: Kontextbedingungen für den Physikunterricht an der Hauptschule – Möglichkeiten und Ansatzpunkte für einen fachübergreifenden, handlungsorientierten und berufsorientierten Unterricht (2005). – *Wagner, P./Spiel, C.*: Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlich-

keitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren, in: Zeitschrift für Empirische Pädagogik. 16 (2002), S. 357–381. – Zenke, K. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung (1998). – Ders., (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 2: Praxisberichte (2000). – Ders. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 3: Länderberichte (2004).