

Der Marchtaler Plan im Spiegel der Wahrnehmungen von Gymnasiallehrkräften

Eine empirische Untersuchung als Diskussionsbeitrag zur
Zukunftsfähigkeit des Rahmenplans

Dissertation
eingereicht zur Erlangung des akademischen Grades
der Doktorin der Theologie (Dr. theol.)
an der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Universität Tübingen

Dekan: Prof. Dr. Andreas Holzem

Erstbetreuer: Prof. Dr. Reinhold Boschki
Zweitbetreuer: Prof. Dr. Matthias Gronover

vorgelegt von
Iris Gruhle
im September 2022

Datum der Promotionsprüfung: 20.04.2023

Diese Arbeit war ein Kraftakt über einen längeren Zeitraum hinweg –
und auf dieser Wegstrecke haben mich sehr viele Menschen begleitet.

Danke für eure Ermutigung, eure Zuversicht,
eure Ideen und eure Zeit!

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort – Fragestellung und Aufbau dieser Arbeit.....	3
1. Schule anders gestalten – der Marchtaler Plan.....	6
1.1 Lernort katholische Schule – Einordnung in die Landschaft der Schulen....	6
1.2 Ausgangslage und Entstehung.....	10
1.3 Zielsetzung und Struktur.....	16
Zielsetzung des Marchtaler Plans und der Aspekt der Freiheit	16
Strukturelemente des Marchtaler Plans.....	17
Freie Stillarbeit (FSA).....	18
Morgenkreis.....	19
Vernetzter Unterricht (VU).....	20
Fachunterricht.....	22
Weitere Elemente an Gymnasien mit Marchtaler Plan.....	23
1.4 Verhältnis Marchtaler Plan – Bildungsplan.....	24
1.5 Stetige Weiterentwicklung.....	25
2. Theoretische Grundlegungen.....	26
2.1 Begrifflichkeiten im Bildungskontext	26
2.2 Anthropologische Grundlegungen – die Frage nach den Menschenbildern	32
Anthropologie heute? Problemanzeige.....	32
Möglichkeiten einer religionspädagogischen Anthropologie.....	34
Menschenbilder des Marchtaler Plans.....	41
Anfragen an den Marchtaler Plan aus anthropologischer Perspektive.....	44
2.3 Rolle und Aufgabe der Lehrkraft – besonders im Blick auf die religiöse Bildung	45
2.4 Vernetzung – mehr als eine Methode.....	51
2.5 Sprache und Sprachfähigkeit.....	55
3. Methodisches Vorgehen.....	62
3.1 Zur Methode: Anlehnung an die Vorgehensweise von Inghard Langer.....	62
3.2 Das Forschungsdesign dieser Studie	66
Bildung des Samples.....	67
Entwicklung des Fragebogens.....	68
Dokumentation der Interviews.....	70
Das Ergebnispanorama.....	71
3.3 Der Fragebogen.....	71
3.4 Die Schulen der Interviewpartner.....	73
3.5 Interviewpartner und konkrete Umsetzung der Interviews.....	75
4. Darstellung der Ergebnisse.....	76
4.1 Porträts und Verdichtungsprotokolle.....	76
Verdichtungsprotokoll Attemptamus.....	77
Verdichtungsprotokoll Dorothea.....	87
Verdichtungsprotokoll Hannah.....	94
Verdichtungsprotokoll Johannes.....	102
Verdichtungsprotokoll Julia.....	114
Verdichtungsprotokoll Karin.....	121
Verdichtungsprotokoll Karl	128
Verdichtungsprotokoll Ludwig.....	134
Verdichtungsprotokoll Maria	145
Verdichtungsprotokoll Sophie.....	153
4.2 Ergebnispanorama – die Wahrnehmungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer	159

Den Menschen im Blick – Menschenbild(er).....	159
Ringens um den Freiheitsbegriff im schulpraktischen Alltag.....	162
Die Strukturen.....	164
Die Schülerinnen und Schüler	181
Lehrerinnen und Lehrer – das Kollegium.....	188
Die Eltern	197
Die religiöse Dimension und der Aspekt der Beziehung	198
Die Herausforderung der Versprachlichung religiöser Bezüge.....	206
Das Verhältnis zu den staatlichen Schulen	210
Fragen nach der und an die Zukunft des Marchtaler Plans.....	216
4.3 Zusammenführung von Empirie und theoretischer Grundlegung.....	218
Menschenbilder – ein anthropologischer Zugang als Fundament.....	219
Beziehung als Grunddimension pädagogischen Handelns.....	220
Freiheit	223
Vernetzung.....	226
Religiöse Sprachfähigkeit und die Erkennbarkeit religiöser Bezüge.....	229
Lehrerinnen und Lehrer	229
Umgang mit Ungewissheiten in der religiösen Bildung	233
5. Ein Ausblick in Thesen.....	233
6. Literaturverzeichnis.....	244

0. Vorwort – Fragestellung und Aufbau dieser Arbeit

Religiöse Bildungsprozesse anstoßen – wie soll das funktionieren? Unter welchen Rahmenbedingungen kann religiöse Bildung gelingen? Welche Strukturen, welche Formen sind hier hilfreich für die Schülerinnen und Schüler? Das sind Fragen, die beschäftigen, gerade angesichts der schwindenden Bedeutung von (institutionalisierter) Religion in der Gesellschaft. Der Religionsunterricht als religiöse Sozialisierungsinstanz, die zahlenmäßig immer noch sehr viele Kinder und Jugendliche erreicht, steht hier vor einer gewaltigen Aufgabe und so stellt sich die Frage, was hier hilfreich ist. Die Rahmenbedingungen für religiöse Bildung zu untersuchen ist dann besonders interessant und gewinnbringend, wenn sie eine andere Gestalt haben, andere Akzente setzen.

Der Marchtaler Plan als Rahmenplan für katholische freie Schulen ist in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in Obermarchtal entstanden. Er ist an den unterschiedlichen Schularten etabliert, u.a. auch an Gymnasien. Mein Referendariat an einem Gymnasium, das mit dem Marchtaler Plan arbeitet, weckte mein persönliches Interesse an diesem Thema. Schulen, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten, sind „anders“, aber dieses andere ist oft nur sehr schwer zu beschreiben. Strukturell auffallend in Bezug auf religiöse Bildung ist: Schulen, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten, haben bis zur Klasse 10 keinen klassischen Religionsunterricht – und dennoch spielen Religion und religiöse Bildung eine zentrale Rolle. So heben sich Marchtaler-Plan-Schulen nicht nur, aber auch durch diesen doppelten Unterschied von staatlichen Schulen ab.

Den Marchtaler Plan nur von seinen Strukturen her zu begreifen und zu diskutieren, würde allerdings zu kurz greifen. Der Marchtaler Plan stellt das Kind in die Mitte, versucht jedem Kind seinen Platz zu geben, den jeweils eigenen, individuellen Zugang zu würdigen – und entspricht mit dieser Herangehensweise ganz der neueren Diskussion in der Religionspädagogik, einer subjektorientierten Religionspädagogik. Der Marchtaler Plan geht dabei einen „Mittelweg“ zwischen Regelschule und Reformpädagogik – und wird immer wieder von beiden Seiten angefragt, beispielsweise in der Diskussion um mehr Freiheit vs. mehr Leistungskontrolle.

„Bedingungen für Bildung zu schaffen“ – so betitelt Hatzung Aufgabe und Herausforderung für katholische Schulen, besonders auch im Blick auf den

Marchtaler Plan und die Lehrkräfte, die das Konzept im Schulalltag tragen.¹

Die besonderen Bedingungen religiöser Bildung im Rahmen des Marchtaler Plans sollen in dieser Arbeit im Zentrum stehen: Wie wird der Marchtaler Plan als Rahmenplan für religiöse Bildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Blick auf die Zukunft wahrgenommen? Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen sie für ihre Arbeit innerhalb dieses Konzepts? Wie beurteilen sie den Einfluss spezifischer Marchtaler-Plan-Strukturen auf religiöse Bildungsprozesse?

Diese Arbeit geht empirisch-qualitativ vor. Kern der Arbeit sind Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an Marchtaler-Plan-Schulen. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden zu ihren Erfahrungen im konkreten Schulalltag, ihren Herausforderungen und Perspektiven befragt. Für die Fragestellung dieser Arbeit wurden Lehrkräfte als Interviewpartner gewählt, weil sie über eine doppelte Perspektive verfügen: Sie sehen und erleben einerseits den Schulalltag, die konkrete Umsetzung, die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler. Und andererseits sind sie auch mit der Konzeption vertraut, es gehört zu ihren Aufgaben, Theorie und Praxis zusammenzubringen und dieses Zusammenspiel immer wieder zu reflektieren.

Die Arbeit gliedert sich in folgende Kapitel:

In Kapitel 1 wird knapp dargestellt, wie der Marchtaler Plan entstand und wie er in die Landschaft der katholischen Schulen einzuordnen ist. Darüber hinaus wird der Marchtaler Plan in seiner Struktur, seinen Zielsetzungen und seinen unterschiedlichen Elementen erläutert, ein Ausblick auf aktuelle Spannungsfelder und Entwicklungsaufgaben gewagt.

Kapitel 2 entfaltet die theologisch-religionspädagogische Basis, auf die hin später die empirischen Befunde gespiegelt werden. So wendet sich das Kapitel zum einen dem Begriff der religiösen Bildung und des religiösen Lernens zu. Schon der Bildungsbegriff ist nicht einfach, umso mehr bedarf der Begriff der religiösen Bildung einer Erläuterung. Der Begriff des Menschenbildes spielt in den Interviews eine große Rolle und so findet sich in diesem Kapitel auch eine anthropologische Grundlegung, eine Analyse anthropologischer Voraussetzungen für religiöse Bildung. Die Frage nach der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer wird in der Schulpädagogik und Bildungsforschung derzeit viel diskutiert. Im Hinblick auf religiöse Bildung wird diese Fragestellung nochmals umfassender. Ebenso thematisiert wird die Vernetzung

¹ Hatzung, Geleitwort 2019, S. 13.

als ein zentraler Gedanke des Marchtaler Plans. Vor einem Blick auf die praktische Umsetzung geht es zunächst einmal um eine theologische Annäherung und Rückfrage an den Vernetzungsbegriff. In der Praxis bestimmt die Vernetzung besonders den Vernetzten Unterricht (VU), die Freien Studien und das Philosophisch-Theologische-Forum als Weiterführung des Vernetzungsgedankens in der Kursstufe. Der Blick auf Sprache und religiöse Sprachfähigkeit, ohne die religiöse Bildung nicht denkbar ist, rundet das Kapitel ab.

Kapitel 3 skizziert die methodische Herangehensweise dieser Arbeit. Durch die Arbeit mit Interviews werden die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Marchtaler-Plan-Schulen in das Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Die Konzeption der Interviewleitfäden und die Auswertung der Interviews orientiert sich an Inghard Langer.² Der verwendete Fragebogen und die Rahmenbedingen der Interviews werden hier besprochen, die besuchten Schulen knapp porträtiert.

In Kapitel 4.1 sind die Verdichtungsprotokolle der geführten Interviews aufgeführt. Die Verdichtungsprotokolle nehmen einen großen Raum in dieser Arbeit ein. Ganz im Sinne einer subjektorientierten Religionspädagogik sind die Aussagen und O-Töne der interviewten Lehrerinnen und Lehrer zentraler Bezugspunkt der Forschung. Kapitel 4.2 entwirft ein Panorama der Ergebnisse aus den Interviews und bündelt damit die Aussagen unter inhaltlichen Gesichtspunkten. Kapitel 4.3 führt die Ergebnisse mit der Theorie, dem Anspruch und dem (theologischen) Selbstverständnis des Marchtaler Plans zusammen.

Aus den Ergebnissen entwickelt Kapitel 5 einen Ausblick in Thesen, die einen Blick auf künftige Entwicklungen werfen.

Kapitel 7 und 8 bilden mit Literaturverzeichnis und Materialanhang den formal-technischen Rahmen.

Wo immer möglich, wird in dieser Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gesprochen. An den Stellen, an denen diese Schreibweise an ihre (grammatikalischen) Grenzen kommt, weiche ich von dieser Grundregel ab. Gerade in den Verdichtungsprotokollen ist oft nur von Lehrern und Schülern die Rede, weil die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner dies so verwendet haben.

Zahlen, die eine bestimmte Klassenstufe bezeichnen, werden nicht ausgeschrieben, sondern als Ziffer dargestellt. Wörtliche Zitate aus den Interviews sind sowohl in

² Vgl. Langer, Das persönliche Gespräch 2000.

doppelten Anführungszeichen als auch kursiv gedruckt. Literaturzitate stehen in doppelten Anführungszeichen, Zitate innerhalb von Zitaten sind durch einfache Anführungszeichen gekennzeichnet.

1. Schule anders gestalten – der Marchtaler Plan

1.1 Lernort katholische Schule – Einordnung in die Landschaft der Schulen

Die Landschaft der Schulen in Deutschland und auch in Baden-Württemberg ist vielfältig, viele unterschiedliche Schultypen machen eine knappe Darstellung der Schullandschaft quasi unmöglich. Für diese Arbeit ist wichtig, festzuhalten, dass es ein Nebeneinander von staatlichen Schulen und privaten Schulen gibt, bzw. dass private Schulen das staatliche Schulsystem ergänzen. Das Recht zur Gründung privater Schulen ist im Grundgesetz Artikel 7, Absatz 4 festgehalten: „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen.“ Das statistische Bundesamt weist für das Schuljahr 2018/2019 5811 allgemeinbildende und berufliche Schulen in privater Trägerschaft aus. Außerdem vermeldet das statistische Bundesamt, dass sich die Zahl privater Schulen in den letzten 25 Jahren kontinuierlich erhöht hat. Darin enthalten ist ein gewisser Aufholeffekt im Osten Deutschlands nach der Wende.³ Private Schulen können dabei in unterschiedlicher Trägerschaft sein, ein großer Teil befindet sich in kirchlicher Trägerschaft. Das Portal Katholische-Schulen.de vermeldet: „Das Profil Katholischer Schulen ist vielfältig und bunt. Ihre Attraktivität ist mit rund 360.000 Schülerinnen und Schülern in Deutschland ungebrochen – und ihr Angebot wird weit über christliche Elternhäuser hinaus geschätzt.“⁴

Während die katholische Kirche sich als Institution in einer massiven Krise befindet, sieht die Lage an den katholischen Schulen also anders aus. Ein Artikel der Süddeutschen Zeitung stellt schon 2016 die Frage nach dieser paradoxen Situation: „Da verlieren einerseits die Kirchen an Bindungskraft, noch nie sind so viele

3 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/privatschulen-deutschland-dossier-2020.html> (Zuletzt überprüft am 8.8.22)

4 <https://schulen.katholisch.de/Profil-und-Qualit%C3%A4t/%C3%9Cber-Katholische-Schulen> (Zuletzt überprüft am 8.8.22). Das Portal wird im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz betrieben und bildet eine Plattform für die Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Die Zahlen, die genannt werden, stammen aus dem Schuljahr 2015/2016. Neuere Zahlen sind nicht angegeben.

Menschen aus der katholischen oder der evangelischen Kirche ausgetreten. Andererseits blüht die Landschaft der Schulen in deren Trägerschaft.“⁵ Wie passen die Flucht aus der katholischen Kirche und der Erfolg der katholischen freien Schulen zusammen? Die Suche nach Antworten auf diese Frage erfordert wohl mehr als nur einen kurzen Exkurs.⁶ Es lässt sich aber zumindest kritisch anfragen, inwieweit katholische freie Schulen als explizit konfessionell gebundene Schulen wahrgenommen werden, oder ob sie von Eltern vor allem als private Schule, also als Alternative zum staatlichen Schulsystem, eine Rolle spielen. Ist der „katholische Überbau“ unter Umständen also gar nicht so wichtig – und so zumindest auch nicht hinderlich? Die Frage muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Fest steht, dass eine katholische freie Schule in mehrfacher Hinsicht ein besonderer Lernort ist: So ist sie eben nicht staatlich – und dennoch an staatliche Vorgaben (und Gelder) gebunden. Sie soll ein Ort sein, an dem den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise auch eine religiöse Bildung vermittelt werden soll – und ist doch vom gesellschaftlichen Wandel der Religiosität nicht ausgenommen. Beim Blick auf die katholischen Schulen zeigen sich zwei Blickwinkel: eine Sicht von außen, die v.a. Eltern in ihrer Wahl der Schule für ihre Kinder beeinflusst, und eine innere Sicht, mit einem ganz eigenen Selbstverständnis und Begründungszusammenhang. Es besteht also ein gewisses Nebeneinander von Merkmalen, die für Eltern wichtig sind, und Merkmalen, die als konstitutiv für eine konfessionelle Schule v.a. auch von kirchlicher Seite angeführt werden.

In seiner Arbeit zu „Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert“ analysiert Rafael Frick weltkirchliche Dokumente zu Pädagogik und Schule.⁷ In der Zusammenschau der Befunde hält er den Rekurs auf Ganzheit bzw. Ganzheitlichkeit als eine wichtige Traditionslinie fest:

„Gemeinsam ist allen Texten, daß die Rede von der ganzheitlichen Erziehung oder Bildung immer im Kontext mit Transzendenz, einer postulierten übernatürlichen Bestimmung des Menschen oder der religiösen Erziehung anzutreffen ist.

5 Osel, Warum katholische Schulen 2016.

6 Osel benennt in seinem Artikel verschiedene Aspekte wie den Elternwunsch nach einem „Abitur plus“, also dem Abitur an einer Privatschule als Distinktionsmerkmal („die Nachfrage nach dem i-Tüpfelchen, in dem Fall dem katholischen i-Tüpfelchen“), die bessere Ausstattung der privaten Schulen, aber auch den Ruf der privaten Schulen, sich besonders um ihre Schülerinnen und Schüler zu kümmern. Der Artikel stellt also gerade nicht kirchliche bzw. religiöse Aspekte in den Vordergrund, um die Beliebtheit der kirchlichen Schulen zu erklären.

7 Quellengrundlage seiner Analyse sind sechs weltkirchliche Dokumente: Die Enzyklika *Divini illius magistri* (1929), das Konzilsdokument *Gravissimum educationis* (1965), und vier nachkonziliare Verlautbarungen zur Katholischen Schule aus den Jahren 1977-1997. (Vgl. Frick, Grundlagen 2006, S. 19-21.)

'Ganzheitliche Erziehung' steht somit in katholisch-pädagogischer Redeweise für die Einbeziehung religiöser Aspekte in das Schulgeschehen oder generell in den Erziehungsprozeß. Anders gewendet: Durch die Berücksichtigung oder Praktizierung von 'Ganzheit' soll verhindert werden, daß die religiöse Dimension aus dem Erziehungsgeschehen ausgeblendet wird.“⁸

Über die Rede von der Ganzheitlichkeit wird in kirchlichen Stellungnahmen die religiöse Dimension in Erziehung und Bildung eingebunden. Die Betonung dieser religiösen Dimension findet sich ebenso in Dokumenten und Stellungnahmen, die sich im Umfeld des Marchtaler Plans finden lassen. So formuliert die Grundordnung für die allgemeinbildenden Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg: „Katholische Freie Schulen legen großen Wert auf die Einübung in den Glaubensvollzug (z. B. Gottesdienst, Schulgebet) und auf die religiöse Erziehung im Fach Religionslehre. Der Religionsunterricht ist in allen Schulstufen Pflichtfach und unverzichtbar.“⁹

Im Hinblick auf den Marchtaler Plan spielt besonders auch das oben genannte Stichwort der Ganzheitlichkeit eine Rolle. So formuliert Prälat Maximilian Müller als Auftrag und Ziel der katholischen Schule zusammenfassend folgendermaßen:

„Katholische Schule sieht zuerst den ganzen Menschen, mit Leib und Seele; sie sieht das Kind, das leben will und der Hilfe bedarf, um erwachsener, reifer, verantwortlicher Mensch zu werden. Bildung und Erziehung sind also ein Geschehen am und für den jungen Menschen, das ihm zum sinnvollen, erfüllten, verantworteten und wertbestimmten Leben verhilft. Bildung und Erziehung ist ein Geschehen, das den Heranwachsenden Maß-Stäbe an die Hand gibt, das Denken, Handeln, Erleben und Fühlen ordnend gestaltet. [...] Bildung und Erziehung sind bedacht auf die Zurüstung des Menschen für das Leben in dieser Welt und zugleich Zurüstung für das übernatürliche Ziel des Menschen, Wegbegleitung hin auf das kommende Leben.“¹⁰

Böckerstette betont in einer Reflexion des Ganzheitsbegriffs allerdings, dass der Ganzheitsbegriff nicht im Sitze eines Besitzens der Wahrheit missverstanden werden darf. „Ganzheit ist deshalb ein heuristischer Begriff, welcher dem endlichen Erkennen und Gestalten angemessen ist. Die Suche nach dem Ganzen hängt mit der menschlichen Sehnsucht nach Sinn zusammen. Dieser findet sich aber nicht in der vermeintlichen Erkenntnis des Ganzen, sondern in der radikalen Offenheit für immer neue Erfahrungen.“¹¹

Wie ein Blick auf die Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans noch zeigen wird

8 Frick, Grundlagen 2006, S. 243.

Siehe zum Stichwort Ganzheitlichkeit auch das Unterkapitel „Ganzheitlichkeit als Leitvorstellung des Unterrichts“ bei Feifel, Christliches Menschenbild in der katholischen Schule 1992, S. 49-52.

9 Bischöfliches Ordinariat Rottenburg, Grundordnung 1998, S. 3.

10 Müller, Katholische Schule 1996, S. 9.

11 Böckerstette, Katholische Freie Schule vor den Herausforderungen 1996, S. 34.

(siehe Kapitel 1.2.), spielt das gesellschaftliche Umfeld einer Schule immer eine große Rolle. Schulen sind eng verbunden mit den Gesellschaften, die sie umgeben, aus denen ihre Schülerinnen und Schüler und auch die Lehrerinnen und Lehrer stammen. Das Ziel einer Schule weist aber über den Status quo hinaus, möchte sie doch ihre Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft hin bilden. Und in diesem Kontext stellt sich für kirchliche Schulen dann im Besonderen die Frage nach dem Stellenwert der religiösen Bildung.

In den Studienbriefen der Marchtaler Fernstudien, die im Auftrag der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung in Obermarchtal herausgegeben wurden, wird diese Auseinandersetzung um das Wesen einer katholischen Schule (und ihrer Lehrkräfte) in mehreren Artikeln thematisiert.¹² Die gesellschaftliche Situation, die durch „Pluralismus der Meinungen, Überzeugungen und Lebensstile“¹³ und damit mit einem Traditionsabbruch auch für den christlichen Glauben beschrieben wird, hat sich bis heute nicht verändert, lediglich zugespitzt und in ihrer Komplexität gesteigert. Auch die Fragen danach, was Kinder und Jugendliche eigentlich brauchen, was gute Bildung also für sie bedeutet, welche Rolle dabei die religiöse Bildung spielt, begleiten Schule und Schulentwicklung beständig¹⁴ und werden auch in den folgenden Kapiteln eine Rolle spielen.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem kleinen Ausschnitt im breiten Spektrum der Schullandschaft – mit Gymnasien in Baden-Württemberg, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten. Die gesamte Vielzahl von Schulen, Schularten und reformpädagogischen Ansätzen kann und soll nicht umfassend thematisiert werden.¹⁵

Auch die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart sind vom rechtlichen Status her Ersatzschulen und unterliegen dem Privatschulgesetz. Dies

12 Siehe dazu beispielsweise: Böckerstette, Katholische Freie Schule vor den Herausforderungen 1996; Müller, Katholische Schule 1996; Müller, Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer 1996.

13 Müller, Katholische Schule 1996, S.2.

14 Vgl. dazu bspw. die Beiträge von Kasper (Menschenbild 1992) oder Schavan (Religionsunterricht 1997). So formuliert Kasper über den Stellenwert der religiösen Erziehung: „Zum Aufgabenfeld einer katholischen Schule gehört ohne Zweifel die religiöse Erziehung. Sie kann aufgrund des Gesagten nicht nur ein Teilbereich neben anderen Erziehungsbereichen oder gar nur ein Zusatz sein. Weil das Kind und der Jugendliche ganz und im innersten Wesenskern ihrer Person auf Gott ausgerichtet sind, bemühen sich Katholische Freie Schulen vielmehr um eine Gesamtatmosphäre, die Schüler und Schülerinnen für die religiöse Tiefendimension eröffnen kann. Dies geschieht etwa durch Anleitung zur Stille, zur Besinnung, zum Staunen, zum Hören und Schauen, zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen und vor allem vor dem letzten Geheimnis, das wir Gott nennen dürfen.“ (Kasper, Menschenbild 1992, S. 8)

15 Neben den Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten, gibt es natürlich ebenfalls kirchliche Schulen, die anders strukturiert sind. Im katholischen Bereich sind an dieser Stelle beispielsweise die Sießener Schulen zu nennen.

wird mit Blick auf den Marchtaler Plan auch reflektiert: Und „[s]omit besteht die Aufgabe dieser Schulen aus staatlicher Sicht nicht darin, weltanschaulich determinierte Kopien der öffentlichen Schulen zu sein, sondern darin, Alternativen im pädagogischen Bereich, die auch das öffentliche Schulwesen befruchten können und sollen, zu entwickeln und zu realisieren.“¹⁶ Dies betont ebenfalls der Grundlagenband zum Marchtaler Plan von 2018: „[Als Ersatz- oder Ergänzungsschulen] wird den freien Schulen nicht nur die Möglichkeit eingeräumt, von den staatlichen Schulen abweichende Konzepte zu entwickeln; man kann vielmehr von einer Verpflichtung freier Schulen sprechen, alternative Formen der Erziehung und Bildung anzubieten, da sie nur so ihrem Auftrag, das öffentliche Schulwesen zu bereichern und zu fördern, gerecht werden können.“¹⁷

Der Marchtaler Plan ist inzwischen über die Grenzen der Diözese hinausgewandert, wurde in anderen Bundesländern und anderen Ländern (in Teilen) übernommen oder adaptiert, hat andere Schulen zu eigenen Plänen inspiriert.¹⁸ Angesichts dieser Entwicklung merkt Mangold an, dass „die Herausnahme einzelner Strukturelemente noch nicht eine ‚Arbeit nach Marchtaler Plan‘ darstelle und die Gesamtkonzeption, [d]ie ‚Marke Marchtaler Plan‘ [...] also eines inhaltlichen Schutzes“ bedürfe.¹⁹

1.2 Ausgangslage und Entstehung

Der Marchtaler Plan entstand in den 80er-Jahren, aber natürlich nicht voraussetzungslos. Kirchliche Schulen haben eine lange Tradition und haben sich immer wieder verändert. Zur Entstehungszeit des Marchtaler Plans befand sich das Bildungswesen in Baden-Württemberg „seit geraumer Zeit in schulpolitischer wie auch schulpädagogischer Hinsicht in tiefgreifenden Umbrüchen“²⁰.

16 Saup, Zur Freiheit berufen, S. 150.

Auch Meißner, der sich mit der Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans beschäftigt, formuliert zu Beginn diese Anfrage: „Freie Schulen werben damit, nicht alles anders, aber vieles besser zu machen. [...] Die freien Schulen begründen ihre Existenz damit, anders zu sein als andere Schulen. [...] Die Frage, ob das Profil einer Schule in freier Trägerschaft sich von dem der öffentlichen Schule abhebt, ist also schon deshalb von Interesse, weil die freie Schule - sollte das nicht der Fall sein - eigentlich ihre Existenzberechtigung verliert. Läßt sich ein Unterschied festmachen, stellt sich die Frage nach einer schulpädagogischen Wertung.“ (Meißner, Schulstreit 1999, S. 3.)

17 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 11.

18 Eine Aufstellung zur Ausbreitung des Marchtaler Plans findet sich bspw. bei Mangold, Rückblick 2014, S. 67-70. Auch im Netz finden sich Porträts einzelner Schulen, die außerhalb der Diözese Rottenburg-Stuttgart mit dem Marchtaler Plan arbeiten, wie z.B. die Maria-Ward-Realschule Schrobenhausen unter <https://www.youtube.com/watch?v=tRglqYGuhc0> (Zuletzt überprüft am 16.10.2018)

19 Mangold, Rückblick 2014, S. 71.

20 Gerst, Zur Entstehungsgeschichte 1996, S. 1.

Die Arbeit von Stefan Meißner mit dem Titel „Vom Schulstreit zum Marchtaler Plan. Die Genese eines Erziehungs- und Bildungsplans und seine Rezeption in der Öffentlichkeit“ möchte „ein erster Baustein zu einer Standortbestimmung der 'Marchtaler-Plan-Schulen' aus ihrer Geschichte heraus sein.“²¹ Die Frage nach den Wurzeln des Marchtaler Plans, den Umständen, die seine Entstehung geprägt haben, wirft Fragestellungen auf, die auch in der heutigen Situation von Interesse sind: „Ist ein katholisches, d.h. konfessionell geprägtes Modell [von Schule] fähig, sich in einer offenen Gesellschaft überzeugend auszuweisen und zu behaupten?“²²

Meißner geht in seiner Arbeit zunächst „den Auseinandersetzungen um die katholische Schule als Form öffentlicher Schule 1945 bis 1967“²³ nach, arbeitet also die Geschichte auf und fragt nach den Plänen und dem Handeln der damaligen Akteure. Im nächsten Schritt untersucht er die Gründe für das Scheitern der Bekenntnisschulen und blickt auf mögliche Konsequenzen: „Weil die Kirchenleitung massiv am Schulkampf beteiligt war und auch heute noch Interesse am Bestand der Bekenntnisschulen hat, ist grundsätzlich aus den Erfahrungen der Vergangenheit heraus zu fragen, ob und wie katholische Schule heute sinnvoll und zukunftsträchtig gestaltet werden kann. [...] Die Geschichte des Scheiterns einer kirchlichen Bildungskonzeption 1945 bis 1967 zeigt, wie es nicht gehen kann und legt Optionen für eine zeitgenössische katholische Schule nahe.“²⁴

Die Entstehung des Bundeslands Baden-Württemberg wurde von intensiven Auseinandersetzungen um die Gestaltung der (Volks-)Schule begleitet. Die Kirche setzte sich dabei vehement für katholische Bekenntnisschulen ein. Die christliche Gemeinschaftsschule, also eine Schule, an welcher lediglich der Religionsunterricht konfessionell getrennt unterrichtet wird, die aber ansonsten eine konfessionell gemischte Schüler- und Lehrerschaft haben, wurde kirchlicherseits abgelehnt.²⁵ Zentrale Bezugspunkte der Argumentation für die Bekenntnisschule stellten das (naturrechtliche) Elternrecht und die bleibende Rechtsgültigkeit des Reichskonkordats von 1933 dar. Die kirchlichen Forderungen setzten sich jedoch in der neuen Landesverfassung des Landes Baden-Württemberg 1953 nicht im

21 Meißner, Schulstreit 1999, S. 4.

22 Meißner, Schulstreit 1999, S. 211/212.

23 Meißner, Schulstreit 1999, S. 6.

24 Meißner, Schulstreit 1999, S. 6.

25 Frick stellt dar, dass die Bekenntnisschule in der Bundesrepublik Deutschland im Volksschulbereich noch bis in die Mitte der 60er Jahre sehr stark war. Mit Zahlen aus dem Jahr 1965 listet er einige Regierungsbezirke bundesweit auf, in denen mehr als 50% aller Schülerinnen und Schüler Bekenntnisschulen besuchten. Erst dann setzten sich zunehmend die Gemeinschaftsschulen durch. (Vgl. Frick, Grundlagen 2006, S. 7)

gewünschten Maße durch.²⁶

In den sechziger Jahren wurden weitere Reformbestrebungen angestrengt, die das Bildungsniveau heben und an neue gesellschaftliche Bedingungen anpassen sollten. 1967 kommt es zur Novelle.

„Für die öffentliche Volksschule schreibt die Verfassung nun im ganzen Land die christliche Gemeinschaftsschule [...] vor. In dieser Schule [...] wurde der Unterricht sämtlichen Kindern gemeinschaftlich erteilt, mit Ausnahme des Religionsunterrichts. [...] Für Bekenntnisschulen in Südwürttemberg-Hohenzollern hat die Novelle die Umwandlung in private Bekenntnisschulen auf Antrag der Eltern ermöglicht und durch staatliche Finanzierung erleichtert“²⁷.

Die intensiven Bemühungen des Rottenburger Bischofs Leiprecht und der Rottenburger Kirchenleitung um die katholischen Bekenntnisschulen als einzig angemessene Schulform für katholische Kinder waren nicht von Erfolg gekrönt. In der Gesellschaft und auch innerkirchlich wurde diese traditionelle Position nicht mehr uneingeschränkt mitgetragen und unterstützt, obwohl Leiprecht versuchte, „die Katholiken seiner Diözese mittels Kirchenpresse und Hirtenbriefen zu einem möglichst geschlossenen Votum für die traditionell-katholische Position zu bewegen.“²⁸ Die „defensive Sicherungsstrategie, die den Erhalt der katholischen Bekenntnisschulen im öffentlichen Schulwesen zentral durch ein Pochen auf überkommene Rechte sichern wollte“²⁹, scheiterte, die Kirche befand sich in dieser Frage in einer „Einzelgängerrolle“³⁰ gegen die Modernisierung der Gesellschaft.

Aus dem Scheitern der Bekenntnisschulen leitet Meißner Folgerungen für künftige Neukonzeptionen ab: So stellt er fest, dass Bekenntnisschule „unmöglich nochmal aus dem Verständnis eines geschlossenen und überlegenen Weltbildes heraus konzipiert werden“³¹ kann, wie es in der Enzyklika 'Divini Illius Magistri' propagiert wurde. Auch „[d]ie Gewissensverpflichtung Erziehungsberechtigter auf die Wahl einer bestimmten Schulform durch eine Kirchenleitung [...] ist unangebracht. [...] Katholische Bekenntnisschule läßt sich nur noch auf der Basis grundsätzlicher Anerkennung gesellschaftlicher Modernisierung und grundlegender Akzeptanz

26 Vgl. Meißner, Schulstreit 1999. Siehe besonders die Kapitel 2 und 4, S. 39-76; 106-133.

Eine Besonderheit bildet die Regelung in Südwürttemberg-Hohenzollern: „Während in den übrigen Landesteilen eine einheitliche Schulform, die christliche Gemeinschaftsschule, bestand, konnten dort die Eltern zwischen drei Formen wählen: der katholischen Bekenntnisschule, der evangelischen Bekenntnisschule und der christlichen Gemeinschaftsschule.“ (Ebd. S. 141)

27 Meißner, Schulstreit 1999, S. 159.

28 Meißner, Schulstreit 1999, S. 203.

29 Meißner, Schulstreit 1999, S. 207.

30 Meißner, Schulstreit 1999, S. 213.

31 Meißner, Schulstreit 1999, S. 216.

pluralistischer Gesellschaft konzipieren.“³²

„Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen im Schulwesen und Aufrichtigkeit in der eigenen Standortbestimmung ist für die gute Bekenntnisschule konstitutiv, um sich in den Dialog der Schulentwicklung einbringen zu können. Dann können sich aus diesen Schulen heraus auch wegweisende Impulse für die Entwicklung des Schulwesens im Ganzen entwickeln, die allgemein Anerkennung finden, nicht weil sie in ihrem Bestand rechtlich abgesichert sind, sondern weil sie überzeugen.“³³

Die Schulen müssen sich also an theologischen und pädagogischen Qualitätskriterien messen lassen – eine Forderung, die auch heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt hat.

Ausgehend von der Frage nach theologischen und pädagogischen Ansatzpunkten für eine zukunftsfähige Bekenntnisschule wirft Meißner einen ersten Blick auf die Grundidee eines fächerverbindenden Unterrichts als eines Unterrichts, der „besonders auf Begegnung und Zusammenhang verschiedener Rationalitätsformen“³⁴ abhebt. Von einem vernetzten Unterricht spricht er an dieser Stelle noch nicht. In seinem kritischen Ausblick auf die Geschichte der Bekenntnisschule nach 1967 skizziert Meißner knapp die weiteren Entwicklungen und den Weg hin zum Marchtaler Plan.³⁵ Mit Elternvereinen als Schulträger wurden nach der Verfassungsänderung von 1967 einige Schulen in katholische Freie Schulen umgewandelt, ein Katholisches Schulwerk Baden-Württemberg gegründet.

Saup hält fest, dass in den ersten Jahren der Katholischen Freien Schulen noch wenig Unterschied zu öffentlichen, staatlichen Schulen bestand. Erst im Laufe der Zeit wurde deutlich, dass im Hinblick auf das Selbstverständnis und den kirchlichen Auftrag „ein eigenständiges pädagogisches Profil entwickelt werden mußte, das dem Unterricht einer Katholischen Freien Schule eine unverwechselbare Prägung sowohl hinsichtlich der Inhalte, als auch hinsichtlich der Methode verleihen kann.“³⁶ Schließlich wurden die sehr unterschiedlichen Umwandlungsschulen 1974 der übergeordneten Instanz des diözesanen Schulamtes unterstellt – eine von Prälat Max Müller vorangetriebene Maßnahme, bei welcher Meißner kritisch anfragt, ob es an dieser Stelle um eine Sicherung des Fortbestandes der Schulen ging oder ob eine stärkere kirchenamtliche Kontrolle intendiert war.³⁷

32 Meißner, Schulstreit 1999, S. 217.

33 Meißner, Schulstreit 1999, S. 219.

34 Meißner, Schulstreit 1999, S. 221.

35 Vgl. im Folgenden Meißner, Schulstreit 1999, S. 222-230.

36 Saup, Zur Freiheit berufen 1994, S. 153.

37 Vgl. Meißner, Schulstreit 1999, S. 225.

Gerst macht in seinem kurzen Überblick über die Entstehungsgeschichte deutlich, von welchen Entwicklungen im staatlichen Schulsystem sich der Marchtaler Plan abhebt: „Mit Beginn der sog. Bildungsreform sind alle Lehrpläne sehr engmaschig konzipiert worden; dem Lehrer wurde sehr differenziert vorgegeben, was an Stoffen zu vermitteln ist. Von fast ausschließlichem Interesse war die Vermittlung von Fachwissen und die Passung des Schülers auf diese Erfordernisse.“³⁸ Zwar sei schon in der Lehrplanrevision von 1975-80 versucht worden, diese Engführung mit Hilfe von fächer- oder gar schuljahresübergreifenden Verweispfeilen zu begegnen, allerdings blieb „das System der Verweispfeile unverbindlich und wegen des durchgängigen Fachlehrersystems von der Grundschule (!) bis zur Oberstufe des Gymnasiums nicht praktikabel.“³⁹ In dieser Zeit der Umbrüche in der Schullandschaft tritt 1976 die Grundordnung für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart in Kraft.⁴⁰ Darin sind in Paragraf 2 die Zielsetzungen für die Katholischen Freien Schulen vorgegeben, eine praktische Umsetzung fehlt an dieser Stelle noch. In den folgenden Jahren liefen Schulversuche, wie beispielsweise am Bildungszentrum Sankt Konrad in Ravensburg, die bereits Elemente des Marchtaler Plans im Ansatz enthielten.⁴¹

Mangold schildert in einem Rückblick den Entstehungsprozess des Marchtaler Plans, bzw. die Entstehungsprozesse der einzelnen Strukturelemente⁴²:

„Wenn sich der Marchtaler Plan heute als ein Zusammenspiel aus Morgenkreis, Freier Stillarbeit, Vernetztem Unterricht und Fachunterricht präsentiert, so sind diese Elemente keineswegs [...] als Ganzes entwickelt worden, vielmehr entstanden sie zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten und um auf unterschiedliche, aus der schulischen Alltagsarbeit erwachsene Fragen Antwort zu geben.“⁴³

Der Vernetzte Unterricht beispielsweise entwickelte sich aus zwei voneinander unabhängigen Schulversuchen an der Bodenseeschule in Friedrichshafen und am Bildungszentrum St. Konrad in Ravensburg, auch Erfahrungen der Maximilian-Kolbe-Schule in Rottweil flossen ein.⁴⁴ Das „Proprium des Marchtaler Plans: die

38 Gerst, Entstehungsgeschichte 1996, S. 2-3.

39 Gerst, Entstehungsgeschichte 1996, S. 3.

40 Siehe online oder bspw. in: Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, Auflage von 2002. Dort ist ab S. 199 die 1998 überarbeitete Grundordnung abgedruckt.

41 Vgl. Meißner, Schulstreit 1999, S. 227.

42 Eine detaillierte Erläuterung der einzelnen Strukturelemente – Morgenkreis, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht und Fachunterricht – erfolgt in Kapitel 1.3.

43 Mangold, Rückblick 2014, S. 59.

44 Vgl. Mangold, Rückblick 2014, S. 59-61.

integrierte religiöse Erziehung⁴⁵ entstand. Die Anfänge des Morgenkreises⁴⁶, einem gemeinsamen Start am Montagmorgen, gehen auf eine Kooperation mit dem Kindergarten zurück. Inspiriert vom Morgen- bzw. Schlusskreis der zukünftigen Schulanfänger übertrugen Ravensburger Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer diesen Ansatz auf die Anfangsklassen der Grundschule. „Für die Lehrerinnen und Lehrer gab es beim Vorrücken der Klassenstufe aber keinen Grund, das bedeutungsvoll gewordene Element am Montagmorgen wegzulassen, hatte man doch die positive, Gemeinschaft stiftende Wirkung dieses wöchentlichen Rituals schätzen gelernt.“⁴⁷ Auch auf die Hauptschulen und später dann auf Realschulen und Gymnasien wurde das Strukturelement übertragen.

Die Entwicklung der Freien Stillarbeit ist ebenfalls ein Produkt mehrerer Schulen. Die Auseinandersetzung mit der Pädagogik Maria Montessoris hatte dabei „einen entscheidenden Einfluss auf den Marchtaler Plan“⁴⁸. Mit der Wahl des Begriffes „Freie Stillarbeit“ grenzt sich der Marchtaler Plan aber auch bewusst von der „Freiarbeit“ der Montessori-Pädagogik ab.⁴⁹

Der Marchtaler Plan entstand also aus verschiedenen Unterrichtsversuchen an unterschiedlichen Schulen, „durch den Austausch und die gegenseitige Reflexion dieser Ideen konnte ein gemeinsames Projekt entstehen“⁵⁰, welches schließlich durch die Einrichtung der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung in Obermarchtal 1978 eine Verortung fand. Saup schätzt in seinem Rückblick die Rolle der Akademie als äußerst bedeutend ein:

„Die neue Akademie wurde zu einem Umschlagplatz von Ideen, Entwürfen, Konzepten und deren schulpraktischer Umsetzung; die einzelnen Schulen fanden zusammen und entwickelten so eine Identität als katholische Schulen ganz neuer Art und einer ganz besonderen Zuschnitts.“⁵¹

In seinem Schlusskapitel⁵² wirft Meißner einen kritischen Blick auf den Vernetzten Unterricht in der Erprobungsfassung für Klasse 5-7 am Gymnasium. Er merkt an, dass die Inhalte des Fachs Religion im Vernetzten Unterricht einen gewissen Sonderstatus haben, von der didaktischen Basis Religion aus nicht wirklich vernetzt wird. „Nehmen sie [die Autoren der Erprobungsfassung] an, Themen und Inhalte,

45 Mangold, Rückblick 2014, S. 61.

46 Vgl. Mangold, Rückblick 2014, S. 62-63.

47 Mangold, Rückblick 2014, S. 62.

48 Mangold, Rückblick 2014, S. 64.

49 Vgl. Mangold, Rückblick 2014, S. 64.

50 Mangold, Rückblick 2014, S. 65.

51 Saup, Wie alles begann 2019, S. 117.

52 Vgl. Meißner, Schulstreit 1999, S. 230-236.

Rationalitätsform, Wirklichkeitssicht und Wirklichkeitszugang von Religion entstammten einem so wirklichkeitsfernen und abgeschlossenen Kontext, das [sic!] sich darin keine Aspekte fänden, die fachübergreifend zum Tragen kommen und im Dialog mit anderen Fachrationalitäten vernünftig ergänzt und zu einer ganzheitlichen Größe vernetzt werden könnten?“⁵³ Das Ausklammern der Fachanteile Religion aus einer echten Vernetzung führt für Meißner einerseits die Idee einer Katholischen Freien Schule „ad absurdum“⁵⁴, andererseits sieht er die Gefahr, dass das Fach Religion, wenn es sich nicht „im fachüberschreitenden Dialog ausweisen und bewähren“ muss, als „eine willkürlich und fern jeder Kritik liegende Ideologie ausgewiesen werden kann“.⁵⁵ Diese Kritik bezieht sich an dieser Stelle auf die Erprobungsfassung, die Interviews der hier vorliegenden Studie zeigen allerdings, dass diese Kritik keinesfalls überholt ist.

Die Ausgangslage, die Meißner in seiner entstehungsgeschichtlichen Arbeit beschreibt, ist heute so nicht mehr gegeben. Auch katholische Schulen stellen keinen geschlossenen kirchlichen Raum mehr dar. An katholischen Schulen besteht wohl keine Gefahr mehr, dass Kinder und Jugendliche religiös indoktriniert werden. Vielleicht muss heute vielmehr eine gegensätzliche Gefahr befürchtet werden: die Gefahr, dass katholische Schulen angesichts gesellschaftlicher Gegenwinde ihre christliche und konfessionelle Prägung nur noch mühevoll vertreten können. Es bleibt als Aufgabe bestehen:

„Für jeden Antwortversuch ist die Überzeugung konstitutiv, daß – in Anerkenntnis der jeweiligen Rationalitätsformen einzelner Fächer – Wissensvermittlung unter Ausschluß von Wertaussagen als Bildungsziel nicht ausreicht. Bei allen Bemühungen um eine Anpassung des Schulwesens an die Erfordernisse der Gegenwart darf das für Bekenntnisschulen nicht außer acht bleiben.“⁵⁶

1.3 Zielsetzung und Struktur

Zielsetzung des Marchtaler Plans und der Aspekt der Freiheit

Blickt man in den Marchtaler Plan für die Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, der vor den eigentlichen Vernetzten Unterrichtseinheiten einige grundsätzliche Dokumente enthält, dann werden dort als Zielsetzungen des Marchtaler Plans drei wesentliche Aspekte benannt: die „Vermittlung von Bildung und Wissen“, die „ganzheitlich personale und soziale Erziehung“ und die „sittlich-religiöse

53 Meißner, Schulstreit 1999, S. 234.

54 Meißner, Schulstreit 1999, S. 235.

55 Meißner, Schulstreit 1999, S. 236.

56 Meißner, Schulstreit 1999, S. 220.

Erziehung“.⁵⁷ Diesen Zielformulierungen ist in diesem Band ein Text von Prälat Max Müller zum „Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule“⁵⁸ vorgeschaltet, der ebenfalls Ziele von Erziehung und Bildung benennt, was eine Einbettung des Marchtaler Plans in den Auftrag katholischer Schulen zeigt. Mit Rückbezug auf kirchenamtliche Dokumente ist hier von der „ganzheitliche[n] Entfaltung der menschlichen Person“, der Glaubensentwicklung, der Erziehung zu Mitmenschlichkeit und sozialer Verantwortung sowie dem Handeln in menschlicher Freiheit die Rede.⁵⁹ Das Stichwort der Freiheit hat an dieser Stelle einen christologischen Bezug („Das Befreiende menschlicher Freiheit als Wurzel und Richtschnur personalen Handelns ist Jesus Christus selbst“⁶⁰) und wird mit dem Teilvers aus dem Galaterbrief („Zur Freiheit berufen“, Gal 5,13) verknüpft. Ausführungen zum Aspekt der Freiheit finden sich auch in dem Band „Reflexionen zum Marchtaler Plan“, der ergänzende Beiträge zu den Vernetzten Unterrichtseinheiten des Planes für die Grund- und Hauptschulen enthält. Dort schreibt Dietrich Weber im Vorwort: „Wir unterrichten, um zu erziehen; wir wollen den jungen Menschen von innen her aufbauen und ihn von den Zwängen befreien, die ihn hindern können, als wahrer Mensch zu leben.“⁶¹ Die Entfaltung dieses Freiheitsaspekts erfolgt in den Strukturelementen, natürlich besonders, aber nicht ausschließlich, in der Freien Stillarbeit.

Strukturelemente des Marchtaler Plans

Auf die Entwicklung der Strukturelemente wurde bei der Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans in Kapitel 1.2 bereits kurz Bezug genommen. An dieser Stelle soll es darum gehen, die Grundidee des jeweiligen Strukturelementes knapp darzustellen und einen Blick auf die praktische Umsetzung zu werfen, damit die Zusammenhänge, die in den Interviews geschildert werden, deutlich sind. Denn die Strukturelemente prägen den Marchtaler Plan in besonderer Weise und spielen daher auch in den geführten Interviews eine gewichtige Rolle. Zu den Strukturelemente gibt es zahlreiche Publikationen und Darstellungen für ganz verschiedene

57 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grund-, Haupt- und Werkrealschulen 2002, S. 13.

58 Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule 2002, S. 11.

59 Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule 2002, S. 11.

60 Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule 2002, S. 11.

61 Weber, Reflexionen 1992, S. 5.

Dass der Aspekt der Freiheit, wenn er theologisch buchstabiert wird, weitere Dimensionen auffächert, zeigt diese Einordnung von Nordhofen: „Christliche Erziehung ist also eine Erziehung zur Freiheit, die ja sagt zu Gott und zum göttlichen Willen. Dies schließt ein, dass der Mensch seinen eigenen Willen nicht absolut setzt. Der Mensch ist nicht wie Gott. [...] Der Blick auf Gott ist der Blick auf unsere Grenzen.“ (Nordhofen, Was ist katholisch 2007, S. 6.)

Zielgruppen: für die Lehrerinnen und Lehrer, die (künftig) an einer Marchtaler-Plan-Schule unterrichten, in wissenschaftlichen Zusammenhängen oder auch als Kurzinformation für Eltern, die sich über die jeweilige Schule informieren wollen.⁶²

Freie Stillarbeit (FSA)

„Die Kinder und jungen Menschen sollen in der Freien Stillarbeit (FSA) lernen, Mitverantwortung für den eigenen Lernweg zu übernehmen, indem sie in einer vorbereiteten Umgebung entscheiden, wann, wo und ggf. mit wem sie arbeiten wollen. Diese relative Freiheit ist kein schlichtes Gewähren-Lassen, sondern der begleitete Weg zu einer erfahrenen und verantworteten Freiheit.“⁶³

Die Freie Stillarbeit hat ihren Platz am Beginn eines Schultages und am Gymnasium in den Klassenstufen 5 bis 7. In den höheren Klassenstufen wird sie durch die Freien Studien fortgeführt. Die Freie Stillarbeit ist kein eigenes Unterrichtsfach, sondern bezieht ihre Inhalte aus dem Vernetzten Unterricht und dem Fachunterricht. „Die Freie Stillarbeit am Tagesbeginn ermöglicht Arbeiten mit selbst gewählten Aufgaben in einem möglichst passenden Schwierigkeitsgrad, im eigenen Rhythmus und im eigenen Arbeitstempo.“⁶⁴ Die Schülerinnen und Schüler suchen sich aus einem Spektrum von bereitgestellten Aufgaben und Materialien etwas aus, das sie dann, alleine oder auch in Partner- oder Gruppenarbeit, in der FSA-Zeit bearbeiten. Die Lehrerin oder der Lehrer betreut die FSA-Stunde, es findet in dieser Zeit aber kein gemeinsamer Unterricht im Sinne eines Plenums statt. Die Freie Stillarbeit unterscheidet sich also unter anderem dadurch von anderen Unterrichtsstunden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zeitgleich das gleiche Thema bearbeiten, sondern an unterschiedlichen Themen aus den verschiedenen Fächern weiterarbeiten. Auch die Rolle der Lehrkraft ist damit eine andere.

Die Freie Stillarbeit ist inspiriert von der Freien Arbeit nach Montessori: „Freie Arbeit oder Freie intellektuelle Arbeit nennt Montessori das eigeninitiierte Tun des Kindes, durch das sich seine Selbstunterrichtung vollzieht. In ihrem pädagogischen Erfahrungsbericht von 1916 wählt sie die Bezeichnung Freie Arbeit zur

62 Hier eine Auswahl von Publikationen und Informationsquellen:

Die Studienbriefe zum Marchtaler Plan bieten zahlreiche Artikel zu verschiedenen Aspekten der einzelnen Strukturelemente. Beispielhaft genannt seien an dieser Stelle: Gerst, Marchtaler Plan und Freie Stillarbeit; Heller, Wie frei ist Freie Arbeit?; Hinz, Morgenkreis.

Eine Arbeit zu den bestimmenden Grundlagen des Erziehungs- und Bildungskonzeptes Marchtaler Plan ist Walther, Beispiel einer Reform von unten 2006. Zu nennen ist natürlich auch der Grundlagenband zum Marchtaler Plan von 2018 und ebenso verschiedenen Aufsätze aus der Veröffentlichung „Hoffungsraum Schule“ von Bieberstein/ Nothaft/ Staudigl von 2019.

Beispielsweise der Artikel von Helmstreit, 40 Morgenkreise im Jahr. Auf der Homepage des St. Meinrad Gymnasiums Rottenburg finden sich kurze Informationen für Interessierte:

<https://www.smg.de/schule/marchtaler-paedagogik> (Zuletzt überprüft am 26.4.22)

63 Gerst, Freie Stillarbeit 2019, S. 137.

64 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 51.

Beschreibung der Polarisierung der Aufmerksamkeit.“⁶⁵ Dabei werden die Freiheit des Kindes und die Konzentration auf etwas zusammen gedacht.

Welche gemeinsame Grundlinie Montessori und anderen Reformpädagogen verfolgten, fasst Potthoff in einem Artikel der Marchtaler Studienbrief zusammen:

„Alle gehen davon aus, daß Lernen nicht machbar ist. Lernen wird vielmehr als ein Prozeß verstanden, der zwar von außen angeregt, immer aber vom sich entfaltenden Individuum selbst zu vollziehen ist. Dabei wird, besonders ausgeprägt bei Maria Montessori, von einer vitalen Kraft ausgegangen, die das Interesse des jungen Menschen anregt und ihn tätig werden läßt.“⁶⁶

Die Freie Stillarbeit ist gekennzeichnet durch eine Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in einer gewissen Freiheit. Ohne die Diskussion im Detail nachzeichnen zu wollen, zeigt sich bei der Lektüre der Studienbriefe und anderer Artikel zum Marchtaler Plan, dass der konkrete Umgang mit der Freiheit als herausfordernd wahrgenommen wird. Zahlreiche Artikel setzen sich mit dem Aspekt der Freiheit, seiner praktischen Umsetzung und auch dem Mut, den es dafür braucht, auseinander.⁶⁷ In den Interviews werden sich diese Herausforderungen der FSA spiegeln: Wie viel Freiheit wird den Schülerinnen und Schülern ganz konkret zugestanden? Das zeigt sich zum Beispiel in den Anteilen von Pflicht- und Wahlaufgaben in den Materialien. Wie viel Kontrolle der Lernergebnisse durch die Lehrerin bzw. den Lehrer gibt es? Darin steckt beispielsweise die Frage nach Tests, die nach dem Erarbeiten eines Materials verpflichtend geschrieben werden.

Morgenkreis

Der Morgenkreis trägt sein Programm schon im Namen, er wird oft als Stuhl- oder Sitzkreis gestaltet. Der Morgenkreis eröffnet die Schulwoche und ritualisiert so den Einstieg am Montagmorgen. Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrerin bzw. der Lehrer „kommen nach dem Wochenende aus ihren unterschiedlichen Lebenswelten wieder in der Gemeinschaft der Klasse und der gesamten Schule an. Deshalb stehen im Zentrum des Morgenkreises die Menschen, die hier einander begegnen.“⁶⁸ Eham stellt den Morgenkreis als „Übergangshelfer“⁶⁹ in den Zusammenhang mit Passageritualen. „Im Raum von Schulen ist er eine Insel von ‚Nicht-Schule‘. Das Ritual geht auf die spezielle ‚Status-Anzeige‘ der

65 Holtstiege, Freie Arbeit und Montessori-Pädagogik 1996, S. 1.

66 Potthoff, Erziehung zur Selbstständigkeit 1996, S. 1.

67 Siehe bspw. Gerst, Marchtaler Plan und Freie Stillarbeit 1996, der davon spricht, dass die Freiheit „ein schweres Stück Arbeit, oft eine herbe Last [...] am Ende wohl die Leistung schlechthin“ der Kinder und jungen Erwachsenen ist (S. 7).

68 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 45.

69 Eham, Morgenkreis 2019, S. 106.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein: Nicht mehr zuhause – aber auch noch nicht ganz angekommen; schon in der Schule – aber noch nicht im Unterricht; am Anfang der neuen Woche – aber noch nicht im Lernmodus. Das Ritual ist von daher eigentlich keine Insel, sondern mehr eine Fähre oder eine Brücke, ein Weg-Geleit.“⁷⁰

Inhaltlich kann der Morgenkreis unterschiedlich gestaltet sein. Er kann sich an den Jahres- und Festkreis anlehnen oder auch Themen des Vernetzten Unterrichtes aufnehmen oder andere Themen, die die Klasse gerade beschäftigen.

Vernetzter Unterricht (VU)

„Der Vernetzte Unterricht nimmt Phänomene bzw. Themen/ Themenfelder und nicht Fächer (und deren Systematik) in den Fokus.“⁷¹ Der Vernetzte Unterricht führt verschiedene Sachfächer zusammen, er vernetzt die Fächer Biologie, Geografie, Geschichte und Religion. Die Inhalte des Schulfaches Deutsch, wie auch Bildende Kunst und Musik, sollen in der Unter- und Mittelstufe „so weit in die Vernetzung einbezogen werden, wie dies sachlich geboten ist“⁷². In der Kursstufe findet kein Vernetzter Unterricht mehr statt. In den unteren Klassen liegt der Vernetzte Unterricht in der Regel in der Hand einer Lehrerin oder eines Lehrers, der damit sehr viel Zeit mit einer Klasse verbringt und gewisse Anteile des Unterrichts fachfremd unterrichtet. Später werden oft Tertiale, die einen gewissen fachlichen Schwerpunkt haben, von einer Lehrkraft unterrichtet, die weiteren Tertiale von anderen Lehrkräften, jeweils entsprechend ihrer Fächerkombination. Die Lehrerinnen und Lehrer verbringen so meist kein ganzes Schuljahr in einer Klasse, haben aber innerhalb ihres Tertials ein größeres Stundenkontingent pro Woche. Der Vernetzte Unterricht ist epochal angeordnet, der Marchtaler Plan Gymnasien gliedert die jeweilige Epoche in einer Wabenstruktur. Es gibt für die jeweiligen Epoche Vorschläge für einen möglichen Unterrichtsgang, die Wabenstruktur verdeutlicht aber auch, dass andere zeitliche Abläufe möglich sind.

Für das religiöse Lernen ergibt sich durch den Vernetzten Unterricht die Besonderheit, dass in der Regel bis in die höheren Klassen hinein kein Fachunterricht Religion stattfindet, sondern dieser Teil des Vernetzten Unterrichtes ist. Der Grundlagenband von 2018 formuliert dazu: „Die Einbeziehung der katholischen Religionslehre in die Vernetzung ist unverzichtbar. Sie ermöglicht es, dass die

70 Eham, Morgenkreis 2019, S. 106-107.

Vergleiche zur Ritualisierung dazu im gleichen Sammelband auch: Kluger, Zwischen Morgengruß und Schulgottesdienst 2019, S. 93-104.

71 Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 162.

72 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Gymnasium 2017, S. 11.

religiöse und ethische Dimension in ausreichendem Umfang und notwendiger Tiefe im Unterrichtsgeschehen Raum und Beachtung findet. Dadurch erst erhält der Vernetzte Unterricht seine entscheidende Prägung als Wesensmerkmal katholischer Schule.“⁷³

Auch zum Vernetzten Unterricht gibt es eine Vielzahl von Erläuterungen und Darstellungen, die hier nicht näher ausgeführt werden können.⁷⁴ Bräuer formuliert in seinen Ausführungen zu Vernetzung und VU in den Studienbriefen:

"Hier [im VU] wird zum einen deutlich, daß mit dem Stichwort der Vernetzung gegen die Zersplitterung in unverbundene und unverdauliche Einzelheiten, gegen die Parzellierung der Lernfelder sowie gegen die jede Bildungswirkung unterminierende Abschottung der Fächer gegeneinander vorgegangen werden soll. [...] Die prinzipielle Befürwortung fächerübergreifender Unterrichtsvorhaben, die heute allerorten zu vernehmen ist, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß der gegenläufige Trend zur spezialistischen Arbeitsteiligkeit, zur Favorisierung der Bewertung isolierbarer Teilleistungen usw. ungebrochen ist und jedes Mißlingen überfachlich angelegter Projekte - mit einem Schuß Häme - der Gegenseite zugeschrieben wird. (Um mögliche Mißverständnisse in Grenzen zu halten, sei hinzugefügt: Fächer haben sich schulgeschichtlich als sinnvolle Formen der Wissensorganisation herausgebildet, sie sollen als solche nicht in Frage gestellt werden. Problematisch werden sie erst, wenn die Sektoralisierung so weit vorangeschritten ist, daß die interdisziplinäre Verständigung im Dienste der bildungswirksamen Komplementarität nicht einmal mehr angemessen bedacht werden kann.)"⁷⁵

An dieser Stelle kann man erkennen, dass die Abgrenzung von den staatlichen Strukturen in Bezug auf den VU sich inzwischen in gewisser Weise verändert hat.

73 Zur Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte führt der Text weiter aus: „Im Vernetzten Unterricht eingesetzte Lehrkräfte sollten deshalb in der Regel die *Missio Canonica* besitzen bzw. bereit sein, diese zu erwerben. Ist dies nicht möglich, sollten sie in jedem Fall eine fundierte fachliche Weiterbildung absolvieren, möglichst im Rahmen des Diplomkurses Marchtaler-Plan-Pädagogik.“ (Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 57.)

74 Siehe beispielsweise die Zusammenfassung der didaktischen Prinzipien bei Mandler, *Das Kind in der Mitte* 1992, S. 142: „Der vernetzte Integrierte Unterricht basiert auf folgenden didaktischen Prinzipien:

1. Im Mittelpunkt steht der Mensch.
2. Der Mensch ist Mensch nur in Beziehung zu Gott.
3. Personen, Sachen, Vorgänge und Beziehungen lassen sich nur in ihrem gegenseitigen Vernetztsein grundlegend verstehen.
4. Die allseitige, gewissenhafte Vorbereitung (materiell, pädagogisch, psychologisch) ist eine Hilfe zur Selbsthilfe.
5. Der Unterricht als Prozeß von Erziehung und Bildung muß den ganzen Menschen ansprechen, das Herz, den Kopf und die Hand.
6. Die Betrachtung der Welt und ihrer Zusammenhänge erfolgt bei größtmöglicher Anschaulichkeit vom Nahen zum Entfernten, vom Konkreten zum Abstrakten.
7. Unter Berücksichtigung der ständigen Veränderung, Vertiefung und Erweiterung des Wissens über den Menschen und die Welt sind die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit zu wahren.
8. Das Herz des Unterrichts ist der Lehrer als Erzieher und Bildner.
9. Die didaktische Konzeption eines vernetzten Integrierten Unterrichts verlangt eine Methodenvielfalt, die Berücksichtigung der Alterseigentümlichkeiten, der Faßlichkeit und der Spezifika der Schülerpersönlichkeiten.“

75 Bräuer, *Netz und Vernetzung* 1997, S. 20.

Besonders im naturwissenschaftlichen Bereich ähneln sich die Strukturen von VUN im Rahmen des Marchtaler Plans und BNT (Biologie, Naturphänomene und Technik) bzw. NWT (Naturwissenschaft und Technik) im staatlichen Bereich.⁷⁶

Von einem fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht unterscheidet der VU sich aber durch seine Einbettung in das Gesamt des Marchtaler Plans.⁷⁷ Inhalt und Person werden zueinander in Beziehung gedacht. Der Marchtaler Plan Gymnasien macht dies insofern sehr deutlich, als er der Darstellung der Inhalte ein pädagogisches Fundament voranstellt, das sich in einen sachlich-fachlichen und einen anthropologisch-theologischen Aspekt aufgliedert.⁷⁸

Fachunterricht

Der Fachunterricht ist als eigenes Strukturelement ausgewiesen und ist damit ebenso struktureller Bestandteil einer Marchtaler-Plan-Schule. Es werden also nicht alle Inhalte im Vernetzten Unterricht unterrichtet. Der Fachunterricht unterscheidet sich strukturell nicht vom Fachunterricht an staatlichen Schulen und ihm liegt der Bildungsplan zugrunde. Je nach Jahrgangsstufe und Fach werden Inhalte des Fachunterrichts in die Freie Stillarbeit gegeben oder in Teilen im Vernetzten Unterricht berücksichtigt. Der Fachunterricht ist demnach nicht völlig losgelöst von den anderen Strukturelementen. Der Grundlagenband fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Der Fachunterricht ist im Wesentlichen von denselben Haltungen und Zielsetzungen geprägt wie der Vernetzte Unterricht. Im Gesamt der Strukturelemente lernt der Schüler damit sowohl eine stärker auf die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände und deren Einbettung in das jeweilige Fachgebiet konzentrierte Herangehensweise kennen als auch ein Vorgehen, das die Zusammenhänge ins Zentrum der Betrachtung rückt.“⁷⁹

Der Grundlagenband betont darüber hinaus die Bedeutung der ethischen und

76 So wird in der Einführung zum Bildungsplan 2016 einerseits betont: „Die bisherigen schulartspezifischen Fächerverbände werden aufgelöst. Stärker fachbezogene Bildungspläne stellen die Bedeutung der Fachlichkeit und die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt; auf der Basis gefestigter fachlicher Kompetenzen können die Aspekte fächerverbindenden Lernens zum Tragen kommen.“ Andererseits kommen neue Verbände, die explizit auf das Fächerverbindende setzen: „In dem neuen schulartenübergreifenden Fächerverbund „Biologie, Naturphänomene und Technik“ (BNT) für die Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) sind neben Schwerpunktthemen der Biologie auch chemische, physikalische und technische Inhalte verankert. Integrative Themenfelder weisen das Fächerverbindende aus.“ (Pant, Einführung, siehe: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG> (Zuletzt überprüft am 8.3.22))

77 Mandler formuliert diesen Bezugsrahmen folgendermaßen: „Der vernetzte Integrierte Unterricht läßt die den ausgewählten stofflichen Inhalten innewohnenden Kausalitäten ganzheitlich unter Einbeziehung des personalen Momentes auf der Grundlage eines christlichen Menschen- und Weltbildes zum Tragen kommen.“ (Mandler, Das Kind in der Mitte 1992, S. 141.)

78 Vgl. dazu die Übersicht im Marchtaler Plan Gymnasium 2017, S. 10-11 und im Folgenden jeweils vor der Darstellung der jeweiligen Einheit (z.B. S. 14 und S. 20).

79 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 60.

religiösen Dimension, die auch der Fachunterricht habe und die es erforderlich mache, dass die jeweilige Fachlehrkraft hier „auskunftsfähig“ sei und sich „auch über den 'Tellerrand' des eigenen Fachbereichs hinaus mit entsprechenden Fragestellungen“ beschäftigt habe.⁸⁰ Dennoch sind Lehrkräfte, wenn sie ausschließlich als Fachlehrerinnen und Fachlehrer unterrichten, sie also eine Fächerkombination haben, die keine Anteile am Vernetzten Unterricht stellt, strukturell weniger in den Marchtaler Plan eingebunden als andere Lehrkräfte.

Weitere Elemente an Gymnasien mit Marchtaler Plan

Neben diesen vier Säulen, diesen Strukturelementen, die allen Schularten gemeinsam sind, gibt es am Gymnasium weitere Elemente, die die Grundidee des Marchtaler Plans strukturell verankern. So sind hier beispielsweise die Freien Studien zu nennen, die in den Klassen 8 bis 10 die eigenständige Erarbeitung eines Themas über einen gewissen Zeitraum ermöglichen.

Das Philosophisch-theologische Forum (PTF) führt dann Aspekte der Vernetzung und des freien Arbeitens in der Kursstufe fort. In seinem Aufsatz⁸¹ zum Philosophisch-theologischen Forum als Strukturelement in der Kursstufe des Gymnasiums entfaltet Böckerstette das Themenspektrum, das hier seinen Platz findet. An dieser Stelle seien nur exemplarische Schlagworte genannt, um die Breite und Sinnrichtung des PTF zu skizzieren: Freiheit und Determinismus, ethische Anforderungen, Totalitarismus, Zugänge zur Wirklichkeit, christliches Menschenbild.

Der Vernetzte Unterricht Naturwissenschaft (VUN) legt den Schwerpunkt auf „eigenes Experimentieren und die Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden [um] eine Grundlage zu gewinnen, auf der das Verständnis und das Interesse für verantwortete Anwendung von Technologien geweckt werden können“⁸².

Das zweiwöchige Sozialpraktikum steht unter dem Titel „Soziale Verantwortung – Menschsein für andere“⁸³.

80 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 61.

81 Böckerstette, Das Philosophisch-theologische Forum 2015, S. 360-390.

Der Aufsatz stammt aus dem Jahr 2015, wurde dann 2017 im Marchtaler Plan für die Gymnasien abgedruckt.

82 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 232.

83 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Gymnasien 2017, S. 346.

1.4 Verhältnis Marchtaler Plan – Bildungsplan

Der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg unterscheidet sich in seiner grundsätzlichen Strukturierung vom Marchtaler Plan. Die „Umstellung auf eine durchgängige *Kompetenzorientierung*“ zeichnet den staatlichen Bildungsplan aus.⁸⁴

Die Definition des Kompetenzbegriffs, der dem Bildungsplan zugrunde liegt, geht auf den pädagogischen Psychologen Franz Weinert zurück. Dieser definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁸⁵.

Interessant ist, dass bei dieser Einführung von Pant der Aspekt der Überprüfbarkeit und Messbarkeit von Kompetenzen nicht explizit reflektiert wird. Dass dies aber selbstverständlich mitgedacht wird, zeigt der Hinweis auf die Leistungsorientierung und die Niveaustufen sowie auf den Verzicht von Operatoren in der Grundschule. Gerade die Frage nach der Überprüfbarkeit religiöser Kompetenzen hat mit der Einführung des Bildungsplans 2004 intensive Diskussionen ausgelöst.⁸⁶ Die grundsätzlichen Diskussionen um den Kompetenzbegriff sind auf der Ebene der staatlichen Pläne inzwischen abgeebbt, ist doch mit dem Bildungsplan 2016 inzwischen der zweite Bildungsplan in Kraft, der von der Kompetenzorientierung her denkt.

Interessant sind beim Blick auf den Bildungsplan und die zugehörigen Vorüberlegungen aus Perspektive des Marchtaler Plans die Gedanken zur Vernetzung bzw. Vernetztheit:

84 Pant, Einführung.

Weiterhin führt er aus: „Zwar wies auch der baden-württembergische Bildungsplan von 2004 einen starken Bezug zum Kompetenzkonzept auf, er konnte damals aber noch nicht auf die bildungstheoretischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen des Kompetenzverständnisses sowie die schulpraktischen Erfahrungen zurückgreifen, die in den Jahren nach Einführung der KMK-Bildungsstandards gesammelt wurden. Dies greift der vorliegende Bildungsplan auf.“

(siehe: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>; letzter Zugriff am 8.3.22.)

85 Weinert, Leistungsmessung 2001, S. 27 f.

86 Vgl. bspw. den Sammelband „Standards für religiöse Bildung“ von Rothgangel und Fischer von 2004 mit verschiedenen Beiträgen zum Thema (Darunter: Schwendemann, Das Paradox religiösen Lernens 2004) und den Sammelband „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“, der 2009 von Feindt, Elsenbast, Schreiner und Schöll herausgegeben wurde, mit weiteren Beiträgen (z.B. Dressler, Religionsunterricht - mehr als Kompetenzorientierung? 2009; Schröder, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung 2009; Schweitzer, Friedrich, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung 2009). Vgl. dazu auch Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht 2009.

„Bildungstheoretisch betrachtet ermöglichen somit die im Bildungsplan 2016 vorgenommenen Zuschnitte von Fächern und die in der Querverweisstruktur angelegte Vernetztheit von inhalts- und prozessbezogenen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen den Aufbau eines Orientierungswissens, das den Anforderungen moderner Gesellschaften entspricht.“⁸⁷

Der Bildungsplan 2016 verbindet einerseits den Fokus auf bestimmte Inhalte, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gekonnt sein sollen, mit langfristigen Prozessen über mehrere Schuljahre und auch Fächergrenzen hinweg. Auch der Fokus der Sprache als grundlegende Voraussetzung für den weiteren Kompetenzerwerb sei hier genannt.

In den Interviews wird sich zeigen, dass der Bildungsplan für die Kolleginnen und Kollegen eine unterschiedliche Rolle spielt. Dies ist auch strukturell bedingt: In den Fächern, die in der Unter- und Mittelstufe im Rahmen des Vernetzten Unterrichts unterrichtet werden, spielt der Marchtaler Plan als konkrete Bezugsgröße in der Vorbereitung eine andere Rolle als in anderen Fächern, die als Fachunterricht abgehalten werden, oder auch in der Kursstufe, in der Vorbereitung auf das Abitur.

Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff leistet der Grundlagenband von 2018. Hier werden Aspekte des Kompetenzbegriffs auf den Marchtaler Plan und vor allem auf das ihm zugrundeliegende Verständnis von Erziehung und Bildung, Werteorientierung und Menschenbild hin reflektiert.⁸⁸ Im aktuell vorliegenden Marchtaler Plan für die Gymnasien spielt der Kompetenzbegriff keine Rolle, der Plan arbeitet mit Inhalten, die für den Vernetzten Unterricht in einer Wabenstruktur dargestellt werden.

1.5 Stetige Weiterentwicklung

Schule muss sich ständig weiterentwickeln, davon ist natürlich auch der Marchtaler Plan nicht ausgenommen.⁸⁹ Auch in seinem Artikel, der vorrangig auf die Entstehung des Marchtaler Plans zurückblickt, formuliert Mangold 2014 Fragestellungen, die nach der Weiterentwicklung fragen.⁹⁰ So spricht er die Inklusion an und fragt, inwiefern die vorhandenen Strukturelemente dafür geeignet sind, „unterschiedliche Begabungen und Interessen“⁹¹ zu berücksichtigen. Ebenso führt er die

87 Pant, Einführung (siehe: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>; letzter Zugriff am 8.3.22.).

88 Vgl. dazu im Folgenden: Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 31-35.

89 Saup formuliert dies so: „Denn wie jede pädagogische Konzeption, die nicht museal verkrusten will, ist der Marchtaler Plan eine *res semper reformanda*, die nie ‚fertig‘, nie abgeschlossen sein kann, will sie die jungen Menschen in ihren je aktuellen Lebenssituationen auf ihrem Weg in ein gelingendes Leben kompetent, hilfreich und glaubwürdig begleiten.“ (Saup, Wie alles begann 2019, S. 121.)

90 Vgl. dazu im Folgenden: Mangold, Rückblick 2014, S. 70-71.

91 Mangold, Rückblick 2014, S. 70.

Ganztagspädagogik an, für die seit 2011 ein „Marchtaler Plan für Ganztagsbereiche“ vorliegt. Ein Themenfeld, das für die religiöse Bildung von großer Relevanz ist, stellt seine Frage nach der religiösen Vielfalt dar. In der Entstehungszeit des Vernetzten Unterrichts war an den Marchtaler-Plan-Schulen der Anteil der evangelisch getauften Kinder klein, ungetaufte Kinder oder Kinder anderer Religionen waren lediglich Einzelfälle. „Die Einbeziehung religiöser Themen in den Vernetzten Unterricht, die den Klassenlehrer als Religionslehrer vorsah, konnte unter diesen Voraussetzungen erfolgen. Wie gelingt es, dieses Proprium des Marchtaler Plans unter veränderter Zusammensetzung der religiösen Herkunft in einer Klasse zu gestalten und auch dabei allen Kindern gerecht zu werden?“⁹² Es geht ihm also darum, wie konfessionelle Kooperation und interreligiöse Bildung mit dem Profil und Charakter einer katholischen Schule zusammengebracht werden können.

Mangold blickt hier vor allem auf die Veränderungen in der Schülerschaft – aber auch das Lehrerkollegium verändert sich und wird vielfältiger. Mit allen Herausforderungen, die dadurch für die jeweilige Praxis vor Ort entstehen.

2. Theoretische Grundlegungen

Im folgenden Kapitel soll auf zentrale Begrifflichkeiten Bezug genommen werden, die im Zusammenhang der Arbeit wichtig werden. Jeder einzelne dieser Begriffe könnte wohl eine halbe Bibliothek füllen, daher kann und soll der Anspruch dieses Kapitels nicht darin bestehen, diese Begriffe umfassend zu erläutern und den Forschungsdiskurs der letzten Jahrzehnte abzubilden. Es geht lediglich darum, zentrale Argumentationslinien, die vom jeweiligen Begriff ausgehen, knapp aufzuzeigen und so eine Diskussionsbasis zu schaffen.

2.1 Begrifflichkeiten im Bildungskontext

Erziehung – Lernen – Bildung: Begriffsunterscheidungen

Diese Arbeit fragt nach der Gestaltung religiöser Bildung und blickt dafür auf Elemente religiöser Lehr-Lernprozesse im Rahmen des Marchtaler Plans. Somit spielen hier verschiedene Begrifflichkeiten zusammen. Im Marchtaler Plan spielt in den Dokumenten oft der Erziehungsbegriff eine Rolle, der Bildungsplan operiert vor allem, aber nicht ausschließlich, mit dem Bildungsbegriff⁹³. Die Begriffe von Erziehung, Bildung und Lernen werden in der Forschung unterschieden.

⁹² Mangold, Rückblick 2014, S. 70.

⁹³ Zum Verhältnis Marchtaler Plan und Bildungsplan siehe auch Kapitel 1.4.

Die Erziehung wird von der Sozialisation abgegrenzt und als „ein planvolles, bewusstes und gewolltes Handeln verstanden, hinter dem eine bestimmte pädagogische Absicht steht. [...] Sozialisation geschieht eher beiläufig, Erziehung planmäßig und reflektiert.“⁹⁴ Der Erziehungsbegriff kann dabei unterschiedliche Schattierungen aufweisen;⁹⁵ einerseits als Reglementierung, die mit Disziplin einhergeht, andererseits im „Bild von Erziehen als 'Wachsenlassen', [das] sich in aktuellen ebenso wie in historischen Entwürfen, z.B. in der Kindergartenpädagogik oder in der sog. Reformpädagogik“⁹⁶ findet.

Entscheidend für die konkrete Erziehungspraxis ist dabei das inhärente Bild des Kindes (siehe dazu mehr in Kapitel 2.2): „Wird das Kind als hilfloses, abhängiges, führungsbedürftiges Wesen gesehen, das durch Erziehung erst zu vollem Menschsein gebracht werden muss? Oder sieht man es als potentiell eigenständiges, mündiges und kompetentes Subjekt, das zwar der Unterstützung und Begleitung bedarf, das aber selbst Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung ist?“⁹⁷ Bereits die bisherige Darstellung zur Struktur des Marchtaler Plans macht deutlich, dass der Marchtaler Plan, wie eben auch die Reformpädagogik, die ihn beeinflusst hat, die Erziehung in und zur Freiheit akzentuiert.⁹⁸ In der religiösen Erziehung gilt die Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild analog.

„Während der eben beleuchtete Begriff 'Erziehung' eher auf die Erziehenden, deren Handeln und Intentionen fokussiert, sind beim Begriff 'Lernen' stärker die Lernenden selbst im Blick.“⁹⁹ Der Begriff des Lernens betont besonders den prozesshaften Charakter des Vorgehens. Lernen kann dabei von äußeren Faktoren beeinflusst werden, bleibt aber letztlich dem Individuum überlassen. Lehrerinnen und Lehrer können Lernen anbahnen, Situationen gestalten, in denen gelernt wird, Lernprozesse strukturieren – das Lernen selbst liegt in der Hand der Schülerinnen und Schüler und zielt auf eine Veränderung (des Wissensstandes, des Verhaltens, des Verstehens...). Auch im Hinblick auf religiöses Lernen hält Boschki fest: „Religiöses Lernen ist ein innerer Vorgang im Individuum, das durch äußere Lernarrangements stimuliert werden kann. Letztlich bleibt es selbstgesteuert. Religiös Lernende verändern ihre

94 Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 73.

95 Vgl. Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 74.

96 Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 74.

97 Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 74.

98 Zu Einflüssen reformpädagogischer Modelle auf den Marchtaler Plan siehe Mangold, Rückblick 2014, S. 66-67.

99 Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 76.

Beziehung zu sich selbst, zu Welt- und Wirklichkeit und zu Gott.“¹⁰⁰

Einen anderen Schwerpunkt als der Begriff der Erziehung setzt der Begriff der Bildung.¹⁰¹ Der Bildungsbegriff ist nicht einfach zu bestimmen, hat historisch sehr unterschiedliche Färbungen, wurde immer wieder aufgebracht und ebenso auch kritisiert. Im Alltag wird der Bildungsbegriff oft verkürzt verwendet, beschränkt sich beispielsweise auf einen Kanon an Büchern, den man gelesen haben muss, um als gebildet zu gelten. Betrachtet man verschiedene Überblicksdarstellungen¹⁰² zum Begriff der Bildung (im religionspädagogischen Kontext) lässt sich, in starker Vereinfachung, als wichtigen Aspekt festhalten, dass der Bildungsbegriff einerseits beim Subjekt ansetzt und andererseits auf gesellschaftliche Zusammenhänge, auf das Wirken in gesellschaftliche Zusammenhänge hinein, blickt. So formulieren Rothgangel und Schelander:

„Im Bildungsbegriff kommen polare Sachverhalte zur Sprache, welche dialektisch zusammenzuhalten sind und welche nicht einseitig auseinandergehen dürfen. Bildung ist das lebenslange „Sich-Selbst-Bilden“ des Menschen in der Begegnung mit der Welt. In diesem Prozess verändern sich beide: das Subjekt und die Welt.“¹⁰³

Der Bildungsbegriff lässt sich dabei sinnvollerweise nicht vom Lernbegriff lösen:

100 Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 84.

101 Die Begriffe von Erziehung und Bildung scheinen allerdings im Umfeld des Marchtaler Plans nicht immer unterschieden worden zu sein. So schreibt Potthoff in seinem Artikel „Erziehung zur Selbständigkeit durch strukturierte Freiarbeit.“ in den Fernstudien zum Marchtaler Plan: „Ein Mensch, der selbständig ist, ist mündig. Ihn können wir als gebildet bezeichnen. Gebildet ist nicht, wer eine sehr große Menge abfragbaren Wissens parat hat. Als gebildet bezeichne ich, wenn jemand den gesamten Lebenskreis, der ihn betrifft, überschauen, strukturieren und selbständig mitgestalten kann. Dieser Begriff von Bildung besagt, daß jeder Staatsbürger möglichst in der Lage sein muß, die großen Lebens- und Gesellschaftsfragen eigenständig anzugehen und zu beurteilen. Daneben muß er in Bereichen, die sein Leben beruflich, familiär und in der Freizeit bestimmen, kompetent sein.“ (Potthoff; Erziehung zur Selbstständigkeit 1996, S. 2; Hervorhebungen I.G.)

102 Vgl. bspw. Rothgangel – Schelander, Art. Bildung (online auf Wirelex); Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 2012, S. 76-85. Siehe dazu auch ganz unterschiedliche Blickrichtungen auf „Bildung aus theologischer Perspektive“ im gleichnamigen Themenheft der ThQ 199/2019. Darin formuliert Schweitzer, „dass ein evangelisches Bildungsverständnis heute nicht mehr gegen das katholische Bildungsdenken zu profilieren ist, sondern dass es beiden Konfessionen um den fraglich gewordenen Sinn eines christlichen Beitrags zu Bildung gehen muss.“ (Schweitzer, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit 2019, S. 133.) Biesinger und Boschki betonen in ihrer Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Nipkows den Impuls für die katholisch-theologische Religionspädagogik. (Vgl. Biesinger/Boschki, Karl Ernst Nipkows Bildungstheorie als Impuls 2016, S. 143-152.)

103 Rothgangel – Schelander, Art. Bildung (online auf Wirelex).
Siehe dazu auch die Verortung des Bildungsbegriffs im Vorwort des Handbuchs Religionsdidaktik: „Religiöses Lehren und Lernen an öffentlichen Schulen ist für uns kein ortloses und willkürliches Geschehen, sondern bleibt gesellschaftlich eingebunden und muss sich gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen und Diskursen, die auf den Religionsunterricht einwirken, verantworten. Der Bildungsbegriff scheint uns in dieser Hinsicht nach wie vor am besten geeignet, sowohl die gesellschaftlichen Erwartungen an den Religionsunterricht als auch den Eigensinn religiösen Lehrens und Lernens zu fassen.“ (Kropač – Riegel, Handbuch Religionsdidaktik 2021, S. 6-7 [Vorwort].)

„Bildungstheorie ohne empirische Lehr-Lerntheorie ist leer, empirische Lehr-Lerntheorie ohne Bildungstheorie ist blind.“¹⁰⁴

Religiöse Bildung

Bildung und Religion stehen bereits in einem inneren Zusammenhang, der Begriff der religiösen Bildung konturiert diesen Zusammenhang nochmals. Allerdings macht die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs dieses Unterfangen nicht leicht. Kropač hält fest: „Die Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs schlägt unmittelbar auf alle Versuche durch, einen Begriff von religiöser Bildung zu entwickeln.“¹⁰⁵ Der Begriff der religiösen Bildung wird häufig verwendet und bleibt doch oft undeutlich – so bemerkt Gärtner in ihrer Darstellung der Dimensionen religiöser Bildung, „dass einflussreiche Nachschlagewerke [...] diesen Begriff nicht als systematisches Stichwort aufgenommen haben, während er in vielen religionspädagogischen Einführungen verwendet wird, ohne ihn einer grundlegenden Klärung zuzuführen.“¹⁰⁶ Gärtner entfaltet sieben Dimensionen religiöser Bildung und benennt religiöse Bildung dabei „als Ziel jeglichen religiösen Lernens“¹⁰⁷. Kropač konturiert den Begriff der religiösen Bildung einerseits von seinem Gegenstand her und reflektiert so die Aspekte Religion, Religiosität und Religionskultur.¹⁰⁸ Andererseits benennt er „Essentials“, um „das Proprium religiöser Bildung zu charakterisieren“¹⁰⁹. Exemplarisch seien hier zwei benannt: (1) „Religiöse Bildung entfaltet Religion als eine Selbst- und Weltdeutung, die auf Erfahrungen von Unverfügbarkeit und Unbedingtheit gegründet ist. Dabei werden die Erkenntnisse anderer Weltzugänge nicht negiert, sie werden vielmehr in einen größeren Sinnzusammenhang integriert“.¹¹⁰ Dieser Aspekt lässt sich gut im Zusammenhang mit dem Vernetzten Unterricht des Marchtaler Plans denken. (2) Religiöse Bildung befreit vom Zwang der Vollkommenheit. „Idealistischen Bildungskonzeptionen ist die Vorstellung zu eigen, Bildung finde ihr Ziel in der Entfaltung der ganzen Persönlichkeit. Demgegenüber macht religiöse Bildung darauf aufmerksam, dass das Leben immer

104 <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung/ch/7c46f89b524019846fa7cd64e20da4d6/> (Zugriff am 31.1.20)

105 Kropač, Religiöse Bildung 2021, S. 19.

106 Gärtner, Auslaufmodell 2015, S. 17.

107 Gärtner, Auslaufmodell 2015, S. 14.

Als Dimensionen benennt sie: (1) philosophische, (2) hermeneutische, (3) ethische, (4) spirituelle, (5) symbolisch-ästhetische, (6) liturgische und (7) communiale Dimension religiöser Bildung. (Vgl. Gärtner, Auslaufmodell 2015, S. 20-97.)

108 Vgl. Kropač, Religiöse Bildung 2021, S. 20-26.

109 Kropač, Religiöse Bildung 2021, S. 19.

110 Kropač, Religiöse Bildung 2021, S. 19.

nur Bruchstückcharakter hat. Das Annehmen der Fragmentarität des Lebens und der Verzicht auf das Ideal der Ganzheit sind gewissermaßen christliche Tugenden.“¹¹¹ – ein Impuls, der sich auch in einem differenzierten Blick auf den Menschen widerspiegelt – siehe dazu auch Kapitel 2.2.

Auseinandersetzung mit dem Begriff der (religiösen) Kompetenz

Der Kompetenzbegriff bzw. die Einigung der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf die Kompetenzorientierung als gemeinsamen Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen löste, in Baden-Württemberg dann im Rahmen der Einführung des Bildungsplanes 2004, mit Blick auf den Religionsunterricht eine kontrovers geführte Debatte aus (siehe auch Kapitel 1.4).¹¹² Die Debatte ist inzwischen abgeklungen, ist doch mit dem Bildungsplan 2016 nun der zweite Plan in Kraft, der mit Kompetenzen arbeitet.¹¹³ Für diese Arbeit ist eine detaillierte Betrachtung des Begriffs insofern nicht erforderlich, als der Marchtaler Plan nicht primär mit diesem Begriff arbeitet und der Begriff somit auch nicht im Detail Gegenstand des Interviewleitfadens war. Deshalb möge an dieser Stelle ein kurzer Blick auf diesen Begriff genügen. Der Kompetenzbegriff im und für den Religionsunterricht wurde von verschiedenen Akteuren aufgegriffen und unterschiedlich dimensioniert.¹¹⁴ Sajak stellt in seinem Artikel im Handbuch Religionsdidaktik die aktuellen Kompetenzmodelle für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht gegenüber.¹¹⁵ In seiner Zusammenschau hält er fest:

Es lassen sich „sechs grundlegende, konfessionsunabhängige Kompetenzen religiöser Bildung identifizieren [...]:

- Wahrnehmungsfähigkeit,

111 Kropač, Religiöse Bildung 2021, S. 20.

112 „Im Bereich des Religionsunterrichts haben die deutschen Bischöfe (2004 und 2006) und die Evangelische Kirche in Deutschland (2011) entsprechende Richtlinien zu Kompetenzen und Standards für das religiöse Lernen vorgelegt. Dieser Schritt war in beiden christlichen Kirchen kirchenpolitisch wie religionspädagogisch nicht unumstritten und wurde deshalb mitunter heftig kritisiert. Inzwischen bildet die Kompetenzorientierung aber die Basis aller Länderlehrpläne für den evangelischen wie katholischen Religionsunterricht und ist entsprechend grundlegend für die Planung und Gestaltung von Unterricht.“ (Sajak, Kompetenzorientierung 2021, S. 341.)

113 So hält Tomberg im Rückgriff auf weitere Autoren fest: „Schulpädagogisch bleibt dem RU aber [...] keine andere Wahl, als sich auf das Kompetenzmodell von Bildung einzulassen.“ (Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit 2010, S. 185.)

114 Siehe dazu auch Ritzer, Kleine Brötchen backen 2010, S. 6-19, der auf verschiedene Modelle verweist und wiederum ein eigenes Modell vorschlägt.

Einen Überblick über die Stellungnahmen der deutschen Bischöfe liefert Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit 2010, S. 141-146.

115 Vgl. Sajak, Kompetenzorientierung 2021, S. 344-347.

Eine knappe Übersicht, die den Stand des Bildungsplanes 2004 aus katholischer Perspektive widerspiegelt, bietet beispielsweise Bosold, Religiöse Kompetenz 2009.

- Darstellungsfähigkeit,
- Deutungsfähigkeit,
- Urteilsfähigkeit,
- Dialogfähigkeit sowie
- Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit.“¹¹⁶

Gemeinsam ist somit dem Marchtaler Plan und den Überlegungen zur religiösen Kompetenz, dass es sich hier um keine rein kognitiv-inhaltliche Auseinandersetzung geht. Der Marchtaler Plan ist allerdings völlig anders aufgebaut. Im Grundlagenband von 2018 findet sich zwar eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, der Marchtaler Plan ist aber nicht von Kompetenzen her strukturiert, sondern „der Marchtaler Plan [legt] in seinen Vernetzten Unterrichtseinheiten für die verschiedenen Jahrgangs- und Altersstufen nicht nur die Themen, sondern auch einzelne relevante Inhalte verbindlich fest“¹¹⁷. Es geht aber natürlich nicht um das reine Erlernen der Inhalte, wie in der Darstellung der Strukturelemente bereits deutlich wurde. Nicht umsonst gliedert der Grundlagenband die theologischen Grundlagen des Marchtaler Plans anhand des Dreischrittes von Sehen, Urteilen und Handeln.¹¹⁸ Der Marchtaler Plan formuliert keine religiöse Kompetenz, ist jedoch bewusst als Ganzes „in seiner Werteorientierung dem biblisch-christlichen Menschenbild verpflichtet“¹¹⁹. Mit Blick auf den Marchtaler Plan formuliert Staudigl zur Kompetenzorientierung:

„Ich glaube, dass vielmehr die Aspekte der Vernetzung und Erfahrung gemeint sind, wenn es gilt, konkrete Anforderungssituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen aktiv erwerben können? [...] Müsste ein kompetenzorientierter Unterricht nicht eo ipso immer schon ein vernetzter Unterricht sein, der Fragestellungen nicht künstlich in Fächer separiert, sondern sie als komplexe Herausforderung annimmt?“¹²⁰

Vernetzung und Erfahrung bezeichnet Staudigl, gemeinsam mit der Beziehung, als die „drei Qualitätsmerkmale pädagogischen Handelns, die [...] für die Pädagogik des Marchtaler Plans für essentiell“ zu halten sind.¹²¹ Staudigl sieht in den Anforderungen, die durch die Kompetenzorientierung formuliert werden, also

116 Sajak, Kompetenzorientierung 2021, S. 347.

117 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 34.

118 Vgl. Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 15-26.

119 Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagenband 2018, S. 31.

120 Staudigl, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung 2019, S. 193-194.

121 Staudigl, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung 2019, S. 189.

„Erfahrung, Vernetzung und Beziehung sind also nicht nur drei hundertjährige Leitideen pädagogischen Handelns, sondern drei aktuelle Aspekte, denen die moderne Hirnforschung und die Neurodidaktik Aufmerksamkeit schenken. Es sind drei Aspekte, die für die Reformpädagogik des Marchtaler Plans von Bedeutung sind, aber auch in der allgemeinen schulpädagogischen Diskussion eine zunehmend wichtige Rolle spielen.“ (a.a.O., S. 190.)

Anknüpfungspunkte zu zentralen Qualitätsmerkmalen, die sie auch im Marchtaler Plan prominent verankert.

Bereits mehrfach angeklungen ist damit, dass die Frage nach der Bildung sich nicht abkoppeln lässt von der Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild bzw. den Menschenbildern. Unterlässt man diese Reflexion, unterliegt man einem „Selbstmissverständnis, weil die Pädagogen ihre impliziten Menschenbilder als blinde Flecken ja doch immer schon in sich tragen. Jedes erzieherische Handeln hat, ob man will oder nicht, seine normativen Voraussetzungen und Implikationen.“¹²²

2.2 Anthropologische Grundlegungen – die Frage nach den Menschenbildern

Was ist der Mensch – diese Frage ist uralt und stellt sich doch immer wieder neu. Die Frage nach dem Menschen, die ihren Ausdruck in verschiedenen Menschenbildern findet, ist immer auch ein Suchprozess. Ein Prozess, der auf Krisen reagiert, eine Frage, die sich in Krisen und Umbrüchen in besonderer Weise stellt [vgl. dazu im Folgenden den Ansatz von Grümme]. Auch der Marchtaler Plan beschäftigt sich mit dieser Fragestellung – das Kapitel zu seiner Entstehung zeigt die Umbruchssituationen, die seine Entstehung begleitet und befördert haben. Die Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass diese Auseinandersetzung auch in ihrer jeweiligen Unterrichtspraxis präsent ist. Ausgehend von den Interviews stellt sich dann in Kapitel 4.3 die Frage, welche Veränderungen, welche Krisenmomente die Frage nach dem Menschenbild immer wieder neu aufbringen. Was steht für die Lehrerinnen und Lehrer aktuell an?

An dieser Stelle soll eine anthropologische Grundlegung erfolgen, zunächst anhand eines Einblicks in die aktuelle Forschung, dann im Hinblick auf den Marchtaler Plan.

Anthropologie heute? Problemanzeige

Bernhard Grümme beschäftigt sich in seinem Buch „Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie“ mit den „anthropologischen Bedingungen des Glaubenslernens“¹²³. Er ringt in seiner religionspädagogischen Anthropologie mit der Frage nach der Normativität von Menschenbildern, mit der notwendigen Kritik an Menschenbildern und der Tatsache, dass Menschenbilder in pädagogischen Prozessen immer schon vorhanden und wirksam sind.¹²⁴

122 Dressler, Menschen bilden? 2003, S. 263.

123 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 23.

124 Diesen Zusammenhang betonen auch Wulf und Zirfas: „Ohne anthropologisches Wissen lassen sich pädagogische Theorien und pädagogische Praxen nur unzureichend verstehen. Nicht jede

Grümme spricht von „Anthropologie als Krisenwissenschaft“¹²⁵. Von seiner Vielzahl an Annäherungen¹²⁶ ist hier vor allem das Kapitel zum „Streit um Menschenbilder“¹²⁷ von Interesse. Einem normativ bindenden, starren Bild vom Menschen erteilt Grümme eine Absage:

„Ein universal verbindliches Menschenbild scheidet aber vor allem an der Frage nach der Normativität und dem systematischen Stellenwert eines Menschenbildes. Wie noch zu zeigen sein wird, ist es gerade der Gegenstand der Anthropologie selber, der jede Gegenständlichkeit durch seine Selbstreflexivität sprengt und deshalb eigentlich nie nur Gegenstand der Untersuchung und Reflexion sein kann. Gerade weil der Mensch nie nur das Objekt seines Fragens, Forschens und Reflektierens, sondern stets vorgängig dazu immer auch das fragende Subjekt bleibt, gerade weil der Mensch sich aber darin nie einholen kann, bleiben starre, in ihrer Normativität systematisch fixierte Menschenbilder problematisch.“¹²⁸

Grümme stellt gleichzeitig fest, dass Erziehung ohne Menschenbilder nicht auskommt – „[a]nthropologische Annahmen bestimmen erzieherische Praxis ganz wesentlich.“¹²⁹ Auch Ladenthin konstatiert: „Bildungstheorie enthält also immer zugleich eine allgemeine Theorie des Menschen.“¹³⁰ Dennoch muss diese Ausrichtung der Pädagogik kritisiert werden:

„Denn das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind ist zutiefst asymmetrisch. Auch wenn das pädagogische Handeln die Mündigkeit des je individuellen Zöglings intendiert, so steht es doch unter der Zielvorstellung, wie dieses Handeln und vor allem woraufhin das pädagogische Handeln angelegt sein soll. Diese Spannung zwischen der Orientierung am Individuum einerseits und der Orientierung an allgemeinen Erziehungszielen andererseits, in der stets ein bestimmtes Menschenbild mitschwingt, ist dem pädagogischen Handeln inhärent. Die Bildung eines autonomen Menschen kontrastiert der Ausrichtung an bestimmten normativen Menschenbildern. [...] Das Kind im Erziehungsvorgang unmittelbar an einem bestimmten normativen Menschenbild zu formen, würde genau die Ausrichtung am Wohl des jeweiligen Kindes unterlaufen, zu dem dieses normative Menschenbild gleichwohl einen wesentlichen Beitrag leisten möchte.“¹³¹

Pädagogische Aussagen lassen sich dabei nicht aus theologischen Sätzen ableiten. Rudolf Englert spricht hier von einem „Kategorienfehler“, der die jeweilige Eigenlogik, das „Sprachspiel“ der jeweiligen Wissenschaften verkennt.¹³² Ein Ausweg aus diesem Dilemma ergibt sich allerdings nicht aus dem (ohnehin nicht

Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine.“ (Wulf/Zirfas, Homo educandus 2014, S.10.)

125 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 70-154.

126 Er nähert sich über verschiedene Philosophen, Theologen und Pädagogen unterschiedlicher Zeiten dem „Sinn, Möglichkeiten und Grenzen anthropologischer Reflexionen in der Religionspädagogik“ an, vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, Abschnitt C, S. 70-154.

127 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 98-110.

128 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 102.

129 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 13.

130 Ladenthin, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen 2006, S. 117-118.

131 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 105.

132 Englert, Anthropologische Voraussetzungen 2008, S. 137.

möglichen) Verzicht auf zugrunde liegende Menschenbilder, sondern im klaren Bewusstsein um das Vorhandensein und die Wirksamkeit der eigenen Menschenbilder.

„Religionspädagogische Anthropologie darf sich freilich nicht wegen solcher Fehlschlüsse oder wegen der zumindest relativen Triftigkeit der Anthropologiekritik zu einem generellen Verzicht auf eine normative Anthropologie verleiten lassen. Pädagogik und Religionspädagogik setzen implizit wie explizit je schon Menschenbilder voraus. Es kommt darauf an, sich dessen selbstreflexiv bewusst zu werden.“¹³³

Neben einer Notwendigkeit der Problematisierung zeigt Grümme auch die Ressourcen auf, die ein christlich-jüdisches Menschenbild im Bildungskontext in sich trägt:

„Das Menschenbild der jüdisch-christlichen Tradition basiert auf einer universalen Hoffnung, auf einem unbedingten Zuspruch von Befreiung und Erlösung und auf einem Getragensein durch einen Schöpfer, der treu, begleitend und zu eigener Verantwortung freisetzend zu seinen Geschöpfen steht. Hierin liegen Sinnressourcen, liegen Widerstandsreserven, liegen Maßstäbe von Kritik und Orientierung, liegen Hoffnungshorizonte, die in der gegenwärtigen Krise des Menschen gerade in religiösen Bildungsprozessen unverzichtbar sind. Ohne dieses Menschenbild blieben religiöse Bildungsprozesse blind und substanzlos.“¹³⁴

Möglichkeiten einer religionspädagogischen Anthropologie

Eine alteritätstheoretische Denkweise, eine Denkweise, welche die Möglichkeit, auch anders zu denken, vom Anderen her zu denken, mit einschließt, stellt dabei für Grümme eine Art und Weise dar, wie anthropologische Fehlschlüsse „weitestgehend“ vermieden werden können:

„Sie erlaubt es, erfahrungsbezogen, empirisch ausgerichtet und konkret über den Menschen zu sprechen und doch Aussagen mit Universalitätsanspruch zu machen, ohne diese aus einem ontologisch fixierten Wesensbegriff oder gar aus einem empirisch induzierten Naturbegriff abzuleiten. Sie kann Erfahrungen und Normativität, Partikularität und Universalität miteinander vermitteln und so den christlichen Wahrheitsanspruch ohne Superioritätsansprüche diskursiv einbringen, die unter den Bedingungen der funktionalen Ausdifferenzierung der Moderne nur als autoritäres Relikt gelten können.“¹³⁵

Aus der Notwendigkeit einer religionspädagogischen Anthropologie heraus

133 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 149.

Feifel formuliert dies mit Blick auf die katholische Schule so:

„Was Schule ist, kann ebensowenig voraussetzungslos formuliert werden wie die von ihr angestrebten Bildungs- und Erziehungsziele. Niemand wird ernsthaft bezweifeln, daß pädagogische Bemühung Entscheidungen verlangt, Entscheidungen, die Voraussetzungen haben und Konsequenzen nach sich ziehen. [...] Suchen wir nach Gründen dafür, dann zeigt sich, daß jedem pädagogischen Bemühen zumindest ein unreflektiertes Verständnis des Menschen zugrundeliegt, eine Antwort auf die Frage nach dem Menschsein des Menschen, nach seiner Stellung und Aufgabe in der Welt, nach dem Sinn seines Lebens.“ (Feifel, Christliches Menschenbild in der katholischen Schule 1992, S. 7)

134 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 150-151.

135 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 153, mit Verweis auf Grümme, Auf Sand gebaut? 2004, S. 266-279.

entwickelt Grümme seine Überlegungen im Hinblick auf verschiedene Dimensionen. Diese Dimensionen nehmen Bezug auf empirische Wissenschaften wie auch Geisteswissenschaften, erfahren so eine „inhaltlich-situative Konkretheit“.¹³⁶ Grümme klopft diese Dimensionen auf die Bedingungen ab, innerhalb deren Glaubenlernen stattfinden kann und stattfindet, und entwickelt so jeweils religionspädagogische Perspektiven.

Grümme entfaltet diese Dimensionen, die „nicht apriorisch aus einem Anthropologie-Begriff deduziert, sondern als Momente menschlichen Erfahrungsvollzugs entdeckt wurden.“¹³⁷ Durch diesen expliziten Bezug zur Erfahrung sind die Dimensionen sehr anschlussfähig an die Perspektive dieser Arbeit, ist doch die Perspektive der Wahrnehmung und der Erfahrbarkeit eine Perspektive, welche die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls einbringen, weil sie ihren Alltag und ihr Arbeitsumfeld prägt. Die neun Dimensionen, die ineinander greifen, aber soweit möglich getrennt voneinander erörtert werden, sind: (1) Körper – Leib – Geist; (2) Endlichkeit; (3) Identität; (4) Sozialität; (5) Freiheit; (6) Versagen, Schuld, Sünde; (7) Zeit; (8) Rationalität; (9) Religion.¹³⁸

Es kann an dieser Stelle keine umfassende Darstellung aller Dimensionen geben, exemplarisch werden einige Dimensionen, die für die Diskussionen um den Marchtaler Plan besonders ergiebig sind, kurz umrissen, die jeweiligen religionspädagogischen Perspektiven knapp erläutert und teils mit anderen Ansätzen in Beziehung gesetzt, damit in Kapitel 4.3 die Perspektiven des Marchtaler Plans mit diesen Dimensionen zusammen gebracht werden können.

Dimension Körper – Leib – Geist

Die Körperlichkeit des Menschen wird von Grümme als erste ausgeführt¹³⁹ und ist wohl die augenfälligste Dimension. Der Mensch existiert nur in seiner Körperlichkeit, sie prägt sein Dasein. Mehrere Extrempositionen müssen in Bezug auf diese Dimension als nicht zielführend zurückgewiesen werden: die scharfe Trennung von Geist und Materie und die Unterordnung – und die damit verbundene Abwertung – der Körperlichkeit des Menschen, ebenso wie einseitige Strömungen

136 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 152. Beispielhaft führt Grümme hier aus:

„Religionspädagogische Anthropologie kann also beispielsweise im Rahmen lerntheoretischer Überlegungen zur Frage nach der Lehrbarkeit und Lernbarkeit des Glaubens nicht an Erkenntnissen der Kognitionspsychologie, der Lernpsychologie oder auch der Hirnforschung vorbei denken.“

137 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 156.

138 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 156-490 (Teil D).

139 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 158-191.

der Hirnforschung, die allein von der physiologischen Seite her denken.¹⁴⁰

Als eine religionspädagogische Perspektive hält Grümme fest, dass „die körperlichen Grundlagen des Lernens berücksichtigt“ werden müssen, „wie sie in den Humanwissenschaften, insbesondere aber in der Hirnforschung erarbeitet werden.“¹⁴¹ Der Leib spielt im Hinblick auf Wahrnehmung und Erkenntnis, besonders in der frühen Bildung, eine große Rolle. Damit muss auch ein „Logozentrismus des Lernens im Religionsunterricht“ überwunden, eine „Versinnlichung des Lernens kultiviert“¹⁴² werden. Lernen mit Kopf, Herz und Hand, ganzheitliches und erfahrungsorientiertes Lernen werden hier u.a. beispielhaft als Prinzipien der Religionsdidaktik genannt, die diese Versinnlichung umsetzen. Versinnlichung ist dabei aber nicht mit Entrationalisierung zu verwechseln, vielmehr muss von einer „Untrennbarkeit und gegenseitige[n] Verwiesenheit von Erfahrung, Affektivität und Rationalität als Grundlage von Bildungsprozessen“¹⁴³ ausgegangen werden.

Dimension Endlichkeit

Die Dimension der Endlichkeit bringt Grümme in Zusammenhang mit der Frage nach der Erziehungsbedürftigkeit bzw. Erziehungsfähigkeit des Menschen, die im Laufe der Geschichte auch unterschiedlich beantwortet wurde.¹⁴⁴ Für den Mainstream der neuzeitlichen Pädagogik hält Grümme einen pädagogischen Optimismus fest: „Der Mensch ist zwar ein endliches Wesen voller Mängel, wird schwach und in allem auf fremde Pflege und Erziehung angewiesen geboren. Aber grundsätzlich wird er als ein solches Mängelwesen prinzipiell im Horizont seiner Vervollkommnung gesehen.“¹⁴⁵ In diesem Streben nach Vervollkommnung des Menschen steckt allerdings teilweise ein nicht ungefährlicher „Perfektibilitätsanspruch“¹⁴⁶, der von theologischer Seite kritisiert werden kann. Grümme führt hier auch Tendenzen der Reformpädagogik an:

„Auch die Reformpädagogik ist von solchem Perfektibilitätsvertrauen nicht frei. Oft geprägt von der Sakralisierung des Kindes, stellt sie zwar zumeist nicht den Menschen an sich, sondern das Kind in die Mitte. Sie versucht sich einer abstrakten

140 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 158-163.

141 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 188.

142 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 188.

143 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 189.

144 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 192-203.

145 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 197.

In den Marchtaler Studienbriefen findet sich im Beitrag von Gottfried Bräuer („Anthropologische Grundlagen von Bildung und Erziehung“) ein knapper Streifzug über die „Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen“ (a.a.O., S. 3). Bräuer merkt dabei an: „Die Mängel sind im Grunde die Bedingung der Möglichkeit von Weltoffenheit und Lernfähigkeit, und das heißt auch: der Erziehbarkeit des Menschen.“ (a.a.O., S. 5)

146 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 200.

anthropologischen Ontologie zu verweigern. Aber selbst die Reformpädagogik Maria Montessoris steht unter dem Verdacht, einen neuen Menschen im Erziehungsprozess heranzuziehen. Entgegen der verbreiteten Montessorirezeption als einer auf das freie Individuum abzielenden Pädagogik vom Kinde aus wird für manche Forscher hier der Mensch als Gattungswesen anvisiert¹⁴⁷.

Darin enthalten ist damit wieder ein stark normativer Anspruch, was als gut, normal, erstrebenswert anzusehen ist. Auch Boschki beleuchtet die Idealisierung des Kindes kritisch und verweist auf die soteriologische Terminologie, die in diesem Zusammenhang verwendet wird.¹⁴⁸ Boschki setzt dem idealisierten Bild den Ansatz von Korczak entgegen, das von einem „geerdete[n] Realismus“¹⁴⁹ geprägt ist und trotz eines positiven Blicks auf das Kind um dessen Abgründe weiß.

Grümme setzt den Perfektionsansprüchen von Bildung und Erziehung die Geschöpflichkeit des Menschen und besonders die Rede von der Gottebenbildlichkeit, die er als Gottesbildlichkeit präzisiert, entgegen.¹⁵⁰

Die Gottesbildlichkeitstheologie gibt den theologischen Rahmen ab für das, was dann auch in mystischen Zusammenhängen terminologisch 'Bildung' heißt. [...] Insofern der Mensch Gottes Seelenfunken in sich vorkommen lassen und aktualisieren, insofern Gott im Menschen geboren werden soll, soll der Mensch eigentlich nur das werden und nachvollziehen, was er schon ist: Bild Gottes. [...] Dieses Bild werden ist aber nur möglich in der Ent-bildung, im Loslösen von allen eigenen und fremden Bildern, die Gottes unmittelbares Bild im Seelengrund verstellen. [...] Bildung gewinnt von hierher eine negativ-kritische Tinktur, weil jede feste Norm, jede teleologisch fixierte Idealisierung durchbrochen wird. Zusammen mit dem biblischen Bilderverbot schützt sie den Bildungsgedanken vor Machbarkeitsphantasien, Perfektibilitätsansprüchen und Funktionalisierungen.¹⁵¹

147 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 198-199.

148 „*Maria Montessori*, katholische Reformpädagogin, versucht die wahre Natur des Menschen zu enthüllen, indem sie das Kind als Erlöser, als Heilsbringer stilisiert. Die Erziehung erlaubt den Erwachsenen in Kontakt mit der Ursprünglichkeit des Kindes zu kommen, weshalb sie selbst zu Heilung und Ganzheit (zurück-)finden. Das reine, unschuldige Kind wird zum Wegbereiter für eine neue Gesellschaft.“ (Boschki, Menschenbild und hamartiologisch sensible Pädagogik 2009, S. 84.)

In dieselbe Richtung formuliert Dressler: „Wir haben es in Bildungs- und Erziehungsprozessen mit Menschen zu tun, nicht mit werdenden Göttern“. Er warnt vor einer „idealistischen Verklärung“ des Kindes, die einhergeht mit einem „pädagogische[n] Allmachtswahn“. (Dressler, Menschen bilden? 2003, S. 268. Dressler bezieht sich hier auf eine Darstellung von Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1992.)

149 Boschki, Menschenbild und hamartiologisch sensible Pädagogik 2009, S. 87.

Boschki führt an dieser Stelle an, dass Janusz Korczak einerseits ein medizinisch-naturwissenschaftlich geprägter Beobachter der Kinder war, aber auch seine jüdischen Wurzeln seine Sicht prägen:

„Wie die Thora und die weiteren hebräischen heiligen Schriften immer ein realistisches Bild vom Menschen zeichnen, den Menschen in seinen Schwächen, in seiner Gebrochenheit, in seiner Verzweiflung und Fehlbarkeit vor Augen führen, so sieht Korczak die Welt der Kinder. Kinder sind großartig und sind Vorbilder; gleichzeitig sind sie fehlbar und zum Schlechten fähig.“ (a.a.O., S. 88.)

150 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 209-224.

151 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 215.

Dimension Sozialität

Gleich zu Beginn seiner Ausführungen zur Sozialität hält Grümme fest: „Allein auf sich gestellt, nur beschränkt auf sich selber kann der Mensch seine Identität nicht finden. [...] Der Mensch ist ein soziales, relationales Wesen, das in allem auf andere und anderes bezogen ist.“¹⁵² Für die Fragestellung dieser Arbeit interessant ist hier der Zusammenhang von Sozialität und Beziehung, von Bildung und Beziehung¹⁵³.

Der beziehungsorientierte Ansatz von Boschki buchstabiert verschiedene Dimensionen von Bildung aus:

„Im Kontext religiösen Lernens geht es keineswegs nur um Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, so wichtig diese im Bildungsprozess sind. Leben und Lernen von Religion und Glauben betrifft die vielfältigen Beziehungsdimensionen, die alle gleich bedeutend und eng aufeinander bezogen sind: die Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu anderen, zur Welt, in der wir leben, zur Zeit und die Beziehung zu Gott. Letzte umgreift und qualifiziert alle anderen Beziehungsdimensionen.“¹⁵⁴

Die Beziehung zu sich selbst¹⁵⁵ entwickelt und verändert sich im Lauf des Lebens – und diese Suchbewegung nach Identität, nach Selbstbeziehung ist natürlich in Kindheit und Jugend besonders ausgeprägt. Boschki plädiert an dieser Stelle auch dafür, „die leibliche Dimension der Beziehung zu sich selbst stärker in den Blick“¹⁵⁶ zu nehmen. Hier gibt es Berührungspunkte mit der Dimension der Leiblichkeit bei Grümme. Die Beziehung zu anderen Menschen ist auf Dialog angelegt. Darin wird deutlich, dass diese Beziehungsdimension auch eine sprachliche Komponente hat und wiederum mit der Dimension der Beziehung zu sich selbst und zu Gott in Zusammenhang steht:

„Um der Gottesbeziehung bewusst und für sie sensibilisiert zu werden, braucht er [der Mensch] das persönliche Gegenüber eines anderen Gläubigen, durch den er seine eigene religiöse Sprachfähigkeit erlernt. Es ist Gott und niemand anders, der die Gottesbeziehung stiftet, aber es sind Menschen der Glaubensgemeinschaft, die den Kindern, Jungen, Mädchen, Männern und Frauen eine Sprache vermitteln, in der sie von der Gottesbeziehung zeugen können, die ihnen helfen, sie zu verstehen, zu deuten und zu gestalten.“¹⁵⁷

152 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 255.

153 Einen beziehungsorientierten Ansatz findet man nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in der allgemeinen Pädagogik. So begründet Liegle im Rückgriff auf zahlreiche Denker von Hegel bis Singer ein Konzept der Beziehungspädagogik. Ausgehend von Generationenbeziehungen in der Familie blickt er dann auch auf Beziehungen im System Schule und spricht von der „Vision einer relationalen Schulpädagogik“ (Liegle, Beziehungspädagogik 2017, hier Seite 144).

154 Boschki, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik 2012, S. 173.

155 Vgl. dazu im Folgenden: Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 355-358.

156 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 356. (Im Original kursiv)

157 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 359.

Die verschiedenen Beziehungsdimensionen sind demnach unterscheidbar, aber nicht trennbar. Im Schulkontext sind es die Lehrerinnen und Lehrer, die durch „ihre zeugnissgebende Anwesenheit“¹⁵⁸ Impulse setzen für den religiösen Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler, der aber wiederum seine eigene Würde besitzt. „Der Respekt vor der Andersheit der Gottesbeziehung des Anderen muss zum unumstößliche Prinzip religiöser Bildung werden.“¹⁵⁹

Die Beziehung zur Welt, die Boschki als weitere Beziehungsdimension formuliert, lässt sich mit den Intentionen des Vernetzten Unterrichts im Rahmen des Marchtaler Plans in Verbindung setzen, stellt sich doch darin die Frage nach Kontext und Horizont religiöser Bildung.¹⁶⁰ Religiöse Bildung ohne die Dimension der Gottesbeziehung ist nicht denkbar. „Die Sensibilisierung für die schon bestehende Gottesbeziehung liegt im Brennpunkt religiöser Bildung und Selbstbildung“¹⁶¹ – und grenzt diese von einem rein kognitiv-inhaltlichen Lernen über Religion ab. Durch die Dimension der Zeit müssen alle Dimensionen „strikt prozessorientiert verstanden werden“¹⁶².

Der Beziehungsbegriff ist kein alleiniges Betätigungsfeld der Religionspädagogik, er spielt beispielsweise auch in dogmatischen Reflexionen eine Rolle.¹⁶³

Dimension Freiheit

Mit Freiheit bringt Grümme einen großen Begriff ins Spiel, der unter vielerlei Aspekten diskutiert werden kann und wurde.¹⁶⁴ Auch der Marchtaler Plan verwendet diesen Begriff häufig. Grümme grenzt den Begriff des freien Willens in Bezug auf Bieri zunächst humanwissenschaftlich von naturalistisch-deterministischen Tendenzen einerseits und einem rein schematisch-abstrakten freien Willen ab und hält fest: „Freiheit wird als Selbstvollzug entfaltet. Sie ist nicht eine beliebige Wahlfreiheit, die zwischen Alternativen entscheidet. Letztlich bestimmt Freiheit sich in dieser Entscheidung selber und gehört letztlich zum Existenzvollzug des

158 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 361.

159 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 361. [Im Original teilweise kursiv gesetzt]

160 Vgl. Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 363-366.

161 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 366. [Im Original kursiv]

162 Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, S. 370.

163 Vgl. bspw. die Ausführungen von Dirscherl, der den Beziehungsbegriff im Zusammenhang mit der Frage danach, was glauben ist, mit dem Nachdenken über Jesus Christus und die Trinität verbindet. (Vgl. Dirscherl, Gott und Mensch als Beziehungswesen 2007, S. 56-72.) Siehe dazu auch Dirscherl, Über spannende Beziehungen nachdenken 2008; oder den Ansatz der Kommunikativen Theologie ausgehend von Hilberath/Scharer, Kommunikative Theologie 2002.

164 Zur weiteren Diskussion um den theologischen Freiheitsbegriff siehe Wendel, In Freiheit glauben 2020.

Menschen als Person.“¹⁶⁵ Damit werden die Bedingtheiten menschlichen Lebens, wie beispielsweise die konkrete geschichtliche Situation, nicht ausgeklammert oder in Abrede gestellt, sondern in das Verständnis dieses Freiheitsbegriff integriert.

„Da wo es gelingt, die Bedingtheiten der eigenen Freiheit nochmals in einem Akt der Freiheit sich anzueignen, da wo der Mensch sich letztlich in diesem aneignenden Sinne bestimmen lässt, liegt keine Schwächung, sondern dort liegt erst das Wesen menschlicher Freiheit vor. Freiheit besteht keineswegs in einer Unbedingtheit, die sich von allen ursächlichen Zusammenhängen und Bedingtheiten lösen könnte, von allen Einflüssen des Charakters, der Befindlichkeit, der geschichtlichen Situation.“¹⁶⁶

Der Mensch kann sich zu dem verhalten, was ihn bestimmt, darin erweist sich seine Freiheit.

Theologisch lassen sich verschiedene Perspektiven einnehmen.¹⁶⁷ Für den Zusammenhang dieser Arbeit fruchtbar ist der Aspekt, dass auch ein christliches Freiheitsverständnis davon ausgeht, „dass Freiheit sich nicht auf Akte der Wahl zwischen endlichen Gegenständen ereignet, sondern Selbstvollzug [...] ist. [...] Der Mensch ist nie nur Natur, sondern muss sich als Person zu sich selbst verhalten.“¹⁶⁸ Menschliche Freiheit ist dabei „in der Entdeckung des Befreitseins der Freiheit durch eine zuvorkommende unbedingte Freiheit in Christus (Gal 5,1)“¹⁶⁹ zu denken.

Den Freiheitsbegriff explizit mit einer didaktischen Theorie des Religionsunterrichts zusammen denkt Tomberg.¹⁷⁰ In seiner Habilitationsschrift setzt er den Religionsunterricht als Ort gläubigen Handelns in einen engen Bezug mit einer Praxis der Freiheit:

„In der Entwicklung junger Menschen kommt dem RU bei der Hilfe zur Selbstwerdung in Gemeinschaft eine wichtige Rolle zu. Und das gerade deshalb, weil es ihm um das christliche Glauben geht: Glauben heißt ja, mit seiner Freiheit umgehen zu lernen“¹⁷¹.

Dimension Zeit

Die Dimension der Zeit ist zunächst deshalb ein klarer Bezugspunkt, weil der Mensch wesentlich durch die Zeit bestimmt wird: „Der Mensch lebt in zeitlichen Zusammenhängen. Alles, was er tut, hat geschichtlichen Charakter. Er ist ein Wesen der Geschichte, das sich in der Zeit bewegt, ein endliches Wesen zwischen Geburt und Tod, ein sterbliches Wesen.“¹⁷² Zeit spielt für die Pädagogik eine Rolle als Zeit,

165 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 294-295.

166 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 295.

167 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 308-318.

168 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 312.

169 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 311.

170 Vgl. Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit 2010.

171 Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit 2010, S. 363.

172 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 356.

die für Erziehung und Bildung gebraucht wird, als Zeitkorsett, in das Schülerinnen und Schüler eingepasst werden, aber auch als Zukunftsperspektive, auf die hin Bildung und Erziehung zuläuft oder zulaufen soll.¹⁷³ Grümme plädiert für eine beschleunigungssensible Religionspädagogik, die das Phänomen der Beschleunigung in unserer Gesellschaft außerschulisch wie in der Schule aufgreift.¹⁷⁴

Dimension Religion

Aspekte der Dimension, die Grümme unter „Religion“ fasst, wurden bereits im vorherigen Kapitel 2.1 thematisiert, da es Grümme bei seinen religionspädagogischen Thesen zu dieser Dimension besonders um den Zusammenhang von Lernen und Religion geht:

„Glaube als innere Haltung bleibt unverfügbar, während die Inhalt und Praxisformen gelernt werden können. Religiöse Lehr- und Lernprozesse können und müssen durch modellierte Lernumgebungen angeregt, gestaltet und gefördert werden. Ohne diese Lehr- und Lernprozesse wenigstens rudimentärer Art ist Glauben nicht möglich, weil er auf Verstehen hin angelegt ist. Jedoch erschöpft er sich darin nicht. Insofern kann der Glaube in Lernprozessen angebahnt, nicht aber vermittelt werden.“¹⁷⁵

Diese Dimension umfasst damit weite Teile dieser Arbeit und muss an dieser Stelle nicht gesondert vertieft werden.

Menschenbilder des Marchtaler Plans

Die Auseinandersetzung mit einem Menschenbild oder Menschenbildern, die dem Marchtaler Plan als Bezugspunkte dienen, findet sich in verschiedenen Publikationen. An dieser Stelle soll exemplarisch Bezug genommen werden auf Aufsätze aus den Studienbriefen, die Erläuterungen, die im Marchtaler Plan für Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Auflage von 2002 abgedruckt sind, den Grundlagenband von 2018 und den Sammelband „Hoffungsraum Schule“ von 2019.

In den Studienbriefen ist es besonders ein Artikel von Walter Kasper, der Aspekte eines christlichen Menschenbildes für den Marchtaler Plan auffächert.¹⁷⁶ Kasper beginnt seine Ausführungen mit der Feststellung: „Die Frage nach dem christlichen Menschenbild ist für christliche Erziehung und Bildung grundlegend.“¹⁷⁷ Nach einem kurzen Exkurs über die geistesgeschichtliche Bedeutung des Menschenbildes und

173 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 370-374.

Zur Zeitgestaltung in der Pädagogik schreibt er: „Die Geschichte der Pädagogik ist in weiten Teilen eine Geschichte der Einpassung der Eigenzeit, dem natürlichen, individuellen Zeitempfinden in die Zeit der Gesellschaft.“ (a.a.O., S. 370.)

174 Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012, S. 388.

175 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 485-486.

176 Vgl. Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 1-10.

177 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 1.

seine Krise wendet sich Kasper den „Grundzüge[n] des christlichen Menschenbildes“¹⁷⁸ zu. Ausgehend von den Schöpfungserzählungen hält er fest, dass „die Würde des Menschen in seinem Gegenüber zu Gott“ begründet liegt.¹⁷⁹ Er geht auf die Gottebenbildlichkeit und das Personsein des Menschen ein, der so „einmalig, unwiederholbar, unersetzlich und nicht austauschbar ist“¹⁸⁰. In aller Kürze umreißt er die Schlagworte von der Weltoffenheit des Menschen, seiner Leiblichkeit, dem Menschen als dialogischem Wesen, seiner Anlage hin auf die Transzendenz.¹⁸¹ In diesen großen Zusammenhang stellt er das Leitwort des Marchtaler Plans, „Zur Freiheit berufen“, und führt zur „Gabe und Aufgabe der Freiheit“ aus: „Verwirklichung von Freiheit im Sinn des christlichen Menschenbildes ist Freiheit in Bindung an den eigenen Gewissensspruch, letztlich an Gott; Freiheit und Verantwortung vor den Mitgeschöpfen, vor den Menschen, vor mir selbst und vor Gott gehören untrennbar zusammen.“¹⁸² Der Mensch könne sich hierbei aber auch aus dem Zusammenhang mit Gott herauslösen, „[d]ies ist das Wesen der Sünde“¹⁸³. In den darauf folgenden Konsequenzen für die Arbeit der Katholischen Freien Schulen¹⁸⁴ klingt dies insofern wieder an, als Kasper formuliert: „Ganz unabhängig von seinen schulischen Leistungen, ja noch in seinen Begrenzungen und Fehlern, soll der junge Mensch an unseren Schulen immer wieder erleben und erfahren dürfen: 'Du darfst sein'. 'Du bist angenommen'.“¹⁸⁵ Die Ausführungen zeigen damit verschiedene Aspekte und lassen auch Schwierigkeiten anklingen, dennoch ist hier die Rede von „dem christlichen Menschenbild“. Im Beitrag von Biesinger in den Studienbriefen über „Grundlegende Strukturelemente einer theologischen Anthropologie“ betont dieser im Rückgriff auf Lehmann, dass es nicht nur ein konkretes theologisches Menschenbild geben könne.¹⁸⁶

178 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 4.

179 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 4.

180 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 5.

181 Vgl. Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 6-7.

Zur Weltoffenheit schreibt er: „Der Geist ist es, der den Menschen befähigt, alles zu be- und zu hinterfragen, stets unterwegs, aber auch mit jeder Antwort unzufrieden zu sein. Der Mensch ist sozusagen das einzige Wesen, das frustriert sein kann, und er gibt etwas von seiner menschlichen Würde preis, wenn er sich zu schnell spießig mit dem kleinen Glück zufrieden gibt. In ihm ist in der Weise der Frage, des Strebens und des Staunens das Ganze der Wirklichkeit in je einmaliger Weise da.“ (a.a.O., S. 6.)

182 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 7.

183 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 8.

184 Vgl. Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 8-9.

185 Kasper, Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, S. 9.

186 Vgl. Biesinger, Grundlegende Strukturelemente, S. 1-9, hier v.a. S. 2.

In den Ausführungen zum „Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule“¹⁸⁷ wird formuliert:

„Leitbild unserer Erziehung und Bildung ist das uns geschenkte christliche Verständnis des Menschen. Der eine und ganze Mensch, mit Leib und Seele, Herz und Gewissen, Vernunft und Willen, ist Person. Als dieser eine ist der Mensch von Gott gewollt und geschaffen, von Jesus Christus erlöst, zum Leben mit Gott berufen. [...] Menschsein heißt daher, Gott als Grund des eigenen Seins anzuerkennen, ihm in Liebe und Dankbarkeit verbunden bleiben sowie bereiten Herzens das Wahre und Gute zu suchen und zu tun.“¹⁸⁸

Auffällig ist, dass das christliche Menschsein besonders in Abgrenzung zur gesellschaftlichen Situation („Werterelativismus“¹⁸⁹) aufgefasst wird.¹⁹⁰ Weitere wichtige Schlagworte in diesen Erläuterungen sind Ganzheitlichkeit, das Stichwort der Freiheit mit dem Bezug auf Gal 5,13 („Zur Freiheit berufen“) und das Wort vom „Kind in der Mitte“ (in Rückgriff auf Mk 9,36f.).¹⁹¹

In der Publikation „Hoffnungsraum Schule“ von 2019 kommen in dem Artikel von Sabine Bieberstein unterschiedliche biblische Bilder vom Menschen und Menschsein zum Tragen.¹⁹² Bieberstein hält zunächst den Wandel biblisch-christlicher Menschenbilder fest:

„Nun kann die Frage, was ein christliches Menschenbild ist, durchaus unterschiedlich beantwortet werden. Sicher ist, dass es nicht 'das' christliche Menschenbild gibt, das von den Anfängen bis heute immer gleich geblieben wäre. Vielmehr haben sich christliche Vorstellungen vom Menschen historisch entwickelt und mit den sich wandelnden historischen, sozialen und kulturellen Kontexten verändert. Ähnliches gilt für die biblischen Grundlagen christlicher Menschenbilder; denn die biblischen Schriften entfalten keine systematische Anthropologie.“¹⁹³

Damit verdeutlicht sie eine Vielfalt und Vielschichtigkeit der Bilder, die einen differenzierten Blick erfordern. Im Folgenden zieht Bieberstein Linien zwischen verschiedenen Bildern der biblischen Tradition: Sie beginnt bei der Gottebenbildlichkeit als Gabe und Aufgabe und dem Aspekt der Beziehung, der sich aus den Schöpfungserzählungen ergibt. Sie führt anhand von Gen 2 die Sterblichkeit des Menschen, aber auch seine Fähigkeit zur (ethischen) Entscheidung aus. Anhand

187 Diese Ausführungen sind dem Marchtaler Plan für Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Ausgabe von 2002 vorangestellt, dieser Auflage folgt auch die Zitierweise. Der Text ist unverändert der Urfassung des Marchtaler Plans von 1984-1987 entnommen und wurde von Prälat Max Müller verfasst.

188 Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag 2002, S. 10.

189 Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag 2002, S. 10.

190 Grümme spricht von „Anthropologie als Selbstvergewisserung in der Krise“ (Grümme, Menschen bilden 2012, S. 76.). Dies ist möglicherweise auch ein Zugang zum Marchtaler Plan und seinen Reflexionen. Auch der Marchtaler Plan reagiert auf eine Krise in der Schullandschaft, versucht mit einem eigenen Ansatz darauf zu reagieren.

191 Vgl. Müller, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag 2002, S. 11.

192 Bieberstein, Was ist der Mensch? 2019, S. 27-39.

193 Bieberstein, Was ist der Mensch? 2019, S. 27.

der Exoduserzählung zeichnet sie diesen Zusammenhang von Freiheit/Befreiung und Verantwortung weiter nach und führt diesen Gedanken schließlich weiter in die Tradition des Neuen Testaments: „[D]ie Jesustradition behauptet: Weil Gott seine Herrschaft angetreten hat und das Reich Gottes schon da ist, ist ein neuer Raum der Freiheit eröffnet, in dem es möglich wird, anders und neu zu handeln.“¹⁹⁴ Mit Gal 5,1 („Zur Freiheit hat uns Christus befreit“) bezieht sie sich schließlich auf einen Kerngedanken des Marchtaler Plans, einen „Satz, der für die Gründungsväter und -mütter des Marchtaler Plans so zentral geworden ist. [...] Am Anfang steht auch hier die Befreiungstat Gottes – die Menschen hingegen sind eingeladen, ihr Leben als Antwort auf diese Befreiung verantwortlich zu gestalten.“¹⁹⁵ Bieberstein erhebt in ihrem Beitrag damit nicht den Anspruch, ein bzw. das christliche Menschenbild zu formulieren, sondern zeigt lediglich biblische Traditionslinien und Bilder auf, die hier als Bezugspunkt dienen können. Sie bleibt damit in ihrer Darstellungsweise zurückhaltender als andere Autoren.

Anfragen an den Marchtaler Plan aus anthropologischer Perspektive

Die Rede von *einem* oder *dem* christlichen Menschenbild ist irreführend, weil hier ein Konsens vorausgesetzt wird, der sich aus dem biblischen Zeugnis nicht so einfach ergibt. Der Begriff bedarf einer inhaltlichen Füllung und Konkretion, die wohl nur im gemeinsamen Austausch stattfinden kann. Da ein Menschenbild ohnehin keine direkten pädagogischen oder didaktischen Implikationen enthält bzw. enthalten darf, braucht eine konkrete Umsetzung im Schulleben diesen steten Austausch.

Auf der Basis eines differenzierten biblischen Menschenbildes, das den Menschen auch in seinem Scheitern, seiner Unvollkommenheit und seinen Abgründen wahrnimmt, kann man der Gefahr einer Idealisierung des Kindes entgegentreten. Diese Idealisierung stößt in der Praxis ohnehin an ihre Grenzen. Das konkrete Erleben der Lehrerinnen und Lehrer, welche die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern nicht nur, aber auch als belastend erleben, sollte in der Reflexion des zugrunde liegenden Menschenbildes einen Platz haben.

194 Bieberstein, Was ist der Mensch? 2019, S. 36.

195 Bieberstein, Was ist der Mensch? 2019, S. 37.

Siehe dazu auch das Zitat bei Saup: „Er [der erlöste Mensch] ist Person, einmalig, unwiederholbar und von Gott beim Namen gerufen (Jes 43,1). Personsein ist nur möglich im Vollzug der je geschenkten Freiheit, in der Selbstbestimmung des personalen Subjekts. Nur der, der seine Freiheit 'lebt', ist Person. Und so ruft Paulus folgerichtig den Christen in Galatien - und wohl auch uns heute - zu: 'Ihr seid zur Freiheit berufen!' (Gal 5,13). Dies ist ein Appell, die geschenkte Freiheit zu ergreifen, sie zu leben, sich nicht hinter Vorgaben, Zwängen, Gewohnheiten zu verstecken.“ (Saup, Freiheit in Verantwortung 1996, S. 4.)

2.3 Rolle und Aufgabe der Lehrkraft – besonders im Blick auf die religiöse Bildung

Die Rolle der Lehrkraft steht seit geraumer Zeit im Fokus der Bildungsforschung. Dabei werden von unterschiedlichen Akteuren und Forschungsrichtungen Voraussetzungen und Ansprüche untersucht und formuliert. Ein Schwerpunkt ist hierbei das konkrete Wirken der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen. Wie muss Unterricht gestaltet werden, dass er einen möglichst großen Effekt für die Schülerinnen und Schüler hat? Dass den Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle zukommt, hat neben zahlreichen anderen auch die Hattie-Studie, die im Deutschen unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ erschienen ist, erneut gezeigt. Dort fasst Hattie zusammen: „Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.“¹⁹⁶ Zwar erscheint es zunächst offensichtlicher, den Blick zuerst auf die Schülerinnen und Schüler als Lernende zu werfen, Hattie plädiert jedoch dafür, zunächst die Lehrerinnen und Lehrer in den Blick zu nehmen: „Was ich sagen will, ist, dass die Überzeugungen und das Engagement der Lehrpersonen dasjenige darstellen, was den größten Einfluss auf die Lernleistung hat und was wir am ehesten *beeinflussen können*.“¹⁹⁷

Laut Hattie ist es für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler entscheidend, dass die Lehrperson ihr Verhalten und ihren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler reflektiert und an die jeweilige Gruppe und Situation anpasst:

„Was ich *nicht* sage, ist, dass es ‚auf die Lehrpersonen ankommt‘: Dieses Klischee wird von den in *Lernen sichtbar machen* zusammengetragenen empirischen Belegen in keiner Art und Weise gestützt. Es ist ein Klischee, das die Tatsache verschleiert, dass die größte Quelle der Varianz in unserem System die Lehrpersonen sind (sowohl die Varianz zwischen Lehrpersonen, aber sogar bei ein und derselben Lehrperson kann ihre Wirkung an verschiedenen Tagen und zwischen verschiedenen Fächern deutlich variieren). Worauf es *tatsächlich* ankommt, ist, dass Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.“¹⁹⁸

Hattie geht es um den Wissenserwerb bei den Schülerinnen und Schülern, also nur um einen Teil dessen, was von Unterricht erwartet wird¹⁹⁹ und was auch der Marchtaler Plan als Ziel benennt. Hattie selbst warnt davor, den Erfolg von Schule nur auf die Lernleistung zu reduzieren: „Dieses Buch [Lernen sichtbar machen für

196 Hattie, Lernen sichtbar machen 2014, S. 21.

197 Hattie, Lernen sichtbar machen 2014, S. 24.

198 Hattie, Lernen sichtbar machen 2014, S. 17.

199 Auch die staatlichen Pläne reduzieren Unterricht selbstverständlich nicht auf Wissenserwerb. Der baden-württembergische Bildungsplan Gymnasium 2016 führt für den katholischen Religionsunterricht neben inhaltsbezogenen Kompetenzen die prozessbezogenen Kompetenzen auf, die sich in die fünf Kompetenzbereiche Wahrnehmen und Darstellen, Deuten, Urteilen, Kommunizieren und Gestalten gliedern.

Lehrpersonen] befasst sich mit der Lernleistung; wir fordern von unseren Schulen jedoch viel mehr als nur die reine Lernleistung.“²⁰⁰

Auch die Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“ des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg²⁰¹ setzt beim Wirken der Lehrerinnen und Lehrer, bei der Unterrichtsperformanz an. Die Reihe richtet sich gerade auch an Lehrkräfte und will in kompakten Darstellungen die Lehrkräfte auf den aktuellen Forschungsstand bringen und so Entwicklungspotentiale des Unterrichts aufzeigen. Hier wird die Bedeutsamkeit der Tiefenstrukturen von Unterricht betont:

„Gelingende Klassenführung, ein hohes Maß an konstruktiver Unterstützung und eine erfolgreiche kognitive Aktivierung wirken sich positiv auf die Lernentwicklung und die motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus – unabhängig davon, welche Methoden sowie Organisations- und Sozialformen zum Einsatz kommen.“²⁰²

Auffällig ist, dass den zahlreichen Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, ein gewisses Forschungsdesiderat gegenüber steht, wie Lehrkräfte für ihre Aufgaben wirksam befähigt werden können.²⁰³

Einen Überblick über die Professionsforschung in Bezug auf Merkmale von Lehrkräften bietet Cramer, der allerdings besonders im Blick auf die Religionslehrkräfte ein Forschungsdesiderat konstatiert.²⁰⁴ Cramer unterscheidet personale Merkmale als individuelle Eingangsbedingungen (in den Lehrberuf) und personale Merkmale als individuelle Begleitumstände. Die „individuellen Begleitumstände [sind] nicht bereits zu Beginn der Berufsbiografie festgelegt, sondern kontextspezifisch und in gewissen Grenzen variabel“²⁰⁵. Zu diesen Begleitumständen gehören auch die Überzeugungen, die im Kontext dieser Arbeit interessant sind. Überzeugungen sind „mentale Konstrukte“, sie „werden von

200 Hattie, Lernen sichtbar machen 2014, S. 3.

Liegle weist darauf hin, dass Hattie „aufgrund seiner Befunde gewissermaßen nicht anders konnte, als seine Schlussfolgerungen beziehungspädagogisch zu formulieren“ (Liegle, Beziehungspädagogik 2017, S. 135.). Den Ergebnissen Hatties kann also durchaus auf unterschiedlichen Wegen nachgegangen werden.

201 <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> (Zuletzt überprüft am 22.4.22)

202 Trautwein/Sliwka/Dehmel, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht 2022, S. 4.

203 So hält Krauss in seinem Beitrag zum Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung fest: „Während es für Unterrichtsqualität [...] aber schon seit langem zahlreiche Strukturierungsvorschläge gibt [...], steht die konkrete inhaltliche Konzeptualisierung von Lehrerinnen- und Lehrerexpertise beziehungsweise der professionellen Kompetenz von Lehrkräften noch am Anfang.“ (Krauss, Expertise-Paradigma 2020, S. 161) Siehe dazu auch in diesem Band die jeweiligen Abschnitte zum Forschungsstand bei König, Kompetenzorientierter Ansatz 2020, S. 167-168, und König/Blömeke, Wirksamkeits-Ansatz 2020, S. 175-177.

204 Vgl. dazu im Folgenden: Cramer, Personale Merkmale von Lehrkräften (online verfügbar über Wirelex).

205 Cramer, Personale Merkmale von Lehrkräften (online verfügbar über Wirelex).

Individuen für wahr gehalten, sind mit affektiven Komponenten verknüpft“ und sind „Prädikatoren der Effektivität des Handelns“²⁰⁶. Sie sind relativ stabil, können aber wahrscheinlich durch soziale Praktiken verändert werden. Gerade für Religionslehrkräfte geht Cramer hier von einer hohen Relevanz der Überzeugungen aus (wenn auch diese Annahme nicht ausreichend durch entsprechende Forschungsergebnisse gedeckt ist):

„Wahrscheinlich ist hingegen, dass spezifische Überzeugungen von Religionslehrkräften sehr zentral für deren berufliches Selbstverständnis sind, wengleich hier überraschenderweise bislang nur wenig einschlägige Forschung zu finden ist [...] und es ist offen, welche Relevanz diese für das professionelle Handeln haben.“²⁰⁷

Was für Religionslehrkräfte im Allgemeinen gilt, die gemeinsame (Glaubens-)Überzeugungen teilen, könnte auch auf Lehrkräfte übertragen werden, die durch ihr Unterrichten im Rahmen des Marchtaler Plans theologisch-anthropologische Grundüberzeugungen teilen. Interessant im Hinblick auf die Wirkmacht von Überzeugungen ist, dass „auch die Überzeugung von Sinn und Zweck eines Schulfachs im schulischen und gesellschaftlichen Gesamt relevant für den Ertrag pädagogischer Professionalität zu sein scheint“²⁰⁸. Es macht also für die Schülerinnen und Schüler durchaus einen Unterschied, mit welcher Überzeugung, mit welchem Blick auf Methoden, Zusammenhänge, pädagogische Grundsätze, ihre Lehrerinnen und Lehrer ihr Tun verrichten. Gronover weist allerdings auch darauf hin, dass sich die Überzeugungen von Lehrkräften wie auch die Spiritualität von Religionslehrkräften einer Verzweckung entziehen.²⁰⁹

Die Ansprüche, die sich aus den bislang dargestellten Aussagen im Blick auf die Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer ergeben, sind schon sehr umfangreich. Im Blick auf die Religionslehrkraft ergibt sich ein weiterer Akteur, denn auch kirchliche Stellungnahmen und Dokumente stellen Anforderungen an die unterrichtenden Lehrkräfte. So formulieren die deutschen Bischöfe in einem Papier zur Religionslehrausbildung von 2010:

„Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollen nicht nur theologische Fachleute, sondern auch Zeugen des Glaubens in der Schule sein. Darum ist die Entwicklung einer tragfähigen und überzeugenden Spiritualität in allen Phasen der Aus- und Weiterbildung unverzichtbar.“²¹⁰

206 Cramer, Personale Merkmale von Lehrkräften (online verfügbar über Wirelex).

207 Cramer, Personale Merkmale von Lehrkräften (online verfügbar über Wirelex).

208 Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021, S. 40.

209 Vgl. Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021.

210 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung 2010, S. 9. (online verfügbar)

Ein knapper Überblick über die kirchenrechtlichen Aspekte der Aufgabe von Religionslehrerinnen

An anderer Stelle fahren sie fort:

„Unter Spiritualität wird die Pflege und Gestaltung der persönlichen Gottes- und Kirchenbeziehung verstanden. Berufsbezogene Spiritualität meint entsprechend, dass die berufliche Tätigkeit als Teil der Gottes- und Kirchenbeziehung verstanden und verwirklicht wird. [...] Zur beruflichen Identität der Religionslehrerinnen und Religionslehrer gehört neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen besonders die Fähigkeit, ein persönliches Zeugnis zu geben.“²¹¹

Woppowa macht darauf aufmerksam, dass in den Ansprüchen kirchlicher Dokumente an Religionslehrkräfte sich „die Grenzen zwischen einem professionellen Handeln von Religionslehrenden sowie dem damit verbundenen Anspruch einerseits und ihrer persönlichen Haltung, ihrem Lebensstil als Christin bzw. als Christ andererseits“²¹² vermischen. Insbesondere das enge Nebeneinander von Gottes- und Kirchenbeziehung, die quasi auf einer Ebene genannt werden, wird vermutlich nicht von allen Religionslehrerinnen und Religionslehrern gleichermaßen so aufgefasst.

Eine Steigerung erhält dieses Anforderungsprofil nochmals für Lehrkräfte an katholischen Schulen: „Die Verwirklichung dieser besonderen Absicht der Katholischen Schule hängt weniger vom Lehrgut und den Lehrplänen als von den Personen ab, die dort wirken. Es wird weitgehend auf die Fähigkeit der Lehrer ankommen, ob der Unterricht zu einer Unterweisung im Glauben wird, zu einer Mitteilung der christlichen Botschaft.“²¹³ So ein Ausschnitt aus einem Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen, das in den Marchtaler Studienbriefen in Auszügen abgedruckt wurde.²¹⁴ Die Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen sind Gegenstand weiterer Dokumente der Kongregation für das Katholische Bildungswesen, auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann.²¹⁵

und Religionslehrern bis zu diesem Dokument findet sich bei Anuth, Aufgabe und „Sendung“ von ReligionslehrerInnen in kirchenrechtlicher Sicht 2009, S. 133-138.

211 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung 2010, S. 46. (online verfügbar)

212 Woppowa, Spirituelle Begleitung von Religionslehrenden 2013, S. 44-45.

Woppowa folgert daraus: „Vor dem Hintergrund dieser komplexen und oftmals nicht unproblematischen Verhältnisbestimmung von gelebter und gelehrter Religion muss auch die spirituelle Begleitung von Lehrenden des Faches Religion ein implizites Anliegen von religionspädagogischer Aus- und Fortbildung sein.“ (a.a.O., S. 45.)

213 Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Die Katholische Schule 1977. (online verfügbar)

214 Vgl. Gerst, Studienbrief Nr. 1.

215 Exemplarisch sei hier ein Ausschnitt (Absatz 19) aus dem Dokument „Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (1997)“ angeführt, welcher wiederum das Dokument „Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule“ der Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Absatz 26) und die „Erklärung über die Christliche Erziehung Gravissimum Educationis“ (Absatz 8) des Zweiten Vatikanischen Konzils zitiert:

„In der Katholischen Schule liegt die erste Verantwortung dafür, daß in der Schule ein eigener christlicher Stil herrscht, bei den Lehrern, und zwar als Einzelpersonen wie als Kollegium. Die Lehrtätigkeit ist eine Handlung von außerordentlichem moralischen Gewicht, sie ist eine der

Auch im Zusammenhang mit dem Marchtaler Plan wird die Wichtigkeit der Lehrerrolle betont²¹⁶ und es finden sich weitere Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer. So formuliert Müller auf die Lehrkraft als Glaubenszeugen hin: „Ein Lehrer kann nur als persönlicher Betroffener heraus, aus eigener tiefer Überzeugung heraus 'positiv' vermitteln, was die Antworten des Glaubens und des Evangeliums bedeuten: Gewißheit in Jesus Christus. Wir haben diese Botschaft nicht zuerst durch schöne Worte, sondern durch das Zeugnis der Tat glaubwürdig zu machen.“²¹⁷ Für die „Berufung als Lehrer“ braucht es „eine tiefe, lebendige Quelle der Kraft“. Diese Kraftquelle benennt Müller als Spiritualität, als „Haltung, die aus dem Glauben lebt“.²¹⁸ Damit wird deutlich, dass das eigene Glaubensleben für die Lehrerinnen und Lehrer nicht allein Aufgabe und Voraussetzung ist, sondern auch eine persönliche Ressource im eigenen Leben und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

An anderer Stelle benennt Gerst fachliche bzw. methodische Aspekte im Hinblick auf den VU: „Damit liegt die Reihung der Inhalte in der Gestaltung und in der Verantwortung des jeweiligen Lehrers. Von dessen planerischem Vorgehen wiederum hängt ab, wie eng die Beziehungen zwischen den einzelnen Inhalten werden können. Die Vernetzung aller Sachverhalte [sic!] einer Einheit liegt in nicht geringem Maß in der Hand des Lehrers - er muß verknüpfen können.“²¹⁹

Im Marchtaler Plan für die Gymnasien von 2017 findet sich keine gesonderte Passage zur Rolle der Lehrkraft. Der Plan für die Realschulen von 2013 fügt eine knappe Passage unter der Überschrift „Lehrer – Beruf und Berufung“²²⁰ ein, die sich in ähnlicher Weise im Marchtaler Plan für die Grund-, Haupt- und Werkrealschulen von 2002 findet²²¹ und auf einschlägige kirchliche Dokumente verweist, die dort auch

höchsten und schöpferischsten Tätigkeiten des Menschen, denn der Lehrer prägt nicht etwas in eine tote Materie ein, sondern in den Geist der Menschen selbst. Von daher bekommt die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die sich nicht auf ein einfaches Geben und Nehmen beschränkt, einen Wert höchsten Ranges. Darüber hinaus muß man sich immer mehr bewußt sein, daß die Lehrer und Erzieher eine spezifische christliche Berufung und eine ebenso spezifische Teilhabe an der Sendung der Kirche leben und ,daß es wesentlich von ihnen abhängt, wieweit die Katholische Schule ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann““. (Online verfügbar unter: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_ge.html)

216 „Das Wichtigste einer katholischen Schule wie jeder Schule ist der Lehrer.“ (Müller, Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer 1996, S. 1.)

217 Müller, Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer 1996, S. 3.

218 Müller, Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer 1996, S. 5.

219 Gerst, Stücke zum Vernetzten Unterricht 1997, S. 31.

220 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Realschule 2013, S. 15.

221 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grund-, Haupt- und Werkrealschulen 2002, S. 12.

als Grundlagenpapiere (in Auszügen) abgedruckt sind²²². Im Grundlagenband zum Marchtaler Plan von 2018 gibt es ein Kapitel zu „Haltungen von Mitarbeitern an Marchtaler-Plan-Schulen“²²³. Hier ist nicht nur von Lehrkräften die Rede, sondern auch allgemeiner von pädagogischen Mitarbeitern. Die Anforderungen an die Mitarbeiter sind hier vom Kind her formuliert: Was brauchen Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung, wie prägt das pädagogische Prozesse und welche Haltung brauchen die Mitarbeiter in und für ihre Arbeit. Als Aspekte werden der Respekt vor der Würde des Kindes, die authentische Begegnung und Beziehung, das Zulassen von Freiheitserfahrungen, die Offenheit für ethische und religiöse Dimensionen der Wirklichkeit im „Bewusstsein vom eigenen Gehaltensein“²²⁴ genannt. Der letztgenannte Aspekt umfasst also nicht nur eine religiöse Suchbewegung, die sich auf Inhalte und Aspekte eines Themas bezieht, sondern auch davon, „dass Haltungen aus einem inneren Halt erwachsen.“²²⁵ Der Begriff des persönlichen Glaubens oder auch die Bezeichnung als Glaubenszeuge fällt hier nicht. Als Antwort auf eine mögliche Frage neuer Kolleginnen und Kollegen, „wieviel religiöse Verwurzelung und kirchliche Bindung von ihnen erwartet wird“, wird formuliert: „Grundsätzlich braucht es – neben den schon genannten Haltungen den Schülern gegenüber – eine Offenheit für christliche Deutungen der Wirklichkeit und die Bereitschaft, sich auf die Suche der Kinder nach einer sinnerfüllten Lebensgestaltung einzulassen.“²²⁶

Insgesamt zeigt sich, dass die Rolle der Lehrkraft mit zahlreichen Erwartungen verbunden und auch mit kirchlichen Anforderungen regelrecht überfrachtet ist. Die Fülle der Ansprüche, die insbesondere im Blick auf Religionslehrkräfte formuliert werden, muss wohl mit Vorsicht genossen werden und kann nicht einfach auf alle Lehrkräfte, die im Rahmen des Marchtaler Planes unterrichten, ohne Weiteres übertragen werden. Zudem ergeben sich in der Rolle der Lehrkraft auch gewisse Widersprüchlichkeiten. Lehrerinnen und Lehrer sollen authentische Glaubenszeugen sein und gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass gelebte und gelehrt Religion in einem Spannungsverhältnis stehen.²²⁷ Und gerade der Reformstau und die nur in Ansätzen aufgearbeiteten Skandale der letzten Jahre in der katholischen Kirche erfordern wohl für die meisten Kolleginnen und Kollegen eine (sehr) kritische

222 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grund-, Haupt- und Werkrealschulen 2002, S. 173-227.

223 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grundlagen 2018, S. 28-30.

224 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grundlagen 2018, S.30.

225 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grundlagen 2018, S. 30.

226 Stiftung Katholische Freie Schule, Marchtaler Plan Grundlagen 2018, S. 29.

227 Feige, 'Einzelfall' und 'Kollektiv' 2004, S. 7-16.

Distanz zur Institution Kirche, um ihren Glauben authentisch leben zu können.

Gewisse gegenläufige Tendenzen ergeben sich im Blick auf die Lehrerrolle auch im Kontext des Marchtaler Plans. Vielfach scheint hier ebenfalls die Fokussierung auf die Lehrkraft und ihre Bedeutung für (religiöse) Lehr-Lernprozesse durch. Auf der anderen Seite erfordert gerade die FSA eine andere Rolle und Haltung. Die Lehrerin oder der Lehrer fungiert als eine Art Wegbereiter und Moderator der Lernprozesse, die der Schülerin oder dem Schüler eigen sind. Hier ist der Ansatz eigentlich ein schülerzentrierter – nicht ein lehrerzentrierter.

Insgesamt kann ein Blick auf die Besonderheiten des Glauben-Lernens hier für Entlastung sorgen und zu einer gewisse Relativierung der Rolle der Lehrkraft führen. Denn wie u.a. Grümme betont, „kann Glaube in Lernprozessen angebahnt, nicht aber vermittelt werden. [...] Eine solche Unverfügbarkeit gibt [...] Gelassenheit vor einer (Selbst-)Überforderung der Lehrenden und der Katecheten.“²²⁸

2.4 Vernetzung – mehr als eine Methode

Die Vernetzung, das vernetzte Arbeiten, vor allem im Rahmen des Vernetzten Unterrichts, wird von vielen als wesentliches und charakteristisches Strukturelement des Marchtaler Plans wahrgenommen. Das zeigte sich nicht nur in den Interviews, sondern auch in zahlreichen anderen Gesprächen mit Eltern oder mit Kolleginnen und Kollegen, die mit dem Marchtaler Plan nicht unmittelbar befasst sind. Wenn jemand schon einmal etwas vom Marchtaler Plan gehört hat, dann verbindet er diesen meistens mit dem Stichwort der Vernetzung und des Vernetzten Unterrichts.

In Bezug auf den Marchtaler Plan kann Vernetzung in verschiedene Begründungszusammenhänge gestellt werden, wie Schlaier in seinem Artikel darstellt²²⁹: Grundlegender Bezugspunkt ist eine theologische Anthropologie, darüber hinaus finden sich philosophische und theologische, (reform-)pädagogische und ethische Anknüpfungspunkte.

228 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 486.

229 Vgl. hier die Systematisierung nach Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 161-166. Der Artikel wurde in ähnlicher Weise auch online veröffentlicht unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/marchtaler-plan-vernetzter-unterricht/ch/c1ac27f97630b05405e08b8e56397e41/>

Diese Systematisierung ist spezifisch auf den Marchtaler Plan und seinen Begründungszusammenhang ausgerichtet. Es gibt natürlich in der Schulpädagogik Darstellungen, die einen fächerverbindenden/ fächerübergreifenden Unterricht anhand anderer bildungstheoretischer Konzepte systematisieren. Vgl. dazu bspw. Moegling, Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht 2010.

Zunächst stellt Schlaier die Vernetzung in den Zusammenhang von Anthropologie, Freiheit und Geschöpflichkeit und den sich daraus ergebenden Bezügen:

„Grundlage des Marchtaler Plans ist eine christliche Anthropologie, die sich der von Gott geschenkten und ermöglichten Freiheit verpflichtet weiß, die ihrerseits in der Gottebenbildlichkeit des Menschen, seiner Geschöpflichkeit und Gottes unbedingter Liebe zu den Menschen wurzelt. Das sich daraus ergebende Beziehungsgeflecht und Beziehungsgefüge von Gott – Mensch – Mitmensch – Welt ist wesentlich für das (Bildungs-)Verständnis des Marchtaler Plans und dessen Entfaltung in den Strukturelementen.“²³⁰

Damit spannt er den weiten Bogen auf, der deutlich macht, wie Vernetzung vor allen methodisch-didaktischen Überlegungen grundsätzlich gedacht und im Marchtaler Plan verankert ist. In einem Studienbrief der Marchtaler Fernstudien buchstabiert Biesinger die Vernetzung schöpfungstheologisch aus: „Gräbt man theologisch tiefer, dann meint Vernetzung 'schon immer umfaßt sein von Gott her'.“²³¹

Unter philosophischen und theologischen Anknüpfungspunkten führt Schlaier zunächst an, dass der Vernetzte Unterricht „Phänomene bzw. Themen/ Themenfelder und nicht Fächer (und deren Systematik) in den Fokus“²³² nimmt. Erkenntnistheoretisch liegt dem Vernetzten Unterricht ein Verständnis von „Wirklichkeit als Einheit“²³³ zugrunde. Alle Phänomene stehen in einem gewissen Zusammenhang und der Mensch kann „diese Phänomene in ihren Abhängigkeiten, ihren Beziehungen, ihren Zusammenhängen und Unterschieden erkennen und in unterschiedlichen Zugängen erschließen und dieser auf einander beziehen“²³⁴. Schon in den Studienbriefen taucht dafür die Metapher des Netzes auf: Bräuer geht in seinem Beitrag auf verschiedene Anknüpfungspunkte der Netzmetaphorik ein und hält dabei auch fest, dass ein Netz eine nicht-lineare, nicht hierarchisch organisierte Struktur ist.²³⁵ Dieser Aufbau findet sich in der Wabenstruktur, in der die Themen des Vernetzten Unterrichts dargestellt sind, wieder.

230 Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 161-162.

231 Biesinger, Vernetzung – theologisch 1997, S. 1. Im Folgenden fährt er in Bezug auf die verschiedenen Schulfächer fort: „Wenn Gott der Schöpfer der Welt ist, dann ist die Begegnung mit Menschen und mit der Natur in den verschiedenen Schulfächern von Sozialkunde, Musik, Religion, Naturwissenschaft, Sprachen usw. nicht getrennt voneinander möglich. Indem Gottes Schöpfung in einem inneren Zusammenhang ist, bestehend aus Lebewesen verschiedenster Art wie auch aus lebloser Materie, können wir uns nicht ohne 'Vernetzung' mit anderen Lebewesen interpretieren, ohne lang- oder kurzfristig Schaden zu nehmen. [...] Vernetzung in einem schöpfungstheologischen Sinne meint eine synergetische gegenseitige Durchdringung der Zugänge zur Wirklichkeit, wie sie die einzelnen Unterrichtsfächer allein nicht realisieren können. Es geht um einen gegenseitigen Verstehensprozeß.“

232 Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 162.

233 Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 163.

234 Schlaier, Der Vernetzte Unterricht 2019, S. 163.

235 Vgl. Bräuer, Netz und Vernetzung 1997, S.1- 31, besonders S. 13-15.

Schlaier sieht in der Metaphorik des Netzes durchaus eine ambivalente Metapher²³⁶, die so im Marchtaler Plan verwendet wird: Netze verbinden, man kann sich in ihnen aber auch verstricken. Er betont deshalb vor allem die Auffassung von Wirklichkeit, die in dieser Metapher steckt: „Leitend ist und war dabei die Überzeugung, dass Erkenntnis nur im *Vernetzen* von Einzelphänomenen möglich ist. Der Erkennende selbst ist dabei Teil des Erkenntnisprozesses.“²³⁷ Damit stehen erkenntnistheoretische und anthropologische Zugänge in einem Zusammenhang: „Der Mensch lebt nicht nur in seiner Umwelt, sondern setzt sich in Beziehung zu ihr.“²³⁸

Das Bild des Netzes und das Andocken an bereits vorhandene Muster lässt auch an neurowissenschaftliche Bezüge denken. Interessanterweise formuliert die Neurodidaktik Aspekte gehirngerechten Lernens, die schon lange in reformpädagogischen Zusammenhängen ihren Platz haben.²³⁹ Auch für den VU ist das beachtenswert. Zur Rolle der Verknüpfung von Aspekten beim Lernen fasst Arnold zusammen:

„Das Gehirn 'lernt' durch die Herstellung von Verbindungen zwischen dem, was erfahren wird, und der Bedeutungszuschreibung der Erfahrung. Unterricht sollte daher Lernende anleiten, Verknüpfungen zu schon geordnetem und gespeichertem Wissen im Gehirn herzustellen. Dies geschieht dann, wenn Schüler dazu aufgefordert werden, das Neue im Lichte dessen, was sie schon wissen und was sie interessiert, zu verstehen.“²⁴⁰

Auch Herrmann betont die Rolle der Verknüpfungen bei erfolgreich ablaufenden Lernprozessen:

„Lernprozesse verlaufen in der Regel von selber erfolgreich, wenn an Bekanntes angeknüpft werden kann, andernfalls wird kaum etwas oder gar nichts oder etwas völlig anderes gelernt“²⁴¹.

Eine weitere anschlussfähige Theorie wäre hier beispielsweise ein (gemäßigter) konstruktivistischer Ansatz, was Schlaier²⁴² in einem kurzen Verweis erwähnt und auch bei Staudigl²⁴³ unter dem Stichwort des erfahrungsbezogenen Lernens knapp aufgeführt wird.

Gerade der subjektorientierte Zugang mit dem Leitmotiv des Kindes in der Mitte, die Freie Stillarbeit mit dem Fokus auf dem selbstgesteuerten Lernen scheinen konstruktivistisch anschlussfähig. Die Subjektorientierung kann durch

236 Vgl. Schlaier, *Der Vernetzte Unterricht* 2019, S. 163.

237 Schlaier, *Der Vernetzte Unterricht* 2019, S. 163.

238 Schlaier, *Der Vernetzte Unterricht* 2019, S. 164.

239 Vgl. dazu Herrmann, *Neue Wege aus neurowissenschaftlicher Sicht* 2020, S. 12-14.

240 Arnold, *Brain-based Learning and Teaching* 2020, S. 258.

241 Herrmann, *Die neurophysiologische Revision* 2020, S. 270.

242 Vgl. Schlaier, *Der Vernetzte Unterricht* 2019, S. 162.

243 Vgl. Staudigl, *Erfahrung – Vernetzung – Beziehung* 2019, S. 190-191.

konstruktivistische Ansätze eine lerntheoretische Begründung erfahren.²⁴⁴ Die konstruktivistische Religionspädagogik hält fest, dass „Lernen [...] ein aktiver Prozess des lernenden Subjekts“²⁴⁵ ist; „ein konstruktivistisches Lernverständnis [zielt] auf die Förderung des selbstständig Lernenden“²⁴⁶ und ist darin ein anspruchsvolles Konzept, das eine andere Art von Unterricht und auch eine andere Lehrerrolle voraussetzt. In der Rede von „nachhaltige[m] Lernen durch aktive Vernetzung“, von „Lernlandschaften“, von „einem Verschieben der Lehrerrolle“ stärker in die „Vorbereitung von anregenden Lernumgebung“²⁴⁷ lassen sich deutlich Bezüge zum Marchtaler Plan herstellen.

Englert formuliert allerdings kritische Anfragen an eine konstruktivistische Religionsdidaktik – gerade in Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen zur Wirksamkeit von Unterricht:

„Es ist schon merkwürdig: Auf der einen Seite werden heute mehr denn je aufwendige kognitions- und lernpsychologisch untermauerte Studien zur Wirksamkeit bestimmter Formen und Verfahren unterrichtlicher Arbeit durchgeführt; und auf der anderen Seite lehrt man zukünftige Lehrer/-innen unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien, dass sie die Wirksamkeit ihres Unterrichts getrost ihren Schüler(inne)n überlassen könnten. Auf der einen Seite soll Unterricht flächendeckend kompetenzorientiert angelegt werden, was eine ziemlich klare Prädefinition von erwarteten Lernergebnissen voraussetzt; und auf der anderen Seite soll man unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien gelassen davon ausgehen, dass sich Schüler/-innen der von der Lehrkraft angebotenen Lernarrangements mit je anderen Ergebnissen bedienen werden.“²⁴⁸

Englert formuliert hier eine Spannung, die sich auch in der Praxis des Marchtaler

244 Mendl formuliert dies so: „Der Konstruktivismus stellt die erkenntnis- und lerntheoretische Klammer eines Subjektansatzes dar.“ (Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik 2012, S. 107.) Ähnlich äußert er sich in Mendl, Konstruktivismus 2013, S. 17-23. Siehe hierzu auch den Artikel zur konstruktivistischen Religionsdidaktik von Roose. Sie fasst zusammen: „Konstruktivistische Religionsdidaktik fußt auf einer konstruktivistisch geprägten Erkenntnistheorie. Eine Grundannahme besteht darin, dass das, was wir als unsere Wirklichkeit wahrnehmen, nicht ein passives Abbild der Realität ist, sondern eine aktive Konstruktion des Subjekts. Die bildungstheoretische Norm der Subjektorientierung lässt sich so lerntheoretisch begründen und didaktisch entfalten. [...] Sie ermöglicht eine kontingenzsensible Reflexion von Unterrichtsplanung und fokussiert in ihrer analytischen Dimension die Beobachtung von Alltagsunterricht.“ (Roose, Konstruktivistische Religionsdidaktik 2021, S. 246.) Eine Übersicht über verschiedene Strömungen konstruktivistischen Denkens findet sich beispielsweise bei Siebert, Konstruktivistisch lehren und lernen 2008, S. 39-64.

245 Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik 2012, S. 105.

246 Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik 2012, S. 108.

247 Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik 2012, S. 108; 110. Auf S. 111 hält Mendl fest: „Alternative Schulmodelle wie Montessori-Schulen, Waldorf-Schulen oder Marchtaler-Plan-Schulen entsprechen wegen des dort weit deutlicher ausgestalteten Ansatzes individualisierenden Lernens (z.B. ein deutlich höherer Anteil an Freiarbeit und vernetztem Unterricht) weit mehr einer konstruktivistischen Lerntheorie als traditionelle Schulformen.“

248 Englert, Helfen konstruktivistische Konzepte 2013, S. 31-32.

Englert verweist an dieser Stelle auch auf Hattie, der konstruktivistische Ansätze für wenig erfolgreich hält, insofern sie als schülerzentriertes Lernen gegen lehrerzentriertes Lehren ausgespielt werden. (Vgl. Hattie, Lernen sichtbar machen 2014, S. 31-32.)

Plans zwischen Freiheit der Schülerinnen und Schüler wie der Lehrerinnen und Lehrer und der Kontrolle derselben widerspiegelt. Inwiefern erfordert Schule, Unterricht und Unterrichtsplanung eine individuelle Freiheit des Lernens, Lehrens, Verstehens und für die eigene Lebenspraxis relevant Machens? Und inwiefern hängt Lehr- und Lernerfolg an einer Objektivierung, Standardisierung und Professionalisierung? Dieses Spannungsfeld taucht in verschiedenen Zusammenhängen und praktischen Fragen des Schulalltags immer wieder auf (z.B. in der ganz konkreten Frage nach der Überprüfung des Lernerfolgs durch Tests in der FSA).

Vernetzung im Rahmen des Marchtaler Plans beinhaltet also mehr als eine rein methodische Perspektive. Vernetzung bezieht sich auf mehrere Ebenen: auf die Ebene des einzelnen Lernenden, auf die Vernetzung auf Fächerebene, aber eben auch auf eine schöpfungstheologische Ebene (die wiederum Einfluss auf die anthropologische Perspektive, den Blick auf den Menschen hat). Das Schlagwort Vernetzung hat aber durchaus eine methodische Komponente – und so wird sie im Schulalltag oftmals vorrangig wahrgenommen – eine Reduktion darauf wird dem Marchtaler Plan aber nicht gerecht. Daraus ergibt sich auch die Abgrenzung von Fächerverbänden oder fächerübergreifendem Lernen und dem Vernetzen Unterricht.²⁴⁹

2.5 Sprache und Sprachfähigkeit

In der Frage nach der (religiösen) Sprache und Sprachfähigkeit bündeln sich in gewisser Weise die Ergebnisse der vorangegangenen Aspekte. Menschsein ist auf Sprachlichkeit verwiesen, Bildungsprozesse sind in weiten Teilen sprachliche Prozesse, Zusammenhänge erschließen sich in und durch Sprache. Und so verwundert es nicht, dass viele Anfragen der heutigen Zeit sich an der (Un-)Möglichkeit von Sprache und Versprachlichung entzünden.²⁵⁰ Sprache als

249 Gleichwohl gibt es natürlich auch Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konzepten, die dauerhaft oder zeitweise außerhalb des Fachunterrichts arbeiten. So sind dem Vernetzten Unterricht und anderen fächerverbindenden Konzepten gewisse Diskussionspunkte gemeinsam, bspw. zur Fachsystematik des Lernens oder dem Aspekt der Ganzheitlichkeit, zu schulorganisatorischen Zwängen und der Frage nach der Lehrerrolle. Beispielhaft sei hier das Lehrbuch von Wilhelm Peterßen zum fächerverbindenden Unterricht genannt. Peterßen setzt sich mit Vor- und Nachteilen des Fachunterrichts auseinander. Sein Konzept eines fächerverbindenden Unterrichts stellt er als zeitlich begrenzte Ergänzung, nicht als ablösende Alternative zum Fachunterricht vor. (Vgl. Peterßen, Fächerverbindender Unterricht 2000.)

250 So finden sich zahlreiche Publikationen der letzten Jahre aus unterschiedlichen Fachbereichen, welche sich mit dem Komplex von Sprache und Religion auseinandersetzen: So beispielsweise der Themenband „Sprachsensibler Religionsunterricht“ im Jahrbuch Religionspädagogik 2021; im Bereich der Jugendtheologie siehe Schlag, Kirche und Schule – zwei unterschiedliche

religiöse Sprache wird meistens defizitorientiert betrachtet: Was kann religiöse Sprache nicht (mehr)?

Die Frage nach der Sprache ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und die Unterschiedlichkeit der Ebenen bedingt und befördert manche Probleme im Zusammenhang mit der Versprachlichung religiöser Aspekte. Zunächst geht es aus theologischer Sicht um die grundlegende Frage nach der Bedingung der Möglichkeit religiösen Sprechens. Hat der Mensch die Möglichkeit in seiner Sprache angemessen von Gott zu sprechen? Altmeyer thematisiert diese skeptische Position, vertreten durch Theologen wie Meister Eckhart oder Nikolaus von Kues, als „*negative Grundantwort*“: „Im Zusammenhang mit der Rede von Gott erscheint die menschliche Sprache als prinzipiell unzureichend, kann es ihr doch nie gelingen ihrem Gegenstand gerecht zu werden.“²⁵¹ Die negative Theologie ist dabei ein wertvolles Korrektiv, hält sie doch im Bewusstsein, „die gebrauchte Sprache samt ihrer Bilder niemals mit dem Gegenstand des Sprechens zu verwechseln und Sprachgewohnheiten zu hinterfragen.“²⁵² Dieses wertvolle Korrektiv ist aber im Bildungskontext, in der konkreten Praxis allein nicht ausreichend, es braucht die Möglichkeit über Gott zu sprechen.

Diese prinzipielle Möglichkeit, von Gott zu sprechen, summiert Altmeyer unter dem Aspekt der „*positive[n] Grundantwort*“. Ausgehend von der Einsicht in die Grenzen der menschlichen Sprache, kann durch analoges Sprechen, so beispielsweise bei Thomas von Aquin, eine Annäherung stattfinden: „Weil alles Weltliche durch die Schöpfungsbeziehung Anteil hat am Sein Gottes, gibt es in allen Dingen eine Beziehung zu Gott als deren Ursache.“²⁵³ Altmeyer hält in diesem Zusammenhang aber fest, dass im „Zuge der Metaphysikkritik neuzeitlicher Erkenntnistheorie [...] diese ontologisch begründete Theologie der Sprache in eine nachhaltige Krise geraten [ist], indem auf die Bedingungen des erkennenden und *sprechenden Subjekts* verwiesen wurde“²⁵⁴. Die Frage nach dem Menschen und der Rolle des Menschen gibt eine neue Blick- und Fragerichtung vor: „Kann überhaupt über Gott gesprochen werden, ohne nicht zugleich etwas über den Menschen auszusagen? Ist religiöse

Sprachwelten? 2020; in der Dogmatik als Frage nach der Gottesrede siehe Rahner, Gottesrede unter den Bedingungen der späten Moderne 2018; im interreligiösen Kontext siehe Eckholt/ El Mallouki, Offenbarung und Sprache 2021.

251 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 113.

252 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 113.

253 Altmeyer, Fremdsprache Religion, 2011 S. 113.

254 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 114.

Sprache von daher eher ein anthropologisches oder ein theologisches Problem?“²⁵⁵

Einen Antwortversuch auf diese Frage nach dem Menschen „liefert das *Erfahrung-Ausdruck-Modell* religiöser Sprache [...]. Sprachliche Formen sind hier immer sekundäre Erscheinungen gegenüber der zugrundeliegenden menschlichen Erfahrung. [...] Der Bereich des Glaubens ist eine besondere Erfahrungswirklichkeit[...], die aber jedem Menschen prinzipiell zugänglich ist. Überlieferte sprachliche Formen sind der Versuch, solche dem Bereich des Sagbaren weitgehend entzogenen Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen und damit kommunizierbar zu machen.“²⁵⁶

Für den Schulkontext besonders interessant ist aber die Fragestellung, die sich im Rahmen des *linguistic turn* ergeben hat:

„Sprache kann nicht [...] auf ihre instrumentelle Funktion reduziert werden. Die Reflexion der menschlichen Erkenntnisbedingungen legt vielmehr nahe, dass Sprache nicht nur nachgelagertes Ausdrucksmedium sprachlich unabhängiger Erfahrungen darstelle, sondern diese Erfahrungen selbst bereits nachdrücklich strukturiere. [...] Die sprachlich gefasste Überlieferung selbst bedingt religiöse Erfahrung und kann sie hervorbringen.“²⁵⁷

Dass die Kommunizierbarkeit nach innen wie nach außen bedeutsam ist, verdeutlicht Breul:

„Einerseits kann nur eine auf den Begriff gebrachte Religion überhaupt existenzielle Bedeutsamkeit entfalten, und andererseits kann nur eine versprachlichte Religion anschlussfähig für die öffentlichen Debatten einer pluralisierten und interreligiösen Öffentlichkeit sein.“²⁵⁸

Was heißt das nun für religiöse Bildungsprozesse in der Schule? Eine Erfahrung zu machen und diese als eine Erfahrung einer bestimmten Art wahrzunehmen (also beispielsweise als religiöse Erfahrung), braucht eine sprachliche Deutungskategorie. Erfahrung und Versprachlichung stehen in einem engen Zusammenhang, der sich nicht ohne weiteres auflösen lässt.²⁵⁹ Eine religiöse Sprachtradition kann also den Rahmen bilden, innerhalb dessen eigene Lebenserfahrungen und Lebensperspektiven eine religiöse Deutung erfahren. Erst der Rahmen macht das Bild – Sinngebung und Deutung brauchen Worte, die eine Einordnung vornehmen. Worte allein wiederum können für die Einzelne und den Einzelnen irrelevant bleiben, wenn kein

255 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 114.

256 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 114. Altmeyer verweist hier auf verschiedene Theologen, wie beispielsweise Friedrich Schleiermacher oder Karl Rahner, die diesem sprachtheologischen Modell zuzuordnen sind.

257 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 114.

258 Breul, Die Versprachlichung des Religiösen 2018, S. 6.

259 Vgl. dazu auch die Überlegungen zu Erfahrung/Erleben und Ausdruck bei Schärfl, „Gott und das Kaninchen“ 2013, S. 33-42.

Zusammenhang mit dem eigenen Leben zu erkennen ist.²⁶⁰

Dass die Versprachlichung allein zu kurz greift und religiöses Lernen sich nicht auf den Spracherwerb reduzieren lässt, ist unter anderem ein Anliegen der performativen Religionsdidaktik. Diese geht

„davon aus, dass Religion nicht rein rational zugänglich sei. Reden über Religion mache diese nicht erfahrbar und stelle daher entweder eine der religiösen Erfahrung nachgängige Reflexion oder eine bloße Information über dieselbe dar. Nur im Umgang mit religiösen Vollzügen, in der raum-leiblichen Übernahme religiöser Perspektiven, könne Religion für die zu bildenden Subjekte erfahrbar und begreifbar werden.“²⁶¹

Im Schulkontext gewinnt die Frage nach der Vermittlung religiöser Zusammenhänge in und durch Sprache an Relevanz. Hier bringen die verschiedenen Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Bildungspläne) jeweils eigene sprachliche Niveaus mit. Die Religionslehrer tragen hierbei zwei Seelen in ihrer Brust: sie sprechen als ausgebildete Theologen in ihrer professionellen Rolle einerseits, andererseits aber auch als persönlich Glaubende.

Dabei sind die theologische Sprache und kirchliche Sprachmuster eine ganz eigene Welt. So lautet ein Vorwurf an die kirchliche Sprachpraxis, dass sie außerhalb des kirchlichen Raumes nicht mehr verstanden wird und so für sehr viele Menschen unbedeutend geworden ist. In diesem Zusammenhang hält Frick zum Sprachgebrauch in kirchlichen Dokumenten fest: „Die verwendeten Begriffe und Formulierungen sind so sehr binnenkirchliche Eigensprache, daß sie außerhalb kirchlicher Mauern kaum verstanden und – trotz richtiger Gehalte – als belanglos abgetan werden, mithin: die Botschaft erreicht die Menschen nicht.“²⁶² Altmeyer konstatiert hierzu, dass es „bereits seit einigen Jahren üblich geworden [ist], die Situation der christlichen Praxis der Gottesrede mit der Negativdiagnose eines Sprachverlustes der institutionellen religiösen Sprache zu charakterisieren.“²⁶³

Damit beginnen die Schwierigkeiten mit dem Verständnis von religiöser Sprache

260 So weist Gärtner auch darauf hin, dass „eine Übersetzung in eine jugendsensible Sprache“ allein noch nicht das Problem löst, sondern ebenso die „religiösen Eigenlogiken von adoleszenten Glaubensvorstellungen“ eine Rolle spielen. (Gärtner, Alles nur eine Frage der Sprache? 2013, S. 51. [im Original teilweise kursiv])

261 Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? 2015, S. 94.

262 Frick, Grundlagen 2006, S. 246/247.

263 Altmeyer, Gelingen und Scheitern 2016, S. 76.

Altmeyer merkt dabei an, dass es sich v.a. um theologische Publikationen und Publikationen, die der Theologie nahe stehen, handelt, „dass diese Fragen außerhalb der Theologie kaum bis gar keinen Widerhall finden“ (a.a.O., S.77.). Als Ausnahme benennt er einen Essay von Bruno Latour. In der populärwissenschaftlichen Literatur finden sich allerdings durchaus Publikationen, die sich mit einer Sprachkrise der kirchlichen Sprache auseinandersetzen. Auf der Spiegel-Bestsellerliste stand bspw. Erik Flügge mit seinem Buch „Der Jargon der Betroffenheit: Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt“ (2016).

schon auf einer Ebene weit vor den Inhalten. Welche konkreten Merkmale religiöser Sprache Verstehenshindernisse für Schülerinnen und Schüler sein können, legt Voßen dar.²⁶⁴ Neben einer symbolischen Sprache sei es auch das Tempus vieler biblischer Texte, das Präteritum, das sich von der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler unterscheide. Auch eine „gehäufte Verwendung des Konjunktivs“ und „eine ungewöhnliche Häufung von Fremdwörtern“²⁶⁵ macht beispielsweise vielen Schülerinnen und Schülern das Verstehen schwer. Voßen hat vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Blick, aber die Erfahrung zeigt, dass auch Kinder und Jugendliche mit bildungsbürgerlichem Hintergrund religiöse Sprache – schon vor der Auseinandersetzung mit den transportierten Inhalten – oftmals als mühsam bis unverständlich erleben. Das Aufgeben traditioneller Sprachmuster fällt Theologinnen und Theologen allerdings schwer. Eine zu starke Subjektivität der religiösen Sprache, wie sie beispielsweise in freikirchlichen Kreisen zu finden ist, ist in katholischen Kreisen unüblich (und auch verdächtig?). Kirchliche Sprachhandlungen sind eher von Sprachformeln und einem relativ fest gefügten Kanon an sprachlichen Bildern geprägt.

Wendet man sich nochmals den Ergebnisse von Altmeyers korpuslinguistischen Studien zu, so spricht Altmeyer sich dafür aus, religiöse Sprache nicht an „Idealvorstellungen religiöser Sprache“²⁶⁶ zu messen – und so zwangsläufig zu eine Defizitdiagnose zu kommen. Dagegen beschreibt er Kennzeichen religiöser Sprache (v.a. bei Jugendlichen), die dem üblichen offiziellen Sprachduktus zuwider laufen:

„Wer immer heute von Gott sprechen möchte, ist mit der Aufgabe konfrontiert, dem quasi universalen *Plausibilitätskriterium der eigenen Erfahrung* zu entsprechen. Die Sicherheit einer vorgegebenen religiösen Sprache ist transformiert in die Unsicherheiten stets neu zu bewährenden religiösen Sprechens.“²⁶⁷

Religiöse Sprache wird von den Sprechern also nicht mehr an der Tradition, an überlieferten Sprachformen gemessen, sondern am Plausibilitätskriterium der eigenen Erfahrung. Dem „eigenen Subjektivitätsanspruch gerecht zu werden“²⁶⁸, ist dabei aber eine riesige Herausforderung. Heutige Schülerinnen und Schüler thematisieren oftmals eigene Erfahrungen eher als Erfahrungen der Abwesenheit Gottes oder auch der Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Fragestellungen. Der religiösen Sprache, die allein aufgrund eigener Erfahrungen an Plausibilität gewinnt,

264 Vgl. im Folgenden Voßen, Sprachförderung im Religionsunterricht 2012, S. 2-5.

265 Voßen, Sprachförderung 2012, S. 3.

266 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 314. (Im Original kursiv)

267 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 314.

268 Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 314.

ist damit der Boden unter den Füßen entzogen. Offen bleibt, ob das Glaubenszeugnis der Lehrerin oder des Lehrers hier Brücken bauen kann.

Fest steht mit Altmeyer, dass „religiöse Sprache auch theologisch nicht unabhängig von der Praxis religiösen Sprechens gedacht werden kann. Religiosität ist keine Eigenschaft von Wörtern und Sätzen, sondern eine Frage der im Akt des (individuellen und gemeinschaftlichen) Sprechens zum Ausdruck gebrachten Gottesbeziehung.“²⁶⁹ Und so hält er an anderer Stelle fest: „Gelingen oder Scheitern der christlichen Gottesrede ist keine Frage wohl gewählter Worte, sondern es geht um die Beziehung des Sprechers zu den Worten und zu den Menschen, an die sie gerichtet sind.“²⁷⁰ Damit wird die Ebene religiöser Sprache deutlich, die hinter der Ebene einer konkreten Wortwahl aufscheint und sich auch nicht in den Inhalten religiöser Rede erschöpft, die Ebene der Beziehung. Altmeyer spricht hier von einer Haltung, die sich in elementaren Gesten zeigt.²⁷¹ Anhand dieser Gesten ließe sich auch eine Interaktion in der Schule im Rahmen religiöser Bildungsprozesse qualifizieren. Altmeyer benennt hier, mit Rückgriff auf Papst Franziskus und sein Schreiben „*Evangelii gaudium*“, den Vorrang des Hörens vor dem Sprechen, die Nähe zu den Menschen und deren Gegenwart, eine Abkehr vom „distanzierenden Tonfall des Belehrens und Informierens“, eine Verpflichtung, „die Worte mit dem Tun abzugleichen“²⁷².

Die Frage nach der Sprache ist somit eben mehr als die Frage nach der Verständlichkeit und Modernität eines „Trägermediums“, nach der Akzeptanz und Attraktivität einer „Hülle“. Sprache und das, von dem gesprochen wird, Form und Inhalt sind hier nicht zu trennen. Wenn nun Altmeyer in seinen Untersuchungen zur religiösen Sprache von Jugendlichen feststellt: „Eine Bezugnahme auf Jesus Christus fehlt [...] fast völlig.“²⁷³, so bedeutet das aber dennoch, dass der zentrale Bezugspunkt christlichen Glaubens in der sprachlichen Praxis nicht mehr existent ist, in der Sprache nicht (mehr) realisiert wird, in der Sprache keine Realität mehr besitzt. Nicht auf der Ebene des Verstehens, sondern des Ausdruck-Gebens.

Bei aller Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen Lernen und sprachlicher Ausdrucksfähigkeit zu sehen, darf dieser Zusammenhang jedoch auch nicht

269 Altmeyer, *Fremdsprache Religion* 2011, S. 314. (Im Original teilweise kursiv)

270 Altmeyer, *Vom Gelingen und Scheitern christlicher Gottesrede* 2016, S. 83.

271 Vgl. Altmeyer, *Vom Gelingen und Scheitern christlicher Gottesrede* 2016, S. 83-84.

272 Altmeyer, *Vom Gelingen und Scheitern christlicher Gottesrede* 2016, S. 83-84. (Im Original kursiv)

273 Altmeyer, *Fremdsprache Religion* 2011, S. 316.

überstrapaziert werden. Altmeyer und Funken haben im Zusammenhang mit der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischen Zusammenhängen den Zusammenhang von Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion untersucht.²⁷⁴ Sie formulieren aufgrund der Beobachtungen ihrer exemplarischen Studie die Hypothese, „dass ein direkter Zusammenhang zwischen allgemeiner und formaler religiöser Sprachkompetenz zu bestehen scheint und diese wiederum nach Schulformen differenzieren.“²⁷⁵ In Bezug auf die Inhalte der sprachlichen Äußerungen, in den untersuchten Schülertexten ging es um die eigene Gottesvorstellung der Schülerinnen und Schüler, halten sie dagegen fest: „Die Art der Gottesvorstellung von Schüler/-innen hängt nicht nur von der (religiösen) Sprachkompetenz ab, sondern wird von weiteren Faktoren wie Religiosität oder Kultur bestimmt. Das heißt konkret: Ein niedrigeres sprachliches Kompetenzniveau bedingt nicht zwangsläufig eine weniger komplexe oder differenzierte Gottesvorstellung – und umgekehrt.“²⁷⁶ Ein sprachsensibler Unterricht muss sich also vor einem fehlerhaften Rückschluss auf die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler hüten. Was sich hier empirisch andeutet, ist theologisch schon immer höchst relevant: Eine höher entwickelte Sprachfähigkeit bedingt keinen „besseren“ Glauben. Im Hinblick auf das konkrete Unterrichtsgeschehen in der Schule sind mehrere Sprachebenen von Interesse: Die Schülerinnen und Schüler sprechen untereinander, mit der Lehrerin oder dem Lehrer und über einen gewissen Gegenstand, oftmals einen Text. Ein theologischer Text hat dabei oft wenig (sprachliche) Berührungspunkte mit der Sprache der Lerngruppe untereinander. Hier muss also eine Vermittlung stattfinden – auf inhaltlicher wie auf sprachlicher Ebene. Wenn man nun die Lehrerin bzw. den Lehrer als eine Vermittlungsinstanz betrachten (was natürlich eine Vereinfachung darstellt, weil sich der Lernprozesse nicht auf die Vermittlung, eine Lehrperson nicht auf diese eine Rolle reduzieren lässt), dann ist eine relevante Frage in diesem Lerngeschehen: Welche Sprache spricht die Lehrperson? Welche Sprache traut sich eine Lehrerin oder ein Lehrer zu sprechen? Schafft es diese Sprache eine persönliche Relevanz des Inhalts zu transportieren? Oder bleiben gerade theologische Begriffe Worthülsen, hinter denen man sich verstecken kann?

Dabei ist es wohl entscheidend, wie sicher sich eine Lehrerin oder ein Lehrer in einer

274 Vgl. Altmeyer/ Funken, Zusammenhang 2016, S. 110-124.

275 Altmeyer/ Funken, Zusammenhang 2016, S. 122. (Kursivdruck im Original)

276 Altmeyer/ Funken, Zusammenhang 2016, S. 122. (Kursivdruck im Original)

theologischen Fachsprache einerseits und in einer persönlich-existentiellen Glaubenssprache andererseits fühlt. Sie oder er braucht gegenüber der Gruppe der Schülerinnen und Schüler wie auch im Lehrerkollegium ein gewisses Standing, um hier ihre/seine Sache vertreten, aussprechen zu können. Schülerschaft wie Kollegium spiegeln gesellschaftliche Trends der Abwendung von der institutionalisierten, kirchlichen Religion wider, die somit auch kritische Anfrage an die Religionslehrkraft als Zuständige(n) mit sich bringen. Was stärkt also die Religionslehrerin, den Religionslehrer in der persönlichen Sprachfähigkeit?

Und: Wenn die Schülerinnen und Schüler eine mit Leben gefüllte theologische Sprache erleben, führt dies dazu, dass sie selbst religiöse Zusammenhänge und auch Empfindungen versprachlichen können?

3. Methodisches Vorgehen

Ein generelles Problem von wissenschaftlichem Arbeiten in sozialen, kulturellen oder pädagogischen Zusammenhängen ist, dass die Forschung das Forschungsfeld beeinflusst. Die gewählte Form der klientenzentrierten Interviews versucht, diesen Eingriff methodisch so gering wie möglich zu halten. Diese Arbeit orientiert sich in ihrem methodologischen Vorgehen an Inghard Langer, „Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung“²⁷⁷.

Im Sinne einer größtmöglichen Transparenz im Hinblick auf das konkreten Vorgehen wird im Folgenden dargelegt, wie methodisch vorgegangen wurde, wie geplant, angeordnet, weiterverarbeitet und Ergebnisse generiert wurden.

3.1 Zur Methode: Anlehnung an die Vorgehensweise von Inghard Langer

Das Spektrum der Methoden qualitativer Sozialforschung ist groß und eine vertiefte Darstellung ist hier nicht intendiert.²⁷⁸ Eine umfassende Darstellung findet sich beispielsweise bei Przyborski/Wohlrab-Sahr²⁷⁹. Dort halten die Autorinnen in Bezug auf Methodologie und Standards qualitativer Sozialforschung fest:

²⁷⁷ Langer, „Das Persönliche Gespräch“ 2000.

²⁷⁸ Zum empirischen Arbeiten besonders in der Religionspädagogik siehe auch Pirner/Rothgangel, „Empirisch forschen“ 2018.

²⁷⁹ Przyborski/ Wohlrab-Sahr, „Qualitative Sozialforschung“ 2021. Etwas älter, aber mit einem methodengeschichtlichen Überblick versehen: Schnell/ Hill/ Esser, „Methoden der empirischen Sozialforschung“ 1999.

„Qualitative Sozialforschung ist *empirische* Forschung. Sie beruht auf Erfahrung, d.h. auf Beobachtungsdaten, die aus einer erfahrbaren Welt stammen. Damit es sich um Forschung und nicht etwa um Journalismus handelt, müssen diese Daten in einen systematischen Zusammenhang mit Theorien gebracht werden. Sowohl die Sammlung der Daten als auch der Weg von den Daten zur Theorie muss *intersubjektiv überprüfbar* gestaltet werden.“²⁸⁰

Die konkrete Berücksichtigung und Umsetzung dieser intersubjektiven Überprüfbarkeit wird im Kapitel 3.2 weiter ausgeführt.

Ein Ansatz qualitativer Sozialforschung ist der Ansatz von Inghard Langer, an dem sich diese Studie orientiert. Langer wählt den Weg des persönlichen Gesprächs, um „auch im wissenschaftlichen Zusammenhang persönliche Wahrheiten und im Leben erprobtes Wissen aufzuspüren“²⁸¹. Er arbeitet so den Wert von Wissen, das durch Lebenserfahrung und eigenes Erleben entstanden ist, heraus.²⁸²

„Diese Wissensebene betrifft das Wissen *voneinander*. Im Vordergrund der Ergebnisdarstellung steht hierbei das Kennenlernen persönlicher Lebenswege und Umgangsformen im Zusammenhang mit zentralen Lebensfragen. Es geht dabei überhaupt nicht darum, was wissenschaftlich als 'richtig' oder 'falsch' anzusehen ist, sondern um die Vielfalt von Handlungs-, Erlebens-, Gefühls-, Bewertungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die Leserinnen und Leser einer solchen Zusammenstellung von Ergebnissen lernen verschiedene Betrachtungsmöglichkeiten und persönliche Wahrheiten kennen. Sie können die Mitteilungen in der Untersuchung mit ihrer eigenen Lebenserfahrung in Verbindung bringen, zu der einen oder anderen Person der Untersuchung Nähe oder Befremden empfinden und die Palette der mitgeteilten Versuche, Experimente, Erfahrungen und Schlussfolgerungen auf sich wirken lassen sowie erwägen, welche dieser Angebote sie in ihre eigenen Lebensexperimente einbauen möchten.“²⁸³

In dieser Arbeit stehen die Wahrnehmungen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer im Zentrum: Wie erleben sie ihr Arbeiten im Rahmen des Marchtaler Plans, welche Handlungs- und Gestaltungsspielräume sehen sie für sich, welche Zusammenhänge stellen sie für sich her, was ist in ihren Augen, in ihrer Erfahrung relevant und wichtig?

Als Weg zu diesen Wahrnehmungen wählt Langer das Gespräch bzw. Interview, an das er bestimmte Anforderungen stellt: Es ist in seinen Augen gerade das persönliche

280 Przyborski/ Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 13. Im dort folgenden Kapitel zu „Methodologie und Standards qualitativer Sozialforschung“ überprüfen die Autorinnen die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität auf ihre Anwendbarkeit in qualitativen Forschungssettings und heben dabei besonders kommunikative Aspekte als bedeutsam hervor (siehe ebd. S. 25-34.). Andere Autoren stehen den klassischen Gütekriterien in Bezug auf qualitative Fragestellungen deutlich kritischer entgegen (vgl. bspw. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung 2002, S. 141-142.).

281 Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 9. Siehe dazu auch in einem früheren Aufsatz: „Ich sehe im Aufschließen der Lebenserfahrungen von Menschen für andere Menschen einen bedeutsamen Weg in der Wissenschaft.“ (Langer, Das Persönliche Gespräch 1985, S. 447.)

282 Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 10.

283 Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 15.

Gespräch, das dem Gegenüber Gelegenheit und Raum gibt, das auszubreiten, was ihr oder ihm in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung wichtig ist. „Die Verfälschungsgefahr durch unsere persönliche Beteiligung als Gesprächsleiterin, als Gesprächsleiter – wie sie in der gesamten Interviewliteratur vielfältig diskutiert wird – ist umso geringer, je persönlicher das Gespräch gelingt.“²⁸⁴ Für Langer hat damit die Atmosphäre des Interviews einen hohen Stellenwert. Dennoch betont er gleichzeitig die Begrenztheit der Methode, die sich bewusst sein muss, dass ein Gespräch/Interview einerseits bestimmte Beeinflussungsfaktoren nur begrenzen, aber nicht völlig ausschließen kann, und dass es andererseits lediglich einen Teil der Wirklichkeit aufnehmen und abbilden kann.²⁸⁵

Diesem Umstand tragen auch die Verdichtungsprotokolle, die die Aussagen der geführten Gespräche bündeln, in ihren Formulierungen Rechnung, die stets so formulieren, dass ein beschriebener Sachverhalt so bei der konkreten Person vorgefunden wurde und dies eine Möglichkeit zu diesem bestimmten Zeitpunkt ist. Das auch sprachlich in den Protokollen auszudrücken (z.B. über kann-Formulierungen), ist Langer wichtig: „In dieser Art von Aussagen werden die im Gespräch vorgefundenen Erlebens-, Handlungs- und Bewertungsweisen in allgemeiner Form ausgedrückt, ohne einer unzulässigen Verallgemeinerung zu unterliegen.“²⁸⁶

Langer sieht die Gültigkeit der Aussagen einerseits in der Berücksichtigung der konkreten Sprachebene, andererseits in der Einbettung in einen forschungslogischen Zyklus (mehr dazu im konkreten Kontext dieser Arbeit unter Kapitel 3.2) gegeben:

„Ein zentraler Aspekt zur Gültigkeit von Aussagen ist die gewählte Sprachebene der Aussagen. Die Aussagen mittels des Persönlichen Gesprächs bleiben sprachlich auf der Ebene, in der die untersuchten Personen sich selbst ausdrücken. In diesem Fall ist

284 Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 33.

285 „Wird jedoch die Ebene des aufeinander bezogenen Rollenverhaltens verlassen und eine tiefere, aufrichtige, persönliche Begegnung gesucht, ist die Basis für einen ehrlichen und realen Informationsaustausch gegeben. Damit will ich jedoch keinesfalls ausschließen, dass die Person, die Gespräche im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung führt, die Informationen beeinflusst, die sie erhält. Ganz gewiss geht von der Person, die ein Gespräch leitet, eine Beeinflussung aus. Ihre eigene Lebenserfahrung, ihre Möglichkeiten und Grenzen im Verstehen, Annehmen und Geltenlassen sind im Gespräch wirksam. Sie bahnen oder begrenzen das Vertrauen und die Selbstklärung der Person, die sich äußert. Die so erhaltenen Informationen decken dann nur einen Teil des inneren Erlebens und der Selbstklärung der Person, die an der Untersuchung teilnimmt, ab. Im Sinne von Ruth Cohn liegt hier eine 'selektive Offenheit' in den mitgeteilten Informationen vor: Das Gesagte ist aufrichtig mitgeteilt, aber nicht alles, was die Person innerlich bewegt, ist darin enthalten. Wir bekommen nur 'teilverständliche' Informationen. Wir können alles, was uns mitgeteilt wird, wie folgt bewerten: ‚So ist es auch. Aber es ist nicht alles! Etliches ist uns entgangen. Wir können in weiteren Gesprächen mit wertvollen Ergänzungen, Vertiefungen, Neubewertungen rechnen ...“ (Langer, Das persönliche Gespräch 2000, S. 34.)

286 Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 64.

der geschilderte forschungslogische Zyklus (Bemühen um wahrhaftige persönliche Mitteilungen, Dokumentationen, Verdichtung, Aussagen, Bestätigung der Aussagen durch die jeweils am Gespräch beteiligte Person, wiederum im wahrhaftigkeitsförderlichen Kontext) stringent. Voraussetzung dabei ist, dass wir die am Gespräch teilnehmende Person als 'Wissende' zu unserem Forschungsthema ansehen können. [...] Wenn Aussagen auf ein von der Alltagssprachlichen Ausdrucksweise entferntes wissenschaftliches Konstrukt, eine in spezielle Termini formulierte Theorie bezogen werden sollen, klafft eine schwer zu überbrückende Zuordnungslücke. Dies gilt für alle subjektiven Informationserhebungsverfahren, für Persönliche Gespräche, Interviews, Fragebögen oder bildliche Mitteilungen. Je weiter die Sprachebenen von der Alltagssprache und Wissenschaftssprache auseinander liegen, desto kompliziertere 'Übersetzungsmodelle' sind erforderlich, um qualitative Informationen aus dem alltäglichen Leben auf ein Wissenschaftskonstrukt zu übertragen."²⁸⁷

In Abgrenzung zu anderen Methoden qualitativer Sozialforschung ist Langer sehr nahe bei den Interviewpartnerinnen und -partnern und durch die Darstellung in den Verdichtungsprotokollen bleibt der Fokus lange bei den Erfahrungen des Einzelnen, der inneren Plausibilität der jeweiligen Wahrnehmung.²⁸⁸ Erst auf einer zweiten Auswertungsebene zeigt sich dann das Spektrum der Ergebnisse, die jedoch dem Einzelnen und seinem Erfahrungskontext zuordenbar bleiben, was diese Auswertungsmethode von anderen Codierungstechniken unterscheidet.

Ausgehend von dieser zweiten Auswertungsebene, dem Ergebnispanorama, führt Langer die Ergebnisse auf eine weitere Ebene: die Einbindung in bzw. die Auseinandersetzung mit dem bisherigen Wissenstand, der Theorie aus der Fachliteratur.²⁸⁹ Hier können sich Übereinstimmungen wie auch Widersprüche und Desiderate ergeben.

Dabei ist die Umsetzung der Erfahrungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in das Ergebnispanorama keineswegs beliebig. Przyborski/Wohlrab-Sahr zeigen dies anhand der methodischen Debatten zur Generalisierung auf.²⁹⁰ Anschlussfähig an die Vorgehensweise von Langer sind ihre Ausführungen zur Bildung von Kategorien, welche die Analyse der Einzelfälle mit übergeordneten Strukturen verbinden.²⁹¹ Diese Kategorien sind „nicht im Sinne vorab feststehender Variablen zu verstehen, deren Ausprägungen es lediglich festzustellen gälte, sondern bezeichnen Momente eines Reproduktionszusammenhanges, den es als solchen zu rekonstruieren gilt“²⁹². Die

287 Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 94.

288 Anders geht hier beispielsweise die Grounded Theory vor mit einer theorieorientierten Kodierung (vgl. dazu bspw. Przyborski/ Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 241-284.).

289 Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 85.

290 Vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 447-493.

291 Vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 475-479.

292 Przyborski/ Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 481.

Kategorien entstehen also in einem Wechselspiel zwischen fachwissenschaftlichen Fragestellungen und Themenfeldern, die der Forschungsfrage zugrunde liegen, und den Themenfeldern, welche von den Interviewpartnerinnen und -partner eingebracht werden.

3.2 Das Forschungsdesign dieser Studie

Die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Wirken im Rahmen des Marchtaler Plans erleben, ist durch eigene Erfahrungen im Laufe meiner Zeit als Lehrerin motiviert. Nach dem Referendariat an einer Marchtaler-Plan-Schule habe ich an ein staatliches Gymnasium gewechselt und erteile dort u.a. Religionsunterricht. Der Marchtaler Plan ist mir also aus eigenem Erleben bekannt, durch den Wechsel ins staatliche System ergibt sich aber ebenso eine reflexive Distanz ohne eine aktuelle Involviertheit. Die Fragestellung knüpft an das Erleben der Unterschiedlichkeit dieser beiden Systeme an – einer Unterschiedlichkeit, die sich auf theoretischer Ebene, in organisatorischen Strukturen, in der alltäglichen Unterrichtspraxis, in der eigenen Lehrerrolle zeigt.

Eine wissenschaftliche Vorgehensweise beinhaltet, wie bereits gesagt, zuerst einmal Transparenz – in Vorgehensweise und Dokumentation. Deshalb werden die unterschiedlichen Forschungsschritte dieser Arbeit in ihrer Entwicklung dargestellt und erläutert. Die Ergebnisse der Interviews sind in den umfangreichen Verdichtungsprotokollen zugänglich, ebenso wie Informationen zu den Interviewpartnern und den konkreten Rahmenbedingungen der Interviews (siehe Kapitel 4.1) – einzige Einschränkung ist hierbei der Schutz/die Wahrung der Anonymität der Interviewpartnerinnen und -partner. Zur wissenschaftlichen Zuverlässigkeit qualitativer Forschung wurde in Kapitel 3.1 mit dem Ansatz von Langer Bezug genommen.

Durch die intensiven Diskussionen um Forschungsansatz, Texte und Thesen gewinnt die Forschungsarbeit an Intersubjektivität. Die Entstehung dieser Arbeit war in eine feste Struktur der Beratung eingebunden – zum einen durch die Betreuer dieser Promotion, zum anderen in Form einer kollegialen Beratungsstruktur: zunächst im Forschungskolloquium zur empirischen Forschung in der Religionspädagogik und nach Ende des Kolloquiums in eine Runde mit anderen Promovierenden, die aus diesem Kolloquium hervorgegangen ist.

Bildung des Samples

Grundlage meiner Thesen und Schlussfolgerungen sind die Interviews, die ich mit Lehrerinnen und Lehrern an unterschiedlichen Marchtaler-Plan-Schulen zu ihren Erfahrungen geführt habe. Der Marchtaler Plan liegt für verschiedene Bildungseinrichtungen vor, vom Kindergarten bis zum Gymnasium.²⁹³ In meine Untersuchung einbezogen habe ich nur allgemeinbildende Gymnasien in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten. An all diesen Schulen ist der Marchtaler Plan implementiert, gleichzeitig führen diese Schulen zum Abitur, welches besonders durch die staatlichen Vorgaben und zentralen Prüfungen geprägt ist. Insgesamt gibt es acht solcher Schulen, drei von ihnen habe ich einbezogen.

In dieser Arbeit wurde die Entscheidung für die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer getroffen, weil sie als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anspruch und Wirklichkeit fungieren und sich in ihrem Alltag zwischen diesen Polen bewegen (müssen). Lehrerinnen und Lehrer sind es darüber hinaus gewohnt, Bildungsprozesse zu reflektieren, nicht nur die konkreten Bildungsprozesse vor Ort und im Kleinen. Die meisten interviewten Lehrerinnen und Lehrer verfügen außerdem über Erfahrungen im Rahmen des Marchtaler Plans und im staatlichen Bildungssystem, haben also beispielsweise die standardisierte staatliche Ausbildung durchlaufen. Auch wenn die Fragestellung nicht auf einen expliziten Vergleich der beiden Systeme abzielt – und auch methodisch nicht darauf ausgelegt ist – so ist doch die Erfahrung eines Kontrastes für viele Interviewpartner hilfreich, um zu formulieren, was sie spezifisch mit dem Marchtaler Plan verbinden.

Die geführten Interviews haben gezeigt, dass es den interviewten Lehrerinnen und Lehrern gut gelingt, eine Reflexion auf der Metaebene mit konkreten Beispielen aus ihrem Schulalltag und ihrer Unterrichtspraxis zu verbinden.

Dass den Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle zukommt, wurde bereits in Kapitel 2.3 reflektiert. Gerade auch mit dem Blick auf diese neuere Bildungsforschung, ist festzuhalten, dass die Wirkweise eines Konzeptes stark von der Lehrerin oder dem Lehrer abhängt. Die Person und Rolle der Lehrerin und des Lehrers, deren Engagement, Können, Zweifel und Zuversicht lohnen also einen genauen Blick. Gerade in einem Konzept wie dem Marchtaler Plan, das dem Einzelnen eine große Gestaltungsfreiheit und damit auch Gestaltungsverantwortung

²⁹³ Ein Überblick über die verschiedenen Pläne findet sich unter:

<https://www.schulstiftung.de/paedagogik/publikationen> (Zuletzt überprüft am 20.04.22)

überträgt, ist die Rolle des Lehrers als Planendem und demjenigen, der die Ausgestaltung maßgeblich beeinflusst, zentral.

Warum wurden für diese Arbeit nicht schwerpunktmäßig „Marchtaler-Plan-Experten“ interviewt, die unmittelbar mit der Entwicklung und Erstellung der Pläne betraut sind? Lehrerinnen und Lehrer sind Experten für die Umsetzung, sie beeinflussen maßgeblich, ob und wie die Pläne und grundlegenden theoretischen Überlegungen vor Ort in die Praxis umgesetzt werden. Daneben haben sie Einblick in die Theorie, gestalten sie teilweise auch in Gremien mit.

Warum wurden keine Schülerinnen und Schüler interviewt? Schülerinnen und Schüler kennen meist nur eine (weiterführende) Schule, sie haben keinen Vergleich und dadurch auch keinen Kontrast. Sie leben und erleben Schule und Unterricht unmittelbar, aber sie haben wenig oder keinen Einblick in die Theorie, die dahinter steckt. Gleichwohl ist die Schüler-Perspektive natürlich sehr wichtig und es wäre ebenso interessant eine Studie durchzuführen, welche diese Perspektive ins Zentrum rückt.

Bei der Auswahl der interviewten Kolleginnen und Kollegen wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern, ein gewisses Altersspektrum und damit auch eine unterschiedliche Berufserfahrung, die Berücksichtigung von Theologen und Nicht-Theologen geachtet. Details zu den konkreten Interviewpartnern finden sich in Kapitel 3.5.

Entwicklung des Fragebogens

Nach Przyborski und Wohrab-Sahr bildet der Interviewleitfaden ein helfendes Gerüst für den Forschenden, notwendig bleibt aber ein flexibler Umgang mit den Leitfaden, um keine Blockaden bei den interviewten Personen zu erzeugen und deren Relevanzstrukturen nicht zu ignorieren.²⁹⁴ Es geht nicht primär darum, die Antworten auf die einzelnen Fragen des Leitfadens nachher nebeneinander legen zu können, „sondern es geht darum, bestimmte Sachverhalte und Problemsichten in ihrem situativen Kontext und ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen bzw. zu

294 Przyborski/ Wohrab-Saar klassifizieren dieses starre Festhalten am Interviewleitfaden als Fehler des Interviewenden und führen dazu aus: „Ein Leitfadeninterview, in dem allen Befragten dieselben Fragen in exakt der gleichen Reihenfolge gestellt werden, suggeriert Vergleichbarkeit und damit eine Nähe zu standardisierten Verfahren. Letztlich riskiert man aber mit einem derartigen Interviewerverhalten, dass Interviews mit relativ geringem Informationsgehalt zustande kommen, die weder den Kriterien standardisierter noch denen qualitativer Sozialforschung entsprechen. Sie sind schwer zu interpretieren, weil die Relevanzstruktur der Befragten aufgrund der Interviewerinterventionen nicht entfaltet werden konnten.“ (Przyborski/ Wohrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung 2021, S. 169.)

rekonstruieren“²⁹⁵. Przyborski und Wohlrab-Sahr beschreiben für offene Leitfadeninterviews ein bestimmtes Ablaufschema: „[v]om Allgemeinen zum Spezifischen“²⁹⁶. Ein offener, evtl. auch narrativ orientierte Anfang geht im Verlauf in spezifischere Fragestellungen über.

Der Fragebogen für diese Studie wurde in mehreren Schritten entwickelt. In dieser Phase der Promotion fand, wie bereits erwähnt, eine intensive Begleitung durch ein Forschungskolloquium zur empirischen Forschung in der Religionspädagogik statt. In der kollegialen Beratung wurde der Interviewleitfaden mehrfach diskutiert. Nach mehreren Überarbeitungen wurde der Fragebogen in einem Probeinterview getestet. Der Fragebogen erwies sich als stimmig in seiner Konzeption und Anordnung, so leiteten oftmals die Interviewpartner in ihren Antworten bereits selbst zur nächsten Frage über.

Die Interviews beginnen mit einer offenen Fragestellung, um den Einstieg in das Interview zu erleichtern (siehe dazu auch die Forderung der Anordnung „[v]om Allgemeinen zum Spezifischen“²⁹⁷) und den interviewten Personen die Gelegenheit zu geben, ihren persönlichen Zugang zum Themenfeld einzubringen. Diese persönliche Herangehensweise erwies sich oft dann auch als eine Art roter Faden bei der Beantwortung der weiteren Fragen.

Im nächsten Fragenkomplex geht es um das religiöse Lernen: das jeweilige Begriffsverständnis, Orte und Gelegenheiten und die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers. Der große Begriff der religiösen Bildung wurde hier über die Begriffe einer religiösen Dimension und des religiösen Lernens eingespielt. Damit wird die Komplexität des Bildungsbegriffs (siehe Kapitel 2.1) zurückgestellt und der konkrete Prozess ins Zentrum gestellt, der im Wahrnehmungs- und Gestaltungsbereich der jeweiligen Lehrkraft liegt oder liegen kann. Die Fragen zielen auf eine Verortung der religiösen Bildung im Marchtaler Plan ab und auf die eigene Positionierung der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bildungsprozess.

Ein weiterer Fragenkomplex bezieht sich auf den Vernetzten Unterricht und dabei auf die verschiedenen Ebenen, Lehrer – Thema – Schüler, und den Übergang zum Fachunterricht in der Sekundarstufe II. Dieser Fragenkomplex thematisiert damit ein

295 Przyborski/ Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung* 2021, S. 170.

296 Przyborski/ Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung* 2021, S. 166.

Die Autorinnen führen vier verschiedene Kriterien des Fragebogens an: Offenheit, Spezifität, Kontextualität und Relevanz (vgl. S. 166-168). Diese Kriterien bestimmen die Struktur des Fragebogens wie auch die konkrete Formulierung der Fragen.

297 Przyborski/ Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung* 2021, S. 166.

Herzstück des Marchtaler Plans, betrachtet die strukturelle Ebene, aber auch weitergehende Aspekte.

Der letzte Fragenblock nimmt die konzeptionelle Ebene in den Blick: den Zusammenhang und Kontrast zwischen Marchtaler Plan und Bildungsplan, und die Frage nach Kernelementen und wünschenswerten Überarbeitungen des Marchtaler Plans. Da die Lehrerinnen und Lehrer das staatliche System kennen, soll der Kontrast ihnen ermöglichen, das je eigene des Marchtaler Plans zu benennen.

Die offene Abschlussfrage bietet den Interviewpartnern die Chance, eigene Aspekte zu ergänzen, die ihnen bislang gefehlt haben. Sie wurde aber teilweise auch zur nochmaligen Akzentuierung des bereits Gesagten verwendet.

Die konkreten Fragen des Fragebogens finden sich in Kapitel 3.3.

Dokumentation der Interviews

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Genauere Informationen zum Ablauf der Interviews finden sich ebenfalls in Kapitel 3.5. Die Transkripte der geführten Interviews bilden den Gesprächsverlauf sehr deutlich ab. Sie zeigen neben den Fragen des vorbereiteten Fragebogens auch Zwischenfragen, Nachfragen und Erklärungen oder weitere Fragen, die sich aus dem jeweiligen Gesprächsverlauf ergeben haben. Auch alle sprachlichen Lückenfüller (ähm, mhm), sowie Satzbrüche und offensichtliche grammatikalische Fehler wurden hier mit verschriftlicht. Längere Pausen sind gekennzeichnet und ihre Länge in Sekunden angegeben. Die Transkripttexte enthalten Zeitmarken. Die Transkripte sind bei der Autorin archiviert.

Die Verdichtungsprotokolle, die den Kern der Arbeit bilden (siehe Kapitel 4.1), konzentrieren die Fülle des Materials auf die Fragestellung dieser Arbeit hin. Mit den Worten von Langer: „Wir beantworten unsere Fragestellung, das, was wir wissen wollen, aus der Perspektive der Person, die uns in dem Gespräch Auskunft gegeben hat.“²⁹⁸ Aus den Voranalysen, die in Kapitel 1 und 2 vorgestellt und ausgeführt wurden, ergeben sich Begriffe und Begriffsfelder, die den religiösen Bildungsprozess einerseits und die spezifischen Strukturen des Marchtaler Plans in diesem Zusammenhang andererseits konkretisieren. Dabei ergaben sich sowohl Aspekte, die durch den Interviewleitfaden bereits vorgegeben waren, wie auch Aspekte, die von den interviewten Personen eingebracht wurden und ihre Erfahrungen mit dem Marchtaler Plan widerspiegeln.

²⁹⁸ Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 63.

Sprachliche Lückenfüller (ähm, ja, mhm) wurden in den Verdichtungsprotokollen (im Gegensatz zu den Transkripten) auch in den direkten Zitaten ohne weitere Kennzeichnung ausgelassen, ebenso wie Wortwiederholungen, die allein aus der Situation des spontanen Formulierens entstanden (ich habe, habe dann...). Des Weiteren wurden grammatikalische Fehler berichtigt (häufige Fehler im mündlichen Sprachgebrauch sind beispielsweise eine falsche Stellung des Prädikats im Nebensatz oder falsche Singular-Plural-Zuordnungen zwischen Subjekt und Prädikat). Dadurch wurde eine Fokussierung auf den Inhalt und Sinn der Aussagen vorgenommen, da der Fokus dieser Studie nicht darauf liegt, *wie* sich die Lehrerinnen und Lehrer äußerten (im Sinne einer genauen Erforschung des sprachlichen Ausdrucks), sondern *was* sie inhaltlich auf die gestellten Fragen antworteten und welche Relevanzstrukturen darin deutlich sind. Auch die Lesbarkeit wurde so verbessert. In den Verdichtungsprotokollen sind alle Originalzitate mit Anführungszeichen und kursiv gekennzeichnet. Alle abgedruckten Verdichtungsprotokolle wurden in dieser Form von den interviewten Personen zur Verwendung in dieser Studie autorisiert. Diese Gegenlektüre und Autorisierung trägt zur Authentizität und damit zur Validität der Aussagen bei.²⁹⁹

Das Ergebnispanorama

Mit dem Ergebnispanorama wird die Ebene der einzelnen Interviews, die sich ja in den Verdichtungsprotokollen spiegelt, verlassen und eine Auswertungsebene zweiter Ordnung erreicht, welche die Aussagen der Verdichtungsprotokolle thematisch bündelt (siehe Kapitel 4.2). Dabei finden sich u.U. zu den verschiedenen Themenbereichen eine unterschiedliche Anzahl von Personen, die sich dazu geäußert haben. Laut Langer spielen Quantitäten bei dieser methodischen Herangehensweise allerdings eine untergeordnete Rolle: „Die Anzahl der Personen, auf die sich die Beiträge zu einem Aussagenbereich beziehen, sagt im Grunde nur wenig über den Wert dieser Aussagen aus. Auch eine Lebenserfahrung von nur einer einzigen Person kann hohen Anregungs- und Vorbildwert haben“³⁰⁰. Die Themenbereiche des Ergebnispanoramas ergeben sich wieder aus der Forschungsfrage.

3.3 Der Fragebogen

Der Fragebogen dieser Studie umfasst eine Vorphase und 12 Fragen des eigentlichen Interviews.

299 Vgl. Langer, Das Persönliche Gespräch 1985, S. 455.

300 Langer, Das Persönliche Gespräch 2000, S. 80.

In der ersten Phase wurden jeweils folgende Angaben zur Person abgefragt:

- Welche Fächerkombination unterrichten Sie?
- Wie alt sind Sie?
- Wie viele Berufsjahre haben Sie? (mit Referendariat)
- Wie lange unterrichten Sie bereits an einer Marchtaler-Plan-Schule?
- Haben Sie vorher Religion im Fachunterricht an einer staatlichen Schule unterrichtet? Wenn ja, wie lange?

Diese Angaben sind in den Verdichtungsprotokollen aus Datenschutzgründen nicht in Gänze wiedergegeben.

Die konkreten Fragen des Interviewleitfadens lauteten:

1. Was sind für Sie alltägliche Erfahrungen an Ihrer Schule, die mit dem Marchtaler Plan arbeitet?
2. *Die Dimension des Religiösen spielt im Marchtaler Plan eine zentrale Rolle.*
Was bedeutet für Sie religiöses Lernen im Kontext dieser Marchtaler-Plan-Schule?
3. Wo und bei welchen Gelegenheiten findet religiöses Lernen an Ihrer Schule statt?
4. Wo sehen Sie als Lehrer hier Ihre Aufgabe und Ihre persönlichen Möglichkeiten?
5. *Kommen wir nun zu einem Teilaspekt des Marchtaler Plans: dem Vernetzten Unterricht*
Wo sehen Sie für sich als Lehrer Chancen und Schwierigkeiten in Bezug auf den VU?
6. Sind religiöse Themen, wie sie im Marchtaler Plan als Wabe oder als Epoche vorgegeben sind, schwieriger oder einfacher zu vernetzen als andere Themen?
7. Haben Sie den Eindruck, dass die Schüler im Laufe des Lernprozesses religiöse Aspekte vernetzen? Woran machen Sie diesen Eindruck fest?
8. Sehen Sie besonders in der Vernetzung eine Chance, dass die Schüler einen persönlichen Bezug zur jeweiligen Thematik des VU bekommen?

9. *Im Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II wechselt die Unterrichtsstruktur vom Vernetzten Unterricht zum Religionsunterricht als Fachunterricht.*

Welche Unterschiede im Hinblick auf religiöses Lernen sehen Sie zwischen dem Vernetzten Unterricht und dem Fachunterricht? Wie würden Sie diese beurteilen?

10. *Der Bildungsplan ist kompetenzorientiert ausgerichtet, der MP verwendet diesen Begriff nicht.*

Wie gehen Sie in der Praxis mit diesen unterschiedlichen Konzepten um?

11. *Neben der konkreten Unterrichtspraxis interessiert mich auch Ihr Blick auf die konzeptionelle Ebene.*

Wenn Sie selbst den Marchtaler Plan überarbeiten sollten: Welche Bestandteile des Marchtaler Plans sind für Sie unverzichtbar – und an welcher Stelle würden Sie gerne etwas ändern?

12. Wenn Sie an meiner Stelle wären, welche Frage würden Sie noch stellen?

In manchen Interviews wurde auf einzelne Fragen verzichtet, weil sie den Interviewpartner nicht betroffen haben. Wenn ein Interviewpartner zum Beispiel nicht in der Sekundarstufe II in Religion eingesetzt ist, wurde diese Frage nicht gestellt. Ausgelassene Fragen sind zu Beginn der jeweiligen Verdichtungsprotokolle aufgeführt. Neben den zentralen Fragen des Interviewleitfadens kamen immer wieder auch Zwischenfragen zu einzelnen Antwortaspekten, es wurde um verdeutlichende Beispiele gebeten oder es wurden Nachfragen zur konkreten Situation der jeweiligen Person oder Schule gestellt (z.B. zum Referendariat, zu einer Schule im Aufbau).

3.4 Die Schulen der Interviewpartner

Alle Interviewpartner unterrichten an Gymnasien, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten. Die Beschränkung auf eine Schulart ist methodisch sinnvoll, um die Antworten der Interviewpartner systematisieren zu können. Jede Schulart hat ihre eigene Prägung und ihre besonderen Herausforderungen. Die Schulart Gymnasium ist geprägt durch einen fachlichen Schwerpunkt und den vorwiegend fachwissenschaftlichen Zugang mit dem Anspruch eine wissenschaftspropädeutischen Funktion des Unterrichts. Dieser

fachwissenschaftliche Zugang prägt besonders auch die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer (staatlichen) Ausbildung an Universität und Seminar. Das Abitur als Ziel und Abschluss des Gymnasiums ist zentral reglementiert und bestimmt die Schulstruktur und -organisation auch über die eigentliche Kursstufe hinaus.

Die interviewten Kolleginnen und Kollegen stammen von drei verschiedenen Gymnasien. Alle drei Schulen haben eine unterschiedliche Geschichte, eine unterschiedliche Erfahrungsgeschichte mit dem Marchtaler Plan, was auch die Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen beeinflusst. Im Folgenden sollen die Schulen in aller Kürze³⁰¹ porträtiert werden:

Eine der besuchten Schulen wurde als Marchtaler-Plan-Schule gegründet und nach und nach aufgebaut, ein neues Schulgebäude wurde dafür errichtet. Zum Zeitpunkt der Interviews haben bereits einige Abiturjahrgänge ihre Schulkarriere an dieser Schule absolviert. Die Schule ist als Schule mit Ganztagsbetreuung in offener Form konzipiert. Das Umland der Schule ist katholisch geprägt.

Eine der besuchten Schulen hat vor einiger Zeit auf den Marchtaler Plan umgestellt. Diese Umstellung war nicht unumstritten, es gibt noch Kollegen, die dem Marchtaler Plan immer noch eher fern stehen. Die Schule hat ein städtisches Umfeld, das inzwischen immer weniger konfessionell geprägt ist. Viele Schüler pendeln auch über weitere Strecken mit öffentlichen Verkehrsmitteln an die Schule.

Eine Besonderheit dieser Schule ist, dass es auch einen evangelischen Religionskollegen und von daher auch evangelischen Religionsunterricht gibt. Aus dem VU ist daher eine Stunde Religion ausgegliedert und diese wird konfessionell getrennt unterrichtet.³⁰²

Eine der besuchten Schulen wurde als Marchtaler-Plan-Schule begründet und ist noch im Aufbau. Zum Zeitpunkt der Interviews ist die Pionierklasse in der Mittelstufe angekommen. Durch die kontinuierliche Zunahme der Klassen und damit der Schüler wächst das Kollegium in jedem Schuljahr. Es müssen also laufend neue Kollegen in das Kollegium und die Schulstruktur integriert werden. Das Schulgebäude wurde neu geplant und gebaut und auch für die Bedürfnisse einer Marchtaler-Plan-Schule konzipiert.

Die Schule befindet sich im ländlichen Raum, ist einziges Gymnasium am Ort und

³⁰¹Auf eine detaillierte Darstellung und die Nennung der Schulnamen muss hier aus Gründen des Datenschutzes verzichtet werden. Auch eine Zuordnung der interviewten Kolleginnen und Kollegen zu den einzelnen Schulen erfolgt nicht.

³⁰²So der Stand zum Zeitpunkt der Interviews im Sommer 2014.

gebundene Ganztagschule. Die Schüler sind teilweise morgens lang mit dem Schulbus unterwegs.

3.5 Interviewpartner und konkrete Umsetzung der Interviews

Es wurden insgesamt 6 Frauen und 6 Männer interviewt, dabei reichte die Altersspanne von 26 bis 62 Jahren. Es wurden sowohl Lehrerinnen und Lehrer interviewt, die Theologie studiert haben, als auch Lehrerinnen und Lehrer, die fachfremd im VU Religion mit unterrichten, also von ihrem Studium her ein anderes Fächerspektrum mitbringen.

Die Interviews fanden über einen Zeitraum von etwas mehr als einem Jahr statt, in der Zeit zwischen Mai 2013 und August 2014. Die Gespräche wurden meistens in den jeweiligen Schulen geführt, einige wenige auch bei den interviewten Personen zu Hause. Alle Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Alle Interviews wurden von mir persönlich geführt.

Von den 12 Interviews konnten 10 Interviews für die Arbeit verwendet werden. Ein Interviewpartner meldete sich auch auf mehrfache Rückfrage nicht mehr, das Interview blieb deshalb unautorisiert und wurde nicht weiter berücksichtigt. Ein weiterer Interviewpartner gab seinen Text nicht für eine Veröffentlichung frei. Darüber hinaus musste ein Interview auf Wunsch des Interviewpartners stark gekürzt und überarbeitet werden. Beide letztgenannten Interviewpartner distanzieren sich auch wegen einer möglichen Erkennbarkeit von ihren inhaltlichen Positionen.

Einige Interviewpartner sind persönlich bekannt, das ermöglichte eine unkomplizierte Terminabsprache und eine entspannte und offene Gesprächsatmosphäre. Andere Interviews kamen über Empfehlungen zustande. So wurden beispielsweise Kolleginnen und Kollegen empfohlen, die besonders im Vernetzten Unterricht eingesetzt sind und in diesem Bereich viel Erfahrung mitbringen. Teilweise wurden die Interviewpartner allein über die Zugehörigkeit zur entsprechenden Schule und die unterrichtete Fächerkombination ausgewählt und angeschrieben. Auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis wurde dabei geachtet.

Die Anrede mit „du“ oder „Sie“, die in den Transkripten oder in den Zitaten der Verdichtungsprotokolle zu finden ist, lässt wenig Rückschluss auf die persönliche Bekanntheit zu, da mir zum Teil unmittelbar vor Beginn des Interviews das Du

angeboten wurde.

Alle Interviewpartner sind Lehrerinnen und Lehrer an einer Marchtaler-Plan-Schule und dort in die spezifischen Strukturen des Marchtaler Plans eingebunden. So wurden keine Lehrerinnen und Lehrer befragt, die zum Beispiel lediglich eine Fremdsprache unterrichten und deshalb ausschließlich im reinen Fachunterricht tätig sind. Neben einer kontrastiven Auswahl der Interviewpartner im Hinblick auf Geschlecht, Alter und Fachkombination (der Studienfächer) wurde auch darauf geachtet, einerseits Gespräche mit Partnern zu führen, die an ihrer Schule als (VU-)Lehrer eingesetzt sind, als auch mit Partnern, die darüber hinaus in der Schulleitung oder im Bereich von Fortbildung und Schulentwicklung tätig sind, oder in Lehrplankommissionen mitgearbeitet haben.

In den Interviews werden unterschiedliche Antwortebenen deutlich. Ein Teil der Gesprächspartner beantwortete die Fragen im engen Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis und zum unmittelbaren Schul(er-)leben. Für andere Gesprächspartner spielte die schulorganisatorische Ebene eine große Rolle. Manche Gesprächspartner setzen sich mit den Fragen vorwiegend auf einer Metaebene und im Hinblick auf theologische und anthropologische Grundfragen auseinander. Auch die Länge der Gespräche variierte. Das kürzeste Gespräch dauerte 28 Minuten, das längste 81 Minuten. So ergibt sich mit diesem qualitativen Forschungsansatz ein breites Ergebnisspektrum.

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Schritten, welche unterschiedliche Ebenen abbilden. In Kapitel 4.1 stehen die Porträts der interviewten Personen und die Verdichtungsprotokolle. In Kapitel 4.2 erfolgt ein Ergebnispanorama, also ein thematisch angeordneter Querschnitt der Aussagen aus den verschiedenen Verdichtungsprotokollen. In Kapitel 4.3 werden diese Ergebnisse weiter abstrahiert und mit der religionspädagogischen Forschung ins Gespräch gebracht.

4.1 Porträts und Verdichtungsprotokolle

Die folgenden Porträts und personenbezogenen Zusammenfassungen sind in der alphabetischen Reihenfolge der Codenamen sortiert.³⁰³ Eine Zuordnung der einzelnen

303 Die Idee, die Verdichtungsprotokolle auf diese Weise zu sortieren, habe ich gefunden bei: Kießling, Zur eigenen Stimme finden 2004.

Kolleginnen und Kollegen zu den drei Schulen ist aus Anonymisierungsgründen nicht erfolgt. Die Erfahrungen der interviewten Kolleginnen und Kollegen stellen das Herzstück dieser Arbeit dar, bilden die Basis für die folgende Analyse und nehmen deshalb im Sinne einer konsequenten Subjektorientierung auch einen gewissen Raum ein.

Verdichtungsprotokoll Attemptamus

1. Porträt

Attemptamus ist zwischen 40 und 50 Jahre alt, seit 20 Jahren Lehrer und hat katholische Theologie und eine Naturwissenschaft studiert. Den Marchtaler Plan kennt er seit dem Studium, er hat aber zunächst mehr als 10 Jahre an staatlichen Schulen unterrichtet und war dort aufgrund seiner Fächerkombination im Religionsunterricht in allen Klassenstufen eingesetzt. Attemptamus ist zum Zeitpunkt des Interviews vier Jahre an einer Marchtaler-Plan-Schule, die sich noch im Aufbau befindet, den er im Bereich der Schulleitung wesentlich mitgestaltet. Diese Gestaltungsmöglichkeiten und auch Gestaltungsnotwendigkeiten spielen in den Antworten eine große Rolle. Attemptamus betrachtet es als großes Glück, dass er in seinen Berufsjahren die Chance hatte, Einblicke in verschiedene Schulen mit sehr unterschiedlichen, teilweise reformpädagogischen, Ansätzen, zu bekommen, das Schulsystem in anderen Bundesländern und bildungspolitische Fragestellungen kennenzulernen.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch fand an der Schule statt. Attemptamus nahm sich für das Gespräch viel Zeit, das Interview dauerte 81 Minuten. Im Rahmen des Interviews wurde die Frage nach der Vernetzung als Chance für einen persönlichen Zugang aus Zeitgründen nicht gestellt, auch die Frage nach Unterschieden zwischen dem religiösen Lernen in Sekundarstufe I und II wurde weggelassen. Aus dem Verlauf des Gesprächs ergab sich die Frage nach gewünschter Unterstützung für das fachfremde Unterrichten im VU.

3. Das Gespräch

Persönlicher Zugang zum Marchtaler Plan

Noch vor der ersten Frage des Interviews schildert Attemptamus seinen persönlichen Bezug zur Pädagogik des Marchtaler Plans. Obwohl er erst wenige Jahre an einer Marchtaler-Plan-Schule arbeitet, ist ihm der Marchtaler Plan von seinem

„Unterrichtsverständnis selber her nicht fremd, ich habe eigentlich seit Beginn meiner Unterrichtstätigkeit immer Marchtaler-Plan-Elemente verwendet, aber [...] an einer staatlichen Schule sind die Strukturen eben einfach nicht diese.“ Er habe jahrelang viel mit Freiarbeits- und Stillarbeitselementen, wie beispielsweise Lerntheken oder Lernstationen, gearbeitet. Das sei für ihn *„kein Problem“* gewesen, *„aber es ließ sich halt strukturell nicht vernetzen.“*

Attemptamus konnte zwar an seiner vorherigen, staatlichen Schule immer wieder projektartig mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, den Stundentakt aufbrechen und en bloc arbeiten, und damit *„auch größere Strukturen mal legen“*. Er habe teilweise *„im Workshopcharakter interkonfessionell gearbeitet [...]“. Und das war praktisch so ein kleines Mosaiksteinchen Marchtaler Plan mit den entsprechenden Elementen.“* Für seinen eigenen Unterricht hat er kistenweise Material erstellt. Diese Art des Arbeitens habe aber *„viele Kollegen überfordert“*, es sei ja an den Schulen nicht üblich, Unterricht zu teilen, es gebe – schon von der Ausbildung her – viele *„Einzelkämpfer“*. Die Arbeit an einer Marchtaler-Plan-Schule sei deshalb *„eine ganz tolle Chance“*, seine Visionen von Schule in die Tat umzusetzen, der Marchtaler Plan sei für ihn *„das Konzept schlechthin, Reformpädagogik und Regelschule zusammen zu bringen.“*

Alltägliche Schulerfahrungen

Attemptamus setzt mit seiner Antwort am Prinzip des Marchtaler Plans an, *„auf der einen Seite das Kind in die Mitte zu nehmen und die gesamte schulische Arbeit am Kind auszurichten. [...] Und auf der anderen Seite welche Interaktionsstrukturen und welche Unterrichtsstrukturen brauche ich, um den Menschen überhaupt in die Mitte einer gymnasialen Ausbildungsarbeit und Persönlichkeitsentwicklungsarbeit nehmen zu können.“* Diese beiden Pole müsse er in seiner alltäglichen Arbeit im Blick behalten. Und das habe Auswirkungen auf die Gestaltung des Schulhauses, der Strukturen an der Schule, des Ganztags. Attemptamus sieht eine enge Verbindung zwischen Marchtaler Plan und einer gebundenen Ganztagschule (*„Meiner Auffassung nach lässt sich das, dieses Konzept in seiner Ganzheit und Geschlossenheit, nur an einer Ganztagschule auch realisieren.“*). Über die Sozialpädagogin, die den Ganztagsbereich leitet, gebe es auch nochmal ganz andere Impulse.

Im Hinblick auf den Religionsunterricht ist Attemptamus wichtig, substantiell zu arbeiten und nicht nur auf der Oberfläche zu bleiben. Über biographische Bezüge, er

denkt hier an seine Arbeit bei der Feuerwehr, könne man die Kinder erreichen. Das schafft laut Attemptamus eine Unmittelbarkeit, die dem Religionslehrer oft *„zu den substantiellen Fragen die Türen ganz weit öffnet.“* Für das Religionslehrerdasein sei es entscheidend, Farbe zu bekennen und auch Farbe bekennen zu können. Und damit sei man schon *„ganz tief im Marchtaler Plan drin, weil da bin ich am Menschen in erster Linie und am Fragen aufwerfen, und nicht am Lösungen anbieten [...] Sondern da bin ich wirklich substantiell am Fragen und dafür brauche ich auch nicht unbedingt einen Theologen, sondern da brauche ich in erster Linie Menschen mit Lebenserfahrung und Menschen mit einem hohen Grad an Reflexionsfähigkeit. Die ihr Leben und ihren Glauben reflektieren. Und den Kindern diesen Tiefgang anbieten können.“*

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Religiöses Lernen hat für Attemptamus eine kognitive, theologische Seite wie auch eine affektive, spirituelle, affirmative Seite. Ebenfalls dazu gehörten Aspekte, die nicht unmittelbar mit Religion im Zusammenhang zu sehen seien, aber die im religiösen Zusammenhang als *„unverhandelbar“* gelten sollten: *„Dass das Kind sich in diesem religiösen Raum beheimatet fühlt, wahrgenommen fühlt, wertgeschätzt fühlt. [...] Das Sich-Angenommen-Fühlen, die Geschöpflichkeit des Menschen, die daraus resultierende Wertigkeit.“* Diese Dinge müssten gelebt werden, spürbar und erfahrbar werden.

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Attemptamus sieht an seiner Schule ganz konkrete Orte für religiöses Lernen, wie die Fastenstation im Eingangsbereich des Schulgebäudes. Religiöses Lernen finde darüber hinaus statt *„in der Interaktion zwischen Lehrer und Kind, dass das Kind merkt, ich bin wahrgenommen, ich werde ernst genommen, dass das Kind sich spürt in der Freien Stillarbeit und sich als Ursache erfährt.“* Vieles laufe auch für die Kinder nicht bewusst ab, habe aber *„durchaus auch eine religiöse Dimension“* wie die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung zur Selbstbestimmtheit, zur Organisationsfähigkeit, zur Selbsteinschätzung. *„Wenn wir es tatsächlich zulassen zu sagen, es ist bereits religiös oder eine religiöse Dimension, den Menschen in seiner Geschöpflichkeit wahrzunehmen und ernst zu nehmen, und entsprechend ist klar [die] ethische Ableitung, ein entsprechendes Miteinander [...] auch einzufordern.“* Das habe Auswirkungen bis hin zur Teamarbeit im Kollegium, wo es dann möglich werde, andere um Hilfe für den fachfremden Unterricht zu bitten

– beispielsweise beim Mikroskopieren.

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Als Religionslehrer sieht sich Attemptamus auf einer ersten Ebene in der Verantwortung, dass konkrete Inhalte, Inhalte des Lehrplans unterrichtet werden. Das nehme aber nur einen Teil der Zeit in Anspruch. Und neben „*dem inhaltlich, intellektuell Operationalisierten*“ seien auch noch die anderen Dimensionen zu bedienen, darunter auch die religiöse Dimension, die teilweise schwer zu fassen sei. Der Marchtaler Plan schaffe hier „*ganz viel Raum [...], um religiöses Lernen zu ermöglichen*“ – bis hin zu Gottesdiensten, die von Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden. Attemptamus erlebt in seinem Kollegium sehr viel kirchliches Engagement, „*es ist ja nicht so, dass nur weil die Kollegen keine Theologie studiert haben, deswegen keine Kirchlichkeit oder keine Religiosität oder keine Spiritualität vorhanden wäre.*“

Auf die Frage nach Unterstützung, die sich Kolleginnen und Kollegen für den VU wünschen, geht Attemptamus zunächst auf den an seiner Schule bereits im Vorfeld gemeinsam ausgearbeiteten Unterricht ein, der sehr geschätzt werde und Sicherheit gebe. Kolleginnen und Kollegen, die neu in den VU einsteigen, finden die Stunden für die Klassen 5 bis 7 komplett ausgearbeitet vor – „*den kann man einfach ab-unterrichten und [...] das machen die Kollegen mit großer Zuverlässigkeit, mit viel Zuversicht und mit, also vor allem die lebenserfahrenen Kollegen, auch mit viel Umsicht.*“ Wichtig seien auch ein oder zwei Religionslehrer, die dem Kollegium als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Außerdem habe er ein theologisches Forum, ein informelles Zusammentreffen von interessierten Kolleginnen und Kollegen initiiert. In dieses Forum seien auch der ortsansässige Pfarrer und Mitarbeiter der Kirchengemeinde eingebunden. Das könne natürlich ein Theologiestudium nicht ersetzen, aber für den Unterricht in den unteren Klassen hält Attemptamus diese „*sehr gute Austauschplattform*“ für „*tragfähig*“. Und mit dem Angebot des Marchtaler Diploms in Obermarchtal könnten Lehrerinnen und Lehrer sich berufsbegleitend „*gerade zu theologischen Sachverhalten, nochmal so weit sich befähigen und aufbauen lassen und auch selbst aufbauen, dass ihnen die Missio Canonica praktisch zuteil wird.*“ So werde ein „*Katechetenstatus*“ erreicht, den auch die Schuldekane oder die staatlichen Schulen für die Klasse 5 bis 7 genehmigten. Der Gradmesser sei aber die Frage: „*[B]rennt da theologisch nicht was an? Werden da*

womöglich falsche Lehren verbreitet? Oder gehen da vielleicht die Lehrer auf Fragen nicht ein der Kinder, weil sie sich unsicher fühlen oder so?“ Dem begegne man mit den unterstützenden Strukturen. Bei einer Schule im Aufbau mit einem noch kleinen Kollegium müssten manchmal „auch pragmatische Mittelwege“ gegangen werden. Wichtig ist Attemptamus dabei, dass „die Dinge gesehen werden“ und „Strukturen an der Schule geschaffen werden, die eine gute Prognose zulassen“ für die Arbeit in den kommenden Jahren.

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Das epochale Arbeiten im Rahmen des VU biete Möglichkeiten, die er als Religionslehrer „immer vermisst habe“. Dadurch habe man die Gelegenheit, beispielsweise eine Einheit zum Advent innerhalb von zwei Wochen auch wirklich im Advent zu machen – und nicht wie das ein zweistündiges Fach mit sich bringe über Wochen und Monate, inklusive Ferien, Unterrichtsausfälle usw.

Als eine besondere Chance betrachtet Attemptamus den „Synergieeffekt“ des Vernetzten Unterrichts. Der VU-Lehrer unterrichtet „alles aus einer Hand“, dadurch entstehen laut Attemptamus „diese Schnittstellenprobleme nicht des wochenweisen Unterrichts und nicht diese Schnittstellenverluste, dass die Lehrer nicht miteinander reden, aber das gleiche unterrichten: Evolution in Biologie und Schöpfung in Religion.“ Und so bleibe Zeit für methodisches Arbeiten – oder auch eine Fastenandacht mit den Kindern. So etwas sei im Religionsunterricht als zweistündiges Fach immer ein Zeitproblem gewesen.

Das fachfremde Unterrichten begreift Attemptamus einerseits als Chance, weil die Lehrkraft so oft „auf Augenhöhe“ mit den Schülerinnen und Schülern sei und den Verständnisproblemen der Kinder dadurch anders begegne. Durch das fachfremde Unterrichten nehme sich das Kollegium anders wahr. Es gebe ein „Verständnis für andere Fachdisziplinen und damit auch einen gewissen Respekt [...] vor dem wissenschaftlichen Arbeiten dieser Disziplin. [...] Ich begegne dem Kollegen auch ganz anders, wenn ich ihn als Experten anfrage.“

Die Wahrnehmung des Kindes sei ebenfalls eine andere, weil die Lehrerin oder der Lehrer viel Zeit mit seiner Klasse verbringe – Morgenkreis, VU- und FSA-Stunden, das gemeinsame Mittagessen in der Mensa – und so die Kinder in verschiedenen Zusammenhängen kennenlerne. Schülerinnen und Schüler verhielten sich in in den verschiedenen Unterrichtszusammenhängen und bei verschiedenen

Lehrerpersönlichkeiten jeweils anders, teilweise erkenne man sie kaum wieder. *„Und [...] dadurch, dass hier mehr aus einer Hand kommt, gelingt auch pädagogisch und erzieherisch vieles besser, stringenter.“*

Im fachfremden Unterricht sieht Attemptamus aber andererseits die Schwierigkeit, *„die Kollegen tatsächlich mitzunehmen“*, vor allem in Klasse 7 sei es *„sehr anspruchsvoll, da müssen die Lehrer echt mitziehen.“* Bei einer Schule im Aufbau müsse ein stetig wachsendes Kollegium mitgenommen werden, bestehe aber auch die große Chance, über die Lehrereinstellung Einfluss zu nehmen. Attemptamus ist die genaue Auswahl der zukünftigen Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig. Schließlich sei die Arbeit mit einem *„extrem hohen Anspruch“* verbunden: *„fachfremder gymnasialer Unterricht, Teamorientierung im Kollegium“*, die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern im Ganztagsbetrieb. Diesem Anspruch müsse der jeweilige Kollege auf Dauer gerecht werden, und *„zwar gerecht wird nicht nur in dem Sinne, dass er abnehmerorientiert das liefert, sondern dass er dabei auch zufrieden und glücklich ist, dass es ihm dabei auch gut geht“*. Attemptamus möchte eine hohe Fluktuation innerhalb des Kollegiums vermeiden. Sein Ziel ist es, in den nächsten Jahren das Kollegium nach den jeweiligen Stärken der Einzelnen gut aufzustellen, Spezialisten für die jeweiligen Bereiche, wie beispielsweise das fachfremde Unterrichten im VU, zu finden. Der Aufbau einer Schule und eines Kollegiums koste viel Zeit und Kraft, aber so entstehe ein Kollegium, das mit einer *„deutlich höheren Homogenität als in einem bestehenden Lehrerkollegium“* hinter den Dingen stehe.

An der Schule von Attemptamus wird in Klasse 5 bis 7 im VU fachfremd und aus einer Hand unterrichtet, ab Klasse 8 findet Tertialunterricht statt. Dieses dritte Jahr der Klassenlehrerschaft in der 7. Klasse hat sich nach Attemptamus als *„Erntejahr auch für den Lehrer“* erwiesen. Die vielen Investitionen, inhaltliches und methodisches Arbeiten, fachfremdes Unterrichten, die Beziehungsarbeit mit den Kindern, zahlten sich dann aus, man merke, dass *„wahnsinnig viel zurückkommt“*. Der Tertialunterricht ab Klasse 8 sei dann ein Unterricht, *„der lang nicht mehr so fachfremd unterrichtet wird“*, die Themen jeweils Schwerpunkte in Erdkunde, Geschichte, Religion usw. hätten. Hier werde *„letztendlich die Gesellschaft als solche in ihrem Lebensraum betrachtet.“* Und ein religiös aufgeschlossener Historiker könne dabei den Islam genauso gut unterrichten wie ein Religionslehrer.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Attemptamus denkt daran, dass bereits beim fächerverbindenden Unterricht des staatlichen Lehrplanes von 1994 der Religion vorgehalten wurde, sie sei überall dabei, habe *„überall die Finger drin“*. Es sei also bereits in diesem systemischen Ansatz klar geworden, dass Religion *„eigentlich überall drin“* sei. Dieser Grundgedanke liege auch dem Marchtaler Plan zu Grunde *„und insofern ist die Religion natürlich zum einen extrem leicht zu vernetzen [...] Es lässt sich alles spiritualisieren [...] oder theologisch auch diskutieren.“* Auf der anderen Seite ist die Vernetzung laut Attemptamus *„extrem schwer“*, weil *„ja auch substantiell gearbeitet“* und auf gymnasialem Niveau unterrichtet werden soll. Auch einem Theologen, der noch andere Fächer unterrichtet und weitere Aufgabe hat, fällt es nach Attemptamus schwer, sich theologisch vertieft mit Sachverhalten zu beschäftigen, er oder sie bringe aber durch die anderen Aufgaben *„viel Bodenhaftung und Erdung“* in die theologische Reflexion mit ein.

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler

Die Frage nach der Vernetzung religiöser Aspekte im Laufe des Lernprozesses bejaht Attemptamus entschieden. Er stützt sich hierbei auf Wahrnehmungen in seinem Unterricht der letzten Jahre. Er erlebe die Schülerinnen und Schüler seiner jetzigen Marchtaler-Plan-Schule anders als zuvor die Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen. Auch an seiner vorigen staatlichen Schule hat er Religion in allen Jahrgängen unterrichtet und viele Kinder über Jahre begleitet, *„trotzdem [habe er] nicht so intensiv wahrgenommen, wie die Kinder in ihrer Kritikfähigkeit, in ihrer Sensibilität religiösen Fragestellungen gegenüber; auch Spiritualität, tatsächlich sich verändern“*. Er berichtet von einer Gesprächsszene zwischen Schülern der achten Klasse seiner jetzigen Schule beim Mittagessen. Die Schüler hätten sich über Religion unterhalten (*„Über religiöse Themen und Sachverhalte, um den Konfirmationsunterricht und solche Sachen ging es da.“*), dabei sei die Religionsepoche im VU zu diesem Zeitpunkt noch ausgestanden.

An einer Ganztagschule sei dies wohl auch anders als an einer Schule, *„an der die Kinder praktisch mehr oder weniger die Verknüpfung mit dem Unterrichtsfach und -inhalt an der Türschwelle zum Klassenzimmer dann auch wieder lösen.“* Er bemerke, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern etwas tue, es sei aber schwer zu greifen und die Gründe dafür schwer zu benennen: Welche Rolle spielten VU, welche die Ganztagschule? Wie einflussreich sei die Person des Religionslehrers? –

„Das wissen wir ja seit der Hattie-Studie, dass die Inhalte der Person folgen. Aber die Person eine ganz wesentliche Rolle spielt. Und wie Religion vermittelt und vorgelebt wird, im Unterricht auch authentisch wird, greifbar wird. Und das prägt die Kinder schon.“

Auch die Atmosphäre der Schule, des Schulgebäudes spiele mit hinein. Attemptamus unterscheidet, ob beim Betreten einer Schule eine „wohltuende Atmosphäre“ zu spüren sei, oder der Eintretende „in der Anonymität“ untertauche, „gar nicht wahrgenommen“, angeschaut, angesprochen werde – wie er es oft an staatlichen Schulen erlebt habe. *„Und spätestens nach Winnenden entsetzt mich so was natürlich sogar. Dass auf der einen Seite immer ganz hochgehalten wird, wir müssen aufeinander mehr achten, aber die Schulen haben da riesengroßen Nachholbedarf, gerade die Gymnasien.“* Das sei teilweise auch durch die Größe der Schulen mit manchmal mehr als tausend Schülerinnen und Schülern bedingt. Im Kollegium an so großen Schulen würden sich gar nicht mehr alle Lehrkräfte kennen. *„Es ist halt die Frage, ob uns das in einer solchen Konstellation genauso gelingen kann, Gesellschaft zu prägen und zu bilden, oder ob wir das überhaupt gar nicht wollen.“* Die Marchtaler-Plan-Schule wolle dies natürlich und mache es sich zur Aufgabe *„ein Stück weit Gesellschaft im Kleinen zu sein.“*

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Für Attemptamus ist die Verwendung des Kompetenzbegriffs nicht das Entscheidende. *„Und vieles von dem, was ich im sogenannten kompetenzorientierten Unterricht als Vorgaben oder als Zielsetzungen sehe, sehe ich im Marchtaler Plan schon lang erfüllt.“* Er ist skeptisch, ob durch die Einführung des Kompetenzbegriffs *„Schulen praktisch schlagartig diese Zielsetzungen, die damit verbunden sind, dann auch im Blick haben.“* Er habe immer wieder erlebt, dass Ziele von Lehr- und Bildungsplänen nicht erreicht wurden, weil den Vorgaben keine konkreten Strukturen folgten – so beispielsweise beim fächerverbindenden Unterricht der Lehrpläne von 1994. Schulentwicklungsprozesse seien oft sehr mühsam, das sei nicht vergleichbar mit der aktuellen Situation des Aufbaus einer neuen Schule, die er gerade erlebe, wo Dinge einfach gesetzt werden könnten.

Attemptamus plädiert außerdem für klare Prioritäten und eine gewissen Gelassenheit: Man könne nicht sagen, *„das Kind steht in der Mitte und auf der anderen Seite sagen, der Stoff steht in der Mitte.“* Der konkrete Unterrichtsstoff eines Schuljahres habe, Attemptamus bezieht sich hier mit einem Beispiel auf die Mittelstufe, nur eine

begrenzte Relevanz für das spätere Abitur. Die von den Schülerinnen und Schülern gewählten Themen für die Präsentationsprüfungen des Abiturs seien oftmals gar kein Gegenstand des vorangegangenen Unterrichts gewesen. Er sei *„da sehr entspannt, was das anbetrifft, weil es eben [...], gerade in den Gesellschaftswissenschaften, nicht nur um das Erfüllen von Lehrplaninhalten [...] geht, sondern es geht um die intelligente Verknüpfung von Inhalten, Stoff, und Kompetenzen, Lebenswissen letztendlich.“* Und das könne man mit Kompetenzrastern oder eben auf andere Art und Weise erfassen. Im Bereich Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz schätzt Attemptamus die Curricula seiner Schule als *„sogar eher vorbildlich“* ein.

Als ein Plus der Marchtaler-Plan-Schulen betrachtet Attemptamus die andere Fortbildungskultur als an staatlichen Schulen. Als Beispiel benennt er die zweitägige Klausur des Kollegiums in Obermarchtal, in welcher der Entwicklungsprozess der Schule auch von außen begleitet wird *„[i]m Sinne einer [...] gut befreundeten Beratungsinstanz“*. Es gehe bei Evaluation nicht um Kontrolle, sondern um *„Entwicklungsbegleitung“*.

Attemptamus sieht *„in ganz vielen Punkten im Marchtaler Plan Strukturen und Zielsetzungen, von denen man sich von staatlicher Seite dann eine Scheibe abschneidet“*. Er denkt hier an Stationenlernen und Stillarbeit, Erzählkreise und Fächerverbünde, in denen es auch *„gang und gäbe“* sei, dass Lehrer fachfremd unterrichten – beispielsweise mit dem Einsatz von Erdkundelehrkräften in NWT.

Marchtaler-Plan-Schulen könnten im Bereich der Schulentwicklung Neues wagen, *„was ja letztendlich dann immer wieder auch den staatlichen Schulen, und damit ja der breiten Masse wieder zugute kommt.“* Die Katholischen Freien Schulen gingen dabei sehr zurückhaltend und defensiv vor, in anderen reformpädagogischen Bereichen würde sehr viel veröffentlicht. Zum Wesen von Bildung als dynamischem Prozess gehöre es *„sich immer wieder auszurichten, zu inspirieren und wieder auszurichten.“*

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Die Frage nach unverzichtbaren Elementen und Veränderungswünschen empfindet Attemptamus als schwer, da ihm dafür noch der Einblick fehle. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen würde er *„aus dem Bauch raus“* sagen, dass alles

unverzichtbar sei: *„Sowohl diese ideellen Dinge, dass man solche Dinge wie VU, Freie Stillarbeit ordentlich macht, dass man daran festhält. Dass man sie auch nicht zur Diskussion stellt.“* Auch der VU solle nicht *„gymnasial zerredet“* werden, *„warum sollte in Klasse 5 Gymnasium nicht fachfremd unterrichtet werden können.“* Die Diskussion auf staatlicher Seite über die Fächerverbünde zeige, dass die Lobby der jeweiligen Fächer eine Rolle spiele, ob ein vernetztes Arbeiten durchzusetzen sei. Und da sei er *„dankbar, dass im Marchtaler Plan da gar nicht eine große Diskussion losgetreten wird, sondern dass dieses Thema einfach durch ist, dass man sagt, das ist der beste Weg, Schule zu machen, die sich am Menschen ausrichtet, am Kind ausrichtet.“* Und seiner Erfahrung nach entstünde durch die Vernetzung sogar eher der anspruchsvollere Unterricht, die Studierfähigkeit nehme eher zu.

Der Marchtaler Plan sei für die Schülerinnen und Schüler ein anspruchsvolles Konzept, so müsse beispielsweise ein Fünftklässler nicht nur *„am Gymnasium ankommen, sondern nebenher in der Freien Stillarbeit auch noch lernen, sich zu organisieren und selbstständig zu arbeiten.“* Attemptamus ist der Meinung, dass der Ganztagsbetrieb eine wichtige Rolle spielt, da die Kinder unter der Woche viel Zeit im Schulkontext verbringen – mehr als zu Hause. Für ihn stellt sich die Frage, *„ob die Ganztagschule nicht auch ein ganz wesentlicher Schlüssel ist für die Bildung der Zukunft“*, gerade wenn es darum gehe, nicht nur stofforientiert zu arbeiten und sich dadurch *„ja ganz andere Zielsetzungen“* ergäben. Attemptamus sieht hier *„bei den Marchtaler-Plan-Schulen schon einen ganz, ganz großen Gewinn, weil man sich von vorne herein am Menschen ausrichtet und sagt, dem müssen die Strukturen folgen. Und da vieles eben auch als unverhandelbar dann setzt.“*

Gleichzeitig sieht Attemptamus eine Stärke des Marchtaler Plans darin, einen Weg zwischen Reformpädagogik und staatlichen Schulsystem zu gehen, auf der einen Seite eben eigene Strukturen zu haben, aber *„auch sehr eng am baden-württembergischen Schulsystem dran zu sein, mit Zeugnissen und allem Drum und Dran.“* Attemptamus setzt nicht auf Verbalbeurteilungen oder ein Aussetzen der Noten in Klasse 5 bis 7, sondern befürwortet eine Benotung aufgrund ihrer Klarheit. Es gibt an der Schule von Attemptamus keine extra VU-Note und die Schülerinnen und Schüler könnten das auch jeweils zuordnen. *„Die Kinder wissen das auch, dass im Prinzip jetzt gerade Religion läuft im Wesentlichen oder Geschichte läuft. Die wissen auch, welches VU-Heft nachher in welchem Fachaspekt seinen Schwerpunkt hat.“*

Eigene Fragestellung

Nach kurzem Überlegen bringt Attemptamus an dieser Stelle keine Fragestellung ein, sondern fasst seine wesentlichen Gedanken nochmals zusammen. Die Frage *„was leistet denn der Marchtaler Plan am Gymnasium“* lässt sich für Attemptamus nicht unabhängig von der konkreten Situation vor Ort betrachten, in diesem Fall also der Situation einer Schule im Aufbau, mit wachsendem Kollegium und der Person des Schulleiters, mit einem neuen Schulgebäude, dem Zusammenspiel von Gemeinde und Schulträger (*„Ein Schulträger mit sehr, sehr viel Erfahrung und mit einem durchaus auch missionarischen Anspruch, dass man sagt, wir wollen Schulen als Marchtaler-Plan-Schulen aufbauen und nicht einfach nur Schulen bauen. Sondern auch der reformpädagogische Aspekt im Vordergrund steht.“*)

Den Lehrerberuf betrachtet Attemptamus als *„tolle Möglichkeit [...], viel vom Leben auch zu erfahren, von Menschen, von Bildung, von Möglichkeiten der Bildung, wie unterschiedlich, facettenreich Bildung ist. Und wie dynamisch, spannend und immerwährend das Thema ist. Das ist ja eigentlich das wunderschöne und das allerschönste ist in unserem Bereich, der Bildung und der schulischen Arbeit, dass es in erster Linie immer um das Zusammenkommen von Menschen geht. Und das ist mir persönlich, in meiner persönlichen Erfahrung in der gymnasialen Arbeit, oft aus dem Blick geraten.“* Das zeige sich bereits in der Lehrerausbildung, wo beispielsweise im Hinblick auf Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung, Gesprächstechniken *„zu wenig getan wird“*, wenn auch in den letzten Jahren viel nachgebessert worden sei. Die allererste Aufgabe sei, *„das Wesen der Schule in den Menschen zu sehen“* und so *„das Zusammenkommen von Menschen [zu] betrachten, bedenken und gestalten“*.

Verdichtungsprotokoll Dorothea

1. Porträt

Dorothea ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und hat eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination ohne Theologie studiert. Sie unterrichtet seit über 10 Jahren an einer Marchtaler-Plan-Schule. Davor war sie wenige Jahre an einem staatlichen Gymnasium. Dort hat sie keinen Religionsunterricht erteilt. Neben ihrer Arbeit als Lehrerin ist Dorothea auch im Bereich der Schulentwicklung tätig.

2. Gesprächseröffnung

Das Interview wurde spontan im Lehrerzimmer beschlossen, stand dadurch leider

etwas unter Zeitdruck. Dorothea nahm sich trotz zügiger Antworten aber immer wieder auch länger Zeit zum Nachdenken und sorgfältigen Formulieren. Nach Abschluss des Interviews dankte sie mir für die Gelegenheit, die Dinge zu durchdenken und zu formulieren.

Die Frage nach den Unterschieden zwischen VU und Fachunterricht Religion im Hinblick auf religiöses Lernen wurde herausgenommen, da hier die Erfahrungsbasis fehlte. Im Rahmen der Autorisierung des Verdichtungsprotokolls hat Dorothea einzelne Formulierungen nochmals präzisiert.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Dorothea berichtet an dieser Stelle von den Veränderungen, die man als Lehrer durch die Arbeit an einer Marchtaler-Plan-Schule erfährt: *„Dass man, je mehr man sich darauf einlässt, und das [...] dauert eine Zeit, weil wir Lehrer von unserer Ausbildung her ja vom klaren Fachblick kommen, auch mit Leistungsstandards im Kopf, die wir erreichen wollen, dass man also auf einer Schule wie unserer den Fokus immer mehr verändert, und das Gemeinschaftsleben und die Entwicklung des einzelnen Kindes wichtiger werden.“* Der soziale Umgang miteinander und die positive Selbsteinstellung des Kindes würden dann wichtiger.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Die religiöse Dimension unterteilt Dorothea in mehrere Ebenen. Als eine erste Ebene benennt sie Inhalte und Wissens Elemente aus Religion und Konfession (so auch beispielsweise den Ablauf eines Gottesdienstes oder das Verhalten im Gottesdienst), die die Kinder lernen sollen. *„Das sind Dinge, die immer mehr dazu kommen, weil die Kinder es nicht mehr automatisch mitbringen.“*

Weitere Ebenen seien, *„den Blick offen zu halten, oder das Gefühl offen zu halten, [...] dafür, dass das alles in einem bestimmten Kontext steht. Und dieser Kontext ist ein eher sich Aufgehoben-Fühlen in dem, was unsere Religion uns verheißt.“* Das könne für die Schüler spürbar werden in der Beziehung zu anderen Mitschülern, zu Lehrern, zu sich selbst und *„wenn wir Glück haben eben auch im Anstoßen von Erfahrbarmachen einer Beziehung zu Gott.“*

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Religiöses Lernen findet für Dorothea in den fünften und sechsten Klassen sehr viel

im normalen Unterricht statt, den der Klassenlehrer, der ja viele Stunden in seiner Klasse ist, leitet.

Auch im Morgenkreis wird versucht, eine religiöse Dimension mit dabei zu haben. *„Das heißt aber nicht, dass es da immer unbedingt gelingen würde. Gerade bei den Achtern oder Neunern, die dann eher sich auch mal innerlich dagegen wehren oder provozierend damit umgehen, [...] führt das, glaube ich, nicht immer dazu, dass eine Beziehungserfahrung möglich wird, aber nach meiner Ansicht gehört dies trotzdem dazu, um den Entwicklungsprozess zu weiten.“* Und in Klasse 10 komme ihrer Erfahrung nach häufig eine intensive Nachfrage nach der religiösen Dimension.

Auch die Gottesdienste seien natürlich Lernorte, Dorothea empfindet sie aber eher *„als marginal. Es sind gar nicht so viel mehr Gottesdienste als an einer Staatsschule“*. Es hänge hier sehr vom einzelnen Lehrer ab, ob er mit seiner Klasse noch weitere Angebote wahrnehme.

Die Rolle des Leitbilds

Das Leitbild ist ein Thema, das Dorothea von sich aus in das Gespräch mit einbringt. Es gibt an ihrer Schule *„seit einiger Zeit eine Gruppe, die sich darum kümmert, das, was wir offiziell als Leitbild benannt haben, im Alltag lebendig werden zu lassen. Und da spüre ich, dass von da oft Impulse ausgehen, die dann im Alltag stattfinden.“* Das könne ein Flashmob sein oder etwas, das aufgehängt wird, das so wieder ins Gedächtnis gerufen und von den Schülerinnen und Schülern mitgetragen werde.

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Die eigene Aufgabe sieht Dorothea *„ganz stark darin, zu den einzelnen Kindern eine Beziehung aufzubauen. Eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, damit sie mich als Ansprechpartner haben und damit, wenn es auch eine persönliche Beziehung wird, ich überhaupt dem Kind etwas vermitteln kann.“* Und immer, wenn ein Kind dann vermittele, dass es etwas brauche, *„sollte ich als Lehrer meine Rolle auch verlassen können und jemand sein können, der zeigt, so würde vielleicht Gott jetzt mit dir umgehen. Und dafür gibt es im Alltag tausend Möglichkeiten und man kann dem, glaube ich, nicht immer gerecht werden.“* Das liege an den starken anderen Zwängen – wie der Gruppendynamik und auch dem fachlichen Anspruch und den anstehenden Prüfungen. *„Und die Grenzen [...] sind irgendwann einfach in der eigenen Kraft, und an die stoßen wir hier oft.“*

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Dorothea erzählt hier von einer eigenen Entwicklung im Bezug auf den VU. Am Anfang habe sie sich *„sehr dagegen gesträubt“*, Zeiten und Gedanken aus ihrem eigenen Fach abzugeben. Dann habe sie versucht, *„in jeder Stunde dieses religiöse Nachdenken mit aufzunehmen.“* So könne beispielsweise der Vernetzungsbegriff *„Freiheit“* nicht nur von einem geschichtlichen oder politischen Hintergrund aus befragt werden, sondern auch im Hinblick auf einzelne Personen und ihr Handeln, *„auf welchem Hintergrund das passiert, und ob das eine christliche Dimension von Freiheitsverständnis mit einschließt.“* Die Vernetzung dürfe natürlich nicht in jeder Stunde gleich angegangen werden.

Diese Herangehensweise hat den Blick von Dorothea auf den VU und die Vernetzung verändert: *„Und nachdem ich das gemacht habe, habe ich erfahren, wie toll das ist. Dass der Unterricht einfach eine völlig andere Dimension bekommt, auch für die Schüler, eine andere Tiefe, und dass das Historische trotzdem nicht darunter leiden musste.“*

Kompliziert wird Vernetzter Unterricht nach Dorothea immer dann, wenn die Strukturen des VU wieder auf die staatlichen Vorgaben runtergebrochen werden müssen, vor allem bei der Notenfindung am Ende des Halbjahres oder Schuljahres. *„Und das halte ich für absolut gegensätzlich zu unserem Gedanken, den wir haben.“* An ihrer Schule hat man sich inzwischen darauf verständigt, innerhalb der einzelnen Klassenarbeiten keine getrennten Dimensionen nach den beteiligten Fächern mehr aufzuspalten. Das Problem der Notenfindung bleibt aber.

Gut vorstellen kann sie sich eine vermehrte Projektarbeit im Rahmen des VU, bei der die VU-Lehrer sich an einen bestimmten Projektablauf halten müssen. Momentan gibt es beispielsweise an ihrer Schule ein einwöchiges Projekt in Klasse 10 zum Thema *„Mensch sein“*. Sie erhofft sich davon, dass *„die Vernetzung für die Schüler wahrscheinlich noch offensichtlicher und noch unabhängiger von der Lehrkraft“* wird.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Aus ihrer geisteswissenschaftlichen Perspektive hat Dorothea kein Problem mit der Vernetzung religiöser Themen – so ihre Erfahrung mit verschiedenen Klassenstufen zwischen Klasse 5 und 10. Allerdings fragt sie sich auch schon in den unteren Klassen, *„ob ich das tatsächlich immer unter wissenschaftlich-theologischem*

Anspruch 'richtig' mache.“

Für fachfremde Lehrerinnen und Lehrer sei gerade der richtige Einbezug der Fachwissenschaft schwer. Dorothea sicherte sich dadurch ab, dass sie der Fachschaft ihr Vorhaben zeigte und um Rückmeldung bat. *„Und das ging dann damit so ganz gut.“*

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler

Diese Frage hält Dorothea für schwierig, weil sehr persönlichkeitsabhängig. Bei einzelnen Schülerinnen und Schülern könne sie sagen, *„dass da auch ein Prozess stattgefunden hat und dass sie das in ihr eigenes Leben übernehmen.“* Andere Schüler teilen sich nicht mit und machen deshalb eine Antwort unmöglich. Und wieder andere Schüler entscheiden sich dazu, *„eher Religion in ihr Leben gar nicht mit aufzunehmen. Das ist dann möglicherweise auch eine bewusste Abgrenzung.“* Das alles sei im Unterricht nicht abfragbar, sondern werde nur deutlich, wenn es gewachsene Lehrer-Schüler-Beziehungen sind und die Schüler sich mitteilen.

Die Situationen für solche Gespräche sind für sie eigentlich an jedem Schultag gegeben, wenn der Lehrer sich Zeit nimmt und ansprechbar ist (*„Also ich gehe eigentlich aus keiner Klasse raus, ohne dass ich noch fünf Minuten mit einzelnen Schülern geredet habe. Die dann einfach kommen, weil sie ein bestimmtes Anliegen haben, oder einfach irgendwie nur so mit einem plappern wollen.“*). In solchen Gesprächen werde deutlich, ob und wie die Schüler persönlich mit einem Thema umgehen. Sehr oft ergeben sich solche Gespräche auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, bei Veranstaltungen oder Arbeitsgemeinschaften.

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Das Anliegen des Vernetzten Unterrichts liegt laut Dorothea gerade darin, *„[d]ass wir dem Schüler in seinem persönlichen Zugang näher kommen wollen, und ihm nicht einen Zugang vorschreiben wollen.“* Wenn das gelingt, liege darin eine ganz große Chance. Dorothea schränkt aber auch ein, dass es nicht in jeder Stunde und mit jedem Schüler gelinge. Die Chance jedoch, dass es in der Vernetzung funktioniert, hält Dorothea für wahrscheinlicher als im Unterricht ohne Vernetzung.

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Die Antwort auf diese Frage fiel Dorothea nicht leicht, vor allem auch weil sie dem Bildungsplan in einigen Punkten kritisch gegenübersteht. So hält sie ihn gerade für junge Lehrer in ihrer Anfangsphase für wenig hilfreich, weil zu unkonkret. Auch die

Aufteilung auf zwei Jahre erleichtere die Organisation innerhalb der Schule nicht.

Die Kompetenzen an sich *„sind absolut vertretenswert.“* Allerdings äußert Dorothea Zweifel, *„ob die Nachweise, die wir für die Kompetenzen dann angeblich haben, ob die tatsächlich hilfreich sind.“* Wenn Schüler beispielsweise ein historisches Ereignis beurteilen müssen, dann gäbe es *„aber ungefähr tausend verschiedene Niveaus, auf denen sie mir antworten können. Und was mache ich dann mit der Kompetenz?“* Auch die nun aufkommenden Kompetenzraster mit ihrer Auffächerung entsprechen nicht ihrem inneren Gefühl im Umgang mit dem Schüler. *„Und da kommt dann tatsächlich ein Widerspruch auf, mir ist es natürlich wichtig, dass der Schüler diese Kompetenz erlangt, aber ich habe vielleicht durch den Marchtaler Plan die Möglichkeit, ihm dazu auch noch mehr Zeit zu lassen oder seine eigene Art und Weise, diese Kompetenz auszudrücken. Also ich habe mehr Spielraum, oder ich lasse mir mehr Spielraum im Beurteilen, ob dieses Kind das jetzt für sich geschafft hat oder nicht. Und dafür hilft ein Raster alleine nicht, sondern dafür brauche ich einen Zugang zu dem Kind.“*

Dabei ist klar, dass solche Standards spätestens mit dem Abitur erfüllt werden müssen. Dorothea ist der Überzeugung, dass diese Standards erreicht werden – gerade auch durch den anderen Umgang mit den Themen und mit dem Schüler im Rahmen des Marchtaler Plans.

In der konkreten Praxis zieht Dorothea den Bildungsplan für ihre Stoffverteilungspläne zu Rate, indem sie die Kompetenzen den jeweiligen Inhalten zuordnet. Sie empfindet das nicht als Widerspruch, sondern eher als Erweiterung oder Ergänzung.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Dorothea geht zunächst auf die grundsätzliche Verfasstheit des Marchtaler Plans für Gymnasien nach dem langen Prozess der zweiten Überarbeitung ein: *„[I]ch halte die Gedanken, die dem Ganzen zu Grunde liegen, und damit eben auch zum Beispiel das pädagogische Fundament, das pädagogische und theologische Fundament, was jeweils formuliert wird, für eine sehr durchdachte Grundlage. Und deswegen würde ich jetzt nichts mehr ändern wollen, sondern eher den Lehrern mehr Zeit geben, sich damit zu befassen. Denn ich glaube, dass man eine Weile braucht, um zu verstehen, was damit gemeint ist und was die Grundgedanken sind. Und je länger ich mich*

damit befasse, desto mehr habe ich es für mich verstanden. Und als ein Geschenk wahrgenommen.“

Die Waben, die ja die Bildungsinhalte konkreter benennen und in Einheiten einteilen, *„könnte man wahrscheinlich jedes Mal wieder neu umstellen. Das hängt auch mit den Personen zusammen, die es dann unterrichten wollen.“* Einen Streit um die Zuordnung zu einer konkreten Wabe oder einem konkreten Vernetzungsbegriff hält Dorothea aber für nicht nötig, denn diese Organisation der Waben und auch die Einteilung in VU, Freie Studien und Morgenkreis seien *„letztendlich bloß Hilfen, die uns erleichtern sollen den Grundgedanken zu vermitteln. Und wir können auch davon loslassen, wir können uns lösen von den Inhalten“* – so auch die Position der Stiftungsdirektoren. Dadurch habe der Einzelne die Freiheit in seiner konkreten Klasse Schwerpunkte zu setzen und für diesen Schwerpunkt andere Dinge auch zu lassen. *„Und das ist alles möglich. Und deshalb fühle ich mich damit, so wie er ist, wohl. Ich habe die Freiheiten, die aber trotzdem einen Rahmen haben, die ermöglichen, dass eigentlich alle Lehrer mit dem gleichen Ziel unterrichten. Und das ist das Schöne daran.“*

Den angesprochenen Grundgedanken fasst Dorothea folgendermaßen in Worte: *„Die Auffassung vom Menschen und damit auch vom Kind, dass es ein Ebenbild Gottes ist und damit an sich ein unglaubliches Wesen, setzt – von der Wertschätzung aus – einfach immer den Grundsatz: In dir sind Talente, in dir sind Anlagen, in dir ist Gottes Geist.“* Es gehe darum, diesen Geist erfahrbar zu machen, seine Entfaltung zu ermöglichen. Und so darf das Kind in der FSA mitentscheiden, wann es etwas macht und in welchem Tempo, weil das eigene Tempo des Kindes gut ist. *„Also das ist eine Wertschätzung dem gegenüber, was das Kind hervorbringt, mit dem gleichzeitigen Auftrag, dem Kind zu helfen in seiner Entwicklung das Bestmögliche erfahrbar zu machen.“*

Das bedeute beispielsweise, auch Kinder, die das mit den Eltern so nicht erfahren (haben), besonders zu unterstützen und zu fördern, oder Kindern, *„die kein gutes Selbstbewusstsein haben, das ist eigentlich die Grundsache von allem, dass wir da dafür sorgen, dass es eine Liebe zu sich selber finden kann.“* Dafür seien die FSA, die Vernetzung und der Morgenkreis hauptsächlich da – als Hilfsmittel. *„Und wenn mir das auf anderen Gebieten gelingen könnte, bräuchte ich auch keine FSA, keinen Morgenkreis und keinen VU.“* Es ist jedoch nach Dorothea gut, dass diese Hilfsmittel als Vorgaben da sind, weil so die Kolleginnen und Kollegen *„eine gemeinsame Linie*

fahren, die man nicht immer wieder neu diskutieren muss.“ Veränderungen der strukturellen Säulen nach einem gemeinsamen Reflexionsprozess, wie eine andere Ausgestaltung der freien Arbeitsformen, die Fächerkombination bei der Vernetzung oder ein projektartigeres Arbeiten, hält Dorothea grundsätzlich für möglich: *„Gestaltungsspielraum gibts immer“*.

Woran es in der Umsetzung manchmal *„krankt“*, ist laut Dorothea die Tatsache, dass das Kollegium aus vielen unterschiedlichen Lehrern besteht, die *„mit einem staatlichen Hintergrund kommen, und wenn es nur das Referendariat war oder die eigene Schulerfahrung. Dass die Zeit des eigenen Sich-Befassens damit, oder die Zeit des gemeinsamen Gesprächs darüber, dass die oft zu kurz kommt. Und wenn man da noch mehr tun könnte, ist wahrscheinlich der Geist automatisch noch stärker da, der dann die Umsetzung erleichtert.“*

Eigene Fragestellung

Nach einer längeren Pause stellt Dorothea die Frage, ob *„man für das, was wir wollen, eine Ganztagschule“* braucht. Diese Diskussion ist an ihrer Schule schon seit einiger Zeit präsent. Dorothea hält diese Frage gerade auch im konkreten sozialen Kontext ihrer Schule für schwierig, weil es dort noch viele Familien gebe, die auch zu Hause eine religiöse Erziehung ernst nehmen und *„wo eine Mutter zu Hause ist, weil sie sagt, dann kann sie sich den Kindern in ganz besonderer Weise widmen“*. Dann müsse die Schule möglicherweise gar nicht das auffangen, was eine Ganztagschule an anderen Orten tun müsse. Schwierig ist die Frage für sie vor allem, weil Schule *„eine Institution mit ganz großen Grenzen [bleibt]. Wir können nie eine Eins-zu-eins-Betreuung gewährleisten, weder am Vormittag noch am Nachmittag. Und das kann eine Familie möglicherweise besser. Da wo die Familie das nicht mehr kann, sollten wir aber einspringen.“* Das Optimale an ihrem Standort sei deshalb für sie bisher eine Wahlmöglichkeit.

Verdichtungsprotokoll Hannah

1. Porträt

Hannah hat eine gesellschafts- und naturwissenschaftliche Fächerkombination studiert und ist als Klassenlehrerin im VU eingesetzt. Sie ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und mit kurzer Kinderpause seit über 10 Jahren Lehrerin. Ihr Referendariat hat sie an einer staatlichen Schule absolviert, durch ihre Fächerkombination hat Hannah keinen Religionsunterricht an einer staatlichen Schule erteilt. Seit dem

Referendariat ist sie an einer Marchtaler-Plan-Schule. Hannah schätzt die Freiheiten sehr, die sich durch den Marchtaler Plan für das Unterrichten ergeben, thematisiert aber gleichzeitig die Probleme, die sie bei der konkreten Umsetzung beobachtet.

2. Gesprächseröffnung

Das Interview fand in einer entspannten Atmosphäre bei Hannah zu Hause statt. Meine kleine Tochter war bei dem Gespräch anwesend und spielte im Hintergrund, was auf der Tonbandaufnahme immer wieder zu hören ist. Die Frage zum Religionsunterricht als Fachunterricht wurde nicht gestellt. Das Gespräch dauerte 41 Minuten.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Hannah kommt in ihrem Schulalltag „dauernd“ mit dem Marchtaler Plan in Berührung, „*es ist omnipräsent*“. Sie benennt zuerst den Morgenkreis, dann die Freie Stillarbeit, die auch die Atmosphäre in den Fluren vor den entsprechenden Klassenzimmern präge. Sie denkt ebenso an den VU und VUN, die Absprachen, die dafür zwischen den Kolleginnen und Kollegen stattfinden.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Religiöses Lernen bedeutet für Hannah, „*christlich-religiöse Inhalte, wo es irgendwie geht*“, mit einzubeziehen. Da sie keine Theologin ist, zielt das aber nicht auf die theologische Ebene, sondern hauptsächlich auf den Umgang miteinander, die christliche Ethik ab („*Also das christliche Miteinander, das Miteinander-Leben, das Miteinander-Lernen, das miteinander und für einander Da-Sein.*“). Das müsse für sie im Vordergrund stehen, die theologischen Inhalte könne sie nur bedingt weitergeben.

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Hannah nennt hier den Morgenkreis, den Religionsunterricht als Fachunterricht, den VU „*innerhalb der verschiedenen Einheiten in Teilaspekten*“. Wenn VU-Einheiten einen speziell religiösen Schwerpunkt haben, gibt Hannah diese oft an den unterrichtenden Religionslehrer ab – es ist eine Besonderheit ihrer Schule, dass es in allen Stufen auch Religion im Fachunterricht gibt. „*[W]enn das nur ein Teilaspekt einer Einheit ist, dann versuche ich das natürlich auch zu machen, klar.*“ Der Klassenlehrer entscheide jeweils, was er „*selber unterrichten will, [...] was er sich*

zutraut, und [...] was er seinem Relilehrer übergibt.“ Hannah befürwortet den aus dem VU ausgegliederten Religionsunterricht als Fachunterricht und auch explizit den evangelischen Religionsunterricht als „gut und auch wichtig, und auch richtig“ – vor allem im Hinblick auf die evangelischen Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule. Gemeinsames religiöses Lernen finde durch VU und Morgenkreis dennoch genügend statt. Als Lehrerin ohne Theologiestudium und als evangelische Christin entlastet sie diese Möglichkeit, theologische Inhalte in den Religionsunterricht abzugeben: „[I]ch bin wirklich evangelisch, bin auch überzeugt evangelisch, die Ethik dahinter finde ich die gleiche, und die anderen Inhalte, ich sage, wenn es ans Eingemachte geht, an theologische Sachen, wenn es an Bibelauslegung geht, dann überlasse ich es eben meinem Relilehrer.“ Hannah ist sich unsicher, ob sie sich ohne diese Möglichkeit (und ohne das Marchtaler Diplom, das sie zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht hat) das Unterrichten im VU zugetraut hätte und sich dafür entschieden hätte. „[D]ann finde ich es schon kritisch.“

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Hannah sieht ihre Aufgabe vor allem darin, das Miteinander-Leben nicht als Leben in einer Zwangsgemeinschaft („und jetzt müssen wir irgendwie klar kommen“), sondern als Leben in einer religiösen Gemeinschaft deutlich zu machen. „Und das ist eine freiwillige Gemeinschaft und wir sind eben auch an einer christlich geprägten Schule.“ Bei der Gestaltung von Morgenkreisen oder Teilaspekten einer VU-Einheit versuche sie das aufzunehmen. Ihre eigenen Möglichkeiten, religiöse Aspekte explizit zu thematisieren, hält Hannah noch für „sehr beschränkt“. Sie erhofft sich viel vom Diplomkurs in Obermarchtal, den sie demnächst besuchen wird („Da erhoffe ich mir sehr viel, also dass es meine Möglichkeiten erweitert. Das wäre schön.“). Aufgrund ihrer familiären Situation konnte sie den Diplomkurs bislang nicht besuchen, hält den jetzigen Zeitpunkt aber insofern auch für günstig, als sie inzwischen inhaltlich eingearbeitet ist, vor allem in die fachfremden Anteile des Vernetzten Unterrichts. Sie habe nun den zeitlichen Freiraum, sich um diesen anderen Aspekt „deutlicher kümmern“ zu können.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Da man immer Schwerpunkte wie Erdkunde, Biologie, Religion etc. vorgeben habe, besteht laut Hannah kein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Vernetzung („gibt sich nichts“). Epochen mit „reine[r] Religion“ überlasse sie aber,

wie bereits gesagt, meistens dem Fachunterricht. Die Vernetzung ergebe sich eigentlich *„immer automatisch“*. Als ein konkretes Beispiel benennt Hannah *„Ägypten und die Welt der Bibel“* in Klasse 5. *„Religion war ja früher noch viel, viel mehr mit der ganzen Kulturgeschichte oder Geschichte der Völker verbunden, da ergibt es sich sowieso auch automatisch.“* In einem Schuljahr hatte Hannah eine Referendarin, eine Theologin, in ihrer Klasse, die diese Ägypten-Einheit unterrichtet hat. Da habe sie zum ersten Mal beobachtet, wie diese Einheit von jemandem, der einen theologischen Hintergrund hat, gemacht werde. Die Referendarin sei vom Religiösen ausgegangen, bei ihr selbst sei *„der Zugang logischerweise immer umgedreht“*, sie habe ihren *„Schwerpunkt im Geschichtlichen oder im Kulturellen oder irgendwas und dann ist halt das Religiöse ein Aspekt.“* Inhalte und Ergebnisse seien nicht wesentlich anders gewesen, aber der Schwerpunkt und Zugang zum Thema. *„Und das kann ich nicht leisten, das geht nicht. Das geht bestimmt auch nicht nach dem Diplom. [...] Das ist ja auch ok, also ich finde das nicht schlimm. Bloß halt ganz unter den Tisch kehren, das sollte man nicht machen.“*

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Als klare Chance für sich begreift Hannah, *„dass man sich nicht sklavisch an irgendwelche fachlichen Vorgaben halten muss. Dass man seine Fühler in alle möglichen Richtungen nicht nur strecken darf, sondern ja sogar soll.“* Hannah genießt die Freiheiten, die ihr der VU im Hinblick auf thematische Schwerpunkte, methodische Auswahl und die konkrete Gestaltung gibt. Der VU gebe ihr die Freiheit, *„mit der Klasse mitzugehen oder die Klasse [...] viel mehr einzubeziehen“* als das der Fall wäre, wenn einfach ein Schulbuch abgearbeitet würde. Ein spezielles VU-Buch kann es laut Hannah nicht geben, *„das müsste dann entweder wahnsinnig dick sein, oder es wäre so ein kurzes Nachschlageding, dass man es sich auch gleich wieder sparen kann.“* Sie benutze immer mehrere Schulbücher parallel und tausche Materialien mit Kolleginnen und Kollegen aus.

Eine gewisse Gefahr sieht Hannah darin, *„dass man sich verzettelt“*, weil man sich beispielsweise auf eine Wabe konzentriert habe und *„das andere dann zu oberflächlich“* werde. Hannah berichtet von Klagen von Kolleginnen und Kollegen, die in der Mittelstufe unterrichten, dass den Schülerinnen und Schülern teilweise methodische Kenntnisse fehlten, auf die in der Mittelstufe aufgebaut werden könnte. Das sei aber wohl hauptsächlich ein Problem in den Naturwissenschaften. Naturwissenschaftliche Versuche oder das Mikroskopieren seien für Nicht-

Naturwissenschaftler schwierig: *„Also wenn man das selber halt nie gemacht hat und nicht kann, ist das schon [...] knackig. [...] Also [...] das sind so die Grenzen, [...] ich habe halt die Grenzen im Theologischen, manche haben sie im Naturwissenschaftlichen, das muss man ausloten.“* Es ist laut Hannah logisch, dass ein Naturwissenschaftler die Themen anders aufarbeitet als ein Historiker. Wichtig sei dabei aber, dass es nicht zu einseitig werde. Durch die Abwechslung der Themen und dadurch dass die Lehrerinnen und Lehrer *„ja sehr lang normalerweise drin sind, schleift sich das auch mit der Zeit ab.“*

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Die Frage, ob die Vernetzung eine Chance für einen persönlichen Bezug der Schülerinnen und Schüler zu einer Thematik sei, bejaht Hannah entschieden. Sie erläutert ihre Einschätzung am Beispiel einer Einheit mit Schwerpunkt Erdkunde, die dann *„ja nicht ausschließlich Erdkunde“* sei. So ergebe sich beispielsweise bei Gruppenarbeiten die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler *„ein eher biologisch gefärbtes Thema“* oder Ähnliches zu wählen, *„da kann sich jeder Schüler in jeder Einheit viel, viel eher einfinden und einbringen.“* Natürlich sind laut Hannah trotzdem nicht immer alle dabei, *„aber man hat es viel leichter zumindest immer wieder einen Großteil der Klasse mitzunehmen.“*

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Hannah orientiert sich am Marchtaler Plan, vor allem an den Waben. Die Vorschläge zum Ablauf verwendet sie eher selten, hier stellt sie ihre eigene Art zu unterrichten in den Vordergrund. Für Hannah spielt der Bildungsplan für den VU *„eigentlich überhaupt gar keine Rolle.“* Sie müsste für den VU den Bildungsplan der verschiedenen Fächer heranziehen, das hält sie nicht für sinnvoll. *„Also entweder man sagt, er passt nicht, oder: wir decken das sowieso alles ab. Also das sind ja nur andere Begrifflichkeiten. Im Marchtaler Plan stecken ja die Kompetenzen auch drin.“* Die Kompetenzen würden nur nicht explizit benannt, seien aber implizit enthalten. An ihrer Schule wurde vor Jahren ein Kompetenzenplan entwickelt, der unterschiedliche Methodenkompetenzen auf die verschiedenen Klassenstufen verteilt. Das sei hilfreich, *„eben wenn man die Klasse dann abgibt, dass man weiß, was methodisch verlangt wird.“* Begriffe wie *„Problemlösungskompetenz“* hält Hannah für *„etwas Künstliches“*. Nachdem eine Zeit lang der Inhalt im Vordergrund gestanden habe, müsse man jetzt *„eben Kompetenzen können. Aber dass das eine das andere immer bedingt, das ist ja viel wichtiger.“*

Die Darstellung in Wabenform bewertet Hannah sehr positiv. Die Darstellung verdeutliche, dass es eben nichts Chronologisches sei, keine Aufteilung in mehrere Spalten, sondern alles miteinander zusammenhänge. *„Und dann muss ich als Lehrer gucken, wo fange ich an, wie fädle ich den Faden durch, wie verknüpfe ich es miteinander, was lagere ich aus, was gebe ich ab, was mache ich selber. Und dann ist man viel, viel freier, viel offener und viel kreativer.“* Hannah geht davon aus, *„dass einfach mehr dabei rauskommt“* als bei einer rein systematischen Abarbeitung mit normalen Lehrplänen. Die Lehrerin oder der Lehrer müsse sich mehr Gedanken machen (*„Wie ziehe ich es jetzt auf? Gehe ich von der Wabe zu der, oder lasse ich die weg oder überspringe ich die, oder mache ich die gleichzeitig?“*), es müsse mehr Vorarbeit geleistet werden für so eine VU-Einheit. Für eine Lehrkraft, die neu im VU unterrichtet, ist es laut Hannah *„echt knackig“*. Zumindest in einem Teil der Fächer unterrichte man fachfremd und müsse dann *„inhaltlich kämpfen“*. Hannah genießt aber auch die dem VU mit verbundene Freiheit. Die Planung – zur Schwerpunktlegung, möglichen Einstiegen und Zugängen zu den Themen, möglichen Schüleraktivitäten und Exkursionen – mache ihr sehr viel Spaß. *„Freiheit heißt ja immer auch, ich habe einen Haufen Verantwortung. Aber wenn man das gern macht, dann ist es natürlich toll.“*

Der VU in den Klassen 5 bis 7 wird an der Schule von Hannah von einer Lehrerin bzw. einem Lehrer unterrichtet, die Klassenlehrerschaft geht also über drei Jahre. VU in den unteren Klassen werde nur von Lehrkräften unterrichtet, die das auch wollen (*„der Unterstufen-VU der würde nie von oben her zugewiesen werden“*). Das ist laut Hannah auch gut so, denn der VU in den unteren Klassen sei *„einfach zu speziell. Also [...] das muss man wollen, das muss einem auch liegen.“* Die Kolleginnen und Kollegen, die sich dann eingearbeitet haben, bekämen dann auch im Normalfall alle drei Jahre wieder eine entsprechende Klasse.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Hannah vermisst zwei konkrete VU-Epochen zu den Themen „Wasser“ und „Wald“, die sie sehr gern unterrichtet hat und an denen durch die offene Themenformulierung die Vernetzung sehr deutlich wurde, die aber durch die Anpassung an den Bildungsplan wegfielen. Als sehr gelungen empfindet Hannah die Epoche zur Antike, bei der sie immer vergleichend (Griechenland – Rom) arbeitet. Sie würde sich noch mehr Epochen wünschen, die so aufgebaut sind. Die Wabenstruktur würde

Hannah nicht verändern, die Inhalte könnten möglicherweise auch anders gruppiert werden. *„Aber grundsätzlich finde ich, gibt es nichts zu meckern.“*

Den Morgenkreis möchte Hannah *„unbedingt beibehalten“*. Die Freie Stillarbeit würde Hannah grundsätzlich ebenso erhalten, sieht hier aber einigen Änderungsbedarf. Sie ist sich an dieser Stelle nicht sicher, wie schulspezifisch bestimmte Probleme sind und wie gut die FSA an anderen Schulen läuft. Auf jeden Fall hätten sich die Schülerinnen und Schüler geändert. Sie habe beispielsweise die Erfahrung gemacht, dass zwei Stunden FSA hintereinander, wie sie manchmal vorkämen, *„einfach nicht mehr möglich“* seien. *„Das geht nicht, das schaffen die einfach nicht mehr. 90 Minuten still, konzentriert, fokussiert zu arbeiten, das geht nicht mehr.“* Hannah möchte auch die FSA von der ersten Stunde lösen, das Hineingleiten in den Schulalltag funktioniere so nicht. Bei einer Schule mit vielen Fahrschülern bestehe in der ersten Stunde *„natürlich erstmal ein Redebedürfnis. Und dann das durchzusetzen, wer reinkommt ins Klassenzimmer, fängt auch gleich an, das geht schier auch nicht. Und dann ist das irgendwie so ein bisschen verzungen, dieses erste Stunde.“* Sie könne sich eine FSA-Stunde in der dritten Schulstunde gut vorstellen.

Im Hinblick auf die FSA möchte Hannah darüber hinaus *„entschlacken“*, Inhalte herausnehmen: *„Viel, viel mehr raus. Also wieder viel mehr 'F', viel mehr Freiheit, Freie Stillarbeit, und nicht weniger 'A', sondern anderes 'A', nicht so viel Pflicht.“* Bei der Umstellung auf G8 seien viele Stoff-Pflichtanteile in die FSA verlagert worden, das habe zu *„FSA-Stress“* bei den Schülerinnen und Schülern geführt. *„Und das ist natürlich komplett widersinnig.“* FSA sei natürlich Arbeit, es müsse durchaus ein Pensum erfüllt werden, aber die Freiheit müsse erhalten bleiben. Es sei nicht Sinn der Sache, wenn sich die Schülerinnen und Schüler das Material nach dem nächsten anstehenden FSA-Test auswählten. Hannah hat in ihrer Klasse bestimmte Termine, an denen FSA-Tests stattfinden, die Schülerinnen und Schüler müssen sich zwei Wochen vorher für ein Fach entscheiden. So sei das ihres Wissens nach bei den meisten Kolleginnen und Kollegen geregelt. Damit kämen die Schülerinnen und Schüler *„normalerweise schon klar. Aber es ist halt dann wie bei anderen Fächern auch, es wird auf diesen Termin hingearbeitet. Und das ist fatal.“* Hannah würde die Tests gerne *„komplett wieder rausnehmen“*, sie widersprächen dem eigentlichen Grundgedanken der FSA. *„Eigentlich [...] muss das ja nicht abgeprüft werden, weil, wenn man [...] an das Konzept glaubt, dann glaubt man ja dran, dass Schüler, wenn*

die sich mit etwas intensiv, relativ freiwillig mit etwas beschäftigt haben, dann ist das auch verankert. Und dann hat man aber gesagt, ja, aber da das jetzt Pflichtanteile sind, müssen wir Lehrer uns auch sicher sein, dass das verankert ist. Also schreiben wir einen Test. Das passt nicht zusammen, das passt nicht zusammen, also Pflichtanteil raus, Freiheit vergrößern und auf Überprüfung verzichten.“ Natürlich müsse korrigiert, bewertet und wertgeschätzt werden, das forderten die Schülerinnen und Schüler auch ein, aber nicht über Tests. Änderungen im Hinblick auf die FSA sind laut Hannah aber schwierig (*„da hat man mehr Angst da tatsächlich ranzugehen“*), bei den Freien Studien sei das anders.

Bei den Freien Studien in der Mittelstufe habe es an ihrer Schule in den letzten Schuljahren beinahe jedes Jahr konzeptionelle Veränderungen gegeben. Es wurden beispielsweise, so berichtet Hannah, die Anzahl der Durchgänge im Schuljahr verringert und dafür die Stundenanzahl erhöht. Die beteiligten Fächer wurden variiert, Inhalte neu hinzugenommen oder überarbeitet, mal mehr und mal weniger Auswahl gegeben, Pflichtanteile festgelegt. *„Also eigentlich an jedem Schräubchen, wo man drehen kann, hat man mal gedreht.“* Immer noch seien viele Kolleginnen und Kollegen unzufrieden; die Freien Studien seien eine *„ewige Baustelle“* formuliert Hannah lachend. Das Konzept der Freien Studien sei *„bestechend und gut“*, aber *„in der Praxis läuft es nicht, oder nur bedingt.“* Mit motivierten Schülerinnen und Schülern funktioniere es gut, aber in der achten und neunten Klasse arbeiteten sie nur mit, *„weil sie es müssen, und wenn sie ältere Geschwister haben oder so, dann wird das halt deutlich leichter.“* Das Abschreiben sei zwar angesichts des Stresses ein Stück weit nachvollziehbar, schaffe aber Unzufriedenheit bei den motivierten Schülerinnen und Schülern. Auch die Verteilung der Klassenarbeiten ist nach Hannah problematisch: Wenn man keine Klassenarbeiten in den Zeitraum der Freien Studien lege, dann seien für die Schülerinnen und Schüler *„halt andere Zeiträume dafür mit drei oder vier Klassenarbeiten vollgeklatscht“*, komme danach der Stress auf. Die Freien Studien seien so für die Schülerinnen und Schüler oft *„unbefriedigend“*, vor allem für jene, *„die es sehr ernst nehmen oder sich da [...] reinknien, für die ist es halt praktisch nochmal eins draufgesetzt, weil der normale Betrieb ja weiter läuft.“* Sollte man in der Schülerschaft eine Umfrage zu den Freien Studien machen, befürchtet Hannah ein *„sehr, sehr schlechtes Ergebnis“*.

Eigene Fragestellung

Nach einer Denkpause formuliert Hannah ihre Frage auf das gesamte Kollegium hin. Sie fragt, welche Rolle das religiöse Lernen innerhalb des Gesamtkollegiums spiele, also nicht nur bei den Kolleginnen und Kollegen, die direkt an Elementen des Marchtaler Plans beteiligt sind. Sie wirft die Frage auf, inwiefern die *„reinen Fachlehrer [...] in irgendeiner Weise auch involviert werden, mitziehen, dahinter stehen.“* Es geht ihr um die Ebene zwischen den Kolleginnen und Kollegen, *„was Gottesdienste angeht oder eben Vernetzung über den Vernetzten Unterricht hinaus, Morgenkreis.“*

So thematisiert Hannah den Morgenkreis in der Mittelstufe, wo die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer vielleicht nur Mathematik in der Klasse unterrichtet: *„Funktioniert der überhaupt? Ist das dann ein reiner Besinnungs-Morgenkreis oder Erzähl-Morgenkreis oder so was? Das, das finde ich wichtig zu wissen.“* Es gebe im Kollegium Fachkollegen, zum Beispiel reine Naturwissenschaftler oder Fremdsprachenlehrer, die *„mit den Sachen überhaupt nichts am Hut“* hätten, *„damit praktisch überhaupt nicht in Berührung“* kämen. Sie traut *„nicht allen zu, dass die sich da ernsthaft drauf einlassen würden, wenn sie es denn betreffen würde.“* Diese *„Zweiteilung“* im Kollegium – in die Strukturen des Marchtaler Plans eingebunden oder nicht – beurteilt Hannah als *„nicht gut, es sollten schon alle irgendwie mit drin sein.“* Sie kann sich vorstellen, dass das an neu gegründeten Schulen, die von Beginn an mit dem Marchtaler Plan arbeiten, anders ist. Durch die gemeinsamen Schulgottesdienste und die Seminartage in Obermarchtal sei aber an ihrer Schule ein gewisser religiöser Rahmen gegeben.

Verdichtungsprotokoll Johannes

1. Porträt

Johannes ist zwischen 40 und 50 Jahren alt und unterrichtet eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination mit katholischer Religion. Im Rahmen seines Referendariats hat er daher an einer staatlichen Schule Religion im Fachunterricht erteilt. Johannes ist seit bald 20 Jahren im Lehrerberuf und seit seinem Referendariat an einer Marchtaler-Plan-Schule. Er ist sowohl Lehrer an seiner Schule, als auch auf konzeptioneller Ebene eingebunden. Der thematische rote Faden, der sich für ihn durch das Interview zieht, ist die Frage nach der Haltung, einer Haltung, die den anderen als wertvoll erachtet und in seiner Einzigartigkeit

schätzt. Von dieser Haltung aus möchte er Schule denken, auch in der Hektik des Alltags das Grundanliegen des Marchtaler Plans im Blick behalten und von dort aus Entscheidungen treffen und Beziehungen gestalten.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch fand im Meditationsraum der Schule statt und war durch eine angenehme Atmosphäre und große Offenheit geprägt. Johannes nahm sich immer wieder Zeit, seine Antworten zu bedenken. In diesem Interview wurde zusätzlich nach dem Diplomkurs in Obermarchtal und der von Kolleginnen und Kollegen gewünschten Unterstützung gefragt. Das Gespräch dauerte 74 Minuten.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Die Frage nach den alltäglichen Erfahrungen ist für Johannes zunächst einmal eine *„Frage der Atmosphäre“*. Johannes erlebt das Ankommen an der Schule bei sich selbst wie auch bei den Schülerinnen und Schülern *„in der Grundtendenz positiv“*. Bei Hospitationen oder im Gespräch mit anderen wird ihm bewusst, was er in der Hektik des Alltags oft für selbstverständlich nimmt: Dass an seiner Schule *„ein besonderer Geist“* wehe, er *„jeden Tag sehr gern hierher komme“*, das Kollegium ein *„besonderes Kollegium“* sei (*„Man kann nicht mit allen gleich gut, aber man kann mit allen gut sprechen.“*). Für die angenehme Atmosphäre sei auch das hell und offen gestaltete Schulhaus mit verantwortlich.

An der Schule von Johannes wird die Frage nach dem Beginn eines jeweiligen Schultages diskutiert. Der Morgenkreis am Montag sei klar. *„Das Ankommen, Ankommen-Dürfen“* gelte für ihn aber auch in der Freiarbeit in den Klassen 5 bis 7: *„Ich darf als der, der ich bin, ankommen, in meinem Rhythmus anfangen. Das ist die Idee, das funktioniert in unterschiedlichen Klassen sehr unterschiedlich, diese Idee erlebbar zu machen.“* Laut Johannes dürfen dabei Freiheit und Beliebigkeit nicht verwechselt werden, Freiheit und Verantwortung der unterschiedlichen Akteure gehören zusammen. Seine Aufgabe als Lehrer sei es, den Schülerinnen und Schülern den Rahmen dieser Freiheit klar zu machen. Johannes ist froh, dass sich die Diskussionen um die FSA in den unterschiedlichen Gremien, wie beispielsweise der GLK, nicht ausschließlich auf der *„Material-Abarbeit-Ebene“* (*„die lernen nix, [...] oder die machen die Blätter nicht“*) bewegen, sondern dass es die Möglichkeit gibt, über diese Zusammenhänge von Freiheit und Verantwortung gemeinsam

nachzudenken.

Diese Diskussionen seien *„manchmal sehr anstrengend, weil es unterschiedliche Positionen gibt, bei einer gleichzeitig positiven Grundausrichtung aller Beteiligten“*. Es gebe unter den Lehrerinnen und Lehrern wie auch unter den Eltern und Kindern unterschiedliche Beweggründe dafür, an dieser Schule zu sein – ob es die Entscheidung für eine Marchtaler-Plan-Schule sei, eine katholische Schule, oder *„auch so ein Elitedünkel“* – und damit unterschiedliche Bedürfnisse.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans – Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen

Die religiöse Dimension ist laut Johannes *„zentral“*, *„das Grundanliegen“* des Marchtaler Plans. Aus diesem Grundanliegen ergebe sich die *„Frage, wie das erfahrbar wird“*. So müsse beispielsweise transparent sein, warum der Beginn einer Schulwoche genau so gestaltet sei, nämlich *„dass jemand erfahren darf, ich darf hier ankommen, wie ich bin, der ich bin“*. Vor aller funktionalisierten Zuschreibung – Lehrer, Schüler, Schülerin – gehe es beim Morgenkreis um die gegenseitige Wahrnehmung. Johannes spricht von einer *„Grunderfahrung“* für alle, die an diese Schule kommen: *„[D]u bist gewollt, du bist einzigartig, du bist wunderbar, wie du bist. Punkt. Lange Pause und Entfaltung.“* Diese Entfaltung lasse sich in den Strukturelementen thematisieren, in der Schulpastoral, in den Fragen des Ganztags. *„[D]ie ganze Organisationsstruktur muss nach meinem Verständnis dieses Grundanliegen ausatmen und einatmen.“* Das zeige sich auch im gegenseitigen Umgang, am respektvollen und nicht beschämenden Umgang, am Verhalten in Gesprächen und in Krisen, unter allen am Schulleben Beteiligten – Schulleitung, Kollegen, Kindern, Eltern, Schulamt.

Das Grundanliegen *„transparent und auch erfahrbar werden zu lassen“* bezieht sich für Johannes also auf alle schulischen Bereiche: die Strukturen, die Bearbeitung von Inhalten, die Begegnung von Menschen. In dieser Begegnung mit dem anderen steckt für ihn auch der Versuch, *„eine Gottesbegegnung“* anzubahnen, die aber nicht gemacht werden könne. Und wie jeder Lernprozess sei auch religiöses Lernen *„auf Langfristigkeit angelegt“*, *„nicht bei allen gleich“* und ein *„höchst subjektiver Prozess“*.

Eine Marchtaler-Plan-Schule solle den Raum bieten für religiöse Erfahrung. Religiöse Erfahrung fasst Johannes *„als Dinge, die mir begegnen einerseits und*

andererseits als [...] Dinge, die mir begegnen, die ich verarbeite in unterschiedlicher Weise.“ Ein Erfahrungsraum sei beispielsweise der Morgenkreis. Es gebe natürlich im Morgenkreis dann auch *„thematische Kristallisationspunkte“* der religiösen Dimension: die Feier eines Klassengottesdienstes oder Themen des Jahreskreises. Johannes nennt hier Allerheiligen und Allerseelen als Beispiel für den Umgang mit Tod und Vergänglichkeit, *„diese fundamental menschlichen Fragen, die da auftauchen, die ich da anstoßen kann, die ich aber nicht abschließend beantworte.“*

Johannes hat in seiner Zeit als Religionslehrer erlebt, dass im Religionsunterricht für die Schülerinnen und Schüler *„erfahrbar“* werden muss, *„dass es um sie geht“*, sonst mache beispielsweise die Behandlung biblischer Themen mit der Klasse keinen Sinn. *„Und dazu müssen sie Erfahrungen machen können.“* Das zeigt sich für Johannes auch in der Freiheitserfahrung in den freien Arbeitsformen: *„Ich werde ernst genommen, in dem, wie ich arbeite, wie ich arbeiten kann, was mir gut tut, was mir nicht gut tut, und werde dabei begleitet.“*

Im VU sind natürlich ebenso explizit religiöse Inhalte enthalten, aber auch in den Themenfeldern, *„die eine starke Affinität zu bestimmten Fachinhalten haben“*, spiele *„die religiöse Dimension immer eine Rolle“*. Johannes verdeutlicht dies an einem Beispiel aus Klasse 9 – wo es eben nicht nur darum gehe, verschiedene Lösungsmodelle zur sozialen Frage des 19. Jahrhunderts anzuschauen, *„sondern dann tatsächlich zu fragen, hmm, wie gelingt denn friedliches Zusammenleben in einer Gesellschaft, was muss dafür da sein?“* Hier zeige sich *„die Sinnfrage, die in jeder Einheit drin steckt, und das Grundanliegen von VU, den Sinnhorizont offen zu halten und nachzufragen“*.

Am Gymnasium, vor allem im G8, steht dagegen laut Johannes eine Wissenschaftspropädeutik früh im Fokus, *„häufig [...] zu früh“*. In der Unterstufe gingen die Lehrkräfte meist noch davon aus, im fachfremden Unterricht *„Themen leichter anstoßen zu können, oder eine thematische Verknüpfung herstellen zu können und der Lehrer, die Lehrerin fühlt sich in der Lage, das zu begleiten.“* In der Mittelstufe sei das anders.

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

In Bezug auf religiöses Lernen sei der Lehrer *„immer gefragt als Person, als jemand, der versucht über seinen Glauben Rechenschaft zu geben. Da wird es dann*

ganz explizit.“ Das könne manchmal auch „*nur atmosphärisch*“ sein, aber darauf darf man sich, so Johannes, nicht einfach zurückziehen und sich aus inhaltlichen Positionierungen heraushalten. Denn das sei „*letztlich das persönlich Zeugnis, bei dem jeder gucken muss, [...] wie er das geben kann, oder auch nicht.*“

Seine eigene Aufgabe sieht Johannes sowohl „*in der Begegnung mit Menschen*“ wie auch „*in der inhaltlichen Auseinandersetzung, wenn die Inhalte dran sind.*“ Bei biblischen Texten beispielsweise gehe es darum, einerseits „*den Inhalt aufzuarbeiten, aber immer auch diese existenzielle Dimension, und diese, letztlich auf jeden Fall ethische Dimension, im VU zum Beispiel, offen zu halten.*“ Seinen Anfang finde das im eigenen Verhalten: im Umgang mit den anderen, in der Art, wie eine Klasse begrüßt werde, im Umgang mit Konflikten. Es geht Johannes dabei nicht um eine „*Kuschelpädagogik*“, er sei als Lehrer dafür verantwortlich, „*dass die Regeln und der Rahmen eingehalten werden. Und wenn da massive Überschreitungen auftreten, muss ich einschreiten.*“ Für Johannes taucht immer wieder „*die Frage nach Werten und Normen*“ auf. Und so ist für ihn katholische Schule kein „*Ort des vermeintlichen Bescheid-Wissens*“, sondern ein „*Ort des Fragens und des Fragen-Dürfens, und des Suchens.*“ Und in diesem Zusammenhang sei er „*Begleiter*“ und „*Impulsgeber*“, der den Kindern und Jugendlichen inhaltlich etwas mitgeben könne, er sei „*aber gleichzeitig auch mit unterwegs*“, müsse angesichts der komplexen Welt ehrlich zu seinen Grenzen stehen. Johannes möchte nicht im Sinne eines Katechismus-Unterrichts belehren. Berechenbar und nicht launisch zu sein, ist Johannes im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern wichtig.

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

„*Die große Chance, finde ich, dass ich über Zusammenhänge nachdenken darf und die Zusammenhänge weiter sind, als ich sie spanne. [...] Oder glaube, spannen zu können.*“ Das wird für Johannes deutlich, wenn er mit einer Klasse überlegt, welche Aspekte zu einem Thema gehören und dabei „*viele Fäden in alle möglichen Richtungen*“ geschlagen werden und auch an der Fachgrenze nicht Halt gemacht werden müsse.

Diese „*schöne Idee*“ stoße jedoch bei komplexeren Sachverhalten an Grenzen: „*Je komplexer die Sachverhalte, desto mehr muss man sich damit auseinandersetzen, um nicht zu oberflächlichen oder pauschalen Urteilen zu gelangen. Und die Gegenstände werden spätestens ab der Mittelstufe sehr komplex.*“ So sei eine

persönlich interessierte Lehrkraft, die „*auch manches gelesen habe*“, hier nicht automatisch in der Lage, „*das vernünftig zu elementarisieren*“, vor allem im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die sich damit schwer tun. Die Komplexität sei auch für die im G8 nun jüngeren Schülerinnen und Schüler teils überfordernd, weil das Herstellen von Zusammenhängen häufig mit begrifflichem Denken verbunden sei. Die Lehrkraft gerate an Grenzen im Hinblick auf die eigenen zeitlichen Ressourcen, fachliche Kenntnisse und die Schwierigkeit sich „*überall gleichermaßen einarbeiten zu müssen*“.

Eine weitere Herausforderung des Vernetzten Unterrichts sieht Johannes auf einer erkenntnistheoretischen Ebene. Da „*Wahrnehmung und Erkenntnis immer interessegeleitet und perspektivisch*“ sind, könne zwar die Frage nach dem Sinngehalt gestellt und „*theologisch und philosophisch auch Antworten darauf*“ gegeben werden, es bleibe aber eine Aufgabe „*dieses Perspektivische einzuholen*“. Es brauche allerdings nicht alle Perspektiven, um zu einer Beurteilung gelangen zu können, eine Wertediskussion führen zu können. „*Und als Relihrer, glaube ich, habe ich die Voraussetzung, auch das Interesse und auch das fachliche Rüstzeug, um solche Fragen anzubahnen und Fragen zu stellen, um das auch in religiöse Dimensionen zu führen.*“ Es hänge aber auch von der Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, sich darauf einzulassen, ab. Vielen genüge beispielsweise der chemische oder physikalische Zusammenhang, sie sehen sich in ihrem Alltag nicht betroffen von der „*Frage nach dem, was hinter allem steht*“.

Der VU bietet laut Johannes organisatorisch mehr Zeit, Zusammenhänge herzustellen und Sinnfragen zu stellen, als ein auf zwei Stunden pro Woche begrenzter Religionsunterricht. Aber auch diese Zeit sei natürlich begrenzt und der „*Anspruch ist hoch*“. Johannes beschäftigt auch die Frage nach den Grenzen der eigenen Kraft („*wo ist das Kontemplative, das Entspannte, das So-Sein-Dürfen auch für mich da*“). Ihm helfe im alltäglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern „*davon auszugehen: Der, wie er sich gerade total arschig gegenüber den anderen verhält, und ich ihn am liebsten an die Wand klatschen würde, du bist Gottes Kind.*“

Zur Vernetzung religiöser Themen

Johannes setzt bei seiner Antwort zunächst auf einer grundsätzlichen Ebene an. Denn wenn man „*vom Menschen ausgehe, reicht das im Grunde, dieses anthropologische Fundament zu benennen*“, die Frage zu stellen, „*was braucht ein Kind in dem Alter*“. Die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers sei es dann, mit der konkreten

Klasse Themen zu finden. Damit sei eigentlich ein Lehrplan, seien die vernetzten Einheiten nicht nötig. *„Weil das aber für die Kolleginnen und Kollegen eine Hilfe ist zu sagen, bestimmte Themen bieten sich an, dann kann ich diese Themen nehmen und die Vorstruktur hilft.“* Die Waben sollen also eine Hilfestellung, ein Angebot sein, auf die die Lehrerin oder der Lehrer zurückgreifen kann. *„Gleichzeitig gewährleistet die Darstellung überhaupt nicht, dass ich Vernetzten Unterricht mache. Weil ich die Inhalte alle so oder anders machen kann. Wenn ich mir den Geist, in dem das verfasst wurde und in dem das steht, also in diesem anthropologischen Kontext, bewusst mache, dann kann fast nichts schief gehen. Wenn ich denke, ich muss jetzt hier Fachinhalte abarbeiten, dann wird das zur Bürde, weil die Einheiten zum Teil sehr voll sind, und das dann eine Überforderung wird.“*

Johannes berichtet von Diskussionen in der Lehrplankommission, welche Vorstrukturierungen über die Waben hinaus nötig seien. Beobachtungen hätten gezeigt, *„dass die nicht-lineare Darstellung in Waben für viele eine Überforderung ist.“* Um Unterstützung beim Aufbau der jeweiligen Epochen zu geben, habe man entschieden, Unterrichtsmodelle als Modelle anzubieten und damit zu verdeutlichen, *„wie kriege ich diese Linearität hin, haben versucht mit Leitfragen zu arbeiten, um nicht sozusagen eine Inhaltsliste dran zu haben.“* Man müsse sich bei der Lektüre immer klar machen, dass es sich um ein Angebot handle, man aber auch komplett anders vorgehen könne. Johannes hat dabei die Erfahrung gemacht, dass die Kolleginnen und Kollegen sehr dankbar für dieses – nicht verpflichtende – Angebot sind. Eine gewisse Gefahr sieht er jedoch darin, dass durch die Verschriftlichung *„das immer gleich als verpflichtend interpretiert“* werde. Das wirke natürlich *„dem Prinzip entgegen“*. Die Lehrplankommission Realschule habe sich deshalb gegen eine Erarbeitung von beispielhaften Unterrichtsmodellen entschieden.

Eine Voraussetzung für gelingenden VU ist für Johannes auf einer tiefer liegenden Ebene wieder der Aspekt der Haltung. Eine Haltung, die aber viele Lehrerinnen und Lehrer gerade im Referendariat nicht erfahren hätten. Johannes erscheint das Referendariat oft als *„eine Art Initiationsritus“*. So werden *„[v]ielfach [...] die Leute gedemütigt, nicht als Person ernst genommen“*. Und so stellt sich für ihn die Frage, wie diese Leute dann *„diese Haltung“* mitbringen können. Er habe Kollegen besucht, *„die haben nach 25 Jahren Lehrer-Sein sich noch an ihrem Referendariat abgearbeitet. Und ich glaube, das trägt oder belastet ein Lehrerleben als Ganzes“*.

häufig.“

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

Ob eine Vernetzung bei den Schülerinnen und Schüler stattfindet, sei „[g]anz schwer zu sagen.“ Er glaube, „im Gros nicht.“ Johannes berichtet von Schülerinnen und Schülern eines Abiturjahrgangs, die er bereits in der Mittelstufe unterrichtet hat und von denen ihm einige im Seminarkurs wieder begegnet sind. „Und da waren Menschen drin, die sind mir in der Siebten schon begegnet, die wissen wollten, was die Welt im Innersten zusammenhält.“ Johannes erinnert sich an sehr intensive Morgenkreise, „die sehr nachhaltig bei mir gewirkt haben und auch bei den Schülerinnen und Schülern.“ Er hat die Schülerinnen und Schüler dann nach ihrer Schulzeit wieder getroffen und mit ihnen über ihre Schulzeit gesprochen „im Vergleich zu dem, was sie von ihren Kommilitonen jetzt im Studium so mitkriegen. Und die Dinge, die, die mir wichtig sind, und warum ich hier bin, [...] dieses Wahrnehmen und Wahrgenommen-Werden, dieses Versuchen anzubahnen [...] und Weg gemeinsam zu gehen, dass es [...] in dieser Klasse ganz viele gab, die darüber weiter nachdenken. Die Sinnzusammenhänge, religiöse Zusammenhänge herstellen.“ Am Beispiel dieser Klasse wird für Johannes deutlich, dass religiöses Lernen und Fragen, ein sich Orientieren stattfinden könne, dies aber wohl nicht in der Breite gelinge.

Er mache eben auch die Erfahrung, „dass das religiöse Beiwerk, das wir hier haben, zumindest in der Wahrnehmung von verschiedenen Schülerinnen und Schülern nicht zu Wurzelwerk wird, dass es nicht trägt, dass sie diese Sinnzusammenhänge gar nicht herstellen wollen, weil die einen guten Beruf haben wollen.“ Die Schülerinnen und Schüler hätten teilweise schon früh konkrete Berufsziele, suchten ihre Sinnantwort wohl nicht im Christlichen oder Religiösen. Johannes vermutet, dass die Suche nach einer religiösen Orientierung bei einem Großteil keine Rolle spielt, „aber das ist so klassisch Sämann-Gleichnis. [W]ann die Saat aufgeht, ob die Saat aufgeht, auf welchem Teil des Weges oder des Feldes es fiel, weiß ich nicht. Wie oft bei Bildungsprozessen, oder wie immer.“

Johannes hält es für nötig, im Bezug auf religiöses Lernen wissenschaftliche, auch quantitative, Daten zu erheben, im Hinblick auf „Deutungsfragen vorher – nachher, ich komme in der Fünften hier an und wenn ich hier weggehe, wie sieht das aus.“ Beim Blick der Schülerinnen und Schüler auf ihre Schulzeit bestehe allerdings das Problem, dass sie nur ihre eigene Schule kennen. Es sei ein schwieriger und langer

Prozess, solche Daten zu gewinnen, aber es ist Johannes wichtig von „*einem Meinen wegzukommen, zu einem konkreteren Wissen*“. Religiöses Lernen habe „*viele weiche Faktoren*“, neben der persönlichen Wahrnehmung („*was ich höre oder hören will oder vermeine zu hören*“) „*wäre belastbares Datenmaterial da ganz hilfreich*“.

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Die Frage nach der besonderen Chance eines persönlichen Bezugs der Schülerinnen und Schüler durch die Vernetzung bejaht Johannes ganz entschieden. Das habe zunächst mit „*den räumlichen, den organisatorischen Bedingungen*“ zu tun. Durch das epochale Unterrichten habe man mehr Zeit, könne „*konzentrierter an einer Sache dran bleiben*“. Johannes hat sehr gute Erfahrungen damit gemacht, in der ersten Doppelstunde einer Einheit, „*einen thematischen Anreiz zu geben, ein paar Eckpunkte zu benennen und dann mit der Klasse gemeinsam im Kreis sitzend, [...] erst einmal zu hören, wahrzunehmen*“, das Interesse der Schülerinnen und Schüler herauszufinden. Weil der thematische Fokus so vielfältig ist, lässt dieser laut Johannes viele inhaltliche und methodische Aspekte zu.

Johannes erachtet es als wertvoll, am Anfang einer Einheit eine persönliche Positionierung der Schülerinnen und Schüler einzufordern und auch einzuüben. Die Schülerinnen und Schüler lernen so, ihr eigenes Interesse an einem Thema zu artikulieren, und auch „*sozial zu merken*“, welche Interessen – und Abneigungen – andere in der Klasse haben, inhaltlich wie methodisch. Selbstverständlich bringe er als Lehrer ebenfalls bestimmte Dinge ein, aber Johannes glaubt, „*dass die Vernetzung und [...] dieses Anknüpfen-Dürfen an unterschiedlichen Aspekten das persönliche Lernen viel stärker macht*.“ Es gebe mehr Möglichkeiten als in einem zweistündigen Fach, wo sich die Behandlung von Themen über einen sehr langen Zeitraum erstreckt.

Unterschiede im Hinblick auf religiöses Lernen zwischen Vernetztem Unterricht und Fachunterricht

Johannes geht nicht davon aus, „*dass der Schnitt sein muss*“ zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Das sei „*individuell abhängig*“. In Englisch beispielsweise beobachtet er diesen Schnitt nicht, auch Aspekte wie die Sinnfrage spielten im Fachunterricht Religion der Sekundarstufe II ebenso eine Rolle wie im VU zuvor. Johannes glaubt, so formuliert er es nach einer kurzen Pause, „*dass es in der Sekundarstufe II mitunter dankbares Aufatmen bei Kolleginnen und Kollegen gibt,*

dass sie jetzt Fachunterricht machen dürfen oder müssen und nicht mehr diesen ganzen Ballast dabei haben.“ Dabei ist der Fachunterricht als Strukturelement im Marchtaler Plan verankert, nicht etwa aufgelöst. *„Das ist schulartspezifisch unterschiedlich, am Gymnasium stimmt das definitiv nicht.“* Die Fachlichkeit habe ebenso ihre Berechtigung wie die *„Frage nach dem Sinn ganzen“*, beides gegeneinander auszuspielen sei *„völlig verkehrt und wird auch diesem Grundanliegen, was ist der Mensch, was braucht der Mensch, nicht gerecht.“*

Der Schnitt, die Trennlinie geht laut Johannes *„durch die Haltung der Kolleginnen und Kollegen.“* Johannes sieht einen Unterschied zwischen Kolleginnen und Kollegen, die in irgendeiner Form kirchlich sozialisiert sind und dann *„relativ unabhängig“* von ihrem Fach ihre Haltung in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einbringen, und Kollegen, *„die klassisch ausgebildet sind, so, mein Beispiel ist der Mathe-Physiker, die mit Kirche eher weniger zu tun hatten, das sind Mangelfächer, die sind dann an so einer katholischen Schule, [...] die machen ihr Ding. Die haben mit dem Konzept, sofern sie nicht Klassenlehrer sind und Morgenkreis machen müssen, in mancher Hinsicht nichts zu tun.“* Schon das kleine Element des Morgenkreises kann nach Erfahrung von Johannes *„unglaublich wirkmächtig“* sein, es sei mit den Schülerinnen und Schülern ganz viel möglich – wenn man es als Lehrerin und Lehrer individuell wolle.

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Johannes geht davon aus, dass es nur *„scheinbar ein Unterschied ist.“* Der Marchtaler Plan thematisiere ein Menschenbild und stelle damit *„im anthropologischen Teil immer die Frage, was ist wichtig für einen Menschen.“* Man könne auch fragen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen der Mensch brauche, der Begriff tauche zwar nicht auf, sei aber *„im Grundanliegen [...] angelegt“*. Staatlicherseits werde von Kompetenzen gesprochen, aber diese würden *„nie im lufteeren Raum“* erlernt. Und so hat Johannes an staatlichen Schulen beobachtet, dass oft das Lehrbuch den Lehrplan macht. *„Da kann im Lehrplan oder im Bildungsplan stehen, was will, Kompetenz hin, Kompetenz her, das hat das Denken noch nicht durchdrungen. Und ich muss bestimmte Kompetenzen an Gegenständen bearbeiten.“* Im geisteswissenschaftlichen Bereich hat Johannes den Eindruck, dass auch wieder verstärkt auf bestimmte Inhalte Wert gelegt wird. Darüber hinaus sei der Kompetenzenbegriff im Bildungsplan nicht scharf gefasst, *„also es ist überhaupt nicht klar, was heißt das eigentlich.“*

Für den Marchtaler Plan ist laut Johannes eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in amtlichen Dokumenten, im Lehrplan wichtig, denn *„wenn man das aufschlägt, steht das gegenüber.“* Johannes möchte auch nicht sagen, dass die Macher der Marchtaler Plans, *„das schon immer gewusst“* hätten, *„weil man sozusagen auch vom Menschenbild ausgehend diese verkürzte Formulierung von Input-Output reflektieren muss, und auch anthropologisch reflektieren muss.“* Wenn man davon ausgehe, dass Lernen ein *„hochindividueller Prozess“* und jedes Kind, jeder Jugendliche, die Lehrer einzigartig, individuell seien, bleibe das Problem einer *„standardisierten Größe“*.

Auf einer operativen Ebene kommen die beiden Ansätze an der Schule von Johannes im Methodencurriculum zusammen, in welchem es darum geht, *„wer trägt was dazu bei und wie entwickelt sich da so Präsentieren, als Fähigkeit, als Fertigkeit, als Kompetenz mich vor einer Gruppe hinzustellen.“* Aber auch hier ist für Johannes die Frage nach dem Menschenbild zentral: Es gehe darum, vor einer Gruppe stehen zu können und seine Meinung in angemessener Weise begründet darzulegen – möglicherweise als Einziger gegen 30 andere. *„Das ist eine Kompetenz. Die ergibt sich für mich aus dem Grundanliegen.“*

Diplomkurs in Obermarchtal

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geht es laut Johannes auf einer ersten Ebene um eine theologische Schulung, die Möglichkeit *„in theologisches Denken hineinzukommen, für sich persönlich Dinge zu klären, Glaubensfragen zu klären, Theodizee ganz oft.“* Fragen kämen beispielsweise zur Bibelentstehung oder zur Bibel als Glaubensdokument und nicht als naturwissenschaftlichem Bericht. Und auf einer zweiten Ebene laute die Frage: *„Wie mache ich das dann im Unterricht? Also wie [...] gestalte ich ein Unterrichtsarrangement, dass ich religiös lernen kann“?* Auf einer weiteren Ebene gehe es auch um den Marchtaler Plan, das Grundanliegen, *„dass es um Haltung geht.“* Im Diplomkurs wird versucht, diese Haltung für die Teilnehmenden erfahrbar zu machen, so wird zum Beispiel auf eine Klausur als Leistungsmessung verzichtet, andere Formen verwendet. *„Und in der Hoffnung darauf, wenn ich das anbiete, wenn ich erfahre, ich darf so sein, dass ich das mitnehme in die Schule, und sage, ich darf so sein, und die Schüler dürfen so sein, wie sie sind.“*

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Johannes würde „*gern das Mutmachende eines christlichen Menschenbildes unterstreichen.*“ In der Erprobungsfassung des Marchtaler Plans seien manchmal unglückliche Formulierungen enthalten, die sehr vom theologischen Denken her formuliert seien, „*aber nicht auf Leute blicken, die mit Theologie nichts am Hut haben.*“ Hier sei es nötig, „*eine Sprache zu finden, die Menschen Mut macht. Und die Vorläufigkeit unseres Tuns betont, dass wir uns bemühen, dass wir aber auch scheitern dürfen, also dass wir auch gebrochene Wesen sind. Und das in ein gutes Verhältnis zu bringen.*“ Es geht ihm um Hilfe und Stärkung für die Menschen, nicht um ein Dokument des „*Wir-Wissen-Wie-Es-Geht*“. Johannes möchte hier kein Auspielen gegenüber den staatlichen Schulen, sondern man müsse stärker machen: „*Das ist der Versuch, Schule zu gestalten, menschenwürdig, aus einem christlichen Antrieb heraus, weil ich in der Letztbegründung sage: Du bist gewollt.*“

Beim Menschenbild bevorzugt Johannes den unbestimmten Artikel: „*Also ich sage nicht das christliche Menschenbild, sondern ein christliches Menschenbild.*“ Die Bibel, auf die in diesem Zusammenhang zentral Bezug genommen wird, „*hat keine systematische Anthropologie entwickelt. Gibt Antworten in unterschiedlichen Kontexten über einen sehr, sehr langen Zeitraum. Mit [...] unterschiedlichen Ansätzen in verschiedenen Kulturräumen. Deswegen bin ich da vorsichtiger.*“

Im Hinblick auf die Strukturelemente betont Johannes, wie auch der neue Stiftungsvorstand, deren Vorläufigkeit. Die Strukturelemente hätten „*durchaus ihren Sinn, aber ihren Sinn in ihrem gegenseitigen Gefüge. Um Freiheit geht es nicht nur in der Freiarbeit, da geht es in allen Elementen.*“ Johannes sieht bei manchen Schulen, die aus verschiedenen Gründen nach dem Marchtaler Plan arbeiten wollen, die Gefahr, dass diese nur „*irgendwelche Etiketten kleben*“, aber im Grunde weitermachen „*wie eh und je*“, Schule nicht von innen heraus anders denken und innovativ gestalten.

Johannes geht es darum, aus „*einem bestimmten Geist heraus Schule zu entwickeln*“, und so auch den Mut zu haben, nicht alles zu machen. Schule müsse aus dem Grundanliegen heraus entwickelt werden, es gehe nicht darum, noch weitere Profile oder Fremdsprachen anzubieten, weil andere Schule das auch hätten. Erstaunt hat Johannes auch, wie „*fraglos*“ die katholischen Gymnasien G8 akzeptiert hätten – vor allem angesichts des wertvollen Sozialpraktikums in der 11. Klasse. „*Ich hätte mir*

eine Diskussion gewünscht: Können wir aufgrund unseres Konzeptes G8 machen oder können wir's nicht.“

Eigene Fragestellung

Johannes überlegt an dieser Stelle eine Weile und formuliert dann die Frage, *„ob Marchtaler-Plan-Schulen oder katholische Schulen, so wie sie jetzt funktionieren, eine Berechtigung haben.“* Diese Frage berührt für Johannes auch den Bereich der Inklusion. Es geht ihm darum, dem Auftrag gerecht zu werden, *„für alle Menschen da zu sein“*. Fraglich ist für Johannes in diesem Zusammenhang, ob es dabei um das katholische Gymnasium geht, oder ob es *„katholische Schule“* heißen müsse: *„Muss ich, wenn ich das ernst meine, nicht auch zieldifferent unterrichten und sagen, der macht bei uns den Hauptschulabschluss, der macht bei uns diesen Abschluss. Und ich rede nicht von Gemeinschaftsschule, ich rede von katholischer Schule, die sagt, unser Bild vom Menschen ist, dass jeder einzigartig ist.“*

Johannes stellt sich die Frage, ob das katholische Gymnasium in dieser Form gebraucht werde oder ob damit nur *„ein bestimmter Klüngel von Menschen“* seine *„Pfründe“* sichere. *„[A]lso gehen wir mit Papst Franziskus auf die Kinder zu, die uns brauchen? Oder sind da schon so viele Hürden aufgebaut und so viele Barrieren gezogen, dass die sich nicht trauen würden zu uns zu kommen.“* Johannes weiß hier keine Antwort, spürt aber die drängenden Fragen, die sich ergeben, wenn man das Menschenbild ernst nimmt und so nicht nur die gehobene Mittelschicht im Blick hat.

Verdichtungsprotokoll Julia

1. Porträt

Die interviewte Kollegin ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und unterrichtet eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination mit katholischer Religion. Sie kommt mit Unterbrechungen auf etwas mehr als 10 Berufsjahre, jeweils ungefähr zur Hälfte an einer staatlichen Schule und dann an einer Marchtaler-Plan-Schule. Die Schwerpunkte ihrer Unterrichtstätigkeit liegen in der Unterstufe und der Kursstufe. Julia berichtet sehr praxisnah und mit vielen Beispielen aus ihrer Tätigkeit und ihrer Schule.

2. Gesprächseröffnung

Das Interview fand bei Julia zu Hause statt. Das Interview kam über die Vermittlung einer bereits interviewten Kollegin zustande und verlief in einer offenen und

entspannten Atmosphäre. Julia nahm sich immer wieder Zeit, die Fragen und ihre eigenen Antworten zu bedenken. Das Interview dauerte eine Stunde. Im Rahmen der Autorisierung des Verdichtungsprotokolls hat Julia den Text nochmals stark überarbeitet und auch Textteile und Fragen von der Veröffentlichung ausgeschlossen.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Julia stellt für sich fest, dass es für sie „*sehr positiv*“ ist an ihrer Marchtaler-Plan-Schule zu unterrichten, weil die Eltern und Kinder sich diese Schule bewusst gewählt hätten und so, wie die Lehrer auch, „*loyal*“ gegenüber dem Marchtaler Plan und seinem religiösen Hintergrund seien. So bestehe ein gemeinsamer „*Normenkonsens*“. „*Und das macht es schon leichter, das heißt, man kann von der ersten Stunde an von Gott reden, über Gott reden, zu Gott reden, und das erleichtert, sowohl Religion zu unterrichten, als auch im VU biblische und theologische Bezüge herzustellen.*“

Sie merkt jedoch gleichzeitig an, dass es oft ums Christentum als Wertegemeinschaft gehe. Viele Leute kämen aus einer kirchengemeindlichen Tradition und seien durch religiöse Werte verbunden, was aber „*nicht grundsätzlich eine weitergehende Vertiefung [...] ermöglichen*“ müsse. Manchmal handle es sich „*auch eher [um] ein traditionelles Verhaftetsein oder auch um eine Übersättigung*“ oder auch um eine Form, aus der sich Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrerinnen und Lehrer „*manchmal erst noch emanzipieren müssen von einer religiösen und kirchlichen Vorgabe*“. Es gehe um eine Loslösung von positiven und negativen religiösen Erfahrungen, „*die so aber dann im Erwachsenenalter halt nicht mehr tragen.*“

Als praktischen Aspekt, der aus diesem Grundsätzlichen hervorgeht und ihren Schulalltag prägt, führt Julia ihre Erfahrungen im VU in Klasse 5 und 6 an, mit den vielen Wochenstunden, die sie in der Klasse präsent ist. Hier könne sie dann sofort, ab der ersten Stunde einen biblischen oder theologischen Bezug zu einem Thema herstellen.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans – Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen

Bei der Frage nach der religiösen Dimension des Marchtaler Plans geht Julia auch auf Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen ein und zieht so in ihrer Antwort beide Fragen zusammen.

Im Hinblick auf die religiöse Dimension des Marchtaler Plans sieht Julia eine Abhängigkeit: *„[W]as dann der einzelne Lehrer draus macht, hängt eng mit seiner Überzeugung, seinen Fächern und seiner Sozialisation zusammen. Für mich als Religionslehrerin spielt die religiöse Dimension im VU eine große Rolle“*. Sie achte darauf, dass religiöse Elemente im Morgenkreis zum Tragen kommen, sei es in Bezug auf die Jahreszeiten, das Kirchenjahr, Themen der Klassengemeinschaft oder gesellschaftlich aktuelle Themen.

Des Weiteren gehören für sie das gemeinsame Beten, der Vollzug von Ritualen, die Vorbereitung von Gottesdiensten, das Nutzen des Meditationsraumes dazu. Wichtig sind ihr außerdem das Verständnis von Symbolen und symbolischer Sprache.

Weitere Aspekte des religiösen Lernens sind für Julia das Herstellen von biblischen Bezügen, die theologische oder religiöse Fragestellung in ein Thema mit einzubringen, und auf einer ganz grundsätzlichen Ebene: das christliche Menschenbild. Der Schüler oder die Schülerin ist ein *„Geschöpf Gottes“*, alle miteinander bilden *„eine Gemeinschaft vor Gott“*, *„das heißt wir sind uns gegenseitig in religiöser Hinsicht [...] Bruder, Schwester.“* Eine Lehrerin bleibe in ihrer Lehrerrolle, aber mit *„geschwisterlich“* sei gemeint, *„dass man sich respektiert, dass man um Verzeihung bittet, dass man für Versöhnung bereit ist, dass man jemandem eine zweite, dritte, vierte Chance gibt, dass man auf Konsens aus ist, dass man immer nach der konstruktiven Lösung sucht, und dass Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen schon im Voraus transparent sein müssten.“* Die drei Sozialprinzipien, Personalität, Subsidiarität, Solidarität, bilden für Julia eine, wenn auch gegenüber den Kindern ungenannte, Basis.

Nach einer kurzen Denkpause weitet Julia ihren Begriff von religiösem Lernen, gerade im Hinblick auf die jüngeren Schülerinnen und Schüler, auf die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern hin.

In der Oberstufe sei der Religionsunterricht sehr textlastig und habe im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden klare Abiturrichtlinien einzuhalten. Dabei soll aber das *„religiöse Erleben“* nicht untergehen. Die Nutzung des Meditationsraums, ein Taizé-Gebet, Exkursionen zu verschiedenen sozialen und kirchlichen Einrichtungen, der Besuch eines Jugendtages in Klöstern, die Einladung eines Zeitzeugen in die Schule und vieles anderes mehr könnten dabei helfen. Bei der Studienfahrt in der Oberstufe sollte unter den Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler *„auch immer eine religiöse Studienfahrt mit dabei sein.“* Es gehe insgesamt darum zu *„schauen,*

wo religiöses Leben stattfindet“, dabei sollten *„sowohl offene Angebote, als auch verpflichtende Angebote“* enthalten sein.

Die Vor- und Nachbereitung des Sozialpraktikums an der Schule, an der Julia unterrichtet, *„bedeutet auch religiöse Vertiefung, bzw. religiöse Verankerung“*.

An ihrer Schule gab es einen Arbeitskreis Schulpastoral, der die bereits vorhandenen schulpastoralen Angebote gesammelt und einen Flyer dazu erstellt hat, und dabei darauf achtete, dass Angebote für alle Klassenstufen dabei waren. Auch vom Arbeitskreis *„Leitbild der Schule“* gingen laut Julia Impulse für das religiöse Lernen aus. Die Arbeitskreise seien in der Regel zusammengesetzt aus Lehrern, Eltern, Schülern, mit ca. 10 bis 15 Leuten.

Aus dem Arbeitskreis Schulpastoral entwickelte sich eine Schülergruppe, *„in der sich religiös Interessierte in AG-Form engagieren, und deren Engagement wieder in die Schulgemeinschaft zurück fließt.“* So engagieren sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei der Planung und Feier der großen Schulgottesdienste. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der AG beschäftigten sich über mehrere Wochen mit der Vorbereitung des Gottesdienstes, der vor allem gleichaltrige Schülerinnen und Schüler ansprechen sollte. Sowohl die Inhalte als auch die ästhetischen und methodischen Mittel suchten die vorbereitenden Schülerinnen und Schüler selbst aus und gestalteten diese.

Viel Engagement und viele Aktionen hängen laut Julia von den konkreten Personen ab, die gerade an der Schule sind. Seien es Kolleginnen und Kollegen, die jeweils ihren eigenen Ansatz und ihre eigenen Fähigkeiten einbringen und so entsprechende Angebote anbieten, seien es Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise als Schulband den Gottesdienst mit aktuellen Liedern gestalten. *„[A]ber wie das in der Schule halt so ist, gibt es eine hohe Fluktuation“*.

Als ein weiteres schulpastorales Angebot fällt Julia der Spruch des Tages ein, der am Eingang der Schule für alle sichtbar ist, *„das können lockere Lebens-Sprüche, aber auch ein Bibelspruch sein, ein Sinn-Spruch oder ein Mutmach-Spruch“*. Die Sprüche orientieren sich teilweise am Jahreskreis, besonders in der Zeit vor Ostern, in der Adventszeit wird das Ganze als Adventskalender gestaltet.

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Julia liegen die großen Schulgottesdienste besonders am Herzen. Sie erinnert sich

zum Beispiel an einen Gottesdienst in der Vorweihnachtszeit, für den von der Schulgemeinschaft hunderte Taizélichter gestaltet wurden, die dann von den Gottesdienstbesuchern nach vorne zur noch leeren Krippe gebracht wurden.

Die spezifische Struktur einer katholischen Schule mit Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler bringt für das religiöse Lernen Herausforderungen mit sich: *„Und was einerseits vom Marchtaler Plan gut gedacht und gewollt ist, dass alle zum Religionsunterricht verpflichtet sind, ist andererseits ab der Mittel- und Oberstufe eine große Herausforderung.“* Auf der einen Seite täten sich die Schülerinnen und Schüler schwer, sich als Jugendliche religiös zu outen, auf der anderen Seite gebe es auch in der Oberstufe keine Alternative zum Religionsunterricht. Dadurch seien die Kurse viel heterogener als an einer staatlichen Schule, weil dort die Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht nicht mehr mittragen wollten, das Fach abwählten und sich für Ethik entscheiden könnten, was an einer Marchtaler-Plan-Schule nicht gehe.

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Eine Chance des Vernetzten Unterrichts ist für Julia die Möglichkeit, religiöse Bezüge zu Themen herstellen und ansprechen zu können und das nicht auf bestimmte ausgewiesene Relistunden vertagen zu müssen. Als Beispiel führt sie hier das Thema Schöpfung an, das man mit Themen der Biologie oder Geographie verbinden könne.

Darin liegt für Julia allerdings ebenfalls die Gefahr, als Lehrerin diesen Zusammenhang zwar zu sehen und zu thematisieren, *„ihn aber in der Stofffülle neben Bio und Erdkunde zu vernachlässigen.“* So erlebe sie manchmal in der Oberstufe, dass religiöses Fachwissen (Bibelkenntnisse, theologische Grundkenntnisse) zum Teil nicht so abrufbar sei, wie es wünschenswert wäre.

Zum Erfolg des Vernetzten Unterrichts berichtet Julia von Rückmeldungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler, mit denen beispielsweise beim Tag der offenen Tür oder beim Abiball ein Gespräch zustande kommt: *„[S]ie sagen, im Vergleich zu anderen Schülern könnten sie im Durchschnitt besser selbstständig arbeiten. Ebenso sei das vernetzte Denken ein Stück weit ausgeprägter“.* Zum selbstständigen Arbeiten gehöre dabei nicht nur das Methodische, sondern auch *„die theologische Fragestellung oder die Vernetzung mit ethischen Themen oder Fragestellungen“.* Mit einem vollständigen Bild durch diese Rückmeldungen rechnet Julia nicht, weil die oder der Ehemalige keine *„Abrechnung machen will, sondern*

ein Gespräch sucht, das in der Regel würdigend und wertschätzend ist.“

Das religiöse Leben des Gesprächspartners könnte aufgrund dieser Rückmeldungen nicht beurteilt werden, diese beziehen sich laut Julia auf das *„selbstständige Arbeiten und auf ethische Fragestellungen, wie wir sie über FSA, Freie Studien, Jahresarbeit, VU und PTF versuchen zu fördern und zu fordern.“*

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

Julia reagiert auf die Frage, ob ihrem Eindruck nach die Schüler im Laufe des Lernprozesses religiöse Aspekte vernetzen, mit der Einschränkung, dass das *„alles sehr subjektive Aussagen“* seien und ihr außerdem in der eigenen Lehrerfahrung der Mittelstufenbereich, Klasse 7 bis 10, fehle.

In den Klassen bemerkt sie, dass die Schülerinnen und Schüler *„oftmals Naturwissenschaft und Religion als einen großen Widerspruch ansehen“*. Aufgrund der vielen Unterrichtsstunden aus einer Hand im VU der unteren Klassen kann sich dann *„so ein Widerspruch auch auf einer höheren Ebene auflösen, indem vermittelt wird, dass es sich um zwei verschiedene Zugänge zu einer Wirklichkeit handele.“* „Sternstunden“ sind für Julia, wenn eine Schülerin oder ein Schüler *„dieses konstruktive und kooperative Miteinander von Naturwissenschaft und Glaube“* begreife und für sich die religiöse Dimension *„als etwas Eigenes, was aber trotzdem vernetzt ist“*, erkenne. Sehr selten erschließe sich dieser Zusammenhang für eine ganze Klasse. Und die Fragestellung komme in höheren Klassen auf einem anderen Niveau natürlich wieder (*„das ist eine Spirale“*) und es sei in Ordnung, *„wenn sich etwas auch in der Oberstufe quasi noch nicht erledigt hat“*. Wichtig ist für Julia dabei, dass sie die Zusammenhänge für sich selbst geklärt hat, aber selbst immer weiter auf der Suche bleibt, wie sie die Inhalte methodisch-didaktisch vermitteln kann.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Für sie als Religionslehrerin sei die Vernetzung religiöser Themen im Vergleich zu anderen Themen weder schwieriger noch einfacher. VU-Unterricht in Klasse 5 und 6 bedeute aber auch, dass fachfremd unterrichtet werde. Da an Julias Schule die Lehrkräfte Teams aus Bio-, Erdkunde-, Geschichte-, Deutsch- und Religionslehrern bilden und das methodisch-didaktisch ausgearbeitete Unterrichtsmaterial allen zugänglich ist, könne *„der VU-Unterricht seinem Anspruch gerecht werden.“*

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Julia bleibt in ihrem vorherigen Beispiel zu Vernunft und Glaube. Sprüche wie „*im Gehirn ist noch nie eine Seele gefunden worden*“ würden die Kinder prägen und so sei es entscheidend, ob „*der Biolehrer eine religiöse Überzeugung habe.*“ Die biologischen Aussagen über den Menschen – wie zum Beispiel „*Der Mensch hat gemeinsame Vorfahren mit dem Affen.*“ – seien Standard sowohl für den Bio- wie den Relilehrer. „*Aber damit ist zum Beispiel noch nicht beantwortet, wo das Leben überhaupt herkomme, welchen Sinn es mache und wozu der Mensch auf der Welt sei. Das sind alles Fragen, die die Naturwissenschaft überhaupt nicht beantworten kann.*“ In der Person der Lehrerin oder des Lehrers und im VU liege also eine große Chance, Naturwissenschaft und Glaube zu vernetzen.

Unterschiede im Hinblick auf religiöses Lernen zwischen Vernetztem Unterricht und Fachunterricht

Julia bewertet es als positiv, dass im Fachunterricht die Möglichkeit bestehe, „*quantitativ wie qualitativ länger an einem Thema bleiben zu können.*“ Sie führt hier die Bibeleinheit als ein Beispiel aus dem Fachunterricht Religion in Klasse 10 an. Die gesamte Unterrichtseinheit könne dem Aufbau der Bibel und den verschiedenen Formen der Bibelexegese gewidmet werden, ohne dass andere Unterrichtsfächer berücksichtigt werden müssten. „*Dort, wo mehr in die fachliche Tiefe gegangen wird, auch methodisch und inhaltlich differenzierter gearbeitet wird, braucht es den Fachunterricht*“ – so sei das vom Marchtaler Plan ja auch gedacht.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Für den Morgenkreis wünscht sich Julia „*noch mehr Hilfestellung*“. Sie spricht von einem Fortbildungsfach oder Seminarfach „Morgenkreis“. Konkret stellt sie sich einen Unterrichtspool im Internet vor, systematisch anhand von Suchbegriffen aufbereitet. Denn „*der Aufwand, der betrieben wird, dass [...] fast jeder immer neu das Rad erfindet, ist zu groß.*“ Julia möchte in Bezug auf den Morgenkreis mehr „*theoretischen Überbau wie praktischen Unterbau*“ von außen.

Ähnlich äußert sie sich hinsichtlich der FSA. Sinnvoll fände sie „*pro Fachschaft einen oder zwei Spezialisten in FSA, die die Materialien erstellen, den ganzen Überblick haben, und die dafür bezahlt werden*“ Das Material müsse laufend erneuert und repariert werden. Auch da wäre es laut Julia interessant, den Marchtaler

Plan mit FSA ans Seminar zu binden, und zum Beispiel eine FSA-Didaktik, eine FSA-Materialienherstellung aufzubauen. Ebenso könnte man eine Datenbank erstellen, in der alle FSA-Materialien aller Marchtaler-Plan-Schulen gespeichert und abrufbar seien.

Im Vernetzten Unterricht ist laut Julia „*schon vieles gut*“. Näher geht Julia hier nicht auf den VU im Speziellen ein, sondern wendet sich dem Thema der Organisation und Weiterentwicklung der Säulen insgesamt zu. So betont Julia die Wichtigkeit von Leitungsstellen auf einer Zwischenebene, also von Kolleginnen und Kollegen, die sich speziell um die FSA beispielsweise kümmern.

An Änderungen in der praktischen Umsetzung wünscht sie sich „*noch mehr Teamcoaching und Team-Unterricht*“. In der FSA oder im VU permanent zu zweit sein zu können, sich in den Sichtweisen und in den fachlichen Kompetenzen nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch im Unterricht zu ergänzen – beispielsweise eine Kollegin mit Deutsch und Religion arbeite im Team mit Biologie und Erdkunde – das „*wäre das Optimale*“.

Eigene Fragestellung

Julia würde gerne empirische Untersuchungen mit Schülern machen, „*die selber noch Schüler einer Marchtaler-Plan-Schule sind, und dann Untersuchungen mit ehemaligen Schülern vielleicht nach 5, nach 10 oder 20 Jahren*“. Denn es käme im Grunde „*noch viel mehr auf den Blick der Schüler an.*“ Es bleibe die Frage, „*was kommt beim Schüler an?*“ Als wertvoll erachtet sie den Blick rückwärts, in welchem Schüler bilanzieren, was „*das Proprium der Marchtaler-Plan-Schule*“ sei, wo das „*Mehr oder Anders im Verhältnis zu anderen Schulen*“ liege.

Verdichtungsprotokoll Karin

1. Porträt

Karin unterrichtet eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination mit katholischer Theologie. Sie ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und seit knapp 10 Jahren an einer Marchtaler-Plan-Schule. Vor dieser Zeit hat sie auch ein halbes Jahr an einer staatlichen Schule Religion unterrichtet.

Sie unterrichtet schwerpunktmäßig in der Kursstufe und wird nicht im Vernetzten Unterricht eingesetzt. Die Sicht als Fachlehrerin bestimmt daher den Verlauf des Interviews.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch mit Karin fand bei ihr zu Hause statt. In einem ruhigen und gemütlichen Rahmen und einer sehr offenen und herzlichen Atmosphäre. Es war das erste Interview.

Da Karin schwerpunktmäßig in der Kursstufe eingesetzt wird und nicht im VU, wurden einzelne Fragen des Interviewleitfadens nicht gestellt oder wurden später nicht in das Verdichtungsprotokoll übernommen, weil die Beantwortung nicht möglich war.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Auf die Einstiegsfrage nach ihrem Alltag an einer Marchtaler-Plan-Schule kommen ihr als erstes ihre Oberstufenkurse in den Sinn, die schulübergreifend sind, es befinden sich also Schülerinnen und Schüler aus drei Schulen in einem gemeinsamen Kurs. *„[U]nd da fällt mir regelmäßig auf, und ich glaube, dass ist eine Frucht des Marchtaler Plans, dass unsere Schüler, wenn du denen Aufgaben gibst, die sie selbstständig lösen müssen in Gruppenarbeit oder sonst irgendwas, kreativ oder auch mit vielen Texten, dass sie total fitt sind da drin, sich das selber einzuteilen, und dann auch ganz schnell anfangen daran zu arbeiten. Während Schüler von anderen Schulen da eher Probleme mit haben.“* Die Schüler können ihrer Erfahrung nach gut *„mindmapmäßig arbeiten, also so fächerübergreifendes Denken, das fällt denen total leicht.“*

In Bezug auf die Unterstufe hält sie es für schwierig, *„wenn Schüler nicht geeignet sind dafür, sich selber so gut zu organisieren, dass sie in der FSA durchsteigen.“*

Verständnis von religiösem Lernen

Religiöses Lernen versteht Karin als Dimension, in der *„die gesamte Welt ein großer, geschaffener Organismus ist, wo vieles darauf hindeuten kann, dass ein Schöpfer dahinter steht.“* Religiöses Lernen bedeute, dies fächerübergreifend und in verschiedenen Kontexten anzusprechen, durch die Struktur des VU und des Fachunterrichts *„auch erlebbar“* zu machen. In Bezug auf den VU fügt sie hinzu, *„dass das ganz, ganz stark an der Persönlichkeit des Lehrers liegt und an dem eigenen spirituellen Leben auch des Lehrers, in wie weit der das so präsent machen kann.“*

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Ein Lernort fällt schon beim Betreten der Schule ins Auge – der Spruch des Tages, der *„oft sehr religiös geprägt“* ist und den man dann in den Tag mitnehmen kann. Eine weitere Gelegenheit sind *„natürlich die großen Gottesdienste, wo wir uns als Schulgemeinschaft auch erfahren. Und da empfinde ich es als sehr wohltuend, dass wir auch ein gutes Team haben für Schulpastoral, die machen ganz schöne Gottesdienste [...], mit ganz viel Aufwand, aber dann auch wirklich mit gutem Ertrag“*.

Einen weiteren Ort im Schulalltag stellt auch der Raum der Stille dar, der zweimal in der Woche über die Mittagspause geöffnet ist und von vielen Kindern der Unterstufe besucht wird. *„Wirklich auch um still zu werden. [...] Ich finde, man merkt es den Schülern auch an, wenn die zurück kommen.“*

Karin unterrichtet viel in der Kursstufe und daher im Religionsunterricht als Fachunterricht. Und hier nennt Karin zum einen die Anforderungen des Lehrplans und der Vorbereitung auf das Abitur. Ein weiterer Schwerpunkt in ihren Kursen ist für sie aber auch ein regelmäßiger Besuch im Meditationsraum mit meditativen Angeboten wie Bibelteilen, künstlerisch-kreativem Umgang mit Texten, das Malen eines Bildes, Phantasiereisen. *„Und da versuche ich einen Akzent darauf zu setzen, ihnen zu ermöglichen, in der Stille auch einfach mal zu sich selber zu kommen und dann in Richtung, wie finde ich mich selbst und wie kann ich auch eine Beziehung zu Gott bekommen.“*

Positive Erfahrungen hat Karin einerseits damit gemacht externe Personen in den Unterricht einzuladen (*„[D]ie Leute, die von außen kommen, die haben natürlich alle nochmal eine ganz andere Sicht und bringen eine ganz andere Persönlichkeit ein“*.) und andererseits mit den Schülern (mit Übernachtung) wegzufahren. Hier entstehen laut Karin oft intensive Gespräche. *„Was überhaupt ganz oft ist, bei religiöser Bildung [...], dass die entscheidenden Dinge so irgendwie zwischen Tür und Angel, oder im Zweiergespräch, oder [...] wenn man irgendwo hinfährt oder so [...] passieren, sich ereignen, ohne dass ich die jetzt total vorplanen kann.“*

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Ihre Aufgabe sieht Karin auf mehreren Ebene angesiedelt: Zunächst einmal in der Wissensvermittlung, in einer *„Zeit, in der fast gar kein Wissen mehr über Religion*

vorhanden ist, einfach mal aufzuklären.“ Sie empfindet es dann aber als „relativ schwer, einen positiven Zugang zu Religion überhaupt noch zu vermitteln für Leute, die eigentlich das relativ uncool finden irgendwie religiös zu sein. Da einfach Wege zu bahnen zu einem positiven Verständnis auch von Religion.“ Hier arbeite man „total gegen die Massenmedien“ und „die allgemeine Stimmung“. Ihr „hehres Ziel“ ist es darüber hinaus, „wo es geht, beitragen dazu, dass junge Leute auch selber spirituell und persönlichen Zugang finden zum Glauben und eine Beziehung aufbauen zu Gott.“

Ihre persönlichen Möglichkeiten sieht Karin in einer Spannung zwischen der Arbeit im System Schule („bin ich im System eingespannt“) und den Freiräumen, die sie auch versucht zu nutzen. Dabei ist *„es ganz wichtig [...], so eine gute Beziehungsarbeit mit den Schülern hinzubekommen.“* Beim Rückblick auf gelungene Unterrichtsstunden fällt ihr auf, dass diese besonders dann gelingen, wenn ihr *„das Anliegen selber auch wichtig“* ist und sie *„authentisch“* agiert. Dann ergebe sich auch die Chance die Schülerinnen und Schüler ein Stück weit zu begleiten. *„Auf der anderen Seite finde ich, [...] wir Religionslehrer, wir sind wie so Säuleute, wir säen und wir wissen nicht, auf welchen Boden das fällt.“* Das könne man nur ein wenig erkennen, aber immer wieder erlebe man auch positive wie negative Überraschungen. *„Wir haben es nicht wirklich ganz in der Hand, was religiöse Erfahrungen, auch das Angebot von religiösen Erfahrungen bei den Schülern bewirken.“*

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Vernetzter Unterricht bietet laut Karin die Chance mit einer Sichtweise auf die Welt zu blicken, *„die nicht in Fachwissenschaften eingesperrt ist, sondern wirklich vom Phänomen ausgeht, wie es halt in der Wirklichkeit auch ist. [...] Und da ist natürlich die Chance bei jedem Thema auch so ein bisschen den spirituellen Hintergrund aufzuarbeiten.“* Hier bringt Karin vor allem ihre Erfahrungen als Fachlehrerin der Oberstufe ein: *„Grenzen von der Öffnung ins Religiöse sehe ich vor allem dort, wo Lehrer VU unterrichten, die jetzt nicht wirklich ein fachliches oder starkes persönliches Interesse an Religion haben. Und da kann es dann schon auch sein, dass Schüler nicht so viel Wissen mitbringen, wenn sie in die Oberstufe kommen, wie wenn sie an einer staatlichen Schule Religion gehabt hatten.“*

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler

Die Lernprozesse ihrer Schüler nimmt Karin als sehr unterschiedlich wahr. Ihre Erfahrungen aus Philosophiekursen und dem Philosophisch-theologischen Forum (PTF) in der Kursstufe umfassen einerseits Schüler, die *„in der Lage [sind] das, was wir philosophisch und ethisch erarbeiten, auch mit theologischen oder religiösen Erfahrungen zu kombinieren und zu vernetzen.“* Auf der anderen Seite gebe es aber auch Schüler, die Religion sehr kritisch gegenüber stehen: *„und wenn die im Kurs die Oberhand haben, dann ist es ganz schwierig, und das empfinde ich auch als ein Problem, dass bei uns halt jeder Religion machen muss, egal ob er da jetzt einen Zugang dazu hat oder nicht. Ich denke, das ist an der katholischen Schule angebracht. Gleichzeitig dominieren manchmal auch wirklich sehr antireligiös kämpferische Schüler dann den Unterricht. [...] Letztes Jahr hatte ich einen Philosophiekurs [...], die haben sich richtig beklagt, wenn ich da religiöse Inhalte reingebracht habe. Und haben das dann entsprechend selber auch nicht wirklich vernetzen können“.*

Unterschiede im Hinblick auf religiöses Lernen zwischen Vernetztem Unterricht und Fachunterricht

Karin spricht hier aus ihrer Sicht als Fachlehrerin. *„Ich glaube, dass wir in der Sekundarstufe II an unserer Schule erstmal nochmal schauen müssen, was ist an fachwissenschaftlichem Basiswissen da. Also meine Erfahrung ist zum Beispiel, dass ich erst mal schauen muss, können die was mit bestimmten Grundbegriffen der Exegese anfangen, zum Beispiel. Oder muss ich das nochmal komplett Grund legen.“*

Kompetenzorientierung des Bildungsplans und der Marchtaler Plan

In der Oberstufe, in der sie eingesetzt ist, orientiert sich Karin *„nicht so stark an den Vorgaben des Marchtaler Plans, [...] wie inhaltlich an den Vorgaben fürs Abitur. Und deshalb kann ich da jetzt nicht so wirklich eine Spannung aufbauen und mich in der bewegen.“* Karin geht davon aus, *„dass der Marchtaler Plan in der Unterstufe und in der Mittelstufe nochmal eine andere Relevanz besitzt, was wirklich die Unterrichtsaufbereitung angeht.“* Auch der Bereich des PTF stellt hier für Karin kein Problem dar, weil es da *„eher in Richtung Kompetenz“* geht und nicht um konkrete Inhalte, die aus verschiedenen Wissenschaften vernetzt werden sollen.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

„Das ist aber echt eine härteste Frage, weißt du das?“ Nach einem Lachen geht Karin in Gedanken die Säulen des Marchtaler Plans entlang. FSA hält sie für wichtig und gut und begrüßt auch die Veränderungen, die es in den letzten Jahren gab. So wurde die FSA für die 7. Klasse *„noch viel stärker durchstrukturiert, als sie bisher war. Und das trägt natürlich der Tatsache Rechnung, dass die Schüler da in die Pubertät kommen und ansonsten halt Hausi machen und rumblödeln.“* Karin erachtet diese Veränderungen als notwendig, weil FSA ansonsten in der 7. Klasse nicht mehr *„wirklich sinnvoll wäre“*. Für die unteren Klasse benennt sie das Problem, dass es *„immer wieder Schüler [gebe], die überhaupt nicht damit zurecht kommen. Und ich glaube, dass die ganz stark geführt werden müssen und ich würde mir eigentlich wünschen, dass wir Lehrer für solche Aufgaben in der Unterstufe auch noch mehr Möglichkeiten bekommen würden. Weil es oft ein Zeitproblem ist, das alles auf die Reihe zu kriegen, also gerade mit dem, was da mit der FSA zusammenhängt.“* Die Möglichkeit auf jeden einzelnen Schüler eingehen zu können, kritisiert sie als *„ausbaufähig“*.

Den VU schätzt Karin als *„noch wichtiger“* ein. *„Für mich ist das so ein bisschen das Alleinstellungsmerkmal vom Marchtaler Plan. Wobei die anderen kann man natürlich genauso sehen. Und die staatlichen Schulen gucken sich auch schon viel ab. Also es geht ja alles in Richtung Vernetzung. Aber für unser Profil als katholische freie Schule finde ich das absolut unverzichtbar.“* Die Welt sei nun mal vernetzt und denke nicht in Schubladen. Und dieses vernetzte Denken habe einen hohen Stellenwert, weil im späteren Berufsleben *„genau das auch eine ganz große Schlüsselqualifikation“* sei.

Die Überarbeitung des Philosophisch-Theologischen-Forums, die an ihrer Schule stattfand, wird als eine Bereicherung empfunden. Dabei wählen die Schüler zwischen einem kleinen und einem großen PFT. *„Und das heißt, dass wir da eben den Fachunterricht nochmal vernetzen mit unserem Spezialthema für PTF, eben Ethik. Also schon aus christlicher Sicht Ethik auch zu vermitteln. Und das finde ich richtig klasse. Und da ist die Vernetzung eben nochmal intensiver auch.“*

Den Morgenkreis lobt Karin als *„total klasse zum Auffangen, Abholen und Zusammenwachsen für die Klassen und die einzelnen Schüler.“* An dieser Stelle *„hängt es unheimlich davon ab, was der einzelne Lehrer daraus macht.“* Den

Morgenkreis würde Karin auch gern in der Oberstufe anbieten. *„Das wäre mir persönlich ganz arg wichtig und die Schüler verlangen da auch danach, aber es ist dann oft keine Zeit mehr dafür.“* Als Tutorin in der Oberstufe merke sie, *„dass das fehlt.“* Es sei aber sehr schwierig, das durch andere Elemente zu ersetzen. *„Also ich kann den Morgenkreis nicht ersetzen.“*

Eine weitere Säule des Marchtaler Plans ist der Fachunterricht, *„was ja oft nicht so wirklich im Blick ist. Und das ist für mich schon auch die Grundlage, dass wir eine gute Schule sein können. Dass wir einfach auch guten Fachunterricht anbieten.“*

Wichtig ist für Karin im Hinblick auf die Säulen des Marchtaler Plans, dass die Elemente *„alle in einer guten Struktur sind“* und *„dass es auch keine großen Ausnahmen gibt.“* So kritisiert sie die Praxis, dass FSA-Stunden von Fachlehrern manchmal dazu benutzt werden, um Lücken zu schließen als *„nicht [...] zielführend für die Schüler.“* Auch der Morgenkreis dürfe nicht für organisatorische Dinge, die halt erledigt werden müssen, verwendet werden. *„Und das finde ich dann immer schade, weil ich denke, es ist schon gut, wenn man sich da am Anfang der Arbeitswoche da auch nochmal wirklich raus nimmt. Aber die Theorie ist das eine, die Praxis ist das andere, das ist mir auch klar.“* Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit seien hier nötig.

Ein weitere Aspekt, der Karin sehr wichtig ist, sind besinnliche Elemente für Schülerinnen und Schüler und der Weg in die Stille. Zu Besinnungstagelementen gehören für sie auch Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -entdeckung (*„Wer bin ich? Was kann ich? Und was sind meine Stärken und in welche Richtung soll das mal beruflich gehen? Und [...] wo ist meine einzigartige Stelle auf dieser Welt? Und, also auch ein bisschen so Richtung Berufung das zu weiten.“*). Leider sind diese Elemente an ihrer Schule bislang nicht institutionalisiert: *„Also ich fände es total klasse, wenn zum Profil von unserer Schule dazugehören würde, drei Tage mindestens wirklich in der Oberstufe kurz vor dieser Berufswahl, vor diesen entscheidenden Unterschieden dann nochmal in die Stille zu gehen.“*

Eigene Fragestellung

Eine Frage, die Karin gerne noch stellen würde, ohne bislang selbst eine Antwort dafür zu haben, ist die Frage nach dem Kollegium einer Marchtaler-Plan-Schule: *„Das A und O ist für mich für das Profil einer katholischen freien Schule die Frage: Wer unterrichtet dort? [...] Das Ideale für VU ist natürlich, wenn jemand*

unterrichtet, der selber auch einen Zugang hat zum Glauben. Und das ist gar nicht so einfach, solche Personen zu finden. [...] Also das wäre, finde ich, so ein Knackpunkt, auch für die Zukunft von unseren Schulen, wie wir da unser Profil auch schärfen können, wie wir unser Profil auch voranbringen können.“

In diesem Zusammenhang erwähnt Karin das Netzwerk Religion, in dem eine Vernetzung der Marchtaler-Plan-Schulen stattfindet, an diesem Profil gearbeitet wird, Kollegen und ihre Ideen zusammengebracht werden. Beim letzten Treffen ging es beispielsweise um die Frage, *„wie bringen wir denn religiöse Inhalte an unserer Schule ein. Und wie können wir denn im Kollegium, ich sage mal gewinnend auch an diese Thematik ran gehen.“*. Ausdrücklich begrüßt werden von Karin die Besinnungstage für Lehrer, die vom Stiftungsschulamt angeboten werden. So werden nicht nur die Schüler mit ins Boot geholt, sondern auch die Lehrer.

„Die zweite Herausforderung finde ich in der Gesellschaft und in einem Umfeld, in dem das religiöse Wissen und die religiöse Erfahrung, das religiöse Brauchtum einfach unglaublich am Schwinden sind, damit umzugehen, dass wir immer mehr Schüler bekommen, die selber auch gar nicht mehr so wirklich viele religiöse Grundlagen haben.“ Karin berichtet hier von Kollegen, die bei Elternabenden religionspädagogische Impulse setzen. *„Das finde ich ganz schön mutig und richtig gut.“*

Verdichtungsprotokoll Karl

1. Porträt

Karl ist über 60 Jahre alt und mit mehr als 30 Berufsjahren ein sehr erfahrener Kollege. Knapp 20 Jahre lang ist er bereits an einer Marchtaler-Plan-Schule und kennt so auch die Anfangszeiten des Marchtaler Plans für die Gymnasien. Karl unterrichtet hauptsächlich VU, VUN und Mathematik. An einem staatlichen Gymnasium erteilte Karl ungefähr 10 Jahre lang Religionsunterricht in der Unter- und Mittelstufe.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch fand in einem leeren Klassenzimmer an der Schule statt. Es war ein sehr warmer Tag gegen Ende des Schuljahres. Von der benachbarten Schule hörte man Musik durch die offenen Fenster. Der Raum musste zwischendurch verteidigt werden, weil Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach einem Raum für eine

Klassenarbeit waren.

Karl hörte den Interviewfragen sehr konzentriert zu und nahm sich für die eigenen Antworten immer wieder auch länger Zeit zum Überlegen. Am Anfang lief das Gespräch teilweise noch etwas stockend. Das Interview dauerte 51 Minuten.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Als prägend und „*positiv prägend*“ für den Alltag an einer Marchtaler-Plan-Schule formuliert Karl, „*dass es ein Leitbild gibt, an das sich alle Kollegen und Kolleginnen halten.*“ An der staatlichen Schule dagegen habe er es als sehr „*eintöpflich*“ empfunden. Karl schätzt die gemeinsame Ausrichtung der Kolleginnen und Kollegen statt der Konkurrenz der pädagogischen Ideen und der Versuche, diese durchzusetzen.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Als Aspekte religiösen Lernens benennt Karl das Lernen von Inhalten, das Sammeln von Erfahrungen und „*auch, dass das christliche Menschenbild so eine Grundlage im Umgang miteinander ist, also dass Religion dann so unterschwellig eine wichtige Rolle spielt.*“

Karl schildert am Beispiel des Betens mit den Schülern Schwierigkeiten, die der schulische Rahmen mit sich bringt. „*[Z]um Beispiel das Beten in der Klasse kommt sehr kurz. Das passt nicht. Also die Schüler sind da nicht vorbereitet und [...] ich empfinde es [als] schwierig das einzuführen.*“ Er habe es einmal geschafft ein Gebet in einer Klasse ein halbes Jahr lang immer am Montag im Morgenkreis zu beten. „*Und dann war aber irgendwann mal die Lust der Schüler weg.*“ Das liege auch daran, „*[d]ass die Schüler auch unserer Schule wenig, dass viele Schüler, dass die meisten Schüler wenig Zugang zu Religiösem haben.*“

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Als Orte für religiöses Lernen führt Karl zunächst den Religionsunterricht und den Vernetzten Unterricht an. Und „*[r]eligiöses Lernen in der Art, dass die Religion den Umgang miteinander prägt, findet hoffentlich dauernd statt.*“ Außerdem gibt es Klassen-, Klassenstufen- und Schulgottesdiensten, Gottesdienste, die beispielsweise vor der Abiturfeier gefeiert werden. „*Also wenn man das an so Äußerlichkeiten festmacht, findet religiöses Lernen oft statt.*“

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Seine eigene Aufgabe siedelt Karl auf drei verschiedenen Ebenen an: Eine erste Ebene sind für ihn die Inhalte, die laut Lehrplan vermittelt werden sollen. Eine zweite Ebene sind die Haltungen, die er vermitteln möchte (*„Nächstenliebe, Gleichberechtigung, Umgang mit Aggressionen oder Reaktion auf Aggressionen, wie gehe ich mit dem anderen um. Wertschätzung.“*). Darüber hinaus ist ihm *„wichtig, dass die Schüler auch auf dem religiösen Gebiet eigenverantwortlich, ihre eigene Verantwortung erkennen und wahrnehmen.“* Darunter versteht Karl, *„[d]ass man nicht einfach das nachbetet, was jemand anderes vorbetet. Dass [...] diese Haltungen, die ich vermitteln möchte, auch kritisch hinterfragt werden, auf Stimmigkeit, auf Sinnhaftigkeit.“*

Das Unterrichten, die Weitergabe von Inhalten und die Abfrage in Klassenarbeiten stellen für Karl das ganz normale Tagesgeschäft dar. Die vielen Stunden, die er im Vernetzten Unterricht in Klasse 5 und 6 mit einer Klasse hat, geben ihm darüber hinaus die Möglichkeit *„das Klima in der Klasse zu prägen“* zum Beispiel durch Klassenregeln (*„also worauf achte ich, worauf achten wir, worauf möchte ich, dass die Schüler achten“*). Auch der Morgenkreis biete die Gelegenheit miteinander ins Gespräch zu kommen, *„[w]o man Situation besprechen, nachspielen, nachfühlen lassen kann.“*

Bei der Abwägung der unterschiedlichen Anteile bemerkt Karl kritisch: *„Der erste Teil, dieses Lehrplanwissen, habe ich das Gefühl, dass es recht kurz kommt. Also es, dass es weniger vorkommt, als im Lehrplan steht, und als an einer staatlichen Schule vielleicht vermittelt wird, weil diese zwei Relistunden, die ich in VU habe, die werden halt irgendwo für irgendwas gebraucht und wenn ich da den Strich ziehe, dann sind das da keine zwei Religions-Inhalts-Stunden. Aber dadurch dass auch [...] der andere Unterricht in dieser Haltung abläuft, denke ich, haben wir dann wieder ein Plus.“*

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Als eine persönliche Chance, sich selber weiterzubilden, empfindet Karl das fachfremde Unterrichten im VU 5 und 6. Es sei spannend, sich da hinein zu vertiefen, weil er im VU auch Biologie oder Erdkunde unterrichten dürfe. *„Und ich sehe in Klasse 5 und 6 noch nicht die Problematik, dass man da als Nicht-Fachmann*

vielleicht so viel falsch macht.“

Als weitere Chancen für sich und für die Schüler führt er die vielen Stunden an, die er in einer Klasse unterrichtet, das mache das Unterrichten einfacher und auch befriedigender. Dem Schüler bietet nach Karl der VU auch die Chance, dass er *„sich mit einem Gegenstand gründlicher auseinandersetzen kann und nicht nur in einer Fachperspektive, sondern in mehreren und sich darüber hinaus seine Gedanken machen kann.“*

Die Zeitgestaltung kann laut Karl aber auch schwierig sein: Man habe viel Zeit, müsse aber auch sehr viele Inhalte ansprechen, so bestehe die Gefahr, dass *„manches dann doch auf der Strecke bleibt.“* Für Fünftklässer – und deren Eltern – sei es auch problematisch, die VU-Ordner zusammenzustellen, das *„kostet wohl auch manchen Elternschweiß.“*

Für seine Unterrichtsvorbereitung zieht Karl zwei Hilfsmittel zu Rate: die *„Tradition“*, wie er selbst oder andere das schon mal gemacht haben und was gut geklappt hat, und das Interesse der Schüler (*„Was ist so ein Punkt, mit dem man die Schüler zunächst mal so ein bisschen fesseln kann?“*). Der weitere Verlauf ist dann *„auch oft so intuitiv“*, und jedes Mal etwas anders. Seine Unterrichtsmaterialien hat er nach Waben geordnet, um eine gewisse Struktur zu haben.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Bei dieser Frage denkt Karl lange nach und setzt seine Antwort dann an einem konkreten VU-Einheit an, der Unterrichtseinheit in Klasse 6 zur Passionsgeschichte und Ostern. *„Da ist es dann nicht so leicht, das finde ich so, überallhin die Finger auszustrecken und zu gucken, wo spielt das eine Rolle, was kommt darin vor. Also eher schwieriger als einfacher.“* Für seine Beobachtung nennt er, wiederum nach einer Pause, folgende Begründung: *„Vielleicht daran, dass, dass die religiösen Inhalte für sich schon gewichtiger und irgendwie abgeschottet sind.“* Bei anderen Themen, als Beispiel führt er an dieser Stelle die Einheit zu den Alpen an, fällt es ihm leichter in verschiedene Richtungen zu denken. Theologische Themen bleiben für ihn ein Stück weit abgekapselt, bei theologischen Themen komme man nicht *„in die wertfreie Wissenschaft.“*

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

Karl macht seine Beobachtungen an den VU-Ordnern fest, denen die Schüler zwei zusätzliche, frei gewählte Themen hinzufügen, die ihrer Meinung nach zu den

unterrichteten Themen passen. Bei der Abgabe der Ordner findet er spannend, welche Zusatzmaterialien die Schüler ausgewählt haben. *„Also manchmal ist es echt toll, welchen Blick dann plötzlich Schüler bekommen auf Dinge, die zu dem, was wir im Unterricht besprochen haben, ihrer Meinung nach gut passen. Die also dorthin vernetzt werden.“* Bei diesen Zusatzmaterialien *„kommt durchaus auch Religiöses vor“* wie der Papst zum Thema Rom, die Schilderung einer persönlich erlebten Osternacht. Im Unterricht erlebt er es *„eher weniger. Vielleicht mal durch eine Frage, oder durch eine Erzählung.“*

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Die Vernetzung begreift Karl als große Chance für die Schüler einen persönlichen Bezug zum jeweiligen Thema zu bekommen, weil die Chance besteht, dass ihre Interessen vorkommen. Wird nicht vernetzt unterrichtet (*„Schachtelwissen, Schachtelthemen“*) könne es passieren, dass ein Schüler sich nicht mit einem Thema anfreunde. Die Vernetzung *„kann helfen, dass ein Schüler dann Zugang zu Themen bekommt, zu Themenbereichen, die ihm vorher fern lagen, mit denen er nichts anfangen konnte.“*

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

„Ich [...] habe schon viele Lehrpläne erlebt. [...] Und oft haben sich dann auch die Wörter geändert, die Begriffe geändert und die Realität hat sich nie so sehr geändert.“ So stellt Karl mit Blick auf seine lange Lehrerkarriere zunächst pragmatisch fest. Auch an seiner Marchtaler-Plan-Schule spiele der staatliche Bildungsplan eine große Rolle, weil er *„überall dort gilt, wo der Marchtaler Plan nicht gilt.“* Außerhalb von VU und VUN laufe *„alles andere [...] ja mehr oder weniger nach staatlichem Plan.“*

Für seinen persönlichen Unterrichtsalltag dagegen spielen die Unterschiede zwischen Marchtaler Plan und Bildungsplan keine entscheidende Rolle und so formuliert Karl für sich: *„Ich bemühe mich den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler das lernen, was ich wichtig finde. Und das sind Sachinhalte, das ist aber auch Umgang mit Sachinhalten. Also auch Methoden. Und es sind natürlich auch Kompetenzen und Haltungen. Aber ich könnte Ihnen keine pädagogische Arbeit schreiben über die Unterschiede der verschiedenen Pläne.“*

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Karl denkt lange nach und geht für sich die Säulen des Marchtaler Plans durch, die er für „*sinnvoll und gut*“ hält.

„*Wenn ich frei entscheiden könnte, wie ich wollte, würde ich unsere Schule freier machen. Ich glaube, wir kleben doch sehr an dem staatlichen Modell. Wir kleben, wir liefern uns in so vielen, auch wesentlichen Kleinigkeiten dem Staat aus.*“ Als Beispiel nennt er hier die Diskussion, ob eine eigene VU-Note im Zeugnis ausgewiesen werden darf.

Das christliche Menschenbild würde er beibehalten und freie Arbeitsformen noch verstärken. „*Ich würde Herz und Hand wichtiger nehmen. Besonders die Hand.*“ Karl hat hier Schulen vor Augen, die den Schülern eine gleichzeitige Handwerksausbildung ermöglichen. Der vorhandene Werkraum sei wichtig, aber das Handwerkliche komme trotzdem oft zu kurz. Es gab schon mal Werkunterricht für mehr Klassenstufen, aber durch die Zahl der Wochenstunden, mit denen man zurecht kommen muss, wurde es dann schwierig.

Karl würde außerdem „*den Schülern noch mehr Räume für Erfahrungen öffnen.*“ Berichte von anderen freien Schulen, die ihre Schüler mit einem Geldbetrag für zwei Wochen losschicken, findet er beeindruckend. („*Die kriegen 300 Euro und dann: schlagt euch durch. Guckt, was ihr erlebt. Berichtet hinterher.*“)

An vielen weiteren Stellen sieht er Möglichkeiten für Veränderung: Die Anzahl der Sportstunden in der Woche, die Frage des Sitzenbleibens. „*Und überall dort, wo wir dann auch eine normale Schule sind, da könnte man manches ändern.*“ Aber auch hier stellen die Wochenstundenzahl, die Belastungen für Schüler und Lehrer eine Grenze dar.

Karl erinnert sich an die Anfänge der Schule und des Marchtaler Plans für die Gymnasien: „*Es war damals so, dass wir eigentlich noch keinen Lehrplan hatten. Also der Marchtaler Plan für das Gymnasium ist ja praktisch parallel entstanden. Oder [...] sogar im Nachhinein entstanden. Also die Praxis war dann vor der Theorie. Und es war eigentlich ein Riesendruck auch da, die Praxis zu verwirklichen.*“

Neben den konzeptionellen Fragen, wie beispielsweise, welche Stunden in den VU kommen, war auch der Aufbau der FSA anspruchsvoll. Die Ausgestaltung der FSA

und die Herstellung des Materials habe „ganz viel Kraft gekostet“. Das Material musste oft für die nächste Woche hergestellt werden, einen großen Vorlauf gab es nicht. „[D]a ging halt alles parallel: das Unterrichten und das FSA-Material-Herstellen, und dann das alte überarbeiten, da ist man gar nicht dazu gekommen.“

Karl hat dabei nicht den Eindruck, dass die Theorie die Praxis inzwischen einholt hat („Gibt es den gedruckten endgültig verabschiedeten Marchtaler-Plan fürs Gymnasium schon?“). Sehr hilfreich war für ihn aber, dass eine Materialsammlung an der Schule erstellt wurde, welche die Inhalte systematisiert, Leitbegriffe zuordnet, die FSA mit einbezieht und dem Lehrer Material bereitstellt („Und das empfand ich damals schon als eine sehr hilfreiche Art, mal zu gucken, wo stehen wir eigentlich, was wollen wir eigentlich. Und vorher hat man sich halt so durchgewurstelt.“).

Eigene Fragestellung

Auch hier nimmt sich Karl Zeit für seine Antwort. Er war vor seiner Zeit an einer Marchtaler-Plan-Schule viele Jahre an einer staatlichen Schule und beschreibt diese Zeit als eine sehr schöne Zeit, er habe sich dort sehr wohl gefühlt. Dennoch wollte er nochmal einen Wechsel. „Und dann wurde diese Schule hier gegründet, als freie katholische Schule und da habe ich gedacht, ok, das ist die Chance noch was Neues zu machen, was Freies zu machen. Und es wäre schön gewesen, wenn das noch freier wäre, als wir sind.“ Karl denkt in diesem Zusammenhang an Schulen, von denen er gelesen hat und die Schulpreise für ihr Konzept bekommen haben, und sagt: „[D]ie waren insgesamt mutiger als wir [...] eine nichtstaatliche Pädagogik zu machen“ und beispielsweise das Theaterspielen im Unterricht zu verankern.

Verdichtungsprotokoll Ludwig

1. Porträt

Ludwig ist zwischen 30 und 40 Jahre alt und unterrichtet eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination mit katholischer Religion. Er hat etwas mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. Seit seinem Referendariat unterrichtet er an einer Marchtaler-Plan-Schule, hat aber im Rahmen des Referendariats auch Religionsunterricht an einer staatlichen Schule unterrichtet.

Er unterrichtet bewusst an einer Marchtaler-Plan-Schule und reflektiert dabei die Unterschiede zwischen dem staatlichen System und dem Marchtaler Plan. Die Weiterentwicklung der eigenen Schule und des Marchtaler Plans liegen ihm sehr am

Herzen. Ersatzschule, nicht staatliche Schule zu sein, sieht Ludwig als große Chance und Aufgabe zugleich.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch fand im Besprechungszimmer der Schule statt. Während der Beantwortung der ersten Frage kam es zu einer kurzen Unterbrechung, weil die Belegung des Raums geklärt werden musste. Das Interview verlief dann in einer offenen und konzentrierten Atmosphäre. Das Gespräch dauerte 43 Minuten.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Auf die Einstiegsfrage in das Interview antwortet Ludwig mit ganz konkreten strukturellen Aspekten des Marchtaler Plans, die seine tägliche Arbeit prägen, wie den etwas anderen Tagesanfang mit der Freien Stillarbeit, was für den Lehrer bedeutet, früher im Klassenzimmer zu sein, um die Umgebung vorzubereiten.

Als Unterschied zu einer staatlichen Schule führt Ludwig dann das Unterrichten im Vernetzen Unterricht an, *„also dass man einfach mehr Fächer hat, wenn man VU-Lehrer ist“*. Ab der siebten Klasse wird das Schuljahr in Tertiale unterteilt, die dann jeweils von Fachlehrern unterrichtet werden. Das heißt für einen VU-Lehrer, der beispielsweise in Klasse 10 unterrichtet, dass er im Verlauf des Schuljahres im Epochenunterricht durch alle Klassen eines Jahrgangs wandert und dabei den jeweiligen Stoff der Epoche in jeder Klasse wiederholt. Der Unterricht findet komprimierter statt, in Klasse 10 sind es zum Beispiel fünf Stunden pro Woche.

Als *„mitunter auch mal kompliziert“* bezeichnet Ludwig die Abstimmung mit Kollegen über die VU-Note. Das Philosophisch-theologische Forum ist ein weiterer Bereich, in dem Ludwig eingesetzt ist.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Religiöses Lernen bedeutet Ludwig sehr viel, zunächst einmal natürlich aus seiner Perspektive als Fachlehrer mit katholischer Religion. Darüber hinaus sieht er in der religiösen Dimension einen zentralen Ankerpunkt der Vernetzung und damit des Vernetzten Unterrichts, eine *„Grunddimension“* gerade wenn man *„vom christlichen Menschenbild, von der Anthropologie“* her denkt. *„Dann ist das ja im Grunde der Vernetzungspunkt auch, wo man alles wieder zurück- und zusammenführen kann. Und deswegen ist es zentral, dass wir immer wieder diese [...] christliche*

Sinndimension auch reinbringen, also vom Hintergrund unseres Glaubens, unseres Welt- und Menschenbildes her. [...] [D]iese religiöse Dimension hält sozusagen diese Inhalte, die ja sonst auseinander zu fallen drohen, hält es zusammen, also ich finde, damit steht und fällt der VU“.

Die religiöse Dimension zeige sich auch in der FSA im Schlagwort „Zur Freiheit berufen“. Ludwig beschreibt ein Ringen darum, wie viel Freiheit man den Kindern in der FSA geben kann, „um sich zu entfalten, frei zu entscheiden, auch im christlichen Sinne“ und wie viele Vorgaben für die Schüler nötig sind. Die FSA in Klasse 7 mit ihren Zeitvorgaben und Prüfungen, die die Schüler schreiben müssen, empfindet er unter diesem Aspekt als „fast zu eng“ und vorgegeben. „Ist das noch das, was wir wollten, dass sich der Mensch da frei entfalten kann und seine Persönlichkeit entwickelt? Ich weiß es nicht. [...] Was mir aber wichtig ist, dass man nicht nur diese Säulen sieht, [...] sondern so eine Marchtaler-Plan-Schule sollte auch geprägt sein von Religiösem. Sprich: Welcher Geist ist an der Schule, wie wird man hier aufgenommen“.

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Als einen „ganz wichtigen Ort“ und eine wichtige Stunde in der Woche beurteilt Ludwig den Morgenkreis, „weil dort schon per Definition diese Begegnung mit Gott auch stattfinden soll. Sprich: Da haben wir mal ein Element, eine Stunde zwar nur in der Woche, aber da steht ausdrücklich drin, hier soll auch Religiöses stattfinden, gelebt werden, und auch in Reflexion der eigenen Person, und der Klassengemeinschaft.“

Neben dem Morgenkreis und dem VU sind es für Ludwig ebenso oftmals kleinere Elemente, aber dennoch sehr bedeutende Elemente. Er verweist auf den Spruch des Tages, der einem begegnet, wenn man das Haus betritt, oder die Bitte- und Danke-Wand, die für ihn auch „ganz viel Christliches, Religiöses hat“, weil sie in ihrer Wurzel darauf verweist, dass der andere wertgeschätzt, geachtet, wahrgenommen und ernst genommen wird.

Auch das Schulklima sei ein Raum für religiöses Lernen. So formuliert Ludwig, „dass es vor allem im Klima, im Zwischenmenschlichen stattfinden sollte. Noch mehr als bisher. Sprich: Wie gehen wir Lehrer untereinander um, wie geht die Schulleitung mit den Lehrern um, wie gehen wir mit den Schülern um, wie gehen die Schüler untereinander um.“ Der Umgang miteinander, die Kommunikation

untereinander, die Art, wie Feedback gegeben wird, all das spiele hier mit hinein. *„Denn nur wenn praktisch die Lehrer das auch vorleben und mittragen, dann sind wir glaubwürdig den Schülern gegenüber, sonst – hat es keinen Wert.“*

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Zunächst hält Ludwig fest, was für ihn über das Fachliche hinaus wichtig ist: *„Also meine Aufgabe ist es das vorzuleben, finde ich. Das geht so weit, dass ich sage, wenn ich Religion unterrichte, wenn ich VU unterrichte, muss ich authentisch ein religiöses Statement abgeben können, oder sollte ich machen, einfach damit den Schülern klar wird, hier ist etwas, was mir wichtig ist, was eine Sinndimension hat, was eine Relevanz hat fürs Leben. Das verlange ich von mir; dass ich das immer wieder auch mache.“* Dieser Anspruch hat jedoch auch seine Grenzen, *„sich da so zu öffnen muss auch stimmig sein.“*

Eine weitere Ebene ist dann das Fachliche: das Vermitteln von Wissen, die konkreten Inhalte und das Gesprächsangebot an die Schüler.

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Ludwig wurde schon oft in Klasse 5 und 6 als VU- und Klassenlehrer eingesetzt und bezeichnet es als *„Riesenchance“*, dass der Lehrer viele Stunden in der Klasse ist und die Klasse so schnell und gut kennen lernt. Die elf Stunden, die der Lehrer mit seiner Klasse hat, gehen *„weit über das Fachliche raus. Man ist so was wie, wie Ersatzeltern teil, würde ich mal sogar behaupten.“* Es wird so ein anderes Arbeiten ermöglicht, als es der Fall wäre, wenn man nur zwei Stunden Fachunterricht in der Klasse hätte wie an staatlichen Schulen. So ergibt sich die Chance den *„Übergang von Grundschule zur weiterführenden Schule da mitzugestalten, mitzuerleben.“* Der Inhalt trete hier zunächst zurück.

Als eine Grenze führt Ludwig das fachfremde Unterrichten in höheren Klassenstufen an, ausgehend vom Beispiel des VU in Klasse 10. Dort ist im Marchtaler Plan eine Stunde Religionsunterricht in den VU integriert, es ist aber kein Fachlehrer für Religion mit im VU vorgesehen. Die eine Religionsstunde, die in den Fachunterricht ausgelagert ist, wird von einem Religionslehrer unterrichtet, *„und die andere Stunde ist dann im VU mit drin und dann muss der Geschichte-, Bio- und Erdkundelehrer praktisch dieses Theologische mit unterrichten. Und das fällt den Kollegen, die jetzt keine Fachkollegen sind, schon enorm schwer. Und da, da sind eindeutig Grenzen*

des Marchtaler Plans. Also wie weit kann ein Lehrer fachfremd Fachunterricht vernetzend unterrichten.“ In den unteren Klasse gehe das noch, in den höheren Klassen stoßen fachfremde Kollegen an Grenzen. Für diese Kollegen, die im VU fachfremd unterrichten, hat die Fachschaft Religion Vorgaben entwickelt, „die dann die Kollegen entlasten sollen inhaltlich, methodisch, aber es bleibt trotzdem so ein Hilfsmittel. Und [...] das ist eben der Preis, den man auch bezahlt, für diesen Vernetzungsgedanken [...]. Da tritt das Fach, das vertiefende Fachwissen einen Schritt zurück für dieses Übergreifende.“

Das gilt für Lehrer wie für Schüler gleichermaßen. So meint Ludwig im Hinblick auf seine Biologiestunden in Klasse 5 und 6, die er fachfremd im Rahmen des VU unterrichtet, dass er da *„einfach nicht in der Lage [sei], das so vertiefend und auch umgreifend einzuordnen, wenn da Fragen von Schülern kommen zum Beispiel, als das ein Fachkollege kann.“* Ludwig hat kein Studium in diesem Fachbereich, so fehle das Wissen in der Breite und Tiefe – auch dann, wenn man die VU-Einheiten bereits unterrichtet habe. Er könne auf Schülerfragen lediglich angelesene Antworten geben in dem bestimmten Ausschnitt, den er sich erarbeitet habe, die fachliche Studienausbildung habe er eben nicht. *„Und das wird umso schwieriger, je komplexer die Schüler auch fragen.“*

Das hat auch Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler: *„Wenn ich einen Schwerpunkt darauf setze, in Zusammenhängen zu denken, fachübergreifend zu denken, das in größere Sinnzusammenhänge einzuordnen, auch auf mein Leben hin zu denken, dann ist es, glaube ich, auch natürlich, dass dieses Klein-klein, was man manchmal so fachdisziplinenmäßig hat, [...]die Zeit hat man nicht, das dann in der Breite zu machen.“* So bemerkt Ludwig, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen haben, sich in Themen neu einzuarbeiten, sich Dinge zu erschließen und mit Bekanntem zu verknüpfen (*„wie in so einem Netz, das sie im Kopf haben“*), Themen präsentieren können. Das detaillierte Fachwissen könne der Lehrer ihnen aber nicht vorkauen (was Ludwig *„auch nicht für erstrebenswert“* hält), das müssen sich die Schüler auch ein Stück weit selbst aneignen.

Zur Vernetzung religiöser Themen

Als Theologe fällt Ludwig die Vernetzung religiöser Aspekte prinzipiell leicht. Es gibt aber auch einzelne VU-Einheiten, bei denen Ludwig die Vernetzung für schwierig hält. Die Einheit in Klasse 6 zu *„Ostern – Tod und Auferstehung Jesu“* ist ein solches Thema. Diese Einheit hat *„ein rein theologisches Thema und das soll*

dann vernetzt werden mit Ästhetik oder so. [...] Ist möglich, aber da wird es dann schon irgendwie komisch, finde ich. Da hat man vermutlich nach Vernetzungsanknüpfungspunkten gesucht.“ Auch bei der Einheit zu Weihnachten sei dies der Fall, „[w]o man einfach thematisch dann so eng ist an theologischen Fragestellungen“ und vor allem über das Fach Deutsch mit Weihnachtsbräuchen, -gedichten und -liedern vernetzt.

Einfacher und sinnlogischer ist die Vernetzung für ihn ausgehend von einem anderen Themenkomplex hin zum religiösen Aspekt: *„Also ich habe ein geographisches Thema oder ein anthropologisches [...] und frage dann weiter, welche theologische Dimension steckt denn da noch dahinter. [...] Also wenn man das Vorwort liest zu diesen VU-Einheiten, dann ist ja immer diese anthropologische Fundierung, diese religiöse Fundierung nochmal ausdrücklich formuliert und dann kriegt man den Bogen ja auch.“*

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

„Also wenn man Schüler fragt, wie haltet ihr es denn mit Religion, dann sagen die, ja wir haben ja kein Reli.“ – So gibt Ludwig zunächst mit einem Lachen eine typische Schülerantwort wieder. Erst in Klasse 10 kommt eine Stunde Religionsunterricht als Fachunterricht. Da diese Stunde meistens am Nachmittag liegt, ist sie bei den Schülern wenig beliebt. Für Ludwig hat diese Schülerantwort aber einen ernsten Hintergrund: *„Das heißt, den Schülern ist es, glaube ich, gar nicht so richtig klar, dass da eine religiöse Dimension mitschwingt. Oder ich sage es mal andersrum, es hängt dann auch sehr vom Fachlehrer ab.“* Ludwig vermutet, dass ihm als Theologen diese Dimension wichtiger ist als Kollegen, die beispielsweise aus dem naturwissenschaftlichen Bereich kommen, und dass sie *„es dann sicher nicht so ausdrücklich betonen, wie ich das mache. Und dadurch ist den Schülern wahrscheinlich auch gar nicht so bewusst, dass sie da jetzt religiöse Aspekte behandeln. Denn ausdrücklich formulieren können sie es nach meiner Erfahrung schwer oder gar nicht.“* Ludwig macht diese Erfahrung an einer Frage fest, die er regelmäßig in Klasse 10 stellt, die Frage, worin sich denn konfessionelle Schule äußere. *„Und da kommt diese Antwort eben standardmäßig: Ja wir haben ja keinen Reli-Unterricht. Die definieren das dann eben über das Fachliche und religiöse Aspekte. Dann kommen eben diese Gottesdienste, dann, [...] wenn sie dann länger überlegen können, dann kommt der Morgenkreis [...], aber so dieses VU mit Religion zusammen ist immer wenig.“*

Auf Nachfrage hin bewertet Ludwig diese Erfahrung, dass die Schüler religiöse Aspekte für sich nicht explizit erkennen und benennen: *„Ich finde, da haben wir noch eine Hausaufgabe. Also sprich die Schule, wir Lehrer [...], also ich finde das muss transparenter sein. Das muss den Schülern klarer sein, also was machen wir da überhaupt im Vernetzten Unterricht. Wie ist der Ansatz, wieso eigentlich religiös? Weil es eben diese Sinndimension hat. Was trägt mich denn im Leben? Was trägt den Schüler im Leben? Da haben wir ja schon unsere Botschaft. Das soll ja schon die christliche Sinndimension [...] sein. Und wenn das die Schüler nicht mal, ich sage mal verneinend ausdrücken können, wir haben das zwar kennen gelernt, aber für mich ist das keine Option. Die wissen ja nicht mal, dass sie es kennen gelernt haben, bewusst. Dann finde ich, haben wir eine Hausaufgabe, nämlich das noch klarer zu machen. Das ist ein Defizit, ganz klar.“*

Unterschiede im Hinblick auf religiöses Lernen zwischen Vernetztem Unterricht und Fachunterricht

Aus seinen Erfahrungen mit den Religionskursen in der Kursstufe berichtet Ludwig von der fehlenden Erfahrung der Schüler mit einem bewussten Reflektieren von theologischen Texten. Die Schüler seien überrascht, *„wie schwer verständlich auch theologische Texte und Sachverhalte sein können.“* Diese Reaktion begegne ihm regelmäßig, besonders im vierstündigen Kurs. Die Schüler gehen wohl eher davon aus, *„Religion ist, wir reden ein bisschen und gut ist.“* Dass hier die Auseinandersetzung mit schwierigen, beispielsweise dogmatischen Texten kommt, sei ihnen nicht klar. Die Schüler haben zwar in Klasse 10 etwas Exegese gemacht, historisch-kritische Methode und im Laufe ihrer Schullaufbahn einige Weltreligionen kennengelernt, aber *„was es jetzt heißt Auferstehungsgeschehen theologisch zu deuten oder Trinität, das ist dann schon hart. Und das fällt den Schülern auch extrem schwer. Und ich glaube, da reicht diese eine Stunde Fachunterricht in 10 [...] nicht, um auf die Fachsystematik und [...] vor allem das Fachvokabular vorzubereiten. Ich finde, die theologische Sprache ist ja unglaublich schwer. [...]*

Gerade in Religion, im Gegensatz zu Geschichte beispielsweise, werde der Übergang in den Fachunterricht der Kursstufe als Bruch erlebt. *„Aber das scheint das Religiöse irgendwie [zu sein], so dieses Seichte, ich sage es mal ganz vorsichtig, im VU ist es irgendwo immer mit dabei. Das sagen auch Kollegen explizit so, ja Reli ist ja irgendwo immer mit dabei. Aber was das jetzt fachlich heißt, für die Theologie jetzt, das wird den Schülern erst in der Oberstufe klar. Ja, ich denke, auch da ist eine*

Baustelle.“ In Klasse 10 wurde versucht durch die Einheit „Ethisches Urteilen“ eine Vorbereitung einzuführen, die aber nach Ludwig wohl nicht ausreicht.

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

„*Inzwischen souverän*“ geht Ludwig mit den Differenzen zwischen Bildungsplan und Marchtaler Plan um. Anfangs versuchte er noch, beide Pläne miteinander abzugleichen und durch farbliche Markierungen hervorzuheben, was jeweils fehlt, und das dann „*irgendwie auszugleichen.*“ Der Blick auf den Bildungsplan bleibt für ihn eine Hilfe und Rückversicherung, gerade für die einzelnen Fächer und im Hinblick auf die Kursstufe („*also ich denke schon vom Abitur her.*“), ein ständiger Vergleich mit dem Anspruch, beide Pläne gleichzeitig zu erfüllen, ist aber nicht möglich. So kritisiert Ludwig ein ständiges Abgleichen, „*was macht der Staat, was machen wir, dann [...] sozusagen zu glauben, man könnte beides eins zu eins abbilden. Also praktisch mehr zu machen, als man eigentlich [...] nach Marchtaler Plan macht, machen soll. Da scheitert man zwangsläufig.*“³⁰⁴ Das sei ihm mit der Zeit klar geworden. Ludwig plädiert dafür, sich auf den Marchtaler Plan zu stützen und diesen möglichst sinnvoll zu strukturieren und umzusetzen. Um die Kompetenzen, die im staatlichen Bildungsplan darüber hinaus noch zusätzlich formuliert sind, „*sollte man wissen, aber man sollte nicht versuchen, die auch noch reinzupacken. Das mag jetzt komisch klingen, aber da wir Ersatzschule sind, dürfen wir uns das, glaube ich, auch leisten oder sollten wir uns das leisten, dann lieber uns mehr Zeit zu nehmen für die Schüler.*“ Und diese Zeit eröffne wiederum Chancen, ins Gespräch zu kommen und sich um die Schüler zu kümmern. Gerade in einer Zeit, in der Schüler immer unvorbereiteter ans Gymnasium kämen, mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit bräuchten.

„*Und ich glaube eben, dass wir als Ersatzschule das auch dürfen, und auch sollen. Also ich fände, wir würden unserem Auftrag nicht gerecht, wenn wir jetzt dem Staat hinterher gucken, was die machen. Wenn wir doch den Auftrag haben, was Neues zu machen.*“ Und der neue staatliche Bildungsplan, der mit vernetzten Fächern arbeitet, mache „*ja das, was wir schon jahrelang machen, im Grunde nach. Und deswegen gucke ich eher drauf, was können wir eigentlich Neues machen, um nicht ins Hintertreffen zu kommen. Also eher die Sorgen, werden wir nicht von den staatlichen*

304 Als konkretes Beispiel benennt Ludwig hier den VU Klasse 10. An staatlichen Schulen ist in Geschichte das Thema Europa zentral, im Marchtaler Plan taucht dieses Thema nur rudimentär auf. Diese Unterschiede können schon rein zeitlich nicht mehr aufgefangen werden, da der Marchtaler Plan Inhalte umfasst, die es an staatlichen Schulen wiederum nicht gibt.

Schulen gerade überholt“.

Diesem Blick nach vorne trägt das 2012 gegründete Netzwerk Religion Rechnung. *„Und da ist eben der Versuch zu schauen mit einem Netzwerk für Theologen, was macht uns eigentlich aus. Uns macht das Christliche, Theologische aus, das Religiöse. Und wie können wir in einer zunehmend säkularen Gesellschaft, das betrifft ja Lehrer und Schüler, da dieses Christliche überhaupt halten? [...] Was ist, wenn wir keine Lehrer mehr haben, die das Christliche mittragen? Keine Lehrer mehr finden, die dann hier arbeiten?“* Das Netzwerk möchte die vorhandenen Kompetenzen, das theologische Wissen, die Fachleute vor Ort vernetzen und dadurch stärken – auch durch regelmäßige Treffen in Obermarchtal.

Neben dem gegenseitigem Austausch, dem Holen von theologischen Anregungen besteht laut Ludwig die Funktion dieses Netzwerks Religion auch darin, *„Kraft [zu] tanken im religiösen Sinne, wirklich in diesem ganzheitlichen Sinne.“* Es geht um das Wissen voneinander, von den Sorgen der anderen, aber auch von den Aktivitäten, die an den einzelnen Stiftungsschulen ablaufen. *„Und dann langfristig aber auch, sozusagen nur gemeinsam sind wir stark, also diese Communion-Gedanken, urchristlich gedacht, auch haben. Und die Schulen vor Ort auch vernetzen. Also [...] die Vision, von mir auch, ist es, mit diesem Netzwerk, vor Ort Kleingruppen zu haben, die regelmäßig theologischen Austausch machen. Und das dann auch zurück bringen in die einzelnen Schulen.“*

Es geht also um ein Zusammenspiel von Schulentwicklungsaufgaben, einer Stärkung des eigenen Profils, Fragen nach dem künftigen Weg katholischer Schulen (*„Wie wollen wir mit den Schülern umgehen? Was heißt überhaupt religiös sein heute? Was heißt religiös sein heute an katholischen Schulen? Was müssen wir also an Inhalten vermitteln? Welche Kompetenzen brauchen wir, welche brauchen die Schüler?“*) und einer gleichzeitigen Rückbindung an den konkreten schulischen Alltag in den einzelnen Schulen. Das Netzwerk ist im Aufbau und bisher auf großes Interesse gestoßen. Und *„Ziel ist es schon, dass das, was in dem Netzwerk an Ideen kommt, an Weiterentwicklung, dass das am Schulamt auch gehört wird und in den Schulen wieder auch gelebt wird.“*

Für den Erfolg des Netzwerks brauche es schulartübergreifende, regionale Gruppen und die Unterstützung der Schulleiter. Und diese Gruppen können dann in ihre jeweiligen Schulen und Kollegien hinein wirken: *„Dass es so einen Kern gibt, mit Rückendeckung der Schulleitung, und dass man dann das vorlebt. Also dieses*

Zeugnis-Geben. Denn wie will man sonst vom eigenen Glauben, vom Modell überzeugen, wenn man es nicht vorlebt, und da finde ich, muss man irgendwo anfangen. [...] Und ich bin überzeugt, dass das auch unser Plus ist gegenüber den staatlichen Schulen. Denn alles andere können die staatlichen Schulen ja nachmachen. Ja, sollen sie ja auch, ist ja gut, wenn sie es nachmachen. Aber ich glaube, das ist unser Pfund, zu sagen, wir haben hier ein Lebensmodell. Das nach wie vor tragfähig ist, egal was [an] Kirchenkritik, [was] praktisch an oberflächlichem Kritisieren an der Institution auch gerechtfertigt da ist. Aber es geht ja um das Lebensmodell. Und da finde ich, wenn wir das hier leben, dann müsste das eigentlich nach außen strahlen. Und dann sind wir eben nicht das Modell, das alle machen, [...] das geht dann über die Schule raus.“

Auch den Austausch zwischen den Schulen zu den einzelnen Marchtaler-Plan-Elementen durch sogenannte Strukturelementebeauftragte hält Ludwig für sinnvoll und wichtig. Damit nicht jede Schule für sich allein „vor sich hinwurschtelt“, sondern ein Austausch von Ideen stattfindet, auch zu Alltagsproblemen.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Auf die Frage nach Veränderungswünschen geht Ludwig zunächst auf die grundsätzliche Ausrichtung einer Marchtaler-Plan-Schule ein: „Also ich finde, die Neuausrichtung muss sich auf das Christlich-Religiöse rückbesinnen. Stärker auch noch mal auf [das] Schul-Ganze blickend. [...] [I]ch glaube, die Säulen allein reichen nicht mehr als Schule, um wirkmächtig zu sein.“ Es reiche nicht, allein auf den Marchtaler Plan und die vier Säulen zu verweisen, die außerdem für Außenstehende nicht einfach zu verstehen seien („die muss ich dann eine halbe Stunde erklären, bis ein Nicht-Marchtaler-Plan-Experte überhaupt kapiert, was wir in VU machen.[...] Das ist zu kompliziert. Das ist keine Botschaft, die leicht vermittelbar ist.“) Statt dessen gehe es darum zu sehen, „wie deute ich eigentlich die Zeichen der Zeit im Lichte des Evangeliums? Und da noch mal drauf zu schauen, wie kriege ich eigentlich die anderen Fächer dann auch in diesen grundlegenden Gedanken. Ja wie deute ich denn die Zeichen der Zeit? Jetzt auch mit Deutsch, Mathe, Physik, Chemie. Ich finde, da muss man noch mal viel grundsätzlicher ran.“

Den Morgenkreis stuft Ludwig für sich als unverzichtbar ein. „Da würde ich sogar befürworten, das in die Kursstufe hochzuziehen, weil da der Ansprechpartner wegfällt, da sieht die Schüler keiner mehr.“

Die Freiarbeit erachtet Ludwig als wichtig, aber auch als „*etwas Ambivalentes*“, weil die Schüler in Klasse 7 nicht mehr so richtig mitziehen. Hier müssten noch andere Modelle entwickelt werden, die es den Schülern erlauben trotzdem selbstständig arbeiten zu können. Ludwig denkt hier an ein projektartiges Arbeiten („*[m]al wirklich Schule zu*“), beispielsweise über zwei Wochen. So könnte vielleicht ein stärkerer Bezug der Schüler zum Thema entstehen und verhindert werden, dass die FSA-Stunde von den Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 als eine Stunde angesehen wird, die „*relativ relaxt*“ angegangen wird. In Klasse 5 und 6, so die Erfahrung von Ludwig, ist das Konzept von FSA stimmig und klappt gut.

Als sehr wichtig erachtet Ludwig auch das Philosophisch-theologische Forum, „*dieses Stiefkind [...] der Marchtaler-Plan-Pädagogik. Da weiß keiner so recht, was man eigentlich damit machen soll.*“ Aber in diesem Rahmen biete sich die Chance weiter zu denken, über Grundhaltungen zur Welt und die Beurteilung von Sachverhalten nachzudenken („*Oder das Verhalten von Großkonzernen? Bewerbe ich mich jetzt bei Daimler oder nicht?*“).

Auch für Kleinigkeiten, die den Alltag oft schwer machen, wünscht sich Ludwig eine Veränderung. So plädiert er für den Mut, endlich eine VU-Note einzuführen.

Die Säulen des Marchtaler Plans würde Ludwig also beibehalten („*Also ich würde keine Säule weglassen, weil ich keine Alternative habe.*“), sieht sie aber in der jetzigen Form nicht in Stein gemeißelt, sondern immer auch offen für Veränderung. Für ihn ist Vernetzter Unterricht auch in Lehrerteams vorstellbar, epochaler Unterricht kein Muss, ein Mehr an Team-Teaching oder mehr Schülersprechtage bei einer VU-Stunde weniger überdenkenswert. „*Oder heißt VU-Unterricht nicht auch, dass man die Außenwelt und die Schulwelt stärker verbindet in der Mittelstufe. Da renne ich schon lange mit so einem Gedanken im Kopf rum. Müssen die Schüler da nicht mehr raus aus dem Schultrott in der Pubertät, weil sie damit wenig anfangen können und auch wenig mitkriegen, finde ich, stofflich. [...] Aber das alles in großen Zusammenhängen, dieses Marchtaler Plans, dieses Christlichen. Aber wenn jemand eine super Idee hat und sagt, ich habe jetzt anstatt fünf Stunden VU eine tolle, super Idee, dann [...] machen wir das.*“

Wichtig sei eine ständige Weiterentwicklung. „*Also ich finde, eigentlich müsste eine Lehrplankommission jetzt schon wieder am neuen Marchtaler Plan arbeiten. Also das ist da alles immer zwei Jahre zu spät, manchmal vielleicht sogar fünf Jahre. Und ich finde, wenn das besser organisiert wäre, dann wären wir ganz gut dabei.*“

Eigene Fragestellung

Als eigene Fragestellung schlägt Ludwig hier vor: *„Warum arbeiten Sie an einer Marchtaler-Plan-Schule?“* Denn die Motivation der Lehrer sich auf die Arbeit an einer Marchtaler-Plan-Schule einzulassen, sei *„das Grundlegende“*. Und aus den vielfältigen Antwortmöglichkeiten gibt Ludwig eine persönliche: *„Ich bin so ein Überzeugungstäter. Also, ich mach's nicht, weil ich sonst keine Stelle gefunden habe, sondern weil ich wirklich überzeugt bin, dass wir eine andere Form von Schule sind und auch sein müssen. Und das reizt mich unheimlich, mich dem zu stellen, also ständig so diesen, diesen, ich sage nicht Druck, sondern diese Herausforderung zu haben: Wir wollen anders sein, wir müssen anders sein. Und gleichzeitig sind wir aber trotzdem Schule, die Abitur macht. Und das ist ja eine Riesenspannung. Und das reizt mich ungemein. [...] Und deswegen bin ich hier und bin gerne hier.“*

Verdichtungsprotokoll Maria

1. Porträt

Maria ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und hat eine Fächerkombination ohne Theologie studiert, also auch nicht im Religionsunterricht an einer staatlichen Schule unterrichtet. Sie hat 10 Jahre Berufserfahrung und ist jetzt das vierte Jahr an einer Marchtaler-Plan-Schule, die sich zum Zeitpunkt des Interviews noch im Aufbau befindet. Maria hat sich bewusst für den Wechsel an eine Marchtaler-Plan-Schule entschieden und genießt das Arbeiten in diesem Rahmen sehr.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch fand in einem ruhigen und ungestörten Nebenraum in der Schule statt. Anfangs verlief das Interview etwas stockend, es kamen mehrere Rückfragen zur Fragerichtung der ersten Frage. Dann entwickelte sich ein konzentriertes und zugleich entspanntes Gespräch, welches 41 Minuten dauerte. Die Frage zum Religionsunterricht als Fachunterricht wurde ausgelassen, dafür spielte die besondere Situation einer Schule im Aufbau eine Rolle.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Maria denkt bei ihrer Schule zuerst an *„Atmosphäre, an Miteinander, an Gemeinschaft. An Schulleben. Daran, dass man es eigentlich niemand beschreiben kann, der es nicht selber erlebt hat, [...] was der Unterschied zu dieser Schule ist im*

Vergleich zu einer Schule, die nicht mit Marchtaler Plan arbeitet. “ Der Unterschied zu ihrer vorherigen „ganz normalen staatlichen Schule“ ist ihr sehr deutlich („ein Unterschied wie Tag und Nacht“). Es ist allerdings nicht leicht für sie, diese Unterschiede zu erklären. Natürlich gebe es durch den Marchtaler Plan eine andere Unterrichtsstruktur, ein anderes Unterrichtskonzept, „aber das ist es eben nicht alleine. Da schwingt ganz viel mit so in den Zwischentönen, [...] die das eigentlich ausmachen, was der Marchtaler Plan ist. “

Verständnis von religiösem Lernen

Im Hinblick auf religiöses Lernen ist Maria zunächst wichtig, „dass es nicht nur auf den Religionsunterricht beschränkt ist, sondern überall seinen Platz finden sollte. In allen Bereichen des Unterrichts und auch in allen Bereichen des täglichen Lebens. “

Der Religionsunterricht steht laut Maria häufig isoliert da, was man im Religionsunterricht mache, habe oft nichts mit dem alltäglichen Leben zu tun. Deshalb ist es ihr wichtig, dass religiöses Lernen „integriert ist. Also dass es [...] ein Teil des [...] alltäglichen Leben ist, dass es so eine Selbstverständlichkeit wird. “

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Maria nennt hier zuerst den Unterricht, im VU fänden sich bei jedem Thema Aspekte, die man mit einer religiösen Dimension verknüpfen könne. „Und das finde ich [...] den großen Gewinn vom Vernetzten Unterricht auch, [...] dass es nicht so isoliert da steht, sondern dass man immer einen Anknüpfungspunkt findet an allem. “

Ein weiterer Ort sei dann vor allem der Morgenkreis, der bei ihr größtenteils religiös geprägt sei (bei Bedarf thematisiere sie auch Dinge zur Klassengemeinschaft und zur Dynamik in der Klasse.) Maria orientiert sich hier am Kirchenjahr oder an den Themen des Vernetzten Unterrichts. So habe sie im Anschluss an eine VU-Einheit, die den Körper, die Organe zum Inhalt hatte, im Morgenkreis Bezug auf das Symbol Herz genommen. „Oder bei 'Extreme Lebensräume – Wüsten und Polargebiete' war natürlich das Thema dann im Morgenkreis Wüste. Ja, die Wüste in mir, welche Wüsten gibt es, wo ist ein Mensch in der Wüste, auch wenn er nicht in der Wüste ist. “

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

„Meine Aufgabe sehe ich darin, den Schülerinnen und Schülern also Werte zu vermitteln, Haltungen und Einstellungen zu vermitteln, und ja, ihnen einfach so viel

auf ihren Lebensweg mitzugeben, dass sie reflektiert sich ein ethisches Urteil, ein religiöses Urteil bilden können, wenn sie dann mal soweit sind.“ Zum Zeitpunkt des Interviews ist Maria Klassenlehrerin einer 7. Klasse und diese Schülerinnen und Schüler seien natürlich von einer selbstbestimmten Entscheidung noch ein Stück weit entfernt, aber wichtig ist ihr die gute Basis eines christlichen Menschenbildes.

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Eine Schwierigkeit, bei der Maria davon ausgeht, dass sie wohl bei dieser Frage oft genannt wird, *„ist das Fachfremde. Man muss sich halt wirklich einarbeiten. Das geht aber.“* Maria interessiert sich persönlich sehr für die Dinge, die sie im VU unterrichtet, und empfindet es als spannend, sich in Geschichts- oder Biologiethematen einzuarbeiten: *„Ich will das dann selber wissen, und, das ist dann aber gleichzeitig wieder eine ganz große Chance, finde ich, weil, wenn ich selber von einem Thema nicht wirklich so viel Ahnung habe, oder wenn ich es nicht studiert habe, dann muss ich mir das aneignen wie die Schüler und sehe das vielleicht auch mit einem anderen Blick. Ich sehe dann eher, [...] wo liegen denn die Schwierigkeiten.“*

Eine weitere Chance ist für Maria die Klassenlehrerschaft über drei Jahre. Sie unterrichtet ihre derzeitige 7. Klasse bereits seit der Klasse 5 und bemerkt nun, dass sie auf viele Sachen aus der 5. Klasse zurückgreifen kann, und eben auch weiß, dass sie diese Aspekte unterrichtet hat, dass die Schülerinnen und Schüler diese Themen mit ihr behandelt haben. So entstehen laut Maria wertvolle Synergieeffekte. Beispielhaft schildert sie, wie ihre Schülerinnen und Schüler Verbindungslinien zwischen der Lebenswelt Jesu und dem römischen Reich gezogen haben: *„Das eine ist jetzt nicht Geschichte und das andere ist jetzt Reli, sondern das gehört zusammen, das hat eine Verbindung. Also [...] klar, da beim römischen Reich ging es um ganz andere Sachen wie jetzt, aber die wissen ganz genau, das, was wir damals gemacht haben, das ist die Lebenswelt, von der wir jetzt gerade reden.“*

Im Hinblick auf die Noten trenne sich das für die Schülerinnen und Schüler in gewisser Weise wieder, da keine VU-Note, sondern eine normale Fachnote für Geschichte, Biologie, Religion vergeben werde. Da sei den Schülerinnen und Schülern auch klar, dass das römische Reich in die Geschichtsnote gehöre. *„Aber die bauen das im Kopf trotzdem zu einem Thema zusammen, für die gehört das im Kopf [...] zusammen. Und das ist ja das, was wir oft nicht haben. Da ist das Wasser dann in der Chemie ist ein ganz anderes Wasser wie in der Bio“.*

Maria ist VU-Beauftragte an ihrer Schule und bemerkt im Austausch mit anderen VU-Beauftragten an anderen Schulen, dass es *„ganz viele unterschiedliche Schwierigkeiten an den unterschiedlichsten Standorten gibt.“* Das könne man wohl nicht verallgemeinern. Maria wundert sich dabei aber nicht über Probleme, die entstehen, wenn der VU nicht in der Hand einer Lehrerin oder eines Lehrers liegt – *„also das ist ja klar, dass das nicht funktioniert.“*

Insgesamt denkt Maria, dass der VU-Unterricht an ihrer Schule gut läuft. Als unterstützendes Angebot für das Unterrichten im VU kommt ihr ein Workshop in den Sinn, der die zentralen Aspekte der einzelnen Fachdidaktiken, z.B. zur Quellenarbeit in Geschichte, nochmal bündelt: *„Das wissen wir eigentlich alles, weil wir selber uns ja so unterhalten mit den anderen Kollegen und die Fachexpertise ja haben, aber dass man das vielleicht mal gebündelt machen würde, das wäre was, wo ich sagen würde, das wäre vielleicht ganz sinnvoll.“*

Zur Vernetzung religiöser Themen

Die Vernetzung religiöser Themen empfindet Maria im Vergleich zu anderen Themen weder als schwieriger noch als einfacher. Auch das Unterrichten fällt ihr nicht schwer, weil *„man da immer wieder Verbindungen herstellen kann“* zu anderen Waben.

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

Es sei natürlich schwierig, darüber eine Aussage zu treffen, aber Maria geht eher nicht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler, von einzelnen abgesehen, von sich aus religiöse Aspekte vernetzen. *„[I]ch glaube, das ist ein Prozess, den muss man anleiten.“* Als Lehrerin habe sie einfach mehr Möglichkeiten, die anderen Aspekte auch mit im Blick zu behalten, Anknüpfungspunkte zu finden, Verbindungen zu ziehen. Maria hofft, *„dass sie dadurch lernen, das immer selbstständiger anzugehen.“* Sie fügt aber gleichzeitig lachend hinzu: *„Ob das so ist oder nicht, weiß ich nicht, da hat noch niemand drüber nachgedacht wirklich, glaube ich.“* Ihr fällt aber auf, dass bei der aktuellen Reich-Gottes-Einheit im VU ihre Schülerinnen und Schüler anfangen sich religiöse und ethische Urteile zu bilden. *„Was ist Gerechtigkeit, [...] was ist für euch Gerechtigkeit, was ist für uns Gerechtigkeit? Die machen sich Gedanken, wie macht man mündliche Noten gerecht und so, also da merke ich dann schon, da denkt es weiter.“* Ob das am VU liege oder daran, dass sie in der Klasse Klassenlehrerin sei, könne sie nicht sagen.

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Maria sieht durch die Vernetzung im VU die Möglichkeit, dass *„da jeder für sich irgendwie einen Anknüpfungspunkt finden kann“*, weil eben nicht nur ein Fachaspekt behandelt werde. Als Beispiel führt sie die Einheit zu den extremen Lebensräumen an: *„der eine ist ganz, ganz intensiv drin in der Geographie, der andere interessiert sich jetzt eher für den Unterschied zwischen Wüstenfuchs und Polarfuchs. Also [...] das gehört alles zu einer Einheit, aber jeder hat sein Eigenes, seine eigene Richtung [...], aber man führt es dann wieder zusammen.“*

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Maria findet nicht, *„dass das so arg unterschiedlich ist. Also wir vermitteln unseren Schülern natürlich auch Kompetenzen und wir haben ja auch unsere Ziele.“* Sie mutmaßt, dass es vielleicht am Begriff Kompetenzen liegen könnte, *„dass der Marchtaler Plan das nicht möchte“*, aber ihr falle kein anderer Begriff dafür ein. Und Kompetenzen, wie die soziale Kompetenz oder Methodenkompetenz, würden in VU, FSA und insgesamt im Marchtaler Plan geschult, hier besteht für Maria also kein Widerspruch. Ihr sei dieser Unterschied bisher nicht bewusst gewesen.

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Maria empfindet die Waben als eine gute Darstellungsweise, kritisiert aber inhaltlich die vorgeschlagenen Unterrichtsgänge, die auf die thematischen Hinweise folgen: *„[D]a sind dann so Sachen drin, wo ich denke, wenn das jetzt jemand liest, der von dem Fach jetzt keine Ahnung hat, der macht das dann, und dann, dann ist Katastrophe.“* Bei manchen Vorschlägen wisse sie nicht, was sie damit anfangen solle.

Wichtig ist für Maria, dass die Umsetzung des Marchtaler Plans *„nicht zu sehr diffundiert an den einzelnen Standorten. [...] Der Marchtaler Plan ist so arg offen, im VU vor allem. Und da sehe ich halt die Gefahr darin, dass da irgendwann jeder so ein bisschen macht, was er gerne machen möchte, und dass dann der Marchtaler Plan aber wieder verwässert, weil man das Alleinstellungsmerkmal dann gar nicht mehr so sieht.“* Es müsse darauf geachtet werden, dass nicht von Schule zu Schule unterschiedlich mit dem VU umgegangen werde. Eine Verwässerung wäre für sie beispielsweise, wenn der VU nicht mehr in der Hand der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers liege, denn *„die Synergieeffekte, oder das, was den Vernetzten*

Unterricht ja eigentlich ausmacht, die verpuffen dann. Dann habe ich einen fächerverbindenden Unterricht oder fächerübergreifenden Unterricht, aber Vernetzter Unterricht ist ja viel mehr.“ Wenn in den höheren Klassen epochal unterrichtet wird, könne eine Vernetzung beispielsweise durch Vernetzungsbegriffe stattfinden, die über dem gesamten Schuljahr stehen, und auf die alle drei unterrichtenden Lehrkräfte Bezug nehmen.

Schule im Aufbau

Maria begreift es als große Chance, dass sich die Schule, an der sie arbeitet, momentan noch im Aufbau befindet. So hatte das zunächst sehr kleine Kollegium die Chance von Anfang an den Marchtaler Plan umzusetzen. Maria stellt es sich als viel schwieriger vor, *„den Marchtaler Plan in ein bestehendes Kollegium reinzubringen, wo dreißig Leute sitzen, die sagen, das haben wir aber schon immer so gemacht und das machen wir auf gar keinen Fall irgendwie anders“*.

Maria war schon immer *„total fasziniert“* vom Konzept des Marchtaler Plans, kannte den Marchtaler Plan aber nur *„von außen“* über Kollegen, die an einer entsprechenden Schule arbeiten. Sie hat sich dann bewusst auf diese Stelle beworben (*„also ich habe ja nichts gebraucht, ich war ja versorgt, ich war verbeamtet“*), und wollte die Chance, beim Aufbau einer Schule mitzuarbeiten, nutzen (*„Und ja für mich war das wie so ein Sechser im Lotto, weil das genau das war, was ich schon immer machen wollte.“*).

Lachend merkt Maria an, dass es *„ganz schön viel Arbeit“* gewesen sei, vor allem auch der Aufbau der FSA, die Erstellung des Materials. In den ersten Jahren habe sie fast alle Ferienwochen für die Schule gearbeitet, Unterricht vorbereitet, Material erstellt.

Der Austausch mit anderen Marchtaler-Plan-Schulen war wichtig, dennoch musste der eigene Weg gefunden, die eigene konkrete Umsetzung erarbeitet werden: *„[W]ir waren schon an einigen Schulen und haben dann aber die Erfahrung gemacht, dass wir das trotzdem selber machen müssen. Also wir haben dann uns das zwar alles angehört und haben dann auch teilweise versucht, das so umzusetzen, haben aber ganz schnell gemerkt, das passt für uns nicht, wir müssen das irgendwie anders machen.“* Als Beispiel nennt Maria hier die Verwendung von Tests als Lernkontrolle in der FSA – was für die Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule nicht stimmig gewesen sei. Inzwischen hätten sich persönliche Freundschaften mit Kollegen an

anderen Schulen gebildet, „wo man auch auf dem kurzen Weg einfach mal anrufen kann und sagen, du wie ist denn das oder das“.

Für das Kollegium an ihrer Schule war laut Maria von Anfang an zentral, das Erarbeitete zu verschriftlichen und festzuhalten. Jedes Jahr wächst das Kollegium, ohne Verschriftlichung bestehe die Gefahr, „dass man jedes Jahr das Rad neu erfindet. Und da steckt wahnsinnig viel Arbeit drin, so eine Schule aufzubauen.“ Neue Kolleginnen und Kollegen bekommen von den Zuständigen im Kollegium konkrete, schulspezifische Informationen zu VU und FSA, „und da hat sich bitteschön jeder irgendwie dran zu halten, weil sonst funktioniert es nicht. Dann macht wieder jeder irgendwas anderes und das ist, habe ich gemerkt, das ist bei vielen, vielen Schulen das Problem. Deshalb läuft es halt oft nicht, weil jeder irgendwie Seines macht“. Diese Probleme wolle man verhindern, und bislang funktioniere das ganz gut.

Marchtaler Plan und Ganzttag

Die Schule, an der Maria unterrichtet, ist eine Ganzttagsschule in gebundener Form. Der Ganzttag prägt laut Maria den Schulalltag sehr, man habe schon das Gefühl, man sei rund um die Uhr für die Kinder da. „Man ist immer ansprechbar für die Kinder und das belastet auf Dauer. [...] man kann sich schon zurückziehen, aber ich habe dann immer ja so ein bisschen ein schlechtes Gewissen“, sie sei ja schließlich da. Die Kinder sind den ganzen Tag zusammen, dadurch würden viele Streitereien und Konflikte in der Schule ausgetragen. „Ganz viele Sachen, die sonst eigentlich daheim geklärt werden“, müssten dann von den Lehrerinnen und Lehrern in den Pausen geregelt werden. Maria hält das Konzept aber für einen großen Gewinn und kann sich nicht vorstellen, „wie es anders gehen würde, wenn es nicht gebunden wäre.“ Durch den gebundenen Ganzttag sei der Schulalltag so rhythmisiert, „dass der Wechseln von Anspannung und Entspannung wirklich auch sichtbar wird und für die Kinder auch spürbar wird.“ Es gehe um mehr als eine reine Nachmittagsbetreuung. „Bei den Lehrern sind wir noch dabei, das zu rhythmisieren“, sie sieht die Schule aber auf einem guten Weg.

In der Anfangszeit der Schule haben sich die Eltern, so Maria, wohl vor allem für diese Schule entschieden, weil es nun eben das Gymnasium am Ort war. Und „das mit dem christlichen Menschenbild schadet ja auf jeden Fall auch nicht“ – fügt Maria lachend hinzu. „Also die haben sich nicht bewusst für die Ganzttagsschule entschieden, oder für den Marchtaler Plan, sondern das ist alles gut und das ist ja

auch prima, und wenn es das jetzt aber nicht wäre, wäre das auch nicht schlimm.“
Inzwischen hat sich das in der Wahrnehmung von Maria verändert, es sei schon eine bewusste Wahl einer Schule mit Marchtaler Plan und einer Ganztagschule. Auch wenn nicht bei allen der Bedarf nach einer Ganztagschule gegeben sei, weil ein Elternteil oder die Großmutter zu Hause ist, *„sehen [das] viele wirklich als Gewinn, auch wenn sie fünf Meter weiter wohnen und das Kind heim könnte. [...] es geht ja nicht nur darum, dass die Schüler aufgehoben sind mittags, sondern [...] dass die Schule als Lebensraum auch genutzt wird.“*

Eigene Fragestellung

Nach kurzem Nachdenken formuliert Maria für sich die Frage, wieso sich jemand als Lehrer *„bewusst für eine Marchtaler-Plan-Schule entscheidet“*. Diese Frage klang auch im Verlauf des Interviews bereits an. Maria fasst an dieser Stelle ihre persönliche Antwort zusammen: *„[W]eil ich das Konzept einfach wirklich sehr, sehr gut finde. Auch für die Kinder ganz, ganz viel Gewinn darin sehe, wenn sie so lernen können, [...] wie sie hier lernen. Ich finde das Konzept einfach rundum stimmig.“*
Maria zählt die für sie wichtigsten Punkte nochmals auf: die FSA, durch die die Schülerinnen und Schüler Eigenständigkeit lernen, den VU, durch den die Lehrkraft viele Stunden in der Woche mit ihrer Klasse verbringt, die auf drei Jahre angelegt Klassenlehrerschaft, durch die ein enger Bezug zu den Schülern entsteht, die Kinder einem ans Herz wachsen. Das Konzept sei für die Lehrerinnen und Lehrer anspruchsvoll, *„sowohl fachlich als auch persönlich. Also man nimmt ganz arg viel [...] auch mit nach Hause.“*

Natürlich gebe *„es manchmal noch Ecken und Kanten“*, an denen man feilen müsse, insgesamt ist Maria aber vom Konzept des Marchtaler Plans überzeugt: *„Also [...] ich habe mich damals ganz bewusst entschieden, [...] weil ich halt auch ganz viele Defizite gesehen habe an der Schule, an der ich vorher war. Und ich habe immer versucht, so zu arbeiten, wie ich jetzt hier auch arbeite, und den Schülern eben nicht nur das Fachliche zu vermitteln, sondern dass es da halt eben auch noch etwas anderes gibt, und bin dann aber wirklich an Grenzen gestoßen. Und ja, es ist mit Sicherheit nicht für jeden das Richtige, aber ich glaube, jemand, der sich drauf einlassen kann, der wird an einer Marchtaler-Plan-Schule sehr glücklich.“*

Verdichtungsprotokoll Sophie

1. Porträt

Sophie unterrichtet eine geisteswissenschaftliche Fächerkombination mit katholischer Theologie. Sie ist zwischen 20 und 30 Jahre alt und hat eben ihr Referendariat an einer Marchtaler-Plan-Schule abgeschlossen. Da sie Religion im Beifach unterrichtet, hatte sie eigene Religionsklassen nur für die Lehrprobenphase. Als (ehemalige) Referendarin bringt sie in das Interview in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit staatlichen Vorgaben ein.

2. Gesprächseröffnung

Das Gespräch mit Sophie fand in den Ferien bei ihr zu Hause statt. Da Sophie nur eine relativ kurze Zeitspanne an einer Marchtaler-Plan-Schule verbracht hat, die 18 Monate des Referendariats, und diese Zeit auch von den Besonderheiten der Ausbildungssituation geprägt war, konnten nicht alle Fragen des Interviewleitfadens gestellt werden. So wurde die Frage zur Vernetzung religiöser Themen ebenso wie die Frage zu den Unterschieden zwischen Sekundarstufe I und II übergangen. Das Interview dauerte 28 Minuten.

3. Das Gespräch

Alltägliche Schulerfahrungen

Auf ihre alltäglichen Schulerfahrungen angesprochen kommen Sophie zuerst „*feste Strukturen*“ und „*feste Abläufe*“ in den Sinn, „*also dass eine Woche immer ähnlich aufgebaut ist, vor allem für die Klassen 5 bis 7.*“ Dieser fast „*ritualartige Ablauf*“ eines Tages, mit Morgenkreis am Wochenbeginn und den FSA-Stunden, gibt laut Sophie den Schülerinnen und Schülern Halt und schafft Orientierung.

Verständnis von religiösem Lernen

„*Religiöses Lernen bedeutet für mich, dass man Kindern unterschiedliche Wege zeigt, wie man Religion leben kann. Also nicht unbedingt, was Religion ist, oder was Religion für den Einzelnen bedeuten muss, sondern wie es auf einfache Art und Weise immer wieder Bestandteil vom Leben sein kann.*“ In diesem Zusammenhang fand Sophie besonders die Morgenkreise interessant, weil dort „*religiöse Aspekte immer wieder auch mit Alltäglichem [...] in Verbindung*“ gebracht werden. Ihr fällt ein Beispiel zum Thema Mobbing ein, wo einerseits Ursachen, Folgen und der Umgang mit Mobbing thematisiert wurden, dann aber auf einer anderen Ebene auch

erarbeitet wurde, was in einer Religionsgemeinschaft Zusammen-Sein bedeutet und wie man da mit Ausgrenzung umgeht. Religiöses Lernen beschränkt sich laut Sophie nicht auf den Fachunterricht, sondern gehe darüber hinaus.

Orte und Gelegenheiten für religiöses Lernen an der Schule

Die regelmäßigen Gottesdienste, mit der gesamten Schule beispielsweise vor den hohen Feiertagen, oder auch die Gottesdienste, die einzelne Jahrgangsstufen für sich feiern, gehören hier nach Sophie dazu. *„Und dann natürlich im Unterricht, also sei es jetzt im Religionsunterricht an sich oder eben im Vernetzten Unterricht“.*

Die eigene Aufgabe und persönlichen Möglichkeiten in Bezug auf religiöses Lernen

Ihre Aufgabe sieht Sophie – in Anknüpfung an ihr Verständnis von religiösem Lernen – darin, *„so ein bisschen aufzuzeigen, wie man Religion leben kann, weil das ja heute im Alltag immer weniger wird“* – auch an einer katholischen Schule. *„Und da sehe ich eben auch als Lehrerin irgendwie die Möglichkeit zu zeigen, wie man Religion auch im 21. Jahrhundert leben kann.“* Wichtig ist ihr dabei, *„das auf eine persönliche Ebene zu bringen. Also [...] welche Bedeutung haben [...] religiösen Themen auch heute noch für mein Leben, also wie kann ich damit was anfangen [...]. Und ich glaube, da hat man als Lehrer die besten Chancen eben zu zeigen, wie so etwas gehen kann.“*

Chancen und Schwierigkeiten des Vernetzen Unterrichts

Schwierig war für Sophie konkret zu wissen, *„wie die Vernetzung jetzt gestaltet werden soll oder kann.“* Den VU kennt sie vor allem aus den Klassen 8 bis 10 und dort hatte sie den Eindruck, dass *„doch jedes Fach irgendwie separat“* und das Gelingen der Vernetzung *„sehr lehrerspezifisch und lehrerabhängig“* ist (*„Also manchen Kollegen gelingt es einfach besser als anderen, da zwischen den Fächern auch thematisch hin und her zu agieren. Und manchmal bleibt es eben dann doch irgendwie nur fächerspezifisch.“*) Da der VU *„sehr, sehr personenabhängig“* ist, muss da *„eine gute Ausbildung hinter stehen, oder immer wieder auch Schulung, dass das irgendwie konsequent gelingt.“*

In der Wahrnehmung von Sophie trägt gerade die Tertiärstruktur des VU in den höheren Klassen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht *„nicht unbedingt“* als VU ansehen, *„sondern sie hatten dann Erdkunde, Reli oder Geschichte. Und da das ja dann auch von drei Lehrern unterrichtet wird, ist es*

schwer da eben eine Vernetzung hinzukriegen.“ Den Schülerinnen und Schülern sei schon klar, dass ein Tertial ein Teil von etwas ist, „aber wir beschäftigen uns nun mal mit dem einen Fach, von daher ist es dann, hatte ich das Gefühl, auch irgendwann so bisschen in den Köpfen drin.“ So erinnert sie sich an einen Evaluationsbogen in einer neunten Klasse mit der Schülerantwort, dass sie „das Erdkundetertial [...] ganz gut“ fanden. Sophie denkt, dass in den unteren Klassen die Vernetzung leichter gelingt, weil der gesamte VU in der Hand einer Lehrerin oder eines Lehrers liegt.

Für ihre Vorbereitungen fand Sophie „es am Anfang ein bisschen schwierig, dass es nicht so einen festen oder großen Lehrplan oder ein Schulcurriculum, so etwas gibt.“ Im Umgang mit den Waben hatte sie Schwierigkeiten, „da dann irgendwie raus zu suchen, oder ja für mich klar zu machen, ok, was betrifft jetzt mich und wie kriege ich die Vernetzung tatsächlich dann zustande.“ Die besondere Herausforderung für sie als Referendarin lag auch darin, „fürs Seminar auch immer irgendwelche anderen Anforderungen erfüllen“ zu müssen, es musste „dann zum Beispiel ein klassischer Fachunterricht sein“. So habe sie quasi „zwei Ausbildungen“ erhalten. Vielleicht, so mutmaßt Sophie, lag es auch daran, dass sie „eben nur, 'nur' als Referendarin da war“, dass „da ein bisschen die Hinführung gefehlt [hat], was bedeutet eigentlich jetzt dieses Fach vernetzt zu unterrichten oder [...] diese ganze Thematik, die ja in der Wabe festgelegt ist, vernetzt zu unterrichten.“

Die Vernetzung religiöser Aspekte durch die Schüler

Bei der Frage, ob ihrer Wahrnehmung nach, die Schülerinnen und Schüler religiöse Aspekte für sich vernetzen, kommt Sophie ein Beispiel aus Klasse 9 in den Sinn. Dort wurde sie beim Thema China und Indien von der Klasse gefragt, ob man auch noch über den Hinduismus und Buddhismus sprechen könne. „Weil sie das im Reliunterricht gemacht hatten und sie es dann eben interessant fanden, das jetzt auf die Länder spezifisch anzuwenden. Und das war für mich so ein Moment, wo ich dachte, haha, da funktioniert Vernetzung irgendwie oder da greift's offensichtlich jetzt ineinander über. Also so Teilaspekte, wenn sie die wiedererkennen quasi, kommen dann schon irgendwie immer wieder hoch.“

Bei ihren Zehntklässlern hatte Sophie den Eindruck, „dass sie eine sehr vielfältige, auch religiöse Ausbildung [...] hinter sich hatten, die waren sehr, sehr sprachfähig, was auch religiöse Themen angeht.“ Konkret begegnet sei ihr diese religiöse Bildung

bei der Beschäftigung mit einem Roman, bei dessen Behandlung die Schülerinnen und Schüler immer wieder selbst ethische und religiöse Fragestellungen einbrachten.

Der persönliche Bezug der Schüler zum Thema

Nach der Vernetzung als Chance für einen persönlichen Bezug der Schülerinnen und Schüler zum Thema gefragt überlegt Sophie kurz. Sie sieht hier eine Abhängigkeit davon, wie die Vernetzung konkret umgesetzt wird, und welche Möglichkeiten den Schülerinnen und Schülern geboten werden. *„Aber generell, ja, ist es ja so, dass der Lehrer das irgendwie vorgibt, wie und was vernetzt wird. Und ob das jetzt jeden Einzelnen immer persönlich anspricht, weiß ich gar nicht so. Also letztendlich ist es ja immer so, doch so ein bisschen aufkotroyiert, dass die Schüler das dann quasi mitmachen müssen. Ob von ihnen aus jetzt so Impulse da eigenständig kommen, weiß ich gar nicht.“* Sie ist sich auch unsicher, ob genügend Freiraum und Zeit vorhanden sind, um die Impulse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen.

Unterschiede zu staatlichen Schulen

In der konkreten Interviewsituation kam die Frage auf, welche Unterschiede Sophie, zum Beispiel im Gespräch mit anderen Referendarinnen und Referendaren, deutlich wurden zwischen der Marchtaler-Plan-Schule, an der sie unterrichtete, und anderen staatlichen Schulen. Zunächst bezieht sich Sophie hier auf ganz praktische Aspekte des Referendariats (*„Ah, bei mir waren die Themen ständig in anderen Klassen oder Jahrgangsstufen. [...] Und dann war das schon eine Herausforderung zu gucken, wie bringe ich das trotzdem irgendwie noch in Vereinbarung mit dem Bildungsplan, was ich ja [...] immer machen musste. Das war dann manchmal schon so ein auch Hin- und Her-Gegucke, gut, wo lade ich jetzt jemanden ein, oder wo mache ich eine Lehrprobeneinheit“*). Auf Rückfrage nach Unterschieden auf einer anderen Ebene merkt Sophie an, dass *„religiöses Leben und Lernen eben einen großen Stellenwert hatte. [...] Dass so von der Ausrichtung her einfach so ein paar Unterschiede erkennbar waren.“* Sie denkt hier an die Besinnungstage mit Zehntklässlern, das Sozialpraktikum, die regelmäßigen Gottesdienste. Mitreferendaren seien auch erstaunt gewesen, dass sie fünf Stunden Religion in der Woche in einer Klasse unterrichtet habe (*„[D]ann waren die Augen erst einmal groß und die fragen, wie kann so was sein, wo Reli ja eigentlich immer irgendwie gekürzt oder sonst wohin geschoben wird.“*)

Sophie wird nach dem Referendariat an eine staatliche Schule wechseln. Die gute

Schulgemeinschaft, die *„ja auch ein bisschen außergewöhnlich eben ist, weil man schon merkt, dass ein starker Zusammenhalt in der Schule herrscht“*, wird sie *„definitiv vermissen.“* Sie hat es außerdem sehr genossen, dass sie trotz ihrer Nebenfach-Kombination viel Zeit mit den Schülerinnen und Schülern verbringen konnte, sie mehrere Stunden pro Woche im Unterricht gesehen hat (*„Das ist schon was ganz anderes, da ist man schon viel, viel näher an den Schülern dran und kriegt viel mehr von ihnen mit, wie wenn ich da einmal die Woche eine Doppelstunde quasi reinkomme mit dem zweistündigen Fach. Also ich glaube, das werde ich jetzt erst so richtig zu spüren bekommen, was das eben für einen Unterschied macht.“*). Auch die *„gut trainierten Schüler was selbstständiges Arbeiten betrifft, [...] werde ich [...] vermissen.“* Es habe sie teilweise sehr beeindruckt, wie souverän die Schülerinnen und Schüler mit Aufgabenstellungen umgingen.

Der Marchtaler Plan und die Kompetenzorientierung des Bildungsplans

Die beiden Konzepte zusammenzubringen, *„war wirklich in Reli die allergrößte Herausforderung“*. Die Anforderungen des Referendariats brachten es mit sich, dass für Entwürfe jeweils Kompetenzen formuliert werden mussten: *„Also ich saß dann immer mit dem Bildungsplan da, dann saß ich mit den Waben da und dann dachte ich, so und wo gibt es jetzt eine Schnittstelle, und wie mache ich da eine Stunde draus, dass das dann auch den staatlichen Regelungen, sage ich jetzt mal entspricht.“*

Der Marchtaler Plan: unverzichtbare Elemente und Wünsche nach Veränderung

Die FSA und den VU würde Sophie auf jeden Fall beibehalten. *„Also generell finde ich die Bausteine aus Vernetztem Unterricht und FSA zum Beispiel super, [...] ich finde gerade FSA schult extrem dieses selbstständige Arbeiten und ich fand das faszinierend, wie die in der Mittelstufe da rauskommen, und da wirklich gut drin sind, [...] Dinge eigenständig zu erarbeiten“*. Das Konzept sei zwar nicht für jede Schülerin und jeden Schüler geeignet, aber es lasse sich mit dem Besuch einer Marchtaler-Plan-Schule nun einmal jeder auf dieses Konzept ein. Sophie hatte auf der anderen Seite *„manchmal das Gefühl, es fehlt ihnen zum Teil ein bisschen an Sozialkompetenz, also weil sie [...] oft auf dieses Alleine-Arbeiten fixiert waren, dass es für sie dann manchmal schwierig war; jetzt mal was gemeinsam gruppen- oder partnerarbeitsmäßig zu erarbeiten.“*

In Bezug auf das FSA-Material würde sich Sophie regelmäßige Erneuerungen wünschen, teilweise empfand sie das Material als „*nicht mehr dem neuesten Stand*“ entsprechend. Die Überarbeitung sei aber natürlich ein enormer zeitlicher Aufwand.

Gefehlt haben Sophie Schulbücher für den VU („*aber das gibt's nun mal nicht*“), sie empfand es als schwierig, „*da an Material zu kommen, das irgendwie Marchtaler-Plan-konform ist und gleichzeitig aber auch den Bildungsstandards entspricht. Von daher ist das echt eine Seite, die, finde ich, in dem Konzept ganz arg fehlt.*“

Hinsichtlich des Morgenkreises ist sich Sophie unsicher: „*Ich habe von vielen Kollegen gehört, die gerade am Ende von 10 gesagt habe, oh, es ist jetzt auch gut, dass es vorbei ist, weil für manche Schüler es halt auch nur ein Absitzen irgendwie ist der Zeit, oder [...] dass den Kollegen da zum Teil einfach das Material gefehlt hat, oder irgendwie Tipps, [...] wie kann man den eigentlich effektiv gestalten. Ohne dass es irgendwie immer eine Stunde Zeit totgeschlagen zum Teil auch ist.*“ Sie hält es für wichtig, dass den Lehrerinnen und Lehrern hier Unterstützung und Material für die Gestaltung des Morgenkreises an die Hand gegeben wird.

Eigene Fragestellung

Nach einer kurzen Denkpause formuliert Sophie die Frage, „*ob man, wenn man mal an einer Marchtal-Schule war, ob man sich vorstellen könnte, dort zu bleiben oder nochmal hinzugehen. Weil ich glaube, dass das ein Gesamtbild irgendwie darauf wirft, ob so ein Konzept einen angesprochen hat oder nicht.*“ Für sich selbst hätte sich Sophie eine Tätigkeit als VU-Lehrerin in Klasse 5 bis 7 gut vorstellen können und sie hätte Lust gehabt, sich da einzuarbeiten. Andererseits kann sie sich auch vorstellen, „*dass dieses Konzept nicht für jeden was ist. Und also das habe ich von anderen Referendaren jetzt nicht direkt mitgekriegt, aber gehört, dass das schon mal interessant war, das mitzuerleben, aber dauerhaft ist es dann quasi doch zu besonders.*“ Sophie vermutet, dass das viel „*mit dem religiösen Aspekt zu tun*“ hat. Anfangs war auch sie skeptisch, nachdem sie die Mitteilung erhalten hatte, dass sie für das Referendariat einer katholischen Privatschule zugeteilt worden war („*Dann habe ich noch gehört, die haben da so etwas wie einen Marchtaler Plan, hatte ich vorher noch nie was davon gehört. Dann war die Verzweiflung völlig groß*“.). Sophie geht davon aus, „*dass das viele auch abschreckt, gerade wenn es heißt katholisch privat und so*“, diese kritische Haltung habe auch mit dem Ruf der katholischen Kirche zu tun.

Ihre Kolleginnen und Kollegen hat sie insgesamt als zufrieden erlebt. Dass es dabei Engagierte und weniger Engagierte gibt, sei wohl an öffentlichen Schulen genauso (*„Ich glaube mit dem Gesamtkonzept herrscht [...] schon eine große Zufriedenheit, aber dann ist es ja immer irgendwie kollegenspezifisch auch, wie bereit man ist eben auch mal Veränderungen gegenüber zu treten oder zu sagen, wir gehen das jetzt irgendwie mal neu an und planen da um.“*).

4.2 Ergebnispanorama – die Wahrnehmungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer

Die Verdichtungsprotokolle spiegeln jeweils die Wahrnehmung einer Kollegin bzw. eines Kollegen. Nun geht es um ein Panorama dieser verschiedenen Stimmen, welches sichtbar macht, welche Themenfelder in den Interviews präsent sind. Die Themenkreise sind teilweise fragebogeninduziert, ergeben sich also direkt aus den gestellten Fragen, teilweise wurden sie von den interviewten Lehrerinnen und Lehrern eingebracht. Es haben sich so über den Fragebogen hinaus weitere Themenfelder herauskristallisiert, die den interviewten Kolleginnen und Kollegen in ihrer Wahrnehmung des Marchtaler Plans besonders wichtig und wertvoll erschienen. Dieses Ergebnispanorama bleibt damit auf der Ebene der Wahrnehmungen der interviewten Kolleginnen und Kollegen, diskutiert keine theoretischen Intentionen des Marchtaler Planes, sondern ist die Spiegelung dieses Planes in den Erlebnissen und der Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen, die in ihrem Schulalltag mit und in diesem Plan arbeiten.

In der Zusammenschau der Verdichtungsprotokolle ergeben sich so verschiedene Themenfelder. Gewisse Doppelungen lassen sich in der Zusammenschau nicht vermeiden, da die Aussagen aus dem Interviews oft für mehrere Aspekte relevant sind.

Den Menschen im Blick – Menschenbild(er)

Menschenbilder – christliche Menschenbilder, Geschöpflichkeit

Die Frage nach den Menschenbildern des Marchtaler Plans nimmt in den Interviews einen großen Raum ein – obwohl dieser Bereich nicht explizit erfragt wurde. Für die interviewten Lehrerinnen und Lehrer hat dieser Aspekt also eine sehr hohe Relevanz, er steht in einem engen Zusammenhang mit ihrem Nachdenken über den Marchtaler Plan und wird von ihnen auch auf ihr konkretes Handeln in der Schule bezogen.

Johannes setzt sich in seinem Interview an mehreren Stellen mit der Frage nach dem Menschenbild auseinander und betont ausdrücklich den Plural: *Menschenbilder* und nicht nur *Menschenbild*. Er bezieht sich auf die biblischen Grundlagen einer christlichen Anthropologie, die eben keine systematische Darstellung, sondern eine Vielzahl von Bildern zeigen. Hier berichtet Johannes auch von einem Entwicklungsprozess, der in der Kommunikation über die anthropologischen Grundlagen des Marchtaler Plans vonstatten ging. Formulierungen seien anfangs teils zu sehr vom theologischen Denken her formuliert gewesen, nicht mit Blick auf Nicht-Theologen. Er plädiert dafür, *„eine Sprache zu finden, die Menschen Mut macht. Und die Vorläufigkeit unseres Tuns betont, dass wir uns bemühen, dass wir aber auch scheitern dürfen, also dass wir auch gebrochene Menschen sind.“* Menschenbilder können jedoch in der Theorie allein nur begrenzt Wirkung entfalten. Die Frage nach der konkreten Umsetzung im Schulalltag, nach konkreten Handlungsimpulsen muss daran anschließen.

Dorothea kommt bei der Frage nach unverzichtbaren Elementen zum Blick auf den Menschen zurück, den sie als Grundgedanken folgendermaßen zusammenfasst: *„Die Auffassung vom Menschen und damit auch vom Kind, dass es ein Ebenbild Gottes ist und damit an sich ein unglaubliches Wesen, setzt – von der Wertschätzung aus – einfach immer den Grundsatz: In dir sind Talente, in dir sind Anlagen, in dir ist Gottes Geist.“* Die Strukturen des Marchtaler Plans dienen dazu, diese Auffassung vom Menschen erlebbar zu machen, für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen – also beispielsweise durch die Freiheit, in der FSA seinem eigenen Lerntempo entsprechend zu arbeiten. Ludwig geht bei seinem Rekurs auf die Anthropologie auf die Verbindung von Welt- und Menschenbild ein, die christliche Sinndimension, die alles zusammenhält und damit Grundlage aller Vernetzung ist. Wie Dorothea verankert er somit die konkreten Säulen des Marchtaler Plans in einer christlich-anthropologischen Fragestellung. Johannes formuliert dies als *„Grunderfahrung“*, die jedem an der Schule gelte und von der aus die Strukturen zu denken sind: *„[D]u bist gewollt, du bist einzigartig, du bist wunderbar, wie du bist. Punkt. Lange Pause und Entfaltung.“* Von diesem anthropologischen Fundament aus beantwortet Johannes dann auch Fragen nach der Vernetzung. Attemptamus benennt zwei Pole seiner täglichen Arbeit: auf der einen Seite das Kind in der Mitte, die Ausrichtung der Arbeit am Kind und auf der anderen Seite die konkreten Strukturen einer gymnasialen Bildungsarbeit. An anderer Stelle des Interviews fügt er eine klare

Priorität hinzu. Es sei nicht möglich zu sagen, *„das Kind steht in der Mitte und auf der anderen Seite sagen, der Stoff steht in der Mitte“*. Der anthropologische Grundsatz, der Blick auf die konkreten Schülerinnen und Schüler soll also allen strukturellen Überlegungen und auch den strukturellen Zwängen einer gymnasialen Laufbahn vorangehen (*„(D)as Allerschönste ist in unserem Bereich, der Bildung und der schulischen Arbeit, dass es in erster Linie immer um das Zusammenkommen von Menschen geht. Und das ist mir persönlich, in meiner persönlichen Erfahrung in der gymnasialen Arbeit, oft aus dem Blick geraten.“*)

Zum Menschenbild gehört so auch ganz konkret, den Menschen, die Schülerin und den Schüler im Blick zu haben, wahrzunehmen. Aus dem Bewusstsein heraus, Geschöpf Gottes zu sein, *„eine Gemeinschaft vor Gott“* zu bilden, zieht Julia Linien in den alltäglichen Umgang miteinander. Sie spricht hier beispielsweise von der Bereitschaft zur Versöhnung und dem Willen zum Konsens, von einem Umgang untereinander, der sich als *„geschwisterlich“* bezeichnen ließe, ohne die Lehrerrolle damit aufzuheben. Ganz direkt formuliert Johannes für sich die Konsequenz eines christlichen Menschenbildes in Konfliktsituationen: *„Der, wie er sich gerade total arschig gegenüber den anderen verhält, und ich ihn am liebsten an die Wand klatschen würde, du bist Gottes Kind.“* Attemptamus spricht von einem *„Sich-Angenommen-Fühlen“*, von der *„Geschöpflichkeit des Menschen“* und der *„daraus resultierende[n] Wertigkeit“*.

Das Menschenbild wird genannt als Basis für den Umgang mit dem anderen, aber auch als Basis dessen, was und wie die Schülerinnen und Schüler ins Leben gehen sollen. Maria formuliert im Hinblick auf ihre Rolle als Klassenlehrerin für eine Klasse 7 die Wichtigkeit, ihren Schülerinnen und Schülern eine gute Basis für religiöse und ethische Entscheidungen mitzugeben – und diese Basis bildet für sie das christliche Menschenbild. Karl führt das christliche Menschenbild im Zusammenhang mit Aspekten religiösen Lernens an als *„eine Grundlage im Umgang miteinander“*, über die dann auch Religion *„so unterschwellig eine wichtige Rolle spielt“*. Das christliche Menschenbild gehört für Karl unverzichtbar zum Marchtaler Plan.

Insgesamt werden unter dem Stichwort 'christliches Menschenbild' verschiedene Aspekte in die Interviews eingebracht: Es wird eine eher grundsätzliche Reflexionsebene angeführt, die stark auf biblische Bezüge rekurriert (Mensch als Geschöpf, als Ebenbild Gottes), und damit verbunden das christliche Menschenbild

als Kern des Marchtaler Plans herausarbeitet und anfragt, welche strukturellen Implikationen sich daraus ergeben. Es findet sich die Frage nach dem eigenen Bild des Menschen und wie dieses den Blick auf die Schülerinnen und Schüler prägt. Und schließlich wird als weitere Ebene sichtbar, dass den Schülerinnen und Schülern ein christliches Menschenbild als Basis für ihr weiteres Leben mitgegeben werden soll.

Schulatmosphäre und Gemeinschaft

Eng verwandt mit der Frage nach den zugrunde liegenden Menschenbildern zeigt sich in den Interviews die Wahrnehmung der Schulatmosphäre und der Schulgemeinschaft. Die Schulgemeinschaft wird als „*ein bisschen außergewöhnlich*“ bezeichnet, was Sophie am starken Zusammenhalt und an der Nähe zu den Schülerinnen und Schülern festmacht, die entsteht, weil sie im VU mehr Zeit mit den Klassen verbringen kann. Maria denkt bei ihrer Schule zuerst an „*Atmosphäre, an Miteinander, an Gemeinschaft*“. Sie nimmt ihre Schule, besonders im Kontrast zu staatlichen Schulen, die sie aus vorherigen beruflichen Stationen kennt, als sehr besonders wahr, kann diese Unterschiede aber nicht so einfach erklären. Sie macht diese Unterschiede nicht ausschließlich an den anderen Strukturen und Unterrichtskonzepten fest, sondern „*[d]a schwingt ganz viel mit so in den Zwischentönen, [...] die das eigentlich ausmachen, was der Marchtaler Plan ist*“. Johannes beantwortet die Frage nach den alltäglichen Erfahrungen, die er mit dem Marchtaler Plan verbindet, zunächst mit der „*Frage der Atmosphäre*“, er stellt fest, dass er gerne an die Schule komme, an seiner Schule „*ein besonderer Geist*“ wehe. Attemptamus beschreibt diese „*wohltuende Atmosphäre*“ auch in einer gewissen Abgrenzung zu manchen großen staatlichen Schulen, die er erlebt hat, wo der Eintretende „*in der Anonymität*“ untertauche und „*gar nicht wahrgenommen*“ werde. Marchtaler-Plan-Schulen wollen dagegen „*ein Stück weit Gesellschaft im Kleinen*“ sein.

Ringens um den Freiheitsbegriff im schulpraktischen Alltag

Das Schlagwort der Freiheit war kein direkter Fragebestandteil des Interviewleitfadens. Freiheit hat für die interviewten Lehrerinnen und Lehrer im schulpraktischen Kontext unterschiedliche Dimensionen. Karin spricht beispielsweise recht allgemein von Freiräumen, die für sie im Gegensatz zu den Zwängen des Systems Schule stehen. Für Karl besteht der Wunsch nach mehr Freiheit an seiner Schule, Freiheit von den staatlichen Strukturen, Freiheit auch für andere, eher praktische Arbeitsformen und außerschulische Erfahrungsräume. Maria

problematisiert die Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie auf das jährlich wachsende Kollegium ihrer Schule im Aufbau blickt. Neue Kolleginnen und Kollegen bekommen an ihrer Schule von den Zuständigen im Kollegium konkrete, schulspezifische Informationen zu VU und FSA, „und da hat sich bitteschön jeder irgendwie dran zu halten, weil sonst funktioniert es nicht. Dann macht wieder jeder irgendwas anderes und das ist, habe ich gemerkt, das ist bei vielen, vielen Schulen das Problem. Deshalb läuft es halt oft nicht, weil jeder irgendwie Seines macht“.

Innerhalb der Strukturelemente wird für Hannah der Aspekt der Freiheit ganz praktisch in der Wabendarstellung des VU. Es ist so eben keine chronologische Abfolge vorgegeben, die Lehrkraft darf und muss zahlreiche Entscheidungen treffen („Wie ziehe ich es jetzt auf? Gehe ich von der Wabe zu der, oder lasse ich die weg oder überspringe ich die, oder mache ich die gleichzeitig?“), viel Vorarbeit für eine VU-Einheit leisten. Hannah genießt diese Freiheiten im VU, sieht darin einen großen Gewinn, aber auch eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe besonders für Lehrerinnen und Lehrer, die neu im VU unterrichten. „Freiheit heißt ja immer auch, ich habe einen Haufen Verantwortung. Aber wenn man das gern macht, dann ist es natürlich toll.“ Auch Johannes stellt das Stichwort der Verantwortung neben die Freiheit. Ihm ist wichtig, Freiheit nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln, und er betont seine Verantwortung als Lehrer, den Schülerinnen und Schülern den Rahmen dieser Freiheit klarzumachen.

Die Freiheit, eigene Schwerpunkte zu setzen, aber dennoch einen Rahmen und gemeinsame Ziele für alle unterrichtenden Lehrkräfte zu haben – das verbindet Dorothea mit der Organisation der Waben im VU und auch den anderen Strukturelementen. Die Freiheit zur eigenen Schwerpunktsetzung verknüpft Hannah auch mit einer größeren Schülernähe, der VU gebe ihr die Freiheit, „mit der Klasse mitzugehen oder die Klasse [...] viel mehr einzubeziehen“.

Über das Schlagwort „Zur Freiheit berufen“ hat die FSA für Ludwig auch eine religiöse Dimension. Gleichwohl wird in der FSA, zumal ab Klasse 7, das Dilemma deutlich, wie viel Freiheit für die Schülerinnen und Schüler in der Praxis gut funktioniert – und wie viel Kontrolle und Regulation hier nötig sind, um die Schülerinnen und Schüler zum sorgfältigen Arbeiten zu bewegen. Hannah plädiert klar gegen „FSA-Stress“ durch eine inhaltliche Überfrachtung und zu große Pflichtanteile: „Viel, viel mehr raus. Also wieder mehr ‚F‘, viel mehr Freiheit, Freie Stillarbeit, und nicht weniger ‚A‘, sondern anderes ‚A‘, nicht so viel Pflicht.“ In der

FSA müsse natürlich gearbeitet werden, aber ein Hinarbeiten der Schülerinnen und Schüler auf anstehende Tests entspreche nicht dem Grundgedanken der FSA. Das Schreiben von Tests im Rahmen der FSA ist umstritten. Ludwig bewertet die Zeitvorgaben und Tests im Rahmen der FSA als „*fast zu eng*“ und fragt sich: „*Ist es noch das, was wir wollten, dass sich der Mensch da frei entfalten kann und seine Persönlichkeit entwickelt?*“ Hannah weist darauf hin, dass das Konzept der FSA eigentlich davon ausgeht, „*dass Schüler, wenn die sich mit etwas intensiv, relativ freiwillig mit etwas beschäftigt haben*“, Inhalte auch „*verankert*“ haben. Aufgrund der großen Pflichtanteile, die mit G8 in die FSA gewandert sind, bestünde nun das Bedürfnis zu kontrollieren, ob Inhalte auch tatsächlich verankert sind. „*Das passt nicht zusammen [...], also Pflichtanteil raus, Freiheit vergrößern und auf Überprüfung verzichten.*“ – so Hannah. Korrigieren, bewerten und wertschätzen müsse nicht über Tests erfolgen. Johannes erachtet es als wichtig, in Gremien wie der GLK gemeinsam über den Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung nachzudenken und die Schwierigkeiten der FSA nicht ausschließlich auf der „*Material-Abarbeit-Ebene*“ („*die lernen nix, [...] oder die machen die Blätter nicht*“) zu betrachten. Letztlich muss Freiheit für die Schülerinnen und Schüler konkret erlebbar und erfahrbar sein: „*Ich werde ernst genommen, in dem, wie ich arbeite, wie ich arbeiten kann, was mir gut tut, was mir nicht gut tut, und werde dabei begleitet.*“ – so formuliert es Johannes.

Der Aspekt der Freiheit wird von den Kolleginnen und Kollegen mit strukturellen Zwängen des Systems Schule kontrastiert – strukturelle Zwänge, denen sie als Lehrerinnen und Lehrer unterworfen sind, aber besonders auch im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler. Als Lehrkraft bezieht sich der Aspekt der Freiheit vor allem auf die Gestaltungsfreiheit in der eigenen Tätigkeit, in der konkreten Ausgestaltung des eigenen Unterrichts in Auseinandersetzung mit dem Marchtaler Plan bzw. Bildungsplan, der hier Vorgaben macht und den Rahmen absteckt. Für die Schülerinnen und Schüler verläuft die Linie zwischen der Freiheit, sich als Persönlichkeit entwickeln zu können, auch im eigenen Tempo, und den Lernanforderungen, die hier vor allem als Lerninhalte vorgebracht werden.

Die Strukturen

Strukturen und besonders die Strukturelemente sind Kennzeichen des Marchtaler Plans bzw. prägen insbesondere die Erkennbarkeit des Marchtales Plans nach außen. Sie kommen Interviewteilnehmern oft als erstes in den Sinn – so beispielsweise

Sophie, die zuerst an „feste Strukturen“ und „feste Abläufe“ denkt, „dass eine Woche immer ähnlich aufgebaut ist, vor allem für die Klassen 5 bis 7“. Auch Ludwig beginnt das Interview mit einer Schilderung der strukturellen Aspekte, die seinen Arbeitsalltag prägen, wie beispielsweise der etwas andere Tagesanfang mit der FSA. Es fällt auf, dass die Strukturen einen großen Raum in den Interviews einnehmen. Allerdings wurden auch mehrere Fragen gestellt, die an den Strukturen ansetzen.

Die Anfänge des Marchtaler Plans am Gymnasium

Karl berichtet von seiner Anfangszeit mit dem entstehenden Marchtaler Plan für die Gymnasien, vom Aufbau einer Marchtaler-Plan-Schule: „*Es war damals so, dass wir eigentlich noch keinen Lehrplan hatten. Also der Marchtaler Plan für das Gymnasium ist ja praktisch parallel entstanden. Oder [...] sogar im Nachhinein entstanden. Also die Praxis war dann vor der Theorie. Und es war eigentlich ein Riesendruck auch da, die Praxis zu verwirklichen.*“ Neben konzeptionellen Fragen war der Aufbau der FSA und die Erstellung des Materials aufwendig und habe „*ganz viel Kraft gekostet*“. Sehr hilfreich war für ihn später aber, dass eine Materialsammlung an der Schule erstellt wurde, welche die Inhalte systematisiert, Leitbegriffe zuordnet, die FSA mit einbezieht und dem Lehrer Material bereitstellt. („*Und das empfand ich damals schon als eine sehr hilfreiche Art, mal zu gucken, wo stehen wir eigentlich, was wollen wir eigentlich. Und vorher hat man sich halt so durchgewurstelt.*“)

Der Zusammenhang von Theorie und Praxis spielt für die interviewten Personen nicht nur in der Rückschau eine Rolle, sondern vor allem auch im Vorausblick auf künftige Entwicklungen und Entwicklungsaufgaben (siehe dazu auch den Abschnitt „Fragen nach der und an die Zukunft des Marchtaler Plans“).

Struktur und Wandel

Beim Blick auf die konkreten Strukturen, die konkrete Praxis betonen mehrere Interviewpartner den inneren und notwendigen Zusammenhang zwischen dem Grundanliegen des Marchtaler Plans und eben diesen Strukturen. „*[D]ie ganze Organisationsstruktur muss nach meinem Verständnis dieses Grundanliegen ausatmen und einatmen,*“ das ist Johannes wichtig. Die Strukturen haben eine dienende Funktion und sind kein Zweck an sich. Sie sind vorläufig, hätten „*durchaus ihren Sinn, aber ihren Sinn in ihrem gegenseitigen Gefüge. Um Freiheit geht es nicht nur in der Freiarbeit, da geht es in allen Elementen.*“ Im Interview von

Johannes wird deutlich, dass es beim Marchtaler Plan nicht primär darum geht, Strukturelemente zu installieren („*irgendwelche Etiketten kleben*“), sondern Schule von innen heraus anders zu denken und zu gestalten.

Insofern sind die Strukturen, im Fokus hier besonders die Wabeneinteilungen und die Säulen des Marchtaler Plans, auf die Zukunft hin wandelbar – im Alltag aber nicht verhandelbar. Der Alltag braucht eine feste Struktur, an die sich auch alle Kolleginnen und Kollegen halten, Vorgaben, damit die Kolleginnen und Kollegen „*eine gemeinsame Linie fahren, die man nicht immer wieder neu diskutieren muss*“ (Dorothea); ähnlich äußert sich auch Attemptamus. Karin kritisiert beispielsweise die Praxis einiger Kollegen, die FSA-Stunden bei Zeitknappheit für den eigenen Unterricht oder den Morgenkreis für Organisatorisches zu verwenden.

Die Säulen des Marchtaler Plans werden also von allen Interviewpartner sehr geschätzt. Dennoch gelten sie nicht als in Stein gemeißelt. Sie dienen dem Anliegen des Marchtaler Plans, sind aber kein Selbstzweck. So merkt Dorothea, die Organisation der Waben und auch die Einteilung in VU, Freie Studien und Morgenkreis seien „*letztendlich bloß Hilfen, die uns erleichtern sollen den Grundgedanken zu vermitteln. Und wir können auch davon loslassen, wir können uns lösen von den Inhalten*“ – so auch die Position der Stiftungsdirektoren. Dadurch gebe es „*Freiheiten, die aber trotzdem einen Rahmen haben, die ermöglichen, dass eigentlich alle Lehrer mit dem gleichen Ziel unterrichten. Und das ist das Schöne daran.*“ Wichtig ist für Maria, dass die Umsetzung des Marchtaler Plans „*nicht zu sehr diffundiert an den einzelnen Standorten. [...] Der Marchtaler Plan ist so arg offen, im VU vor allem. Und da sehe ich halt die Gefahr darin, dass da irgendwann jeder so ein bisschen macht, was er gerne machen möchte, und dass dann der Marchtaler Plan aber wieder verwässert, weil man das Alleinstellungsmerkmal dann gar nicht mehr so sieht.*“ Es müsse darauf geachtet werden, dass nicht von Schule zu Schule unterschiedlich mit dem VU umgegangen werde. Eine Verwässerung wäre für sie beispielsweise, wenn der VU nicht mehr in der Hand der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers liege, denn „*die Synergieeffekte, oder das, was den Vernetzten Unterricht ja eigentlich ausmacht, die verpuffen dann. Dann habe ich einen fächerverbindenden Unterricht oder fächerübergreifenden Unterricht, aber Vernetzter Unterricht ist ja viel mehr.*“

Ideen für einen Wandel gibt es einige: Julia wünscht sich „*noch mehr Teamcoaching und Team-Unterricht*“, in der FSA oder im VU zu zweit sein zu können und

verschiedene Sichtweisen und Fachrichtungen im Unterricht selbst ergänzen zu können, „*wäre das Optimale*“. Vernetzter Unterricht in Lehrerteams, mehr Team-Teaching, mehr Schülersprechtage bei einer VU-Stunde weniger, eine stärkere Verbindung von VU und Außenwelt in der Mittelstufe („*Müssen die Schüler da nicht mehr raus aus dem Schultrott in der Pubertät*“), auch der epochale Unterricht kann überdacht werden – so eine Ideensammlung von Ludwig, der aber gleichzeitig keine Säule weglassen würde, solange es keine Alternative gibt. Zentral bleibt, dass die Alternativen das Grundanliegen des Marchtaler Plans transportieren.

Maria formuliert mit Blick auf die Strukturen, wie wichtig der Austausch mit anderen Marchtaler-Plan-Schulen ist, gerade auch auf der Basis von Freundschaften zwischen Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen. Dennoch müsse jede Schule einen eigenen Weg für die konkrete Umsetzung der Strukturen finden.

Wie bereits deutlich geworden ist, stehen die Strukturelemente in einem inneren Zusammenhang und sind nur bedingt voneinander getrennt zu betrachten. Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, die Aussagen der Interviews nach Strukturelementen gebündelt darzustellen – trotz der gewissen Verschränkungen und Redundanzen, die sich daraus ergeben (müssen).

Morgenkreis

Der Morgenkreis erscheint in den Befragungen als wichtiges Element, das auch teils zuerst in den Sinn kommt und genannt wird (so bei Hannah) und eine sehr große Zustimmung erfährt. Sophie sieht den Morgenkreis, gemeinsam mit den FSA-Stunden, als Struktur (ein fast „*ritualartige[r] Ablauf*“), die den Schülerinnen und Schülern Halt gibt und Orientierung schafft. Johannes spricht vom „*Ankommen-Dürfen*“ – das für ihn gleichermaßen für die FSA gilt. Mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer plädieren auch dafür, den Morgenkreis in der Oberstufe fortzuführen. Karin formuliert hier: „*Das wäre mir persönlich ganz arg wichtig und die Schüler verlangen da auch danach, aber es ist dann oft keine Zeit mehr dafür.*“ Als Tutorin in der Oberstufe merkt sie, „*dass das fehlt*“. Ludwig befürwortet diese Fortführung in der Kursstufe ebenfalls, „*weil da der Ansprechpartner wegfällt, da sieht die Schüler keiner mehr*“. Karin versucht, den weggefallenen Morgenkreis in der Kursstufe durch gezielte Impulse im Rahmen ihres Unterrichts ein Stück weit auszugleichen, hält diese Lösung aber nicht für ausreichend.

Den Morgenkreis beurteilt Ludwig als einen „*ganz wichtigen Ort*“ für religiöses

Lernen, „weil dort schon per Definition diese Begegnung mit Gott auch stattfinden soll.“ Diese religiöse Dimension benennt auch Dorothea, „[d]as heißt aber nicht, dass es da immer unbedingt gelingen würde“. In manchen Klassenstufen würden sich die Schülerinnen und Schüler „auch mal innerlich dagegen wehren oder provozierend damit umgehen“, trotzdem gehört dies für sie zum Entwicklungsprozess dazu und in Klasse 10 komme häufig eine intensive Nachfrage nach der religiösen Dimension. Johannes bezeichnet den Morgenkreis als Erfahrungsraum, mit „thematische[n] Kristallisationspunkte[n]“ beispielsweise im Jahreskreis als Anstoß für „diese fundamental menschlichen Fragen, die da auftauchen, die ich anstoßen kann, die ich aber nicht abschließend beantworte“.

Es gibt aber andererseits kritische Stimmen, wie von Sophie, die Bemerkungen von Kollegen am Ende von Klasse 10 berichten („oh, es ist jetzt auch gut, dass es vorbei ist“) und anmerken, dass für die Schülerinnen und Schüler teilweise „es halt auch nur ein Absitzen irgendwie ist der Zeit“. Wichtig seien Unterstützung und Material für die Kolleginnen und Kollegen zur Gestaltung des Morgenkreises, damit nicht „eine Stunde Zeit totgeschlagen“ wird. Dieses Unterstützungsangebot fordert auch Julia, „der Aufwand, der betrieben wird, dass [...] fast jeder immer neu das Rad erfindet, ist zu groß“. Julia möchte in Bezug auf den Morgenkreis mehr „theoretischen Überbau wie praktischen Unterbau“ von außen – sie schlägt ein Fortbildungsfach oder Seminarfach „Morgenkreis“ einerseits und einen systematisch nach Stichworten aufbereiteten Pool im Internet andererseits vor. Wie auch an späterer Stelle in Bezug auf den VU formuliert wird, stellt Karin auch in Bezug auf den Morgenkreis fest, dass „es unheimlich davon ab[hängt], was der einzelne Lehrer draus macht“.

FSA

Im Hinblick auf die freien Arbeitsformen gehen die Meinungen auseinander. Das Prinzip von freien Arbeitsformen und der Blick auf die Schülerin und den Schüler, der dahinter steht, wird bejaht (so Dorothea). Die konkrete Umsetzung jedoch wird mehrfach kritisiert.

Die FSA fällt im Schulhaus ins Auge und prägt laut Hannah die Atmosphäre in den Fluren vor den entsprechenden Klassenzimmern. Hannah hat Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt, denen es schwer falle, längere Zeit am Stück konzentriert und fokussiert selbstständig zu arbeiten. 90 Minuten FSA seien daher „einfach nicht mehr möglich“.

Ludwig nimmt Bezug auf das Alter der Schülerinnen und Schüler. Seiner Erfahrung nach funktioniert FSA in den Klassen 5 und 6 gut und ist stimmig. Die FSA bekommt dann für Ludwig *„etwas Ambivalentes“*, weil die Schülerinnen und Schüler in Klasse 7 nicht mehr richtig mitzögen, die FSA-Stunde *„relativ relaxt“* angegangen werde. An einer der Schulen der Interviewpartner wurde deshalb in den letzten Jahren die FSA für die 7. Klasse stärker strukturiert, verpflichtende Tests eingeführt. Karin begrüßt diese strengere Struktur, das trage *„natürlich der Tatsache Rechnung, dass die Schüler da in die Pubertät kommen und ansonsten halt Hausi machen und rumblödeln.“* Die FSA wäre ansonsten in der 7. Klasse nicht mehr *„wirklich sinnvoll“*. Ludwig empfindet diese Vorgaben als *„fast zu eng“* und fragt sich, ob das noch der Intention der FSA entspricht, *„dass sich der Mensch da frei entfalten kann und seine Persönlichkeit entwickelt“*. Diese Abwägung wurde bereits bei der Frage nach dem Freiheitsbegriff im Schulalltag aufgegriffen (siehe unter: *„Ringens um den Freiheitsbegriff im schulpraktischen Alltag“*). Ludwig würde an dieser Stelle gerne neue Modelle, wie ein projektartiges Arbeiten (*„[m]al wirklich Schule zu“*), ausprobieren, um einen stärkeren Bezug der Schülerinnen und Schüler zum Thema zu ermöglichen.

Hannah möchte die FSA inhaltlich *„entschlacken“*. Zu viel Unterrichtsstoff sei bei der Umstellung auf G8 als Pflichtanteil in der FSA gelandet. Dieser *„FSA-Stress“* sei *„natürlich komplett widersinnig“*.

Karin ist im Hinblick auf die FSA skeptisch, *„wenn Schüler nicht geeignet sind dafür, sich selber so gut zu organisieren, dass sie in der FSA durchsteigen.“* Sie wünscht sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer *„für solche Aufgaben in der Unterstufe auch noch mehr Möglichkeiten bekommen würden“*, um Zeitprobleme zu vermeiden und auf den einzelnen Schüler eingehen zu können. Sophie merkt ebenfalls an, dass sich das Konzept der FSA nicht für jede Schülerin und jeden Schüler eigne, mit dem Besuch einer Marchtaler-Plan-Schule lasse man sich aber auf dieses Konzept ein. Attemptamus betont den Anspruch, der hinter diesem Konzept für die Schülerinnen und Schüler stehe, so müsse beispielsweise ein Fünftklässler nicht nur *„am Gymnasium ankommen, sondern nebenher in der Freien Stillarbeit auch noch lernen, sich zu organisieren und selbstständig zu arbeiten“*. Für Attemptamus spielt hier der Ganztagsbetrieb eine wichtige Rolle.

Sophie ist gleichzeitig fasziniert davon, wie die Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe aus der FSA *„rauskommen, und da wirklich gut drin sind, [...] Dinge*

eigenständig zu erarbeiten“ – wenn es auch ihrer Meinung nach für die Schülerinnen und Schüler dann teilweise schwieriger ist, in Partner- oder Gruppenkonstellationen zu arbeiten.

Die Erstellung und Überarbeitung des FSA-Materials wird als sehr zeitaufwändig geschildert (so bspw. Sophie und Maria). Regelmäßige Überarbeitungen seien aber wünschenswert, denn das Material sei teilweise *„nicht mehr dem neuesten Stand“* entsprechend (Sophie). Julia sieht ebenfalls den laufenden Erneuerungs- und Reparaturbedarf und wünscht sich *„pro Fachschaft einen oder zwei Spezialisten in FSA, die Materialien erstellen, den ganzen Überblick haben, und die dafür bezahlt werden“*. Es geht ihr hier um Leitungsstellen auf einer Zwischenebene, die dann z.B. an die FSA angedockt sind. Sie fände es außerdem, wie beim Morgenkreis, interessant, die theoretische Fundierung, z.B. eine FSA-Didaktik, zu vertiefen. Auch eine Datenbank, mit den FSA-Materialien aller Marchtaler-Plan-Schulen wäre denkbar.

Freie Studien und Philosophisch-Theologisches Forum

Hannah berichtet davon, dass es an ihrer Schule in den letzten Jahren zahlreiche Überarbeitungen der Freien Studien in der Mittelstufe gegeben habe: *„Also eigentlich an jedem Schräubchen, wo man drehen kann, hat man mal gedreht.“* So wurden die beteiligten Fächer, die Inhalte, die Auswahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler variiert. Das Konzept der Freien Studien sei an sich *„bestechend gut“*, aber *„in der Praxis läuft es nicht, oder nur bedingt“*. Es sei schwierig, unmotivierte Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Auch der zeitliche Druck durch Klassenarbeiten verursache Stress und Unzufriedenheit.

Karin blickt mit Zufriedenheit auf die Überarbeitung des Philosophisch-Theologischen Forums an ihrer Schule (*„Und da ist die Vernetzung eben nochmal intensiver auch.“*). Für eine Chance, über Grundhaltungen zur Welt und die Beurteilung von Sachverhalten nachzudenken, hält Ludwig das PTF, *„dieses Stiefkind [...] der Marchtaler-Plan-Pädagogik. Da weiß keiner so recht, was man eigentlich damit machen soll.“*

VU

Zum Vernetzten Unterricht gibt es sehr viele Äußerungen, es wurden in den Interviews auch direkte Fragen zur Vernetzung und zum VU gestellt. Teilweise beziehen sich diese Äußerungen auf eher grundsätzliche Aspekte, teilweise gehen sie

ins Detail. Deshalb sollen die Äußerungen zum Vernetzten Unterricht anhand mehrerer Stichworte dargestellt werden.

Zunächst ganz grundsätzlich äußert sich Ludwig: Zentraler Ankerpunkt der Vernetzung und damit des Vernetzen Unterrichts sei die religiöse Dimension, das christliche Menschenbild. *„[D]iese religiöse Dimension hält sozusagen diese Inhalte, die ja sonst auseinander zu fallen drohen, hält es zusammen, also ich finde, damit steht und fällt der VU“.*

Der VU wird von den Kolleginnen und Kollegen sehr geschätzt. Karin sieht darin *„so ein bisschen das Alleinstellungsmerkmal“* des Marchtaler Plans. Auch wenn sich die staatlichen Schulen im Hinblick auf die Vernetzung viel aneignen, bleibt der Vernetzte Unterricht für Karin *„für unser Profil als katholische freie Schule [...] absolut unverzichtbar“*. Das vernetzte Denken sei für das spätere Berufsleben *„auch eine ganz große Schlüsselqualifikation“*. Nach der Erfahrung von Attemptamus entsteht durch die Vernetzung ein anspruchsvoller Unterricht, die Studienfähigkeit nehme dadurch eher zu.

VU und VUN bringen auch eine Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen untereinander mit sich, so sieht Hannah die Absprachen dazu als prägend für ihren Alltag. Attemptamus spricht beim VU in der Unterstufe, der von einer Lehrkraft unterrichtet wird, vom *„Synergieeffekt“* des Vernetzten Unterrichts, durch den auch mehr Zeit für andere Aspekte bleibe. Es gebe *„nicht diese Schnittstellenverluste, dass die Lehrer nicht miteinander reden, aber das gleiche unterrichten: Evolution in Biologie und Schöpfung in Religion“*. Das Beispiel der Schöpfung hat auch Julia vor Augen, für sie ergibt sich durch den VU die Möglichkeit, religiöse Bezüge zu einem Thema direkt herstellen zu können und das nicht auf eine Religionsstunde vertagen zu müssen.

In den Klassen 5 bis 7 wird der VU an Hannahs Schule von einer Lehrkraft unterrichtet, die das auch wirklich will (*„der Unterstufen-VU der würde nie von oben her zugewiesen werden“*). Hannah hält das auch für sehr sinnvoll, weil VU in den unteren Klassen *„einfach zu speziell [sei]. Also [...] das muss man wollen, das muss einem auch liegen.“* Karl schätzt am VU in den unteren Klassen, dass er viele Stunden in der Woche mit seiner Klasse hat und so auch die Möglichkeit hat, *„das Klima in der Klasse zu prägen“*. Er empfindet diese Art zu unterrichten als einfacher und befriedigender.

Sophie formuliert für sich die Schwierigkeit, konkret zu wissen, *„wie die Vernetzung jetzt gestaltet werden soll oder kann“*. Hannah befürwortet die Wabenstruktur, weil so verdeutlicht werde, dass es nichts Chronologisches ist, sondern alles zusammenhängt, sie könnte sich aber vorstellen, Inhalte anders zu gruppieren. Maria empfindet die Waben prinzipiell als gute Darstellungsweise, kann aber mit den vorgeschlagenen Unterrichtsgängen teilweise wenig anfangen (*„[D]a sind dann so Sachen drin, wo ich denke, wenn das jetzt jemand liest, der von dem Fach jetzt keine Ahnung hat, der macht das dann, und dann, dann ist Katastrophe.“*). Dorothea sagt zu der Einteilung, diese *„könnte man wahrscheinlich jedes Mal wieder neu umstellen. Das hängt auch mit den Personen zusammen, die es dann unterrichten wollen.“* Ein Streit sei aber unnötig, letztlich seien diese Strukturen nur Hilfsmittel (siehe dazu auch *„Struktur und Wandel“*). Johannes klassifiziert die Waben ganz klar als Hilfsstrukturen, im Grunde würde es reichen, vom Menschen auszugehen, *„dieses anthropologische Fundament zu benennen“*. Die Waben stellen ein Angebot dar, *„[g]leichzeitig gewährleistet die Darstellung überhaupt nicht, dass ich Vernetzten Unterricht mache. Weil ich die Inhalte alle so oder anders machen kann. Wenn ich mir den Geist, in dem das verfasst wurde und in dem das steht, also in diesem anthropologischen Kontext, bewusst mache, dann kann fast nichts schief gehen. Wenn ich denke, ich muss jetzt hier Fachinhalte abarbeiten, dann wird das zur Bürde, weil die Einheiten zum Teil sehr voll sind, und das dann eine Überforderung wird.“*

Johannes berichtet von Diskussionen in der Lehrplankommission, welche Vorstrukturierungen über die Waben hinaus nötig seien. Beobachtungen hätten gezeigt, *„dass die nicht-lineare Darstellung in Waben für viele eine Überforderung ist.“* Um Unterstützung beim Aufbau der jeweiligen Epochen zu geben, habe man entschieden, Unterrichtsmodelle als Modelle anzubieten und damit zu verdeutlichen, *„wie kriege ich diese Linearität hin, haben versucht mit Leitfragen zu arbeiten, um nicht sozusagen eine Inhaltsliste dran zu haben.“* Man müsse sich bei der Lektüre immer klar machen, dass es sich um ein Angebot handle, man aber auch komplett anders vorgehen könne. Johannes hat dabei die Erfahrung gemacht, dass die Kolleginnen und Kollegen sehr dankbar für dieses – nicht verpflichtende – Angebot sind. Eine gewisse Gefahr sieht er jedoch darin, dass durch die Verschriftlichung *„das immer gleich als verpflichtend interpretiert“* werde. Das wirke natürlich *„dem Prinzip entgegen“*.

Chancen des VU

Als Chance des Vernetzten Unterrichts benennt Attemptamus die Möglichkeit, durch die epochale Struktur an einem Thema intensiv mit vielen Wochenstunden zu arbeiten. Er blickt an dieser Stelle auf den Religionsunterricht, der an staatlichen Schulen ansonsten eben nur zweistündig ist. Im VU dagegen kann ein Thema, sein Beispiel ist hier das Thema Advent, kompakt in einer recht kurzen Zeit behandelt werden und erstreckt sich nicht über Wochen. Johannes sieht in der epochalen Gestaltung eine Chance, man könne *„konzentrierter an einer Sache dran bleiben“*. Die Zeitgestaltung erlebt Karl als zwiespältig, man habe viel Zeit, müsse aber auch sehr viele Inhalte ansprechen, so bestehe die Gefahr, dass *„manches dann doch auf der Strecke bleibt“*. Auch Johannes sieht in der zur Verfügung stehenden Zeit einen Zwiespalt und insgesamt einen hohen Anspruch.

Geschätzt wird von den Kolleginnen und Kollegen auch die epochale Struktur, eine Sichtweise, *„die nicht in Fachwissenschaften eingesperrt ist, sondern wirklich vom Phänomen ausgeht, wie es halt in Wirklichkeit auch ist“* – so formuliert es Karin. Karl grenzt diese Arbeitsweise von *„Schachtelwissen, Schachtelthemen“* ab und sieht die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, *„sich mit einem Gegenstand gründlicher auseinander[zu]setzen [...] und nicht nur in einer Fachperspektive“*. Für Johannes liegt die Chance darin, nicht an Fachgrenzen Halt machen zu müssen, *„dass ich über Zusammenhänge nachdenken darf und die Zusammenhänge weiter sind, als ich sie spanne [...] Oder glaube, spannen zu können.“* Allerdings deutet er hier bereits die Schwierigkeiten an, die sich durch die Komplexität der Themen ergeben.

Gefragt wurde auch nach den Chancen für die Schülerinnen und Schüler, durch die Vernetzung einen persönlichen Zugang zum jeweiligen Thema zu bekommen (siehe dazu den Unterpunkt *„Die Schülerinnen und Schüler“*).

Schwierigkeiten des VU

Eine Schwierigkeit des VU liegt wohl im Gelingen der Vernetzung – auf Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers (beklagt wird eine starke Lehrerabhängigkeit), aber auch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler.

Dorothea kann sich eine vermehrte Projektarbeit im VU vorstellen mit einem festen Ablauf für alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen und erhofft sich davon, dass *„die Vernetzung für die Schüler wahrscheinlich noch offensichtlicher und noch*

unabhängiger von der Lehrkraft“ wird.

In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler nimmt Sophie wahr, dass in den höheren Klassen, bedingt durch die Tertianstruktur und die Aufteilung auf mehrere Lehrkräfte, der Unterricht stärker fächerspezifisch zugeordnet wird (*„sie hatten dann Erdkunde, Reli oder Geschichte“*), urteilen bei der Evaluation über *„das Erdkundetertial“*), obwohl den Schülerinnen und Schülern auch klar sei, dass ein Tertial ein Teil von etwas ist. Anders wird von Sophie der VU der unteren Klassen beurteilt, der in der Hand einer Lehrerin bzw. eines Lehrers liegt. Für Maria ist es ganz wesentlich, dass der VU in der Hand einer Lehrkraft liegt, ansonsten gebe es Probleme, *„also das ist ja klar, dass das nicht funktioniert“*. Maria steht im Austausch mit den VU-Beauftragten anderer Schulen und bemerkt, dass es *„ganz viele unterschiedliche Schwierigkeiten an den unterschiedlichsten Standorten gibt“*.

Die Fülle der Möglichkeiten und die Gestaltungsfreiheit bringen auch die Gefahr mit sich, *„dass man sich verzettelt“* und manches *„dann zu oberflächlich“* wird – so formuliert Hannah. Ludwig setzt hier einen etwas anderen Akzent, er hält fest, *„[w]enn ich einen Schwerpunkt darauf setze, in Zusammenhängen zu denken, fachübergreifend zu denken, das in größere Sinnzusammenhänge einzuordnen, auch auf mein Leben hin zu denken“*, dann fehle die Zeit für das *„Klein-klein“* der Fachdisziplinen. Julia formuliert mit Blick auf den religiösen Aspekt die Gefahr, diesen zwar als Lehrkraft zu sehen und zu thematisieren, *„ihn aber in der Stofffülle neben Bio und Erdkunde zu vernachlässigen“*.

VU und religiöses Lernen

Johannes hält fest, dass im VU natürlich explizit religiöse Inhalte enthalten sind, aber auch in den Themenfeldern, *„die eine starke Affinität zu bestimmten Fachinhalten haben“*, spiele *„die religiöse Dimension immer eine Rolle“*. Auch in beispielsweise historischen Zusammenhängen zeige sich *„die Sinnfrage, die in jeder Einheit drin steckt, und das Grundanliegen von VU, den Sinnhorizont offen zu halten und nachzufragen“*. Dass hier ein schmaler Grat vorliegt, zeigt sich in den Äußerungen von Ludwig. Er sieht eine Gefahr darin, religiöse Themenkomplexe zu stark ins Seichte abgleiten zu lassen, sie zu sehr vom Fachwissenschaftlichen abzukoppeln (*„so dieses Seichte, ich sage es mal ganz vorsichtig, im VU ist es irgendwo immer mit dabei. Das sagen auch Kollegen explizit so, ja Reli ist ja irgendwo immer mit dabei.“*). Attemptamus denkt daran, dass bereits beim fächerverbindenden Unterricht des staatlichen Lehrplanes von 1994 der Religion vorgehalten wurde, sie sei überall

dabei, habe *„überall die Finger drin“*. Es sei also bereits in diesem Ansatz klar geworden, dass Religion *„eigentlich überall drin“* sei. Dieser Grundgedanke liege auch dem Marchtaler Plan zu Grunde *„und insofern ist die Religion natürlich zum einen extrem leicht zu vernetzen [...] Es lässt sich alles spiritualisieren [...] oder theologisch auch diskutieren.“* Auf der anderen Seite ist die Vernetzung laut Attempamus *„extrem schwer“*, weil *„ja auch substantiell gearbeitet“* und auf gymnasialem Niveau unterrichtet werden soll. Karin blickt aus ihrer Perspektive als Fachlehrerin in der Kursstufe auf den VU: *„Ich glaube, dass wir in der Sekundarstufe II an unserer Schule erstmal nochmal schauen müssen, was ist an fachwissenschaftlichem Basiswissen da.“* Sie nennt hier als Beispiel exegetische Fachbegriffe.

Karl blickt abwägend auf den Anteil religiösen Lernens im VU. Rein auf die Lerninhalte bezogen, schätzt er, dass im VU weniger gelernt wird als im Bildungsplan für staatlichen Religionsunterricht vorgesehen ist (*„Der erste Teil, dieses Lehrplanwissen, habe ich das Gefühl, dass es recht kurz kommt. Also es, dass es weniger vorkommt, als im Lehrplan steht, und als an einer staatlichen Schule vielleicht vermittelt wird, weil diese zwei Relistunden, die ich in VU habe, die werden halt irgendwo für irgendwas gebraucht und wenn ich da den Strich ziehe, dann sind das da keine zwei Religions-Inhalts-Stunden.“*). Er setzt allerdings hinzu: *„Aber dadurch dass auch [...] der andere Unterricht in dieser Haltung abläuft, denke ich, haben wir dann wieder ein Plus.“*

Stärker noch als bei der Vernetzung an sich wird im Blick auf das religiöse Lernen die Abhängigkeit von der konkreten Lehrerpersönlichkeit betont. So äußert Karin zum religiösen Lernen im VU, *„dass das ganz, ganz stark an der Persönlichkeit des Lehrers liegt und an dem eigenen spirituellen Leben auch des Lehrers, in wie weit der das so präsent machen kann“*.

Die Vernetzung religiöser Themen schätzen die Kolleginnen und Kollegen unterschiedlich ein. Karl bezeichnet es als *„eher schwieriger“* als bei anderen Themen und begründet dies damit, *„dass die religiösen Inhalte für sich schon gewichtiger und irgendwie abgeschottet sind“* und so ein Stück weit abgekapselt bleiben. Das stellt in gewisser Weise auch Ludwig fest bei Einheiten mit *„rein theologische[m] Thema“*, er denkt hier an die Einheiten zu Ostern oder Weihnachten, *„[w]o man einfach thematisch dann so eng ist an theologischen Fragestellungen“*. Prinzipiell fällt ihm als Theologen das Vernetzen religiöser Aspekte leicht, einfach

und sinnlogischer ist für Ludwig allerdings der Ausgang von einem anderen Themenkomplex hin zum religiösen Aspekt („*und frage dann weiter, welche theologische Dimension steckt denn da noch dahinter*“). Die ausformulierten Fundierungen im Vorwort der jeweiligen VU-Einheit empfindet er hier als hilfreich.

Fachfremdes Unterrichten

Das fachfremde Unterrichten im Rahmen des VU wird in mehreren Interviews thematisiert, obwohl die Fragen des Interviewleitfadens das Stichwort „fachfremd“ nicht benennen. Insgesamt wird das fachfremde Unterrichten von den interviewten Personen recht unterschiedlich beurteilt.

Grundsätzlich merkt Johannes an, dass am Gymnasium, vor allem im G8, die Wissenschaftspropädeutik „*häufig [...] zu früh*“ im Fokus stehe. Die Lehrkräfte gingen deshalb in der Unterstufe, im Gegensatz zur Mittelstufe, meist noch davon aus, im fachfremden Unterricht „*Themen leichter anstoßen zu können, oder eine thematische Verknüpfung herstellen zu können und der Lehrer, die Lehrerin fühlt sich in der Lage, das zu begleiten.*“ Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews kommt Johannes auf die Komplexität der Themen im VU zu sprechen: „*Je komplexer die Sachverhalte, desto mehr muss man sich damit auseinandersetzen, um nicht zu oberflächlichen oder pauschalen Urteilen zu gelangen. Und die Gegenstände werden spätestens ab der Mittelstufe sehr komplex.*“ So sei eine persönlich interessierte Lehrkraft, die „*auch manches gelesen habe*“, hier nicht automatisch in der Lage, „*das vernünftig zu elementarisieren*“, vor allem im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die sich damit schwer tun. Die Lehrkraft gerate an Grenzen – im Hinblick auf die eigenen zeitlichen Ressourcen, fachliche Kenntnisse und die Schwierigkeit sich „*überall gleichermaßen einarbeiten zu müssen*“.

Karl sieht das fachfremde Unterrichten als Chance, sich persönlich weiterzubilden, und hat auch in den unteren Klassen nicht die Befürchtung, „*dass man da als Nicht-Fachmann vielleicht so viel falsch macht*“. Maria betont, dass man sich einarbeiten müsse, das aber ginge. Sie interessiert sich persönlich sehr für die Themen: „*Ich will das dann selber wissen, und, das ist dann aber gleichzeitig wieder eine ganz große Chance, finde ich, weil, wenn ich selber von einem Thema nicht wirklich so viel Ahnung habe, oder wenn ich es nicht studiert habe, dann muss ich mir das aneignen wie die Schüler und sehe das vielleicht auch mit einem anderen Blick. Ich sehe dann eher, [...] wo liegen denn die Schwierigkeiten.*“

Dorothea dagegen hält den Einbezug der Fachwissenschaft für fachfremde Kolleginnen und Kollegen für schwer, sie fragt sich selbst in Bezug auf religiöse Themen auch in den unteren Klassen, *„ob ich das tatsächlich immer unter fachwissenschaftlich-theologischem Anspruch 'richtig' mache.“* Dorothea sichert sich deshalb durch Rücksprachen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen ab. *„Und das ging dann damit so ganz gut.“* Auch Julia hält es für möglich, dass durch Lehrkräfteteams aus den unterschiedlichen Fachrichtungen und methodisch-didaktisch ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial *„der VU-Unterricht seinem Anspruch gerecht werden“* kann. Attemptamus begreift das fachfremde Unterrichten einerseits als Chance, weil die Lehrkraft die Verständnisprobleme der Schülerinnen und Schüler anders nachvollziehen könne (*„auf Augenhöhe“*), auch der gegenseitige Respekt zwischen den Fachdisziplinen und den einzelnen Kolleginnen und Kollegen als Experten ihres Fachgebiets zunehme. Gleichzeitig sei es schwierig, *„die Kollegen tatsächlich mitzunehmen“*. Fachfremder gymnasialer Unterricht, zumal in Klasse 7, bis wohin an der Schule von Attemptamus der VU aus einer Hand und damit teils fachfremd unterrichtet wird, sei *„sehr anspruchsvoll, da müssen die Lehrer echt mitziehen“*.

Ludwig hält den fachfremden Unterricht in den unteren Klassen für möglich, sieht in den höheren Klassenstufe aber eine Grenze des fachfremden Unterrichtens. Er blickt auf den VU in Klasse 10, bei dem eine Stunde Religion im Fachunterricht angesiedelt ist, *„und die andere Stunde ist dann im VU mit drin und dann muss der Geschichte-, Bio- und Erdkundelehrer praktisch dieses Theologische mit unterrichten. Und das fällt den Kollegen, die jetzt keine Fachkollegen sind, schon enorm schwer. Und da, da sind eindeutig Grenzen des Marchtaler Plans. Also wie weit kann ein Lehrer fachfremd Fachunterricht vernetzend unterrichten.“* Für diese Kollegen, die im VU fachfremd unterrichten, hat die Fachschaft Religion Vorgaben entwickelt, *„die dann die Kollegen entlasten sollen inhaltlich, methodisch, aber es bleibt trotzdem so ein Hilfsmittel. Und [...] das ist eben der Preis, den man auch bezahlt, für diesen Vernetzungsgedanken [...]. Da tritt das Fach, das vertiefende Fachwissen einen Schritt zurück für dieses Übergreifende.“*

Die Aussagen zum fachfremden Unterrichten beziehen sich in den Interviews auf verschiedene Fachbereiche. Hannah thematisiert die Schwierigkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich, so seien naturwissenschaftliche Versuche oder das Mikroskopieren für manche Kolleginnen und Kollegen schwierig. Sie spricht hier

von den „Grenzen“ der jeweiligen Kolleginnen und Kollegen, äußert aber zugleich die Hoffnung, dass sich durch die Abwechslung der Themen und das meist jahrelange Verweilen der Kolleginnen und Kollegen im VU *„sich das auch mit der Zeit ab[schleift]“*. Ludwig äußert sich hier kritischer. Auch wenn er VU-Einheiten bereits unterrichtet habe (sein Bezugspunkt ist hier die Biologie in Klasse 5 und 6), fehle ihm in Bereichen, die er nicht studiert hat, das Wissen in der Breite und Tiefe (*„einfach nicht in der Lage, das so vertiefend und auch umgreifend einzuordnen, wenn da Fragen von Schülern kommen zum Beispiel, als das ein Fachkollege kann“*), er könne da nur angelesene Antworten geben. *„Und das wird umso schwieriger, je komplexer die Schüler auch fragen.“*

In den Interviews werden auch Möglichkeiten der Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen für das fachfremde Unterrichten thematisiert. An der Schule von Attemptamus liegen die VU-Stunden für Klasse 5 bis 7 komplett ausgearbeitet vor, *„den kann man einfach abunterrichten“*. Maria wünscht sich Workshops, die zentrale Elemente der verschiedenen Fachdidaktiken, z.B. die Quellenarbeit in Geschichte, bündeln. Zwar finde ein Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen als Fachexperten statt, *„aber dass man das vielleicht mal gebündelt machen würde, das wäre was, wo ich sagen würde, das wäre vielleicht ganz sinnvoll“*.

Einen eigenen Bereich stellt das Unterrichten im VU von Lehrerinnen und Lehrern, die keine Religionslehrer sind, dar. Ludwig äußert die Befürchtung, dass dann religiöse Themen und Bezüge nicht so explizit hervorgehoben und bearbeitet werden, wie er als Fachkollege das tut. Die Rolle des Theologiestudiums für einen fachwissenschaftlich fundierten Unterricht wird bejaht. Attemptamus positioniert sich etwas anders und spricht in diesem Zusammenhang davon, dass ein oder zwei Religionslehrerinnen bzw. Religionslehrer im Kollegium als Ansprechpartner zur Verfügung stehen sollten. Auch eine Austauschplattform von interessierten Kolleginnen und Kollegen unter Einbezug des örtlichen Pfarrers und der Kirchengemeinde hält Attemptamus hier für gewinnbringend. Das könne ein Theologiestudium nicht ersetzen, sei aber für die unteren Klassen als Konzept *„tragfähig“*. Wie Hannah kommt auch Attemptamus auf den Diplommkurs in Obermarchtal als berufsbegleitende Unterstützungsmöglichkeit zu sprechen, um *„gerade zu theologischen Sachverhalten, nochmal so weit sich befähigen und aufbauen zu lassen und auch selbst aufbauen“*, dass ein Unterrichten in den unteren Klassen möglich sei. Als Gradmesser formuliert Attemptamus: *„[B]rennt da*

theologisch nicht was an? Werden da womöglich falsche Lehren verbreitet? Oder gehen da vielleicht die Lehrer auf Fragen der Kinder nicht ein, weil sie sich unsicher fühlen oder so?“ Prinzipiell steht Attemptamus hinter dem Konzept des Vernetzten Unterrichts und findet, dass fachfremdes Unterrichten am Gymnasium durchaus möglich sei, wie die Fächerverbände auf staatlicher Seite zeigen. Der VU solle nicht „*gymnasial zerredet*“ werden.

Im Fokus ist an dieser Stelle neben dem religiösen Wissen und der Fachwissenschaftlichkeit, aber auch das religiöse Lernen im weiteren Sinn: durch das Zeugnis der Lehrerin und des Lehrers, die persönliche Spiritualität und religiöse Verwurzelung der Lehrerin und des Lehrers. Diesem persönlichen Bezug und Zeugnis des Lehrers wird große Bedeutung zugemessen. Karin sieht Grenzen vor allem dort, „*wo Lehrer VU unterrichten, die jetzt nicht wirklich ein fachliches oder starkes persönliches Interesse an Religion haben.*“ In ihrer Erfahrung als Fachlehrerin in der Kursstufe kann den Schülerinnen und Schülern dann auch Fachwissen fehlen („*Und da kann es dann schon auch sein, dass Schüler nicht so viel Wissen mitbringen, wenn sie in die Oberstufe kommen, wie wenn sie an einer staatlichen Schule Religion gehabt hatten.*“).

An einer der besuchten Schulen gibt es die Besonderheit, dass auch in den unteren Klassen neben dem VU noch Religionsunterricht als Fachunterricht erteilt wird. Hannah berichtet davon, dass sie als VU-Lehrerin Einheiten mit explizit religiösen Inhalt an den Religionslehrer, die Religionslehrerin abgibt. Hannah, die keine Theologie studiert hat, empfindet das als Entlastung („*wenn es ans Eingemachte geht, an theologische Sachen, wenn es an Bibelauslegung geht, dann überlasse ich es eben meinem Relilehrer*“). Sie ist sich unsicher, ob sie sich ohne diese Möglichkeit den VU zugetraut hätte. Den Diplomkurs in Obermarchtal hat Hannah zum Zeitpunkt des Interviews aus organisatorischen Gründen noch nicht absolviert, erhofft sich aber viel davon („*dass es meine Möglichkeiten erweitert*“). Nach einer Phase, in der sie sich inhaltlich in die fachfremden Anteile des VU eingearbeitet hat, sieht sie nun den zeitlichen Freiraum, sich diesem Aspekt stärker zuwenden zu können. Was das Unterrichten religiöser Aspekte im VU angeht, liege ihr persönlicher Zugang und Schwerpunkt immer im Geschichtlichen oder Kulturellen „*und dann ist halt das Religiöse ein Aspekt*“. Hier sieht sie für sich Grenzen des Leistbaren: „*Das geht bestimmt auch nicht nach dem Diplom. [...] Das ist ja auch ok, also ich finde das nicht schlimm. Bloß halt ganz unter den Tisch kehren, das*

sollte man nicht machen.“

VU und Notengebung

„Führt endlich die VU-Note ein. Traut euch.“ – So fordert Ludwig eine konsequente Umsetzung des VU-Gedankens auch in der Notengebung. Auch Dorothea erlebt zwischen dem Grundanliegen von VU und der Notwendigkeit, bei den Noten die Teilbereiche wieder zu trennen, einen Bruch. Die Trennung der Fächer im Hinblick auf die Notengebung hat Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Für sie ist laut Maria klar, in welche Note die aktuelle Epoche schwerpunktmäßig eingeht. Attemptamus nimmt ebenfalls wahr, dass die Schülerinnen und Schüler die Bereiche zuordnen: *„Die Kinder wissen das auch, dass im Prinzip jetzt gerade Religion läuft im Wesentlichen oder Geschichte läuft. Die wissen auch, welches VU-Heft nachher in welchem Fachaspekt seinen Schwerpunkt hat.“* Maria bestätigt die Trennung der Themen durch die Schülerinnen und Schüler, wenn es um die Noten geht, setzt dem aber entgegen, dass die Schülerinnen und Schüler *„das im Kopf trotzdem zu einem Thema zusammen[bauen], für die gehört das im Kopf [...] zusammen“*.

Neben einem Bruch zwischen der Konzeption des VU und der Notengebung sind es schlicht auch praktische Aspekte, die kritisiert werden. Als *„mitunter auch mal kompliziert“* nimmt Ludwig die notwendigen Absprachen unter den Kolleginnen und Kollegen um die VU-Note wahr.

Über die Notengebung, die sich an den klassischen Fächern des staatlichen Bildungssystems orientiert, trennen sich also in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die vernetzten Aspekte des VU-Unterrichts in Aspekte einzelner Fächer.

VU-Materialien

Sophie als Berufsanfängerin haben Schulbücher für den VU gefehlt, die Suche nach passendem Material, *„das irgendwie Marchtaler-Plan-konform ist und gleichzeitig aber auch den Bildungsstandards entspricht“*, war für sie herausfordernd. Ein spezielles VU-Buch ist dagegen laut Hannah nicht sinnvoll, da es entweder sehr kurz oder sehr umfangreich sein müsste. Hannah arbeitet immer mit mehreren Schulbüchern parallel und tauscht Material mit Kolleginnen und Kollegen aus. An der Schule von Attemptamus liegen die VU-Einheiten für Klasse 5 bis 7 komplett ausgearbeitet vor. Karl hat seine Unterrichtsmaterialien nach Waben geordnet, er beginnt eine Epoche entweder nach *„Tradition“*, wie es schon mal gemacht wurde, oder nach Interesse der Klasse (*„Was ist so ein Punkt, mit dem man die Schüler*

zunächst mal so ein bisschen fesseln kann?“).

Fachunterricht

Der Fachunterricht als Säule des Marchtaler Plans spielt in den Interviews nur eine untergeordnete Rolle. Für Karin ist guter Fachunterricht für eine gute Schule unverzichtbar (*„Und das ist für mich schon auch die Grundlage, dass wir eine gute Schule sein können. Dass wir einfach auch guten Fachunterricht anbieten.“*). Johannes betont, dass am Gymnasium der Fachunterricht nicht in der Vernetzung aufgeht, nicht aufgelöst ist. Fachlichkeit und Fachunterricht haben neben der Frage nach der Vernetzung und dem Sinnganzen ihre eigene Berechtigung, es sei *„völlig verkehrt“* beides gegeneinander auszuspielen. Julia bewertet es als positiv, dass im Fachunterricht die Möglichkeit bestehe, *„quantitativ wie qualitativ länger an einem Thema bleiben zu können“*, ohne dass andere Unterrichtsfächer berücksichtigt werden müssten. *„Dort, wo mehr in die fachliche Tiefe gegangen wird, auch methodisch und inhaltlich differenzierter gearbeitet wird, braucht es den Fachunterricht“* – so sei das vom Marchtaler Plan ja auch gedacht.

Religionsunterricht als Pflicht

An Marchtaler-Plan-Schulen als katholischen Schulen findet in der Kursstufe der (katholische) Religionsunterricht im Klassenverband statt. Eine Alternative wie den Ethikunterricht, der an staatlichen Schulen gewählt werden kann, gibt es nicht. Karin findet es einerseits *„angebracht“*, dass dies an einer katholischen Schule so ist, andererseits bemerkt sie in manchen Kursen, dass *„sehr antireligiös kämpferische Schüler“* den Unterricht dominieren, es schwierig ist, *„wenn die im Kurs die Oberhand haben“*. Auch Julia hält dieses Konzept zum einen für *„gut gedacht und gewollt“*, zum anderen für *„eine große Herausforderung“*.

Die Schülerinnen und Schüler

Der Blick auf das Kind in der Mitte, auf die Schülerinnen und Schüler, ist für die befragten Lehrkräfte zentral. Oftmals wird dieser Blick auf einer sehr grundsätzlichen, anthropologischen Ebene angesprochen – und hat deshalb in diesem Ergebnispanorama seinen Platz bei den Menschenbildern gefunden. Die Annahme und Wertschätzung als Person, als gottgewollt, gibt dem Blick auf die Schülerinnen und Schüler eine besondere Qualität. Die Grundannahme des Kindes als Geschöpf Gottes ist Bezugspunkt und Korrelativ – vor allem in Fragen nach den Strukturelementen des Marchtaler Plans (siehe dort).

Abgesehen von diesen sehr grundsätzlichen anthropologischen Zugängen spielen die Schülerinnen und Schüler in den Interviews unter weiteren Gesichtspunkten eine Rolle: im Hinblick auf die Fähigkeiten, die sie durch den Unterricht im Rahmen des Marchtaler Plans erwerben, im Hinblick auf die Zugänge, die sich durch den VU ergeben, zur Frage nach der Wahrnehmung religiöser Lernsettings und deren schwer absehbarer Wirksamkeit.

Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler

Laut Beobachtung interviewter Lehrerinnen und Lehrer sind die Schülerinnen und Schüler einer Marchtaler-Plan-Schule geschult im fächerübergreifenden und vernetzten Denken, im selbstständigen Arbeiten. *„[M]indmapmäßig arbeiten, also so fächerübergreifendes Denken, das fällt denen total leicht.“* – so fasst Karin ihre Beobachtungen in Worte. Karin sieht dies besonders auch im Kontrast zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulen, die sie in einem gemeinsamen Oberstufenkurs unterrichtet, und hält diese Selbstständigkeit beim Lösen von Aufgaben für *„eine Frucht des Marchtaler Plans“*. Ludwig nennt die Fähigkeiten, sich in neue Dinge einzuarbeiten, sich etwas zu erschließen und mit Bekanntem zu verknüpfen. Er verwendet für diese Verknüpfung das Bild des Netzes: *„wie in so einem Netz, das sie im Kopf haben“*. Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler ist in gewisser Weise auch notwendig, da durch den Schwerpunkt der Vernetzung keine Zeit dafür bleibe, dass die Lehrkraft detailliertes Fachwissen vorkaut. Sophie lobt die *„gut trainierten Schüler was selbstständiges Arbeiten betrifft“*. Der Aspekt des selbstständigen Arbeitens und des vernetzten Denkens als Ergebnis des Marchtaler Plans wird auch von ehemaligen Schülerinnen und Schülern rückgemeldet, wie Julia erzählt. Sie geht hier allerdings nicht von einem vollständigen Bild durch diese Rückmeldungen aus, weil die Gespräche, die beim Abiball oder beim Tag der offenen Tür entstehen, generell eher würdigend und wertschätzend seien. Julia zieht in Bezug auf die Schülerrückmeldungen aber eine klare Grenze – das religiöse Leben des Gesprächspartners könne dadurch nicht beurteilt werden (siehe dazu später weitere Stimmen unter *„Wirksamkeit und Unabsehbarkeit religiöser Bildung“*). Die Rückmeldungen bezögen sich auf das *„selbstständige Arbeiten und auf ethische Fragestellungen, wie wir sie über FSA, Freie Studien, Jahresarbeit, VU und PTF versuchen zu fördern und zu fordern.“* Damit ist aber nicht nur eine methodische Ebene angesprochen, sondern auch die Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung, die hier Feedback von den Schülerinnen

und Schülern erhält.

Kritische Stimmen gibt es zu den Fähigkeiten in der Unterstufe in Bezug auf die Selbstorganisation in der FSA. Karin merkt hier an, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler „*geeignet*“ dafür sind, sich so zu organisieren, dass sie in der FSA gut zurechtkommen. Sie hält es für notwendig, dass solche Schülerinnen und Schüler „*ganz stark geführt werden müssen*“, sieht dabei aber auch das Zeitproblem, das so im Zusammenhang mit der FSA entsteht. Sie wünscht sich, „*dass wir Lehrer für solche Aufgaben in der Unterstufe auch noch mehr Möglichkeiten bekommen würden.*“ An dieser Stelle wird nicht weiter ausgeführt, welche verschiedenen Möglichkeiten hier gemeint sind, denkbar wären hier beispielsweise mehr Ressourcen in Form von Deputatsstunden, die für eine FSA-Klasse zur Verfügung stehen.

Die Fragestellung des Interviewleitfadens hatte die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht explizit erfragt, sondern auf die Fähigkeit zur Vernetzung religiöser Themen abgezielt. Attemptamus bejaht diese Vernetzung entschieden. Er vergleicht seine jetzigen Schülerinnen und Schüler mit jenen, die er an seiner vorherigen staatlichen Schule unterrichtet hat. Auch dort habe er die Jahrgänge im Religionsunterricht über Jahre begleitet und „*trotzdem nicht so intensiv wahrgenommen, wie die Kinder in ihrer Kritikfähigkeit, in ihrer Sensibilität religiösen Fragestellungen gegenüber, auch Spiritualität, tatsächlich sich verändern*“. So entschieden zustimmend wie Attemptamus beantworten die anderen Kolleginnen und Kollegen die Frage nicht. Sophie kommt dazu ein Beispiel aus Klasse 9 in den Sinn, bei dem die Schülerinnen und Schüler „*Teilaspekte*“ vernetzt thematisiert haben. Johannes hält es für schwer abschätzbar, ob bei den Schülerinnen und Schülern eine Vernetzung stattfindet. Er kann sich an sehr interessierte Schülerinnen und Schüler erinnern, die schon in der Mittelstufe „*wissen wollten, was die Welt im Innersten zusammenhält*“. Er geht allerdings nicht davon aus, dass der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Vernetzung gelingt („*im Gros nicht*“). Auch Maria geht nicht davon aus, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler religiöse Inhalte von sich aus vernetzt, sondern sieht hier die Notwendigkeit, diesen Prozess als Lehrkraft anzuleiten. Die Lehrkraft habe noch andere Aspekte, andere Anknüpfungsmöglichkeiten im Kopf. Den Schülerinnen und Schülern fehlt also ein Stück weit das Überblickswissen, um Verknüpfungen zwischen einzelnen Aspekten selbstständig herstellen zu können. Darin liegt eine Aufgabe des Unterrichts und der

unterrichtenden Lehrkraft, diesen Prozess anzustoßen und die Schülerinnen und Schüler zu immer größerer Selbstständigkeit zu befähigen. Maria sieht in ihrer Klasse 7 ein zunehmendes Reflektieren über ethische Aspekte, ist sich aber unsicher, ob sich diese Wahrnehmung auf den VU zurückführen lässt. Gewisse Verbindungslinien sieht sie bei ihren Schülerinnen und Schülern allerdings schon, sie erzählt hier von der Verknüpfung der Lebenswelt Jesu mit dem römischen Reich: *„Das eine ist jetzt nicht Geschichte und das andere ist jetzt Reli, sondern das gehört zusammen, das hat eine Verbindung. Also [...] klar, da beim römischen Reich ging es um ganz andere Sachen wie jetzt, aber die wissen ganz genau, das, was wir damals gemacht haben, das ist die Lebenswelt, von der wir jetzt gerade reden.“* Wertvoll ist für Maria an dieser Stelle auch die Klassenlehrerschaft über drei Jahre, so wisse sie eben auch, dass die Schülerinnen und Schüler diese Themen mit ihr behandelt haben.

Karin schätzt die Vernetzung bei ihren Schülerinnen und Schülern als sehr unterschiedlich ein. Ihrer Wahrnehmung nach hängt es auch davon ab, ob die Jugendlichen – sie bezieht sich hier auf Kurse in der Oberstufe – Religion gegenüber sehr kritisch eingestellt sind, sich einer vertieften Auseinandersetzung also verweigern und religiöse Inhalte abblocken. Sie nimmt im Rahmen der Philosophiekurse und des Philosophisch-theologischen Forums aber durchaus wahr, dass philosophische oder ethische Themenkomplexe vernetzt werden. Sie spricht an dieser Stelle auch die Ebene der *„religiösen Erfahrungen“* an, die mit den ethisch-philosophischen Themen kombiniert und vernetzt werden. Damit findet die Vernetzung nicht auf einer rein kognitiven Ebene statt, sondern reicht in weitere Dimensionen hinein, was einen Einfluss auf die Gestaltung von Lernsettings hat. Karl hat bei der Beantwortung der Frage seine jüngeren Schülerinnen und Schüler im VU vor Augen. Im Unterricht erlebt er die Vernetzung selten, manchmal durch eine Frage oder eine Erzählung. Ausführlicher schildert er hier Aspekte, die über die frei gewählten Zusatzmaterialien in den VU-Ordern mit abgegeben werden und durchaus auch religiöse Bezüge enthalten. Der Anteil der Eltern bei der Ideengebung ist hier allerdings schwer abzuschätzen. Julia bleibt bei der Beurteilung einer Vernetzung religiöser Aspekte vorsichtig und stuft diese Wahrnehmungen als *„sehr subjektive Aussagen“* ein. Sie macht eine Vernetzung religiöser Aspekte am Themenbereich Naturwissenschaft und Religion fest, der oftmals von den Schülerinnen und Schülern als großer Widerspruch angesehen werde. Im VU der Unterstufe, mit vielen VU-Stunden einer Lehrkraft, gelinge es manchmal, diesen

„Widerspruch auch auf einer höheren Ebene aufzulösen“. Nicht für die ganze Klasse, aber für einzelne erschließe sich auch die religiöse Dimension „*als etwas Eigenes, was aber trotzdem vernetzt ist*“.

Im Kontext der Vernetzung haben die Kolleginnen und Kollegen noch andere Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vor Augen. Hannah kennt Klagen von in der Mittelstufe unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, dass teilweise methodische Kenntnisse fehlten. Hannah bezieht sich hier vor allem auf die Naturwissenschaften (bbspw. das Mikroskopieren).

Persönlicher Zugang der Schülerinnen und Schüler

Die Frage nach dem persönlichen Zugang zu Themen, der sich für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des VU ergibt bzw. ergeben kann, wurde explizit gestellt. Johannes bejaht entschieden, dass hierin eine besondere Chance für einen persönlichen Zugang liegt. Zu Beginn einer VU-Einheit ermöglicht er den Schülerinnen und Schülern, einen ersten eigenen Zugang zum Thema zu gewinnen. Johannes nimmt sich am Anfang einer Einheit Zeit, gemeinsam mit der Klasse die Interessen auszuloten, nach einem thematischen Impuls den Schülerinnen und Schülern zuzuhören und Dinge wahrzunehmen. Es ist ihm wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle auch ihr eigenes Interesse artikulieren, es üben, sich persönlich zu positionieren. Als Lehrer bringe er auch Dinge ein, aber „*die Vernetzung und [...] dieses Anknüpfen-Dürfen an unterschiedlichen Aspekten [macht] das persönliche Lernen viel stärker*“.

Hannah geht nicht davon aus, durch die Vernetzung alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, „*aber man hat es viel leichter zumindest immer wieder einen Großteil der Klasse mitzunehmen*.“ Innerhalb einer Einheit könnte von den Schülerinnen und Schülern auch ein fachlich anderer Aspekt gewählt werden, z.B. in Gruppenarbeiten, „*da kann sich jeder Schüler in jeder Einheit viel, viel eher einfinden und einbringen*.“ Maria formuliert zuversichtlicher, dass „*da jeder für sich irgendwie einen Anknüpfungspunkt finden kann*“, in einem geographischen oder biologischen Aspekt oder wo auch immer ein persönliches Interesse besteht. Am Schluss der Einheit würden die verschiedenen Richtungen dann wieder zusammengeführt. Ähnlich formuliert auch Karl, dass ein vernetztes Unterrichten mehr Chancen enthalte, dass persönliche Interessen der Schülerinnen und Schüler berührt werden und sie so dann auch Zugang zu Themenbereichen bekommen, die ihnen vorher fern lagen. Für Dorothea liegt das Anliegen und die große Chance des Vernetzten

Unterrichts gerade darin, „[d]ass wir dem Schüler in seinem persönlichen Zugang näher kommen wollen, und ihm nicht einen Zugang vorschreiben wollen“, was aber nicht immer und für jeden Schüler gelinge.

Eine kritische Stimme kommt von Sophie, für die unklar bleibt, ob der Einzelne durch die Vernetzung persönlich angesprochen wird. Sie hält fest, „dass der Lehrer das irgendwie vorgibt, wie und was vernetzt wird“. Es werde den Schülerinnen und Schülern also „ein bisschen aufoktroziert“, sie ist sich unsicher, ob von Schülerseite „Impulse da selbstständig kommen“. Das konkrete Wie der Vernetzung und der gemeinsame Weg dorthin spielen hier also eine entscheidende Rolle.

„Wir hatten bisher kein Reli“

Die Terialstruktur des VU, die dazu führt, dass ab Klasse 7/8 verschiedene Lehrerinnen und Lehrer die Epochen unterrichten, bringt mit sich, dass der VU für die Schülerinnen und Schüler „nicht unbedingt“ als VU wahrgenommen wird. Die Schülerinnen und Schüler sprechen dann beispielsweise von einem „Erdkundeterial“. Den Schülerinnen und Schülern ist demnach klar, dass es sich um ein Terial, also um den Teil eines Ganzen handelt. In der Wahrnehmung und Bezeichnung spielt aber der Bezug zum konkreten Einzelfach eine große Rolle. „Und da das ja dann auch von drei Lehrern unterrichtet wird, ist es schwer da eben eine Vernetzung hinzukriegen“, so Sophie. An dieser Stelle stehen der gymnasiale Anspruch eines Fachlehreinsatzes und der Vernetzungsgedanke in Konkurrenz. In den unteren Klassen wird der VU dahingegen anders wahrgenommen.

In der Oberstufe führt die Struktur einer katholischen Schule noch zu einer anderen, eher gegenteiligen Situation. Dadurch, dass Religion für alle Pflicht ist, was den Schülerinnen und Schülern besonders in der Kursstufe dann durch die fehlende Wahlmöglichkeit Ethik deutlich wird, gibt es in den Kursen auch Schülerinnen und Schüler, die dem Fach Religion kritisch bis aktiv ablehnend gegenüberstehen. Karin berichtet von Schwierigkeiten, wenn „manchmal auch wirklich sehr antireligiös kämpferische Schüler dann den Unterricht“ dominieren. Dennoch hält sie es für eine katholische Schule für angebracht, dass Religion als Unterrichtsfach gesetzt ist.

Wirksamkeit und Unabsehbarkeit religiöser Bildung – das Sämann-Gleichnis

Ob und wie religiöse Bildung ihre Wirkung entfaltet, darüber äußern sich die Interviewpartner nur sehr vorsichtig. „[W]ir Religionslehrer, wir sind wie so Säleute, wir säen und wir wissen nicht, auf welchen Boden das fällt.“ – so formuliert Karin

diese Ungewissheit – und auch Johannes verwendet an dieser Stelle das Bild des Sämann-Gleichnisses („[W]ann die Saat aufgeht, ob die Saat aufgeht, auf welchen Teil des Weges oder des Feldes es fiel, weiß ich nicht. Wie oft bei Bildungsprozessen, oder wie immer.“). Johannes würde aber gerne wissenschaftliche Daten erheben, die an mehreren Zeitpunkten ansetzen, also Schülerinnen und Schüler in der Klasse 5 und nach ihrem Abschluss zu befragen, um „von einem Meinen wegzukommen, zu einem konkreteren Wissen“. Ihm ist bewusst, dass es ein komplexer und langwieriger Prozess ist, an solche Daten zu kommen, zumal die Schülerinnen und Schüler meist nur ihre eigene Schule kennen. Doch gerade angesichts der „viele[n] weiche[n] Faktoren“ religiösen Lernens „wäre belastbares Datenmaterial da ganz hilfreich“. Auch Julia äußert diesen Wunsch, über „Untersuchungen mit ehemaligen Schülern vielleicht nach 5, nach 10 oder 20 Jahren“ einen stärkeren Einblick in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu bekommen, eine Antwort auf die Frage, „was kommt beim Schüler an“. Gerade aus dem bilanzierenden Rückblick der Schülerinnen und Schüler erhofft sie sich, dass deutlich wird, was „das Proprium der Marchtaler-Plan-Schule“ im Vergleich mit anderen Schulen ist.

Es fällt den Kolleginnen und Kollegen schwer, aus den Äußerungen von Schülerinnen und Schülern Rückschlüsse zu ziehen, sie erleben immer wieder positive wie negative Überraschungen. „Wir haben es nicht wirklich ganz in der Hand, was religiöse Erfahrungen, auch das Angebot religiöser Erfahrungen bei den Schülern bewirken“, so Karin. Dorothea beantwortet die Frage nach der Vernetzung religiöser Aspekte mit Blick auf das weitere Leben der Schülerinnen und Schüler und stellt die Vernetzung so in einen größeren Bildungszusammenhang. Sie bleibt bei einer Einschätzung ebenfalls vorsichtig, bei manchen Schülerinnen und Schülern erfahre man darüber nichts, weil sie sich nicht mitteilten. Bei anderen sieht sie einen Prozess, „dass sie das in ihr eigenes Leben übernehmen“, andere grenzten sich ab, entscheiden sich, „eher Religion in ihr Leben gar nicht mit aufzunehmen“.

Der schulische Rahmen erschwert in Karls Wahrnehmung das Sammeln von religiösen Erfahrungen, was er am Beispiel des Betens mit den Schülerinnen und Schülern festmacht. Es sei sehr schwer, ein regelmäßiges Beten in den Klassen einzuführen, da „die meisten Schüler wenig Zugang zu Religiösem haben“. Er ringt hier um eine Einschätzung, welche Anteile der Schülerschaft er hier meint: „[d]ass die Schüler auch unserer Schule wenig, dass viele Schüler, dass die meisten Schüler wenig Zugang zu Religiösem haben.“ Hier klingt eine Auseinandersetzung mit dem

Anspruch durch, dass an einer katholischen Schule eine religiös gut sozialisierte Schülerschaft vorliege – was sich mit der gesamtgesellschaftlichen Realität verändert hat. Johannes hält fest, dass es auch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler brauche, sich auf eine religiöse Dimension einzulassen. Vielen genüge im VU aber der naturwissenschaftliche Zusammenhang, sie sehen sich in ihrem Alltag nicht betroffen von der *„Frage nach dem, was hinter allem steht“*. An einer anderen Stelle des Interviews formuliert er, *„dass das religiöse Beiwerk, das wir hier haben, zumindest in der Wahrnehmung von verschiedenen Schülerinnen und Schülern nicht zu Wurzelwerk wird, dass es nicht trägt, dass sie diese Sinnzusammenhänge gar nicht herstellen wollen, weil die einen guten Beruf haben wollen.“* Katholische Schule ist dann in der Wahrnehmung dieser Schülerinnen und Schüler vor allem eine Schule, die eine gute Ausbildung ermöglicht und zu einem bestimmten Schulabschluss führt, der für die eigene Berufsperspektive wichtig ist.

Festhalten lässt sich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer lediglich vorsichtige Vermutungen äußern können und wollen, welchen tatsächlichen Effekt die schulische religiöse Bildung auf die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hat. Wenn die Schülerinnen und Schüler religiöse Fragestellungen nicht als für sich und ihr Leben relevant ansehen, stellt sich die Frage, was sie mit den Antworten auf ihre nicht gestellten Fragen anfangen können, ob die Antwortdimensionen dennoch eine Saat legen, die später im Leben aufgehen kann.

Lehrerinnen und Lehrer – das Kollegium

Wer unterrichtet eigentlich an einer Marchtaler-Plan-Schule?

Ludwig formuliert die Frage, *„Warum arbeiten Sie an einer Marchtaler-Plan-Schule?“*, als eigene Fragestellung zum Abschluss des Interviews. Er eröffnet mit seiner eigenen Antwort (*„Ich bin so ein Überzeugungstäter.“*) zwei Antwortmöglichkeiten – die bewusste Entscheidung für eine Marchtaler-Plan-Schule und ihr Konzept oder eben auch eine pragmatische Entscheidung für eine Stelle, die eben an dieser Schule frei war. Maria erzählt ebenfalls von ihrer bewussten Entscheidung für eine Schule mit Marchtaler Plan (*„also ich habe ja nichts gebraucht, ich war ja versorgt, ich war verbeamtet“*), weil sie schon immer *„total fasziniert“* von diesem Konzept gewesen sei. Auch sie formuliert die Frage, wieso sich jemand *„bewusst für eine Marchtaler-Plan-Schule entscheidet“*, als ihre persönliche Abschlussfrage am Ende des Interviews. Johannes hält fest, dass es bei allen Beteiligten, Lehrerkollegium, Eltern und Schülerschaft, durchaus

unterschiedliche Beweggründe gebe, an der konkreten Schule zu sein.

Die Frage nach der Überzeugung, die die jeweilige Lehrerin, den jeweilige Lehrer trägt, taucht in verschiedenen Interviews in unterschiedlichen Fragekontexten auf. So fragt Sophie ebenfalls bei der eigenen Fragestellung am Ende des Interviews, *„ob man, wenn man an einer Marchtal-Schule war, ob man sich vorstellen könnte, dort zu bleiben oder nochmal hinzugehen.“* Sophie hat ihre Kolleginnen und Kollegen insgesamt als zufrieden erlebt und geht davon aus, dass *„mit dem Gesamtkonzept [...] schon eine große Zufriedenheit“* herrscht. Aber natürlich sei die Bereitschaft zu Veränderung unter den Kolleginnen und Kollegen unterschiedlich. Sie stellt aber gleichzeitig fest, *„dass dieses Konzept nicht für jeden was ist.“* Sie verknüpft ihre Vermutung stark *„mit dem religiösen Aspekt“*, manchen sei es auf Dauer *„dann quasi doch zu besonders“*.

Das konkrete Engagement, die (religiösen) Überzeugungen und das daraus sich ergebende tatsächliche Handeln der Kolleginnen und Kollegen wird von mehreren Interviewpartnern als zentrale Größe in Bezug auf das religiöse Lernen gesehen. Der Marchtaler Plan gibt den Lehrerinnen und Lehrern große Freiheiten – gerade im Rahmen des VU. Die Lehrerin oder der Lehrer hat damit aber auch die Verantwortung, dass religiöse Bezüge thematisiert werden. *„[W]as dann der einzelne Lehrer draus macht, hängt eng mit seiner Überzeugung, seinen Fächern und seiner Sozialisation zusammen. Für mich als Religionslehrerin spielt die religiöse Dimension im VU eine große Rolle.“* – So formuliert dies Julia.

Hannah thematisiert die Gefahr einer *„Zweiteilung“* im Kollegium in Kolleginnen und Kollegen, die in die Strukturen des Marchtaler Plans eingebunden sind – oder eben auch nicht. Sie fragt an, inwiefern die *„reinen Fachlehrer [...] in irgendeiner Weise auch involviert werden, mitziehen, dahinter stehen.“* In den Kollegien gibt es Fachkollegen, beispielsweise Fremdsprachenlehrer oder reine Naturwissenschaftler, die nicht unmittelbar in die Strukturen des Marchtaler Plans eingebunden sind. Hannah traut *„nicht allen zu, dass sie sich da ernsthaft drauf einlassen würden, wenn es sie denn betreffen würde.“* Sie verdeutlicht ihre Anfrage am Beispiel eines Klassenlehrers in der Mittelstufe, der vielleicht nur Mathematik in der Klasse unterrichtet: *„Funktioniert der [Morgenkreis] überhaupt? Ist das dann eine reiner Besinnungs-Morgenkreis oder ein Erzähl-Morgenkreis oder so was?“* Ein gewisser religiöser Rahmen sei aber durch die gemeinsamen Schulgottesdienste und die Seminartage in Obermarchtal gegeben. Wie Hannah thematisiert auch Johannes eine

Trennlinie, die „*durch die Haltung der Kolleginnen und Kollegen*“ entsteht. Johannes sieht einen Unterschied zwischen Kolleginnen und Kollegen, die in irgendeiner Form kirchlich sozialisiert sind und dann „*relativ unabhängig*“ von ihrem Fach ihre Haltung in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einbringen, und Kollegen, „*die klassisch ausgebildet sind, so, mein Beispiel ist der Mathe-Physiker, die mit Kirche eher weniger zu tun hatten, das sind Mangelfächer, die sind dann an so einer katholischen Schule, [...] die machen ihr Ding. Die haben mit dem Konzept, sofern sie nicht Klassenlehrer sind und Morgenkreis machen müssen, in mancher Hinsicht nichts zu tun.*“

Hannah kann sich auch vorstellen, dass es an neu gegründeten Schulen, die von Beginn mit dem Marchtaler Plan arbeiten, anders ist. Das spricht auch Maria an, an deren Schule von Beginn an der Marchtaler Plan eingeführt wurde. Sie begreift dies als Chance und schätzt es als schwieriger ein, „*den Marchtaler Plan in ein bestehendes Kollegium reinzubringen, wo dreißig Leute sitzen, die sagen, das haben wir aber schon immer so gemacht und das machen wir auf gar keinen Fall irgendwie anders*“.

Persönlichkeit – Glaube – Theologiestudium?

Gerade die Dimension des religiösen Lernens lässt sich nicht von der Persönlichkeit, dem persönlichen Glauben und der Spiritualität der unterrichtenden Personen abkoppeln. So kommentiert Karin in Bezug auf das religiöse Lernen im Rahmen des VU, „*dass das ganz, ganz stark an der Persönlichkeit des Lehrers liegt und an dem eigenen spirituellen Leben auch des Lehrers, in wie weit der das so präsent machen kann.*“ Auch Ludwig hält im Hinblick auf die Wahrnehmbarkeit der religiösen Dimension für die Schülerinnen und Schüler fest: „*es hängt dann auch sehr vom Fachlehrer ab*“. Julia bringt das Beispiel von Schöpfung und Evolution ein, das immer wieder in verschiedenen Klassenstufen präsent ist und als Frage auftaucht. Sprüche wie „*im Gehirn ist noch nie eine Seele gefunden worden*“ würden die Kinder prägen und so sei es entscheidend, ob „*der Biolehrer eine religiöse Überzeugung habe*“. In der Person der Lehrerin oder des Lehrers liege also eine große Chance, Naturwissenschaft und Glaube im VU zu vernetzen. An mehreren verschiedenen Stellen tauchen Äußerungen auf, die die Abhängigkeit von der Umsetzung des konkreten Kollegen betonen. Karin formuliert dies im Hinblick auf den Morgenkreis, wo „*es unheimlich davon ab[hängt], was der einzelne Lehrer daraus macht*“. Auch Sophie beobachtet, dass das Gelingen der Vernetzung „*sehr*

lehrerspezifisch und lehrerabhängig“ ist, für sie der VU in hohem Maße abhängig von der unterrichtenden Lehrkraft ist („sehr; sehr personenabhängig“). Ihrer Meinung nach muss da „eine gute Ausbildung hinter stehen, oder immer wieder auch Schulung, dass das irgendwie konsequent gelingt.“

Die persönlichen Überzeugungen sollen nach außen wirken, in den Unterricht, in die Schulgemeinschaft hinein. So ist laut Johannes die Lehrerin bzw. der Lehrer in Bezug auf religiöses Lernen *„immer gefragt als Person, als jemand, der versucht über seinen Glauben Rechenschaft zu geben.“* Das könne manchmal auch *„nur atmosphärisch“* sein, beinhalte aber auch inhaltliche Positionierungen. Johannes deutet aber an, dass dies abhängig von Person und Situation ist (*„das persönliche Zeugnis, bei dem jeder gucken muss, [...] wie er das geben kann, oder auch nicht.“*) Die Lehrerin bzw. der Lehrer ist mit seinem eigenen Leben, seinen eigenen Glaubensüberzeugungen Zeugnisgeber und Vorbild für die Schülerinnen und Schüler, an ihr/ihm wird sichtbar, *„wie man Religion auch im 21. Jahrhundert leben kann“*, so Sophie. Sie betont dabei auch die Chance des Lehrers, eine persönliche Ebene einzubringen, aufzuzeigen, welche Lebensrelevanz religiöse Themen *„auch heute noch“* haben können. Ludwig hat den Anspruch an sich selbst *„das vorzuleben [...] Das geht so weit, dass ich sage, wenn ich Religion unterrichte, wenn ich VU unterrichte, muss ich authentisch ein religiöses Statement abgeben können, oder sollte ich machen, einfach damit den Schülern klar wird, hier ist etwas, was mir wichtig ist, was eine Sinndimension hat, was eine Relevanz hat fürs Leben. Das verlange ich von mir, dass ich das immer wieder auch mache.“* Ludwig sieht allerdings auch die Grenzen dieses Anspruchs, sich so zu öffnen müsse auch stimmig sein. *„[Z]u den substantiellen Fragen die Türen ganz weit öffne[n]“* – bringt Attemptamus die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers im Religionsunterricht ins Wort und hält es an dieser Stelle für entscheidend, Farbe zu bekennen und Farbe bekennen zu können. Attemptamus führt auch die Hattie-Studie an, die gezeigt hat, dass *„die Person eine ganz wesentlich Rolle spielt“*. So präge es die Schülerinnen und Schüler, *„wie Religion vermittelt und vorgelebt wird, im Unterricht auch authentisch wird, greifbar wird.“*

Ludwig spricht von einem Modell, das man vorlebt und das dann nach außen auch strahlt: *„Also dieses Zeugnis-Geben. Denn wie will man sonst vom eigenen Glauben, vom Modell überzeugen, wenn man es nicht vorlebt [...] Und ich bin überzeugt, dass das auch unser Plus ist gegenüber den staatlichen Schulen. Denn alles andere*

können die staatlichen Schulen ja nachmachen. Ja, sollen sie ja auch, ist ja gut, wenn sie es nachmachen. Aber ich glaube, das ist unser Pfund, zu sagen, wir haben hier ein Lebensmodell.“ Ludwig thematisiert diesen Aspekt eigentlich im Zusammenhang mit dem Thema der Schulentwicklung, der Frage nach dem eigenen Profil, der Vernetzung der verschiedenen Schulen untereinander. Es wird aber deutlich, dass er hier einen Bogen aufspannt, vom Zeugnis der/des Einzelnen hin zur Schulgemeinschaft und der Gemeinschaft der Schulen untereinander.

Die Frage nach der Rolle der Theologie als Fachwissenschaft, nach dem Theologiestudium für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer ist in gewisser Hinsicht die Gretchenfrage. Die interviewten Kolleginnen und Kollegen fragen einerseits kritisch an, ob religiöse Inhalte von Nicht-Theologen angemessen beachtet, zu Sprache gebracht und umgesetzt werden. So formuliert beispielsweise Ludwig in Bezug auf den VU in Klasse 10, bei dem eine Stunde Religion als Fachunterricht und eine Stunde im VU angesiedelt ist: *„und die andere Stunde ist dann im VU mit drin und dann muss der Geschichte-, Bio- und Erdkundelehrer praktisch dieses Theologische mit unterrichten. Und das fällt den Kollegen, die jetzt keine Fachkollegen sind, schon enorm schwer. Und da, da sind eindeutig Grenzen des Marchtaler Plans. Also wie weit kann ein Lehrer fachfremd Fachunterricht vernetzend unterrichten.“*

Andererseits wird die persönliche Eignung einer Kollegin oder eines Kollegen von der Frage nach dem Theologiestudium abgekoppelt und auf eine andere Ebene verlagert: *„es ist ja nicht so, dass nur weil die Kollegen keine Theologie studiert haben, deswegen keine Kirchlichkeit oder keine Religiosität oder keine Spiritualität vorhanden wäre“* – so Attemptamus. Karin formuliert von der Oberstufe her und setzt ebenfalls fachliches und persönliches Interesse der Lehrerin bzw. des Lehrers nebeneinander (*„Grenzen von der Öffnung ins Religiöse [in Bezug auf den VU] sehe ich vor allem dort, wo Lehrer VU unterrichten, die jetzt nicht wirklich ein fachliches oder starkes persönliches Interesse an Religion haben. Und da kann es dann auch schon sein, dass Schüler nicht so viel Wissen mitbringen, wenn sie in die Oberstufe kommen, wie wenn sie an einer staatlichen Schule Religion gehabt hatten.“*) In der Praxis werden mehrere Unterstützungsvarianten für den fachfremden Unterricht genannt: vorbereitete Unterrichtsstunden, Religionslehrerinnen und Religionslehrer als Experten, als Ansprechpartner im und für das Kollegium, der Verweis auf den Diplomkurs in Obermarchtal. Neben diesen vorwiegend fachwissenschaftlichen

Unterstützungsangeboten werden auf einer anderen Ebene Besinnungstage für Lehrerinnen und Lehrer als gelungenes Angebot genannt.

Wie wird das künftig?

Mit einer gewissen Sorge fragt Ludwig nach der künftigen Entwicklung: *Und wie können wir in einer zunehmend säkularen Gesellschaft, das betrifft ja Lehrer und Schüler, da dieses Christliche überhaupt halten? [...] Was ist, wenn wir keine Lehrer mehr haben, die das Christliche mittragen? Keine Lehrer mehr finden, die dann hier arbeiten?*“ Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer sind zunehmend in einer Gesellschaft sozialisiert, in der eine religiöse Verankerung nicht mehr automatisch dazugehört. Auch Karin formuliert diese Sorge: *„Das A und O ist für mich für das Profil einer katholischen freien Schule die Frage: Wer unterrichtet dort? [...] Das Ideale für VU ist natürlich, wenn jemand unterrichtet, der selber auch einen Zugang hat zum Glauben. Und das ist gar nicht so einfach, solche Personen zu finden. [...] Also das wäre, finde ich, so ein Knackpunkt, auch für die Zukunft von unseren Schulen, wie wir da unser Profil auch schärfen können, wie wir unser Profil auch voranbringen können.“*

Attemptamus betont die Wichtigkeit einer genauen Auswahl künftiger Kolleginnen und Kollegen, besonders vor dem Hintergrund des *„extrem hohen Anspruch[s]“*, der mit der Arbeit an einer Marchtaler-Plan-Schule verbunden ist: *„fachfremder gymnasialer Unterricht, Teamorientierung im Kollegium“*, in manchen Fällen auch das pädagogische Arbeiten im Ganztagsbetrieb. Er führt darüber hinaus an, dass nicht nur die jeweilige Kollegin, der jeweilige Kollege diesen Ansprüchen auf Dauer gerecht werden müsse, *„sondern dass er dabei auch zufrieden und glücklich ist, dass es ihm dabei auch gut geht“*. Ziel ist es, eine hohe Fluktuation im Kollegium zu vermeiden.

Eine solche gezielte Auswahl setzt natürlich eine entsprechende Auswahlmöglichkeit voraus – die Ludwig in seiner Äußerung vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung schon etwas skeptischer sieht. Inzwischen kommt hinzu, dass sich die Arbeitsmarktlage im Bildungsbereich nochmals stark verändert hat und in einigen Bereichen und Fächergruppen u.U. keine riesige Auswahlmöglichkeit mehr besteht. Dies macht eine berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungskultur wohl künftig immer wichtiger.

Lehrer an kirchlichen Schulen, aber mit staatlicher Ausbildung/Prägung

Mehrfach thematisieren Interviewpartner die Prägung der Lehrerinnen und Lehrer durch das staatliche Schul- und Ausbildungssystem. So spricht Dorothea von einem Kollegium aus vielen unterschiedlichen Kolleginnen und Kollegen, die *„mit einem staatlichen Hintergrund kommen, und wenn es nur das Referendariat war oder die eigene Schulerfahrung“*. Johannes erwähnt das Referendariat als prägende Phase eines Lehrerlebens und beobachtet, dass vielfach Referendarinnen und Referendare in dieser Zeit *„gedemütigt, nicht als Person ernst genommen“* werden. Er habe Kollegen besucht, die *„nach 25 Jahren Lehrer-Sein sich noch an ihrem Referendariat abgearbeitet“* haben. Das belaste *„ein Lehrerleben als Ganzes häufig.“* Der Diplomkurs in Obermarchtal dagegen versuche, das Grundanliegen, *„dass es um Haltung geht“*, in den eigenen Strukturen zu verankern (z.B. im Verzicht auf bestimmte Formen von Leistungsmessung), in der Hoffnung, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die dies so für sich erfahren (*„ich darf so sein“*), an ihre Schule und in ihren Umgang mit Schülerinnen und Schülern mitnehmen. Attemptamus blickt auf seine Zeit an staatlichen Schulen zurück und stellt fest, dass es dort nicht üblich sei, Unterricht zu teilen und viele Kolleginnen und Kollegen, schon von der Ausbildung her, *„Einzelkämpfer“* seien. Dorothea blickt eher auf die Konzentration auf das eigene Fach in der Ausbildung. Durch diese habe sie sich anfangs *„sehr dagegen gesträubt“*, Zeiten und Gedanken aus ihrem eigenen Fach in den VU abzugeben, dann aber *„erfahren wie toll das ist. Dass der Unterricht einfach eine völlig andere Dimension bekommt, auch für die Schüler; eine andere Tiefe“*. Sie berichtet von den Veränderungen, die man als Lehrer durch die Arbeit an einer Marchtaler-Plan-Schule erfährt: *„Dass man, je mehr man sich darauf einlässt, und das [...] dauert eine Zeit, weil wir Lehrer von unserer Ausbildung her ja vom klaren Fachblick kommen, auch mit Leistungsstandards im Kopf, die wir erreichen wollen, dass man auf einer Schule wie unserer den Fokus immer mehr verändert, und das Gemeinschaftsleben und die Entwicklung des einzelnen Kindes wichtiger wird. Der soziale Umgang miteinander und die positive Selbsteinstellung des Kindes würden dann wichtiger. An anderer Stelle ihres Interviews betont Dorothea mit Blick auf das theologische und pädagogische Fundament des Marchtaler Plans, „dass man eine Weile braucht, um zu verstehen, was damit gemeint ist und was die Grundgedanken sind.“* Dafür würde sie den *„Lehrern mehr Zeit geben, sich damit zu befassen“*. Die Zeit, sich damit zu befassen und das gemeinsame Gespräch darüber komme oft zu

kurz, würde aber vielleicht die Umsetzung erleichtern.

Karl empfindet es als positiv, „*dass es ein Leitbild gibt, an das sich alle Kollegen und Kolleginnen halten*“, also eine gemeinsame Ausrichtung, statt einer Konkurrenz der pädagogischen Ideen.

Aufgabe und persönliche Möglichkeiten – nicht nur im Hinblick auf religiöses Lernen

Als Grundlage dafür, dass sie Schülerinnen und Schülern etwas vermitteln kann, sieht Dorothea eine persönliche Beziehung („*Eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, damit sie mich als Ansprechpartner haben und damit, wenn es auch eine persönliche Beziehung wird, ich überhaupt dem Kind etwas vermitteln kann.*“) Diese persönliche Beziehung hat für Dorothea noch eine weitere Dimension, steht im größeren Zusammenhang einer Gottesbeziehung. Die Lehrerin oder der Lehrer sollte ihre/seine „*Rolle auch verlassen können und jemand sein können, der zeigt, so würde vielleicht Gott jetzt mit dir umgehen.*“ Allerdings könne man diesem Anspruch „*nicht immer gerecht werden*“. Auch bei Karin klingt dieser Aspekt der Gottesbeziehung an – allerdings in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler. Es geht ihr einerseits um einen „*positiven Zugang zu Religion*“, um Wege „*zu einem positiven Verständnis von Religion*“ gegen allgemeine Trends in Gesellschaft und Massenmedien. Der Anspruch geht laut Karin aber darüber hinaus und bezieht sich auf persönliche Zugänge der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Gottesbeziehung.

Als ein wichtiges Aufgabenfeld wird ganz klar die Vermittlung von Wissen genannt – gerade in einer „*Zeit, in der fast gar kein Wissen mehr über Religion vorhanden ist*“ (so Karin). Karl nennt die Inhalte auch als erstes, gefolgt von Haltungen, die er vermitteln möchte (z.B. „*Nächstenliebe, Gleichberechtigung, Umgang mit Aggressionen [...] Wertschätzung*“). Maria nennt ebenfalls den Aspekt der Vermittlung von Werten, Haltungen und Einstellungen, die den Schülerinnen und Schülern auf ihrem späteren Lebensweg ermöglichen, „*reflektiert sich ein ethisches Urteil, ein religiöses Urteil bilden [zu] können*“. Diese religiöse Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler buchstabiert Karl folgendermaßen aus: „*dass die Schüler auch auf dem religiösen Gebiet eigenverantwortlich, ihre eigene Verantwortung erkennen und wahrnehmen [...] [d]ass man nicht einfach das nachbetet, was jemand anderes vorbetet. Dass [...] diese Haltungen, die ich vermitteln möchte, auch kritisch hinterfragt werden, auf Stimmigkeit, auf Sinnhaftigkeit.*“

Lehrerinnen und Lehrer wollen ihre persönlichen Möglichkeiten auch erweitern. Johannes bringt vom Diplomkurs in Obermarchtal beispielhafte Fragestellungen ein: *„in theologisches Denken hineinzukommen, für sich persönlich Dinge zu klären, Glaubensfragen zu klären, Theodizee ganz oft“*. In einem weiteren Schritt gehe es dann um die konkrete Umsetzung im Unterricht.

Als Nicht-Theologin benennt Hannah aber auch klar ihre Grenzen im Bereich der Theologie. Ihr Zugang zu einem VU-Thema unterscheide sich von dem einer Theologin, eines Theologen, sie gehe beispielsweise über einen geschichtlichen Aspekt, setze dort einen Schwerpunkt, nicht im Religiösen. *„Und das kann ich nicht leisten, das geht nicht. Das geht bestimmt auch nicht nach dem Diplom. [...] Das ist ja auch ok, also ich finde das nicht schlimm. Bloß halt ganz unter den Tisch kehren, das sollte man nicht machen.“* Hannah formuliert diesen Unterschied im Blick auf eine Referendarin mit Theologiestudium, die sie in ihrem VU-Unterricht erlebt hat. Attemptamus formuliert allgemeiner ein *„Verständnis für andere Fachdisziplinen und damit auch einen gewissen Respekt [...] vor dem wissenschaftlichen Arbeiten dieser Disziplin“*, das sich in der Wahrnehmung des Kollegiums durch das fachfremde Unterrichten ergebe.

Als Einschränkung der persönlichen Möglichkeiten werden die Anforderungen des Systems Schule empfunden (so Karin: *„bin im System eingespannt“*). Johannes fragt auch nach der Grenze der eigenen Kraft, *„wo ist das Kontemplative, das Entspannte, das So-Sein-Dürfen auch für mich da“*. Auch Dorothea benennt diese Grenzen (*„Und die Grenzen [...] sind irgendwann einfach in der eigenen Kraft, und an die stoßen wir hier oft.“*) Ein weiterer Aspekt in dieser Richtung ist eine starke zeitliche Beanspruchung, nicht nur, aber auch durch die Erarbeitung des Materials für die FSA. Maria berichtet, dass der Aufbau der FSA an ihrer Schule sehr zeit- und arbeitsintensiv gewesen sei, sie in den ersten Jahren fast alle Ferienwochen in der Schule gearbeitet, Unterricht vorbereitet und Material erstellt habe. Dennoch ist Maria vom Konzept des Marchtaler Plans überzeugt, *„weil ich halt auch ganz viele Defizite gesehen habe an der Schule, an der ich vorher war. Und ich habe immer versucht, so zu arbeiten, wie ich jetzt arbeite, und den Schülern eben nicht nur das Fachliche zu vermitteln, sondern dass es da halt eben auch noch etwas anderes gibt, und bin dann aber wirklich an Grenzen gestoßen.“*

Lehrkräfte und ihr Blick auf den Ganzttag

Maria erlebt den gebundenen Ganzttag an ihrer Schule einerseits als sehr anstrengend, weil man „*immer ansprechbar für die Kinder*“ sei und Konflikte und Streitereien, die sonst außerhalb der Schule stattfinden und geklärt würden, innerhalb der Schulzeit ausgetragen würden. Andererseits kann sie sich wie Attemptamus nicht vorstellen, wie das Konzept „*anders gehen würde, wenn es nicht gebunden wäre*“. Attemptamus fragt an, „*ob die Ganzttagesschule nicht auch ein wesentlicher Schlüssel für die Bildung der Zukunft*“ sei, da sich hier neben der Stofforientierung „*ganz andere Zielsetzungen*“ ergäben. Der Ganzttag ist mehr als Betreuung am Nachmittag, „*die Schule [wird] als Lebensraum auch genutzt*“, so formuliert es Maria, was dann auch die Eltern überzeuge. Eine gute Rhythmisierung, einen spürbaren Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung hält sie für wichtig – auch für die Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls Rückzugsmöglichkeiten brauchen. Dorothea befürwortet für ihre Schule den Ganzttag als offenes Angebot, was sie auch mit einem gewissen familiären Umfeld der Kinder begründet.

In den Interviews wird teilweise ein hoher Anspruch an die Lehrerinnen und Lehrer formuliert, der über Ansprüche, die an staatlichen Schulen gestellt werden, weit hinausgeht. Die Rede von einem „*Lebensmodell*“ ist deutlich mehr als die Beschreibung eines Arbeitsplatzes. Gleichzeitig bezweifeln interviewte Kolleginnen und Kollegen, dass alle Teile des Kollegiums diesen Ansprüchen gerecht werden können und wollen.

Die Eltern

Die Personengruppe der Eltern spielt in den Interviews insgesamt eine untergeordnete Rolle und war auch nicht Teil des Interviewleitfadens.

Mit welcher Motivation schicken die Eltern ihre Kinder auf eine Marchtaler-Plan-Schule?

Maria arbeitet an einer Schule, die neu als Marchtaler-Plan-Schule konzipiert und aufgebaut wurde. Sie geht gerade für die Anfangszeit der Schule nicht davon aus, dass sich die Eltern bewusst für den Marchtaler Plan als Konzept entschieden hätten (aber „*das mit dem christlichen Menschenbild schadet ja auf jeden Fall auch nicht*“), sondern v.a. für das neue Gymnasium am Ort. Nach einer gewissen Zeit habe sich das aber verändert und der Marchtaler Plan und auch die Ganzttagsschule seien eine bewusste Entscheidung der Eltern.

Eltern und Ganzttag

In dieser bewussteren Entscheidung für das Ganztagskonzept sieht Maria auch eine andere Wahrnehmung der Schule. Der Ganzttag werde auch von Eltern genutzt, die nah an der Schule wohnen und bei denen nachmittags jemand zu Hause ist, *„es geht ja nicht nur darum, dass die Schüler aufgehoben sind mittags, sondern [...] dass die Schule als Lebensraum auch genutzt wird“*. An Dorotheas Schule gibt es keinen gebundenen Ganzttag, sondern eine Wahlmöglichkeit. Dorothea ringt auch mit der Frage, *„ob man für das, was wir wollen, eine Ganzttagsschule braucht“*. Sie sieht, dass es im Umfeld ihrer Schule Eltern gebe, denen die religiöse Erziehung wichtig sei und wo eine Mutter daheim bleibe. Schule bleibt für sie *„eine Institution mit ganz großen Grenzen“*, z.B. was den Betreuungsschlüssel angehe. *„Da wo die Familie das nicht mehr kann, sollten wir aber einspringen.“*

Elternhaus und religiöse Sozialisation

Während Dorothea die religiöse Sozialisation unter dem Blickwinkel der Frage nach dem Ganzttag anspricht, hat Julia bei ihrem Nachdenken über religiöses Lernen die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern von Augen, ohne diese jedoch näher auszuführen.

Die religiöse Dimension und der Aspekt der Beziehung

Die Dimension des Religiösen wurde als Stichwort in der Überleitung zu einem ganzen Fragenblock im Interviewleitfaden eingespielt. Die konkreten Fragen zielten dann auf das Verständnis religiösen Lernens, die Verortung an der konkreten Schule und das eigene Rollenverständnis diesbezüglich ab. Der Aspekt der Beziehung wurde nicht konkret erfragt, sondern von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingebracht.

Die religiöse Dimension des Marchtaler Plans

Als *„zentral“*, als *„das Grundanliegen“* des Marchtaler Plans bezeichnet Johannes die religiöse Dimension. Daraus ergibt sich dann die *„Frage, wie das erfahrbar wird“* – in den konkreten Strukturen, im Umgang miteinander. Ludwig sieht in der religiösen Dimension u.a. einen zentralen Ankerpunkt der Vernetzung und damit des VU, eine *„Grunddimension“* gerade, wenn man *„vom christlichen Menschenbild, von der Anthropologie“* her denkt. *„Dann ist das ja im Grunde der Vernetzungspunkt auch, wo man alles wieder zurück- und zusammenführen kann. Und deswegen ist es zentral, dass wir immer wieder diese [...] christliche Sinndimension auch reinbringen, also vom Hintergrund unseres Glaubens, unseres Welt- und*

Menschenbildes her. [...] [D]iese religiöse Dimension hält sozusagen diese Inhalte, die ja sonst auseinander zu fallen drohen, hält es zusammen, also ich finde, damit steht und fällt der VU“.

Die religiöse Dimension dürfe deshalb aber nicht auf die Säulen verengt werden, so Ludwig, „sondern so eine Marchtaler-Plan-Schule sollte auch geprägt sein von Religiösem. Sprich: welcher Geist ist an der Schule, wie wird man hier aufgenommen“. Hier zeigt sich ein enger Zusammenhang von religiöser Dimension und Menschenbild.

Antworten zur religiösen Dimension verknüpfen sich dennoch oft mit konkreten Strukturelementen bzw. werden eben als darüber liegend dargestellt. So spricht Sophie davon, dass religiöses Lernen sich eben nicht auf den Fachunterricht beschränkt, sondern darüber hinausgeht. Für Maria ist der Vernetzte Unterricht ein zentraler Ort für religiöses Lernen, weil es dort nicht isoliert behandelt wird, sondern sich „immer ein Anknüpfungspunkt findet an allem“. Dorothea führt, vor allem im Blick auf die unteren Klassen 5 und 6, den normalen Unterricht an, da die Lehrerin bzw. der Lehrer viel Zeit mit der Klasse verbringt, aber auch den Morgenkreis.

Die religiöse Dimension ist also in der Wahrnehmung bzw. den Aussagen der Interviewpartner oft mit einem Strukturelement oder einer konkreten Umsetzung verknüpft. Darüber hinaus lassen sich enge Bezüge zum Stichwort eines christlichen Menschenbildes und den Aspekten von Atmosphäre und Gemeinschaft finden.

Verständnis von religiösem Lernen, religiöser Bildung

Für Karin bedeutet religiöses Lernen, die Dimension eines Schöpfergottes („die gesamte Welt ein großer, geschaffener Organismus ist, wo vieles darauf hindeuten kann, dass ein Schöpfer dahinter steht“) nicht nur in verschiedenen Kontexten und fächerübergreifend anzusprechen, sondern dies „auch erlebbar“ zu machen. Für Sophie besteht religiöses Lernen darin „unterschiedliche Wege [zu zeigen], wie man Religion leben kann“. Die Lehrerin oder der Lehrer hat hier also eine Vorbildfunktion. Es ist hier auch nicht ausschließlich der Fachunterricht gefragt, sondern besonders auch die Gelegenheiten, bei denen eine Verbindung von religiösen Aspekten „mit Alltäglichem“ geschehen kann, z.B. im Rahmen des Morgenkreises. Diese Einbindung des religiösen Lernens als selbstverständlicher Teil des alltäglichen Lebens ist auch Maria wichtig. Sie möchte religiöses Lernen eben nicht nur auf den Religionsunterricht beschränken, da sie diesen häufig als isoliert und

ohne Verbindung zum alltäglichen Leben wahrnimmt. Religion als Bestandteil des Lebens und des Alltags zeigen – dabei hat Sophie aber nicht nur den Einzelnen im Blick, sondern auch die Gemeinschaft, den Umgang innerhalb einer Gemeinschaft. Diese ethisch-soziale Dimension, „*das christliche Miteinander, das Miteinander-Leben*“, stellt Hannah für sich in den Mittelpunkt, da sie als Nicht-Theologin theologische Inhalte nur bedingt weitergeben könne. Wichtig ist ihr dennoch, „*christlich-religiöse Inhalte, wo es irgendwie geht*“ einzubeziehen. Bezüge herzustellen ist Julia wichtig: Bezüge im Morgenkreis zwischen religiösen Elementen und Jahreszeiten, Bezüge zum Kirchenjahr oder aktuellen Themen in der Klasse oder in der Gesellschaft; Bezüge auch als biblische Bezüge, und auf einer ganz grundsätzlichen Ebene die Frage nach dem christlichen Menschenbild, das Julia mit der Geschöpflichkeit und einer „*Gemeinschaft vor Gott*“ verbindet. Gerade angesichts der Textlastigkeit in der Oberstufe geht es Julia aber auch darum, das „*religiöse Erleben*“ nicht aus dem Blick zu verlieren. So gehören für sie der Besuch der Meditationsraumes, Taizégebet, das Einladen von Zeitzeugen, Exkursionen und Studienfahrten dazu. Es gehe darum, zu „*schauen, wo religiöses Leben stattfindet*“.

Karin benennt ganz klar das Vermitteln von Wissen, in einer „*Zeit, in der fast gar kein Wissen mehr über Religion vorhanden ist, einfach mal aufzuklären*“. Darüber hinaus geht es ihr aber auch um einen positiven Zugang zu Religion und einen Beitrag zu einem persönlichen Zugang zum Glauben und einer Gottesbeziehung. Ähnlich geht Karl vom Lernen der Inhalte aus und benennt darüber hinaus das Sammeln von Erfahrungen und „*auch, dass das christliche Menschenbild so eine Grundlage im Umgang miteinander ist, also dass Religion dann so unterschwellig eine wichtige Rolle spielt*.“ Dorothea antwortet ebenso auf mehreren Ebenen und benennt einerseits Inhalte und Wissens Elemente aus Religion und Konfession („*Dinge, die immer mehr dazu kommen, weil die Kinder es nicht mehr automatisch mitbringen*“), andererseits die Ebene „*den Blick offen zu halten, oder das Gefühl offen zu halten, [...] dafür, dass das alles in einem bestimmten Kontext steht. Und dieser Kontext ist ein eher sich Aufgehoben-Fühlen in dem, was unsere Religion uns verheißt*.“ Dies könne für die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Beziehungszusammenhängen deutlich werden (mehr dazu im Folgenden). Ludwig betont als Fachlehrer für katholische Religion einerseits fachliche Aspekte wie die Vermittlung von Wissen und konkrete Inhalte, andererseits den Umgang miteinander, das Schulklima, und das authentische Zeugnis des Lehrers („*authentisch ein*

religiöses Statement abgeben können [...], was mir wichtig ist, was eine Sinndimension hat, was eine Relevanz hat fürs Leben“). Johannes betont, wie jeder Lernprozess sei auch religiöses Lernen „auf Langfristigkeit angelegt“, „nicht bei allen gleich“ und ein „höchst subjektiver Prozess“. Auch er hat den fachwissenschaftlichen Aspekt im Blick, wenn er davon spricht, dass er als Religionslehrer „das fachliche Rüstzeug“ habe, um religiöse Fragestellungen im VU anzubahnen. Johannes führt außerdem den Aspekt der religiösen Erfahrung aus, ein Erfahrungsraum sei beispielsweise der Morgenkreis. Johannes ist der Meinung, dass für Schülerinnen und Schüler „erfahrbar“ werden muss, „dass es um sie geht“. – „Und dazu müssen sie Erfahrungen machen können.“ Er nimmt hier auch Bezug auf die freien Arbeitsformen, in denen eine Freiheitserfahrung möglich werden kann, indem die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie in ihrer Arbeitsweise ernst genommen und begleitet werden. Johannes spricht von einem gemeinsamen Suchen und Fragen nach Sinnzusammenhängen, für ihn ist katholische Schule kein „Ort des vermeintlichen Bescheid-Wissens“, sondern ein „Ort des Fragens und des Fragen-Dürfens, und des Suchens“. Attemptamus führt die „substantiellen Fragen“ an, die ihm wichtig sind, damit man nicht an der Oberfläche bleibt. Auch für Attemptamus hat religiöses Lernen eine kognitive, theologische Seite, die mit konkreten Inhalten verbunden ist, aber ebenso eine affektive, spirituelle, affirmative Seite. Dazu gehört für ihn, „[d]ass das Kind sich in diesem religiösen Raum beheimatet fühlt, wahrgenommen fühlt, wertgeschätzt fühlt. [...] Das Sich-Angenommen-Fühlen, die Geschöpflichkeit des Menschen, die daraus resultierende Wertigkeit.“

Religiöses Lernen und religiöse Bildung wird in den Aussagen der Kolleginnen und Kollegen als komplexes Geschehen deutlich. Religiöses Lernen weist in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer zwei hauptsächliche Blickrichtungen auf: den Blick auf das religiöse Wissen und einen Beziehungsaspekt, der wiederum auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt ist – als Beziehung zu sich selbst, zu Mitschülerinnen und Mitschülern, zu Lehrerinnen und Lehrern, im Miteinander und „wenn wir Glück haben eben auch im Anstoßen von Erfahrbarmachen einer Beziehung zu Gott“ (so Dorothea). Außerdem wird in den Interviews eine Handlungs- bzw. Erfahrungsebene religiöser Bildung deutlich.

Der Beziehungsaspekt (religiöser) Bildung

Die Rede von Beziehung ist in den Interviews an ganz unterschiedlichen Stellen präsent und verschränkt verschiedene Aspekte; man könnte den Aspekt der

Beziehung deshalb ebenso beim Blick auf den Menschen, den Menschenbildern einordnen. Beziehung steht oft im Kontext von religiöser Dimension und Bildung, aber nicht immer. Dass die Rede von der Beziehung in einen größeren Gesamtkontext eingebettet ist, erkennt man auch an der Äußerung von Attemptamus, der religiöses Lernen ebenso ansiedelt *„in der Interaktion zwischen Lehrer und Kind, dass das Kind merkt, ich bin wahrgenommen, ich werde ernst genommen, dass das Kind sich spürt in der Freien Stillarbeit und als Ursache erfährt“*. Auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung haben für ihn eine religiöse Dimension (*„Wenn wir es tatsächlich zulassen zu sagen, es ist bereits religiös oder eine religiöse Dimension, den Menschen in seiner Geschöpflichkeit wahrzunehmen und ernst zu nehmen, und entsprechend ist klar [die] ethische Ableitung, ein entsprechendes Miteinander [...] auch einzufordern.“*).

Karin betont bei ihrem Nachdenken über religiöse Bildung, dass diese nicht ausschließlich im normalen Unterrichtsgeschehen stattfindet, sich Dinge besonders auch dann ereignen, wenn man mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam außerhalb der Schule, auch über mehrere Tage, unterwegs ist: *„Was überhaupt ganz oft ist, bei religiöser Bildung [...], dass die entscheidenden Dinge so irgendwie zwischen Tür und Angel, oder im Zweiergespräch, oder [...] wenn man irgendwo hinfährt oder so [...] passieren, sich ereignen, ohne dass ich die jetzt total vorplanen kann.“* Deutlich wird in dieser Aussage auch, dass dieser Beziehungs- und Begegnungsaspekt zwar anbahnbar, aber nur bedingt plan- und herstellbar ist. Für Dorothea ist eine Lehrer-Schüler-Beziehung wichtige Grundlage des Lernens, sie sieht ihre Aufgabe *„ganz stark darin, zu den einzelnen Kindern eine Beziehung aufzubauen. Eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, damit sie mich als Ansprechpartner haben und damit, wenn es auch eine persönliche Beziehung wird, ich überhaupt dem Kind etwas vermitteln kann.“* Dorothea will als Lehrerin ansprechbar sein, damit die Schülerinnen und Schüler sich auch mitteilen können (*„Also ich gehe eigentlich aus keiner Klasse raus, ohne dass ich noch fünf Minuten mit einzelnen Schülern geredet habe. Die dann einfach kommen, weil sie ein bestimmtes Anliegen haben, oder einfach irgendwie nur so mit einem plappern wollen.“*). Wie Karin erzählt auch Dorothea davon, dass solche Begegnungen auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, bei Veranstaltungen oder Arbeitsgemeinschaften stattfinden. Erst durch eine Beziehung zum Kind wird für Dorothea auch deutlich, was und wie es gelernt hat, ob und wie es persönlich mit

einem Thema umgeht. Dorothea verknüpft es explizit mit dem Marchtaler Plan, dass sich die Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer verändern, sich der Fokus von einem „klaren Fachblick“ mehr dahin verschiebt, dass „das Gemeinschaftsleben und die Entwicklung des einzelnen Kindes wichtiger werden“. Johannes sieht seine Aufgabe als Lehrer ausdrücklich „in der Begegnung mit Menschen“ wie „in der inhaltlichen Auseinandersetzung“.

Mit den Schülerinnen und Schülern eine Beziehung aufbauen zu können, braucht Rahmenbedingungen. Hier werden die vielen VU-Stunden in einer Klasse positiv angemerkt, besonders in der Unterstufe. So zum Beispiel bei Ludwig, der diese vielen Stunden als „Riesenchance“ sieht, die Schülerinnen und Schüler schnell und gut kennenzulernen und eine Beziehung „weit über das Fachliche raus“ zu gestalten.. Ludwig hält es für wichtiger, sich „mehr Zeit“ für die Schülerinnen und Schüler zu nehmen als weitere Elemente aus dem Bildungsplan zusätzlich zum Marchtaler Plan umzusetzen; zumal die Schülerinnen und Schüler immer unvorbereiteter ans Gymnasium kämen und Zuwendung und Aufmerksamkeit bräuchten. Attemptamus spricht von einer anderen Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, weil die Lehrerin oder der Lehrer viel Zeit mit seiner Klasse verbringe. „Und [...] dadurch, dass hier mehr aus einer Hand kommt, gelingt auch pädagogisch und erzieherisch vieles besser, stringenter.“

Ein Beziehungsaspekt wird auch dann formuliert, wenn religiöses Lernen stark auf den gemeinsamen Umgang miteinander bezogen wird – so beispielsweise bei Karl („[r]eligiöses Lernen in der Art, dass die Religion den Umgang miteinander prägt, findet hoffentlich dauernd statt“). Hier zeigt sich eine große Nähe zu anderen Aussagen, die eher von der Atmosphäre an der Schule oder der gegenseitigen Wertschätzung sprechen (siehe bspw. bei Johannes). So ist für Ludwig das Schulklima („im Zwischenmenschlichen“) ebenfalls ein Raum für religiöses Lernen: „Wie gehen wir Lehrer untereinander um, wie geht die Schulleitung mit den Lehrern um, wie gehen wir mit den Schülern um, wie gehen die Schüler untereinander um.“ Für Ludwig ist dieser Umgang miteinander, dass dies von den Lehrerinnen und Lehrern mitgetragen und vorgelebt wird, eine Frage der Glaubwürdigkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Auch Johannes erwähnt den respektvollen und nicht beschämenden Umgang aller am Schulleben Beteiligten explizit. Den Umgang miteinander und das Verständnis von Gemeinschaft als Teilaspekte religiösen Lernens formuliert Sophie im Rückblick auf die Aufarbeitung eines Mobbingfalls an

ihrer Schule. Die Schulgemeinschaft bezeichnet Julia auch als „*Gemeinschaft vor Gott*“, die für sie Schüler- wie Lehrerschaft umfasst. Hannah spricht hier von einem Leben in einer religiösen Gemeinschaft, die über eine Zwangsgemeinschaft hinausgeht: „*Und das ist eine freiwillige Gemeinschaft und wir sind eben auch an einer christlich geprägten Schule.*“

Der Morgenkreis wird ebenfalls in einen Beziehungszusammenhang gestellt. In Ludwigs Aussage zum Morgenkreis werden mehrere Ebenen (eigene Person, Gemeinschaft, Gott) angesprochen: „*weil dort schon per Definition diese Begegnung mit Gott auch stattfinden soll. Sprich: Da haben wir mal ein Element, eine Stunde zwar nur in der Woche, aber da steht ausdrücklich drin, hier soll auch Religiöses stattfinden, gelebt werden, und auch in Reflexion der eigenen Person, und der Klassengemeinschaft.*“ Deutlich wird dies ebenso in der Forderung, den Morgenkreis auch in der Oberstufe weiterzuführen. Dorothea thematisiert auch die Schwierigkeiten, besonders in der Mittelstufe, wo Schülerinnen und Schüler „*dann eher sich auch mal innerlich dagegen wehren oder provozierend damit umgehen*“, was „*nicht immer dazu [führt], dass eine Beziehungserfahrung möglich wird, aber nach meiner Ansicht gehört dies trotzdem dazu, um den Entwicklungsprozess zu weiten*“.

Beziehung spielt eine Rolle als Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst, als Teil der Persönlichkeitsbildung. Karin würde gerne in der Kursstufe, im Blick auf die anstehende Berufswahl, Besinnungstage etablieren. Zu Besinnungstagen gehören für sie Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -entdeckung („*Wer bin ich? Was kann ich? Und was sind meine Stärken und in welche Richtung soll das mal beruflich gehen? Und [...] wo ist meine einzigartige Stelle auf dieser Welt? Und, also auch ein bisschen so Richtung Berufung das zu weiten.*“). Dorothea spricht davon, Kinder, die im Elternhaus wenig Wertschätzung erfahren haben, besonders zu unterstützen, und bei Kindern „*die kein gutes Selbstbewusstsein haben, das ist eigentlich die Grundsache von allem, dass wir da dafür sorgen, dass es eine Liebe zu sich selber finden kann*“.

Über die Besinnungstage, die vom Stiftungsschulamt für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden, klingt auch ganz kurz die Beziehung der Lehrerinnen und Lehrer zu sich selbst und ihre Gottesbeziehung an. Denn Beziehung ist in den Interviews auch präsent als Gottesbeziehung. Karin sieht ihr Aufgabe als Lehrerin auch darin, „*wo es geht, beitragen dazu, dass junge Leute auch selber spirituell und persönlich*

Zugang finden zum Glauben und eine Beziehung aufbauen zu Gott“. Dass sie dies nicht für einfach hält, wird in ihrer Bezeichnung als „*hehres Ziel*“ deutlich. Für Johannes steckt in der Begegnung mit dem anderen auch der Versuch, „*eine Gottesbegegnung*“ anzubahnen, die aber nicht gemacht werden könne.

Die Gottesbeziehung, oder etwas vorsichtiger formuliert, die religiöse Prägung, muss sich weiterentwickeln. Julia spricht an, dass manche Schülerinnen und Schüler, und auch Lehrerinnen und Lehrer, durch ihre religiöse Sozialisation „*ein traditionelles Verhaftetsein oder auch eine Übersättigung*“ mitbringen, aus der sie sich „*manchmal erst noch emanzipieren müssen von einer religiösen und kirchlichen Vorgabe*“. Es gehe um eine Loslösung von positiven und negativen religiösen Erfahrungen, „*die so aber dann im Erwachsenenalter halt nicht mehr tragen*“.

Gelegenheiten für religiöses Lernen

Religiöses Lernen lebt auch von konkreten Anlässen und Aktionen, die im Laufe eines Schuljahres bzw. Schullebens gestaltet werden. Manche Anlässe kehren dabei regelmäßig wieder, andere sind sehr abhängig davon, welche Kolleginnen und Kollegen, welche Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Interessen und Fähigkeiten gerade an der Schule sind. Eine solche „*hohe Fluktuation*“, so nennt es Julia, prägt das Schulleben – nicht nur, aber eben auch an Marchtaler-Plan-Schulen.

Karl schildert einen Versuch, im Morgenkreis ein regelmäßiges gemeinsames Gebet zu verankern. Ein halbes Jahr lang habe er es geschafft, „*dann war aber irgendwann mal die Lust der Schüler weg*“. Karl empfindet, gerade in Bezug auf das gemeinsame Beten, den schulischen Rahmen als schwierig („*Das passt nicht. Also die Schüler sind da nicht vorbereitet und [...] ich empfinde es [als] schwierig, das einzuführen.*“).

Die Gottesdienste in der Schulgemeinschaft sind in mehreren Interviews Thema. Gottesdienste gibt es in unterschiedlichen Formen: Es werden Gottesdienste in der Klassengemeinschaft oder den Jahrgangsstufen gefeiert, die großen Gottesdienste der Schulgemeinschaft sind im Jahreskreis- und Schuljahresverlauf verankert (so klassischerweise in der Vorweihnachtszeit und zum Abschluss eines Schuljahres), es finden Gottesdienste zu bestimmten Anlässen statt, beispielsweise vor der Feier zur Verleihung der Abiturzeugnisse. Die Schule erfährt sich in den Gottesdiensten als Gemeinschaft (so Karin). Teilweise wird von dem intensiven Vorbereitungen und dem hohen Aufwand berichtet – wie bei Julia und Karin, die darin auch einen guten

Ertrag sieht. Gottesdienste werden auch über schulpastorale Angebote in AG-Form von Schülerinnen und Schülern vorbereitet, die sich dann über einen längeren Zeitraum damit beschäftigen.

Kritisch äußert sich Dorothea. Sie empfindet die Gottesdienste eher *„als marginal. Es sind gar nicht so viel mehr Gottesdienste als an einer Staatsschule.“* Karl zählt verschiedene Gottesdienste auf, spricht dann aber von *„Äußerlichkeiten“* (*„Also wenn man das an so Äußerlichkeiten festmacht, findet religiöses Lernen oft statt.“*).

Eine *„religiöse Vertiefung bzw. religiöse Verankerung“* stellt für Julia die Vor- und Nachbereitung des Sozialpraktikums dar. Auch Aktionen, die mit dem Leitbild der Schule verbunden werden, fallen Julia in diesem Zusammenhang ebenfalls ein. Genannt werden auch Besinnungstage mit einzelnen Klassenstufen.

Konkrete Orte in der Schule

Möglichkeiten und Anlässe für religiöses Lernen bieten nicht nur Zeiten und Ereignisse, sondern auch ganz konkrete Orte in der Schule. So erwähnt Karin den Spruch des Tages, der am Schuleingang ins Auge fällt und in den Tag begleiten kann. Auch die Fastenstation im Eingangsbereich, die Attemptamus erwähnt, geht in diese Richtung. Ludwig erwähnt eine Wand, an der Bitten und Dank gesammelt werden, was für ihn unter anderem über den Aspekt der Wertschätzung auch *„ganz viel Christliches, Religiöses hat“*.

Der Raum der Stille wird von Karin als ein Ort erwähnt, der für die Schülerinnen und Schüler auch teilweise in der Mittagspause zur Verfügung steht, *„[w]irklich auch um still zu werden.“* Auch mit Schülerinnen und Schülern der Kursstufe ist Karin ein regelmäßiger Besuch im Meditationsraum, ein Gehen in die Stille wichtig (*„und da versuche ich einen Akzent darauf zu setzen, ihnen zu ermöglichen, in der Stille auch einfach mal zu sich selber zu kommen und dann in die Richtung, wie finde ich mich selbst und wie kann ich auch eine Beziehung zu Gott bekommen“*).

Die Herausforderung der Versprachlichung religiöser Bezüge

Religiöse Sprache braucht Orte, Anlässe und Situationen, in denen sie gesprochen und damit auch eingeübt werden kann. Für Karl ist der Morgenkreis ein solcher Ort, *„[w]o man Situation besprechen, nachspielen, nachfühlen lassen kann“*. Religiöses Lernen findet im Morgenkreis so auch auf einer kommunikativen Ebene statt.

Vernetzung und Versprachlichung

„Also wenn man Schüler fragt, wie haltet ihr es denn mit Religion, dann sagen die, ja wir haben ja kein Reli.“ – Mit dieser Schüleraussage wirft Ludwig das Problem auf, inwieweit religiöse Anteile im VU von Schülerinnen und Schülern als solche erkannt werden: „Das heißt, den Schülern ist es, glaube ich, gar nicht so richtig klar, dass da eine religiöse Dimension mitschwingt. Oder ich sage es mal andersrum, es hängt dann auch sehr vom Fachlehrer ab.“ Ludwig sieht hier einen starken Zusammenhang mit der Versprachlichung durch die Lehrerin oder den Lehrer. Er vermutet, dass ihm als Theologen diese Dimension wichtiger ist als Kolleginnen und Kollegen, die beispielsweise aus dem naturwissenschaftlichen Bereich kommen, und dass sie „es dann sicher nicht so ausdrücklich betonen, wie ich das mache. Und dadurch ist den Schülern wahrscheinlich auch gar nicht so bewusst, dass sie da jetzt religiöse Aspekte behandeln. Denn ausdrücklich formulieren können sie es nach meiner Erfahrung schwer oder gar nicht.“ Für Ludwig ist das ein Defizit, dass Schülerinnen und Schüler die religiöse Dimension des VU nicht benennen können, es ihnen schwer fällt, diese Dimension wahrzunehmen („Und da kommt diese Antwort eben standardmäßig: Ja wir haben ja keinen Reli-Unterricht. Die definieren das dann eben über das Fachliche und religiöse Aspekte. Dann kommen eben diese Gottesdienste, dann, [...] wenn sie dann länger überlegen können, dann kommt der Morgenkreis [...], aber so dieses VU mit Religion zusammen ist immer wenig.“) Ludwig wünscht sich hier mehr Transparenz: „Das muss den Schülern klarer sein, also was machen wir da überhaupt im Vernetzten Unterricht. Wie ist der Ansatz, wieso eigentlich religiös? Weil es eben diese Sinndimension hat. Was trägt mich denn im Leben? Was trägt den Schüler im Leben? Da haben wir ja schon unsere Botschaft. Das soll ja schon die christliche Sinndimension [...] sein. Und wenn das die Schüler nicht mal, ich sage mal verneinend ausdrücken können, wir haben das zwar kennen gelernt, aber für mich ist das keine Option. Die wissen ja nicht mal, dass sie es kennen gelernt haben, bewusst. Dann finde ich, haben wir eine Hausaufgabe, nämlich das noch klarer zu machen. Das ist ein Defizit, ganz klar.“

Attemptamus stellt die Vernetzung religiöser Themen als ambivalent dar. Religiöse Themen sind „zum einen extrem leicht zu vernetzen [...]. Es lässt sich alles spiritualisieren [...] oder theologisch diskutieren.“ Gleichzeitig hält er diese Vernetzung aber für „extrem schwer“, weil „ja auch substantiell gearbeitet“ und auf gymnasialem Niveau unterrichtet werden soll. Hier klingt eine Ambivalenz an

zwischen einer gewissen Allgegenwärtigkeit potentieller religiöser Diskussionsthemen und Bezüge und einer enger gefassten Vorstellung, die sowohl eine existentielle Dimension wie auch spezifisch fachwissenschaftliche Bezüge umfasst. Ludwig schildert diese Ambivalenz auch in der Reaktion der Schülerinnen und Schüler, besonders in der Kursstufe, wenn sie mit theologischen Texten und theologischen Fachbegriffen konfrontiert werden. Die Schülerinnen und Schüler seien überrascht, „*wie schwer verständlich auch theologische Texte und Sachverhalte sein können*“, gingen wohl eher davon aus, „*Religion ist, wir reden ein bisschen und gut ist*“. Ludwig geht davon aus, dass „*diese eine Stunde Fachunterricht in 10 [...] nicht [ausreicht], um auf die Fachsystematik und [...] vor allem das Fachvokabular vorzubereiten. Ich finde, die theologische Sprache ist ja unglaublich schwer.*“ Es gibt einen Bruch zwischen dem Seichten („*ja Reli ist ja irgendwo immer mit dabei*“) und der Theologie als Fachwissenschaft. Johannes schildert hier eine gegensätzliche Meinung. Er geht nicht davon aus, „*dass der Schnitt sein muss*“ zwischen Sekundarstufe I und II, in Englisch beobachtete er den Schnitt beispielsweise nicht, Aspekte wie die Sinnfrage spielten eine Rolle im VU wie im Fachunterricht. Johannes sieht hier einen Schnitt bei den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen: „*dass es in der Sekundarstufe II mitunter dankbares Aufatmen bei Kolleginnen und Kollegen gibt, dass sie jetzt Fachunterricht machen dürfen oder müssen und nicht mehr diesen ganzen Ballast dabei haben.*“ Er bezieht sich hier also nicht darauf, wie die Schülerinnen und Schüler in der Kursstufe ankommen, sondern wie die Kolleginnen und Kollegen in die Kursstufe starten – und auf den vorherigen VU zurückblicken.

Der Bruch zwischen Mittelstufe und Kursstufe ist wohl auch im staatlichen System, im Religionsunterricht als Fachunterricht in gewisser Weise vorhanden. Durch die Einbettung im VU wird dieser Bruch aber möglicherweise von den Schülerinnen und Schüler als sehr groß empfunden. Da keine Vergleichsstudien vorliegen, kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob oder gegebenenfalls um wie viel größer dieser Bruch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ausfällt. Es bleibt eine Einschätzung der Lehrkräfte, die diese Beobachtung schildern.

Ein Aspekt der Versprachlichung ist demnach die Frage, wie explizit religiöse Zusammenhänge versprachlicht werden müssen. Klare Worte oder doch lieber durch die Hintertür – im Hinblick auf religiöses Lernen finden sich beide Optionen. Im Zusammenhang mit dem VU findet sich sowohl die Variante, dass Religion implizit

dabei ist – ohne besonders sprachlich markiert zu sein. Es findet sich aber auch die Meinung, dass religiöse Aspekte nur dann von den Schülerinnen und Schülern als solche erkannt werden, wenn sie auch sprachlich (und strukturell?) als solche gekennzeichnet werden.

Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler

Diese Doppelperspektive findet sich auch beim Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Als „*sehr, sehr sprachfähig, was auch religiöse Themen angeht*“, hat Sophie Zehntklässler erlebt. Sie bezieht sich dabei auf ethische und religiöse Fragestellungen, die von den Schülerinnen und Schülern bei der gemeinsamen Lektüre eines Romans immer wieder eingebracht wurden. Aus Rückmeldungen von ehemaligen Schülerinnen und Schülern kennt Julia auch die Einschätzung, dass bei den Schülerinnen und Schülern im Vergleich „*das vernetzte Denken ein Stück weit ausgeprägter*“ sei und dazu gehöre eben auch „*die theologische Fragestellung oder die Vernetzung mit ethischen Themen oder Fragestellungen*“. Karin bezieht sich dagegen auf die Versprachlichung im Sinne eines fachwissenschaftlichen Vokabulars und Basiswissens. Sie bemerkt, dass man ihrer Erfahrung nach im Hinblick auf die Oberstufe „*erst mal schauen muss, können die was mit bestimmten Grundbegriffen der Exegese anfangen, zum Beispiel. Oder muss ich das nochmal komplett Grund legen.*“ In diesem Sinne erlebt auch Julia in der Oberstufe, dass religiöses Fachwissen (Bibelkenntnisse, theologische Grundkenntnisse) teilweise nicht so abrufbar sei, wie es wünschenswert wäre.

Der Blick auf die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erfolgt hier wieder auf unterschiedlichen Ebenen. Das Erkennen und Besprechen von religiösen Themen, die im Rahmen eines literarischen Zeugnisses auftauchen, erfordert eine Kontextualisierung religiöser Bezüge, aber nicht unbedingt eine fachwissenschaftlich-begriffliche Kategorisierung. Gänzlich ohne ein spezifisches Vokabular ist diese Kontextualisierung aber nicht möglich.

Selbstverständlich oder schwierig?

Für Julia beinhaltet das Arbeiten an einer Marchtaler-Plan-Schule einen gemeinsamen Konsens von Eltern, Kindern und Kollegium, „*loyal*“ gegenüber dem Marchtaler Plan und seinem religiösen Hintergrund zu sein. Diese Ausgangslage bezieht sie für sich auch auf die Möglichkeit religiöser Sprache: „*Und das macht es schon leichter, das heißt, man kann von der ersten Stunde an von Gott reden, über Gott reden, zu Gott reden, und das erleichtert, sowohl Religion zu unterrichten, als*

auch im VU biblische und theologische Bezüge herzustellen.“ Julia merkt an anderer Stelle aber an, dass es für Jugendliche, also für Schülerinnen und Schüler in etwas höheren Klassen, schwer sei, sich religiös zu outen. Sie bemerkt dies im Zusammenhang mit der Alternativlosigkeit des Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler, der zu sehr heterogenen Gruppen führt, was im staatlichen Bereich durch das Angebot des Ethikunterrichts möglicherweise anders ist („Und was einerseits vom Marchtaler Plan gut gedacht und gewollt ist, dass alle zum Religionsunterricht verpflichtet sind, ist andererseits ab der Mittel- und Oberstufe eine große Herausforderung.“).

Johannes blickt nochmal auf einer anderen Ebene auf Schwierigkeit eine angemessene Sprache zu finden. Er blickt auf die Sprache des Marchtaler Plans selbst, wo er in Bezug auf die Erprobungsfassung feststellt, dass Formulierungen sehr aus dem theologischen Denken stammen, *„aber nicht auf die Leute blicken, die mit Theologie nichts am Hut haben“*. Ihm ist es wichtig, *„eine Sprache zu finden, die Menschen Mut macht. Und die Vorläufigkeit unseres Tuns betont, dass wir uns bemühen, dass wir aber auch scheitern dürfen, also dass wir auch gebrochene Wesen sind.“* Diese (theologischen) Inhalte sollen also in eine Sprache gebracht werden, die auch Nicht-Theologen verständlich ist.

Das Verhältnis zu den staatlichen Schulen

Das Verhältnis zwischen Marchtaler-Plan-Schulen und staatlichen Schulen war keine direkte Frage des Interviewleitfadens, wurde aber über die Fragestellung zum Verhältnis von Marchtaler Plan und Bildungsplan eingespielt, woraus sich dann weitere Aspekte ergeben haben.

Umgang mit staatlichen Vorgaben

Dorothea kritisiert, dass die Strukturen des Vernetzten Unterrichts bei der Notenfindung wieder mit staatlichen Vorgaben in Einklang gebracht werden müssen, also Fachnoten für die einzelnen beteiligten Fächer vergeben werden müssen, was sie für *„absolut gegensätzlich“* zum Grundgedanken des VU hält. Attemptamus setzt an dieser Stelle darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Aspekte auch ohne VU-Note zuordnen können.

Für Referendare kann das Arbeiten zwischen Marchtaler Plan und Bildungsplan eine gewisse Herausforderung darstellen, die Anforderungen des Seminars müssen erfüllt werden (so spricht Sophie davon, dass es *„dann zum Beispiel ein klassischer*

Fachunterricht sein“ muss), Lehrprobeneinheiten bildungsplankonform sein. Sophie bedauert, dass ihr die Hinführung zum konkreten Unterrichten in der Vernetzung gefehlt hat und vermutet, dass es auch daran lag, dass sie *„eben nur, ‚nur‘ als Referendarin da war“*.

Verhältnis Marchtaler Plan und Bildungsplan

Karl differenziert in Bezug auf Marchtaler Plan und Bildungsplan zwischen VU bzw. VUN und den anderen Fächern, die *„ja mehr oder weniger nach staatlichem Plan“* liefern. Er spricht damit ein Nebeneinander der verschiedenen Strukturen an, der Fachunterricht ist als Säule ja ebenfalls im Marchtaler Plan verankert. Und so formuliert Karl die bleibende Präsenz des staatlichen Bildungsplans an seiner Marchtaler-Plan-Schule, weil er *„überall dort gilt, wo der Marchtaler Plan nicht gilt“*. Damit verbunden findet sich auch an anderer Stelle diese unterschiedliche Involviertheit in die spezifischen Strukturen des Marchtaler Plans – bei der Frage, inwiefern Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die nicht im VU eingesetzt werden, überhaupt in die Strukturen und Denkweisen des Marchtaler Plans eingebunden sind (siehe beispielsweise bei Johannes).

Der Bezug zum Marchtaler Plan als solchem ist außerdem für die Sekundarstufe I und II unterschiedlich. In der Kursstufe orientiert sich Karin *„nicht so stark an den Vorgaben des Marchtaler Plans, [...] wie inhaltlich an den Vorgaben fürs Abitur.“* Auch Dorothea hält fest, dass die Standards des Bildungsplans für das Abitur erreicht werden müssen – und sie ist der Überzeugung, dass sie, gerade auch in der Auseinandersetzung mit anderen Themen im Rahmen des Marchtaler Plans, erreicht werden. Das Abitur im Blick hat auch Ludwig und im Hinblick auf die Kursstufe ist der Bildungsplan ihm hier Hilfe und Rückversicherung.

Dorothea sieht den Bildungsplan nicht als Widerspruch, sondern eher als Erweiterung oder Ergänzung, sie zieht ihn bei der Erstellung von Stoffverteilungsplänen zu Rate und ordnet die Kompetenzen den jeweiligen Inhalten zu.

Karin vermutet, dass der Marchtaler Plan in der Unter- und Mittelstufe für die konkrete Unterrichtsvorbereitung *„nochmal eine andere Relevanz besitzt“*. Sie blickt damit an dieser Stelle in die andere Richtung, und damit stärker auf den Marchtaler Plan, als die Kolleginnen und Kollegen, die das Abitur im Blick haben und hier stärker auf den Bildungsplan schauen. Für die Unter- und Mittelstufe findet

sich diese Blickrichtung auch bei Hannah. Sie orientiert sich an der Wabenstruktur des Marchtaler Plans, für sie spielt der Bildungsplan im VU „*eigentlich überhaupt keine Rolle*“. Sie ist der Überzeugung, dass es keinen Sinn mache, den Bildungsplan verschiedener Fächer heranzuziehen. „*Also entweder man sagt, er passt nicht, oder: wir decken das sowieso alles ab. Also das sind ja nur andere Begrifflichkeiten. Im Marchtaler Plan stecken ja die Kompetenzen auch drin*“, zwar nicht explizit genannt, aber implizit. Ludwig hat bei sich selbst eine Veränderung im Umgang mit den beiden Plänen festgestellt. Während er anfangs versucht hat, beide Pläne abzugleichen und das jeweils Fehlende „*irgendwie auszugleichen*“, geht er „*[i]nzwischen souverän*“ mit den Differenzen zwischen den beiden Plänen um und plädiert dafür, sich auf eine gute Umsetzung des Marchtaler Planes zu konzentrieren. Während Hannah inhaltlich argumentiert, fügt Ludwig hier eine strukturelle Ebene hinzu und führt den Status der Marchtaler-Plan-Schulen als Ersatzschulen an: „*Und ich glaube eben, dass wir als Ersatzschule das auch dürfen, und auch sollen. Also ich fände, wir würden unserem Auftrag nicht gerecht, wenn wir jetzt dem Staat hinterher gucken, was die machen. Wenn wir doch den Auftrag haben, was Neues zu machen.*“

Der Marchtaler Plan und der Kompetenzbegriff

Die Interviews wurden vor Erscheinen des Grundlagenbandes zum Marchtaler Plan geführt, der ja eine knappe Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff vornimmt.³⁰⁵ Die Interviewfrage³⁰⁶ wurde also in eine Zeit hinein gestellt, als der Kompetenzbegriff im staatlichen Bereich bereits etabliert war, im Marchtaler Plan allerdings noch fehlte. In den konkreten Plänen, die für die Unterrichtsvorbereitung verwendet werden, taucht er auch aktuell nicht auf, lediglich im Grundlagenband.

Karin sieht im Bereich des PTF kein Problem, weil es da sowieso „*eher in Richtung Kompetenz*“ geht und nicht um konkrete Inhalte. Maria war dieser begriffliche Unterschied bislang nicht bewusst und sie geht nicht davon aus, „*dass das so arg unterschiedlich ist. Also wir vermitteln unseren Schülern natürlich auch Kompetenzen und wir haben ja auch unsere Ziele.*“ Sie denkt hier beispielsweise an soziale Kompetenzen oder Methodenkompetenzen, die im Marchtaler Plan ebenso geschult würden. Karl, der in seiner langen Lehrerkarriere schon mehrere

305 Vgl. Stiftung Katholische Freie Schule, Grundlagen 2018, S. 31-35.

306 Die Frage des Interviewleitfadens lautete: „Der Bildungsplan ist kompetenzorientiert ausgerichtet, der MP verwendet diesen Begriff nicht. Wie gehen Sie in der Praxis mit diesen unterschiedlichen Konzepten um?“

verschiedene Pläne erlebt hat, sieht in den verschiedenen Begrifflichkeiten keinen großen Einfluss auf die konkrete Realität des Unterrichtens. Ihm sind beim Unterrichten verschiedene Ebenen wichtig: Sachinhalte, Methoden, Kompetenzen und Haltungen, er könne aber *„keine pädagogische Arbeit schreiben über die Unterschiede der verschiedenen Pläne“*. Attemptamus bezweifelt, dass durch die Einführung des Kompetenzbegriffs die Schulen die damit verbundenen Zielsetzungen auch *„schlagartig“* im Blick haben. *„Und vieles von dem, was ich im sogenannten kompetenzorientierten Unterricht als Vorgaben oder Zielsetzungen sehe, sehe ich im Marchtaler Plan schon lang erfüllt.“*

Dorothea befürwortet die Kompetenzen an sich, kritisiert aber die Beurteilungsraster, anhand derer beurteilt werden soll, in welchem Maße eine Schülerin oder ein Schüler die Kompetenz erfüllt. Der Marchtaler Plan gebe ihr hier mehr Spielraum für das einzelne Kind zu beurteilen, *„ob dieses Kind das jetzt für sich geschafft hat oder nicht“*. Nicht ein Bewertungsraster, sondern der Zugang zum Kind sei dafür notwendig. Attemptamus führt an, dass es nicht allein um das Erfüllen von Lehrplaninhalten gehe, *„sondern es geht um die intelligente Verknüpfung von Inhalten, Stoff, und Kompetenzen, Lebenswissen letztendlich“* – das könne man mit Kompetenzrastern oder eben auf andere Art und Weise erfassen. Johannes spricht ebenfalls das Problem einer *„standardisierten Größe“* an, wenn man davon ausgehe, dass jede(r) Einzelne einzigartig und Lernen ein *„hochindividueller Prozess“* sei. Johannes stellt auch hier das Menschenbild in die Mitte und möchte von dort aus kritisch auf den Kompetenzbegriff blicken: *„weil man sozusagen auch vom Menschenbild ausgehend diese verkürzte Formulierung von Input-Output reflektieren muss, und auch anthropologisch reflektieren muss“*. Er geht im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung nicht von einem grundsätzlichen Unterschied aus, da auch Kompetenzen *„nie im luftleeren Raum“*, sondern an Inhalten erlernt werden. Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff hält er aber für notwendig, denn *„wenn man das aufschlägt, steht das gegenüber“*. Auf einer operativen Ebene begegnen sich für Johannes die beiden Ansätze wieder, er nennt hier das Methodencurriculum und das Beispiel der Kompetenz, seine Meinung vor der und manchmal auch gegen die Meinung einer Gruppe präsentieren zu können. *„Das ist eine Kompetenz. Die ergibt sich für mich aus dem Grundanliegen.“*

Spezifika einer Marchtaler-Plan-Schule

Die Rolle der staatlichen Schulen, deren Strukturen, Anforderungen und Entwicklung, ist, wie sich bereits teilweise zeigte, in mehreren Interviews präsent. Über die Auseinandersetzung mit dem staatlichen Konzept wird auch die Frage nach dem jeweils Eigenen, den Spezifika einer katholischen Schule, einer Marchtaler-Plan-Schule gestellt. Johannes setzt seinen Akzent, gerade auch im Blick auf die staatlichen Schulen, nicht darauf, Dinge besser zu wissen, sondern betont: *„Das ist der Versuch, Schule zu gestalten, menschenwürdig, aus einem christlichen Antrieb heraus, weil ich in der Letztbegründung sage: Du bist gewollt.“*

Insgesamt sieht Attemptamus eine Stärke des Marchtaler Plans darin, einen Weg zwischen Reformpädagogik und staatlichem Schulsystem zu gehen, neben eigenen Strukturen *„auch sehr eng am baden-württembergischen Schulsystem dran zu sein, mit Zeugnissen und allem Drum und Dran“*. Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Bereichen werde im Bereich der Katholischen Freien Schulen zurückhaltend vorgegangen, weniger als anderswo publiziert.

Auch wenn sich die staatlichen Schulen im Hinblick auf die Vernetzung viel aneignen, bleibt der Vernetzte Unterricht für Karin *„für unser Profil als katholische freie Schule [...] absolut unverzichtbar“*. Ludwig stellt sich im Zusammenhang mit dem neuen staatlichen Bildungsplan, in dem die Vernetzung der Fächer eine zunehmende Rolle spielt³⁰⁷, die Frage, ob die Marchtaler-Plan-Schulen *„nicht von den staatlichen Schulen gerade überholt“* werden. Die staatlichen Schulen übernehmen Elemente, die an Marchtaler-Plan-Schulen schon seit Jahren so gemacht werden und so überlegt Ludwig, *„was können wir eigentlich Neues machen, um nicht ins Hintertreffen zu kommen“*. Für Ludwig ist es wichtig, dass Marchtaler-Plan-Schulen als katholische freie Schulen Ersatzschulen sind und damit als innovative Schulen vorangehen und Neues entwickeln sollen, was das staatliche Schulsystem so (noch) nicht leistet. Er benennt dies auch als persönliche Herausforderung: *„Wir wollen anders sein, wir müssen anders sein. Und gleichzeitig sind wir aber trotzdem Schule, die Abitur macht. Und das ist ja eine Riesenspannung. Und das reizt mich ungemein.“*

307 Zum Zeitpunkt des Interviews war der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg noch nicht in Kraft, aber dieser enthält, stärker noch als der Bildungsplan 2004, vernetzende Aspekte auf mehreren Ebenen: Im naturwissenschaftlichen Bereich beispielsweise BNT (Biologie, Naturphänomene und Technik) oder an Versuchsschulen auch IMP (Informatik – Mathe – Physik). Auch die sogenannten Leitperspektiven (Bildung für Toleranz und Vielfalt, Berufsbildung...) liegen quer zu den einzelnen Fächern und sollen in den verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen immer wieder berücksichtigt und aufgegriffen werden.

Attemptamus formuliert diesen Aspekt in einer etwas anderen Perspektive, dass die Innovation in der Schulentwicklung an Marchtaler-Plan-Schulen *„damit ja der breiten Masse wieder zugute kommt“*. Dass die Vernetzung im staatlichen System zunehmend eine Rolle spielt, könnte man so auch als Erfolg dieses nun schon seit Jahren erprobten Konzeptes sehen, das seinen Weg in den staatlichen Mainstream geht. Attemptamus stellt im Marchtaler Plan Strukturen und Zielsetzungen fest, *„von denen man sich von staatlicher Seite dann eine Scheibe abschneidet“*, z.B. Stationenlernen, Stillarbeit, Erzählkreise und Fächerverbünde. Und auch im staatlichen Bereich sei es *„gang und gäbe“*, dass Lehrerinnen und Lehrer fachfremd unterrichten, z.B. Erdkundelehrkräfte in NWT.

Im Gespräch mit anderen Referendaren bemerkte Sophie, dass an ihrer Schule *„religiöses Leben und Lernen eben einen großen Stellenwert hatte. [...] Dass so von der Ausrichtung her einfach so ein paar Unterschiede erkennbar waren“*, wie Besinnungstage, Gottesdienste, das Sozialpraktikum oder eben auch fünf Stunden Religion in der Woche im Rahmen des VU. Gleichzeitig stellen andere die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler ihrer katholischen Schule (immer noch) eine besondere religiöse Sozialisation mitbringen (siehe auch unter *„Die Schülerinnen und Schüler“*). Attemptamus hält für sich fest, dass er auch als Lehrer an staatlichen Schulen Elemente angewandt hat, die Teil des Marchtaler Plans sind, *„aber es ließ sich halt strukturell nicht vernetzen“*. Auch als Lehrerin und Lehrer im staatlichen System kann man den eigenen Unterricht mit Freiarbeitselementen gestalten oder projektartig anlegen, aber das Gesamtsystem Schule trägt dieses Modell dann nur bedingt mit oder steht ihm eventuell auch strukturell entgegen. Laut Attemptamus bleiben auch viele Kolleginnen und Kollegen *„Einzelkämpfer“*, tun sich – auch von ihrer Ausbildung her – schwer damit, Unterricht zu teilen.

Der Marchtaler Plan erfordert von seiner Struktur her zwangsläufig eine Kooperation der Kolleginnen und Kollegen. Im Gegensatz zum staatlichen System, wo Kooperation besonders dann stattfindet, wenn die persönliche, zwischenmenschliche Basis stimmt, aber strukturell ist dies für den eigenen Unterricht in den meisten Fällen nicht zwingend erforderlich – und findet so weniger statt. Eine Ausnahme bilden hier wohl die Fächerverbünde wie NWT, die nähere Absprachen erfordern. Attemptamus erwähnt hier den Lehrplan von 1994, der zwar zahlreiche Ideen zu fächerverbindendem Unterricht enthielt, aber keine konkreten Strukturen dafür schuf und so dieses Ziel nicht erreichte.

Fragen nach der und an die Zukunft des Marchtaler Plans

Der Themenkomplex der Zukunft des Marchtaler Plans ging aus den Interviews selbst hervor, er war keine direkte Frage des Interviewleitfadens. Der Aspekt wurde beispielsweise bei der Schlussfrage des Interviews, der Frage nach eigenen Fragestellungen, von den Teilnehmenden ergänzt. Die eingebrachten Aspekte reichen von eher strukturellen Fragestellungen über Fragen nach dem zukünftigen Kollegium bis zum Appell, mutig zu sein.

Das Wirken des Marchtaler Plans stellt Attemptamus in einen konkreten und auch größeren Zusammenhang. Er betont hier die Wichtigkeit der konkreten Situation vor Ort und das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure, die das Wirken des Marchtaler Plans beeinflussen: Kollegium und Schulleitung, bauliche Situation vor Ort, das Zusammenwirken des Schulträgers und der Gemeinde. Den Schulträger hebt Attemptamus insofern nochmals hervor, als es diesem nicht nur darum gehe, *„einfach nur Schulen [zu] bauen“*, sondern Schulen als Marchtaler-Plan-Schulen aufgebaut werden und damit *„auch der reformpädagogische Aspekt im Vordergrund steht“*. Ludwig plädiert für eine stetige Weiterentwicklung des Marchtaler Plans und fordert dass die Lehrplankommission regelmäßig wieder an einem neuen Marchtaler Plan arbeiten müsste (*„Also das ist da alles immer zwei Jahre zu spät, manchmal vielleicht sogar fünf Jahre.“*). Er spricht sich für die Säulen des Marchtaler Plans aus, allerdings nicht als in Stein gemeißelt und alternativlos, sondern als offen für Veränderungen. Es reiche auch nicht mehr aus, auf die Säulen zu verweisen, die außerdem für Außenstehende nicht einfach zu verstehen seien: *„Also ich finde, die Neuausrichtung muss sich auf das Christlich-Religiöse rückbesinnen. Stärker auch noch mal auf [das] Schul-Ganze blickend.“* Ludwig fragt sich, wie im Blick auf Schule *„die Zeichen der Zeit im Lichte des Evangeliums“* zu deuten seien. Johannes stellt heraus, dass es darum gehe, aus *„einem bestimmten Geist heraus Schule zu entwickeln“*. Es geht ihm um Weiterentwicklung aus dem Grundanliegen heraus, nicht um eine Anpassung an andere Schulen, die weitere Fremdsprachen und Profile anbieten. Auch die Art und Weise, in der G8 akzeptiert wurde, hinterfragt er. Johannes fehlte in diesem Zusammenhang eine Debatte, ob G8 mit dem Grundanliegen des Marchtaler Plans überhaupt zu vereinbaren ist oder nicht.

Die Frage nach der Zukunft und einem künftigen Profil der Marchtaler-Plan-Schulen verknüpft Karin eng mit der Frage nach den dort unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen: *„Das A und O ist für mich für das Profil einer katholischen freien Schule*

die Frage: Wer unterrichtet dort?“ Sie betont, dass es für den VU ideal sei, wenn die unterrichtende Lehrkraft *„selber auch einen Zugang hat zum Glauben“*. Solche Personen zu finden, hält sie nicht für einfach und sieht darin auch einen *„Knackpunkt“*. Attemptamus formuliert die Auswahl der Kolleginnen und Kollegen ebenfalls als wichtige Aufgabe für die Zukunft, hat hierbei allerdings eher das wachsende Kollegium einer Schule im Aufbau vor Augen, einer Schulsituation also, die in den nächsten Jahren sehr regelmäßige Lehrereinstellungen erfordert.

Als zweiten herausfordernden Aspekt für die Zukunft führt Karin das sich verändernde gesellschaftliche Umfeld an, das auch die Schülerinnen und Schüler, die an die Schule kommen, beeinflusst – durch ein Schwinden des religiösen Wissens, der religiösen Erfahrung und des religiösen Brauchtums seien die Schulen zunehmend damit konfrontiert, *„dass wir immer mehr Schüler bekommen, die selber auch gar nicht mehr so wirklich viele religiöse Grundlagen haben“*. Auch Ludwig formuliert für sich diese Fragestellungen im Hinblick auf das eigene Profil (*„Uns macht das Christliche, Theologische aus, das Religiöse“*), aber auch in der Frage, wer dieses Profil künftig mitträgt: *„Und wie können wir in einer zunehmend säkularen Gesellschaft, das betrifft ja Lehrer und Schüler, da dieses Christliche überhaupt halten? [...] Was ist, wenn wir keine Lehrer mehr haben, die das Christliche mittragen? Keine Lehrer mehr finden, die dann hier arbeiten?“* Ludwigs Ansatz, diesen Herausforderungen als Theologe zu begegnen, ist die Bildung eines Netzwerkes zwischen Theologen verschiedener Stiftungsschulen, die gemeinsam über grundsätzliche Frage des religiösen Profils nachdenken, aber auch Ideen aus dem konkreten schulpraktischen Alltag der einzelnen Schulen vernetzen und sich so gegenseitig Kraft geben.

Der Aspekt der Inklusion, auch des zieldifferenten Unterrichts treibt Johannes um, der sich fragt, ob Marchtaler-Plan-Schulen in ihrer aktuellen Verfasstheit dem Auftrag, *„für alle Menschen da zu sein“* gerecht werden oder eher ein gewisses Klientel, eine bestimmte Bevölkerungsschicht bedienen: *„[A]lso gehen wir mit Papst Franziskus auf die Kinder zu, die uns brauchen? Oder sind da schon so viele Hürden aufgebaut und so viele Barrieren gezogen, dass die sich nicht mehr trauen würden zu uns zu kommen.“*

Karl wünscht sich noch mehr Mut zur Freiheit. Er blickt beispielsweise auf Schulen, die Schulpreise für ihr Konzept bekommen haben und mehr Mut aufgebracht haben, *„eine nichtstaatliche Pädagogik zu machen“*. Er wünscht sich mehr freie

Arbeitsformen, mehr konkretes handwerkliches Arbeiten, mehr Räume für außerunterrichtliche Erfahrungen. *„Überall dort, wo wir dann auch eine normale Schule sind, da könnte man manches ändern.“* In der Praxis seien allerdings die Wochenstundenzahl, die Belastungen für Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer eine Grenze. Dennoch hält Karl für sich fest: *„Wenn ich frei entscheiden könnte, wie ich wollte, würde ich unsere Schule freier machen. Ich glaube, wir kleben doch sehr an dem staatlichen Modell. Wir [...] liefern uns in so vielen, auch wesentlichen Kleinigkeiten dem Staat aus.“*

Die nachlassende bzw. fehlende religiöse Sozialisierung wirkt sich auf das gesamte Umfeld der Schulen aus: das Kollegium, die Eltern und die Schülerschaft. Wie die Kirche als Ganze müssen auch die einzelnen Schulen eine Umgangsweise mit diesen veränderten gesellschaftlichen Realitäten finden. Die Zusammenarbeit im Kollegium, aber auch zwischen den verschiedenen Stiftungsschulen kann hier zu einer Stärkung werden. Die Weiterentwicklung des Marchtaler Plans ist ein stetiger Prozess, der vom inneren Kern des Marchtaler Plans aus gedacht wird, nicht von seinen konkreten Strukturen, den Säulen her. Eng verknüpft mit dieser Weiterentwicklung ist die Frage nach dem (künftigen) Profil einer freien katholischen Schule.

4.3 Zusammenführung von Empirie und theoretischer Grundlegung

Der Marchtaler Plan ruht auf einem christlich-anthropologischen Fundament, das von den Kolleginnen und Kollegen als zentral benannt wird und eine hohe Zustimmung erfährt. Diesem Fundament immer wieder konkrete Formen und Strukturen zu geben, ist die Aufgabe. Ansatzpunkte hierfür bieten die verschiedenen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen: die Schülerinnen und Schüler, das Kollegium, die Schulgemeinschaft der einzelnen Schule, die Zusammenarbeit zwischen den (Kolleginnen und Kollegen der) einzelnen Stiftungsschulen, die Ebene des Marchtaler Plans selbst.

Ein Augenmerk auf die Wahrnehmungen der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zu legen, erschien hierbei besonders lohnenswert, da sie das verbindende Element dieser verschiedenen Ebenen darstellen. Sie arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern, im Kollegium, im Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen auch auf struktureller Ebene. Die Kolleginnen und Kollegen können dabei auf verschiedenen Ebenen unterstützt werden: in ihrem persönlichen Glauben und

Wertekontext, in fachlichen, theologischen Aspekten, in ihrer pädagogischen Handlungssicherheit im Rahmen der Marchtaler-Plan-Strukturen, in kollegialen Strukturen an ihrer jeweiligen Schule.

Menschenbilder – ein anthropologischer Zugang als Fundament

Das christliche Menschenbild – ein christliches Menschenbild – Menschenbilder werden in den Interviews immer wieder thematisiert und als ein gemeinsamer Ausgangspunkt, eine gemeinsame Basis wahrgenommen. Ein christliches Menschenbild wird hier also als eine zentrale gemeinsame Überzeugung angenommen, die dem gemeinsamen pädagogischen Handeln einen Ausgangspunkt gibt. Der Marchtaler Plan macht damit, auch in der Wahrnehmung der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen und nicht lediglich auf dem Papier, deutlich, dass ihm ein explizites Menschenbild zugrunde liegt. Was weniger zum Tragen kommt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem, was unter einem christlichen Menschenbild oder auch dem Plural Menschenbilder verstanden wird. Das christliche Menschenbild als Schlagwort läuft hier Gefahr, zu stark zu vereinfachen und dabei Aspekte auszublenden. Die Pluralität biblischer Menschenbilder bietet eine Chance dieser Vereinfachung entgegen zu wirken. Diese Komplexität von Menschenbildern ist sowohl in den theoretischen Überlegungen wie auch in den Interviews in Grundzügen präsent. Besonders das Wissen um und die Anerkennung der Fehlbarkeit des Menschen – und damit konkret aller am Schulleben beteiligten Personen – kann dabei entlastend wirken. Der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, belastende Auseinandersetzungen mit Eltern, Schwierigkeiten im Kollegium – ein Menschenbild, das die Andere oder den Anderen und sich selbst nicht auch als fehlbar annimmt, ohne ihm dadurch seine Würde abzusprechen, ist in der schulischen Praxis unglaublich und nicht belastbar.

Die Gottebenbildlichkeit des Menschen ist Kernpunkt christlich anthropologischer Überlegungen und muss als solcher immer wieder neu reflektiert werden. Dabei ist ein Reflektieren über die Gottebenbildlichkeit hoch anschlussfähig an ein Nachdenken in inklusiven Zusammenhängen, aber auch in schulischen Zusammenhängen generell. Festzuhalten ist dabei: „Gottebenbildlichkeit des Menschen beruht auf der Entscheidung und dem Zuspruch des Schöpfers, nicht aber auf dem Verhalten oder dem Sein des Menschen. Sie macht sein Personsein aus.“³⁰⁸

308 Müller-Friese, Ebenbildlichkeit 2011, S. 100.

Damit entkoppelt dieser Zuspruch, der sich in der Gottebenbildlichkeit zeigt, das Personsein und die Würde des Menschen von jeglichem Leistungsdenken.³⁰⁹ Dadurch kann dieser Bezug vor einem rein technokratischen Denken über Schülerinnen und Schüler „schützen“, wie es vor allem auch am Gymnasium, das vielfach von den inhaltlichen und rechtlichen Anforderungen des Abiturs her denkt, zu finden ist.

Die Rede von christlichen Blickwinkeln auf den Menschen, um hier den Singular eines christlichen Menschenbildes bewusst zu vermeiden, braucht eine gewisse Komplexität, um ihrer Sache selbst gerecht zu werden. Angesichts unseres heutigen Theologie- und Weltverständnisses ist es nicht mehr legitim, diese Rede vom Menschen in einem „Wir gegen den Rest der Welt“ zu konzipieren. Eine Bestimmung dessen, was der Mensch aus biblisch-christlicher Perspektive ist und sein kann, kann nicht mehr gegen die Welt, sondern muss in und mit der Welt erfolgen. Das ist im schulischen Kontext auch völlig verständlich. Jede Schule, auch eine katholische freie Schule, ist Teil der Gesellschaft. Die Herausforderung ist, sich nicht als außerhalb der Gesellschaft zu definieren und zu begreifen, dabei aber auch eigene Akzente und Kontrapunkte gegen gesellschaftliche Strömungen und Tendenzen zu setzen.

Die Interviews zeigen, dass die Kolleginnen und Kollegen die gemeinsame anthropologische Basis als Merkmal und Chance ihrer Schule bzw. des Marchtaler Plans begreifen. Damit diese Basis auch im konkreten pädagogischen Handeln wirksam wird, muss sie breit im Kollegium verankert sein. Gerade neuen Kolleginnen und Kollegen darf der Marchtaler Plan nicht allein in seinen Strukturelementen entgegenkommen, sondern als Gesamtkonzept.

Beziehung als Grunddimension pädagogischen Handelns

Beziehung bildet eine Grunddimension pädagogischen Handelns³¹⁰ und steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach dem (Blick auf den) Menschen. Beziehung kann im pädagogischen Zusammenhang auf unterschiedlichen Ebenen gedacht werden und ist eine Kategorie, anhand der religiöse Bildungsprozesse konturiert werden können.

In den Interviews wird der Beziehungsbegriff in verschiedenen Zusammenhängen eingebracht. Die Vielfalt dieser Zusammenhänge kann in Anlehnung an die

309 Siehe dazu auch die Überlegungen von Klenz und Puschner zur Leistungsorientierung und Leistungsmessung, die dennoch in einem wertschätzenden Kontext erfolgt. (Vgl. Klenz/Puschner, Leistung zwischen Anspruch und Zuspruch 2019, S. 173-185.)

310 Staudigl spricht von einem Qualitätsmerkmal, das für den Marchtaler Plan essentiell ist. (Vgl. Staudigl, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung 2019, S. 189.)

Dimensionen der Beziehung, wie sie Boschki³¹¹ darstellt, systematisiert werden.

Die Beziehung zu sich selbst ist besonders präsent als Entwicklungsaufgabe für die Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrerinnen und Lehrern angestoßen und begleitet werden kann und soll, als Persönlichkeitsentwicklung.

Mit Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer ist es der Anspruch an sich selbst, „*authentisch*“ zu agieren, der auch als Voraussetzung dafür genannt wird, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg begleiten zu können. In der eigenen Person, der eigenen Verankerung, kann den Schülerinnen und Schülern möglicherweise eine Lebensrelevanz religiöser Aspekte verdeutlicht werden.

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, als konkretes Beispiel einer Beziehung zum anderen, wird als unerlässliche Basis wahrgenommen. Der Marchtaler Plan schafft in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer Rahmenbedingungen, die eine intensivere Lehrer-Schüler-Beziehung ermöglichen. Durch die vielen Schulstunden, die eine Lehrerin, ein Lehrer im VU mit seiner Klasse verbringt, kann eine tragfähige Beziehung entstehen. Ludwig beispielsweise spricht angesichts von 11 Schulstunden, die er als Klassenlehrer mit seiner Unterstufe verbringt, davon „*wie Ersatzeltern*“ zu sein, den Übergang von der Grundschule ans Gymnasium „*mitzugestalten, mitzuerleben*“. Ähnlich äußern sich Karl mit Blick auf die Unterstufe und Maria im Zusammenhang des Ganztags.

Mehrere Interviewpartner nehmen die Atmosphäre an ihrer Schule als sehr positiv wahr. In den Interviews werden dabei verschiedene Ebenen und Aspekte von Gemeinschaft thematisiert. So stellen Karl und Johannes für sich fest, dass sie sich im Kollegium wohlfühlen. Johannes nimmt auch bei den Schülerinnen und Schülern wahr, dass sie gerne in die Schule kommen. Sophie nimmt die Schulgemeinschaft als „*ein bisschen außergewöhnlich*“ wahr und bemerkt einen „*starke[n] Zusammenhalt*“.

Der gegenseitige Umgang – im Lehrerkollegium, mit den Schülerinnen und Schülern, mit und durch die Schulleitung – muss für Ludwig glaubwürdig die Grundüberzeugungen des Marchtaler Plans widerspiegeln. Auch Johannes ist das ein Anliegen. Hannah betont das Miteinander-Leben an ihrer Schule als Leben in einer religiösen Gemeinschaft („*Und das ist eine freiwillige Gemeinschaft und wir sind eben auch an einer christlich geprägten Schule.*“), die mehr ist als eine

311 Vgl. Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik 2003, v.a. S. 350-372.

Zwangsgemeinschaft, die eben „*irgendwie klar kommen*“ muss.

In den Äußerungen zum Vernetzten Unterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern hervorgehoben, dass durch die Vernetzung der Zugang zu Welt, zur Wirklichkeit nicht in Fachgrenzen gedacht wird, ein Nachdenken darüber nicht an Fachgrenzen Halt machen muss. Die Lehrerinnen und Lehrer gehen davon aus, dass die Vernetzung es vielen Schülerinnen und Schülern leichter macht/ermöglicht, einen eigenen Zugang zu einem Thema zu finden, hier einen Bezug, eine Beziehung herzustellen.

Die Beziehung zur Welt ist auch als Horizont erkennbar, als Welt, auf welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit vorbereitet werden sollen, deren Zusammenhänge sie erkennen und beurteilen lernen.

Die Beziehung zu Gott wird vor allem als Anstoß einer Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Gott eingebracht. Über den Aspekt des Zeugnis-Gebens fließt die eigene Gottesbeziehung der Lehrerinnen und Lehrer ein.

Dass die Gottesbeziehung die anderen Dimensionen umfasst, wird in der Äußerung von Dorothea erkennbar. Sie spricht davon, „*den Blick offen zu halten, oder das Gefühl offen zu halten, [...] dafür, dass das alles in einem bestimmten Kontext steht. Und dieser Kontext ist ein eher sich Aufgehoben-Fühlen in dem, was unsere Religion uns verheißt.*“ Das könne für die Schüler spürbar werden in der Beziehung zu anderen Mitschülern, zu Lehrern, zu sich selbst und „*wenn wir Glück haben eben auch im Anstoßen von Erfahrbarmachen einer Beziehung zu Gott.*“ Formuliert wird in den Interviews der Angebots- und Versuchscharakter, der dieser Dimension besonders zu Eigen ist. Mit dem Sämman-Gleichnis, das in diesem Kontext als Bild verwendet wird, zeigt sich, dass den Lehrerinnen und Lehrern deutlich ist, dass sich die Gottesbeziehung einer Machbarkeit und auch Messbarkeit entzieht. So formuliert auch Boschki:

„Eine beziehungsorientierte Didaktik hat nicht das Ziel, Beziehungen herzustellen. Die Beziehungen der Menschen untereinander und ebenso die Gottesbeziehung entziehen sich der Machbarkeit oder Herstellbarkeit. Jedem Beziehungsgeschehen wohnt eine Dimension der Geheimnishaftigkeit inne, die nicht weiter ergründet werden kann“³¹².

Die Kategorie der Zeit wird einerseits als geschenkte Zeit, andererseits als knappe oder fehlende Zeit, als Zeit-Mangel beschrieben. Religiöse Bildung wird dabei häufig als quer zur schulischen Zeitstrukturierung liegend empfunden. Die

312 Boschki, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik 2012, S. 179.

entscheidenden Dinge im Zusammenhang mit religiöser Bildung geschehen oft „irgendwie zwischen Tür und Angel, oder im Zweiergespräch“ oder auf einer Exkursion außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens. Sie sind schlecht planbar, sondern ereignen sich, „passieren“.

Köppel macht in seinem Nachdenken über den „Beziehungsraum Schule“³¹³ auch deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Beziehungsarbeit unterstützt werden können und sollen. Er spricht hier von „einer entwickelten Kultur des Vertrauens und der offenen Kommunikation“, vom „Zugestehen eigener Gestaltungsräume“ und der „Unterstützung bei innovativen Vorhaben“ v.a. durch die Schulleitung. „Ebenso muss die Einzelpersönlichkeit der Lehrkraft im Fokus stehen.“³¹⁴ Hier spricht er sich für „professionelle[...] Reflexionsangebote“³¹⁵ wie Supervision in peer-groups oder Balinthgruppen aus. Beziehungsarbeit mit sich selbst hängt mit der Beziehungsarbeit mit anderen im Kontext Schule zusammen.

Freiheit

Freiheit ist philosophisch betrachtet natürlich ein riesiges Themenfeld, das nicht einfach so auf wenige Zeilen verkürzt werden kann. Es besteht hier auch gar nicht der Anspruch, diesem Konzept, diesem Begriff mit seiner Begriffsgeschichte in seiner Gesamtheit gerecht zu werden. Im gelebten Alltag, zumal im gelebten Schulalltag, hat Freiheit ihre Grenzen und oftmals werden diese Grenzen als eng und beengend erfahren. Wenn in (religiöser) Bildung auf die Freiheit des Menschen verwiesen wird und Bildung ohne die Freiheit des Menschen in der Theorie nicht zu denken ist, dann muss sich dieses große Konzept Freiheit auch in ganz praktischen Freiheiten im Schulalltag widerspiegeln. Interessanterweise spielen in den Interviews biblisch-theologische Freiheitskonzepte, Aspekte von geschenkter Freiheit keine direkte Rolle – obwohl der Freiheitsbegriff des Marchtaler Plans über das Zitat aus Galater 5 eingespielt wird.

Es stellt sich also die Frage, wie und inwiefern Freiheit für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Bildungskontext, in ihrem ganz konkreten Schulalltag erlebbar und erfahrbar wird. Wo zeigt sich für den Schüler, die Schülerin (eine Vorahnung von) Freiheit?

„Freiheit soll sein, Freiheit ist den Schülerinnen und Schülern zuzumuten. [...] Freiheit ist zugestehen. [...] In das Geschenk der Freiheit ist erfahrungsbezogen

313 Köppel, Beziehungsraum Schule 2019, S. 71-79.

314 Köppel, Beziehungsraum Schule 2019, S. 72.

315 Köppel, Beziehungsraum Schule 2019, S. 76.

und praktisch einzuweisen.“³¹⁶

Mit diesen Schlagworten versteht Grümme seine religionspädagogischen Perspektiven zur Dimension der Freiheit. Wie bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt, liegt Grümme hauptsächlich Augenmerk nicht auf Freiheit im Sinne einer Wahlfreiheit, sein Fokus liegt auf der tiefer liegenden Seinsfreiheit. Mit der Zumutung von Freiheit für die Schülerinnen und Schüler verknüpft er nun ein zunehmendes Freiheitsbewusstsein, eine Entfaltung kritischer Urteilsfähigkeit in Bezug auf die (eigene) Freiheit:

„Diese bezieht sich zunehmend selbstreflexiv auf die eigene Freiheit, auf deren Grenzen, auf die fragmentarischen, oft hinter den eigenen Willensimpulsen zurückbleibenden Momente, auf eine illusionslose Wahrnehmung von Freiheit, auf Kontexte und Phänomene von Unfreiheit.“³¹⁷

In vielem, was Grümme in diesen Thesen seiner religionspädagogischen Perspektiven zur Freiheit formuliert und eng mit dem Personsein verknüpft, finden sich wohl Anschlüsse an den Marchtaler Plan. Er betont, dass es wichtig sei, die Schülerinnen und Schüler im Finden ihres eigenen Weges zu unterstützen. Denn:

„Der jeweilige Schüler, nicht das System steht im Vordergrund. Der Primat der Heterogenität der Lernstufen, der Entwicklungswege, Lerntempi und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, der Prozesshaftigkeit des Lernens statt Ergebnisorientierung und Homogenität: das sind keine Zugeständnisse an die Bedingungen pluralisierter Lebenswelten, sondern Implikate freiheitsorientierter Pädagogik.“³¹⁸

Damit benennt er aber auch ganz konkrete Freiheiten der Schülerinnen und Schüler – beispielsweise nicht in dem Tempo lernen zu müssen, das für alle gleichermaßen vorgeschrieben ist. Darin ist eben auch enthalten, „dass sich die Freiheit der Schülerinnen und Schüler wenigstens prinzipiell auch gegen die Impulse der Erzieher wenden können muss“³¹⁹. Genau in diesem Aspekt zeigen sich in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis die Schwierigkeiten. Die Erziehung zur Freiheit bleibt eben doch im System Schule verankert. Das Zutrauen, nach dem eigenen Lerntempo in der FSA zu lernen, kollidiert mit Jahresplanungen. Das Wissen darum, dass Schülerinnen und Schüler am besten lernen, wenn sie die Relevanz für sich erkennen und an Bekanntes andocken können, steht in Spannung mit der Überprüfbarkeit und der Absicherung des Gelernten, der Verpflichtung auch der Lehrerinnen und Lehrer darauf, dass ihre Klasse etwas Bestimmtes gelernt hat. Die Diskussion, inwiefern verpflichtende Tests, wie sie von manchen Lehrerinnen

316 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 319-321.

317 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 319.

318 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 320.

319 Grümme, Menschen bilden 2012, S. 320.

und Lehrern berichtet werden, mit dem Grundgedanken der FSA kompatibel sind, zeugt davon. In den Interviews bleibt diese Spannung erhalten. Es gibt Stimmen, die sich für mehr Freiheit aussprechen – im Sinne von weniger Pflichtanteilen und keinen Tests in der FSA, im Sinne einer Gelassenheit, dass viele Stoffanteile in der unteren und mittleren Klassen gar nicht unmittelbar abiturrelevant sind, im Blick auf die Gestaltung von Schule insgesamt, die sich mehr Freiheiten von staatlich vorgegebenen Strukturen nehmen könnte. Es gibt aber auch die Stimmen, die beschreiben, dass in der FSA ab einem gewissen Alter das konzentrierte Arbeiten sehr schwer wird und die Schülerinnen und Schüler auf Nebenbeschäftigungen ausweichen, es gibt mit Blick auf die Oberstufe den Wunsch, die Schülerinnen und Schüler auch sachlich-fachlich fundiert vorzubereiten.

Die Reflexion auf die (notwendigen) Grenzen der eigenen Freiheit schließen durchaus an die Problemstellungen aus den Interviews an: Wie gehe ich als Schülerin, als Schüler mit den mir angebotenen Freiheiten um? Wie nütze ich meine Zeit, meine Freiheiten? Dennoch sind diesen Überlegungen wohl schulpraktisch in einer gewissen Entwicklungsphase der Jugendlichen Grenzen gesetzt. Freiheit dennoch ein Stück weit erfahrbar werden zu lassen, kann für die Schülerinnen und Schüler vielleicht auch heißen, dass man ihnen Unfreiheiten, Zwänge des Alltags und des Schulsystems transparent macht, ihnen nach Möglichkeit die Chance gibt, diese Rahmenbedingungen mitzugestalten oder wenigstens eine Auseinandersetzung damit ermöglicht. Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer (und der älteren Schülerinnen und Schüler) lohnt sich vielleicht ein Blick auf das Verhältnis von Bedingtheit und Freiheit:

„Da wo es gelingt, die Bedingtheiten der eigenen Freiheit nochmals in einem Akt von Freiheit sich anzueignen, da wo der Mensch sich letztlich in diesem aneignenden Sinne bestimmen lässt, liegt keine Schwächung, sondern dort liegt erst das Wesen menschlicher Freiheit vor.“³²⁰

Das System Schule bringt immer eine Fülle von Bedingtheiten, von Notwendigkeiten, Vorschriften und Alltagszwängen mit sich. Das Bewusstwerden und die Annahme dieser Bedingtheiten bringt wieder eine ganz andere Freiheit mit sich.

Vernetzung

Der Aspekt der Vernetzung hat natürlich seinen Platz bei den Äußerungen zum Vernetzten Unterricht, besitzt aber eine Relevanz, die über die reine Ansiedlung innerhalb dieses Strukturelements VU hinausreicht.

Auf der Ebene des Einzelnen (Lernenden oder Lehrenden)

In den Interviews finden sich zwei Ebenen der individuellen Vernetzung – im Blick auf die Schülerinnen und Schüler und als Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer. Auf der Ebene der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers spielt die Vernetzung eine zentrale Rolle bei der fachlichen Erschließung von Lerninhalten. Die Erarbeitung des Unterrichtsstoffs in thematischen Zusammenhängen bietet den Lernenden besondere Möglichkeiten des Verstehens, wie auch besondere Herausforderungen. Mehrere befragte Lehrerinnen und Lehrer sind sich darin einig, dass die Vernetzung einen persönlichen Zugang der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Thematik begünstigen kann. Nicht für alle Lernenden, aber doch für viele. Es gibt jedoch auch Gegenstimmen, die betonen, dass eine von der Lehrkraft gesteuerte Vernetzung die Schülerinnen und Schüler schlicht zum Mitmachen verpflichtet. Vernetzung bringt also noch nicht zwangsläufig eigene Impulse der Schülerinnen und Schüler hervor.

Die Vernetzung bringt für die Schülerinnen und Schüler mit sich, dass Details nicht gemeinsam erarbeitet werden, dass Einzelaspekte gegenüber dem Blick auf das große Ganze zurücktreten. In lernmethodischer Hinsicht hat die Vernetzung die große Chance, bleibende Strukturen, als relevant markierte Strukturen im Gedächtnis der Lernenden zu hinterlassen. Hier kreuzen sich bereits eine individuelle und methodische Ebene. Das vernetzte Denken wird von Karin auch als „*Schlüsselqualifikation*“ für das spätere Berufsleben bezeichnet.

Inwieweit die Schülerinnen und Schüler die religiösen Aspekte vernetzen bzw. vernetzen können, diese Frage wird von den interviewten Lehrerinnen und Lehrern eher vorsichtig beantwortet. Karin sieht hier in den Philosophie- und PTF-Kursen der Kursstufe sowohl Schülerinnen und Schüler, die „*in der Lage [sind] das, was wir philosophisch und ethisch erarbeiten, auch mit theologische oder religiösen Erfahrungen zu kombinieren und zu vernetzen*“, als auch Schülerinnen und Schüler, die Religion sehr kritisch gegenüber stehen und entsprechende Inhalte „*auch nicht wirklich vernetzen können*“.

Als Lehrerin oder Lehrer besteht durch die Vernetzung sowohl eine Chance der

Ausweitung als auch eine Notwendigkeit der Einschränkung eines Themenfeldes. Die vernetzte Struktur mit ihrer Darstellung in Waben ermöglicht das Denken in größeren Zusammenhängen – und kann dennoch die Notwendigkeit einer Komplexitätsreduktion nicht umgehen. So schafft die Vernetzung Zeit – man darf sich aber in der Vernetzung nicht 'verirren', da die Zeit natürlich dennoch von außen begrenzt ist. Das Arbeiten innerhalb größerer thematischer Strukturen empfinden einige Lehrerinnen und Lehrer als persönliche Chance, verknüpft mit einer besonderen Gestaltungsfreiheit. Gerade für Berufsanfänger stellt die Vernetzung aber eine Herausforderung dar, es fehlt das konkrete Wissen, *„wie die Vernetzung jetzt gestaltet werden soll oder kann“*.

Es bleibt die Gefahr, dass Vernetzung nicht gelingt und *„doch jedes Fach irgendwie separat“* bleibt. Hier wird in den Interviews eine große Abhängigkeit von der konkret unterrichtenden Lehrkraft geschildert. Damit weisen die Kolleginnen und Kollegen der unterrichtenden Lehrkraft eine Schlüsselrolle für das Gelingen der Vernetzung zu.

Auf der inhaltlichen Ebene – die Vernetzung der Fächer

Durch die Vernetzung wird ein Thema, ein Themenkomplex *„nicht in Fachwissenschaften eingesperrt“*. Die Kolleginnen und Kollegen nehmen es als positiv wahr, dass verschiedene Zugänge zur Wirklichkeit, verschiedene Zugänge zu einem Thema sein dürfen und sollen. Hannah genießt, *„dass man sich nicht sklavisch an irgendwelche fachlichen Vorgaben halten muss. Dass man seine Fühler in alle möglichen Richtungen nicht nur strecken darf, sondern auch soll.“* Hier verbindet sich der Aspekt der Vernetzung auch ganz deutlich mit dem Aspekt der Freiheit im Hinblick auf thematische Schwerpunkte, Methoden und Ausgestaltung.

Eine Fragestellung des Interviews bezog sich darauf, ob religiöse Themen schwieriger oder einfacher zu vernetzen sind als andere Themen. Hannah sieht hier keine großen Unterschiede (*„gibt sich nichts“*), die Vernetzung ergebe sich eigentlich *„immer automatisch“*. An einem konkreten Beispiel in Klasse 5 (*„Ägypten und die Welt der Bibel“*) hat sie beobachtet, dass sie als Nicht-Theologin eher vom geschichtlichen Aspekt aus vernetzt, eine Referendarin, die Theologie studiert hat, habe vom religiösen Aspekt ausgehend vernetzt. Hannah gibt allerdings Epochen mit *„reine[r] Religion“* an die Religionslehrerin oder den Religionslehrer ab. Sie macht damit also schon Unterschiede zwischen den Epochen, was die Vernetzbarkeit des religiösen Aspektes angeht. So gibt es durchaus auch

Wahrnehmungen aus den Interviews, dass gerade explizit theologische Themen nicht wirklich vernetzt sind bzw. die Vernetzung den Kolleginnen und Kollegen schwer fällt. Ähnlich wurde die Kritik bereits in Bezug auf die Erprobungsfassung von Meißner vorgebracht.³²¹

Auf der methodischen bzw. strukturellen Ebene

Das vernetzte Unterrichten hat Folgen für die Schulorganisation, so beispielsweise auf der Ebene des Stundenplans. Als pädagogisches Plus empfinden die Lehrerinnen und Lehrer die vielen Wochenstunden, die sie durch den Vernetzten Unterricht in und mit einer Klasse verbringen. Kritischer wird die Notengebung im VU in den Interviews bewertet. So wird der Wunsch geäußert, die Vernetzung auch auf der Ebene der Notengebung konsequent fortzuführen und hier nicht wieder auf die Einfächer zurückzugehen.

Die feste Verankerung der Vernetzung im Rahmen des VU als ein Strukturelement des Marchtaler Plans schafft einen festen Ort, eine offizielle Struktur für die Vernetzung. Vernetzung ist hier kein freiwilliger Zusatz, nichts, was auf einer zufällig vorhandenen Kooperationsbereitschaft mehrerer Kolleginnen und Kollegen beruht, sondern sie hat ihren eigenen Platz, ihre feste Struktur. Das unterscheidet den Vernetzten Unterricht von Konzepten fächerverbindenden Unterrichts, die über den Status einer Empfehlung nicht hinausreichen – und deshalb oftmals nicht stattfinden. Diese feste Struktur des VU wird von den Befragten geschätzt. Vernetzter Unterricht ist aber auch qualitativ etwas anderes als fächerverbindender Unterricht.

Mehr als fächerverbindender Unterricht – schöpfungstheologische Ebene

Die Vernetzung hat auch eine schöpfungstheologische Dimension. Die Welt wird nicht ausschließlich in Einzelaspekte zerlegt und in getrennten Fachdisziplinen betrachtet, sondern der christliche Bezug zur Welt ist immer auch ein umfassender, weil die Welt Schöpfung Gottes ist – und als diese Schöpfung als Ganzes auf ihren Schöpfer hingebunden ist. Die jeweiligen Einzeldisziplinen und ihre spezifischen Methoden haben ihre Berechtigung, aber sie können das Ganze nicht fassen. Und dieser christlichen Überzeugung von einer Beziehung zwischen Gott und Welt, zwischen Schöpfer und Schöpfung versucht die Vernetzung bzw. der VU strukturell, methodisch und inhaltlich einen Rahmen zu geben. Karin sieht in der Vernetzung auch *„die Chance bei jedem Thema auch so ein bisschen den spirituellen*

321 Vgl. Meißner, Schulstreit 1999, S. 230-236.

Hintergrund aufzuarbeiten“. Daran schließt sich die Frage nach der konkreten sprachlichen Form an, mit der die Vernetzung religiöser Aspekte gelingen kann.

Religiöse Sprachfähigkeit und die Erkennbarkeit religiöser Bezüge

Die Frage nach der Versprachlichung religiöser Bezüge findet sich in der Frage nach der sprachlichen Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, diese Bezüge aufzuzeigen, eine entsprechende Sprache zu sprechen, welche die Bezüge für Schülerinnen und Schüler erkennbar, verständlich und glaubwürdig macht. Die prinzipielle Möglichkeit, religiöse Bezüge aufzuzeigen, eine religiöse Sprache zu sprechen, wird auf mehreren Ebenen angesiedelt: einerseits in der Reflexion und der Suche nach Sinn, in einer existenziellen Dimension (des Zeugnisses) und andererseits in der Fachsprache der Theologie. Eine getrennte Betrachtung und Würdigung dieser einerseits existenziellen und andererseits analytischen Aspekte ist durchaus sinnvoll und wünschenswert. Ein gegenseitiges Ausspielen oder Priorisieren der Aspekte in der Praxis ist es dagegen nicht. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass sowohl eine fehlende existenzielle Ausdrucksmöglichkeit wie auch eine fehlende Fachsprache als Verlust gewertet werden. Der Verlust der theologischen Fachsprache steht eher im Zusammenhang mit den qualitativen Anforderungen an eine Schule, die zum Abitur führt. Eine existenzielle Sprachunfähigkeit geht an die Glaubenssubstanz. Dass hier aus der Sicht der Theologie und der Kirche ein unauflösbarer Zusammenhang besteht, wird in den Interviews nicht weiter reflektiert. Altmeyer betont in seinen Reflexionen zu religiöser Sprache eine Verknüpfung zwischen religiöser Sprache und (Gottes-)Beziehung, zwischen religiöser Sprache und der Haltung des Sprechenden.³²² Hier lassen sich sowohl Bezüge zur Dimension der Beziehung herstellen (siehe oben), wie auch zu einer konkreten Haltung, die Johannes in seinem Interview betont. Fragen und Suchen haben für ihn Vorrang vor dem belehrenden Bescheid-Wissen, katholische Schule ist für ihn kein „*Ort des vermeintlichen Bescheid-Wissens*“, sondern ein „*Ort des Fragens und des Fragen-Dürfens, und des Suchens*.“.

Lehrerinnen und Lehrer

Blickt man mit der Professionsforschung³²³ auf die Aussagen der interviewten Kolleginnen und Kollegen, ist der Aspekt der (gemeinsamen) Überzeugungen hervorzuheben. Überzeugungen haben einen Einfluss auf das Handeln der

322 Vgl. Altmeyer, Fremdsprache Religion 2011, S. 314; Altmeyer, Vom Gelingen und Scheitern christlicher Gottesrede 2016, S. 83.

323 Im Anschluss an die Ausführungen von Cramer, Personale Merkmale von Lehrkräften 2022, und Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021, siehe auch Kapitel 2.3.

Lehrerinnen und Lehrer und damit auch auf das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.³²⁴ Es darf angenommen werden, dass gemeinsame Überzeugungen, die also ein Handeln mehrerer Kolleginnen und Kollegen in die gleiche Richtung hervorbringen können, auch einen entsprechenden Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben.³²⁵ Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Marchtaler Plan können auf unterschiedlichen Ebenen und in differenzierten Konkretionen gedacht werden.

Aus den Interviews ist der Aspekt eines (gemeinsamen) Blicks auf den Menschen zu nennen. Als gemeinsame Überzeugung, als geteilter Blick auf die anvertrauten Schülerinnen und Schüler kann diese Überzeugung im Schulleben und Unterrichtsalltag wirksam werden. In anderen Bereichen zeigen sich die Überzeugungen eher divergent – beispielsweise im Blick auf den konkreten Umgang mit der FSA oder den Freien Studien. Auffallend ist, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer besonders im Hinblick auf religiöse Überzeugungen anderer Kolleginnen und Kollegen unsicher sind und auch fragend äußern, wie sich wohl diese (fehlende?) Überzeugung auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und den Umgang mit Elementen des Marchtaler Plans auswirkt.

Da Überzeugungen in einem gewissen Maße beeinflussbar und veränderbar sind, liegt hierin ein Potential von Schulentwicklung. Schulentwicklung im Sinne einer Reflexion der eigenen Praxis, aus der konkreten Praxis heraus und zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis vor Ort.³²⁶ Hier sind verschiedene Ebenen denkbar: auf einer persönlich-spirituellen Ebene, im Bereich des (theologischen) Fachwissens, auf der Ebene einer gelingenden Zusammenarbeit.

Woppowa spricht in Bezug auf die spirituelle Begleitung von Lehrenden im Rahmen religionspädagogischer Aus- und Fortbildung u.a. davon, dass „spirituelles Lernen immer auch experimentelles Lernen sein [soll], in dem Zeit und Raum für Erprobung und Ungewöhnliches ist“³²⁷. Darin steckt auch die Ermutigung, spirituelle Begleitung nicht nur in altbekannten traditionellen Formen zu denken.

324 „Überzeugungen wirken sich auf das Denken und Handeln der Lehrkraft aus. Sie haben deswegen Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Überzeugungen können entwickelt werden und sind plastisch.“ (Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021, S. 40.)

325 Vgl. dazu Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021, S. 40.

326 Vgl. dazu auch Gronover: „Überzeugungen sind verbunden mit ihrer Erweisbarkeit in der Praxis. Das trifft auch für überindividuell geteilte Überzeugungen zu. Umgekehrt ist es erfolgversprechender, Überzeugungen durch Praxis zu verflüssigen bzw. zu ändern als durch theoretische Unterweisung.“ (Gronover, Funktionale Äquivalenz 2021, S. 40.)

327 Woppowa, Spirituelle Begleitung von Religionslehrenden 2013, S. 46.

Die Notwendigkeit einer intensiven Kooperation im Kollegium wird in den Interviews angesprochen – und steht in einem gewissen Kontrast zum traditionellen Lehrerbild, v.a. im Regelschulbetrieb.

„Zur Lehrerrolle scheint die Erwartung zu gehören, den Beruf weitestgehend allein mit Schülern und in abgeschotteten Räumen ausüben zu müssen und zu können. [...] In der Tat gewöhnen sich Lehrer schnell daran, stunden-, tage-, wochenlang mit ihren Schülern alleine zu sein und den Kontakt mit ihren Kollegen bloß in den Pausen zu pflegen.“³²⁸

Diese Charakterisierung der Lehrkraft als einsamen Wolf ist sicherlich auch etwas überspitzt. Zutreffend ist jedoch, dass besonders im staatlichen Schulsystem eine Kooperation und Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen im alltäglichen Unterrichtsgeschäft strukturell wenig vorgesehen ist. Das soll nicht heißen, dass Zusammenarbeit nicht stattfindet – aber sie ist von persönlichem Engagement, von persönlichen Vorlieben und auch von einer gewissen Zufälligkeit günstiger Konstellationen abhängig (Lehrkräfte, die gerne zusammen arbeiten, haben in einem Schuljahr auch tatsächlich die gleiche Klasse und können so kooperieren). Die meisten Kolleginnen und Kollegen, die an einer Marchtaler-Plan-Schule arbeiten, wurden im staatlichen Schulsystem sozialisiert – über die eigene Schulzeit, das Referendariat oder auch durch eine vorherige Stelle an einer staatlichen Schule. Dies wurde auch in den Interviews thematisiert. Der Marchtaler Plan dagegen fordert und erfordert strukturell eine stärkere Kooperation der Kolleginnen und Kollegen. Einschränkend muss man an dieser Stelle allerdings hinzufügen: besonders derjenigen Kolleginnen und Kollegen, die von ihrer Fächerkombination und ihrem konkreten Deputat her in die spezifischen Strukturelemente außerhalb des Fachunterrichts eingebunden sind. Durch diese (verpflichtende) Kooperation entsteht eine eigene Schulkultur, die allerdings nicht allen Lehrkräften von Anfang an vertraut ist. Kooperation ist dabei Aufgabe und Chance. Köppel sieht Kooperation im Zusammenhang mit Stressabbau („Stressabbau durch Kooperation“) und vertritt These, dass die Kooperation in der jungen Lehrergeneration zunimmt und besonders „reformpädagogisch orientiert Lehrkräfte ohne Zusammenarbeit nicht aus[kommen]“ und „aus der Natur ihres Ansatzes heraus intensiver miteinander [kommunizieren] als im traditionell geprägten Einzelkämpferunterricht“³²⁹.

In den Interviews finden sich Aussagen, welche die starke Fachorientierung der Kolleginnen und Kollegen hervorheben, die im Gymnasialbereich durch das Studium

328 Peterßen, Fächerverbindender Unterricht 2000, S. 136.

329 Köppel, Beziehungsraum Schule 2019, S. 78.

und das Referendariat befördert werden – und an staatlichen Schulen meist unhinterfragt bestehen bleiben können. Ganz außerhalb des Marchtaler Plans, mit Blick auf fächerverbindenden Unterricht, beobachtet Peterßen, besonders bei Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern, dieses Phänomen, das er mit „Fachegoismen“ betitelt:

„Am schwierigsten gestaltet sich der Vereinbarungsprozess bei solchen Gymnasiallehrern, die sich noch immer primär als Fachlehrer mit der Aufgabe, Fachinformationen an Heranwachsende weiterzugeben, betrachten [...]. Dabei spielt allerdings meinen Beobachtungen nach nicht so sehr das ausdrückliche und bewusst vorgetragene Fachverständnis eine Rolle als vielmehr verborgene und offensichtlich durch langjährige Erfahrung internalisierte Einstellungen auf das Fach und seine besondere Struktur. [...] Und daraus resultiert dann ganz zwangsweise ein Unterricht, bei dem die Fächer keine integrierenden, sondern bloß noch additive Beiträge zum Thema leisten.“³³⁰

Eine Lehrkraft, die von ihrer staatlichen Ausbildung her eine „Fachbrille“ aufgesetzt bekommen hat, braucht also Zeit und Anleitung, um Themenfelder aus einer rein fachlichen Zuordnung herauszulösen – und dieses Verständnis dann unterrichtlich umzusetzen. Umso mehr gilt dies natürlich für den VU, der die Komplexität von fächerverbindendem Unterricht durch seine theologisch-anthropologische Fundierung nochmals übersteigt. Die Interviews zeigen aber auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer dies ebenso als Chance begreifen. So plädiert Dorothea dafür *„den Lehrern mehr Zeit [zu] geben, sich damit zu befassen“*, weil man *„eine Weile braucht, um zu verstehen, was damit gemeint ist und was die Grundgedanken sind“*. Sie habe diese für sich nach einer Zeit *„als Geschenk wahrgenommen“*.

Staudigl bezieht in ihrem Aufsatz zum Marchtaler Plan angesichts aktueller schulpädagogischer Herausforderungen ebenso *„Die (neue) Bedeutung der Lehrperson“* als Unterkapitel mit ein.³³¹ Mit Blick auf Hattie und weitere Forschungsansätze formuliert sie als Fazit:

*„Wir müssen in Menschen investieren, in die Persönlichkeit von Lehrkräften, die gestärkt werden muss für die pädagogische Arbeit, die vor allem pädagogische Beziehungsarbeit ist. Für die Lehrerbildung würde dies bedeuten, dass ein Schwerpunkt der Investition die Persönlichkeitsarbeit ist. Wir brauchen gefestigte und reife Lehrerpersönlichkeiten, die in ihrem Wunsch, junge Menschen in ihren Stärken und Schwächen ins Leben zu begleiten, unterstützt werden. Wir brauchen reife, stabile Lehrerpersönlichkeiten, die gelernt haben, Kinder auf dem Weg eines individuellen, erfahrungsbasierten, vernetzten und kompetenzorientierten Lernens zu begleiten.“*³³²

Nothaft nimmt dafür auch besonders die Schulträger in die Pflicht:

330 Peterßen, Fächerverbindender Unterricht 2000, S. 135-136.

331 Staudigl, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung 2019, S. 196-197.

332 Staudigl, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung 2019, S. 197.

„Katholische Schule lebt von Lehrerinnen und Lehrern, die selbst in der Haltung und Überzeugung des Evangeliums leben und damit die [...] Persönlichkeitsentfaltung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Den Trägern von katholischen Schulen kommt es in besonderer Weise zu, dafür Sorge zu tragen, dass sie die Lehrkräfte in dieser Haltung und Handlung stärken und ihnen die Förderung ihrer eigenen Persönlichkeit in Begleitung und Fortbildung ermöglichen.“³³³

Umgang mit Ungewissheiten in der religiösen Bildung

Die Vielschichtigkeit eines religiösen Bildungsbegriffs und damit verbunden der Vorstellung von religiösem Lernen zeigt sich auch in den Interviews. Der Begriff oszilliert zwischen einer Hintergründigkeit der Welt, die immer da ist und dennoch nicht immer klar ins Wort gefasst werden kann (und damit auch nicht muss), einem Beziehungsaspekt, der sowohl im zwischenmenschlichen Umgang wie auch in der Beziehung zu Gott präsent ist und einem theologischen Fachwissen, das gelehrt und gelernt werden kann (und damit auch abprüfbar sein muss). In den Interviews ist keine Präferenz für eine Dimension des Begriffs erkennbar, was der Komplexität des Geschehens einerseits angemessen ist, andererseits zu unterschiedlichen Einschätzungen und Bewertungen führt, je nach konkretem Bezug.

Ganz deutlich wird in den Interviews, dass die befragten Kolleginnen und Kollegen sich nur sehr vorsichtig und zurückhaltend über einen Erfolg und einen nachhaltigen Effekt religiöser Bildung äußern, der über einen thematischen Umgang mit ethischen und religiösen Aspekten hinausgeht. Es gibt den Wunsch, hier mehr Einblick zu bekommen, Schülerinnen und Schüler zu mehreren Zeitpunkten, auch nach ihrem Abitur, zu befragen, um so Unterschiede und Entwicklungen feststellen zu können. Neben diesem Wunsch nach Daten und Fakten steht aber genauso das Wissen um eine gewisse Unverfügbarkeit, die (religiösen) Bildungsprozessen eigen ist.

5. Ein Ausblick in Thesen

Marchtaler-Plan-Schulen sind besondere Schulen, aber Marchtaler-Plan-Schulen haben auch die Probleme „normaler“ Schulen.

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Marchtaler-Plan-Schule ganz deutlich als eine besondere Schule wahrnehmen und beschreiben. Bei allen Ergebnissen darf jedoch die Perspektive nicht aus dem Blickfeld geraten, dass manche Probleme und Herausforderungen schlicht typisch für die Institution Schule sind. Obwohl Marchtaler-Plan-Schulen konzeptionell anders strukturiert sind,

³³³ Nothaft, Ermöglichungsraum Katholische Schule 2019, S. 19.

sind sie, ebenso wie andere Schulen, mit prinzipiellen pädagogischen Fragestellungen und Grundproblemen konfrontiert. Der strukturelle Unterschied zwischen einer „Systematisierungsinstanz“³³⁴ Lehrerin bzw. Lehrer und lernenden Schülerinnen und Schülern bleibt bestehen, Konflikte, die sich daraus ergeben, sind nicht grundsätzlich vermeidbar.

Marchtaler-Plan-Schulen sind nicht alle gleich

Zentrale Aspekte des Marchtaler Plans werden an den verschiedenen Schulen und von den unterschiedlichen Lehrkräften jeweils anders „mit Leben gefüllt“. In der Schul- und Unterrichtspraxis zeigen sich erhebliche Unterschiede in Bezug auf die gleiche theoretische Grundlage. Die Balance zwischen einer gemeinsamen Umsetzung des Marchtaler Plans und der Freiheit der jeweiligen Schule vor Ort bei der Umsetzung muss immer wieder hergestellt werden. So kann einerseits der Gefahr begegnet werden, dass der Marchtaler Plan lediglich als „Etikett“ verwendet wird, ohne von den Grundintentionen getragen zu sein; andererseits braucht jede Schule Spielraum für ihr jeweils eigenes Profil und die konkrete Umsetzung vor Ort.

Die Eigenheiten der einzelnen Schulen sind teilweise historisch bedingt. Es macht einen Unterschied, ob eine Schule als Marchtaler-Plan-Schule aufgebaut wurde oder ob eine bestehende Schule auf den Marchtaler Plan umgestellt hat. Die Unterschiede zeigen sich natürlich in der Konzeption der Gebäude, besonders aber im Kollegium. Bei der Neugründung einer Schule als Marchtaler-Plan-Schule ist der Marchtaler Plan als Konzeption ein wesentlicher Bestandteil des Teambuildings. Der Austausch zwischen den verschiedenen Marchtaler-Plan-Schulen und auch mit dem Stiftungsschulamt wird als wichtig und wertvoll erlebt. Der Wunsch nach Austausch zwischen den Schulen findet sich explizit in den Interviews.

Kompetenzorientierung und Marchtaler Plan können in Beziehung gesetzt werden

Durch die starke Präsenz der Kompetenzorientierung im staatlichen Bereich kann der Marchtaler Plan diese Debatte nicht unberücksichtigt lassen. Es zeigen sich dabei komplementäre Stränge des Marchtaler Plans und der Kompetenzdiskussion, so beispielsweise der Fokus auf das, was die Schülerinnen und Schüler schließlich eigenständig können, und die Reflexion darauf, welches Handeln der Lehrkraft dem dienlich ist. Mendl postuliert in seinem Artikel zum „Flaggschiff Marchtaler Plan“: „Alle zentralen didaktischen Aspekte, die mit der Kompetenzorientierung in den

334 Ein Begriff, der aus dem Doktorandenkolloquium im Januar 2017 stammt.

Vordergrund rücken, sind in der Marchtaler-Plan-Pädagogik bereits vorgezeichnet.³³⁵ Außerdem fügt er hinzu: „Die Reichweite der Kompetenzorientierung ist beschränkt, die Stärke des Marchtaler Plans liegt gerade in der weiten Sicht auf Schule, Unterricht und die Beziehung der Beteiligten.“³³⁶ Mendl führt hier u.a. an, dass sich trotz der Kompetenzorientierung die staatlichen Strukturen wenig verändert haben, sich „wegen der fehlenden institutionellen Absicherung“³³⁷ wohl wenig ändern könne. Dem stehen die Strukturen des Marchtaler Plans gegenüber, der die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler anders berücksichtigen kann. Gemeinsam bleibt den beiden Ansätzen das Ringen darum, wie festgestellt werden kann, welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht haben – gerade im Hinblick auf die religiöse Bildung.

Schülerinnen und Schüler ändern sich – wie kann das berücksichtigt werden?

In den Interviews wird angesprochen, dass nicht jedes Kind mit der FSA gleichermaßen zurechtkommt. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen hier evtl. mehr (zeitliche) Unterstützung, als das System Schule bislang liefern kann. Gibt es strukturelle und personelle Konzepte, die hier Lösungsansätze aufzeigen?

Schülerinnen und Schüler leben und lernen inzwischen auch in einer deutlich veränderten Lernumgebung – und der Digitalisierungsschub durch Corona hat diese Entwicklung nochmals enorm befeuert und beschleunigt. Besonders die Lernumgebung zu Hause hat sich für sehr viele Schülerinnen und Schüler durch die Präsenz des Smartphones stark verändert.³³⁸ Montag zeigt auf, dass ein längeres konzentriertes Arbeiten durch das Smartphone-Nutzungsverhalten vieler enorm erschwert wird. In der Schule sind die Smartphones in aller Regel nicht in dem Sinne präsent, dass sie auf dem Tisch liegen und ständig benutzt werden können. Dennoch ist konzentriertes Arbeiten über eine gewisse Zeitspanne etwas, das der Übung bedarf. Und hier arbeitet das Nutzungsverhalten vieler Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit gegen die Anforderungen, die das schulische Arbeiten – und insbesondere das selbstgesteuerte Arbeiten in FSA und Freien Studien – an sie stellt. In den Interviews klingt die Problematik der längeren Konzentrationsfähigkeit bereits an – Jahre vor dem aktuellen Digitalisierungsschub. Es ist also davon auszugehen,

335 Mendl, Flaggschiff Marchtaler Plan 2019, S. 207.

336 Mendl, Flaggschiff Marchtaler Plan 2019, S. 207.

337 Mendl, Flaggschiff Marchtaler Plan 2019, S. 209.

338 So die Analyse von Christian Montag in seinem Onlinevortrag im Februar 2022 mit dem Titel „Du gehörst uns! – Wie das Datengeschäftsmodell hinter Social Media & Co. Das Lernen im digitalen Zeitalter erschwert“. Siehe dazu auch: Montag, Du gehörst uns! 2021.

dass die Notwendigkeit, mit Schülerinnen und Schülern die ablenkungsfreie Vertiefung in eine Sache zu üben, zugenommen hat. Theoretische Überlegungen decken sich hier nicht unbedingt mit praktischen Erfahrungen.³³⁹

Wie mit der Freiheit umgehen?

Mehr noch als an anderen Schulen liegt an einer Marchtaler-Plan-Schule viel Verantwortung für eine Lerngruppe in einen bestimmten Lernabschnitt in den Händen einer Lehrerin bzw. eines Lehrers. Das wird von den befragten Kolleginnen und Kollegen sehr geschätzt, weil es eine besondere Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Kolleginnen und Kollegen den persönlichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum genießen. Gleichzeitig zeigt sich, gerade im Hinblick auf das religiöse Lernen, ein gewisses Misstrauen, ob bei einem Teil der Lehrkräfte dieser Gestaltungsspielraum nicht auf Kosten des religiösen Lernens geht. Die Möglichkeiten, den Unterricht qualitativ abzusichern, laufen jedoch Gefahr, die Freiheit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer aus dem Blick zu verlieren. Ein ähnliches Phänomen lässt sich auf Schülerebene beobachten: Im Ringen um die Abprüfbarkeit von Wissen, das ihm Rahmen des FSA erworben wird/erworben werden sollte, klafft teilweise eine große Lücken zwischen dem Freiheitsgedanken hinter der FSA und der tatsächlichen schulpraktischen Umsetzung (regelmäßige Abprüfung durch Tests).

Kommt der theologische Diskurs zu kurz?

In der Frage nach der gestalterischen Freiheit der einzelnen Lehrkraft im Vernetzten Unterricht schwingt diese Frage mit: Werden religiöse Inhalte im Vernetzten Unterricht genügend berücksichtigt? Spielen explizit religiöse Themen im VU eine geringere Rolle, als sie im Fachunterricht Religion spielen würden?

Theologischer Diskurs lebt natürlich von der fachwissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung, von den theologischen Sprachspielen, einer expliziten Themenwahl. Er ist damit aber dennoch nicht ausschließlich im Schulfach Religion bzw. in diesem Fall in den Strukturen des Vernetzten Unterrichts anzusiedeln. Eine Marchtaler-Plan-Schule hat über ihr Profil als katholische freie Schule die Chance,

³³⁹ So schreibt Gerst in seinem Artikel zur Freien Stillarbeit: „FSA braucht ihre Zeit. 90 Minuten sind vernünftig und im Alltag praktikabel. Nach dieser Zeit sinkt die Arbeitsleistung spürbar ab.“ (Gerst, Freie Stillarbeit 2019, S. 143). Dagegen spricht Hannah in den Interviews davon, dass sie 90 Minuten für kaum mehr durchführbar hält.

In ihrem Artikel zur Herausforderung der Digitalisierung, die neue Herausforderungen für die FSA mit sich bringt, setzt Schiele dagegen den Fokus vor allem auf die Arbeit mit digitalem Material in der FSA, den Anforderungen, Möglichkeiten und Herausforderungen, die sich dadurch ergeben (Vgl. Schiele, Herausforderung Digitalisierung 2019, S. 147-160.).

den theologischen Diskurs viel breiter im Schulleben zu verankern, als dies einer staatlichen Schule strukturell möglich wäre. Theologischer Diskurs findet damit nicht nur im Vernetzten Unterricht, sondern auch in anderen Zusammenhängen statt. In den Äußerungen der Interviews wird besonders der Morgenkreis als ein solcher Zusammenhang deutlich.

Diese Chance muss allerdings aktiv genutzt werden, gerade weil die explizite zeitliche und inhaltliche Verankerung des Religionsunterrichtes als Fachunterricht in den meisten Jahrgängen so nicht gegeben ist. In den Interviews klingt an, dass die Gefahr, dass im Vernetzten Unterricht religiöse Fachanteile zu kurz kommen, größer ist als bei anderen Fachanteilen. An dieser Stelle besteht Reflexionsbedarf, liegt hier doch ein Widerspruch zu Grundüberzeugungen, die den Marchtaler Plan prägen und tragen, vor. In den Interviews wird auch deutlich, dass die Religionslehrkräfte, die über ein Theologiestudium in der Fachwissenschaftlichkeit verankert sind, in ihrer Fachkompetenz unverzichtbare Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner im Kollegium sind.

Dass es über die Unterrichtssituation hinaus konkrete Anlässe, Situationen und Gelegenheiten für religiöses Lernen gibt, ist allerdings genauso essentiell, denn „durch die gegenwärtige Privatisierung und Individualisierung von Religion [ergibt sich] ein Mangel an funktionalen religiösen Lerngelegenheiten. Heranwachsende sind nicht [...] per se in religiös tradierte Settings involviert, die religiöse Erfahrungen initiieren können.“³⁴⁰ Die befragten Lehrerinnen und Lehrer sehen diese Gelegenheiten auf verschiedenen Ebenen und nehmen dabei auch die Herausforderung an, „(neue) Formen und Orte religiöser Erfahrung von experimenteller Selbstvergewisserung und Spiritualität in religiösen Lernprozessen zu erschließen“³⁴¹. Gegenüber anderen Konzepten hat der Marchtaler Plan den strukturellen Vorteil, dass er außerhalb des Fachunterrichtes Religion Lernanlässe und Gelegenheiten schaffen kann, die so in einer staatlichen Struktur schwieriger zu realisieren sind. Auch im staatlichen Bereich wird durch die Stärkung der Schulpastoral versucht, religiöse Zugänge und Erfahrungsräume breiter im Lebensraum Schule zu verankern.

340 Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? 2015, S. 107.

341 Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? 2015, S. 107.

Religiöse Sprache – theologische Sprache braucht kompetente Sprecherinnen und Sprecher

Die theologische Fachsprache formuliert oft so vorsichtig, so abstrakt, so metaphorisch, um ihrem Gegenstand gerecht zu werden – oder ihm zumindest möglichst wenig nicht gerecht zu werden. Mit dieser Betonung einer bleibenden Entzogenheit Gottes wird sie aber oftmals dem menschlichen Gegenüber nicht gerecht bzw. läuft Gefahr, dessen tatsächliche Fragestellung, Lebenswelt und Verstehenshorizont aus dem Blick zu verlieren. Gerade die Schule kann sich diesem Zwiespalt einer in zwei Richtungen verantworteten Gottesrede nicht entziehen. Die konkreten Bedingungen einer Rede von Gott heute (siehe Kapitel 2.5) tragen zur Komplexität dieses Unterfangens bei.

Eine vertiefte Auseinandersetzung der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer mit der Sprache der Tradition, mit theologischen Sprach- und Denkmustern ist unverzichtbar, um einerseits den Schülerinnen und Schülern Rede und Antwort stehen zu können und um andererseits die Sprachversuche, den konkreten religiösen Sprachvollzug der Schülerinnen und Schüler angemessen einordnen und begleiten zu können. Der eigene religiöse Sprachgebrauch der Lehrerin oder des Lehrers kann dabei nicht allein „angelesen“ werden, sondern bedarf einer tieferen Reflexion. Schülerinnen und Schüler bemerken sehr genau, wann ein kompetenter und zugleich authentischer Sprachgebrauch vorliegt – gerade im Hinblick auf existenzielle Fragestellungen. Und religiöse Sprachfähigkeit ist ohne Bezug auf die eigene Existenz nicht vorstellbar.

Religiöse Sprache ist beziehungsorientiert und braucht involvierte Sprecherinnen und Sprecher

Die Unmittelbarkeit und damit die Unvermitteltheit der Gottesrede scheint uns unheimlich – zumindest außerhalb eines theologischen Diskurses oder eines liturgischen Rahmens. Im Gegensatz zu beispielsweise freikirchlichen Gebetstraditionen spielt eine freie Rede zu oder auch über Gott in unserer katholischen Tradition eine deutlich geringere Rolle. Gottesrede wird in der Liturgie und in traditionellen Formulierungen „gezähmt“, rational eingeordnet, rational „verantwortbar“ gemacht. Diese Vorgehensweise nimmt die eigene Verantwortlichkeit – und auch die persönliche Involviertheit – für eine Rede von und mit Gott aber zurück. Problematisch ist das besonders im Schulkontext: Jugendliche kennen diese traditionellen Formulierungen nicht, sind in der kirchlichen und

liturgischen Sprache deutlich seltener als früher beheimatet. Sie können diese Formulierungen für sich nicht mehr mit Inhalt, mit Leben, mit Beziehung füllen, sie bleiben leer. Schülerinnen und Schüler müssen also religiöse Sprachformeln hinterfragen dürfen – und dabei auch auf Lehrerinnen und Lehrer treffen, die ihnen Rede und Antwort stehen, jenseits von leeren Worthülsen. Dafür müssen Lehrerinnen und Lehrer notwendigerweise ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren und auf Substanz hin überprüfen. Jugendliche merken sehr schnell, ob sie mit Phrasen abgespeist werden oder auf jemanden treffen, der immer wieder neu darum ringt, seine Hoffnung in Worte zu fassen. Und auch hier wird deutlich: eine theologisch-fachliche Reflexion und eine existentiell-glaubende Reflexion gehören zusammen.

Religiöse Bezüge sind mehr als Atmosphäre

Religiöse Themen und Bezüge müssen auch beim Namen genannt werden. Die Versprachlichung muss explizit sein – Religion „durch die Hintertür“ wird von den Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt als solche erkannt. Zur religiösen Bildung gehört ganz unabdingbar eine religiöse Sprachfähigkeit, die Fähigkeit Religion zu be-greifen, in Begriffe zu fassen. Erst dadurch entsteht auch die Möglichkeit, zwischen Sagbarem und Unsagbarem zu unterscheiden. Die eigene Positionierung gegenüber Religion, Glaube, Kirche sollte nicht rein auf einer emotionalen Ebene bleiben, sondern auch rational verantwortet werden – und Rationalität braucht Sprache. Dies lässt sich nicht gegen eine Beziehungsdimension, eine existenzielle Dimension des Glaubens ausspielen. Aber angesichts der Unverfügbarkeit des Glaubensgeschehens muss sich Schule auf diesem Feld bescheiden und die eigenen (institutionellen) Grenzen anerkennen. Ein Sprechen über den Glauben und ein beispielhaftes Sprechen im Glauben kann im Rahmen schulischer Bildung vermittelt und praktiziert werden; inwiefern es für die einzelne Schüler, den einzelnen Schüler zu einem Sprechen aus dem Glauben heraus wird, steht auf einem anderen Blatt.

Lehrerinnen und Lehrer stärken – Unterschiedlichkeit anerkennen

Fortbildungsangebote, besonders für Lehrkräfte, die im Vernetzten Unterricht eingesetzt sind, sollten auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Lehrerinnen und Lehrer, die erst seit Kurzem an einer Marchtaler-Plan-Schule unterrichten, sind eher mit den praktischen Anforderungen beschäftigt, vor allem mit den fachfremden Anteilen des Vernetzten Unterrichts, mit der Suche nach und dem Erstellen von passendem Material. Nach der Bewältigung der praktischen Probleme weitet sich der Blick. Hier

ergibt sich auch eine Chance, diese unterschiedlichen Phasen unterschiedlich zu begleiten: von eher praxis- und anwendungsbezogenen Angeboten am Anfang hin zu Modulen, die zu einem späteren Zeitpunkt die eigene Rolle und die persönlichen Möglichkeiten innerhalb der Grundausrichtung und den Strukturen des Marchtaler Plans stärker reflektieren.

Zur Person der Lehrerin oder des Lehrers gehört nicht nur seine professionell-fachliche Arbeitskraft, sondern auch Persönlichkeit und Spiritualität. Diese Dimension sollte ebenfalls begleitet, gebildet und fortgebildet werden.

Gleichzeitig darf es hier nicht zu einer Überforderung und unrealistischen Ansprüchen kommen. Blickt man auf das (kirchliche) Anforderungsprofil für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, findet man eine Idealdarstellung, die in der Praxis wohl in ihrer Fülle ohnehin kaum zu halten ist. Die Ansprüche, die hier an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, die sich ja bewusst für ein Theologiestudium und damit für eine jahrelange Auseinandersetzung mit der Thematik entschieden haben, können nicht auf alle Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Marchtaler-Plan-Schule unterrichten, übertragen werden. Eine gewisse Unterschiedlichkeit des Kollegiums in Bezug auf den persönlichen Glaubensvollzug und auch die kirchliche Nähe wird immer erhalten bleiben. Was der Marchtaler Plan mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler stark macht, könnte auch beim Blick auf die Kolleginnen und Kollegen hilfreich sein: die Einzigartigkeit und Würde des Einzelnen zu schätzen.

Wo möchten die Marchtaler-Plan-Schulen hin?

Der Marchtaler Plan muss sich einem ständigen Wandel stellen – wie alle Rahmenpläne für Schulen, wie alle Bildungspläne. Damit ist nicht gemeint, sich diesem Wandel auch zu unterwerfen – manchmal muss man sich dem gesellschaftlichen Wandel auch entgegenstellen – aber Änderungen des gesellschaftlichen Umfelds dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Der Marchtaler Plan steht hier vor der mehrdimensionalen Herausforderung, auf Änderungen in der Schullandschaft und Bildungspolitik, auf gesellschaftliche Entwicklungen sowie auf die Rolle und Verfasstheit des Bezugsfeldes Kirche einzugehen. Im Bereich der Kirche sind durch jahrzehntelange Reformstaus und aus demographischer Perspektive umfassende Veränderungen unausweichlich. Spannend wird, welche konkreten Auswirkungen dies auf die katholischen freien Schulen haben wird und wie sich diese im Spannungsfeld von (kleiner werdender) Kirche und (zunehmend

entkirchlichter) Gesellschaft positionieren. Welchen Bezug haben und brauchen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer einer Marchtaler-Plan-Schule?

Denn entscheidender Faktor bei der Umsetzung des Marchtaler Plans und seiner Elemente ist das konkrete Kollegium vor Ort. Die Fähigkeiten der einzelnen Kolleginnen und Kollegen und der Wille, sich auf die Ideen und Anforderungen des Marchtaler Plans einzulassen, tragen wesentlich zu dessen Erfolg oder Misserfolg bei. Das trägt mehrere Handlungsimpulse in sich: die Auswahl der Kolleginnen und Kollegen, der konkrete Einsatz an der Schule (fachfremder Einsatz im VU), die Bildung von Teams und die Frage nach Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu Beginn und im Laufe einer Tätigkeit. Eine besondere Herausforderung ist es, neue Kolleginnen und Kollegen nicht nur mit den „harten“ Faktoren wie konkreten Strukturen und Inhalten vertraut zu machen, sondern den Geist des Marchtaler Plans, insbesondere auch seine inhärenten Menschenbilder, und die Konsequenzen für Umgang und Miteinander im Schulalltag deutlich zu machen. Diese bilden den zentralen Unterschied zu innovativen Konzepten staatlicher Schulen oder Schulen anderer Träger.

Es geht also um eine theologische Profilierung des Marchtaler Plans und seiner Schulen, eine Profilierung, die im Kollegium identifizierbar ist (beispielsweise über Religionslehrkräfte als Expertinnen und Experten), die theologische Fachbegriffe und eine bewusst religiöse Sprache verwendet, die in Fort- und Weiterbildung Nicht-Theologen für den Vernetzten Unterricht fit macht.

Vernetzung bedeutet auch Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen

Zahlreiche Interviewpartner berichten von der Rolle, die andere Kolleginnen und Kollegen für ihr Arbeiten und Unterrichten spielen. Die Struktur des Marchtaler Plans erfordert ein höheres Maß an kollegialem Austausch als klassische Schulkonzepte. Über die gemeinsame strukturelle Ein- und Anbindung ist diese Kooperation deutlicher verankert als an anderen Schulen. Gerade in Zeiten, in denen so manche staatliche Religionslehrkraft (je nach Region die katholische oder die evangelische) an ihrer Schule zum Einzelkämpfer mutiert, sollte man sich diese Erkenntnis auch im staatlichen Bereich klar vor Augen führen. Kooperation bringt Mehrwert, Kooperation braucht Strukturen und Zeit(fenster). Die (nachhaltige) Vernetzung von Kolleginnen und Kollegen – besonders auch über Schulen (und Schularten?) hinweg – sollte erklärtes Ziel von Fort- und Weiterbildung sein und

bleiben, ein Ziel, das sich über Online-Fortbildungen wohl nur in begrenztem Maße erreichen lässt.

Religiöses Lernen braucht konkrete Räume und Zeiten

Das Unterrichten im Rahmen des Marchtaler Plans bietet für das religiöse Lernen eine große Chance, weil Religion hier nicht systemfremd ist, sondern als grundlegend, als selbstverständlich vorhanden, als Basis des gemeinsamen Lebens und Lernens begriffen (oder zumindest deklariert) wird. In einer Zeit, in der der gesellschaftliche Konsens in religiösen Fragen nicht mehr vorhanden ist, oder zumindest sehr zur Diskussion steht, ist der Rahmen, in dem hier religiöses Lernen stattfindet, ein Besonderer. Allerdings muss dieser Rahmen immer von Neuem gefüllt und gelebt werden. Eine theoretische religiöse Fundierung ist für die Schülerinnen und Schüler nicht erlebbar – und somit für den religiösen Bildungsprozess irrelevant.

Die Zukunft des Kindes in der Mitte

In Diskussionen um die Schule der Zukunft wird immer wieder hervorgehoben, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule von heute auf eine Zukunft vorbereitet werden, die es so eben noch nicht gibt. Dies war natürlich zu allen Zeiten so. In der heutigen Situation ist dieser Zusammenhang aber insofern wichtig, als sich durch die Digitalisierung die weltweite Vernetzung und der damit verbundene gesellschaftliche Wandel im Vergleich zu früheren Generationen beschleunigt hat. Die Schülerinnen und Schüler müssen also auf Berufe und Berufsfelder vorbereitet werden, die noch nicht absehbar sind. Die Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zu verantworteten Entscheidungen in hochkomplexen ethischen Problemfeldern, eine entwickelte und sich weiterhin entwickelnde Persönlichkeit sind also Bausteine, die in einer Bildung der Zukunft eine große Rolle spielen (sollten). Der Ansatz des Marchtaler Plans, von der Entwicklung des Kindes aus zu denken und Lernen in größere (Sinn-)Zusammenhänge zu stellen, ist also hochaktuell.

Der Marchtaler Plan als Identifikationsangebot

Der Marchtaler Plan bietet für die Schulgemeinschaft und besonders für die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen ein starkes Identifikationsangebot. In den Aussagen der befragten Kolleginnen und Kollegen finden sich Stimmen, die für sich den Marchtaler Plan als Rahmen gefunden haben, der ihnen ermöglicht, Schule und den Schulalltag so zu gestalten, wie er ihren Überzeugungen von gelingender Schule,

von Schule, die den Menschen, das Kind in die Mitte stellt, entspricht. Gleichzeitig zeigen sich in den Wahrnehmungen Bruchlinien, wird die Fragilität dieses Rahmens deutlich. Der Marchtaler Plan als Identifikationsangebot für Lehrerprofessionalität wird unterschiedlich genutzt. Die befragten Kolleginnen und Kollegen beschreiben oder vermuten eine gewisse Bruchlinie zwischen dem Teil des Kollegiums, der sich im Marchtaler Plan und seinen Strukturen beheimatet fühlt und auch strukturell eingebunden ist, und dem Teil, der hier keinen persönlichen oder strukturellen Bezug hat. Diese Bruchlinie steht in einem gewissen Zusammenhang zu dem Spagat zwischen staatlichen Anforderungen und Zugängen und Strukturen, die dem Marchtaler Plan eigen sind. Als Identifikationsangebot muss der Marchtaler Plan allerdings damit rechnen, dass er nur teilweise angenommen oder auch abgelehnt wird. Ziel einer Schulentwicklung sollte es also sein, dieses Angebot immer wieder zu erneuern, damit es für Lehrkräfte immer wieder neu entdeckt und diskutiert werden kann.

6. Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan, „Es gibt keine Sprache mehr für diese Dinge“ (Bruno Latour). Vom Gelingen und Scheitern christlicher Gottesrede, in: Ders. – Gottfried Bitter – Reinhold Boschki (Hg.), *Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“* (Praktische Theologie heute, Bd. 142), Stuttgart 2016, S. 75-84.
- Altmeyer, Stefan, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart 2011.
- Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 37), Göttingen 2021.
- Altmeyer, Stefan – Katharina Funken, Zum Zusammenhang von Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion, in: Grümme, Bernhard – Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 11), Stuttgart 2016, S. 110-124.
- Anuth, Sven, Aufgabe und „Sendung“ von ReligionslehrerInnen in kirchenrechtlicher Sicht, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 52/2009, S. 133-138.
- Arnold, Margret, *Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente*, in: Herrmann, Ulrich (Hg.), *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neurophysiologie des Lernens*, Weinheim 2020, S. 245-259.
- Bieberstein, Sabine – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl (Hg.), *Hoffungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen*, Ostfildern 2019.
- Bieberstein, Sabine, Was ist der Mensch? Biblische Bilder von Mensch und Menschsein, in: Dies. – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl (Hg.), *Hoffungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen*, Ostfildern 2019, S. 27-39.
- Biesinger, Albert, Grundlegende Strukturelemente einer theologischen Anthropologie. in: Gerst, Hans (Hg.), *Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1*, Obermarchtal 1996, S. 1-9.
- Biesinger, Albert – Reinhold Boschki, Karl Ernst Nipkows Bildungstheorie als Impuls – auch für die katholisch-theologische Religionspädagogik, in: Schweitzer, Friedrich – Volker Elsenbast – Peter Schreiner (Hg.), *Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft. Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken*, Münster – New York 2016, S. 143-152.
- Biesinger, Albert, Vernetzung – theologisch, in: Gerst, Hans (Hg.), *Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 4*, Obermarchtal 1997, S. 1-4.
- Böckerstette, Heinrich, Das Philosophisch-theologische Forum (PTF). Strukturelement des Marchtaler Plans in der Kursstufe des Gymnasiums, in: *Stiftung Katholische Freie Schule, Erziehungs- und Bildungsplan für Katholische Freie Gymnasien der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, Rottenburg 2017, S. 360-390.
- Böckerstette, Heinrich, *Katholische Freie Schule vor den Herausforderungen der modernen Welt*, in: Gerst, Hans (Hg.): *Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1*, Obermarchtal 1996, S. 1-39.

- Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, Bd. 13), Ostfildern 2003.
- Boschki, Reinhold, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard – Hartmut Lenhard – Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart 2012, S. 173-184.
- Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2012.
- Boschki, Reinhold, Menschenbild und hamartiologisch sensible Pädagogik: Paulus oder Rousseau?, in: Hoving, Helmut – Michael Schulz, Unheilvolles Erbe? Zur Theologie der Erbsünde, Freiburg – Basel – Wien 2009, S. 77–97.
- Bosold, Bernhard, Religiöse Kompetenz, in: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart 45/2009, S. 61-64.
- Bräuer, Gottfried, Anthropologische Grundlagen von Bildung und Erziehung, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 2, Obermarchtal 1996, S. 1-24.
- Bräuer, Gottfried, Netz und Vernetzung - eine Annäherung im Vorfeld, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997, S. 1-31.
- Breul, Martin, Die Versprachlichung des Religiösen, in: IRP Impulse. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Gymnasien und beruflichen Schulen, 2018, S. 4-9.
- Dirscherl, Erwin, Gott und Mensch als Beziehungswesen. Die theologische und anthropologische Denkfigur Josef Ratzingers ausgehend von der Christologie, in: Ders. – Frank Meier-Hamidi (Hg.), Der Theologe Josef Ratzinger (Quaestiones disputatae, Bd. 222), Freiburg – Basel – Wien 2007, S. 56-72.
- Dirscherl, Erwin, Über spannende Beziehungen nachdenken: Der Mensch als Geschöpf, als Ebenbild Gottes und seine Ambivalenz als Sünder, in: Ders. u.a. (Hg.), In Beziehung leben. Theologische Anthropologie (Theologische Module, Bd. 6), Freiburg i.Br. - Basel – Wien 2008, S. 46-89.
- Dressler, Bernhard, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 4/2003, S. 261-271.
- Dressler, Bernhard, Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung?, in: Feindt, Andreas u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; Münster u.a. 2009, S. 23–37.
- Eckholt, Margit – Habib El Mallouki (Hg.), Offenbarung und Sprache. Hermeneutische und theologische Zugänge aus christlicher und islamischer Perspektive (Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück, Bd. 9), Göttingen 2021.
- Eham, Markus, Morgenkreis. „Miracle Morning“ oder was?, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 105-109.
- Englert, Rudolf, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Dirscherl, Erwin u.a. (Hg.), In Beziehung leben. Theologische Anthropologie (Theologische Module, Bd. 6), Freiburg – Basel – Wien, S. 131-189.
- Englert, Rudolf, Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?,

in: Religionspädagogische Beiträge 69/2013, S. 24-32.

Feifel, Erich, Christliches Menschenbild in der katholischen Schule, in: Ilgner, Rainer (Hg.), Handbuch Katholische Schule (Pädagogische Beiträge 2, Heft 9), Köln 1992, S. 4-56.

Feige, Andreas, 'Einzelfall' und 'Kollektiv' – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je 'quantitativ' und 'qualitativ' freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen ReligionslehrerInnenschaft, in: Dressler, Bernhard – Andreas Feige – Albrecht Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „'Religion' bei ReligionslehrerInnen“ (Grundlegungen, Bd. 9), Münster 2004, S. 7-16.

Flügge, Erik, Der Jargon der Betroffenheit: Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München 2016.

Frick, Rafael, Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 2), Baltmannsweiler 2006.

Gärtner, Claudia, Alles nur eine Frage der Sprache? „Jugenddogmatik“ als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik, in Religionspädagogische Beiträge 69/2013, S. 43-52.

Gärtner, Claudia, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 19), Paderborn 2015.

Gerst, Hans, Freie Stillarbeit, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 137-146.

Gerst, Hans, Marchtaler Plan und Freie Stillarbeit – was Lehrerinnen und Lehrer selbst angeht, in: Ders. (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 3, Obermarchtal 1996, S. 1-15.

Gerst, Hans, Stücke zum Vernetzten Unterricht im Marchtaler Plan. Beispiel: UE 8.4 – Vom Agrarstaat zum Industriestaat, in: Ders. (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997, S. 1-50.

Gerst, Hans, Zur Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans, in: Ders. (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1 (Anlage 4), Obermarchtal 1996, S. 1-7.

Grümme, Bernhard, Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: Ders. – Hartmut Lenhard – Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken: innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, S. 119-132.

Grümme, Bernhard, Auf Sand gebaut? Zur Bedeutung der Denkformen in der Debatte um Reflexionsdefizite in der Religionspädagogik, in: ThG 47/2004, S. 266-279.

Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie (Grundlagen Theologie), Freiburg – Basel – Wien 2012.

Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2014.

Hatzung, Andreas, Geleitwort, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung

katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 13-14.

Helmstreit, Monika, 40 Morgenkreise im Jahr. Wie man ihnen Gestalt geben kann, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 123-135.

Heller, Albert, Wie frei ist Freie Arbeit?, in: Gerst, Hans (Hg), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 3, Obermarchtal 1996, S. 1-14.

Herrmann, Ulrich, Die neuropsychologische Revision des schulisch organisierten Lehrens und Lernens, in: Ders. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neurophysiologie des Lernens, Weinheim 2020, S. 260-296.

Herrmann, Ulrich, Neue Wege des Lehrens und Lernens aus neurowissenschaftlicher Sicht, in: Ders. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neurophysiologie des Lernens, Weinheim 2020, S. 10-22.

Hilberath, Bernd Jochen – Matthias Scharer, Kommunikative Theologie: eine Grundlegung, Mainz 2002.

Hinz, Alfred: Morgenkreis an Marchtaler Plan Schulen, in: Gerst, Hans (Hg), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 7, Obermarchtal 1997, S. 1-9.

Holtstiege, Hildegard, Freie Arbeit und Montessori-Pädagogik. in: Gerst, Hans (Hg), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 2, Obermarchtal 1996, S. 1-15.

Kasper, Walter: Christliches Menschenbild und Marchtaler Plan, in: Gerst, Hans (Hg), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1, Obermarchtal 1996, S. 1-10. [Der Text stammt ursprünglich aus: Weber, Dietrich (Hg.), Reflexionen zum Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg a.N 1992, S. 7-12.]

Kießling, Klaus, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen (Glaubenskommunikation Reihe „Zeitzeichen“, Bd. 16), Ostfildern 2004.

Klenz, Michael – Frank Puschner, Leistung zwischen Anspruch und Zuspruch, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 173-185.

Kluger, Florian, Zwischen Morgengruß und Schulgottesdienst. Rituale in Schule und Unterricht, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 93-104.

König, Johannes, Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Cramer, Colin u.a. (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Regensburg 2020, S. 163-171.

König, Johannes – Sigrid Blömeke, Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Cramer, Colin u.a. (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Regensburg 2020, S. 172-178.

Köppel, Günther, Beziehungsraum Schule. Was Lehrkräfte für die Beziehungsarbeit brauchen, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 71-79.

Krauss, Stefan, Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Cramer, Colin u.a. (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Regensburg

2020, S. 154-162.

Kropač, Ulrich, Religiöse Bildung, in: Kropač, Ulrich – Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (Kohlhammer Studienbücher Theologie, Bd. 25), Stuttgart 2021, S. 17-28.

Kropač, Ulrich – Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (Kohlhammer Studienbücher Theologie, Bd. 25), Stuttgart 2021.

Ladenthin, Volker, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen, in Ziebertz, Hans-Georg – Günter R. Schmidt (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 9), Freiburg – Basel – Wien 2006, S. 115-125.

Langer, Inghard, Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, in: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 4/1985, S. 447-457.

Langer, Inghard, Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000.

Liegle, Ludwig, Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis, Stuttgart 2017.

Mandler, Klaus R., Das Kind in der Mitte. Zur Freiheit berufen durch Erziehung und Bildung für den Menschen von morgen mit Theorie und Praxis in einer Schule von heute, Friedrichshafen 1992.

Mangold, Roman, Der Marchtaler Plan, ein Erziehungs- und Bildungsplan für Katholische Schulen. Historischer Rückblick und systematische Überlegungen, in: Katholische Bildung 115/2014, Heft 2, S. 58-73.

Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung, ⁵2002 Weinheim – Basel.

Meißner, Stefan, Vom Schulstreit zum Marchtaler Plan. Die Wurzeln eines Erziehungs- und Bildungsplans in der südwestdeutschen Kirchen-, Gesellschafts- und Schulgeschichte der Jahre 1945-1967 (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 14), Münster 1999.

Mendl, Hans, Flaggschiff Marchtaler Plan. Katholische Schulen als Leuchttürme in der Bildungslandschaft, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 201-213.

Mendl, Hans, Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!, in: Religionspädagogische Beiträge 69/2013, S. 17-23.

Mendl, Hans, Konstruktivistische Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard – Hartmut Lenhard – Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken: innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, S. 105-118.

Moegling, Klaus, Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns; didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 2), Immenhausen 2010.

Montag, Christian, Du gehörst uns! Die psychologischen Strategien von Facebook, TikTok, Snapchat & Co – und wie wir uns vor der großen Manipulation schützen, München 2021.

- Müller, Max, Der Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule, in: Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ulm 2002, S. 9-12.
- Müller, Max, Katholische Schule – Auftrag und Ziel, in: Hans Gerst (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1, Obermarchtal 1996, S. 1-9.
- Müller, Max, Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1, Obermarchtal 1996, S. 1-9.
- Müller-Friese, Anita, Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle – Wolfgang Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, S. 99-105.
- Nordhofen, Eckhard, Was ist katholisch an der katholischen Schule?, in: Marchtaler Pädagogische Beiträge 27/2007, S. 5–15.
- Nothaft, Peter, Ermöglichungsraum Katholische Schule, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 17-24.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen ²2009.
- Oswald, Paul, Grundzüge einer Theorie der Schule – Versuch einer personalen Begründung, in: Gerst, Hans (Hg.): Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1, Obermarchtal 1996, S. 1-21.
- Peterßen, Wilhelm H., Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele, München 2000.
- Pirner, Manfred L. – Martin Rothgangel (Hg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ, Bd. 21), Stuttgart 2018.
- Potthoff, Willy, Erziehung zur Selbständigkeit durch strukturierte Freiarbeit, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 2, Obermarchtal 1996, S. 1-13.
- Przyborski, Aglaja – Monika Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie), Berlin/Boston ⁵2021.
- Rahner, Johanna, „Hab' ich nur dein Ohr, find' ich schon mein Wort“ (Karl Kraus). Gottesrede unter den Bedingungen der späten Moderne, in: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln 70/2018, S. 117-131.
- Ritzer, Georg, 'Kleine Brötchen backen'. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 65/2010, S. 3–20.
- Roose, Hanna, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Kropač, Ulrich – Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (Kohlhammer Studienbücher Theologie, Bd. 25), Stuttgart 2021, S. 246-252.
- Rothgangel, Martin – Dietlind Fischer (Hg.) (2004), Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004.
- Saup, Berthold, Der Marchtaler Plan. Wie alles begann, in: Bieberstein, Sabine –

- Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 113-121.
- Saup, Berthold, Freiheit in Verantwortung – zur Dimension des Ethischen in einer christlichen Pädagogik, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 1, Obermarchtal 1996, S. 1-9.
- Saup, Berthold, Zur Freiheit berufen. Zur Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan (Forum Interdisziplinäre Ethik, Bd. 9), Frankfurt/Main 1994.
- Schnell, Rainer – Paul Hill – Elke Esser, Methoden der empirischen Sozialforschung, München ⁶ 1999.
- Schärfl, Thomas, „Gott und das Kaninchen“. Über Religion als Fremd- und Muttersprache, in: Religionspädagogische Beiträge 69/2013, S. 33-42.
- Schavan, Annette, Religionsunterricht, in: Stimmen der Zeit 1/1997, S. 3-10. [Ebenfalls abgedruckt in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien. Studienbrief Nr. 5, Obermarchtal 1997, S.1-10.]
- Schiele, Petra, Herausforderung Digitalisierung. Freie Stillarbeit unter neuen Vorzeichen, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 147-160.
- Schlag, Thomas, Kirche und Schule – zwei unterschiedliche Sprach-Welten?, in: Reis, Oliver u.a. (Hg.), „Weil man halt ja nebenbei, so etwas gelernt hat...“. Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 4), Stuttgart 2020, S. 267-276.
- Schlaier, Bernd, Der Vernetzte Unterricht, in: Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft – Barbara Staudigl (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 161-171.
- Schröder, Bernd, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt, Andreas u.a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; Münster u.a. 2009, S. 39–56.
- Schweitzer, Friedrich, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive, in: ThQ 199/2019, S. 133-147.
- Schweitzer, Friedrich, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung, in: Feindt, Andreas u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven; Münster u.a. 2009, S. 73–85.
- Schwendemann, Wilhelm, Das Paradox religiösen Lernens. Herausforderungen für Schule und Religionsunterricht, in: Rothgangel, Martin – Dietlind Fischer (Hg.): Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, S. 82–91.
- Siebert, Horst, Konstruktivistisch lehren und lernen (Grundlagen der Weiterbildung), Augsburg 2008.
- Staudigl, Barbara, Erfahrung – Vernetzung – Beziehung. Der Marchtaler Plan angesichts aktueller schulpädagogischer Entwicklungen, in: Dies. – Bieberstein, Sabine – Peter Nothaft (Hg.), Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen, Ostfildern 2019, S. 189-200.
- Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg Stuttgart (Hg.),

Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ulm 2002.

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Erziehungs- und Bildungsplan für katholische freie Gymnasien. Marchtaler Plan Gymnasium, Rottenburg 2017.

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Grundlagen, Rottenburg 2018.

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan Realschule, Rottenburg 2013.

Tomberg, Markus, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs, Bd. 7), Berlin – New York 2010.

Walther, Martina, Der Marchtaler Plan. Beispiel einer Reform von unten, Berlin u.a. 2006.

Weber, Dietrich (Hg.), Reflexionen zum Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg a.N 1992.

Wendel, Saskia, In Freiheit glauben. Grundzüge eines libertarischen Verständnisses von Glauben und Offenbarung, Regensburg 2020.

Weinert, Franz Emanuel, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, S. 17-31.

Woppowa, Jan, Spirituelle Begleitung von Religionslehrenden, in: Katechetische Blätter 138/2013, S. 44-47.

Wulf, Christoph – Jörg Zirfas, Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie, in: Dies. (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014, S. 9-25.

Internetquellen:

Bischöfliches Ordinariat Rottenburg (Hg.), Grundordnung für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: Sonderdruck aus dem Kirchlichen Amtsblatt der Diözese Rottenburg-Stuttgart 1998, S. 198. Online verfügbar unter:

https://www.schulstiftung.de/fileadmin/mediapool/baukaesten/SKFS_stiftungsschulamt/06_Service/05_Dokumente_und_Verordnungen/Grundordnung_KFS.pdf, (zuletzt geprüft am 28.06.2017).

Cramer, Colin, Art. Personale Merkmale von Lehrkräften, in: Wirilex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. Online verfügbar unter:

<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/personale-merkmale-von-lehrkraeften/ch/6f00f1a07f7364a989366e3fe054267a/> (zuletzt geprüft am 12.04.2022).

Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung (93/2010). Online verfügbar unter:

https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB_093.pdf (zuletzt geprüft am 22.9.2022).

Gronover, Matthias, Funktionale Äquivalenz von Spiritualität und Überzeugungen

bei Religionslehrer*innen Ein Beitrag im Anschluss an die pädagogische Professionsforschung, in: Religionspädagogische Beiträge 44/2021. Online verfügbar unter: <https://rpb-journal.de/index.php/rpb/article/view/86> (zuletzt geprüft am 12.04.2022).

Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Die Katholische Schule, 1977. Online verfügbar unter:

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_ge.html (zuletzt geprüft am 19.4.2022).

Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, 1997. Online verfügbar unter: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_ge.html (zuletzt geprüft am 19.4.2022).

Osel, Johann, Warum katholische Schulen so beliebt sind, in: Süddeutsche Zeitung online vom 14.6.2016. Online verfügbar unter: www.sueddeutsche.de/bildung/2.220/schule-und-religion-ii-katholisches-i-tuepfelchen-1.3030117 (zuletzt geprüft am 19.08.2021).

Pant, Hans Anand, Einführung in den Bildungsplan 2016. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG> (zuletzt geprüft am 8.3.2022).

Rothgangel, Martin – Robert Schelander, Art. Bildung, in: Wirilex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung/ch/7c46f89b524019846fa7cd64e20da4d6/> (zuletzt geprüft am 18.8.2022).

Schlaier, Bernd, Art. Marchtaler Plan, Vernetzter Unterricht, in: Wirilex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. Online verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/marchtaler-plan-vernetzter-unterricht/ch/c1ac27f97630b05405e08b8e56397e41/> (zuletzt geprüft am 20.4.2022).

Statistisches Bundesamt, Publikation Privatschulen in Deutschland – Fakten und Hintergründe 2020. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/privatschulen-deutschland-dossier-2020.html> (zuletzt geprüft am 8.8.2022).

St. Meinrad Gymnasium Rottenburg. Online unter: <https://www.smg.de/schule/marchtaler-paedagogik> (zuletzt geprüft am 26.4.2022).

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart [Übersicht über die verschiedenen Fassungen des Marchtaler Plans]. Online verfügbar unter: <https://www.schulstiftung.de/paedagogik/publikationen> (zuletzt geprüft am 20.04.2022).

Trautwein, Ulrich – Anne Sliwka – Alexandra Dehmel, Grundlagen für einen wirksamen Unterricht (Wirksamer Unterricht, Bd. 1), Stuttgart 2022. Online verfügbar unter: <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publicationsreihe-Wirksamer-Unterricht> (zuletzt geprüft am 22.4.2022)

<https://www.youtube.com/watch?v=tRglqYGuhc0> [Porträt der Maria-Ward-Realschule Schrobenhausen] (zuletzt geprüft am 16.10.2018).

Voßen, Nina, Im Anfang war das Wort. Sprachförderung als Aufgabe des Religionsunterrichts?, Duisburg-Essen 2012, S. 1-12. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/vossen_im_anfang_war_das_wort.pdf (zuletzt geprüft am 4.4.2019).