Schulen in katholischer freier Trägerschaft

Heft 20

Erster Marchtaler-Plan-Kongress am 18./19.11.2013 in Augsburg

- ein gemeinsames Projekt des Schulwerks der Diözese Augsburg und des Katholischen Schulwerks in Bayern

---

Herausgegeben vom
Katholischen Schulwerk in Bayern
Adolf-Kolping-Str. 4, 80336 München
München 2014
Mit freundlicher Unterstützung:
Pädagogische Stiftung Cassianeum, Donauwörth
Stiftung Katholische Freie Schule des Bistums Rottenburg-Stuttgart

Inhalt

Grußworte:
Ulrich Haaf
Direktor des Schulwerks der Diözese Augsburg ..... S. 2

Dr. Andreas Hatzung
Direktor des Katholischen Schulwerks in Bayern ..... S. 3

Harald Häupler
Stiftungsdirektor der Stiftung Katholische Freie Schule
der Diözese Rottenburg-Stuttgart ..... S. 6

Vorträge:
Dr. Berthold Saup
Als Abbild geschaffen – zur Vollendung berufen ..... S. 10

Prof. Dr. Wolfgang Schönig
Der Marchtaler Plan –
Eine Herausforderung der Schulentwicklung .....S. 22

Dr. Joachim Schmidt
„Ein Bewusstsein von dem was fehlt“ (J. Habermas)
Der Bildungsauftrag Katholischer Schule
in der Welt von heute .....S. 47

Bisher erschienene Hefte .....S. 58

Bildnachweis:
Die Bilder der Autoren wurden von ihnen gestellt.
Bilder S. 43 -46: Frau Andrea Linder im Auftrag des Schulwerks Augsburg

Eröffnung des I. Marchtaler-Plan-Kongresses am 18.11.2013 in Augsburg

Es ist mir eine besondere Freude, Sie alle hier in Augsburg zum Marchtaler-Plan-Kongress begrüßen zu dürfen. Das Bistum Augsburg hat sich vor 25 Jahren erstmals mit dem Marchtaler Plan befasst, ihn von Rottenburg nach Bayern importiert und schließlich mit dem bayerischen Lehrplan harmonisiert. So führen wir seit 1990 in Augsburg eine Marchtaler-Plan-Volksschule, zwischenzeitlich eine Grund- und eine Mittelschule. Nicht zuletzt wegen der dortigen Erfahrungen sind wir von der Qualität dieses pädagogischen Konzepts überzeugt: Es bietet eine den katholischen Schulen angemessene Form ganzheitlichen Unterrichtens und Erziehens auf der Grundlage unseres Menschenbildes und des Glaubens der Kirche – Grund genug, sich intensiver mit dem Marchtaler Plan und den Möglichkeiten bayerischer Adaption zu befassen, anhand von Beispielen aus der Praxis anderer zu lernen, aber auch immer wieder rückgebunden zu werden an die Kernanliegen und -gedanken dieses Plans.

Dass dieser Kongress überhaupt realisiert werden konnte, verdanken wir mehreren Beteiligten: Das Katholische Schulwerk in Bayern, namentlich Frau Susanne Kofend, hat den Kongress im Einzelnen vorbereitet. Die Pädagogische Stiftung Cassianeum, Donauwörth fördert ihn finanziell - eine außerordentlich willkommene Hilfe. Die Stiftung Katholische Freie Schule des Bistums Rottenburg-Stuttgart als Bewahrerin und Fortentwicklerin des Marchtaler Plans sorgt dafür, dass wir bei unseren Überlegungen auf der richtigen theologischen und pädagogischen Spur bleiben. Also begrüße ich herzlich Herrn Dr. Andreas Hatzung als Direktor des Katholischen Schulwerks in Bayern, Herrn Professor Dr. Werner Schiedermair als Vorstand der Pädagogischen Stiftung Cassianeum sowie die Herren Direktoren Harald Häupler und Dr. Joachim Schmidt vom Stiftungsschulamt in Rottenburg.
Diese drei Institutionen ermöglichen uns die beiden Tage des Kongresses, weshalb ich ihnen gerne und herzlich schon ganz

am Anfang Dank sagen möchte. Für das Schulwerk der Diözese Augsburg war es selbstverständlich, sich im Rahmen des Möglichen an Planung und Durchführung zu beteiligen.

Dass so viele Kolleginnen und Kollegen der Einladung gefolgt und zum Kongress gekommen sind, ist für die Veranstalter sehr erfreulich. Der große Zuspruch ist ein eindrucksvoller Hinweis auf das steigende Interesse am Marchtaler Plan, gerade auch auf Seiten der Realschulen und Gymnasien. Offenkundig wird hier das breite Bemühen um die Entwicklung eines spezifischen pädagogischen Programms und um eine Schärfung des Profils katholischer Schule überhaupt.

Wenn diese zwei Tage dazu beitragen, die Grundlagen des Marchtaler Plans besser zu verstehen, Anregungen für die Praxis zu bekommen, wenn diese Tage uns alle ermutigen, den eingeschlagenen Weg mit hohem Einsatz weiterzugehen, dann wird dieser Kongress seinen Zweck erfüllen können.

Ich wünsche Ihnen anregende Referate, gute Eindrücke, kollegiale Gespräche und eine frohe Zeit beim 1. Marchtaler-Plan-Kongress in Augsburg.

Ulrich Haaf
Direktor des Schulwerks der Diözese Augsburg

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit meiner Begrüßung bin ich eingespannt in zwei Protagonisten des Marchtaler Plans, einmal Herrn Direktor Haaf, dem ich für den Impuls zu einer pädagogisch ausgerichteten Großveranstaltung und die gute Zusammenarbeit bei dem Zustandekommen dieses Kongresses danke und Herrn Stiftungsdirektor Harald Häupler von der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Mit der Erwähnung Herrn Häuplers komme ich gleich zu einem besonderen Dank, nämlich an ihn selbst sowie den weiteren Stiftungsdirektor Herrn Dr. Joachim Schmidt, der morgen einen Vortrag halten wird. Ohne die Zusammenarbeit mit der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart wäre

dieser Kongress nicht möglich und nicht attraktiv, auch nicht wirklich seriös. Wir können die Stiftung also ruhig eine ideelle Mitveranstalterin des Kongresses nennen.
Ein ebenso großer Dank gilt der Pädagogischen Stiftung Cassianeum in Donauwörth. Herr Haaf hat es ja schon gesagt. Nur durch ihre finanzielle und ideelle Unterstützung hat der Kongress seinen Weg gefunden. Ihnen, sehr geehrter Herr Professor Dr. Schiedermair als Vorstand des Cassianeums gilt deshalb ein besonderer Gruß. Es freut uns, dass auch der Stiftungsratsvorsitzende Herr Hubert Lepperdinger, zugleich Ministerialbeauftragter für die Gymnasien in Schwaben, morgen da sein wird. Ich sehe darin nicht nur ein persönliches, sondern auch ein staatliches Interesse.

Ein besonderer Gruß gilt auch Herrn Bernhard Rößner, dem Leiter der Abteilung Schule und Religionsunterricht des Bistums Augsburg und Herrn StD Bernhard Kamm von der staatlichen Schulberatung für Schwaben.

Das Katholische Schulwerk in Bayern kreist schon lang um den Marchtaler Plan herum. Schon 1993, also vor 20 Jahren, fand eine Schulleitertagung in Obermarchtal statt, bei der eine Einführung in den Marchtaler Plan gegeben wurde. Im Jahr 2000 referierte Herr Dr. Saup vor der Jahresversammlung der Elternvereinigung EVO über den Marchtaler Plan. Ich erinnere mich auch an Besuche bei der Franz-von-Assisi-Volksschule in Augsburg, unter anderem der Schulreferenten aller bayerischen Diözesen, bei denen der damalige Schulleiter Roman Mangold, jetzt Schulamtsdirektor beim Bischöflichen Stiftungsschulamt Rottenburg mit begeisternden Worten sprach. Die Reaktion war fast durchgängig das bekannte „Killerargument“: „Sehr interessant, aber bei uns geht das nicht.“ Flächendeckend sprang der Funke also zunächst nicht über. Das geschah für das Schulwerk in zündender Weise eigentlich erst über die Maria-Ward-Realschule der Diözese Eichstätt, namentlich durch die Schulleiterin Frau Prof. Staudigl und den Schulreferenten Herrn Dr. Nothaft.

Dabei kam es zwischen dem Katholischem Schulwerk und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, federführend die Professorinnen Bieberstein und Staudigl zu einer Vereinbarung über den Zertifikatkurs an der Universität mit der Bezeichnung: „Katholische Reformpädagogik unter besonderer Berücksichtigung des Marchtaler Plans“. Es freut mich besonders, dass von

der einzigen Katholischen Universität Deutschlands auch Herr Prof. Schönig referieren wird, der die katholischen Schulen schon seit Langem wissenschaftlich im Blick hat.

Nicht minder von Bedeutung sehen wir den vom Schulwerk in Zusammenwirken und engster Abstimmung mit der Stiftung Katholische Freie Schule durchgeführten Kompaktkurs. Mit beiden Maßnahmen, Kompaktkurs und Zertifikatskurs, wollen wir möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer für den Marchtaler Plan qualifizieren. Denn seine praktische Umsetzung setzt unabdingbar eine solche Qualifizierung voraus, nebenbei bemerkt auch vertiefte Einsichten der Schulleitungen. Sonst entwickelt sich so etwas wie ein Wildwuchs. Wir wollen nicht, dass mit dem Begriff „Marchtaler Plan“ Schindluder getrieben wird. Das darf nicht bloß ein Etikett sein, es muss sich auch inhaltlich eine pädagogische Arbeit höchster Qualität damit verbinden.

Sehr geehrte Damen und Herren, die zahlreiche Teilnahme an dem Kongress zeigt das große Interesse am Marchtaler Plan. Wenn das Ressort Bildung der Erzdiözese München und Freising an seine Schulleitungen schreibt, dass eine Teilnahme an dem Kongress „nicht angezeigt“ sei, da an den Schulen der Erzdiözese der Marchtaler Plan nicht eingeführt werde, sehe ich darin bei aller Irritation im Spannungsfeld von Urteil zu Vorurteil auch eine kritische Anfrage an unsere Vorhaben. Der Antwort auf eine solche Anfrage kann unser Kongress auch dienen. Für mich gilt ein Wort Victor Hugos: *„Man widersteht der Invasion von Armeen, nicht widersteht man der Invasion von Ideen.“* [1] Oder um es mit dem ersten Korintherbrief (in der Einheitsübersetzung) zu sagen: *„Ich rede doch zu verständigen Menschen; urteilt selbst über das, was ich sage.“* [2] Fast besser noch in einer anderen Übersetzung (Hoffnung für alle) dieser Stelle*: „Als Christen wisst ihr doch, worum es geht. Überlegt einmal selbst.“*

Damit ist der Kongress eröffnet.

Dr. Andreas Hatzung
Direktor des Katholischen Schulwerks in Bayern

---

1 „On résiste à l’invasion des armées ; on ne résiste pas à l’invasion des idées.“ (Histoire d’un crime, Déposition d'un témoin, Conclusion X.)

2 1 Kor 10, 15

Sehr geehrter Herr Haaf,
sehr geehrter Herr Dr. Hatzung,
liebe Frau Kofend,
sehr geehrte Damen und Herren,

auch ich möchte Sie, sowohl im Namen der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart, als auch – und ganz besonders – im Namen von Bischof Dr. Gebhard Fürst, sehr herzlich auf diesem Kongress, der sich ganz dem Marchtaler Plan widmen wird, begrüßen.
Unser Bischof bedauert sehr, dass er der Bitte der Veranstalter, den Kongress persönlich zu eröffnen, aus terminlichen Gründen nicht nachkommen kann. Umso mehr freue ich mich, dass ich nun hier in seinem Auftrag zu Ihnen sprechen darf und Ihnen im Folgenden seine Grüße und einige grundlegende Überlegungen übermitteln kann:

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Augsburger Marchtaler Plan-Kongresses,

vielen Dank für die Einladung, den I. Marchtaler-Plan-Kongress zu eröffnen. Die Anfrage hat mich aus verschiedenen Gründen sehr gefreut!

Zum einen natürlich aufgrund des in den letzten Jahren ständig steigenden Interesses der bayerischen Katholischen Schulen, die auf eine lange und verdienstvolle Tradition zurückblicken können, an unserem pädagogischen Erziehungs- und Bildungskonzept, zum andern wegen des mit diesem Interesse verbundenen Wunsches nach einem engen und vertrauensvollen Kontakt mit unserer Diözese, um so gemeinsam ein Stück Weg in Richtung auf eine im Glauben wurzelnde zeitgemäße Pädagogik zurückzulegen.

Auch wenn es mir nun nicht möglich ist, persönlich anwesend zu sein, komme ich gerne Ihrer Bitte nach, einige Gedanken und Überlegungen an den Beginn Ihrer Tagung zu stellen.
„Die Präsenz der Kirche im schulischen Bereich zeigt sich in besonderer Weise durch die katholische Schule. Diese verfolgt nicht weniger als andere Schulen die Bildungsziele und die menschliche Formung der Jugend. Ihre besondere Aufgabe aber ist es, einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist. Sie hilft dem jungen Men-

schen, seine Persönlichkeit zu entfalten und zugleich der neuen Schöpfung nach zu wachsen, die er durch die Taufe geworden ist.“ Diese zentrale Passage aus ***Gravissimum educationis****, der Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über die christliche Erziehung vom 28. Oktober 1965, fasst in kürzest möglicher Form zusammen, worin der Auftrag katholischer Schulen grundsätzlich und deutlich die allgemeinen Anforderungen an Schule übersteigt: ein Lebensraum zu sein, der in besonderer Weise dem Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums verpflichtet ist, und der die Rahmenbedingungen für eine gelingende Persönlichkeitsentfaltung schafft und dauerhaft bereitstellt.*

Um der solchermaßen umrissenen Aufgabenstellung gerecht zu werden, bedienen wir uns in der Diözese Rottenburg-Stuttgart des ***Marchtaler Plans****, unter dem wir zum einen eine Reihe organisatorischer und inhaltlicher Setzungen verstehen, zum andern eine Haltung beschreiben möchten, aus der heraus wir pädagogisch zu handeln versuchen.*
Diese Haltung ist grundsätzlich gekennzeichnet durch die Überzeugung und das Wissen von der personalen Würde jedes einzelnen, die in dessen Geschaffen-Sein durch Gott begründet ist. Auf diesem unverrückbaren Fundament ruht nun ein Begriff von Bildung auf, der wesentlich mit der Vorstellung einer ***verantworteten Freiheit*** *zusammenhängt. Dem reinen Wissen und seinem Erwerb kommt in diesem Zusammenhang – so würde es zumindest ein Mathematiker ausdrücken – die wichtige Rolle einer* ***notwendigen*** *Bedingung zu;* ***hinreichend*** *ist sie allerdings nicht.*

Was also zwingend noch hinzutreten muss, findet sich beispielsweise in der Erklärung der deutschen Bischöfe von 2005 ***Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen****:*
„Wissen muss angeeignet und bewertet werden, um handlungsrelevant sein zu können. […] Bildung zielt auf die Entwicklung der eigenen Person und ihres Verhältnisses zur Welt und ermöglicht dadurch Orientierung und eigenverantwortliches Handeln. Bildung ist ein ***selbstbezügliches*** *Handeln und erfordert die* ***Selbsttätigkeit*** *der Schülerinnen und Schüler. Vom Bildungsgedanken her ist Unterricht deshalb nicht als strategisches, sondern als* ***kommunikatives*** *Handeln zu verstehen und zu gestalten.“*

Im Mittelpunkt unserer Schulen steht das Kind als Geschöpf Gottes mit allem, was es zu uns an Anlagen und „Talenten“ mitbringt, damit wir ihm die Möglichkeiten eröffnen, diese Talente

nicht zu vergraben oder sich ihrer möglicherweise gar nicht bewusst zu werden, sondern sie kennenzulernen, zu entwickeln und in guter Weise einzusetzen, damit auch ihm gesagt wird: „Nimm teil an der Freude deines Herrn“, wie es das Matthäus-Evangelium (Mt 25,22) in Aussicht stellt.

Und noch ein weiteres erscheint notwendig:

„Ein korrekter pädagogischer Ansatz […] muss sich nicht nur mit dem ***Wie****, sondern auch mit dem* ***Warum*** *der Erziehung befassen, muss das Missverständnis der Möglichkeit einer keimfreien Erziehung überwinden und muss dem erzieherischen Prozess jene Einheitlichkeit zurückgeben, die die Zersplitterung in die Rinnsale verschiedener Kenntnisse und Fertigkeiten verhindert und die Person in ihrer umfassenden, transzendentalen und geschichtlichen Identität im Mittelpunkt hält.“ So die Kongregation für das Katholische Bildungswesen in ihrer Verlautbarung* ***Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*** *aus dem Jahr 1997.*

Die den ***Marchtaler Plan*** *charakterisierenden Strukturelemente* ***Morgenkreis, Freie Stillarbeit*** *(ergänzt durch die* ***Freien Studien****),* ***Vernetzter Unterricht*** *und das der gymnasialen Oberstufe vorbehaltene* ***Philosophisch-theologische Forum*** *bilden* ***in ihrer Gesamtheit*** *die Voraussetzungen, den hier in aller Kürze vorgestellten Zielen Katholischer Schule besser gerecht werden zu können. Diese Strukturelemente nicht als Methoden, sondern als Freiheitsräume zu betrachten, in denen Schülerinnen und Schüler zur Welt, zu sich und zu Gott kommen können, erweist sich als wichtiger und notwendiger Schritt hin zu einem vertieften Verständnis unseres Erziehungs- und Bildungskonzepts. Ganz wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass der religiösen Bildung im* ***Marchtaler Plan*** *kein isolierter Ort zugewiesen ist, sondern religiöse Bildung sowie ein Bewusstsein von der sich aus religiösen Überzeugungen und Gewissheiten herleitenden Verantwortlichkeit jedes Einzelnen ein zentrales Anliegen* ***aller*** *Strukturelemente, insbesondere des* ***Vernetzten Unterrichts****, darstellt.*

Dass die Formen, in denen pädagogisches Handeln jeweils Gestalt annimmt – und damit auch die genannten Strukturelemente – einer ständigen Befragung und Entwicklung bedürfen, und dass sich der ***Marchtaler Plan*** *auch nicht in ihnen erschöpft, sondern sich neuen Anfragen und Erweiterungen, beispielsweise durch die*

Ganztagspädagogik, zu stellen hat, sollte darüber hinaus nie aus dem Blick geraten.

Grundsätzlich gilt: Katholische Schule hat sich stets „als kritische Instanz gegenüber partialen Erziehungskonzepten und als Beispiel und Anreiz für andere Erziehungseinrichtungen zu erweisen und sich zum vorgeschobenen Posten in der Sorge der kirchlichen Gemeinschaft um die Erziehung zu machen“, wie es an anderer Stelle in der eben zitierten Verlautbarung heißt.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen interessante und bereichernde Begegnungen mit den Ideen und Ausgestaltungen des ***Marchtaler Plans*** *und grüße Sie alle sehr herzlich*

Ihr
+ Dr. Gebhard Fürst
Bischof von Rottenburg-Stuttgart

Harald Häupler
Stiftungsdirektor der Stiftung
Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Dr. Berthold Saup

Als Abbild geschaffen – zur Vollendung berufen

Biblische Anthropologie als Fundament des Marchtaler Plans

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich habe heute die Ehre, Ihnen etwas zum Hausbau der Marchtaler-Plan-Pädagogik zu sagen – genauer: zu dem Teil der Baumaßnahme, der als erster erfolgen muss, um dem Haus Standfestigkeit und Beständigkeit zu verleihen, also zum Fundament. Das ist bekanntlich jener Teil, der später gar nicht mehr sichtbar ist, aber alles über ihm trägt und stabilisiert.

Jesus nennt im Matthäus-Evangelium in einem Gleichnis (Kap. 7) den Menschen, der ohne Fundament baut, einen unvernünftigen Mann, weil sein Haus in Sturm und Unwetter keinen Bestand haben kann und weggespült wird – eben weil ihm der tragende Grund fehlt.

Wenn ich Ihnen heute vom tragenden Grund und Fundament des Marchtaler Plans erzählen soll, so kann das in der Kürze der Zeit nur ein Anriss und unvollständiger Überblick einer hochkomplexen Thematik sein. An allen Teilbereichen könnte und muss man in die Tiefe gehen, weiterfragen und weiterdenken.

Nehmen Sie meinen Vortrag also als Einladung, sich mit diesem Fundament weiter zu beschäftigen, immer wieder nach ihm zu schauen, immer wieder sich beim Bau des Marchtaler-Plan-Hauses seines Fundamentes zu vergewissern.

Anthropologie - wörtlich: die Rede vom Menschen, dann: die reflektierte Lehre vom Menschsein – ist heute eine sehr breitgefächerte, in viele Spezialdisziplinen ausdifferenzierte Wissenschaft. Wo sind ihre Anfänge zu suchen? Wo beginnt „die Frage nach dem Menschen“? Wo und wann beginnt Menschsein überhaupt? Dies ist sicher eine der spannendsten Fragen, mit denen Wissenschaften befasst sind, denn es geht dabei nicht um „irgendetwas“. Es geht um uns selbst, um unsere Herkunft, unseren Ursprung. Wir machen uns also in der Anthropologie immer auch auf den Weg zu unseren eigenen Wurzeln.

I) Der Mensch als sich selbst suchendes Wesen

Nach heutigem Kenntnisstand trennten sich vor ca. 8-5 Millionen Jahren in Afrika die zum Schimpansen und Menschen führenden Entwicklungslinien – und damit beginnt die stammesgeschichtliche Entwicklung des Menschen.

Die **Gattung Homo** entwickelte sich nach aktuellem Forschungsstand vor etwa 300 000 bis 200 000 Jahren ebenfalls in Afrika.

Zunächst als **homo erectus** (Altsteinzeit), der als aufrecht Gehender und Stehender im wahrsten Sinne des Wortes einen weiten Blick und viele neue Eindrücke erhält und sie verarbeiten muss. Wir können diese Entwicklung beim Kleinkind nachempfinden – auch den geistigen „Sprung", der mit der aufrechten Haltung verbunden ist. Die für diese Phase typische und kaum enden wollende „Warum-Frage" zeigt, dass sich dabei Kausalzusammenhänge auftun und auf eine Antwort drängen.

In der Entwicklungsgeschichte des Menschen sind wir an dieser Stelle beim **homo sapiens,** der über diese neuen Erfahrungen zu reflektieren beginnt (der Begriff stammt von Carl von Linne, 1758).

Wir wissen nicht, wann dieser Mensch zum ersten Mal **ICH** sagte, sich also als **SELBST** im Gegenüber/Gegensatz zum **ANDEREN** wahrnahm.

Aber: Von da an lernte der Mensch, nach sich selbst zu fragen:

Er nimmt sich als ICH wahr, er nimmt sich als Anderes im Vergleich mit Anderem wahr, er wird ens sociale (als Mitglied einer Horde), er ergreift Welt und gestaltet (Faustkeil, vorgeschichtliche Kunst ...), er schafft **KULTUR** in der Natur. Und bereits der Begriff „Kultur" bezeichnet in seiner etymologischen Herkunft (colere = bebauen, pflegen, verehren) zum einen das „handwerkliche" Tun des Menschen in und an der vorfindlichen Natur, als auch die daraus erwachsende Ahnung von etwas Größerem aus oder von dem das Vorfindliche kommt.

Im Fragen und Suchen, im Entdecken und Begreifen übersteigt der Mensch sich selbst, er wird ein **Wesen der Transzendenz.**

Dieses Fragen, dieses Wissen um das Rätselhafte seiner selbst und gleichzeitig das **Über-sich-selbst-hinausdenken-Können**

kommt meisterhaft in einem Gedicht zum Ausdruck, das wohl im 17. Jahrhundert entstand und möglicherweise von Angelus Silesius stammt:

„Ich bin, ich weiß nicht wer,
ich komme, ich weiß nicht woher,
ich gehe, ich weiß nicht wohin,
mich wundert`s, dass ich so fröhlich bin“.

Ein rascher Blick in die europäische Geistes- und Philosophiegeschichte zeigt, dass das Fragen nach dem Menschen **das Thema** der großen Denker der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit war: Einige wenige seien wenigstens ansatzhaft erwähnt:

Protagoras (5. Jh. v. Chr.) sieht den Menschen als von den Göttern geschaffen. Seine Stellung im Kosmos ist deshalb herausragend. Er ist durch den Geist mit den Göttern verwandt und ist deshalb „**das Maß aller Dinge“.**

Diese Aussage hat später, weil aus ihrem Ursprungszusammenhang herausgerissen und absolut gesetzt, eine fatale Wirkungsgeschichte entfaltet – bis hin zu den größenwahnsinnigen Diktatoren des 20. Jahrhunderts.

Plato (5. Jh. v. Chr.) entwickelt einen Leib-Seele Dualismus: Die Seele ist im Leib gefangen. Sie ist eigentlich Teil der Welt-Seele und dem Reich der Ideen (Urgestalten des Guten und Schönen), der übersinnlichen Welt zugehörig.

Der platonische Leib-Seele-Dualismus hat in der Geschichte der Theologie und des christlichen Glaubens vor allem seit Augustinus eine bis heute signifikante Wirkungsgeschichte.

Aristoteles (5./4. Jh. v. Chr.), Schüler des Plato, widerspricht seinem Lehrer: Er beschreibt den Menschen als Leib-Seele-Einheit. Hinzu tritt der Geist, der unsterblich ist.
Der Mensch ist vernunftbegabt und ein von Natur aus „politisches“, d. h. auf Sozialität bezogenes Wesen.
Die **Kardinaltugenden** als Basis eines gemeinsamen Ethos ermöglichen ein sittlich qualifiziertes Leben in einem auf Gesetz und Tugenden gegründeten Staat. Dies ist nach Aristoteles das höchste Glück des Menschen.

Augustinus (3./4. Jh. n. Chr.), der wohl größte Denker der christlichen Antike, formuliert die Suche nach sich selbst im berühmten Satz: „Quaestio mihi factus sum“ – „zur Frage bin ich mir

geworden“. Und bereit auf der ersten Seite seiner „Confessiones“ formuliert er die doppelte Bezogenheit des Menschen auf Gott: „…denn auf dich hin hast du uns gemacht, und unruhig ist unser Herz, bis es ruht in dir.“

Die sogenannte **Kopernikanische Wende** (15./16 Jh.), verbunden mit den Namen **Kopernikus, Kepler, Galilei** holt den Menschen dramatisch aus der Mitte des Universums: Nun ist er nicht mehr das Maß aller Dinge, sondern ein „Zigeuner am Rande des Universums“ (Jaques Monod), „alleingelassen im weiten Raum“ (Blaise Pascal) und mit der Unendlichkeit konfrontiert, die ihn ängstigt.

Erst **Rene Descartes** (16./17. Jh.), ausgehend vom „methodischen Zweifel“ an der Existenz alles Seienden, findet wieder eine Antwort auf die Frage, wer der Mensch sei: **Cogito, ergo sum – ich denke, also bin ich.**

So viel in aller Unvollständigkeit und vergröbernder Skizzierung zur geistesgeschichtlichen Entwicklung der Frage nach dem Menschen bis an die Schwelle der Neuzeit.

II) Philosophische Anthropologie der Neuzeit

Immanuel Kant (1724-1804)

Kant formuliert in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ die Frage nach dem Menschen in einer berühmt gewordenen Trias:

Was kann ich wissen? Was soll ich tun?
Was darf ich **hoffen**?

Hier sei ein Wort zur pädagogischen Dimension katholischer Schule gestattet.

In den Bereich der Pädagogik „übersetzt“ beinhaltet die Kant´sche Fragestellung die Frage nach der **Sache,** also den materialen Inhalten von Unterricht, die Frage nach der **Ethik,** also die Frage nach einer human-sinnvollen Lebensgestaltung und die Frage nach dem **Glauben**, also nach dem Sinnhorizont von Leben und Sterben angesichts der eigenen Endlichkeit.

Gerade die Fragen nach einem je personalen Ethos und einer selbstverantworteten Religiosität sind genuine und unverzichtbare Bestandteile eines Propriums katholischer Schule, will sie ihrem Auftrag als „Kirche unter den Handlungsbedingungen von

Schule“ gerecht werden. Maßstab hierfür ist ein Wort aus dem 1. Petrusbrief des Neuen Testaments (1 Petr 3,15): *„Seid stets bereit, jedem, der euch fragt, Auskunft zu geben über die Hoffnung, die in euch ist“.*

Die von Kant so prägnant formulierten anthropologischen Zentralfragen bilden den Kernbestand neuzeitlicher Anthropologie und wurden mit und nach Kant von vielen Denkern aufgenommen und bearbeitet, z. B. **Herder, Darwin, Nietzsche, Plessner, Scheler, Gehlen**, im 20. Jahrhundert vor allem auch von **Martin Heidegger**. Der wiederum beeinflusste wesentlich die Theologie des 20. Jahrhunderts, so z. B. **Karl Rahner**.

Einige markante Aussagen mögen exemplarisch das Ringen um das „Geheimnis Mensch“ verdeutlichen.

Herder: Der Mensch ist „der erste Freigelassene der Schöpfung. Er stehet aufrecht“.

Nietzsche: „Wir leiten den Menschen nicht mehr vom Geist, von der Gottheit ab. Wir haben ihn unter die Tiere zurückgestellt.“

Scheler: „Der Mensch ist das Wesen, das betet“.

Heidegger: Menschsein ist „Sein zum Tode“, ist „Geworfensein“.

Soweit der kurze Bick in die philosophische Anthropologie, die da an ihrem Ende ist, wo die letzten, die im Sinne des Wortes „radikalen“ Fragen des Menschseins aufbrechen: die Fragen nach dem **Woher – Wozu – Wohin** menschlicher Existenz.

III) Theologische Anthropologie

Die theologische Anthropologie kommt gerade an dieser Nahtstelle des radikalen menschlichen Fragens ins Spiel, da, wo die anderen, die deskriptiven und sog. „exakten“ Wissenschaften schweigen und schweigen müssen. Sie geht – in unserem Kontext - der Frage des Menschseins aus der Sicht der biblischen Texte und der Glaubensaussagen der Kirche nach. Ihre Grundfrage ist im Psalm 8 in klassischer Prägnanz formuliert:

Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst, des Menschen Kind, **dass du dich seiner annimmst?**

Biblische Anthropologie ist nun nicht als geschlossene Abhandlung in einem der biblischen Bücher zu haben, sondern sie ist genuiner Bestandteil aller biblischen Texte. Und so bleibt uns ein Gang durch die ganze Bibel nicht erspart, wenn wir dem nachspüren wollen, was dort über den Menschen in seiner Beziehung zu Gott gesagt ist. Und damit ist die grundlegende anthropologische Aussage schon vorweg formuliert:

Mensch ist der Mensch in der Sicht der Bibel immer nur in Beziehung zu Gott.

Das ist der fundamentale Unterschied zu allen neuzeitlichen Anthropologien, die gerade die Unabhängigkeit des Menschen von einer wie auch immer gearteten Transzendenz betonen.

III 1) Anthropologische Grunddaten im Alten Testament

Das biblisch-anthropologische Grunddatum, die anthropologische Grundaussage schlechthin, finden wir im ersten Buch der Bibel, in

Genesis 1,26 ff.:
„Lasst uns ADAM/Mensch machen, als unser Abbild, uns ähnlich“.

Die feierlich-proklamatorische Sprache, dem orientalischen Königsritual entnommen, kündigt Großes, Wichtiges an: Jetzt geschieht Entscheidendes im göttlichen Schöpfungsplan. Der, der nun ins Dasein gerufen und gesetzt wird, ist gewolltes, geplantes **Geschöpf** eines Schöpfers, kein ge- oder misslungenes Zufallsprodukt, keine Laune der Natur, von der ADAMAH, dem Erdboden genommen, also dem Stofflichen und seiner Vergänglichkeit unterworfen – und doch „mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt“ (Ps. 8,6).

Und er ist als **Abbild des Schöpfers** geschaffen – in ihm ist etwas vom Schöpfer zu erahnen, durch ihn dringt und klingt Göttliches durch (per-sonare, Person) und er ist - das hat die neuere alttestamentliche Forschung herausgearbeitet – als Abbild/Standbild Gottes sein **Stellvertreter,** sein **Statthalter** auf Erden, der in seinem Namen über die Schöpfung herrschen soll: nicht ausbeuterisch, sondern hegend und pflegend und sie sinnvoll nutzend.

Und dies (Gn 1,26) **als Mann und Frau** in gleicher Würde, Personalität und Einmaligkeit.

Und in Gn 1,31 stellt Gott „nach getaner Arbeit“ fest: Es war sehr gut, was er da geschaffen hatte. Halten wir also fest: Der Mensch ist ein Teil, sogar und eindeutig der herausragende Teil der guten Schöpfung Gottes und von ihm als sein Abbild und sein Statthalter zum sorgenden Herrscher über diese gute Schöpfung eingesetzt.

Wir alle wissen, wie es weitergeht: Die Bibel schildert in Gn 3 in dramatischen Szenen den tiefen Fall des Menschen:

Er verabschiedet sich aus seinem Auftrag, Gottes Statthalter, Gottes Repräsentant in der Schöpfung zu sein. Er repräsentiert nicht mehr Gott, sondern nur noch sich selbst, er möchte selbst Urbild sein, wissend und mächtig wie Gott - und fällt dadurch aus der bergenden Schöpferhand heraus.

„Aversio a deo“, Abwendung von Gott, nennt dies Thomas von Aquin, der große Theologe des Hohen Mittelalters, Grundentscheidung gegen Gott, sein wollen wie er. Das nennt die Bibel „die Sünde“, die Urform aller Sünden, die daraus erwachsen. “Sünde“ ist also nicht eine losgelöste negative Einzeltat, die immer auch wieder verniedlicht und bagatellisiert wird („Wir sind alle kleine Sünderlein …“), sondern frevelhafte, sich auflehnende Abkehr vom Ursprung menschlichen Seins. Das Ergebnis dieser Abwendung bezeichnet Martin Luther treffend als „cor incurvatum in se“, das in sich verkrümmte Herz. Der Mensch kann sich selber in seiner egomanen Verstrickung nicht mehr entrinnen, er wird zum Gefangenen seiner eigenen Hybris. So wird der Mensch zum Sünder, verstrickt in den geheimnisvollen Unheilszusammenhang, den Paulus im Römerbrief so eindrücklich beschreibt. Als Sünder und in sich selbst Gefangener verfällt der Mensch einer dreifachen Entfremdung:
Der von **Gott**, vom **Mitmenschen** und von **sich selbst**. Die Bibel erzählt in vielen, teils dramatischen Geschichten davon, z. B. in der Geschichte von Kain und Abel.

Der Mensch ist nun nicht mehr das, was er von seinem Ursprung her ist, seine heile Existenz ist gebrochen, das Bild Gottes in ihm zerstört (reformatorisch), bzw. verwundet (katholisch).

So weist das AT drei anthropologische Grunddaten auf:
Der Mensch ist **Geschöpf**, **Abbild Gottes** und **Sünder** – ein Wesen, in dem Größe und Elend, Hoheit und Versagen eng beieinander liegen, das sein Schöpfer aber nie verloren gibt und im-

mer wieder einen Neuanfang setzt – denken wir an den Noah-Regenbogen.

III 2) Anthropologische Grunddaten im Neuen Testament

Mit zwei kurzen Worten **„Jetzt aber“** eröffnet Paulus in Röm 3,21 den neuen Horizont der Frohen Botschaft des Neuen Testaments: Jetzt aber ist unabhängig vom Gesetz die Gerechtigkeit Gottes – und das heißt: seine Bundestreue – offenbart worden für alle, die glauben: In der Erlösungstat Jesu Christi wurde der glaubende Menschen aus der Sklaverei der Sünde ausgelöst, herausgelöst, freigesetzt.

Und in 2 Kor 5,17 erklärt Paulus dies:
„Wenn jemand in Christus ist, dann ist er neue Schöpfung, das Alte ist vergangen, siehe, Neues ist geworden.“

Das Kennzeichen der „neuen Schöpfung“ ist die **Freiheit**. Sie ist die Schlüsselkategorie neutestamentlicher Anthropologie.

Diese christliche Freiheit entfaltet Paulus vor allem im Galaterbrief:
„Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ ruft er in Gal 5,1 den Galatern zu. Das ist eine Feststellung, keine Verheißung. Das ist Fakt, das ist Gegenwart. Und diese Freiheit ist geschenkte Freiheit in der Erlösungstat Christi.

Und in Gal 5,13, dem Programmwort des Marchtaler Plans, formuliert er den Auftrag, diese Freiheit zu leben, zu gestalten:
„Ihr seid zur Freiheit berufen, Brüder, nur nehmt die Freiheit nicht zum Vorwand für das Fleisch, sondern dient einander in Liebe!“

Christliche Freiheit ist also immer **Freiheit in Bindung**, **Freiheit in Verantwortung**, nie libertinistische, schrankenlose, ungezügelte Freiheit, die in Anarchie und Chaos führt, die sich zu Lasten Anderer realisiert und damit deren Unfreiheit provoziert.

Ein postmoderner Freiheitsbegriff – „alles geht, alles gilt“ ist der Bibel ebenso fremd wie das Freiheitsverständnis eines John Locke und seiner Nachfahren, die in der Freiheit das Recht des Stärkeren sehen: homo homini lupus, survival of the fittest. Nein - christliche Freiheit ist zu allererst freisetzende Gnade und dann Freiheit zum Dienst.

Und in Gal 6,2 konkretisiert Paulus dies:
„Einer trage des Anderen Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen“.

Neben den Grunddaten der **Erlösung** und der **Freiheit** der Erlösten eröffnet das Neue Testament schließlich den „endgültigen“ Horizont des Menschen, also das was „am Ende gilt“, die eschatologische Perspektive des christlichen Glaubens.

Und wieder ist dabei von der **neuen Schöpfung** die Rede.

In der Geheimen Offenbarung des Johannes lesen wir (Kap 21):
„Dann sah ich einen neuen Himmel und eine neue Erde... Seht das Zelt Gottes zwischen den Menschen...
Er wird in ihrer Mitte wohnen und er, Gott, wird bei ihnen sein. Er wird alle Tränen von ihren Augen abwischen, und der Tod wird nicht mehr sein, und er, der auf dem Throne saß, sprach: Siehe, ich mache alles neu.“

Der Kreis schließt sich, der Bogen spannt sich vom Schöpfungsakt im Buch Genesis bis zur Vollendungsvision in der Offenbarung des Johannes.

Es ist sozusagen das eschatologische „Finale furioso“, was uns hier begegnet, es dominiert das Wort „**neu**“.

Ein gewaltiges Bild, das nochmals alles verdichtet, was sich in rund 1000 Jahren biblischer Rede von Gott und Mensch entwickelt hat.

Aus Schöpfung wird neue Schöpfung, aus dem Anfang wird Vollendung, aus dem Weg durch Größe und Elend wird Leben in Fülle in Gottes Ewigkeit.

IV) Theologisch-systematische Perspektiven

1) Der Mensch ist **Geschöpf**: geschaffen, „verdankte“ Existenz, in je personaler Einmaligkeit („Ich habe dich bei deinem Namen gerufen“ Jes 43,1; „Ich habe dich in meine Hände eingezeichnet“, Jes 49,16) durch göttliches Tun. Von daher rührt seine Unverfügbarkeit, die heute mehr und mehr in Frage gestellt wird; darin liegen sein bedingungsloser Wert und seine unveräußerliche Würde begründet, die vielerorts mit Füßen getreten und einer inhumanen Profitmaximierung geopfert werden.

2) Der Mensch ist **Abbild Gottes**: Er hat Teil an der Geheimnishaftigkeit Gottes und bleibt so im Letzten auch für den je Anderen Geheimnis, das es in Ehrfurcht zu respektieren gilt. Zugleich ist er auf Gott hin „durchsichtig“, ihm „ähnlich“, d. h. er vermittelt in seinem So-Sein eine Ahnung vom Sein Gottes („… nur wenig geringer gemacht als Gott“, Ps 8,6). Als Statthalter und erinnerndes Standbild Gottes trägt er Verantwortung für die gute Schöpfung („… hast ihm alles zu Füßen gelegt“, Ps 8,7).
3) Der Mensch ist **Sünder**: Im „Sein-wollen-wie Gott“ verfehlt der Mensch immer wieder sich selbst und seine Bestimmung. In autistischer Selbstbespiegelung entfernt er sich von seinem Ursprung und wird darin zum Sünder. In der Abkehr von Gott wird er schuldig (Ps 51), entfremdet sich seiner selbst und verschließt sich den Mitmenschen. Er scheitert in seinem Bestreben, sich selbst Heil und Vollendung zu schaffen.
4) Der Mensch ist ein **Erlöster** und **Wesen der Freiheit**: Im Heilshandeln Jesu Christi in Tod und Auferstehung wird der Mensch frei (Röm 6,17f) und „neue Schöpfung“. Christliche Freiheit als verdankte Freiheit ist immer auch „Freiheit zu“ – Freiheit zum Dienst am Mitmenschen. Sie ist Auftrag und Verantwortung (Gal 6,2, christliches Hauptgebot, Mk 12) in der Nachfolge Jesu.
5) Der Mensch ist zur **Vollendung berufen**: Geradezu „sperrig“ angesichts der heutigen friedlosen und oft unbarmherzigen Welt steht die Zusage der Vollendung alles Unvollendeten in Gott: Am Ende unseres Lebens, am Ende von Welt und Geschichte steht der, der alles heil macht – der „Heiland“

Auch hier ein Wort an die eigene Adresse: Diese „unglaubliche“ Botschaft an die jungen Menschen weiter zu sagen, ist Grundauftrag katholischer Schule. Wenn sie das nicht leistet, hat sie ihr Existenzrecht verwirkt. Dann müsste sie ihre Fahne einholen und ihren Auftrag zurückgeben.

So stellt uns die Bibel ein vielschichtiges Menschenbild vor Augen, dazu ein realistisches und schonungslos offenes. Weder wird der Mensch überhöht noch verniedlicht oder gar verdammt. Er tritt uns in seiner Würde und Hoheit ebenso entgegen wie in seiner Schuld und seinem Versagen. Und er tritt uns vor allem als einer entgegen, der immer wieder an seine Grenzen stößt und der Vergebung und Hilfe Gottes und der Mitmenschen bedarf.

Sein Status ist nicht der eines Fertigen, Festgelegten, sondern der eines Werdenden, eines „homo viator“, des Wanderers auf dem Weg zu seinem Ziel. Und dieses Ziel ist der, der ihn auf diesen Weg gestellt hat: sein Schöpfer und Vollender.

Dieses Menschenbild zum Fundament pädagogischer Praxis zu machen, ist bleibende Aufgabe jeder katholischen Schule. Der **Marchtaler Plan** stellt sich dieser Herausforderung seit nahezu drei Jahrzehnten. Er ist **ein** Weg, diese Aufgabe einzulösen – und ich bin zutiefst überzeugt, er ist ein guter Weg. In seiner zentralen pädagogischen Fragestellung ist all das eingeschlossen, was wir als die „Essentials“ der biblisch-christlichen Anthropologie herausgearbeitet haben:

„Wie machen wir heute, inmitten der Brisanz unserer modernen Welt, die Würde des Menschen, sein Personsein, seine Freiheit und seine Verantwortung so zum Inhalt von Erziehung und Bildung, daß junge Menschen davon ergriffen und durchformt werden?“ (Marchtaler Plan, 1987)

Aber dieser Marchtaler Plan ist ein Weg, der gepflegt, gewartet, ausgebaut und verbessert werden muss. Und das kostet Kraft und Energie und erfordert, immer wieder Maß zu nehmen an diesem Fundament, sich von ihm anfragen zu lassen – und so ist das Haus, das Sie auf diesem Fundament bauen eine „res semper reformanda“, eine immerwährende „Baustelle“, wie ja jede pädagogische Konzeption nie fertig, nie abgeschlossen sein kann, weil die Wirklichkeit unseres Lebens immer im Fluss, im Werden ist.

Und dann fragen Sie zu Recht: Und wo bleibe ich bei all dem? Überfordert mich das nicht? Frisst mich diese Aufgabe nicht auf? Bleibe ich da als Mensch nicht auf der Strecke?

Hier ist ein Blick in das Markus-Evangelium hilfreich (Mk 4,26 ff.): **„Er sagte: Mit dem Reich Gottes ist es so, wie wenn ein Mann Samen auf seinen Acker sät.; dann schläft er und steht wieder auf, es wird Nacht und wird Tag, der Samen keimt und wächst, und der Mann weiß nicht wie, die Erde bringt von selbst ihre Frucht, zuerst den Halm, dann die Ähre, dann das volle Korn in der Ähre ...“.**

So, wie der Sämann nach getaner Arbeit getrost nach Hause gehen und sich ausruhen kann, weil ein Anderer die Saat wachsen

lässt, so können Sie getrost nach Hause gehen, wenn Sie das Ihre nach bestem Wissen und Gewissen, also mit hohem beruflichem Ethos getan haben.

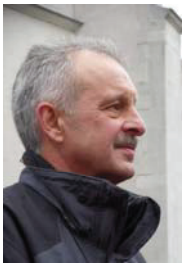
Sie sind für das Säen verantwortlich, nicht für das Wachsen. Überlassen Sie das voller Hoffnung Gott. Und Hoffnung ist eine Schlüsselkategorie für jedes pädagogische Tun, weil sie durch alle Gebrochenheit des Lebens und unserer Bemühungen hindurch die Option der zugesagten Vollendung wach hält.

Ich wünsche Ihnen viel Mut, Kreativität und Gottvertrauen, diesen Weg zu gehen und an ihm zu arbeiten – dann steht ihr pädagogisches Haus auf einem guten und sturmfesten Fundament.

Prof. Dr. Wolfgang Schönig

Der Marchtaler Plan – eine Herausforderung der Schulentwicklung

Einführende Überlegungen zur Schulentwicklung



Der Diskurs zur Schulentwicklung ist vergleichbar mit einer Wanduhr. So wie der Perpendikel mal in die eine, dann in die andere Richtung ausschlägt, so verhält es sich auch mit dem Schulentwicklungsdiskurs. Seit Anfang der 1980er Jahre war die Aufmerksamkeit der Schulforschung auf die Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule gerichtet (zusammenfassend Schönig 2000). Seit PISA wird diese Perspektive wieder vernachlässigt zugunsten der Systemfragen. Derzeit geht es sowohl in der Schulforschung als auch in der Bildungspolitik um die Ablösung des gegliederten Schulsystems, so etwa, wenn Klaus Hurrelmann ein zweigliedriges Sekundarschulsystem ins Spiel bringt, in dem zwei parallele Schularten (Sekundarschule und Gymnasium) bis zum Abitur führen sollen (Hurrelmann 2013). Die Frage nach der Anthropologie, Bildungstheorie und inneren Verfasstheit der Schule wird indes aus dem Gespräch ausgeblendet. Dafür gibt es Gründe. Eine Debatte über den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule würde die Arbeit der neoliberalen Schulsanierer nur stören. Umso wichtiger ist es, sich auf Schulkonzepte zu besinnen, die nicht an den Leitseilen einer ‚Sinn-losen' Schulreform entlang gleiten, sondern die ernst machen mit der Persönlichkeitsbildung durch die Schule. Der Marchtaler Plan ist ein solches Konzept[3]. Ich werde dessen Bedeutung aufzeigen, indem ich es mit der tiefgreifenden marktgesteuerten Schulreform kontrastiere und es so allmählich aus dem Hintergrund in den Vordergrund treten lasse.

---

3 Es ist zudem ein Konzept, das sich an seinem Geburtsort, der Diözese Rottenburg-Stuttgart (aber auch darüber hinaus) wachsender Beliebtheit erfreut. So konnte die Anzahl der katholischen Schulen von 68 im Schuljahr 2004/2005 auf 89 im Schuljahr 2011/12 gesteigert werden, die sich sämtlich am Rahmenplan orientieren (einschließlich Fachschulen; s. Jahresbericht 2011/12). Dabei erfüllen die Schulen freilich die Merkmale des Marchtaler Plans mit unterschiedlicher Intensität und Konzeptionstreue.

1. Die gegenwärtige Schulreform und ihr gesellschaftspolitischer Kontext

Neue Steuerungsmechanik und Bildungswettbewerb

Mit THIMSS und PISA ist zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Schulwesens die Überprüfungsdimension mit der Entwicklungsdimension systematisch verknüpft worden. PISA ist das Synonym für eine neue Steuerungsphilosophie des Staates und sein Interesse, das Schulwesen neu zu vermessen. Die alten Steuerungsinstrumente der Input-Kontrolle bzw. *Regelsteuerung* über Lehrpläne, Verwaltungsvorschriften, Erlasse und Rechtsvorschriften haben sich für eine großräumige und gleichmäßige Qualitätssteigerung im Schulwesen als weitgehend untauglich erwiesen. Der Weg aus der Steuerungskrise wird nun international mit Hilfe der *Outputorientierung* bzw. *Zielsteuerung* gesucht. In der BRD sind es im Wesentlichen drei miteinander verzahnte und auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens angesiedelte Steuerungsstrategien: der Qualitätsvergleich auf *internationaler* Ebene (PISA), die *Evaluation* auf der Ebene der *einzelnen Schule* und die *nationalen*, an Kompetenzen ausgerichteten *Bildungsstandards*. Der derzeitige Umbau der Schule – das ist meine Grundüberlegung – vollzieht sich jedoch nicht *für* die jungen Menschen, sondern *neben* ihnen. Die Schulreform vermittelt nicht in hinreichendem Maße *Bildung*, sondern primär *Qualifikationen* für den Arbeitsmarkt. Für die Bewältigung der großen gesellschaftlichen Aufgaben ist diese Reform ungeeignet, weil sie die Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht in den Blick nimmt.

Deshalb täuscht sich, wer da meint, der neue Steuerungsgeist sei einer pädagogischen Wunderflasche entwichen. Dies könnte man meinen, wenn man den Begriff ‚Bildungsstandard' hört. Allein schon dieser Begriff, so sagt es Alois Regenbrecht in Anlehnung an Heike Schmoll, sei eine „sprachliche Missgeburt nach PISA", eine Art Etikettenschwindel (Regenbrecht 2005). Er gehört zum Handwerkszeug neoliberaler *Reformrhetorik*, mit der die tatsächlichen Steuerungsziele verschleiert werden sollen. Bereits in der ersten PISA-Veröffentlichung (Baumert u. a. 2001) wird unmissverständlich klargemacht, worum es tatsächlich geht: Mit PISA ist ein internationaler Bildungswettbewerb entfacht worden, der dazu führen soll, dass sich Europa zu einem weltweit konkurrenzfähigen *Wirtschaftsraum* entwickelt! Die Output-

steuerung ist also ein *funktionalistisches Konzept*, das auf die *rasche* Anpassung der Schulsysteme an den Bedarf des Arbeitsmarktes abgestellt ist: „Die Botschaft der Vergleiche lautet, bessere Resultate sind nicht nur möglich, sondern werden auch als ökonomisch lebensnotwendig gedeutet." (Künzli 2011, 17) Wer so redet, der setzt sich leicht dem Verdacht der Polemik aus. Aber es mehren sich die Belege für die These, dass es der Bildungspolitik international um einen marktkonformen Bildungswettbewerb geht. So zeigt beispielsweise die Studie von Peter Schreiner zu „Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung" (Schreiner 2013) das folgende Kernergebnis: Sowohl der Europarat als auch die EU vertreten ein enges funktionalistisches Verständnis von Bildung, wobei die EU dominant auf Wirtschaftswachstum und Beschäftigung durch die Steigerung des ‚Humankapitals' zielt. Hinsichtlich ihrer Wettbewerbsfähigkeit werden die Bildungssysteme der EU-Mitgliedsländer als defizitär eingestuft. Die Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit, der Flexibilität und Mobilität wird als zentrales Bildungsziel angesehen (ebd.). In der Folge werfen Innovation, Beschleunigung des Lernens, Kompression und Standardisierung der Inhalte die Frage auf, wie die Schule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag künftig einlösen will. Es sind längst nicht mehr die Fragen an einen exzellenten Fachunterricht – auch wenn uns die PISA-Konstrukteure dies glauben machen wollen – sondern die vielfältigen persönlichen Zugänge junger Menschen zum Lernen, die uns Pädagogen herausfordern. Wie können wir überhaupt die Bereitschaft junger Menschen für das schulische Lernen wecken, wenn wir sie in der Zweiten Moderne nicht mehr voraussetzen können?

Die Logik von Bildungsstandards und Kompetenzen

In der o. g. Reformlogik haben nationale Bildungsstandards in der BRD eine besondere Bedeutung, weil sie die Unterrichtswirklichkeit unmittelbar betreffen. Eckard Klieme, seinerzeit von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) mit der Erarbeitung eines Gutachtens zu Bildungsstandards beauftragt, definiert Standards wie folgt: „Standards beschreiben in einem ersten Schritt, welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet. Es geht um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und um grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwer-

ben sollten.“ (Klieme 2003, 10) Die Länder sind darin überein gekommen, Aufgaben zu entwickeln und in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden. Auffallend ist, dass es sich bei Bildungsstandards nicht mehr um die uns geläufigen *Leistungen* dreht. Der Leistungsbegriff wird vom *Kompetenzbegriff* abgelöst. Dies ist folgenreich, denn der Kompetenzbegriff ist vielschichtig und offen für viele Dimensionen des Lernens (s. u.). Wichtig ist auch, dass von punktuellen Prüfungen zumindest sukzessiv Abstand genommen werden soll(te). Geprüft werden soll(te) das, was sich im Laufe der *Lerngeschichte* des Einzelnen an Lernerträgen angesammelt hat (Kumulativität). ‚Kompetenz‘ kennzeichnet also eine *subjektorientierte Disposition*, die an den Gelenkstellen des Schulsystems, also primär am Ende der Schulzeit in einer bestimmten Schulart überprüft werden soll. Dies dient nicht nur der individuellen Beurteilung, sondern auch der flächendeckenden, jahrgangsbasierten Evaluation der einzelnen Schulen und Schulklassen zu deren Standortbestimmung im bundesweiten Bildungsgeschehen.

Einige Problemanzeigen bleiben uns nicht erspart: Als Regelstandards sind Bildungsstandards *durchschnittsorientiert* und *selektionsorientiert*, denn es steht von vornherein fest, dass es Bildungsgewinner und Bildungsverlierer geben wird. Es werden also Gerechtigkeitsprobleme aufgeworfen, die einer jeden marktliberalen Gesellschaft immanent sind. Der bereits angesprochene ‚flexible Mensch‘ begegnet uns im Kompetenzbegriff wieder: Mit subjektorientierten Dispositionen erwirbt ein jeder „die Bereitschaft und Fähigkeit, sich unter schwierigen, wechselhaften Bedingungen immer wieder neu zu ‚organisieren‘. Der Kompetenzbegriff ist also eng verschwistert mit dem Selbstorganisations-Konzept“. (Pongratz 2010, 104) Der Heranwachsende hat durch die Schule eine *lebenslange* Anpassungsfähigkeit an instabile Lebenslagen und schwankende Anforderungen des Arbeitsmarktes zu vollziehen – soll er nicht ins gesellschaftliche Abseits abgleiten. Er soll rastlos lernen, ohne an ein Ende zu gelangen: „In Kompetenzsteigerungsgesellschaften sind Früchte erwünscht, die immer weiterreifen.“ (Reichenbach 2010, 5) Das Konzept des lebenslangen Lernens verlangt eine fortwährende Neujustierung des Selbst als Antwort auf neue neoliberale Herrschaftsformen. Aus der einstmaligen Lust auf die Selbstverwirklichung ist der *Zwang* zur Selbstverwirklichung und damit eine neue Last ge-

worden. Mit ‚Selbstverwirklichung' ist freilich nicht ein Zu-sich-selbst-Kommen im Sinne von Mündigkeit durch Bildung gemeint, sondern die Anpassung an das Leitbild des flexiblen Unternehmertums. Junge Menschen haben demnach früh zu lernen, die Unternehmer ihres eigenen Selbst zu werden – Ludwig Pongratz spricht vom „Arbeitskraftunternehmer" (Pongratz 2009). Unsere Bildungsinstitutionen scheinen mehr und mehr eine Aufgabe darin zu sehen, die Selbst-Entwürfe der Heranwachsenden in die Richtung des Marketings zu lenken, wenn sie ihnen beizubringen versuchen, wie sie die volle Verantwortung für sich und ihre Selbst-Präsentation übernehmen können. In diesem Sinne hält Ludwig Pongratz fest, dass der ‚Zwangscharakter' der modernen Industriestaaten zur Verdinglichung des Menschen führe. Junge Menschen hätten zu lernen, „erfolgreiche, flexible, mobile, gut ankommende Selbst-Verkäufer" zu werden (Pongratz 2000, 179). Sie würden zu lebenslangen ‚Lern-Nomaden' erzogen und müssten sich immer wieder neu inszenieren. So gesehen hätten Kompetenzen keinen Eigenwert, sondern lediglich einen Nutzwert, denn sie seien *substanzlos* bzw. inhaltsleer und daran zu messen, dass sich das Subjekt unter Wettbewerbsbedingungen in einem Netz flexibler anonymer Funktionsprozesse bewegen können müsse (ebd.).

Es kommt nicht von ungefähr, dass der Sprachgebrauch gleichwohl am Bildungsbegriff festhält (s. o.), auch wenn ihm vorgeworfen wird, er sei ein leerer ‚Container-Begriff', der den Europäern im internationalen Wettbewerb ohnehin keinen Vorteil bringe (vgl. Pongratz 2010). Alois Regenbrecht meint dazu, es müsse semantisch überspielt werden, dass es sich bei Bildungsstandards nicht um Bildung, sondern um überprüfbare Schülerleistungen handle (Regenbrecht 2005). Die tatsächlichen Verwertungsinteressen müssten hinter einem Schleier neoliberaler Wunschvorstellungen verborgen und dem Bewusstsein der Bevölkerung entzogen werden. Dabei ist der Kompetenzbegriff immer noch „unaufgeklärt und diffus" (Pongratz 2010, 109), auch wenn wir täglich und völlig selbstverständlich mit ihm hantieren. Blickt man auf die Kompetenzbeschreibungen und –typologien, so wird sehr schnell deutlich, dass der Kompetenzbegriff „so ziemlich alles abdecken soll: sensomotorische Fähigkeiten und Technikverständnis, Selbstmanagement und Umgang mit Gefühlen, Teamfähigkeit und persönliches Erfahrungswissen. ‚Kompetenz' kann scheinbar alles sein, solange sie die Anpas-

sung an die jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft und des Marktes sicherstellt". (ebd.) Es ist mit Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey festzuhalten, dass ‚Kompetenz' nach wie vor eine Bezeichnung für das „verwertbare Ungefähre" ist (Geißler/Orthey 2002).

Evaluation der Schule oder: Von der Etablierung neuer Führungskonzepte

Zur Zielsteuerung gehört die Evaluation. Was in Wirtschaftsunternehmen längst geläufig ist, ist auch für die Schule unausweichlich und inzwischen selbstverständlich – einschließlich der in Unternehmen gebräuchlichen Konzepte wie TQM oder EFQM. Soweit ich sehe, ist inzwischen in allen Bundesländern der BRD eine *zyklisch* operierende Evaluation auf der Ebene der einzelnen Schule staatlich angeordnet. In der Regel folgt einer internen Evaluation bzw. *Selbstevaluation* der Schule eine *externe Evaluation* bzw. Fremdevaluation durch vom Staat eingesetzte Expertenteams. Leider hat das neue Medikament Evaluation auch einen Beipackzettel, mitgeliefert von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der von der Bildungspolitik geflissentlich beiseitegelegt wird. Von Fachleuten wird bezweifelt, ob Pädagogik und verordnete externe Evaluation überhaupt zueinander passen (Schönig/Baltruschat/Klenk 2010). Die katholischen Schulen haben es geschafft, sich dem staatlichen Zugriff zu entziehen. Sie wissen, dass das spezifische Profil einer katholischen Schule durch eine standardisierte Fremdevaluation nicht zu erfassen ist. Gleichwohl stellt sich auch ihnen die Frage, mit welchen Kriterien und Indikatoren Schulqualität abgebildet werden kann. Ich mache nur auf ein Kardinalproblem aufmerksam, das der Evaluation immanent ist. Jede Evaluation hat ein *vorgängiges* Verständnis von Schule. Das Problem ist, dass dieses Verständnis bei der staatlichen Evaluation nicht offengelegt wird, mehr noch, dass es mit dem Deckmantel des modernen Governance-Vokabulars verschleiert wird (Koch 2010, Schönig 2010). Die öffentliche Rede von der Bildung als einem Wettbewerbs- und Standortfaktor deutet an, dass es mit der Evaluation nicht primär um die Verbesserung der *pädagogischen* Verhältnisse in unseren Schulen geht. Die Normen der institutionellen Zurichtung der Schule sind a-pädagogisch und der externen staatlichen Evaluation eingeschrieben. Sie sind gleichbedeutend mit Vorentscheidungen, so sagt es Koch, die „schulprägenden Cha-

rakter“ haben: „Durch die Evaluation wird Schule nicht nur bewertet, sondern gemacht[...].“ (Koch 2010, 45) An dieser Stelle ist exemplarisch zu sehen, wie dringlich ein pädagogisch bestimmter Diskurs über die Theorie der Schule angesichts eines fortschreitenden Steuerungswahns ist – auch für die katholische Schule.

Bedenkenswert sind die Konsequenzen der Evaluationsarchitektur auch für die Lehrkräfte. Es passt zur neoliberalen Gesellschaftsreform im Sinne eines ‚Governance‘, dass der Staat mit der Implementierung von Fremdevaluation zugleich auch ein neues *Kontrollregime* installiert. Dieses Regime ist ebenso ‚hybride‘ wie feinmaschig, denn es überantwortet die Führung zu einem erheblichen Teil dem Schulpersonal. Lehrerkollegien sollen nun ‚Selbstführungsgemeinschaften‘ werden. Der alte Mythos vom hierarchischen Durchregieren, von der Weisungsmacht und dem Eingreifen der Schulaufsicht scheint verflogen: „Die Steuerungsarbeit wird damit zumindest teilweise vom Steuermann an die Ruderer abgegeben, die im Zuge der Autonomisierung jetzt nicht mehr nur rudern, sondern selbst auch steuern dürfen, selbstredend nur, wenn sie das im Sinne des Steuermanns und Kapitäns (bzw. des Schiffseigentümers) tun.“ (Schirlbauer 2005, 79) Das „Rudern“ und „Steuern“ erfolgt nun unauffällig, ohne dass irgendwelche Machtinstanzen auf den Plan treten. Das einigende Band der „Ruderer“ sind die Qualitätskriterien der Evaluation in Einheit mit nationalen Bildungsstandards. Das jeweilige Kollegium führt sich selbst am Leitseil der managerialen Schule entlang. Ein jeder ist angehalten zu prüfen, ob die Qualitätsmarken erreicht werden. Damit wird allerdings der Kontext der Zusammenarbeit neu markiert: Die Kontrolle wird eine *in die Fläche* gehende kollegiale Kontrolle. Es entsteht ein Szenario der Beobachtung, in dem jeder jeden beobachtet. Sprachlich kaschiert wird dieser Zwang zur reziproken Kontrolle mit Begriffen wie ‚Qualitätszirkel‘, ‚Steuerungsgruppe‘ oder Arbeit im ‚Netzwerk‘. Es sei nur am Rande vermerkt, dass Evaluation immer einen erheblichen Eingriff in die Kultur eines Kollegiums bedeutet. Es ist eher eine rhetorische Frage, ob sich dieses Kontrollregime in der Schule mit dem christlichen Menschenbild verträgt[4].

4 Der Wiener Religionspädagoge Thomas Krobath stellt deshalb die Frage nach einer „Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung“, mit der geklärt werden soll, ob die Entwicklung der Einzelschule im Einklang steht mit den Einsichten des christlichen Glaubens (Krobath/Schwarz 2013).

Schulen, die versagen

Es liegt in der Logik der marktorientierten Steuerung, dass Schulen scheitern. Die Verwandlung der Schulen in Dienstleistungsunternehmen führt zu einem permanenten Erfolgsdruck, zu (öffentlichem) Leistungsvergleich[5] und scharfer Schulkonkurrenz. Im neoliberalen Blickwinkel ist das Scheitern von Schulen Teil der sozialen Evolution. Es wird in Kauf genommen, dass schlechte Praxis eliminiert wird. Carsten Quesel und Vera Husfeld zitieren die Daily Mail vom 09. Dez. 2011, mehr als tausend Primarschulen in England seien von der Schließung bedroht (Quesel/Husfeld 2013, 23). Aus dieser existenziellen Bedrohung, so die Annahme, könnten sich neue Kräfte für einen „Turnaround", also für einen Umschwung ergeben, in dem kreative Energien neu gebündelt werden. Steuerungsmittel sind Schließung und Wiederöffnung von Schulen, Austausch der Schulleitung oder von Teilen des Kollegiums, Zusammenlegung verschiedener Schulen und Umwandlung in eine andere Schulart. Für diese radikale Strategie wird in Fachkreisen der Begriff der „schöpferischen Zerstörung" verwendet (vgl. Quesel/Husfeld 2013). Bemerkenswert ist, wie sich die Aufmerksamkeit der Schulforschung verschiebt: Ging es lange Jahre um die Gelingensbedingungen der ‚guten Schule', so ist der Schulforschung im Bannkreis neoliberalen Steuerungsgebarens das neue Thema der ‚failing schools' zugewachsen.

In England und den USA sind die Auswirkungen eines forcierten Qualitätsvergleichs mithilfe einheitlicher Standards, Evaluation, Rankings und Wettbewerbsdrucks gut zu studieren. Die Erfolge sind sehr begrenzt und es entstehen unliebsame Nebenwirkungen (vgl. auch Weiß 2009). Für die USA zeichnet sich ab, dass die von der Obama-Administration für 2014 gesetzten Ziele von 48% der Schulen nicht erreicht werden können (ebd., S. 40, 41). Am Ende ihrer sorgfältigen Analyse kommen Quesel und Husfeld zu dem Schluss, dass „ein klarer Trend zu besseren *learning outcomes* weder in England noch in den USA feststellbar [ist]". (ebd., S. 54). Die wörtlich zitierten Ergebnisse sind ernüchternd:

---

5 So werden in der BRD schon seit Jahren die zehn besten Schulen der jeweiligen Schulart und Region im Netz präsentiert. Ein Beispiel dafür ist das umstrittene schulradar.de.

1. Der auf den Lehr- und Leitungspersonen lastende Wettbewerbsdruck hat eine korrumpierende Wirkung auf die Schulen.
2. Der Wettbewerbsdruck hat insofern eine perverse Wirkung, als insgesamt die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems nicht wächst, sondern abnimmt.
3. Der Wettbewerbsdruck führt zu einer curricularen und pädagogischen Verarmung mit fatalen kulturellen Folgen.
4. Die Fokussierung auf ‚heldenhafte' Lehr- und Leitungspersonen lenkt vom Problem der sozialen Benachteiligung als Hauptursache der schulischen Misere ab.
5. Die Deregulierung ermöglicht es Unternehmen, Glaubensgemeinschaften und anderen privaten Akteuren, stärker auf das Bildungssystem Einfluss zu nehmen.
6. Die Deregulierung trägt letztlich dazu bei, die bestehende soziale Ungleichheit zu zementieren und sogar zu verstärken.
7. Die durch Standards und Leistungstests produzierten ‚Failing Schools' sind keine Elemente einer schöpferischen Zerstörung, sondern Produkte einer reduktionistischen Definition von Schulqualität. (Quesel/Husfeld 2013, 54)

Was hat dieser Ausflug ins Ausland mit uns zu tun? Der beschriebene Trend – marktorientierte Steuerung, Aushöhlung der Schulqualität, Korruption der Pädagogik, Festigung sozialer Ungleichheit und Produktion von versagenden Schulen – ist ubiquitär. Er hat die BRD bereits erreicht. Das Heft 2/2012 der Zeitschrift „SchulVerwaltung spezial" zeigt erste Beispiele für radikale ‚Turnarounds' an Bremer Schulen. Zu den Strategien gehören Schulschließungen und Wiedereröffnungen mit neuer Schulleitung, Austausch von Teilen des Kollegiums und Schulartänderungen (im Überblick Huber/Muijs 2012). Auch wenn man aus bayerischem Blickwinkel über den Stadtstaat im Norden bedauernd lächeln mag, ist zu erwarten, dass auch im Freistaat durch das Zusammenspiel von demografischer Kontraktion und Wettbewerbsdruck radikale Sanierungen auf Schulen zukommen könnten. Bereits jetzt ist zu sehen, wie das Lernen durch das Absenken der Leistungsanforderungen ausgehöhlt wird. Andreas

Gruschka hat gezeigt, wie Schülern eine ‚unbeschwerte' Aneignung von Kenntnissen ermöglicht wird, indem die Aufgabenstellung nach einem vereinfachten Schema erfolgt. Die Inhalte werden reduziert, handhabbar gemacht und verwaltet, ohne dass eine Klärung der Sache erfolgt. Dies kann so weit gehen, dass in der Aufgabenstellung die Lösung bereits enthalten ist. Die durch Textanalyse zu erarbeitende Lösung gleicht einem Suchlauf, der die Aufmerksamkeit des Lernenden flugs über die Schlüsselbegriffe im Text gleiten lässt – und schon ist die Lösung zusammenmontiert. Die Mühen des Begriffs, die widerständige Suche nach Bedeutung und Gehalt, das Nachdenken, das Ringen um Erkenntnis und Wahrheit, das eigene Fragen – all das unterbleibt, wird den jungen Menschen ausgetrieben (Gruschka 2011). Wo aber das Fragen und Denken zugunsten rascher Scheinklarheiten aufgegeben wird, hat Bildung aufgehört zu existieren.

2. Vom Bildungswert des Marchtaler Plans angesichts neuer Steuerungsphilosophie

Das vorgestellte neoliberale Schulreformszenario wollte klarmachen, dass der Bildungsanspruch der Schule, alle natürlichen Kräfte des Menschen in ein „wohl proportionierliches Verhältnis" (von Humboldt) zu stellen, untergraben wird. Die ganzheitliche Sicht auf den Menschen ist dort aufgegeben, wo die Schule auf die objektive Feststellung von Kompetenzen geeicht und die Qualität ihrer Produkte an deren Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt gemessen wird. Die Sinnstrukturen der spätmodernen Schule sind brüchig geworden – das gesellschaftliche Subjekt bleibt in einem sinnentleerten Feld zurück. Die Schule ist nicht etwa ein Widerlager der durchgreifenden Entwicklungstrends geworden, sondern ist ihnen mühelos gefolgt, ja, ein Abbild der *Aushöhlung von Tradition*, *Reflexivität, Religion* und *sozialer Wertschätzung*. Paradoxerweise scheint es ausgerechnet unserer ‚Wissensgesellschaft' zu genügen, wenn die Schule ein „flüchtiges Stückwerkswissen" erzeugt, „das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozess flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten". (Liessmann 2006, 53) Aber die Schule ist zu schade, als dass sie zu einer *berufsvorbereitenden Institution* des Arbeitsmarktes degeneriert. Die Schule ist vielmehr dazu da, die jungen Menschen zu stärken, sie in ihrer Identitätsentwicklung zu begleiten und auf ihre Beiträge für den Zusammenhalt (in) der Gesellschaft vorzubereiten. Die

Kunst der Schule muss darin bestehen, Bildungsräume in einer Weise zu öffnen, dass Heranwachsende *sich mit den Inhalten verbinden* können. Wenn es gelingt, das Lernen so zu arrangieren, dass Menschen und Sachen zusammenkommen, wird es persönlich bedeutsam, weckt die Motivation und erzeugt *Interesse* (Rauschenberger 2008). Dann besteht die Chance, dass Wissen einen bildungsbedeutsamen Sinn ergibt. Dazu benötigt jeder Lernende den anderen – Sinn kann nicht individuell erzeugt werden, sondern entsteht nur im gemeinsamen Ringen um Erkenntnis. Dies ist vielleicht die schwierigste Übung der Schule: die Vorbereitung auf den Gemeinsinn. Der Gemeinsinn, so Roland Reichenbach, „entwickelt sich in einer Kultur der Nachdenklichkeit, des Fragens und des Zweifelns und gerade *nicht* in der Übernahme bloßer Meinungen und Einstellungen, mögen diese noch so nützlich und angepasst sein. Gute Schule fördert den Gemeinsinn". (Reichenbach 2010, 11).

Diese Überlegungen führen ins Zentrum der Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Katholischen Schule und insbesondere des Marchtaler Plans. Einige wichtige anthropologisch-bildungstheoretische Leitlinien hat Erzbischof Dr. Robert Zollitsch auf dem 6. Bundeskongress Katholische Schulen am 13. Mai 2011 in München markiert. Unter Rückgriff auf die Texte „Gravissimum educationis" und „Gaudium et spes" des Zweiten Vatikanum hat er die christliche Bildungsvorstellung unterstrichen und zugleich auf die Ziele kirchlichen Engagements im Bereich von Bildung und Erziehung hingewiesen. Er betont das „vorbehaltlose Angenommensein [des jungen Menschen, W. Sch.] als Person vor jeder Leistung" (S. 4) und die „Förderung des von Gott um seiner selbst willen geschaffenen Menschen in seinen persönlichen menschlichen Anlagen" (S. 3).[6] Die „Befreiung des Menschen" zu „personaler Freiheit" wird dabei nicht allein als spezifische Aufgabe der Katholischen Schule, sondern als „zentrale Botschaft des christlichen Erlösungsglaubens" (ebd.) schlechthin gesehen. Ohne ein „Bezogensein auf den Mitmenschen" und eine Erziehung zur „Verantwortung in der Gemeinschaft" (S. 5) könne ein solcher Anspruch nicht eingelöst werden. Bildung in dieser Perspektive ist der selbstlose Dienst der Kirche am Menschen. Er gilt der Sorge um die vollständige Entfaltung des Menschen zu sich selbst.

---

6 www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse/2011-067a-Bundekongress_Katholische_Schule (aufgerufen am 16.04.2012)

Mir scheint, diese Hinweise sind im Marchtaler Plan bestens abgebildet. Ich sehe den Marchtaler Plan als eine Schulkomposition, die der christlichen Anthropologie in mindestens dreifacher Weise gerecht wird: inhaltlich-bildungstheoretisch, methodisch und organisationsstrukturell.

Bildungstheorie

Allein ein Blick auf das Schema des vernetzten Unterrichts lässt erkennen, dass der Heranwachsende in seiner Auseinandersetzung mit der Sache im Mittelpunkt steht. Das bedeutet: Für die Entfaltung der Persönlichkeit ist es essentiell, dass sich der Mensch mit der Sache befasst. Durch seine Auseinandersetzung mit der Welt gelangt er zu personalem Wachstum. Umgekehrt gilt, dass die bloße Vermittlung von Kenntnissen dem jungen Menschen äußerlich bleibt und seine Bildung nicht vorantreibt, weil sie nicht nach der inneren Resonanz im Lernenden fragt. Dazu werden viele Gelegenheiten für das individuelle Lernen arrangiert. Das Schema zeigt freilich auch, dass der junge Mensch auf den anderen angewiesen ist. Schule als Stätte der Personwerdung bedarf des gemeinsamen Lernens. Das Ich wird erst zum Ich durch die Gemeinschaft, wie Peter Petersen betont. Wichtige Erziehungsziele wie demokratische Willensbildung, Solidaritätsfähigkeit, bürgerschaftliches Engagement, soziale Verantwortung oder Hilfsbereitschaft sind erst dann zu erreichen, wenn der handelnde Umgang miteinander erprobt wird. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität bzw. Heterogenität der Schülerschaft ist dieses soziale Lernen sicher eine Herausforderung, vielleicht aber auch eine Gabe, wie Alfred Hinz meint: „Heterogenität ist Reichtum, Reichtum aus dem jeweiligen Kind heraus. Standards, die allein auf prüfbares Wissen abzielen, verstellen diesen Reichtum.“ (Hinz 2005a, 21)
Bemerkenswert ist, dass die „religiöse Dimension“ und die „ethische Dimension“ in der Struktur des vernetzten Unterrichts untergebracht sind. Fragt man nach der Berücksichtigung von ‚Religion‘ im Bildungsdiskurs der wissenschaftlichen Pädagogik, so muss man deren ‚Religionsblindheit‘ konstatieren (Jäggle/Krobath 2009). Es gibt nur wenige Pädagogen, die ‚Religion‘ als Bestandteil Allgemeiner Bildung verstehen (vgl. Schönig 2013). Im Marchtaler Plan hingegen ist ‚Religion‘ fundamental für die Allgemeinbildung. ‚Religion‘, verstanden als das Verwiesensein auf einen letzten Existenzgrund, ist nicht abgedrängt in ein einzel-

nes Fach, den Religionsunterricht, sondern prinzipiell Angelegenheit aller Fächer – auch über den Morgenkreis hinaus. Dadurch eröffnet sich die Chance, die Sinnfragen der jungen Menschen dort aufzuspüren, wo sie anstehen. Denn „religiöse Fragen“, so sagt es Doris Knab, „melden sich nicht ‚diszipliniert‘ im Doppelsinn des Wortes, und man kann sie nicht einfach als am falschen Ort oder zur falschen Zeit gestellt zurückweisen“. (Knab 1995, 70) Das bedeutet aber auch, dass der Marchtaler Plan eine Atmosphäre stiftet, die dem Heranwachsenden jenseits von Katechese Angebote macht, sich Glaubensfragen zuzuwenden und somit Glaubensentscheidungen in Freiheit zu treffen.

Die methodische Seite des Marchtaler Plans

Zieht man die wenigen Schriften, Schulportraits und Erfahrungsberichte zum Marchtaler Plan heran, so fällt das hohe Maß an Schüleraktivität und die zurückhaltende Steuerung durch die Lehrkräfte auf. Die Schulen setzen sehr stark auf Selbsttätigkeit, Offenheit des Lernens und Verantwortungsübernahme seitens der Schüler. Dabei ist Offenheit nicht mit Chaos zu verwechseln, denn sie wird durch einen klaren Ordnungsrahmen, die Ritualisierung des Schultags und einen durchdachten Wechsel der Lehr-Lernverfahren abgesichert: Mehr Freiheit braucht mehr Ordnung! Neben dem vernetzten Unterricht sind als weitere Strukturelemente der Fachunterricht, der Morgenkreis und die Freie Stillarbeit zu nennen. Der Morgenkreis am Beginn der Schulwoche und die Freie Stillarbeit stellen die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt. Hier zählt nur das, was das Kind bereit und in der Lage ist einzubringen. Das meditative Moment des Morgenkreises bringt jeden Einzelnen mit sich selbst und den Klassenmitgliedern in Kontakt (Hinz 1997). In der täglichen 70- bis 90-minütigen Freien Stillarbeit folgt jeder Schüler seinen eigenen Denkbewegungen und seinem individuellen Lernrhythmus. Die Wahl des Arbeitsthemas, der Arbeitszeit und des Lernpartners sind ihm freigestellt (Schöll 2009). Man traut den Lernenden zu, dass sie ihre „Wahrheitsarbeit“ (Gerst 1996) selbst organisieren. Ein Blick zurück auf das Schema des vernetzten Unterrichts weist zudem vier Handlungsbereiche aus, u. a. den „handwerklich-technischen“ und den „musisch-ästhetischen Bereich“. Hier wird dem Faktum Rechnung getragen, dass zum Lernen die leibhaftige Auseinandersetzung mit der Sache, das praktische Lernen und die körperliche Tätigkeit gehören. Der

Körper ist ein Organ des Lernens, der im konventionellen Fachunterricht eher stillgelegt als für das Lernen genutzt wird. Überblickt man eine ganze Schulwoche, so sind sämtliche gängigen Unterrichtsmethoden und Lernformen vertreten: Projekt und handlungsorientierter Unterricht, Freie Stillarbeit, Wochenplanarbeit und Morgenkreis, fächerübergreifender Unterricht und Fachunterricht, Exkursion, Lerngang, Spiel usw.

Organisationsstruktur

Peter Petersen hatte seiner Konzeption der Jenaplan-Schule einen „Wochenarbeitsplan" zugrunde gelegt, der die Ermüdungs- und Leistungsphasen der Kinder im Tages- und Wochenverlauf berücksichtigte und der das Lernen in größeren zeitlichen Zusammenhängen ermöglichte. Der sog. „Fetzenstundenplan" war ihm verhasst (Petersen [56-60]1980). Im Marchtaler Plan finden wir ein vergleichbares Organisationsschema für die Rhythmisierung des Schulalltags wieder. Dadurch stehen die angesprochenen Aktivitäten nicht wahllos im Raum, sondern sie sind sinnvoll aufeinander bezogen. Die Lerngegenstände werden nicht künstlich separiert und zur Unkenntlichkeit didaktisch reduziert, sondern in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit für das Lernen genutzt - vernetzt eben. Eine solche Struktur schafft Zeit für das Lernen, fördert das vertiefte Nachdenken, die soziale Begegnung und das forschende Lernen. Die Klage darüber, dass man das Arbeiten in Projekten nicht in den Schulalltag integrieren könne, erübrigt sich, denn die breiteren Zeitbänder und der epochale Unterricht schaffen Spielräume für die umfassende Behandlung der Gegenstände und das variantenreiche, aber zusammenhängende Lernen. Auf diese Weise verfliegt die Hektik des Schulalltags und es entsteht eine ruhige Lernatmosphäre. Am Beispiel der Bodensee-Schule St. Martin ist ablesbar, was passiert, wenn unter diesem Vorzeichen die Schule im Ganztagsschulbetrieb bis gegen 16.00 Uhr geführt wird. Schulvormittag, Mittagsfreizeit, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitgruppen sowie die Handwerkserziehung bilden ein organisches Ganzes. Unterricht und Schulleben verschmelzen und die Schule wird ein Lebensraum, in dem sich das Aufwachsen ‚lohnt' (Hinz 2005a, b; Schöll 2009). Die klare Organisationsstruktur bietet allen Beteiligten Übersicht und Verlässlichkeit. Ein solches Schulkonzept ist zudem der beste Schutz gegen failing, weil es die hohe Motivation der Lehrkräfte aufrecht erhält.

Zusammengenommen: Mit dem Marchtaler Plan hat die Katholische Schule ein Pfund in der Hand, mit dem sich gegen eine bildungsarme Schule wuchern lässt. Respektable Leistungen und Menschenbildung müssen sich nicht widersprechen, sondern können zusammengehen. Da sich auch die freien katholischen Schulen auf dem Bildungsmarkt behaupten müssen, ist es an der Zeit, stärker als bisher mit dem Schulkonzept an die Öffentlichkeit heranzutreten und dessen Modellcharakter offensiv zu vertreten. Dies ist nicht zuletzt auch dem Dienst der Kirche an den Menschen geschuldet. Wie das Konzept in Schulen implementiert werden kann, ist freilich eine Frage konkreter Schulentwicklung.

3. Schulentwicklung – einige Gelingensbedingungen für die Implementation des Marchtaler Plans in katholischen Schulen

Die folgenden Überlegungen führen zurück zur Einzelschule. Ob der Marchtaler Plan in die jeweilige Schule ‚passt', hängt von einigen Bedingungen ab, die ich im Folgenden kennzeichnen werde. Ich greife fünf Gelingensbedingungen heraus, die gewissermaßen den ‚state oft the art' der Schulentwicklungsforschung wiedergeben. Gleichwohl möchte ich der Vorstellung widersprechen, dass man den Marchtaler Plan an jeder beliebigen Schule gleichsam einem technischen Vorgang implementieren könne. Grundsätzlich sind Neuerungen an einer Schule von ihrem ‚Geist', ihrem ‚Ethos', ihrer ‚pädagogischen Gestimmtheit' bzw. ihrer Organisationskultur abhängig. Der Begriff der Organisationskultur spricht eine schwer fassbare mentale Grundstruktur der Einzelschule an, entsprechend einem Netz aus kollektiven Erfahrungen, Regeln, Normen, pädagogischen Grundauffassungen und Einstellungen, einem tiefliegenden Komplex, der ‚stillschweigend' bzw. unbewusst arbeitet und das Verhalten der Organisationsmitglieder steuert. Auf dieser Ebene entscheidet sich, ob ein Kollegium sich für Veränderungen öffnet (proaktiv) oder sich ihnen verschließt (defensiv). Fünf zentrale Bedingungen sollten erfüllt sein:

- **Organisationsstruktur.** Zeit ist in der Schule chronisch knapp, weil mit ihr falsch umgegangen wird. Unterricht in Einzelstunden ist Zeitverschwendung! Die Lernzeit – und auch im extracurricularen Bereich wird gelernt – muss so arrangiert werden, dass ‚Zeitbänder' entstehen,

die sämtliche Lern- und Unterrichtsformen zulassen und die Fächer miteinander in Verbindung bringen. Ein Blick auf die Preisträger des Deutschen Schulpreises[7] zeigt, dass sie den 45-Minuten-Rhythmus des Unterrichts hinter sich gelassen haben. Im Marchtaler Plan ist eine andere Zeitstruktur, wie gezeigt, angelegt. Sie ist eine Grundbedingung für den vernetzten Unterricht.

- **Teamstrukturen.** Ein zentrales Hindernis einer jeden Reform ist die zellulare Arbeitsorganisation der Schule. Wo Unterricht nach der Devise erfolgt „Ich und meine Klasse" wird der Blick auf die zentralen gemeinsamen pädagogischen Angelegenheiten verstellt. Schulentwicklung braucht deshalb die Kooperation der Lehrkräfte. Allerdings darf die Zusammenarbeit nicht dem Zufall überlassen bleiben oder ins Private abgedrängt werden. Dies fördert das „Ausbrennen" und führt nicht zur Verstetigung von Veränderungen. Stattdessen muss die Kooperation institutionalisiert, d. h. struktureller Bestandteil der Lehrerarbeit werden. Wo es echte Teams gibt, entsteht eine emotionale Basis, die die gemeinsame Arbeit trägt, die für Wir-Bewusstsein sorgt und die den Blickwinkel öffnet: „Wir und unsere Schule". Die Marchtaler Plan Schulen dürften es damit leichter haben als andere Schulen, denn sie stützen sich auf eine Anthropologie, die die Idee der Erziehungsgemeinschaft trägt.
- **Professionalität.** Lehrerprofessionalität ist ein kompliziertes Konstrukt aus Erfahrung, Techniken, pädagogischen Grundauffassungen, impliziten Schülertheorien und Persönlichkeitsmerkmalen. Manches davon können Lehrkräfte erwerben durch kollegiale Kooperation, Fortbildung, Training und Beratung. Schulentwicklung lebt jedoch von bestimmten Einstellungen. Sie anzubahnen, wenn sie nicht vorhanden sind, ist ein langwieriger Prozess. Deshalb ist es für die Marchtaler Plan Schulen fundamental, Lehrkräfte zu engagieren, die den Heranwachsenden mit immensem Vertrauen in ihre Lernfähigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit begegnen. Sie müssen zurücktreten, loslassen, schweigen, warten und mit Of-

7 Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2013; http:/www.deutscher-schulpreis.de

fenheit umgehen können (Gerst 1996). Professionalisierung in diesem Sinne ist das Erlernen von Achtung und Respekt vor den verschlungenen Lernbewegungen des Kindes.

- **Konstruktive Schulleitung.** Wir wissen heute, dass die Weiterentwicklung von Schule ohne eine ‚starke' Schulleitung nicht gelingt. ‚Stark' ist sie in dem Sinne, dass sie im Kollegium und in der Elternschaft unablässig Überzeugungsarbeit leistet. Ihr Führungsstil ist gekennzeichnet durch ein ‚management by wandering around'. Das bedeutet: Sie ist im Kollegium präsent, greift Ideen auf, ermutigt und motiviert, schlichtet Konflikte und schafft Verbindungen und ist über die Lehrkräfte ‚im Bilde'. Sie ist an Förderung, Gemeinschaft und Entwicklung orientiert und versucht, Führungskompetenz ins Kollegium zu delegieren (‚transformational leadership'). Die Palette der negativen Sanktionen wird erst dort bemüht, wo alle Kommunikation nicht weiterhilft. Dieses Amt ist weniger mit Administration als mit Gestaltung vergleichbar[8].
- **Institutionelle Vernetzung.** Die gewöhnliche Schule ist durch Ressourcenblindheit gekennzeichnet nach dem Motto „Es ist besser im eigenen Saft zu schmoren als Unterstützer zu gewinnen". Schulentwicklung aber benötigt zahlreiche Unterstützer, seien dies mitarbeitende Eltern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Experten aus der Gemeinde, Berater, private Sponsoren oder Stiftungen. Sie können ihre Beiträge in unterschiedlicher Form leisten: durch Geldmittel, ideelle Unterstützung, konkrete Mitarbeit in der Schule, Herstellen von Verbindungen usw.

8 Was Führung mit Blick auf die Marchtaler-Plan-Schulen bedeutet, hat Peter Nothaft mit seiner Dissertation zur „Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen" (Nothaft 2012) herausgearbeitet.

Literatur

Baumert, Jürgen u. a. (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hrsg.) (2002): Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Bd. 1, 4. Aufl., Rottenburg

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.
In: Literatur- und Forschungsreport 49(2002), 69-79

Gerst, Hans (1996): Marchtaler Plan und Freie Stillarbeit – was Lehrerinnen und Lehrer selbst angeht. Marchtaler Fernstudien Studienbrief Nr. 3,1 (o. Seitenangaben; hrsgg. von Hans Gerst)

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam

Hinz, Alfred (1997): Morgenkreis an Marchtaler Plan Schulen. In: Marchtaler Fernstudien Studienbrief Nr. 7 (o. Seitenangaben; hrsgg. von Hans Gerst)

Hinz, Alfred (2005a): Unsere ‚Standards' leiten wir von den Kindern ab. Der Marchtaler Plan an der Bodensee-Schule St. Martin. In: Pädagogik H.9, 20-25

Hinz, Alfred (2005b): Schule ist Stätte der Personwerdung – was sonst! Die Bodensee-Schule, Friedrichshafen.
In: Lehren und Lernen, H. 7, 3-33

Huber, Stephan Gerhard/Muijs, Roland Daniel (2012): Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen.
In: SchulVerwaltung spezial, 14. Jg., H.2, 9-14

Hurrelmann, Klaus (2013): Thesen zur Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten 20 Jahren.
In: Die Deutsche Schule, 105. Jg., H. 3, 306-320

Jäggle, Martin/Krobath, Thomas (2009): Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationstheoretische und religionspädagogische Akzente. In: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): lebens werte schule. Religiöse Dimensionen.
In: Schulkultur und Schulentwicklung. Münster: LIT, 23-60

Klieme, Eckart (2003): Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen.
In: Die Deutsche Schule, Heft 1/2003, 10-16

Koch, Lutz (2010): Evaluation und Pädagogik: ein Widerspruch. In: Schönig, Wolfgang u. a. (Hrsg.), a. a. O., 37-47

Krobath, Thomas/Schwarz, Elisabeth (2013): Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung. In: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena/Schelander, Robert (Hrsg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 317-322

Künzli, Rudolf (2011): Lehrpläne und Bildungsstandards – Wirksamkeitserwartungen und Innovationskraft. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch 2010. München, 14-32

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay

Müller, Walter (2007): Die KMK-Bildungsstandards. In: Böhm, Winfried/Hillenbrand, Karl (Hg.): Engagiert aus dem Glauben. Beiträge zu Theologie, Pädagogik und Politik. Würzburg: Echter Verlag, S. 225-240

Nothaft, Peter (2012): Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen. Münster: LIT Verlag

Petersen, Peter (1980): Der Kleine Jena-Plan. Weinheim, Basel: 56.-60. Auflage Beltz (Original 1927)

Pongratz, Ludwig A. (2000): Bildung als Ware? Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor.
In: Engagement H. 3/2000, 176-180

Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u. a.: Schöningh

Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn u. a.: Schöningh

Quesel, Carsten/Husfeld, Vera (2013): „Failing Schools“ im Kontext marktorientierter Bildungspolitik. Eine Analyse der Reformdynamik in England und den USA. In: Quesel, Carsten/Husfeld, Vera/Landwehr, Norbert/Steiner, Peter (Hrsg.): Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung. Bern: h.e.p. Verlag, 23-59

Rauschenberger, Hans (2008): Kompetenzerwerb als individuelle Bildung. In: Röhner, Charlotte/Rauschenberger, Hans (2008) (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 30-55

Rauschenberger, Hans (2010): Schulevaluation als Herausforderung der Pädagogik. In Schönig, Wolfgang u. a. (Hrsg.), a. a. O., 23-35

Regenbrecht, Alois (2005): Sichern Bildungsstandards die Aufgabe der Schule? Leistungen, Mängel, Defizite. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 33./24.(2005)16-22

Reichenbach, Roland (2010): Die Effizienz der Bildungssysteme und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In: Warwas, Julia/Sembill, Dieter (2010) (Hrsg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-16

Saup, Berthold (1994): Zur Freiheit berufen. Zur Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan. Frankfurt/M.: Peter Lang

Schirlbauer, Alfons (2005): Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: schulheft, 118.2005: Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck, Wien, Bozen, 72-85

Schöll, Gerhard (2009): Die Bodensee-Schule St. Martin. Eine Ganztagsschule in gebundener Form. In: Schönig, Wolfgang/Häußler, Gertrud (2009): Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs. Ergänzungsprogramm: Studienbrief 4 Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Das katholische Schulwesen. Beiheft – Schulportraits. Würzburg, 1-7

Schönig, Wolfgang (2000): Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. München: Juventa

Schönig, Wolfgang (2010): Glaubwürdigkeitstests oder: Schultheoretische und bildungstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Reduktionismus der Schulevaluation. In: Schönig, Wolfgang u. a. (Hrsg.), a. a. O., 61-84

Schönig, Wolfgang/Baltruschat, Astrid/Klenk, Gerald (Hrsg.) (2010): Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schönig, W. (2013): „Es soll jeder irgendwo mit der Religion glücklich werden, die er hat“ – Denkwürdigkeiten zu Religion und Schule. In: Krobath, Th./Lehner-Hartmann/Polak, R. (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V & R unipress, 209-218

Sennett, Richard (2000). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler

Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Jahresbericht 2011/12

Walther, Martina (2006): Der Marchtaler Plan. Beispiel einer Reform von unten. Münster: LIT
Weinert, Franz E. (2001) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz
Weinert, Franz E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet.
In: Weinert, Franz E. (2001) (Hrsg.), a. a. O., 354-365
Weiß, Manfred (2009): Schule und Wettbewerb (Teil 1 und 2).
In: SchVw HE/RP, H. 2/2009, 34-36 und H. 3/2009, 69-71

Ihren Weg zum und mit dem Marchtaler Plan hatte die Bonaventura-Realschule Dillingen auf anschauliche Weise für die Besucher des Kongresses visualisiert.

Die Bischof-Manfred-Müller-Schule in Regensburg arbeitet seit mehr als zehn Jahren mit dem Marchtaler Plan und gehört damit in Bayern zu den Schulen mit der größten Erfahrung in der praktischen Ausgestaltung.

Die Franz-von-Assisi-Schule (Grund- und Mittelschule) in Augsburg wurde von Anfang an als Marchtaler-Plan-Schule konzipiert. Bei Eltern, Schülerschaft und Lehrkräften überzeugt das Konzept, das das Kind in den Mittelpunkt stellt.

Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler an der Druckerpresse und das Herstellen von gedruckten Büchern zu den Themen des vernetzten Unterrichts gehören von der 1. Klasse an zu den pädagogischen Elementen der Franz-von-Assisi-Schulen.

Interessierte Lehrkräfte, Schulleiter und Schulträger schlenderten über den „Markt der Möglichkeiten“ im Foyer des Tagungshauses St. Ulrich, auf dem sich Schulen präsentierten, die in unterschiedlichen Ausprägungen mit dem Marchtaler Plan arbeiten.

Die musische Förderung ist ein Schwerpunktbereich in der Bischof-Manfred-Müller-Schule.
Für den Kongress war die Bläsergruppe extra nach Augsburg gekommen und erhielt großen Beifall.
Im Hintergrund rechts sind der Schulleiter Konrad Wacker und mittig der Ministerialbeauftragte für die Gymnasien in Schwaben, Herr Hubert Lepperdinger, zu sehen. Verdeckt ist S. E. Weihbischof Dr. Dr. Anton Losinger.

Das Schulwerk Augsburg und das Katholische Schulwerk in Bayern veranstalteten in enger Zusammenarbeit mit der Stiftung Katholische Freie Schulen der Diözese Rottenburg/Stuttgart den 1. Marchtaler-Plan-Kongress in Bayern.
Auf dem Bild von links:
Direktor Ulrich Haaf (Schulwerk Augsburg), Susanne Kofend (KSW-Referentin für Fortbildungen), Direktor Dr. Andreas Hatzung (Katholisches Schulwerk in Bayern) und Dr. Schmidt (Stiftungsdirektor SKFS Rottenburg/Stuttgart)

Dr. Joachim Schmidt

„Ein Bewusstsein von dem, was fehlt“ (J. Habermas)
Der Bildungsauftrag Katholischer Schule in der Welt von heute.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

sie blicken jetzt auf eineinhalb Tage anstrengender und hoffentlich auch anregender Arbeit zurück; eineinhalb Tage, in denen Sie sich Gedanken gemacht haben über Wesenszüge des Marchtaler Plans, über Stolpersteine bei seiner Einführung, seine Ausgestaltung im Ganztag und vieles mehr …
Und nach all dem komme jetzt ich und mute Ihnen zu, sich noch einmal über den Grundauftrag Katholischer Schule in der Gesellschaft und Welt von heute Gedanken zu machen. Warum tun wir das? Warum getrauen wir uns das, jetzt, am Ende dieses Kongresses?

Oft wenn ich danach frage, warum eine Schule oder eine Diözese - oder wie jetzt ein Schulwerk den Marchtaler Plan einführen möchte, bekomme ich Antworten wie: "Das ist ein gutes pädagogisches Konzept!", "Das ist eine methodisch durchdachte Didaktik!" oder "Wir müssen uns abgrenzen von den staatlichen Schulen und das gelingt uns durch den Marchtaler Plan!"

Vielleicht haben Sie die eine oder andere dieser Begründungen auch schon einmal gehört - vielleicht sogar selbst so formuliert. Dann bitte ich Sie, zu entschuldigen, wenn ich sage, dass mir das zu wenig wäre. Deutlich zu wenig sogar.

Der Marchtaler Plan ist nicht einfach eine Methodik oder Didaktik und er ist schon gar nicht ein Werkzeug, um uns von staatlichen Schulen zu unterscheiden. Der Marchtaler Plan ist für mich Ausdruck und Form eines spezifischen Geistes, einer Idee, einer Art und Weise, vom Menschen und vom Kind zu denken.

Prälat Max Müller, ehemaliger Schulreferent unserer Diözese und geistig-theologischer "Vater" des Marchtaler Plans formulierte einmal: "Erziehung und Bildung sind Wege auf vielen Wegen

zur Menschwerdung!"[9] Die Menschwerdung des Menschen - das ist das Ziel aller Bildungsbemühungen aus dem Geist des Evangeliums, sie ist der Grund, warum wir und wie wir Katholische Schule machen. Der Marchtaler Plan mit seinen Strukturelementen ist kein Selbstzweck - er dient und die Strukturelemente dienen diesem Ziel: beizutragen, damit in unseren Schulen Kinder und Jugendliche "Mensch werden" dürfen. Oder, damit es auch noch etwas kirchenamtlicher ausgedrückt ist: Ziel unseres Bildungsangebotes ist es, "dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht"[10] (Würzburger Synode).

Was aber sind die Herausforderungen, was die existenziellen Fragen, auf die wir als Katholische Schulen in der Welt von heute reagieren und antworten müssen? Und auf die hin wir auch den Marchtaler Plan weiterentwickeln und fortschreiben müssen? Ich werde versuchen, dieser Frage mit drei Thesen zu begegnen - unabschließend und vorläufig, gedacht als Anregung zum Weiterdenken und zum Miteinander-ins-Gespräch-Kommen.

1.
Katholische (Marchtaler-Plan-)Schulen konturieren sich vorrangig als Orte der Begegnung und Begleitung

Wenn unsere Schulen dafür da sind, dass das Leben der Kinder und Jugendlichen gelingt – was ist dann das wichtigste, was wir tun und wofür wir da sein müssen? Welches sind die zentralen Suchbewegungen junger Menschen, auf die sie eine Antwort brauchen und auf die wir reagieren müssen?

Fragt man Jugendliche nach den sie leitenden und für sie wichtigen Werten in ihrem Leben, dann begegnet man sehr vielen personbezogenen und emotionalen Werten: Familie und Freundschaften rangieren dabei in allen aktuelleren Kinder- und Jugendstudien – sowohl für die 6-14jährigen als auch für die 12-25jährigen - übereinstimmend ganz oben auf der Skala. Geborgenheit, Vertrauen, Ehrlichkeit sind leitende Werte. Der Glaube an Gott allerdings rangiert sehr weit unten...[11]

---

9 M. Müller (1989): Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie, Obermarchtal, S. 56.

10 "Das katechetische Wirken". Synodenpapier der deutschen Bischofskonferenz 1974.

11 Vgl. bspw. folgende Studien: UNICEF-GEOlino Studie "Kinder-Werte-Monitor"

Was bedeutet das für unsere Schulen? Ich werde Ihnen jetzt meine ultimative Erkenntnis über die Zukunftsfähigkeit Katholischer (Marchtaler-Plan-)Schulen mitteilen. Es ist eine einzigartige und für Sie wahrscheinlich total überraschende Botschaft – eine Erkenntnis, die sie – wenn sie auch alles andere , was sie während dieser beiden Kongresstage erfahren und gelernt haben, wieder vergessen – behalten und sich bewahren müssen. Diese einzigartige, unglaublich überraschende Erkenntnis ist folgende: Das Wichtigste ist, dass Kinder und Jugendliche an unseren Schulen Menschen begegnen, die sie mögen, die ihnen „gut sind", die sie „gut sagen" – die ursprüngliche Bedeutung des Wortes benedicere – segnen. Das Wichtigste ist, dass Kinder und Jugendliche bei uns Menschen finden, die ihnen „Engel am Wege"[12] sind.

Jetzt werden sie vielleicht sagen: Wie schlicht! Wie naiv!
Ich war lange genug Lehrer, um zu wissen, wie wenig einfach das ist. Und ganz sicher war ich nicht für alle meiner Jugendlichen an der Berufsschule ein „Engel am Wege". Aber was mir immer wichtig war, war, dass, wenn nicht ich es sein konnte, die Jugendlichen irgend jemanden in der Schule hatten, zu dem sie Vertrauen fassen und dem sie sich öffnen konnten.

All unsere Rede vom „christlichen Menschenbild" findet hier seine Nagelprobe. Wir neigen manchmal dazu, dann, wenn wir gefragt werden, worin sich denn unsere Schulen von staatlichen Schulen unterscheiden, zu diesem theologischen Bild zu greifen – gleichzeitig aber sind wir wenig auskunftsfähig, was denn mit diesem christlichen Menschenbild gemeint ist und wie es sich konkret in unserem Schulalltag auswirkt.

Hier scheint mir der Begriff der Begegnung und der Beziehung wesentlich konkreter zu sein: In den Evangelien zeigt sich uns Jesus als einer, der die Begegnung sucht und Beziehungen zu knüpfen in der Lage ist, wo die Beziehungslosigkeit krank gemacht hat. Die großen Erzählungen des Glaubens sind Begegnungs- und Beziehungsgeschichten: Die Geschichte vom barmherzigen Vater, vom Samariter, die Begegnungen Jesu mit der Frau am Jakobsbrunnen und so weiter …

(2006); 16. Shell-Jugendstudie: Jugend 2010.

12 A. Biesinger (2008): Wie Gott in die Familie kommt. Zwölf Einladungen. München, S. 8.

Die Weiterentwicklung und Konturierung einer beziehungsorientierten Didaktik, wie sie bspw. der Bonner Religionspädagoge Reinhold Boschki vorstellt, scheint mir die unerlässliche Folie und die größte Zukunftsaufgabe für Katholische Marchtaler-Plan-Schulen zu sein: „Beziehung reicht tiefer als Interaktion. Sie ist für Kinder und Jugendliche emotional bedeutsam, intentional positiv und zumindest auf eine gewisse Dauer angelegt. Beziehungen werden dann als positiv erfahren, wenn Wechselseitigkeit vorherrscht, wenn sie in Respekt und Achtung, bei intensiven Beziehungen in Vertrauen und Liebe begründet sind. Und schließlich: Beziehungen haben eine temporale Dynamik bezüglich des Beginns, des Verlaufs und des potentiellen Endes. Die Dimension der Zeit spielt eine entscheidende Rolle, denn Beziehungen sind immer bedroht und gefährdet.“[13]

Der Marchtaler Plan ist für mich auch deshalb eine so hilfreiche und gute Ausformung unseres christlichen Bildungsverständnisses, weil er Begegnung und Beziehung ermöglicht und geradezu institutionalisiert: Darum ist es kein Zufall und nicht ins Belieben des Einzelnen gestellt, dass der Vernetzte Unterricht in der Hand einer Lehrkraft liegen soll. Darum ist es auch kein Zufall, dass im Morgenkreis möglichst immer der Klassenlehrer die Schülerinnen und Schüler aus dem Wochenende wieder über die Schwelle zum Schulalltag begleitet.

Noch ein letztes: Solcherlei Begegnung und Beziehung ist kein Mittel zum Zweck: Wir tun das nicht, um Kinder und Jugendliche zum Glauben zu bringen. Aber sie sind für mich unerlässliche Grundvoraussetzungen, damit Kinder und Jugendliche – auch an unseren Schulen – eine Gottesbeziehung entwickeln können. Und auf diese – und keine andere – Weise, kann für mich Katholische Schule zu einem echten Kirch-Ort werden in einer Zeit, in der Kirch-Orte wie Gemeinden und Pfarreien zusehends an Bedeutung verlieren. Sie können zu Orten werden, an denen Menschen „Ansehen“ erlangen, weil jemand sie an-sieht.

13 R. Boschki: Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung. In: Katechetische Blätter 129 (2004), Heft 2, S. 140-148.

2.
Katholische (Marchtaler-Plan-)Schulen sind „Anders-Orte“ und Gegen-Bewegungen zu den ökonomisierenden Tendenzen des Bildungswesens

Katholische Schule hat eine dienende Funktion für die Welt von heute. Dienend nicht in einem oberflächlichen Sinne, dass sie Menschen „anpasst“ an diese Welt, sie „produktiv macht“ für die Erfordernisse einer alles beherrschenden Ökonomie. Katholische Schule hat ganz im Gegenteil die Aufgabe, ein „Anders-Ort“ in dieser Gesellschaft zu sein, eine „Heterotopie“ wie Michel Foucault dies bezeichnet. Solche Anders-Orte oder „Heterotopien“ sind „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können“[14]. (M. Foucault)

Unsere Gesellschaft hat sich in den 30 Jahren, seit wir Katholische Schule auf der Grundlage des Marchtaler Plans machen, spürbar verändert. Kinder und Jugendliche kommen verstärkt „verwundet“ zu uns. Identitäten sind brüchiger und fragiler geworden. Gleichzeitig wachsen die inneren und äußeren Ansprüche, „etwas aus seinem Leben zu machen“. Schule erscheint vielen als der Ort, an dem Lebenskarrieren entschieden werden – und das nicht nur in der weiterführenden Schule, sondern schon in den ersten Klassen der Grundschule.

Katholischen Schulen als Teil der Privatschullandschaft wird dabei eine wichtige Rolle zugeschrieben, erhofft man sich doch hier und von uns eine weniger problematische Schülerschaft und das Hochhalten „klassischer Tugenden“ wie Disziplin, Pünktlichkeit und Fleiß. Ein christliches Profil der Schule „stört dabei nicht weiter“, wahrgenommen – als wichtiges, ja als das zentrale Element, gewissermaßen als Herz der Einrichtung - wird es eher selten.

---

14 M. Foucault (1967): Andere Räume. In: K. Barck (Hg.) (1993): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essais. 5., durchgesehene Auflage. Leipzig, S. 39

Katholische Schule als Heterotopie, als Anders-Ort sollte sich diesen Erwartungen verweigern. Sie taugt nicht als Ort, an dem die „besseren“ Lebensdrehbücher geschrieben werden. Katholische Schule darf sich nicht von denen abwenden, die sich schwer tun mit den Anforderungen unserer leistungsorientierten Gesellschaft, die Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, die nicht so gefragt sind in heutiger Zeit. Vielmehr hat Katholische Schule die Aufgabe und die Verpflichtung, „integraler Ort des Dienstes der Kirche am Menschen“ zu sein, wie es Bischof Dr. Fürst in seiner Ansprache zur Einweihung des Ganztagsgebäudes des St. Meinrad-Gymnasiums in Rottenburg formuliert hat.

MP ist ein Teil dieser Schulkultur, die eine Schule zum Anders-Ort werden lässt, aber die Einführung des MP darf nicht dazu führen, sich zurückzulehnen im Gedanken, dass man ja jetzt "genug anders" sei.

Katholische Schulen als Anders-Orte, mitten in der Gesellschaft und doch auch immer mit dieser Widerspenstigkeit, die dem Jesus der Evangelien zu Eigen ist – konkret erlebbar überall dort, wo im Schulalltag anders umgegangen wird mit Leistung und Scheitern, mit Gelingen und Fehlern, mit Prioritäten und Posterioritäten des Schulalltags.

Katholische Schulen als Anders-Orte, mitten in einer Gesellschaft, in der die ökonomischen Interessen Raum zu greifen beginnen mitten im Lebensort Schule. Es ist diese, manchmal klammheimliche, manchmal aber auch ganz offen propagierte Zielsetzung, Schule müsse die Schülerinnen und Schüler einzig und allein „wirtschaftstauglich“ machen, der wir uns mit Blick auf die christliche Anthropologie heute am meisten zu widersetzen haben. Oder wie es der Pädagoge Volker Ladenthin einmal formuliert hat: „Es gehört zur Verantwortung christlichen pädagogischen Denkens, auf diese Differenz zwischen einem verzweckten und einem gebildeten Menschen hinweisen. Christlich motivierte Menschen sollten jene Versuche in der Gesellschaft kritisch prüfen, die den Menschen auf messbare, verplanbare, zu verwaltende Figuren reduzieren wollen. Auf Menschen, die man nicht nur braucht, sondern gebraucht und die man nach Gebrauch entsorgt. Die christliche Religion erweitert also den funktionalistisch begrenzten Begriff von Ausbildung zu Bildung; sie klagt die Frage nach dem ganzen Menschen in seiner Unver-

fügbarkeit ein, wenn Bildungstheorie den Menschen funktional verkürzt."[15]

3.
Katholische (Marchtaler-Plan-)Schulen sind erlebbare Orte einer missionarischen und diakonischen Kirche

Ein Blick auf aktuelle Statistiken[16] genügt, um zu verstehen, in welcher Situation sich die Katholische Kirche – das gleiche gilt summa summarum aber auch für die evangelische Kirche – in unserem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld befindet:

- Während es 1960 noch doppelt so viele katholische Taufen wie Beerdigungen gab, hat sich diese Tendenz etwa seit 1980 umgedreht und verstärkt sich seither auf dramatische Weise.
- Die Zahl der Christen bspw. in Stuttgart ist in den letzten 25 Jahren von 410.000 auf 300.000 Menschen gesunken, während sich die Zahl der muslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürger von 140.000 auf 280.000 verdoppelt hat. Auch in der scheinbar „heilen Welt" Oberschwabens verliert die katholische Kirche an Selbstverständlichkeit.
- Das Ansehen und das Vertrauen in die Katholische Kirche haben durch die Missbrauchsfälle und noch mehr durch die Diskussionen um die Finanzen der Diözesen nachhaltigen Schaden genommen, der nicht leicht wieder zu beheben sein wird.

Für die Kirche und für Katholische Schule als sichtbare Präsenz der Kirche mitten in der Gesellschaft bedeutet dies eine Veränderung des Selbstverständnisses und der Aufgabenstellung. Wenn unser Bischof Gebhard Fürst von einer „missionarischen Kirche" spricht, dann spricht er genau von dieser kirchlichen Gegenwartsdiagnose: in einer Zeit verschwindender Selbstverständlichkeiten muss die Kirche den Dialog mit denen aufnehmen, die anderen Glaubens sind und vor allem mit denen, die

---

15 Volker Ladenthin (2004): Das Verhältnis von Religion und Pädagogik in der Praxis, in: E. Groß (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik (Forum Theologie und Pädagogik), Münster, S. 125-152, S. 136

16 Vgl. beispielsweise: Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2012/2013 hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

die Suche nach einem Glauben, der ihr Leben trägt, aufgegeben haben oder als sinnlos betrachten.

Katholische Schulen sind längst keine Orte mehr, an denen ein Zuhause selbstverständlich erlerntes und gelebtes Christentum bewahrt und vertieft wird. Auch wenn wir heute noch im Wesentlichen katholische Schülerinnen und Schüler aus katholischen Elternhäusern aufnehmen, wissen wir, dass damit keine selbstverständliche katholische Praxis mehr verbunden ist. Aber ist das denn auch die Aufgabe einer Kirche, die sich mitten in der Welt befindet und die eben dafür da ist. Ist das denn die Aufgabe einer Kirche, die nach dem Auftrag Jesu zu den Kranken gesandt ist und nicht zu den Gesunden? Ist Katholische Schule tatsächlich hauptsächlich für die ohnehin schon Überzeugten da, oder eben in erheblichem Umfang auch für die Suchenden, Fragenden und für die, die sich bisher noch nicht einmal zum Suchen und Fragen aufgerafft haben?

Dazu brauchen wir als Katholische Schulen aber vor allem eines: wir brauchen die eigene Überzeugung, dass wir den Kindern und Jugendlichen wirklich etwas vorenthalten, wenn wir sie nicht mit der Botschaft des Evangeliums zusammenbringen, wenn wir ihnen die heilsame Kraft christlicher Symbole und Rituale nicht erschließen und wenn wir ihnen die provozierenden prophetischen Ansätze eines alternativen christlichen Lebens ersparen wollen.

Wir brauchen die eigene Überzeugung, dass man Kinder tatsächlich auch „um Gott betrügen“ kann wie es der Tübingen Religionspädagoge Albert Biesinger ausdrückt und dass wir ihnen damit wesentliche Dimensionen ihres Lebens verweigern.[17]

Das alles kann nicht im Modus der Belehrung geschehen. Kinder und Jugendliche wollen nicht belehrt werden über den Glauben, sie wollen ihn spüren und erfahren. Und daher ist dieses christliche Profil, das ist die enorme Zukunftsaufgabe vor der wir stehen, kein Add-On, das wir – neben einer guten Schulbildung – auch noch bieten. Es ist nicht, wie es ein Schulleiter an einer katholischen Fachschule einmal ausgedrückt hat, das Sahnehäubchen auf dem Cappuccino, sondern die Qualität unseres christlichen Profils entscheidet sich an der Qualität der

17 A. Biesinger (2012): Kinder nicht um Gott betrügen. Warum religiöse Erziehung so wichtig ist. Freiburg i. B.

Kaffeebohne: am alltäglichen, gelebten Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, die uns anvertraut sind.

Ganz schnell wird dies in unserem Schulalltag sehr konkret:

- ... an der Art und Weise, wie wir an unserer Schule mit Fehlern und Versagen umgehen – übriges nicht nur mit Fehlern und Versagen von Schülern, sondern auch mit dem von Kollegen, Hausangestellten – und sogar mit unserem eigenen ...
- ... an der Art und Weise, wie wir Leistung bewerten und rückmelden – und wie wir mit denen umgehen, die nicht die Leistung bringen, die wir erwarten würden ...

Und weil Kinder und Jugendliche sehr genaue Beobachter sind, werden wir auch sehr genau darauf achten müssen, wie wir als Verantwortliche an unseren Katholischen Schulen mit Lehrkräften und Angestellten umgehen, deren Ehen scheitern oder deren Lebensentwürfe sich ändern.

Gleichzeitig müssen wir Kinder und Jugendliche religiös gesprächsfähig machen – auch dies eine wesentliche Zukunftsherausforderung an den Marchtaler Plan: Dies gilt für die Art und Weise, wie wir die christliche Botschaft ins heute übersetzen – in einer Situation, in der Kinder (und seien wir ehrlich: wir Erwachsenen oft auch) die „großen Erzählungen“ des christlichen Glaubens nicht mehr verstehen können, weil wir mit Begriffen wie „Heil“, „Erlösung“, „Gnade“ usw. nichts mehr anfangen können. Dies gilt aber auch für die Herausforderung, interreligiöse Lernprozesse zu initiieren, die die Jugendlichen fähig machen, sich selbst in ihrem Glauben zu beheimaten und gleichzeitig in einen wahrheitsorientierten Austausch mit Anders-Glaubenden zu treten, den sie für ihr Leben in Beruf und Gesellschaft so dringend brauchen könnten.

Es existiert in unserer Gesellschaft sehr wohl ein "Bewusstsein von dem, was fehlt"[18], wie ich es im Titel meines Vortrages angedeutet habe. Jürgen Habermas, der als unverdächtig darin gelten kann, unser Gemeinwesen religiös überformen zu wollen, äußerte dies einmal bei seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels:

---

18 Vgl. M. Reder/J. Schmidt (2008): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.

„Religiöse Überlieferungen besitzen für moralische Intuitionen, insbesondere im Hinblick auf sensible Formen eines humanen Zusammenlebens, eine besondere Artikulationskraft. Dieses Potenzial macht die religiöse Rede bei entsprechenden politischen Fragen zu einem ernsthaften Kandidaten für mögliche Wahrheitsgehalte, die dann aus dem Vokabular einer bestimmten Religionsgemeinschaft in eine allgemein zugängliche Sprache übersetzt werden können.“[19]

Katholische Schule wird sich also in gewisser Weise neu erarbeiten müssen, wie vom Glauben zu sprechen und wie aus dem Glauben zu handeln sei. Religiöse Rede, so Habermas, kann entscheidende Beiträge dazu leisten, die Herausforderungen einer modernen Gesellschaft bewältigen zu helfen. Aber sie muss dazu eine Sprache finden, die die Menschen verstehen.

Das „Zeugnis“, das die in Katholischen Schulen Tätigen täglich „ablegen“, wird sich in Zukunft verstärkt an Menschen richten – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – die eine andere Sprache sprechen, über abweichende Interpretationsmuster verfügen, ungewohnte Fragen stellen – und die schlimmstenfalls auf diesem Gebiet gar keine Fragen mehr haben. Wir müssen lernen, religiöse Sprache zu übersetzen, auch und gerade im MP, übersetzen in eine Sprache, die Menschen auf der Suche verstehen können. Diese Übersetzungsarbeit scheint mir eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sein, dass wir junge Menschen dazu befähigen können, als Christinnen und Christen an ihrem zukünftigen Ort in Gesellschaft, Beruf und Privatleben ihre Frau und ihren Mann zu stehen.

Wenn wir wollen, dass die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen als zukünftige Verantwortliche in Gesellschaft, Politik oder Medien, als Facharbeiterin oder Familienvater Entscheidungen treffen, die den Geist des Evangeliums atmen, dann müssen wir sie im heute sprachfähig machen, um das Geheimnis ihres Lebens zu erkennen, zu deuten und irgendwann einmal auch weiterzugeben.

Was bedeutet das alles für unsere nächsten Schritte? Das Erbe, das wir antreten, und auf das wir uns auch heute besinnen, ist keineswegs ein Schatz, den wir vergraben dürfen, um ihn zu be-

---

19 J. Habermas (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt a. M., S. 137

wahren. Damit ist Katholische Schule noch nie gut gefahren. Wir müssen die Botschaft Jesu, wir müssen die biblischen Geschichten ernst nehmen, uns und unser Verständnis von Erziehung und Bildung durch sie anfragen lassen, uns von ihnen herausgefordert fühlen, neue Wege zu gehen – weg von den Fleischtöpfen Ägyptens und wieder hinein in die Wüste, den Blick fest auf das gelobte Land gerichtet, aber immer auch unsicher ob der Wege, die wir einzuschlagen haben.

Neue Wege gehen wollen heißt aufbrechen zu müssen in des Wortes dreifacher Bedeutung; den bisherigen Ort verlassen, sich öffnen, damit Neues hervortreten kann. Katholische Schulen werden sich verändern müssen, um die gleichen zu bleiben. Sie werden sich verändern müssen, um weiterhin den ihr angemessenen „Dienst der Kirche am Menschen" leisten zu können. Sie werden sich verändern müssen, um ihrem Grundauftrag treu zu bleiben, Orte zu bilden, Anders-Orte sozusagen, an denen der „Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums" spürbar bleibt, wie es im Zweiten Vatikanischen Konzil zu den Katholischen Schulen heißt.

Ich möchte gerne schließen mit einem kleinen Ausschnitt aus einer Rede, die Papst Franziskus vor Lehrern und Schülern von Jesuitenschulen gehalten hat und die für mich auf treffende Weise ausdrücken, was vor uns liegt:

„Erziehen ist wie eine Waage, man wägt gut die Schritte ab. Ein Fuß fest auf sicherem Boden, aber der andere in riskantes Gebiet gesetzt. Wenn dieser dann Sicherheit findet, geht der erste Fuß in riskantes Gebiet. Man kann nicht nur auf dem Gebiet der Sicherheit erziehen. Das heißt zu verhindern, dass die Menschen wachsen. Man kann aber auch nicht nur im Risiko sein, es braucht das Gleichgewicht der Schritte. Ich möchte euch, liebe Erzieher, ermutigen, neue Formen der Erziehung zu finden, die nicht konventionell sind, an die Notwendigkeiten von Ort, Zeit und Menschen angepasst. Das ist das Wichtige in unserer ignatianischen Spiritualität: Immer weiter gehen und sich mit den konventionellen Dingen nicht zufrieden geben. Dazu ermutige ich euch."[20]

20 Papst Franziskus: Ansprache an Jesuitenschüler vom 7.6.2013. (http://de.radiovaticana.va/articolo.asp?c=699212)

Bisher erschienene Hefte:

Heft 1, 1978 - *vergriffen* -
F. Ludwig Spitzer, **Sr. M. Canisia Engl**, Die besonderen Erziehungsziele der Schulen in katholischer freier Trägerschaft, Möglichkeiten und Verwirklichung, Mitwirkung der Eltern

Heft 2, 1979 - *vergriffen* -
Dr. Friedrich Leiner, Was dürfen Eltern von katholischen freien Schulen für ihre Kinder erwarten?

Heft 3, 1979 - *vergriffen* -
Günter Zündorff, Die christliche Schule und das Vereinte Europa

Heft 4, 1981 - *vergriffen* -
Anneliese Fischer, Unruhe in der Jugend: Ursachen, mögliche Konsequenzen - Ein Versuch

Heft 5, 1988
Prof. Dr. Johannes Gründel, Veränderte Einstellung der Jugend - Wertvermittlung an Schulen
Abt Dr. Gregor Zasche OSB, Erziehen christliche Schulen anders?

Heft 6, 1988
Sr. M. Canisia Engl, Mädchenbildung heute. Ein Auftrag freier katholischer Schulen
Franz Noichl, Bewahrung und Reform - der Weg des bayerischen Gymnasiums am Anfang des 20. Jahrhunderts

Heft 7, 1991
Hermann Leeb, Schwerpunkte der bayerischen Schulpolitik im Hinblick auf die bayerischen Ordensschulen
Armin Hackl, Elternarbeit in kirchlichen Schulen
Weihbischof Helmut Bauer, Predigt in der Antoniterkirche der Ursulinen
Leo Hermanutz, Erziehungspartnerschaft in der Schule - Überlegungen eines Elternvertreters anläßlich der Einführung neuer Religionsbücher

Heft 8, 1995
Rainer Ilgner, Das Erziehungskonzept der Katholischen Schule. Ein Beitrag zu Diskussion über Gestaltungsautonomie von Schule

Heft 9, 1995
Gabriele Rüttiger, Schulpastoral - Die Rolle der Eltern
Ernst Blöckl, Das Konzept des Religionsunterrichts in Bayern

Heft 10, 1995
Wilhelm Rees, Katholische Schulen - Notwendige oder überflüssige Wahrnehmung eines Grundrechts?
Erich Feifel, Der Erziehungsauftrag der katholischen Gymnasien

Heft 11, 1997
Ernst Michl, Die katholischen Schulen aus der Sicht des (Finanz-)Politikers
Karl-Joseph Hummel, Warum soll es im Jahr 2000 eigentlich noch katholische Schulen geben?

Heft 12, 1997
Dr. Eckhard Nordhofen, Katholische Schule - lohnt sich der Aufwand?
Sr. M. Canisia Engl, Auftrag und Bedeutung katholischer Schulen in freier Trägerschaft in Gegenwart und Zukunft

Heft 13, 2001
P. Frido Pflüger SJ, Katholische Schule in atheistischer Gesellschaft: eine pastorale Herausforderung.
Dr. Karl Pörnbacher, Zum Glauben eine Türe öffnen

Heft 14, 2003
Prof. Dr. Wolfgang Frühwald, Als das Lesen noch Vergnügen machte. Anmerkungen zur Debatte um Bildung, Unterricht und Erziehung.
Dr. Wilhelm Albrecht, Investieren wo es sich lohnt: Ästhetische Bildung in der Schule

Heft 15, 2006
Prof. Dr. Hans Maier, Mut zur Schule
Prof. Dr. Georg Hilger, Vom Kairos und vom guten Umgang mit der Zeit – Pädagogische und religionspädagogische Überlegungen zum Zeitverständnis und zum Verhältnis von Zeit und Lernen

Heft 16, 2008
Staatsminister a.D. Dr. h.c. mult. Hans Zehetmair, Werteerziehung an katholischen Schulen in Bayern
Prof. Dr. Jörg Splett, Erziehung – Christlich; Anthropologische Grundüberlegungen
Sr. Dr. Benedikta Hintersberger OP, Wertetradition der weiblichen Ordensschulen

Heft 17, 2009
Prof. Dr. Wolfgang Schönig, Entwicklung der katholischen Schulen in freier Trägerschaft.
Herausforderung der Bildung nach PISA
Dr. Albert Brendle, Die goldene Regel – Wertvolles leben, erlernen und kommunizieren.
Zu einem Orientierungsrahmen für Wertekonzepte katholischer Schulen in Bayern

Heft 18, 2010
Dr. Lukas Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen
Ulrich Haaf, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen

Heft 19, 2010
Dr. Andreas Hatzung, *"Maius est enim difficilia perfringere quam laeta moderari."*[21] Die Entstehung des Katholischen Schulwerks in Bayern und die Beamtenfrage, anhand einiger Originalaussagen

21 Seneca, Epistulae morales ad Lucilium, 66, 49; auf Deutsch etwa: „Wichtiger ist es nämlich, Schwierigkeiten zu überwinden als sich mit Erfreulichem einzurichten."