





Erziehungs- und Bildungsplan für katholische freie Schulen
in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

MARCHTALER PLAN

Grundlagen

An diesen Band schließen sich je nach Schulart an:

Marchtaler Plan Grundschule
(Rottenburg 2017)

Vernetzte Unterrichtseinheiten für die Werkrealschule
(In: Marchtaler Plan Grund-, Haupt- und Werkrealschule. Rottenburg 2002, S. 89-171)

Vernetzte Unterrichtseinheiten für die Realschule
(In: Marchtaler Plan Realschule. Rottenburg 2013, S. 25-213)

Marchtaler Plan Gymnasium
(Rottenburg 2017)

Herausgeber:

Stiftung Katholische Freie Schule
der Diözese Rottenburg-Stuttgart
Bischof-von-Kepler-Str. 5
72108 Rottenburg

An diesem Band haben mitgewirkt:

Dr. Marcus Adrian, Harald Häupler, Judith Kunze,
Roman Mangold, Dr. Joachim Schmidt, Thomas Schmidt,
Dr. Heinz-Joachim Schulzki, Dr. Berthold Suchan,
Walter Swacek und Marion Tuschl-Kriegel.

Gestaltung:

Christof Kövesi

Fotos:

Judith Kunze: Seite 63, 64, 66, 67, 69, 74
Thomas Schmidt: Seite 6, 45, 48, 50-li, 59-li, 59-re, 68
Reinhold Zumbiel: Seite 50-re

©2018

ISBN 978-3-936548-40-2



DECRETUM CONFIRMATIONIS ET APPROBATIONIS

Auf der Grundlage von kirchenrechtlichen Bestimmungen¹
und ausgehend von der Anordnung im Beschluss
der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart²,
der Zielsetzung in § 2 der Grundordnung für die
Katholischen Freien Schulen
in der Diözese Rottenburg-Stuttgart und
dem Auftrag in § 1 des baden-württembergischen Gesetzes
für die Schulen in freier Trägerschaft setze ich hiermit den

Marchtaler Plan -Grundlagen-

als Erziehungs- und Bildungsplan
für die Katholischen Freien Schulen
in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

in Kraft und erteile gleichzeitig die Genehmigung zur Herausgabe.

Rottenburg, 1. Februar 2018

Dr. Gebhard Fürst
Bischof von Rottenburg-Stuttgart

¹ cc. 803 § 2, 806 § 1, 824 § 1, 827 § 2 CIC
² 1985/1986 in Teil III, Kap. V, Nr. 29





6

Marchtaler Plan | Grundlagen



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Präambel: Von der Freiheit der Bildung	11
Schule denken: das Bildungsverständnis des Marchtaler Plans	13
Theologische Grundlagen des Marchtaler Plans	
Sehen – Die Zeit-Zeichen der Gegenwart	15
Urteilen – Biblisch-anthropologische Inspirationen für ein christliches Bildungsverständnis	17
Handeln – Konkretisierung des christlichen Bildungsverständnisses im Marchtaler Plan	22
Grundüberzeugungen und Haltungen für die pädagogische Arbeit an Marchtaler-Plan-Schulen	27
Haltungen von Mitarbeitern an Marchtaler-Plan-Schulen	28
Das Kompetenzverständnis im Marchtaler Plan	31
Inklusive Praxis an Marchtaler-Plan-Schulen	36
Schule gestalten: die Konkretisierung des Bildungsverständnisses im Marchtaler Plan	39
Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagssschulen	40
Gestaltungselemente im unterrichtlichen Bereich	44
Morgenkreis	45
Freie Stillarbeit	49
Vernetzter Unterricht	55
Fachunterricht	60
Gestaltungselemente im außerunterrichtlichen Bereich	
Mittagessen	62
Ungebundene Freizeit	65
Gebundene Freizeit	68
Erweiterte Lerngelegenheiten	71
Ganztagspädagogik in der Grundschule	77
Anhang	
Markierungen und Meilensteine auf dem Weg zu einem Erziehungs- und Bildungsplan für katholische freie Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart	80





Vorwort

„Wer hohe Türme bauen will, muss lange beim Fundament verweilen.“ (Anton Bruckner)

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte interessierte Leserinnen und Leser des Marchtaler Plans,

was Anton Bruckner in seinem Zitat formuliert – die Bedeutung eines soliden, wohl bedachten und gut begründeten Fundaments –, gilt so oder ähnlich sicher auch für „pädagogische Gebäude“. Der Marchtaler Plan gründet auf pädagogischen, anthropologischen und theologischen Grundpositionen, die in der alltäglichen Arbeit manchmal in den Hintergrund treten, ohne die eine Umsetzung des Marchtaler Plans aber nicht gelingen kann.

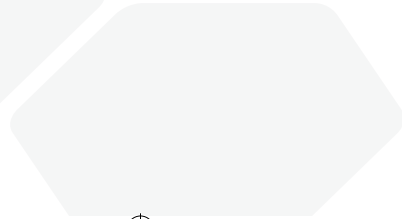
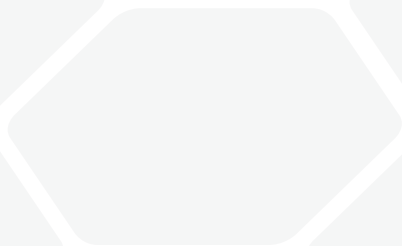
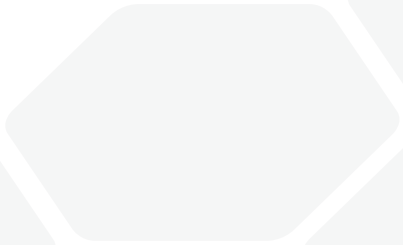
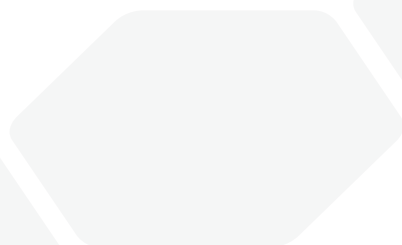
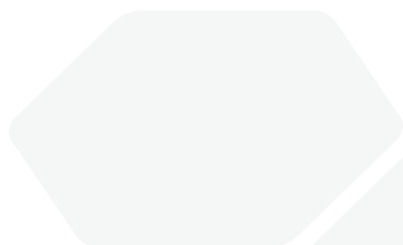
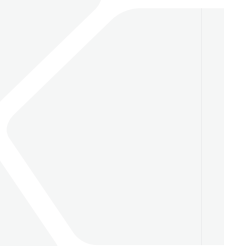
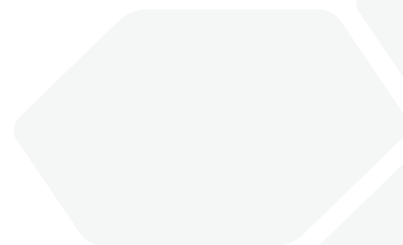
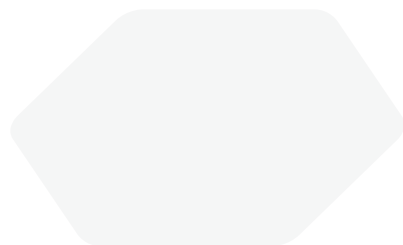
Wir freuen uns daher sehr, dass wir mit dem vorliegenden Grundlagenband zum ersten Mal eine kompakte Darstellung dieser Fundamente des Marchtaler Plans vorlegen können. Die Arbeit daran erstreckte sich über mehrere Jahre, und wir danken allen, die im Bischöflichen Stiftungsschulamts daran mitgearbeitet haben.

Viele Positionen konnten wir dabei aus den früheren Marchtaler Plänen übernehmen – dafür wurden synoptische Überblicke über die Pläne der verschiedenen Schularten erstellt und die wesentlichen Kernaussagen herausdestilliert und überprüft. In manchen Bereichen – wie z. B. im Feld der Inklusion oder bei der Entwicklung eines dem Marchtaler Plan angemessenen Kompetenzbegriffs – musste Neuland beschritten werden.

Wir hoffen und wünschen uns, dass die Texte dieses Grundlagenbandes zu zahlreichen Diskussionen Anlass geben – in den Fachschaften, den Schulen, aber auch bei Verantwortlichen in Wissenschaft und Bildungspolitik. Sollte dies gelingen, hat sich das „Verweilen“ beim Fundament in jedem Fall gelohnt.

Dr. Joachim Schmidt
Stiftungsvorstand

Harald Häupler
Stiftungsvorstand



10



Marchtaler Plan | Grundlagen



Präambel: Von der Freiheit der Bildung

Dass das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland das Recht zur Errichtung von Schulen in freier Trägerschaft zu den Grundrechten zählt, verweist auf den hohen Rang, den unsere Verfassung der Freiheit der Bildung einräumt. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist im Willen der Verfassungsväter und -mütter zu sehen, ein staatliches Bildungsmonopol in jedem Fall zu verhindern.

Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg äußert sich gleich in ihrem ersten Paragraphen ausführlicher zur Aufgabe freier Schulen: „Schulen in freier Trägerschaft dienen nach Maßgabe des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Verfassung des Landes Baden-Württemberg der öffentlichen Aufgabe, als Ersatz- oder Ergänzungsschulen das Schulwesen des Landes zu bereichern. Sie ergänzen das Angebot freier Schulwahl und fördern das Schulwesen durch besondere Inhalte und Formen der Erziehung und des Unterrichts.“ Damit wird den freien Schulen nicht nur die Möglichkeit eingeräumt, von den staatlichen Schulen abweichende pädagogische Konzepte zu entwickeln; man kann vielmehr von einer Verpflichtung freier Schulen sprechen, alternative Formen der Erziehung und Bildung anzubieten, da sie nur so ihrem Auftrag, das öffentliche Schulwesen zu bereichern und zu fördern, gerecht werden können.

Diese alternativen Konzepte sind kein Selbstzweck; sie müssen vielmehr ihre Grundlage in einer durchdachten und begründeten Anthropologie sowie in einer klaren Vorstellung der Aufgaben von Schule in unserer Gesellschaft haben. Darüber hinaus bedarf es einer Reihe von reflektierten Grundüberzeugungen und Haltungen. Erst dann ist die Möglichkeit geschaffen, daraus geeignete Formen und Inhalte für eine gelingende Pädagogik abzuleiten.

Katholische freie Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart haben die Möglichkeit ergriffen, ein eigenes pädagogisches Konzept zu entwickeln, und sich damit auch der Verpflichtung gestellt, die mit der Privatschulfreiheit verbunden ist. Ausgehend von einem biblisch-anthropologisch inspirierten Bildungsverständnis sind an diesen Schulen in den letzten Jahrzehnten Formen pädagogischen Handelns entstanden, die mittlerweile in ihrer Gesamtheit und in ihrem Bezug zueinander die grundlegenden Strukturelemente des Marchtaler Plans bilden.

Darüber hinaus versuchen die katholischen freien Schulen beständig, zu den je aktuellen Fragestellungen und gesellschaftlichen Veränderungen reflektierte Positionen zu erarbeiten, so gegenwärtig beispielsweise zur Inklusion, zum vielgebrauchten Begriff der Kompetenz und zu den spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten von Ganztagspädagogik.

Diese grundlegenden Überlegungen in ihrer Gesamtheit darzulegen, ist Aufgabe des hier vorliegenden Grundlagenbandes des Marchtaler Plans. Er umfasst daher alle Texte, die sich auf die Grundlagen dieses Erziehungs- und Bildungsplans beziehen, unabhängig von einzelnen Schularten. Er bildet damit die unverzichtbare Voraussetzung für das Verständnis der anderen Bände, die sich im Wesentlichen schulartspezifisch mit den Vernetzten Unterrichtseinheiten, deren Zielrichtung und inhaltlicher Ausgestaltung befassen.

Neben diesem Grundlagenband liegen vor:

Marchtaler Plan Grundschule (2017)

Marchtaler Plan Grund- Haupt- und Werkrealschule (2002; gilt nur noch für Haupt-/Werkrealschule)

Marchtaler Plan Realschule (2015)

Marchtaler Plan Gymnasium (2017)

Um die Anliegen des Marchtaler Plans richtig zu verstehen, ist es notwendig, immer wieder die Grundlagentexte in einen Dialog mit den spezifischen Ausgestaltungen für die einzelnen Schularten zu bringen. Erst im ständigen Bezug zwischen theoretischen Überlegungen und praktischer Umsetzung kann schulisches pädagogisches Handeln gelingen.

Schule denken: das Bildungsverständnis des Marchtaler Plans

Theologische Grundlagen des Marchtaler Plans

Der Marchtaler Plan ist der Erziehungs- und Bildungsplan für katholische Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Aufbauend auf theologischen und christlich-anthropologischen Grundlagen zeigt er Wege und Formen christlicher Erziehung und Bildung in der Welt von heute auf. Für die pädagogische Arbeit mit Schülern¹ ist es bedeutsam, die Wurzeln von Erziehung und Bildung an einer katholischen Schule zu formulieren und sich immer wieder ihre pädagogische Relevanz bewusst zu machen. Aus dem biblisch-theologisch fundierten Menschenbild erwachsen pädagogische Grundlagen und didaktische Umsetzungen, die gemeinsam das Profil des Marchtaler Plans prägen.

So stellt sich der Zusammenhang zwischen christlicher Anthropologie und Gestaltung von Schule als ein Beziehungsgeflecht dar, das im Folgenden zunächst im Überblick dargestellt und dann näher erläutert wird:

1. Die Erziehungs- und Bildungskonzepte katholischer Schulen antworten immer auf die konkreten gesellschaftlichen und religiösen Phänomene ihrer Gegenwart. Diese bilden die „Zeichen der Zeit“, die die Kirche auch im Handlungsfeld Schule wahrnehmen und erforschen muss und die sie im Licht des Evangeliums deutet.² Katholische Schulen und die in ihr Handelnden müssen also zunächst die Wirklichkeit wahrnehmen, in der sie sich bewegen und die ihnen die Rahmenbedingungen setzt, in der sie ihr Leben gestalten (Sehen – Die Zeit-Zeichen der Gegenwart).
2. Aus dieser Sicht auf die Realität der Welt gestalten Mitarbeitende an katholischen Schulen Bildungsprozesse, die die Kinder und Jugendlichen nicht einfach an die gesellschaftlichen und ökonomischen Realitäten „anpassen“, sondern ihnen dabei helfen, sich zu freien und verantwortungsvollen Menschen zu entwickeln. Dabei können katholische Schulen auf das reiche Potenzial an Inspirationen zurückgreifen, das biblische Bilder und Geschichten sowie das theologische Nachdenken über den Menschen und seine Herkunft und Zukunft bereithalten. Diese biblisch-theologischen Inspirationen eröffnen, wenn sie ernst genommen werden, auch heute Perspektiven und Visionen vom Menschsein, die eine christliche Pädagogik anregen können und darin eine innovierende Kraft entwickeln (Urteilen – Biblisch-anthropologische Inspirationen für ein christliches Bildungsverständnis).

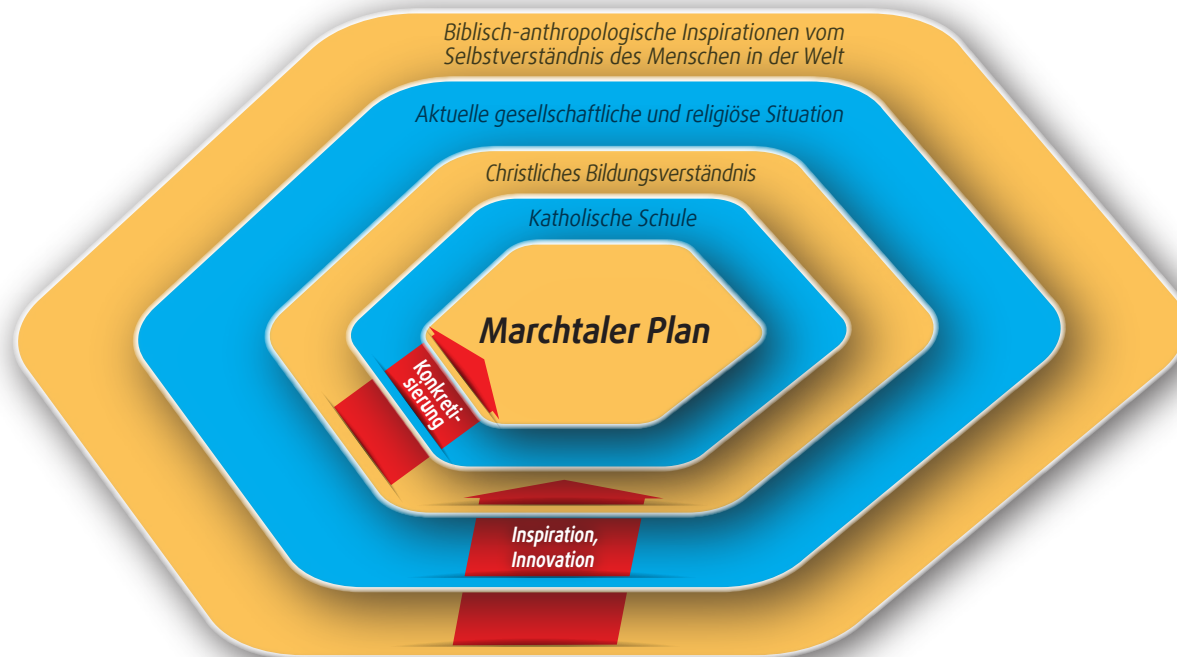
¹ In diesem Text werden durchgängig die grammatisch männlichen Bezeichnungen (bspw. „Lehrer“ oder „Schüler“) verwendet. Selbstverständlich sind damit alle Menschen der entsprechenden Personengruppe gemeint.

² Vgl.: Gaudium et spes 4.

3. Aus der Wahrnehmung der Wirklichkeit und aus den biblisch-theologischen Inspirationen speist sich ein christliches Bildungsverständnis. Dieses kann nie abstrakt sein, sondern muss immer wieder konkrete Aussagen dazu machen, wie und mit welcher Zielrichtung junge Menschen auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden begleitet werden können (Handeln – Konkretisierung des christlichen Bildungsverständnisses im Marchtaler Plan).

In diesem Zusammenhang lassen sich die Bereiche „Sehen“, „Urteilen“ und „Handeln“ nicht vollständig voneinander abgrenzen. Es entspricht schulpädagogischem Denken, dass in der Beschreibung gesellschaftlicher Realitäten immer auch nach deren pädagogischen Konsequenzen und in der biblisch-theologischen Deutung von Wirklichkeit immer auch nach deren möglicher Ausformung in der schulischen Praxis gefragt werden muss.

Das folgende Schaubild verdeutlicht das Beziehungsgeflecht zwischen den theologischen Grundlagen und den konkreten Ausformungen des Marchtaler Plans als Erziehungs- und Bildungsplan katholischer Schulen:



Sehen – Die Zeit-Zeichen der Gegenwart

ZEIT-ZEICHEN DES GESELLSCHAFTLICHEN WANDELS

In der heutigen Zeit sind die Fragen nach Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen und nach Bildungsgerechtigkeit zu zentralen sozialen Fragen geworden. Studien belegen, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stark von ihrer sozialen Herkunft und den ökonomischen Möglichkeiten der Eltern, deren Milieu und Bildungsstatus abhängen. Damit steigen sowohl die Erwartungen von Gesellschaft und Eltern an die Institution Schule als auch der Druck auf die Kinder, schulisch erfolgreich zu sein. Gemessen wird dieser Erfolg in der Regel an den Noten, mit denen die schulischen Leistungen bewertet werden. Schule wird so immer stärker als Institution wahrgenommen, an der über die Berufs- und Lebenschancen der Kinder entschieden wird.

Auch die Erwartungen der Wirtschaft erhöhen den Druck auf die Schule. Schüler sollen dem Arbeitsmarkt früher zur Verfügung stehen. Die Orientierung an der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung, die Betonung der „Output-Orientierung“ und die damit einhergehenden Leistungs- und Effizienzmessungen markieren einige der wesentlichen Aspekte dieser Entwicklung.

Für die katholischen Schulen stellen diese Entwicklungen ernsthafte Herausforderungen für ihr christliches Verständnis von Erziehung und Bildung dar. Auf der einen Seite handeln Schulen als Akteure dieser Gesellschaft und begleiten Kinder und Jugendliche, die sich später in diesem gesellschaftlichen System und dessen Strukturen bewegen. Andererseits müssen katholische Schulen – klarer noch als in den vergangenen Jahrzehnten – formulieren, welchen Anspruch die christliche Botschaft an die Bildungsprozesse und Bildungsinhalte stellt: Die (Selbst-)Bildung der Schüler und deren Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten müssen dabei immer den Vorrang haben vor einer funktionalen Anpassung an ausschließlich ökonomische Interessen.

Der Marchtaler Plan stellt eine Realisierung dieses Weges katholischer Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart dar. In seiner klaren Fokussierung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, in seiner gleichrangigen Betonung von Weltverstehen und Weltverantwortung wie auch in seiner klaren Option für eine lebensfördernde religiöse und interreligiöse Bildung ist er ein relevanter Gegenentwurf zu den skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen. Katholische Schulen profilieren mit diesen Aspekten des Marchtaler Plans ein christliches Bildungsverständnis, das die Anforderungen unserer Berufs- und Arbeitswelt nicht negiert, diese aber auch nicht zum alleinigen pädagogischen Maßstab erhebt.

ZEIT-ZEICHEN DES RELIGIÖSEN WANDELS

Für katholische Schulen bedeutet das Erforschen der „Zeichen der Zeit“ auch die Beschäftigung mit einem sich wandelnden Verhältnis der Gesellschaft zu Religion und deren Institutionen. Alle Verantwortlichen innerhalb der Kirche müssen sich mit dem Phänomen auseinandersetzen, dass die Grundfragen nach dem eigenen Leben und nach Gott weiterhin von einer großen Bevölkerungsmehrheit gestellt werden, dass nach Antworten auf diese Fragen aber kaum noch im Raum der Kirche gesucht wird.

Immer weniger Menschen wird durch Erziehung und Sozialisation eine frühe Begegnung mit dem christlichen Glauben ermöglicht. Damit schwinden die Chancen, zu einem späteren Zeitpunkt im Leben eine sinnstiftende und hilfreiche Gottesbeziehung zu erfahren. Kindern und Jugendlichen geht auf diese Weise früh eine wichtige Lebensressource verloren, die ihnen Bindung und Halt vermitteln kann.

In einer solchen Zeit gewinnen Orte an Bedeutung, an denen der christliche Glaube im Alltag erfahren werden kann und an denen die Kinder und Jugendlichen Menschen begegnen, denen der Glaube wichtig und eine Kraftquelle für ihr Leben ist. Katholische Schulen haben deshalb heute die Aufgabe, zu neuen „Kirch-Orten“ zu werden. Hier können Kinder und Jugendliche (aber auch Lehrkräfte, Mitarbeiter und Eltern) auf überzeugende Weise erfahren, welche Weltzugänge der christliche Glaube eröffnen kann und welche ethischen und sozialen Implikationen er für die Zukunftsfragen unserer Gesellschaft bereithält.

Urteilen – Biblisch-anthropologische Inspirationen für ein christliches Bildungsverständnis

Wenn die Kirche und mit ihr die katholischen Schulen den großen gesellschaftlichen und religiösen Herausforderungen der Gegenwart angemessen begegnen wollen, dann erhalten sie hierfür Inspirationen aus der biblischen Botschaft und dem theologischen Denken aus vielen Jahrhunderten. Wenn daher die folgenden Ausführungen zu einer christlichen Sicht auf den Menschen auch nicht für sich in Anspruch nehmen, „das“ christliche Menschenbild abschließend wiederzugeben, so formulieren sie doch Grundlagen eines christlichen Verständnisses vom Menschen, das dem konkreten pädagogischen Handeln an allen katholischen Schulen, die mit dem Marchtaler Plan arbeiten, Orientierung und Ausrichtung gibt.

DER MENSCH IN SEINER UNVERLIEBAREN WÜRDE

Alle Menschen, besonders auch Kinder und Jugendliche, wollen als einmalig und unverwechselbar gesehen und ernstgenommen werden. Die biblische Überzeugung, dass Gott jeden von uns „beim Namen“ (Jes 43,1) gerufen hat, spricht jedem Menschen in jeder Situation eine einmalige und unverlierbare Würde zu, die weder von seinem Entwicklungsstand noch von seiner gesellschaftlichen Position abhängt. In vielen Texten drückt die Bibel das besondere Verhältnis zwischen Gott und den Menschen aus – am eindrucksvollsten wohl in den Psalmen (Ps 8 und Ps 139) und im theologischen Bild der „Gottebenbildlichkeit“ (Gen 1,26f.). In den Religionen des Alten Orients und Ägyptens waren allein Könige und Pharaonen „Ebenbilder Gottes“. Sie repräsentierten die Anwesenheit Gottes auf Erden und handelten an seiner Statt. Im Alten Testament geht diese „Ebenbildlichkeit“ auf „den Menschen“ – und das heißt: auf alle Menschen – über: Der Mensch ist Stellvertreter Gottes auf Erden und trägt als solcher Verantwortung für die Schöpfung.

Im Neuen Testament wird vor allem Jesus Christus als eikon, als Abbild Gottes, beschrieben. Der Mensch erhält dadurch seine besondere Würde, dass Jesus Christus „sich entäußerte“ und Mensch wurde (Phil 2,5-11). In seiner Menschwerdung hebt Gott selbst die Trennung zwischen himmlischer und irdischer Sphäre auf – die Welt wird zum (Be-)Reich Gottes.

Diese Würde und mit ihr verbunden die Achtung vor jedem menschlichen Leben ist eine der Kernbotschaften, die katholische Schule in jeden Bildungsprozess einbringt. Die Achtung vor der unverlierbaren Würde jedes einzelnen Menschen ist eine Haltung, die die Kinder und Jugendlichen selbst in der Schule einüben können – die sie aber auch in der Art und Weise, wie man ihnen im schulischen Alltag begegnet, erleben und erfahren können müssen.



DER MENSCH IN DER ERFAHRUNG VON FREIHEIT UND VERANTWORTUNG

In ihrer Entwicklung sind Kinder und Jugendliche auf der Suche nach wachsenden Freiheitsräumen, in denen sie selbst entscheiden und selbst verantworten, was sie tun und wie sie ihr Leben gestalten. Diese Freiheit beinhaltet in Kindheit und Jugend vor allem auch den Wunsch nach wachsender Unabhängigkeit von den Erwachsenen.

Das Thema „Freiheit“ ist auch ein zentrales Leitmotiv der biblischen Botschaft: Die Urerfahrung der Israeliten mit ihrem Gott, der sie aus der Unterdrückung, aus dem „Sklavenhaus Ägyptens“ befreit (Ex 13-15), wird vielfach im Alten Testament aufgegriffen und thematisiert. Unter anderem bildet sie die Einleitung und damit gleichsam die „Überschrift“ über die Zehn Gebote als ethische Grundurkunde des Volkes Israel (Ex 20). In dieser Zusammengehörigkeit wird deutlich, dass Freiheit und Verantwortung miteinander unlösbar verbunden sind: Verantwortung ist die „Schwester der Freiheit“.

Die Ermöglichung der Freiheit und die Übernahme von Verantwortung sind aus dieser biblischen Inspiration heraus auch für Bildungsprozesse an katholischen Schulen grundlegend. Beide müssen erfahren – aber auch „erlernt“ – werden.

DER MENSCH IN SEINEM ANGEWIESENSEIN AUF BEGEGNUNG UND BEHEIMATUNG

Kinder und Jugendliche sehnen sich nach Angenommensein und echten, verlässlichen Beziehungen. Neben allen Autonomie- und Freiheitsbestrebungen suchen sie nach Formen und Orten der Kommunikation und Begegnung, gleichzeitig ist das Leben vieler Kinder und Jugendlicher geprägt von Verlusterfahrungen und -ängsten. Oft erleben sie Lebensentwürfe und Identitäten als gefährdet und brüchig.

Die biblischen Gottesbilder zeugen alle von einem Gott, der selbst in Beziehung zu den Menschen tritt. Letztlich drückt sogar das ganze christlich-trinitarische Gottesbild nichts anderes aus, als dass Gott selbst Beziehung ist. Viele Texte des Alten und die meisten des Neuen Testaments lassen sich als Beziehungsgeschichten lesen: Gott steht in einem besonderen Verhältnis, fast schon in einem Liebesverhältnis zu seinem Volk (Hos 11,1-11) und führt es durch die wechselvolle Geschichte. Jesus tritt in seiner Reich-Gottes-Verkündigung als derjenige auf, der mit den Sündern spricht, Mahl mit ihnen hält und damit die von Menschen gezogenen Grenzen zwischen Reinen und Unreinen, zwischen

Gerechten und Sündern aufhebt (Mk 2,15-17). Er ist es, der Gottes Menschenfreundlichkeit zeigt, indem er auf Ausgegrenzte und Ausgestoßene (Frau am Jakobsbrunnen, Joh 4,1-42; Zöllner Zachäus, Lk 19,1-10) zugeht.

Daraus ergibt sich auch das Bild einer Kirche, die *communio* ist – Gemeinschaft und Beziehungsort für Menschen, die in der Nachfolge dieses beziehungsfreudigen Gottes leben. In dieser Linie versteht sich auch katholische Schule als Weggemeinschaft, in der Kinder und Jugendliche Kommunikation und Gemeinschaft als zentrale Grunddimensionen menschlichen Lebens erfahren und an denen sie lernen, Kommunikations- und Begegnungsprozesse achtsam zu gestalten. Diese Beziehungsprozesse sind das eigentliche Zentrum einer echten Herzensbildung, die im Zentrum des christlichen Bildungsverständnisses steht.

DER MENSCH ALS MITGESTALTER DER WELT

Viele Kinder und Jugendliche sind daran interessiert, die Welt aktiv und partizipativ mitzugestalten und in diesem Sinne „politisch“ zu sein, wobei ihre Beweggründe vielgestaltig sind. Für katholische Schulen ist es in jedem Fall bedeutsam, zu solchem gesellschaftlichen Engagement zu ermutigen und dessen biblisch-theologische Perspektiven zu beleuchten.

Im Alten Testament sind es vor allem die prophetischen Traditionen, die zu einer Veränderung gesellschaftlicher Unrechtssituationen aufrufen und dem Heilswillen Gottes Geltung verschaffen wollen (Amos 4,1; 5,7-15; 6,1-8; Jes 1,15-17).

Auch in der neutestamentlichen Überlieferung gilt die Weltgestaltung als christliche Grundaufgabe: Jesus versteht seine Verkündigung des Reiches Gottes auch als Erfüllung der alttestamentlichen Verheißungen von Befreiung und Heilung. In den Seligpreisungen der Bergpredigt (Mt 5,3-12) ebenso wie in seinem Gebot der Nächsten-, ja Feindesliebe (Mt 5,43-47) zeigt Jesus einen radikalen Weg der Weltgestaltung auf, den er selbst vorlebt.

Dieser Aspekt der Weltgestaltung tritt als Bildungsaufgabe zu der Aufgabe hinzu, die Welt und ihre Phänomene verstehen und deuten zu lernen.



DER MENSCH VOR DER ERFAHRUNG DES SCHEITERNS

Kinder und Jugendliche erleben – oft schon sehr früh –, dass zum Leben und Zusammenleben der Menschen auch die Erfahrung von Brüchigkeit und Scheitern gehört: Ehen und Partnerschaften gehen auseinander, Familien werden getrennt und setzen sich neu zusammen. Damit verbunden sind auch Situationen, in denen Menschen Schuld auf sich laden oder mit erlittenem Unrecht umgehen lernen müssen.

Die christliche Botschaft thematisiert auch diese Erfahrungen: Jesus begegnet Menschen, die nach den Maßstäben der Gesellschaft schuldig geworden sind. Sie finden bei ihm und durch ihn Vergebung (Joh 8,1-11). Menschen, die aufgrund ihrer Krankheit, ihres Verhaltens oder ihrer Herkunft für unberührbar befunden und ausgegrenzt wurden, werden in die Gemeinschaft zurückgeführt (Mt 8,1-4, Lk 19,1-10, Joh 4,1-42). Und nicht zuletzt führt Jesu eigener Weg ins scheinbare „Scheitern“ am Kreuz. Der „gekreuzigte Gott“ bringt das christliche Gottesbild auf den Punkt: Gott bleibt vom Leid und der Not der Menschen nicht unberührt, sondern er lässt sich so sehr davon berühren, dass er selbst in Jesus Christus am Kreuz leidet und stirbt.

Erfahrungen des Scheiterns und der Umgang mit Schuld gehören dazu, wenn Menschen „sich bilden“. Kinder und Jugendliche können in katholischen Schulen erleben, dass Krisen und Brüche des menschlichen Lebens nicht ausgeblendet werden. Sie haben vielmehr die Chance, solche Erfahrungen ansprechen zu können, und erleben „Räume“ – im Sinne von Orten und Zeiten –, wo sie Menschen begegnen, die sie auf schwierigen Wegen begleiten.

DER MENSCH AUF DER SUCHE NACH HOFFNUNG UND SINN

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Erfahrungen sind Kinder und Jugendliche in ihrem Leben auf der Suche nach einem übergreifenden Sinn für die schönen, aber auch die leidvollen Erfahrungen, die sie machen. Schon Kinder – und mehr noch Jugendliche – stellen bohrende Fragen nach dem Sinn menschlichen Leidens und nach der eigenen Herkunft und Zukunft.

Die biblische Botschaft ist nicht einfach eine „Antwort“ auf diese Fragen, aber in ihr sind die Hoffnungssehnsüchte und -perspektiven zahlreicher Menschen formuliert. Daher sind auch die großen biblischen Hoffnungsvisionen von einer Welt, in der die Tränen getrocknet sind und kein Leid mehr sein wird (Offb 21,3-5), viel mehr als billige Vertröstungen. „Denn gerade diese Hoffnung auf Gott ist es ja, die uns an sinnlosem Leiden immer wieder leiden macht. Sie ist es, die uns verbietet, mit der Sinnlosigkeit dieses Leidens zu paktieren. Sie ist es, die in uns immer neu den Hunger nach Sinn, das Dürsten nach Gerechtigkeit für alle, für die Lebenden und die Toten, die Kommenden und Gewesenen weckt und die es uns verwehrt, uns ausschließlich innerhalb der verkleinerten Maßstäbe unserer Bedürfniswelt einzurichten.“³

Zum Bildungsauftrag katholischer Schulen gehört vor diesem Hintergrund, Kindern und Jugendlichen einen Zukunftshorizont offen zu halten und sie bei den „großen Fragen“ nach der Zukunft der Welt und des Menschen ernst zu nehmen und zu begleiten. Gleichzeitig erfahren Kinder und Jugendliche damit auch mehr über die Motivation, warum sich Christen in dieser Welt und für diese Welt engagieren.

³ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I: Beschlüsse der Vollversammlung. Freiburg: Herder, 1976, S. 88.



Handeln – Konkretisierung des christlichen Bildungsverständnisses im Marchtaler Plan

Ein christliches Bildungsverständnis, das sich aus diesen biblisch-anthropologischen Inspirationen speist, kann Bildung niemals als „Einbahnstraße“, als einen mechanistischen Input-Output-Prozess auffassen. Bildung ist ein aktives Geschehen, ein Prozess der Selbstbildung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Dieser Selbstbildungsprozess geschieht, indem die Kinder und Jugendlichen sich in Beziehungen bewegen und Beziehungen zu verschiedenen Lebensbereichen aufnehmen: in Kindergarten, Schule und außerschulischen Angeboten – aber ebenso in Familie und Freundeskreis. Bildung ereignet sich nicht exklusiv in den Bildungsinstitutionen, sondern ist ein lebenslanger Prozess. Prälat Max Müller, dem die Schulstiftung wesentliche Impulse für die Entwicklung und Festschreibung des Marchtaler Plans verdankt, formulierte diesen Prozess einmal als „vierfaches Geflecht von Beziehungen“⁴, in das sich der Mensch einordnet: Die Beziehung zu Gott, zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt. Entlang dieses vierfachen „Geflechts“ lässt sich auch Bildung als Prozess der Entwicklung von Beziehungen verstehen. Vier Beziehungsfelder erscheinen hierfür von besonderer Bedeutung:

Beziehung zu mir und meiner eigenen Person

Selbst-Verstehen und Lebensbewältigung:

Schüler entwickeln ein Verständnis ihrer eigenen Würde und einen Umgang mit Unsicherheiten und Brüchen in ihrem Leben.

Beziehung zu den Mitmenschen

Begegnung und Kommunikation:

Schüler erfahren menschliche Kommunikation und Gemeinschaft als zentrale Grunderfahrungen des Lebens, die es achtsam zu gestalten gilt.

Beziehung zur Welt

Welt-Verstehen und Welt-Verantwortung:

Schüler entwickeln ein Verständnis von der sie umgebenden Welt und der Weltgestaltung als Gabe und Aufgabe.

Beziehung zu Gott

Sinnsuche und Rückbindung:

Schüler werden neugierig auf die Suche nach den Tiefendimensionen ihres Lebens.



⁴ Müller, Max: Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie. Rottenburg: Bischöfliches Schulamt, Abt. II, 1989, S. 22.

BEZIEHUNG ZUR WELT: WELT-VERSTEHEN UND WELT-VERANTWORTUNG

Um Welt und Gesellschaft kritisch zu betrachten und konstruktiv mitzugestalten, benötigen Kinder und Jugendliche ein ethisches Urteilsvermögen, das eigene Überzeugungen und Fähigkeiten in Relation zu den Phänomenen und Zeitzeichen setzt, die sie beobachten. Sie müssen lernen, die Welt nicht nur als Gabe, sondern auch als Aufgabe zu verstehen.

Für das dazu notwendige Verständnis der Welt reicht ein einzelner Zugang nicht aus. Der religiöse Weltzugang ist für katholische Schulen eine wichtige Dimension, ersetzt aber den natur-, geistes- oder sozialwissenschaftlichen Weltzugang ebenso wenig wie den ästhetisch-künstlerischen. Katholische Schulen verengen nicht die Perspektive auf die Welt, sondern versuchen diese zu erweitern. Aus diesem Anspruch heraus verbindet der Marchtaler Plan im Unterricht die Inhalte aus den Fachwissenschaften mit existenziellen und ethischen Fragestellungen. Im außerunterrichtlichen Bereich werden Unterrichtsinhalte einerseits ergänzt und andererseits Inhalte und Themen angeboten, die über den „klassischen“ Kanon schulischen Lernens hinausgehen. Immer spielt dabei die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle.

BEZIEHUNG ZU MIR UND MEINER EIGENEN PERSON: SELBST-VERSTEHEN UND LEBENSBEWÄLTIGUNG

Lernprozesse beziehen sich nie nur auf die „Sachen“ der die Kinder und Jugendlichen umgebenden Welt. Immer stellen sich in den Fragen des Weltverstehens und der Weltgestaltung auch Fragen nach der eigenen Person, dem eigenen Selbstverständnis, nach der Bedeutung und der eigenen Rolle. In der Beziehung zu sich selbst entwickeln Kinder und Jugendliche ein Bewusstsein ihrer Persönlichkeit, ihrer Interessen und Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen. Sie erleben, wie sie auf ihre Umgebung wirken und diese mitgestalten können. Darüber hinaus setzen sie sich mit Lebens- und Zukunftsfragen auseinander und suchen nach Antworten in ihrem Umfeld.

Dazu muss Schule „bedeutsame Lernsituationen“ ermöglichen bzw. schaffen, in denen Kinder und Jugendliche eine eigene Beziehung zum Lerngegenstand entwickeln, von dem sie sich berühren lassen und über den sie – in besonders geglückten Lernmomenten – auch staunen können.



Solches persönlichkeitsorientiertes Lernen geschieht im Unterricht wie auch in den außerunterrichtlichen Angeboten, die Erfahrungen von Fähigkeiten und Grenzen ermöglichen, aber auch zu Selbstbesinnung und Nachdenken über sich selbst einladen. Die Möglichkeiten mitzubestimmen, zwischen Angeboten auszuwählen und selbst Verantwortung zu übernehmen, stärken darüber hinaus das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder und Jugendlichen.

Damit Schüler auf solche Art und Weise die eigene Person in den Blick nehmen können, brauchen sie verlässliche Begleiter, die ihnen vertraut sind und denen sie trauen, und sie brauchen Zeiten und Orte, an denen dieses Nachdenken über die eigene Person und den eigenen Weg stattfinden kann und darf. Besonders virulent werden solche Prozesse der Persönlichkeitsbildung im Erleben von eigenem Versagen und in Erfahrungen des Scheiterns. Hier sind katholische Schulen gefragt, Konzepte zu entwickeln, wie Kinder und Jugendliche solche Erlebnisse ohne Versagensgefühle als Lernerfahrungen nutzen und an ihnen reifen können.

Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung sowie das interessen geleitete Lernen in Selbständigkeit und Verantwortung haben in Marchtaler-Plan-Schulen Priorität und können auch dann nicht zurückgestellt werden, wenn scheinbar wichtigere Aufgaben von Schule in zeitlicher und organisatorischer Konkurrenz dazu stehen. Eine solche Frage der Prioritätensetzung stellt sich vor allem dann, wenn in Schulen entschieden werden muss, für welche Aufgaben personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden. Gerade in solchen Konfliktsituationen müssen katholische Schulen sich dafür entscheiden, Prozesse der Selbstbildung nicht nur als wünschenswerte Begleiterscheinungen schulischer Bildung zu betrachten, sondern ihnen vorrangig Beachtung zu schenken.

BEZIEHUNG ZU DEN MITMENSCHEN: BEGEGNUNG UND KOMMUNIKATION

Lern- und Entwicklungsprozesse hin zu mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung brauchen auch die Einbindung in eine Lern- und Erfahrungsgemeinschaft. Hier treten zum eigenen Blick auf die Welt die Perspektiven und Vorerfahrungen der anderen hinzu. Diese gilt es einerseits zu respektieren, es gilt gleichzeitig aber auch zu lernen, miteinander in einen fairen und ernsthaften Dialog einzutreten. Kinder und Jugendliche erfahren die Marchtaler-Plan-Schule als *communio* – als Begegnungsort und Weggemeinschaft mit allen Chancen und Schwierigkeiten, die eine solche Gemeinschaft birgt.

Freiheit im eigenen Lernprozess und Verständigung im gemeinsamen Arbeiten gehören immer zusammen und bilden eine produktive Spannung, die nicht einseitig aufgelöst werden darf. In den offeneren Strukturen des außerunterrichtlichen Bereichs begegnen die Schüler weiteren Dimensionen von Gemeinschaft: Sie verlassen ihren festen Klassenverband und den gestalteten Rahmen von Unterricht, zu den Lehrern treten weitere Erwachsene hinzu, die den Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Rollen und Aufgaben begegnen, Aufenthaltsorte und Gruppenverband sind nach eigenen Interessen und Bedürfnissen wählbar. So erleben die Schüler im Alltag auf ganz verschiedene Weise das Spannungsfeld von Autonomie und Gemeinschaft und lernen, eine Balance herzustellen zwischen dem Wunsch nach der Verwirklichung eigener Vorstellungen und der Notwendigkeit gemeinschaftlicher Verständigungsprozesse.

BEZIEHUNG ZU GOTT: SINNSUCHE UND RÜCKBINDUNG

Religiöse Bildung hat nach den Aussagen der Würzburger Synode die Aufgabe, „dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht“⁵. Kinder und Jugendliche stellen Fragen nach den Tiefendimensionen ihres Lebens: Wer bin ich? Warum gibt es mich? Was sind Sinn und Ziel meines Lebens und der Welt? Der Marchtaler Plan gründet in der Überzeugung, dass religiöse Lebensdeutungen im Allgemeinen und der christliche Lebensentwurf im Besonderen eine Hilfe und eine heilsame Dimension für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bereithalten. In der Rückbindung (so die genaue Übersetzung des lateinischen Wortes religio) an Gott erhält das eigene Leben eine „geschenkte Würde“, die durch keine Unheils- und Leidenserfahrung genommen werden kann. Aus der Rückbindung an die Person Jesu Christi, an seine Begegnungs- und Heilungsgeschichten, an seinen Tod und seine Auferstehung erwächst die Motivation und die Kraft, sich für eine Welt einzusetzen, die immer mehr zum Reich Gottes wird.

Kinder und Jugendliche können die Kraft dieser Botschaft erfahren, wenn religiöse Bildungsprozesse nicht einfach nur Elemente sind, die additiv an katholischen Schulen hinzukommen. Vielmehr sollen diese das ganze Schulleben prägen, indem ethisch-religiöse Fragestellungen die Unterrichtsprozesse durchdringen und die Begegnung mit der biblischen Botschaft in außerunterrichtlichen Angeboten erfahrbar wird. Kindern und Jugendlichen kann so ein

⁵ Arbeitspapier: Katechetisches Wirken. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe II: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Freiburg: Herder, 1977, S. 37-97, hier S. 41.



Horizont offen gehalten werden, der auch Dimensionen des rational nicht Erfassbaren beinhaltet. Die Botschaft Jesu gibt damit Orientierung in den Alltagsfragen des Umgangs zwischen Lehrkräften und Schülern, zwischen Schulleitungen und Mitarbeitern, zwischen Schule und Elternhaus sowie in vielen weiteren schulischen Situationen.

Die bisherigen Ausführungen haben das Beziehungsgefüge aus gesellschaftlicher Wirklichkeit, biblisch-theologischen Inspirationen und christlichem Bildungsverständnis im Marchtaler Plan aufgezeigt. Pädagogische Konzepte entwickeln sich nie in einem luftleeren Raum, sondern antworten auf die gesellschaftlichen und religiösen Phänomene der Gegenwart. Gleichzeitig reagieren katholische Schulen in ihrem Bildungsverständnis nicht blind auf diese Herausforderungen, sondern bringen sie in einen Dialog mit christlichen Grundüberzeugungen und einer Sicht auf den Menschen, die von den biblischen und theologischen Bildern und Reflexionen inspiriert ist. Daraus entwickeln sich pädagogische Grundüberzeugungen und Haltungen, die das konkrete schulische Handeln prägen. Hierfür steht der Weg des Marchtaler Plans.

Grundüberzeugungen und Haltungen für die pädagogische Arbeit an Marchtaler-Plan-Schulen

Bildung wird in dem eben skizzierten, von Max Müller geprägten Verständnis als „Beziehungsprozess“ beschrieben. Sollen diese Überlegungen für den konkreten schulischen Alltag fruchtbar werden, braucht es gemeinsame Grundüberzeugungen und Haltungen für die pädagogische Arbeit, die alle am Schulleben Beteiligten kennen und teilen. Bevor die Gestaltungselemente des Marchtaler Plans genauer beschrieben werden, sollen in diesem Kapitel einige grundlegende Fragen zur pädagogischen Arbeit beantwortet werden:

- Welche Grundüberzeugungen sind für Mitarbeiter an Marchtaler-Plan-Schulen wichtig und handlungsleitend? (s. dazu: Haltungen von Mitarbeitern an Marchtaler-Plan-Schulen, S. 28 ff.)
- Mit welchem pädagogischen Leitgedanken gestalten die Verantwortlichen katholische Schule? Was möchten sie den jungen Menschen für ihr Leben mitgeben? (s. dazu: Das Kompetenzverständnis im Marchtaler Plan, S. 31 ff.)
- Mit wem bzw. für wen gestalten die Verantwortlichen katholische Schule? Für wen sind Marchtaler-Plan-Schulen da und wen nehmen sie auf? (s. dazu: Inklusive Praxis an Marchtaler-Plan-Schulen, S. 36 ff.)



Haltungen von Mitarbeitern an Marchtaler-Plan-Schulen

RESPEKT VOR DER WÜRDE DES KINDES

In den theologischen Grundlagen des Marchtaler Plans wird davon gesprochen, dass jedem Menschen eine von Gott geschenkte, einmalige und unverlierbare Würde zukommt. Daher ist der Respekt vor der Würde des Kindes die zentrale Grundhaltung, mit der an Marchtaler-Plan-Schulen pädagogische Prozesse gestaltet und Entscheidungen getroffen werden.

So verschieden die Schüler auch sind – alle besitzen sie die gleiche Würde, haben ihre Bedeutung und ihre Aufgabe für die Welt. Diese Überzeugung prägt alle Struktur- und Gestaltungselemente des Marchtaler Plans, sie durchzieht dessen Verständnis von Inklusion ebenso wie alle strukturellen und organisatorischen Maßnahmen.

Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, dass in allen Bildungsprozessen das Selbstwertgefühl der Schüler ebenso gefördert wird wie deren kritischer Blick auf die Welt. Wertschätzung und Respekt spielen hierbei eine ebenso große Rolle wie das Bemühen, alle Kinder und Jugendlichen sowohl in ihren Anlagen und Potenzialen zu fördern als auch in ihren Schwächen zu achten.

BEGEGNUNG UND BEZIEHUNG

Begegnung und die aus der Begegnung erwachsende Beziehung sind Grundkategorien der christlichen Botschaft. Jesu Umgang mit den Menschen, vor allem mit denen, die am Rande der Gesellschaft stehen, wird in den biblischen Erzählungen oft als „heilende“ Erfahrung beschrieben.

Kinder und Jugendliche brauchen für ihre persönliche Entwicklung und für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen verlässliche Beziehungen. Diese entstehen aus der Bereitschaft der Mitarbeiter heraus, den Schülern authentisch und „echt“ gegenüberzutreten, sie hören und verstehen zu wollen, sie in ihren Eigenarten und Besonderheiten zu akzeptieren, ihnen aber auch ein wirkliches „Gegenüber“ zu sein, an dem sie sich reiben und mit dem sie sich auseinandersetzen können.

Marchtaler-Plan-Schulen verfolgen das Ziel, geeignete Rahmenbedingungen für solche Begegnungen und Beziehungen zu ermöglichen, beispielsweise durch kontinuierliche und verlässliche Ansprechpartner bzw. Klassenlehrer.

HALT GEBEN UND FREI LASSEN

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Welt fast unbegrenzter Wahlmöglichkeiten auf. Daher muss es Erziehung und Bildung darum gehen, den Gebrauch der Freiheit einzuüben und erfahrbar zu machen, dass wachsende Freiheitsgrade immer auch bedeuten, mehr Verantwortung zu übernehmen.

Für Mitarbeiter an einer Marchtaler-Plan-Schule ist dieser Umgang mit Freiheit und Verantwortung konkrete schulische Realität: In vielen Struktur- und Gestaltungselementen ist ein solcher Freiheitsraum strukturell verankert. Es wird aber nicht genügen, Freiheit „auf den Stundenplan zu setzen“. Pädagogische Mitarbeiter an einer Marchtaler-Plan-Schule müssen davon überzeugt sein, dass Kinder lernen können, mit dieser Freiheit verantwortlich umzugehen.

Erwachsene sollen sich – wie Maria Montessori es einmal formuliert – den Bedürfnissen des einzelnen Kindes und Jugendlichen anpassen und ihm so zu seiner Unabhängigkeit verhelfen. Sie dürfen ihm „nicht zum Hindernis werden“ und ihn nicht „bei den für sein Heranreifen wesentlichen Tätigkeiten substituieren“⁶.

OFFENHEIT FÜR ETHISCHE UND RELIGIÖSE DIMENSIONEN DER WIRKLICHKEIT

Viele Mitarbeiter, insbesondere junge Kollegen, die ihre Tätigkeit an einer katholischen Schule aufnehmen, sind unsicher, wieviel religiöse Verwurzelung und kirchliche Bindung von ihnen erwartet wird. Grundsätzlich braucht es – neben den schon genannten Haltungen den Schülern gegenüber – eine Offenheit für christliche Deutungen der Wirklichkeit und die Bereitschaft, sich auf die Suche der Kinder und Jugendlichen nach einer sinnerfüllten Lebensgestaltung einzulassen. Dies bedeutet für die Mitarbeiter, auch selbst Suchende und Fragende zu bleiben.

Im Marchtaler Plan wird diese Suche von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vielfach aufgegriffen. So geht es in den Vernetzten Unterrichtseinheiten, aber auch im Fachunterricht oder in den Projekten des außerunterrichtlichen

⁶ Montessori, Maria: Kinder sind anders. 19. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 2017, S. 155.



Bereichs darum, die Wirklichkeit aus verschiedenen Perspektiven heraus zu betrachten und zu erschließen. Insbesondere für Lehrkräfte bedeutet dies, immer wieder aus der eigenen fachwissenschaftlichen Binnenperspektive herauszutreten und bereit zu sein, andere – vor allem auch ethische und religiöse – Inhalte und Aspekte eines Themas einzubeziehen.

Die Verkörperung der Haltungen, die hier für die Arbeit an Marchtaler-Plan-Schulen angesprochen wurden, könnte von vielen als zu große Herausforderung empfunden werden. Daher muss zu diesen Haltungen ein Bewusstsein vom eigenen Gehaltensein hinzutreten: ein Bewusstsein davon, dass Menschen viele Dinge nicht einfach „machen“ können, dass alle „Ansprüche“ immer auf der Grundlage eines unverbrüchlichen „Zuspruchs“ erhoben werden – oder anders gesagt: dass Haltungen aus einem inneren Halt erwachsen.

Überall dort, wo Menschen an Marchtaler-Plan-Schulen aus einem solchen inneren Halt heraus handeln, wo Kinder und Jugendliche ihre eigenen, oft auch ihnen selbst verborgenen Fähigkeiten und Ressourcen erleben dürfen, wo vertrauensvolle Beziehungen wachsen oder Kinder und Jugendliche ihre eigenen Freiheitsräume entdecken und ausloten können, kommen Dinge in Bewegung und geschieht Veränderung. Die christliche Tradition spricht hier vom Wirken des „Heiligen Geistes“, der den Menschen Halt gibt – sie aber gleichzeitig antreibt, sich nicht mit dem Bestehenden und scheinbar Unveränderlichen zufrieden zu geben.

Das Kompetenzverständnis im Marchtaler Plan

WERTEORIENTIERUNG ALS KERN VON ERZIEHUNG UND BILDUNG

Erziehung und Bildung an katholischen Schulen folgen der Leitlinie, junge Menschen bei ihrer Entwicklung zu einer gereiften Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen zu helfen, dass „ihr Leben gelingt“⁷. Um die vielfältigen (persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen) Herausforderungen ihres Lebens und die damit zusammenhängenden, auch schwierigen Problemlagen angemessen bewältigen zu können, benötigen junge Menschen zunächst und zuallererst eine Werteorientierung. Diese ermöglicht es ihnen, angesichts einer immer komplexer werdenden Welt, auch in denjenigen Situationen die Orientierung zu bewahren, die ihnen zunächst unüberschaubar erscheinen und für die keine eingeübten Denk- und Handlungsrouninen zur Verfügung stehen. In solchen Situationen, die durch technologische Neuerungen ebenso entstehen können wie durch gesellschaftliche Umwälzungen oder persönliche Schicksalsschläge, bedarf es gefestigter Werte, um das eigene Denken und Handeln daran orientieren und gegebenenfalls auch neu ausrichten zu können.

Der Marchtaler Plan ist in seiner Werteorientierung dem biblisch-christlichen Menschenbild verpflichtet. Das Bild des „vierfachen Geflechts von Beziehungen“⁸, in das sich der Mensch aufgrund seiner Gottebenbildlichkeit einordnet, ist auch für die Werteorientierung im Marchtaler Plan leitend.

Auf diese vier Beziehungsfelder – Beziehung zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und zu Gott – weisen bereits die zentralen Texte der Bibel hin: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Lev 19,18b) und „Höre Israel: Jahwe ist unser Gott, Jahwe ist einzig. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft“ (Dt 6,4f). Im Buch Genesis wird die Verantwortung des Menschen für die Schöpfung und die Mitgeschöpfe begründet: „Gott, der Herr, nahm also den Menschen und setzte ihn in den Garten von Eden, damit er ihn bebaue und hüte“ (Gen 2,15). Das Neue Testament greift diese Beziehungsfelder mit den Worten Jesu auf: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst“ (Lk 10,27).

7 Arbeitspapier: Katechetisches Wirken. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe II: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Freiburg: Herder, 1977, S. 37-97, hier S. 41: „... dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht.“

8 Müller, Max: Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie. Rottenburg: Bischöfliches Schulamt, Abt. II, 1989, S. 22.



Auf dieser Grundlage lässt sich bestimmen, was im Kontext des Marchtaler Plans unter „Werten“ verstanden wird:

- Der Begriff „Wert“ kann etymologisch vom lateinischen „vertere“ (hinwenden, hinlenken) abgeleitet werden. Werte haben danach die Funktion, unser Handeln auf etwas auszurichten und ihm Orientierung zu geben.
- Zentrale Werte – wie beispielsweise die gottgeschenkte Würde jedes Menschen – sind Orientierungsmuster, die unverfügbar und nicht einfach im gesellschaftlichen Diskurs verhandelbar sind. Der Mensch verfügt als Geschöpf Gottes über die entsprechende Fähigkeit, diese Werte als „des Wünschens wert“⁹ zu erkennen und anzuerkennen.
- Das Verständnis dieser Werte und die aus ihnen abgeleiteten Handlungsweisen unterliegen im Laufe der Zeit jedoch Veränderungen und müssen daher immer auch erlernt und eingeübt werden. Nicht zuletzt dies ist Aufgabe von schulischer Bildung.

Werte bilden also das Zentrum des Kompetenz- und Bildungsverständnisses an Marchtaler-Plan-Schulen und lassen sich den aufgezeigten Beziehungsfeldern zuordnen. Sie ermöglichen Kindern und Jugendlichen Antworten auf die Fragen „Was ist mir wichtig?“ und „Woran will ich mein Leben ausrichten?“. Eine Erziehung und Bildung, die ihrem eigenen Anspruch gerecht werden will, muss junge Menschen bei der Beantwortung dieser Grundfragen ihres Lebens begleiten und ihnen entsprechende Orientierungsangebote machen.

VORAUSSETZUNGEN VON KOMPETENZ

Um dem eigenen Handeln Orientierung zu geben, sind Werte unverzichtbar. Sie reichen aber allein nicht aus, um auch kompetent handeln zu können.

- Um in verschiedenen Lebenssituationen jeweils sachgerecht handeln zu können, braucht es einen festen Bestand an verfügbarem Wissen. Nur durch ein stabiles (Vor-)Wissen werden Kinder und Jugendliche überhaupt in die Lage versetzt, weiteres Wissen zu erwerben und sinnvoll einordnen zu können.

⁹ Joas, Hans: Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag bei der Tagung „Gute Werte, schlechte Werte – Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien“ am 15. September 2006 in der Geschäftsstelle der FSF in Berlin, S. 3. http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorized_061017.pdf (Stand: 23.10.2017).

- Um in verschiedenen Lebenssituationen jeweils sachgerecht handeln zu können, braucht es physische und psychische Voraussetzungen, wie etwa Empathie, Kreativität oder Geduld, um körperliche oder geistige Leistungen zu erbringen. Diese Fähigkeiten sind zum Teil abhängig von genetischen Faktoren, zum Teil werden sie in Sozialisations-, Lern- und Übungsprozessen erworben.
- Um in verschiedenen Lebenssituationen jeweils sachgerecht handeln zu können, braucht es konkrete Fertigkeiten, wie etwa Schreiben, Lesen, Rechnen oder z.B. auch den sachgerechten Umgang mit Medien und anderen technischen Hilfsmitteln. Diese Fertigkeiten werden in der Regel zunächst durch Instruktion bekannt gemacht, anschließend durch Konstruktion Schritt für Schritt erworben und schließlich durch Üben internalisiert; oft können sie dann auch unbewusst angewendet werden.

Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – in der Literatur werden diese auch oft als „Dispositionen“ bezeichnet¹⁰ – entwickeln Kinder und Jugendliche in der Schule, aber auch außerhalb, z. B. in der Familie, der Peer-Group oder einem Verein. Schule hat sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich die Verpflichtung, die Entwicklung von solchem Wissen, solchen Fähigkeiten und solchen Fertigkeiten zu fördern, die für Kinder und Jugendliche von Relevanz sind. Dabei darf Relevanz nicht mit (ökonomisch verengter) Nützlichkeit oder (unmittelbarer) Verwertbarkeit verwechselt werden. Auch zweckfreies Spiel oder der interessengeleitete Erwerb zunächst scheinbar „unnützen Wissens“ können für die Persönlichkeitsentwicklung relevant sein.

Kompetentes Handeln setzt immer Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus und ist auf Werte hingebordnet.

Immer dann, wenn der Einzelne gefordert ist, sich zu entscheiden, Stellung zu nehmen, sich zu etwas zu verhalten, greift er auf bestimmte Wissensbestände, auf erworbene Fähigkeiten und erlernte Fertigkeiten zurück und organisiert sie – im Hinblick auf ihm wichtig gewordene Werte – eigenständig auf eine Art und Weise, die es ihm erlaubt, kompetent zu handeln. Kompetenz zeigt sich demnach immer im konkreten Handeln, in der Performanz.

¹⁰ Vergleiche hierzu u.a.: Erpenbeck, John et al. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag, 2017, S. 15.



Kompetenz in dem hier beschriebenen Sinne kann weder direkt gelehrt noch unmittelbar überprüft werden. Sie zeigt sich erst im kompetenten Handeln, im beobachtbaren Verhalten, also in der „Performanz“. Kompetenz selbst entzieht sich notwendigerweise einer Bewertung, da diese zumindest im schulischen Kontext immer auf im Wesentlichen quantitativen Messungen beruht.

DIE ENTWICKLUNG VON KOMPETENZ AN INHALTEN


Kompetenz im Sinne der oben genannten Definition benötigt also ausgebildete und ausgeprägte Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese werden nicht im „luftleeren Raum“ erworben. Sie entwickeln sich immer an Inhalten. Die Konzeption des Marchtaler Plans beruht unter anderem auf der Überzeugung, dass es zwar verschiedene Inhalte gibt, an denen sich Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit letztlich Kompetenz entwickeln lassen, jedoch keineswegs beliebige.¹¹

Deshalb legt der Marchtaler Plan in seinen Vernetzten Unterrichtseinheiten für die verschiedenen Jahrgangs- und Altersstufen nicht nur die Themen, sondern auch einzelne relevante Inhalte verbindlich fest. Ein Inhalt kann dann als relevant charakterisiert werden, wenn er

- für eine oder mehrere Fachwissenschaften wesentlich ist,
- für die Schüler Gegenwarts- oder Zukunftsbedeutung besitzt,
- einen entwicklungspsychologisch relevanten Bezug zu deren Leben hat,
- eine „orientierende“ Bedeutung für sie erlangen kann.¹²

11 Vgl.: Kongregation für das Katholische Bildungswesen: Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft. Vatikanstadt, 2014, S. 12: „Wenn nicht gleichgültig ist, wie ein Schüler lernt, dann ist auch nicht gleichgültig, was er lernt. (...) Andernfalls besteht das Risiko einer Lehre, die lediglich auf die Vermittlung dessen ausgerichtet ist, was heute *nützlich* erscheint, weil es ein zufälliges wirtschaftliches oder gesellschaftliches Bedürfnis abdeckt, und die darüber vergisst, was für die menschliche Person *unentbehrlich* ist.“ (Kursivierung original)

12 Vergleiche hierzu: Klafki, Wolfgang: Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 2007, S. 43-81; sowie: Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung. In: Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow et al. 4. Auflage. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2003, S. 9-30.



Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben die Schüler in der Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten. Kompetenz wird handelnd entwickelt und kann wiederum nur im Handeln gezeigt und erwiesen werden. Die Schule kann die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten daher vor allem in handlungsorientiert gestalteten Lernumgebungen fördern. Hier bietet die epochale Anordnung der Vernetzten Unterrichtseinheiten die Gewähr dafür, dass ausreichend Zeit zur sorgfältigen Vertiefung bereit steht.

Die für das Kompetenzverständnis im Marchtaler Plan grundlegende Werteaneignung kann nicht auf den Unterricht beschränkt bleiben – auch wenn die bewusste kognitive Auseinandersetzung dabei helfen kann, Erfahrungen einzuordnen und Überzeugungen argumentativ zu untermauern. Eine wesentlich größere Rolle spielt die gelebte Schulkultur. Hierbei ist es von elementarer Bedeutung, dass eine Schule über einen von allen geteilten Wertekonsens verfügt, der auch in ihren Strukturen und im Handeln aller am Schulleben Beteiligten zum Ausdruck kommt. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Haltung der Person, die zu den Schülern in Beziehung tritt.



Inklusive Praxis an Marchtaler-Plan-Schulen

Der Marchtaler Plan ist geprägt von dem Grundgedanken, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Potenzialen und Stärken wahrzunehmen und ihnen in ihrer Verschiedenheit gerecht zu werden. Dadurch verwirklichen Marchtaler-Plan-Schulen ganz konkret die biblische Überzeugung, dass jeder Mensch von Gott bei seinem Namen (Jes 43,1) gerufen ist, er in einer einmaligen Beziehung zu Gott lebt („Gottebenbildlichkeit“) und ihm daraus eine einmalige und unverlierbare Würde zukommt.¹³

Im Kontext des Neuen Testaments zeigt sich dies im Handeln Jesu, der sich den einzelnen Menschen vorbehaltlos zuwendet. Sein Umgang mit Fremden, am Rand Stehenden und Kranken sprengt die Mechanismen der Ausgrenzung und schafft mitten in der Welt einen Be-Reich Gottes.

Aus dieser Haltung heraus „gestalten katholische Schulen auch die durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angestoßene Weiterentwicklung des Schulsystems im Sinne der Inklusion aktiv mit, wobei ihnen die bestmögliche Bildung für jedes einzelne Kind als leitendes Prinzip gilt.“¹⁴

Die katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart betrachten Vielfalt als Gewinn und sind deshalb grundsätzlich offen für alle, die dort lernen möchten. „Bildungsgerechtigkeit verlangt nach Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Anpassungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen für alle Menschen.“¹⁵

Sie sind geprägt von einer stärkenorientierten Perspektive aller auf alle (Lehrer, Schüler, Mitarbeiter). Ziel ist es, den Anspruch auf individuell angemessene Förderung und Unterstützung umfassend einzulösen, allen Kindern

13 „Kein Mensch muss eine bestimmte Eigenschaft haben, um seine Gottebenbildlichkeit nachweisen zu können. Und keine Eigenschaft kann ihn von der Zugehörigkeit zum Menschsein oder von der Teilhabe an menschlichen Gemeinschaften ausschließen! Es genügt einzig, Mensch zu sein.“ (Evangelische Kirche in Deutschland. Rat (Hrsg.): Es ist normal, verschieden zu sein: Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft; eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2014, S. 40).

14 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016, S. 25 (Die deutschen Bischöfe; 102).

15 Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz / Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz vom 7. Mai 2012; S. 4.
http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse/2012-074a-Inklusive-Bildung-Empfehlung-Kommission-Erziehung-Schule.pdf (Stand: 23. Oktober 2017).

und Jugendlichen respektvoll zu begegnen und ihnen eine gleichberechtigte, selbstbestimmte und aktive Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Dazu bedarf es einer Haltung der Aufmerksamkeit und Zugewandtheit sowie pädagogischer Konzepte, in denen konkret wird, wie mit Heterogenität umgegangen und diese bewusst als Lernchance genutzt werden kann. Darüber hinaus ist auch die sonderpädagogische Förderung an Regelschulen sicherzustellen.

Damit bieten die Marchtaler-Plan-Schulen eine Alternative zu Selbstoptimierungstendenzen und zur alleinigen Orientierung an Leistung und Output, die den Bildungsdiskurs in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft stark prägen.

PROZESSCHRITTE AUF DEM WEG ZUR INKLUSIVEN SCHULE

Auf dem Weg zu einer Schule für alle, die die Bedürfnisse aller respektiert und berücksichtigt, verstehen Marchtaler-Plan-Schulen Inklusion als Prozess, der sie immer neu herausfordert und durch den sie gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag für das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt leisten. Die notwendigen Schritte auf diesem Weg wollen sie mutig angehen.

Dazu wird es nicht nur notwendig sein, eine sonderpädagogische Förderung von hoher Qualität im Regelsystem zu garantieren; die Schulen insgesamt werden sich grundlegend ändern müssen. Dies erfordert nicht nur Überlegungen u.a. zu personellen Ressourcen und Professionalisierung, zu Materialausstattung, Baumaßnahmen, Finanzen und Klassengrößen, sondern insbesondere auch zu Lehr- und Lernkonzepten, Unterrichtsorganisation, Unterstützungssystemen wie Beratung, Supervision und Weiterbildung für die Mitarbeiter sowie eine regelmäßige Reflexion der eigenen Schulkultur.

Das hier beschriebene Verständnis einer Schule für alle ist für die Marchtaler-Plan-Schulen verbindlich. An ihm orientieren sie ihre Arbeit und ihre Entscheidungen.



Voraussetzungen dafür sind insbesondere:

- Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion:
Durch die Auseinandersetzung mit den theologischen Grundlagen der Pädagogik an Marchtaler-Plan-Schulen sowie mit der UN-Behindertenrechtskonvention und den schulgesetzlichen Regelungen werden Kenntnisse vermittelt, Impulse gegeben und Haltungen angebahnt.
- Auseinandersetzung mit den eigenen pädagogischen Ansprüchen und Formulierung von Schulentwicklungszielen:
Alle an der Schule Tätigen setzen sich gemeinsam mit den pädagogischen Ansprüchen der Schule auseinander und entwickeln Ziele für Erziehung und Unterricht. Den Rahmen für die Analyse der Schulsituation und die Formulierung von Zielen bilden u.a. das eigene schulische Leitbild und die Leitlinien der Stiftung Katholische Freie Schule.
- Umsetzung von Schulentwicklungsschritten:
Diese Ziele werden in Schulentwicklungsprojekte zur Qualitätssicherung und Qualitätentwicklung in den Bereichen Unterricht, Organisation und Schulkultur umgesetzt.

Schule gestalten: die Konkretisierung des Bildungsverständnisses im Marchtaler Plan

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die theologischen und pädagogischen Grundlagen für die Arbeit katholischer freier Schulen erläutert. Im Folgenden geht es nun darum, Elemente zu beschreiben, mit deren Hilfe diese Grundlagen in der Gestaltung von Schule umgesetzt werden. In ihrer Gesamtheit und durch ihre Verbindung tragen alle Elemente dazu bei, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung auf dem Weg in ein gelingendes Leben zu unterstützen und zu begleiten.

Der Marchtaler Plan benennt hierzu Struktur- und Gestaltungselemente, die jeweils unterschiedliche pädagogische Situationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten bei der pädagogischen Arbeit und in den Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen beschreiben.

Der Marchtaler Plan in den Grund- und Hauptschulen definierte sich anfänglich über die Strukturelemente Morgenkreis, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht und Fachunterricht. Durch die Übernahme des Marchtaler Plans in andere Schularten entwickelte sich die Freie Stillarbeit in der Realschule und dem Gymnasium weiter zu den Freien Studien; am Gymnasium kam das Philosophisch-Theologische Forum (PTF) hinzu. Durch die Entwicklung der Ganztagspädagogik erweiterte sich der Marchtaler Plan um Gestaltungselemente wie z. B. Freizeitangebote und erweiterte Lerngelegenheiten.

Die Erläuterungen zu den Struktur- und Gestaltungselementen bilden für jede Schule die Grundlage, um ihre schulinterne Konzeption zur Umsetzung des Marchtaler Plans zu erarbeiten. Hierfür erläutern die folgenden Texte zunächst die Grundlagen der einzelnen Struktur- und Gestaltungselemente und geben jeweils im Anschluss daran praktische Hinweise zur deren Umsetzung. Gemeinsam mit den Leitlinien für katholische Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart und den im vorliegenden Band dargestellten theologischen und pädagogischen Grundlagen dienen sie auch der Entwicklung schulinterner Qualitätsstandards.



Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagschulen

Einige Marchtaler-Plan-Schulen wurden bereits als Ganztagschulen gegründet, andere bauten den außerunterrichtlichen Bereich mit der Zeit immer stärker aus. Diese Entwicklung beinhaltet die große Chance, der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen einen größeren zeitlichen und inhaltlichen Rahmen zu bieten. Darüber hinaus greift sie den zunehmenden Bedarf von Familien auf, die sich von Seiten der Schule mehr Unterstützung in der Erziehungs- und Betreuungsarbeit wünschen.

Im Folgenden wird beschrieben, welche strukturellen Merkmale, welche Organisationsformen und welche inhaltlichen Aspekte Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagschulen kennzeichnen.

STRUKTURELLE MERKMALE VON GANZTAGSSCHULEN

Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagschulen zeichnen sich durch vier wesentliche Merkmale aus: ein gestaltetes „Mehr“ an Zeit, Verbindungen von außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Angeboten, eine bewusst eingesetzte Multiprofessionalität in der pädagogischen Arbeit sowie ein Miteinander und Füreinander von Schule, Familien und Sozialraum.

Ein bewusst gestaltetes „Mehr“ an Zeit ermöglicht einen Tagesablauf, in dem sich unterschiedliche Lernformen, Phasen des Arbeitens und der Regeneration, der Gemeinschaft und des Für-sich-Seins sinnvoll abwechseln. Hierfür treten zu den klassischen Strukturelementen des Marchtaler Plans außerunterrichtliche Gestaltungselemente hinzu: die Angebote der Grundschule, das Mittagessen, die ungebundene Freizeit, die gebundene Freizeit und erweiterte Lern- und Förderangebote.

- Zwischen den Strukturelementen und den Gestaltungselementen bestehen vielfältige inhaltliche und personelle Verbindungen. Z. B. können Inhalte aus dem Vernetzten Unterricht in der Lernzeit vertieft werden, können Lehrer beim Mittagessen die Klasse begleiten u.v.a.m.
- Menschen unterschiedlicher Profession – Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen und pädagogische Mitarbeiter aus weiteren beruflichen Kontexten sowie Freiwillige im FSJ, Praktikanten und Ehrenamtliche – gestalten gemeinsam den Schulalltag und ergänzen sich durch ihre pädagogischen Sichtweisen und Handlungsansätze. Damit die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team gelingt, bedarf es geeigneter Strukturen, die Kommunikation und gemeinsame pädagogische Entwicklungsprozesse ermöglichen. So kann ein schulisches Umfeld als Lern- und Lebensraum gestaltet werden, in welchem jeder Schüler bewusst wahrgenommen und professionell begleitet und unterstützt wird. Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes steht dabei immer im Vordergrund.

- Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagschulen nehmen eine lebendige und integrierende Rolle in Kirche und Gesellschaft ein. Sie beziehen bewusst Familien, Vereine, Kirchengemeinden und andere in die eigene Arbeit und den Schulalltag ein und wirken in Form von Angeboten und Projekten auch nach außen.

ORGANISATIONSFORMEN VON MARCHTALER-PLAN-SCHULEN ALS GANZTAGSSCHULEN

Als Ganztagschulen arbeiten Marchtaler-Plan-Schulen in verschiedenen Organisationsformen, die in einem Spektrum zwischen offener und gebundener Ganztagschule angesiedelt sind. Die verschiedenen Organisationsformen der Ganztagschule bieten unterschiedliche Möglichkeiten der Tagesrhythmisierung und der Verbindung von Struktur- und Gestaltungselementen.

- In der gebundenen Ganztagschule nehmen alle Schüler verbindlich am unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebot teil. Dies eröffnet die Chancen einer durchgängigen Rhythmisierung und einer inhaltlichen Verknüpfung der verschiedenen Bildungsangebote.
- In der offenen Ganztagschule sind der unterrichtliche und der außerunterrichtliche Bereich organisatorisch getrennt, aber auch hier bestehen Möglichkeiten für inhaltliche Verbindungen. Der unterrichtliche Bereich ist, wie an einer „Halbtagschule“, für alle Schüler verpflichtend. Darüber hinaus steht ein außerunterrichtliches Wahlangebot bereit, das je nach Bedarf und Interesse der Eltern und Schüler in Anspruch genommen werden kann.
- Zwischen offener und gebundener Ganztagschule sind Mischformen und Variationen der Organisation möglich, z. B. einzelne gebundene Tage und verschiedene Grade der Verbindlichkeit bei der Teilnahme am außerunterrichtlichen Angebot.

Bei der Entscheidung für die Organisationsform einer Ganztagschule sind die pädagogischen Zielsetzungen des Marchtaler Plans und konzeptionelle Überlegungen maßgebend. Darüber hinaus werden Familienstrukturen, Angebote des Sozialraumes und schulinterne Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Raum- und Geländekapazitäten, berücksichtigt. Grundsätzlich sollte die Entscheidung darüber, in welcher Organisationsform eine Ganztagschule geführt wird, von allen Akteuren gemeinsam getragen werden. Die gewählte Form ist dabei kein statisches Konstrukt, sondern wird im Rahmen kontinuierlicher Schulentwicklungsprozesse regelmäßig überprüft und gegebenenfalls neu gestaltet.



INHALTLICHE ASPEKTE DER GESTALTUNG VON GANZTAGSSCHULE

Marchtaler-Plan-Schulen als Ganztagschulen gestalten das oben beschriebene „Mehr“ an Zeit, Personal, Gestaltungsformen und Kooperationsmöglichkeiten so, dass sie immer mehr zu Orten werden, an denen Kinder und Jugendliche sich gerne aufhalten und an denen sie ihre Persönlichkeit entfalten können. Dazu sind neben den strukturellen Merkmalen folgende inhaltliche Überlegungen wichtig:

BEHEIMATUNG UND ORIENTIERUNG IN ZEIT UND RAUM

Überlegungen zur Gestaltung von zeitlichen und räumlichen Strukturen in der Ganztagschule berücksichtigen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Für die zeitliche Gestaltung bedeutet das eine durchdachte Rhythmisierung der verschiedenen Zeiträume. So gibt es im Laufe eines Schultages verschiedene Phasen, die jeweils unterschiedlichen Inhalten und Aktivitäten gewidmet sind. So entsteht ein hilfreicher Wechsel von Anspannung und Entspannung, Konzentration und Muße, Gemeinschaft und Alleinsein, Aktivität und Ruhe. Kindern und Jugendlichen werden Freiräume und Wahlmöglichkeiten eröffnet, ihren Tag im Hinblick auf eigene Bedürfnisse und Interessen mitzugestalten. Über den einzelnen Tag hinaus bekommt auch die Woche ihren eigenen Rhythmus durch einen gestalteten gemeinsamen Anfang im Morgenkreis und möglicherweise einem Abschlusskreis am Freitag. Durch das Kalender- und Kirchenjahr ist auch das Schuljahr rhythmisiert. Dies wird in die Gestaltung der Schulzeit einbezogen. Dazu gehören z. B. der gemeinsame Start und Abschluss eines Schuljahres, Bezüge zu Jahreszeiten und regionalen Jahresfesten und schließlich das Kirchenjahr mit seinen besonderen Zeiten.

Das „Mehr“ an Zeit und Gestaltungselementen in der Ganztagschule bedeutet einen veränderten Raumbedarf. So braucht es u.a. Räume für Beheimatung, Aktivität, Stille usw. sowie angebotsspezifische Fachräume wie z. B. Werkstätten, Musikräume oder die Mensa. Bei den Überlegungen zur Nutzung, Mehrfachnutzung, Umwidmung und ggf. Neuerrichtung von Räumen müssen unterschiedliche Nutzungsinteressen und -bedarfe sowie die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen aufeinander abgestimmt werden. Neben einer bedarfs- und interessenorientierten räumlichen Gestaltung ist auch die ästhetische Dimension bedeutsam. Räume in der Marchtaler-Plan-Schule drücken das zugrunde liegende Verständnis vom Menschen aus: angenommen und willkommen und in der eigenen Individualität wahrgenommen und geachtet zu sein.

BEZIEHUNGSGESTALTUNG, PARTIZIPATION UND ENGAGEMENT IN DER SCHULGEMEINSCHAFT

Erwachsene verschiedener Professionen, Kinder und Jugendliche verbringen in der Ganztagschule einen großen Teil des Tages und der Woche miteinander und bilden eine „Lebensgemeinschaft auf Zeit“. Diese ist geprägt von einem Spannungsverhältnis der Bedürfnisse – dem Bedürfnis nach Begegnung und Beheimatung auf der einen und dem Bedürfnis nach Autonomie und Distanz auf der anderen Seite.

Erwachsene in der Ganztagschule müssen sich dieser unterschiedlichen und oft gegenläufigen Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen bewusst sein. Im Schulalltag kommt dies auf vielfältige Weise zum Ausdruck, z. B. im Klassenlehrerprinzip und in der gruppenbezogenen Betreuung in der Grundschule, aber auch dann, wenn Kinder und Jugendliche ein Freizeitangebot bewusst aufgrund der Person wählen, die dieses Angebot leitet. Distanz zu Erwachsenen und ein größeres Maß an Autonomie werden beispielsweise in freien Lernformen und offenen Freizeitphasen ermöglicht.

Zur Entwicklung gelingender Beziehungen in der Ganztagschule gehören auch Erfahrungen von Partizipation und Engagement. Gemeinsame Entscheidungen und Problemlösungen, Mitwirkung und Mitverantwortung aller Beteiligten und die Möglichkeit, eigene Gestaltungsideen einzubringen, tragen dazu bei, dass sich sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche in ihrem Lebensraum „Ganztagschule“ wohlfühlen. In der Ganztagschule können Kinder und Jugendliche demokratische Strukturen und Verhaltensweisen kennenlernen und einüben. Dazu gehören z. B. die Erarbeitung gemeinsamer Regeln, Mitwirkung bei der Auswahl außerunterrichtlicher Angebote und des Speiseplanes sowie bei der Gestaltung von Räumen in der Schule.

Darüber hinaus bietet die Ganztagschule vielfältige Möglichkeiten für Schülerengagement, z. B. im Rahmen eines Schülercafés, als Schulsanitäter oder in sozialen und ökologischen Projekten. So wird Ganztagschule zu einem Ort, an dem das Leben in Gemeinschaft und in demokratischen Strukturen erlebt und erlernt werden kann.



Gestaltungselemente im unterrichtlichen Bereich

Wenn vom Marchtaler Plan die Rede ist, dann wird dies oft verbunden mit den „klassischen“ Strukturelementen Morgenkreis, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht und Fachunterricht. Diese werden im Folgenden mit ihren Begründungen und Gestaltungsmöglichkeiten ausführlich beschrieben. Bei der Betrachtung der vier Strukturelemente muss allerdings immer beachtet werden, dass sie jeweils für sich genommen nicht „der Marchtaler Plan“ sind. Erst im Zusammenspiel und in der Vollständigkeit entfalten sie die pädagogische Wirksamkeit im Hinblick auf die Ziele des Marchtaler Plans.

Beispielsweise kann der Morgenkreis durch seinen meditativ-spirituellen Charakter Ausgangspunkt oder feierlicher Abschluss für die Vernetzte Unterrichtseinheit sein und einzelnen Aspekten einen besonderen Raum geben. Über die Arbeitsmaterialien wird eine „Brücke“ zwischen Vernetztem Unterricht und Fachunterricht zur Freien Stillarbeit hergestellt. Der Fachunterricht selbst kann durch sinnvolle Verknüpfungen mit den Inhalten der Vernetzten Unterrichtseinheiten die musisch-ästhetische oder handwerklich-technische Dimension eröffnen oder auch Fremdsprachen einbeziehen.

Neben dem Zusammenspiel der Strukturelemente des Marchtaler Plans ist auch deren komplementäres Verhältnis von Bedeutung. Beispielsweise steht der Freien Stillarbeit, die eher den einzelnen Schüler im Blick hat, als notwendige Ergänzung der Vernetzten Unterricht mit seinen kooperativen und projektartigen Lernformen gegenüber. Beide zusammen ergeben ein sinnvolles pädagogisches Ganzes.

Schulartabhängig haben sich weitere Strukturelemente im Marchtaler Plan etabliert: So gibt es das Sozialpraktikum, das inhaltlich stets mit einer Vernetzten Unterrichtseinheit verbunden ist, und das Philosophisch-Theologische Forum (PTF) in der gymnasialen Oberstufe.¹⁶

Gemeinsam mit den Gestaltungselementen im außerunterrichtlichen Bereich ermöglichen die Strukturelemente des Marchtaler Plans in ihrem wechselseitigen Bezug die Ritualisierung und Rhythmisierung des Schultages und der Schulwoche.

¹⁶ Siehe dazu die entsprechenden Kapitel im Marchtaler Plan für das Gymnasium (Stiftung Katholische Freie Schule (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsplan für Katholische Freie Gymnasien der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Marchtaler Plan Gymnasium. Rottenburg: Stiftung Katholische Freie Schule, 2017).

Morgenkreis



Grundlagen

Der Morgenkreis eröffnet die Schulwoche und kennzeichnet diese als neu geschenkte Aufgabe. Lehrer und Schüler kommen nach dem Wochenende aus ihren unterschiedlichen Lebenswelten wieder in der Gemeinschaft der Klasse und der gesamten Schule an. Deshalb stehen im Zentrum des Morgenkreises die Menschen, die hier einander begegnen.

Morgenkreise ermöglichen Begegnungen mit der Schöpfung, mit dem Nächsten, mit sich selbst und mit Gott. Begegnung heißt: in Beziehung treten, einander wahrnehmen, sich dem anderen öffnen. Dies geschieht u.a. in Sinnesübungen, Spielen, Meditationen, Bibelgesprächen, Gebeten und weiteren liturgischen Formen. Auf Ästhetik in Wort, Bild, Klang und Gestaltung wird besonderer Wert gelegt. Als Themen bieten sich immer wieder die Feste des Kirchenjahres, die Jahreszeiten und vor allem die Vernetzten Unterrichtseinheiten an, deren ethisch-religiöse Fragestellungen hier reflektiert werden können. Aber auch Glaubensfragen, aktuelle Geschehnisse, Problemsituationen innerhalb der Klasse oder der Schulgemeinschaft, persönliche Anliegen und fröhliche Begebenheiten können eingebracht und besprochen werden. Im Mitteilen von Gefühlen, Empfindungen und Erfahrungen entwickeln sich die Persönlichkeit sowie soziale und sprachliche Fähigkeiten. Der Morgenkreis ermöglicht es, die tiefe Emotionalität der Schüler, den Raum für personale Begegnung und die Zeit für das Wachsen von Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft in besonderer Weise zu schätzen und zu fördern.

Im Mittelpunkt des Morgenkreises stehen immer wieder Wege vom Hören zum Aufnehmen, vom Sehen zum Anschauen, vom Schweigen zum Stillwerden. So können über die Jahre hinweg Haltungen entstehen, die zu einer besonderen, prägenden Schulkultur beitragen.



DIE ROLLE DES LEHRERS IM MORGENKREIS



Praktische Hinweise

In der Regel leitet der Klassenlehrer den Morgenkreis, da er den intensivsten und zeitlich umfangreichsten Kontakt zur Klasse hat. Dass der Lehrer dabei aus der Rolle des Lehrenden heraustritt und sich in besonderer Weise als Person in die Gemeinschaft einbringt, bereichert die Lehrer-Schüler-Beziehung. In dieser Gemeinschaft ist Vertrauen eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen des Morgenkreises, gleichzeitig kann es sich gerade hier gut entwickeln. Bei der Vorbereitung des Morgenkreises werden Inhalt und äußere Form gleichermaßen in den Blick genommen. In höheren Klassenstufen können Schüler zunehmend ermutigt und angeleitet werden, Morgenkreise selbst vorzubereiten und zu gestalten.

Der Morgenkreis findet regelmäßig statt; ihn durch etwas scheinbar Wichtigeres zu ersetzen bedeutet, ihn zu entwerten.

Da ein Morgenkreis keine Unterrichtsstunde ist, richtet sich seine Dauer nach der aktuellen Situation und dem jeweiligen Inhalt. Es ist deshalb von Vorteil, wenn die Lehrkraft, die den Morgenkreis leitet, mit einer Doppelstunde eingesetzt ist, so dass sie zeitlich flexibel ist und der Morgenkreis sich nicht an einem 45-Minuten-Raster orientieren muss. Eine Kombination von Freier Stillarbeit und Morgenkreis in dieser Zeit ist in den Fällen sinnvoll, in denen die Schüler über einen längeren Zeitraum verteilt ankommen und das lange Warten, bis alle da sind, zu Unruhe führen könnte.

ÄUSSERE FORM DES MORGENKREISES

Die äußere Form des Morgenkreises soll seiner Zielsetzung entsprechen. Damit alle einander sehen und sich gleichberechtigt erleben können, empfiehlt sich in besonderem Maße die Kreisform. Auch die Lehrkraft reiht sich in diesen Kreis ein und ist damit sinnbildlich Teil der sich hier versammelnden Gemeinschaft.

Ob Stuhlkreis oder Sitzkreis auf Meditationshockern, Sitzkissen oder auf dem Boden: Die gewählte Form orientiert sich in gleicher Weise an praktischen wie inhaltlichen Gesichtspunkten.

Eine ästhetisch gestaltete Mitte, z. B. mit einer Kerze, jahreszeitlichen Pflanzen oder symbolischen Gegenständen, bildet einen beruhigenden Blickfang, ermöglicht innere Sammlung, schafft eine geeignete Atmosphäre und kann bereits inhaltliche Impulse geben.

DIE INHALTLICHE ARBEIT

Der Morgenkreis im Marchtaler Plan ist Morgenkreis an einer katholischen Schule. So kann auch das Morgengebet hier Platz finden, das Kreuzzeichen ein natürliches Anfangsritual und eine brennende Kerze das Zeichen dafür sein, dass Jesus mitten unter uns ist.

Es ist naheliegend, den Morgenkreis an den Themen zu orientieren, die innerhalb der jeweiligen Epoche im Fokus des Vernetzen Unterrichts stehen. Obwohl der Morgenkreis keine Unterrichtsstunde, auch keine Religionsstunde ist, trägt auch er dem Gedanken der Vernetzung Rechnung, so dass transzendente Fragestellungen ihren Platz finden.

Der „Arbeit des Herzens“ soll im Morgenkreis Vorrang vor der „Arbeit des Kopfes“ eingeräumt werden, auf eine Häufung von Texten kann verzichtet werden. Ruhe und Stille sind charakteristisch für den Morgenkreis, was Musik, Lied oder Gespräch nicht ausschließt, sondern in einem harmonischen Zusammenspiel sieht.

Bei der Planung ist es wichtig, sich auf wenige Bausteine zu beschränken, um die Konzentration auf den Kerngedanken des jeweiligen Morgenkreises zu unterstützen. Ein sinnvoller Aufbau eines Morgenkreises ist wie eine Begegnung: Auf ein Ankommen folgt ein Verweilen und dann ein Verabschieden. Wenn im Anschluss an den Morgenkreis eine Phase zur Bearbeitung von organisatorischen Fragen ergänzt werden soll, muss diese klar abgetrennt sein.

An manchen Schulen kann es sinnvoll sein, Morgenkreise außer am Montag auch an den anderen Schultagen zu gestalten. Ein Wochenabschlusskreis ist ebenso denkbar wie wünschenswert.





Freie Stillarbeit



Grundlagen

Die Freie Stillarbeit eröffnet täglich das schulische Arbeiten und trägt damit wesentlich zur Rhythmisierung der Schultage bei. Unter Rhythmisierung versteht der Marchtaler Plan einen bewusst gestalteten Wechsel von eher ruhigen und eher aktionsgeprägten pädagogischen Situationen.

Anspruch und Ziel der Freien Stillarbeit und der Freien Studien sind die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers, die Einübung eines verantwortungsvollen Umgangs mit individueller Freiheit und die Erweiterung sozialer Fähigkeiten sowie die Selbsttätigkeit beim Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen durch eigenverantwortliches Arbeiten und Handeln. In diesen Arbeitsformen wird der Aufbau einer positiven Lern- und Arbeitshaltung nachhaltig gefördert.

Unverzichtbar sind dafür eine Atmosphäre der Stille und Konzentration sowie eine vorbereitete Lernumgebung, ohne die sich eine gewünschte „Polarisation der Aufmerksamkeit“¹⁷ nicht einstellen kann.

Die Freie Stillarbeit ist kein eigenes Unterrichtsfach; die Verbindung zum Fachunterricht und zum Vernetzten Unterricht wird hergestellt durch die Materialien, die sich auf deren Inhalte und Themen beziehen. Das individuelle Vorwissen der Schüler ist dabei Ausgangspunkt für das eigene Lernen, das persönliche Interesse dessen Motor. Offene Aufgabenstellungen mit der Möglichkeit kreativer Lösungen stehen deshalb gegenüber geschlossenen Aufgaben im Vordergrund. Die einzelnen Materialien bieten dabei Gelegenheiten zu „vertiefende[m] Verweilen“¹⁸. Inhaltlich verbundene oder aufeinander aufbauende Materialien ermöglichen es, das Lernen zielgerichtet und nachhaltig zu gestalten. Die Art der verwendeten Materialien wandelt sich im Verlaufe der Schulzeit von den spielerischen der Kinder zu den Arbeitsmaterialien der Erwachsenen.

Die Schüler können und sollen das Arbeitsthema, die Arbeits- und Zeiteinteilung, den Arbeitspartner sowie den Arbeitsplatz relativ frei wählen. Diese Freiheit steht in Relation zu der angebotenen Vielfalt der Arbeitsmöglichkeiten, zum Verhältnis von Pflichtaufgaben zu frei zu wählenden Aufgaben bzw. von Basis- zu Erweiterungsaufgaben. Der

17 Vergleiche dazu: Montessori, Maria: Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule / herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 10. Auflage. Freiburg: Herder, 2008, S. 69f. Die Erstausgabe ist unter dem Titel „l'autoeducazione nelle scuole elementari“ im Jahre 1916 erschienen.

18 Vgl.: Weber, Dietrich: „Staunen“ – ein pädagogischer Schlüsselbegriff für katholische Freie Schulen. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge 6(1983), Heft 1, S. 37-41, hier S. 40.



Freiheitsgrad, der den einzelnen Schülern zugetraut wird, orientiert sich an deren Fähigkeiten und Vermögen, da ihnen mit höheren Freiheitsgraden entsprechend mehr Verantwortung übertragen wird. Auf dem Weg zu immer selbständigerem Tun erhalten die Schüler angemessene Begleitung und Führung.

In höheren Klassen geht die Freie Stillarbeit bei unveränderter Zielsetzung in die Freien Studien über. Dort sollen sich die jugendlichen Themenfelder zunehmend selbstständig erschließen. Durch Recherchen in Bibliotheken, Archiven oder digitalen Medien, durch Befragungen und durch eigenständiges Experimentieren – auch außerhalb der Schule – entfalten sie immer mehr Kreativität, gestalten ihren Lernprozess zunehmend eigenständig und verantworten ihn in seinem Verlauf und seinem Ergebnis.

Formen freien Lernens und Arbeitens sind im Blick auf den jungen Menschen und dessen Entwicklung ein unverzichtbares Element für das praktische Einüben eines verantwortlichen Gebrauchs von Freiheit. Deshalb ist selbst organisiertes Lernen, bei dem die Aktivität auf Seiten der Schüler liegt, in Marchtaler-Plan-Schulen nicht auf die Freie Stillarbeit beschränkt, sondern Prinzip in allen Strukturelementen.



KLASSENLEHRER/FACHLEHRER



Praktische Hinweise

Für die Freie Stillarbeit ist das Klassenlehrerprinzip der Grund- und Werkrealschule sowie der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren von besonderem Vorteil, da zumindest in den Jahrgangsstufen 1-7 der Vernetzte Unterricht, Deutsch und Mathematik in der Verantwortung des Klassenlehrers liegen und somit derselbe Lehrer ein breites Materialangebot für die Freie Stillarbeit erstellen und betreuen kann. Darüber hinaus können in diesen Schularten auch Fachlehrer Teile ihrer Stunden als material- und aufgabengeleitete Freie Stillarbeit gestalten.

In der Realschule und im Gymnasium verteilen sich die Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Freien Stillarbeit stehen, auf den Klassenlehrer sowie auf die in der Freien Stillarbeit eingesetzten Fachlehrer, wobei der Klassenlehrer auch hier eine zentrale Rolle einnimmt. Bei Kindern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wird zur Planung der Freien Stillarbeit ein individueller Förderplan zugrunde gelegt. Die Planung und die Vorbereitungen finden deshalb in einem multiprofessionellen Team statt.

FREQUENZ, LAGE UND DAUER DER FREIEN STILLARBEIT

Da für Kinder und Jugendliche ein ritualisierter Tages- und Wochenrhythmus besonders wichtig ist, findet die Freie Stillarbeit verlässlich täglich am Beginn des Schultags statt. Die Freie Stillarbeit am Tagesbeginn ermöglicht Arbeiten mit selbst gewählten Aufgaben in einem möglichst passenden Schwierigkeitsgrad, im eigenen Rhythmus und im eigenen Arbeitstempo. Dies lässt ein Gefühl der Zufriedenheit und der Selbstwirksamkeit entstehen, das für die sich anschließende gemeinsame Arbeit mit anderen Schülern, die auch Kompromisse und das Zurückstellen eigener Bedürfnisse erfordert, äußerst förderlich ist. Eine abweichende Situation ergibt sich am Montag durch den Tagesbeginn mit dem Morgenkreis. Die Freie Stillarbeit kann sich natürlich auch an den Morgenkreis anschließen: Gerade jüngeren Schülern wird dadurch der Bezug zur Arbeit der vergangenen Woche erleichtert.

Die Freie Stillarbeit am Beginn eines Tages ermöglicht den zu unterschiedlichen Zeiten ankommenden Schülern einen gleitenden Einstieg in die tägliche Arbeit. Zudem ist diese Tageszeit in besonderem Maße für diese mit einer großen Anforderung an die Schüler verbundene Arbeitsform geeignet. Insbesondere für den „gleitenden Anfang“ und bei Freiarbeitsphasen, die länger als 45 Minuten andauern, ist die Schulglocke störend (wie auch in vielen anderen Bereichen des Schulalltags, wo die Schulglocke meist entbehrlich ist).



Damit die Schüler in der Freien Stillarbeit zu einer vertieften, ernsthaften und konzentrierten Arbeit gelangen und auch umfangreichere Materialien bearbeiten können, empfiehlt sich eine Dauer der täglichen Freien Stillarbeit von mindestens 45 Minuten, besser aber länger.

PROTOKOLL

Es hat sich bewährt, dass die Schüler täglich ein kurzes Protokoll anfertigen, das unter dem jeweiligen Datum Angaben zu den bearbeiteten Aufgaben enthält. Ein gebundenes Protokollheft erleichtert den Kindern die Übersicht im Gegensatz zu losen Protokollblättern. Konsequenterweise geführte Protokollhefte können den Charakter eines Lerntagebuchs bekommen, wenn sie auch Hinweise auf Selbstreflexion bzw. Lehrer- oder auch Elternfeedbacks enthalten. Sie sind dann eine qualifizierte Grundlage für Gespräche mit den Schülern und deren Eltern.

PFLICHT UND FREIHEIT

Von Beginn der Schulzeit an sollten Schüler die Erfahrung machen, dass es Pflichten gibt, die in einem bestimmten Zeitraum zu erledigen sind. Gleichzeitig ist der Freiheit der Schüler, selbst gewählten Arbeiten nachzugehen, ausreichend Raum zu geben. Die Pflichtanteile der Freien Stillarbeit müssen von allen Schülern innerhalb dieser Zeit erledigt werden können. Freie Stillarbeit ist immer auch in einem pädagogischen Gesamtzusammenhang mit Hausaufgaben und Lern- bzw. Studierzeiten in einer Ganztagschule zu sehen.

ART DER ARBEIT

Die Materialien für die Freie Stillarbeit können in drei Kategorien eingeteilt werden:

- Erschließung neuer Inhalte
- Übung von Gelerntem
- Wiederholung, Festigung und Vertiefung von Inhalten

Dabei ist der Erschließung neuer Inhalte ein möglichst großer Vorrang einzuräumen, da diese Aufgaben den Schülern das Zutrauen in ihre Fähigkeiten in besonderem Maße signalisieren und damit ihr Selbstvertrauen stärken. Materialien, mit denen Schüler ganze Themenbereiche selbst erarbeiten können, entkoppeln die Freie Stillarbeit organisatorisch vom Unterricht und ermöglichen dem einzelnen Schüler somit einen hohen Freiheitsgrad hinsichtlich der zeitlichen Planung. Beispiele hierfür sind: Erlernen des Lesens, der Schrift, der Ziffern, der Grundrechenarten, des Aufbaus von Sätzen und Geschichten, der Wortartenanalyse in der Grundschule bzw. der Geometrie, der Aufsatzlehre und der Rechtschreibung in der Sekundarstufe.

Freie Stillarbeit ist nicht gleichbedeutend mit Einzelarbeit. Kooperativen Lernformen mit Partner oder Gruppe ist angemessen Raum zu geben.

Entsprechend ihrem individuellen Förderbedarf (insbesondere bei besonderen Begabungen, Teilleistungsstörungen oder festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot) werden den Kindern und Jugendlichen entsprechend angepasste Arbeitshilfen und Arbeitsmaterialien angeboten.

DIE ARBEIT DER LEHRER IN DER FREIEN STILLARBEIT

Die vorbereitete Umgebung wird vom Klassenlehrer eingerichtet und gepflegt. Wenn er dabei von Fachlehrern unterstützt wird, ist das hilfreich. Neben der Bereitstellung der Materialien sorgen die Lehrkräfte für Strukturen, die das selbsttätige Arbeiten unterstützen: z. B. Planungs- und Reservierungssystem im Klassenzimmer, „Hilf-Hol-System“, Ablagesystem für unfertige und fertige sowie für vom Lehrer durchgesehene schriftliche Arbeiten, Zeitrahmen und Form der Dokumentation der Arbeit durch den Schüler.

Während der Freien Stillarbeit begleiten die Lehrkräfte die Schüler auf ihrem Weg des selbstorganisierten und selbstverantworteten Arbeitens und Lernens. Dabei leisten sie motivierend und beratend Hilfestellung im Sinne des Prinzips „Hilf mir, es selbst zu tun“¹⁹ und sorgen für eine ungestörte Arbeitsatmosphäre.

¹⁹ Montessori, Maria: Durch das Kind zu einer besseren Welt. In: Montessori, Maria: Gesammelte Werke. Band 15 / herausgegeben, textkritisch bearbeitet und kommentiert von Harald Ludwig. 2., korrigierte Auflage. Freiburg: Herder, 2017, S. 128.



Die abgegebenen Arbeiten der Schüler werden vom Klassen- bzw. Fachlehrer möglichst täglich durchgesehen und mit Kenntnisnahmevermerk und kurzen, wertschätzenden Hinweisen oder Tipps für die weitere Arbeit am nächsten Tag zurückgegeben. Diese zeitnahe Rückmeldung verdeutlicht dem einzelnen Schüler das Interesse des Lehrers an seiner Arbeit und erleichtert ihm ein zielgerichtetes und kontinuierliches Vorankommen.

FREIE STUDIEN ALS WEITERFÜHRUNG DER FREIEN STILLARBEIT

In der Klassenstufe 10 der Realschule werden die Unterrichtsthemen des Vernetzten Unterrichts als Überblick behandelt. Die Schüler vertiefen diese Vernetzten Einheiten an ausgewählten Themen im Rahmen von Freien Studien, die als Unterrichtszeiten für die jeweilige Klassenstufe im Stundenplan ausgewiesen werden. Die Freien Studien sind in der Klassenstufe 10 darüber hinaus eine gute Gelegenheit, sich eingehend mit dem Thema der Kompetenzprüfung zu befassen. Die in der Prüfungsordnung vorgesehene Betreuung bei der Vorbereitung der Kompetenzprüfung kann organisatorisch dadurch erleichtert werden, dass die Zeiten der Freien Studien bei Parallelklassen synchronisiert sind. Es ist sinnvoll, die Zahl der Stunden für die Freien Studien im 2. Schulhalbjahr bei entsprechender Reduzierung der Stunden für den Vernetzten Unterricht zu erhöhen.

Im Gymnasium finden die Freien Studien verbindlich in den Klassenstufen 8-10 statt. Dafür wird den Schülern Unterrichtszeit in der Größenordnung von durchschnittlich zwei Wochenstunden zur Verfügung gestellt, die auch in Phasen gebündelt werden können. Besondere Ergebnisformen der Freien Studien sind z. B. Präsentationen und Jahresarbeiten.

Vernetzter Unterricht



Grundlagen

Im Vernetzten Unterricht begegnen sich Lehrer, Schüler und „Sachen“ und treten zueinander in Beziehung. Hauptaufgabe des Lehrers ist es dabei, Lernsituationen zu schaffen, die eine „fruchtbare Begegnung“²⁰ von Schülern und Sache herbeiführen können. Vernetzter Unterricht stellt dabei Inhalte und Sachverhalte jeweils so zusammen, dass nur zusammengefügt ist, was erkennbar sachlich zusammengehört und in der jeweiligen Entwicklungsstufe erfassbar ist.

Vernetzter Unterricht schafft durch eine gute Struktur Klarheit und hilft, Zusammenhänge und Hintergründe zu erschließen. Dadurch kann er eine maßgebliche Hilfe bei der Orientierung in einer immer ausdifferenzierteren und damit zunehmend vielschichtigen und unübersichtlichen Lebenswelt darstellen. Um eine solche Struktur und Klarheit sowohl innerhalb der einzelnen Einheiten als auch über die Einheiten hinweg zu gewährleisten, hat der Vernetzte Unterricht hier immer auch auf sachlich-fachliche Logik in Bezug auf die Abfolge der Inhalte zu achten.

Da zur Erkenntnis der Wirklichkeit und zu einem verantwortlichen Umgang damit ganz selbstverständlich auch die religiöse und ethische Dimension gehören, sind existentielle Fragestellungen des Menschen wie diejenigen nach dem Woher, Warum und Wohin integraler Bestandteil aller Vernetzten Unterrichtseinheiten.

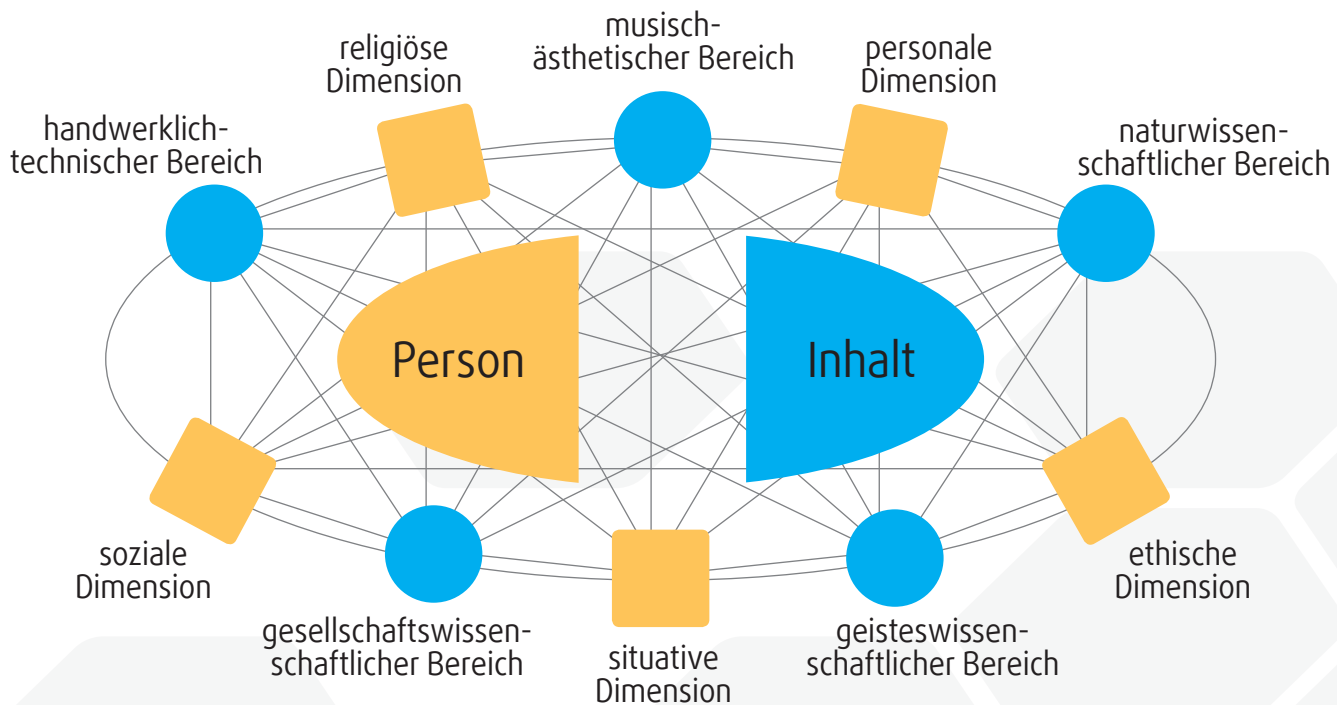
Die Pädagogischen Fundamente erschließen die einzelnen Vernetzten Unterrichtseinheiten inhaltlich, strukturieren diese und führen damit zu deren innerer Ordnung. Darüber hinaus geben sie Hinweise darauf, was die Unterrichtseinheiten im Hinblick auf die Schüler und deren personale Entwicklung bedeuten können. Sie verweisen damit auf Einstellungen, Haltungen und Werte, mit denen sich auseinanderzusetzen für junge Menschen bei ihrem Ringen um Orientierung und ihrer Suche nach tragfähigen Standpunkten unerlässlich ist. Vernetzter Unterricht hat immer den ganzen Menschen im Spannungsfeld von Immanenz und Transzendenz, Personalität und Sozialität, Spiritualität und Materialität im Blick.

In eine Vernetzte Unterrichtseinheit fließen die in der jeweiligen Entwicklungsstufe erfassbaren naturwissenschaftlichen, gesellschaftspolitischen, geisteswissenschaftlichen, musisch-ästhetischen und handwerklich-technischen Aspekte des jeweiligen Themas ein. Die Inhalte der einzelnen Fachwissenschaften werden grundsätzlich nur so weit in die Vernetzung einbezogen, wie dies sachlich und entwicklungspsychologisch geboten ist. Das bedeutet,

²⁰ „... das Geheimnis alles Unterrichtens liegt in der Herbeiführung einer fruchtbaren Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut.“ (Roth, Heinrich: Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip (1949). In: Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 16. Auflage. Hannover: Schroedel, 1983, S. 109-118, hier S. 109).



dass einzelne Schulfächer (z. B. Mathematik, Fremdsprachen, Hauswirtschaft) als eigenständige Fächer erhalten bleiben und nur dort, wo es sich anbietet, in die Vernetzung einbezogen werden. Damit Inhalt und Person wirklich zueinander in Beziehung treten können, werden darüber hinaus die religiöse, ethische, personale, situative und soziale Dimension berücksichtigt.



Die epochale Anordnung der Vernetzten Unterrichtseinheiten im Schuljahr bietet Gewähr dafür, dass ausreichend Zeit zur ganzheitlichen Betrachtung und sorgfältigen Vertiefung bereit steht.



Praktische Hinweise

Der Vernetzte Unterricht liegt in den Klassen 1-7 in der Hand einer Lehrkraft, möglichst des Klassenlehrers. Soweit sachlich-fachlich zu bewältigen, sollte dieses Prinzip auch in höheren Klassenstufen beibehalten werden. Einzelne Einheiten werden grundsätzlich von einer Lehrkraft unterrichtet.

Für die Einheiten des Vernetzten Unterrichts wird jeweils eine Planung erstellt, die die Inhalte der beteiligten Fachbereiche für den Zeitraum der Einheit strukturiert aufführt. Sollen Inhalte, die im Rahmen des Fachunterrichts behandelt werden, in die Vernetzung integriert werden, so ist die Fachlehrkraft in die Planung einzubeziehen.

Während der Vernetzten Unterrichtseinheit werden alle Inhalte dokumentiert und am Ende von jedem Schüler zu einem eigenen Themenbuch gebunden. Zusätzlich können darin auch individuelle Beiträge, Bilder, Zeitungsartikel, Texte aus dem Internet etc. aufgenommen werden. Dieses Buch kann auch im Hinblick auf die Präsentationskompetenz bewertet werden.

Für Inhalt und Qualität der Themenbücher verdient folgender Hinweis besondere Beachtung: „Zunächst sollten von den Schülern selbst gewissenhaft möglichst viele Arbeitsergebnisse schriftlich angefertigt und dann gewissenhaft gesammelt werden. Auf die formale Qualität wird dabei ebenso zu achten sein wie auf die inhaltliche. Eine flüchtige Notiz ohne Überschrift, ohne optische Gliederung etc. erfüllt diesen Anspruch nicht. Ebenso wenig erfüllen ihn die sogenannten kopierten Arbeitsblätter, die häufig nur Lückentexte als Schülerarbeit zulassen.“²¹

Die Einbeziehung der katholischen Religionslehre in die Vernetzung ist unverzichtbar. Sie ermöglicht es, dass die religiöse und ethische Dimension in ausreichendem Umfang und notwendiger Tiefe im Unterrichtsgeschehen Raum und Beachtung findet. Dadurch erst erhält der Vernetzte Unterricht seine entscheidende Prägung als Wesensmerkmal katholischer Schule. Im Vernetzten Unterricht eingesetzte Lehrkräfte sollten deshalb in der Regel die *Missio Canonica* besitzen bzw. bereit sein, diese zu erwerben. Ist dies nicht möglich, sollten sie in jedem Fall eine fundierte fachliche Weiterbildung absolvieren, möglichst im Rahmen des Diplomkurses Marchtaler-Plan-Pädagogik.

²¹ Gerst, Hans: Stücke zum Vernetzten Unterricht im Marchtaler Plan. Beispiel: UE 8.4 - Vom Agrarstaat zum Industriestaat. In: Marchtaler Fernstudien, Studienbrief Nr.4 / herausgegeben von Hans Gerst im Auftrag der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung. Obermarchtal: Kirchliche Akademie der Lehrerfortbildung, 1997, 4.8., hier S. F 34.



Inhalte, die für die Vernetzung nicht geeignet sind, werden in der Freien Stillarbeit/den Freien Studien oder/und im Fachunterricht vermittelt. Als besonders gewinnbringend sind Bezüge zu sehen, die zwischen den Inhalten des Vernetzten Unterrichts und den Materialien und Arbeitsaufträgen der Freien Stillarbeit/Freien Studien hergestellt werden. Auch der Morgenkreis, die Schulgottesdienste oder einzelne Angebote im Ganztagsbereich können Bezug auf die Themen des Vernetzten Unterrichts nehmen.

Vernetzter Unterricht bedarf wie jeder Unterricht einer methodisch ausgewogenen Vielfalt. Lange Frontalunterrichtsphasen oder Phasen fragend-entwickelnden Unterrichts sind zu vermeiden. Vielmehr sind knappe Lektionen zu bevorzugen, die Anreiz zur Selbsttätigkeit bieten. In diesem Sinne stellt der Vernetzte Unterricht in gewissem Umfang die notwendige komplementäre Ergänzung zur Freien Stillarbeit und den Freien Studien dar, indem hier in reichem Maße die Möglichkeit besteht, die dort erworbenen individuellen Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Lerngruppe fruchtbar werden zu lassen.

Da die Möglichkeit für eine vernetzte Betrachtung immer notwendigerweise einzelnes Basiswissen voraussetzt bzw. aktuell erfordert, können die Lehrkräfte bei den jeweiligen Unterrichtseinheiten eine Differenzierung in Basiswissen und Erweiterungs- bzw. fakultatives Wissen vornehmen. So gestaltet kann gerade im Vernetzten Unterricht individualisiert, orientiert an Vorwissen und Interessen der Schüler und zieloffen bzw. zieldifferent gearbeitet werden.

Die Einheiten des Vernetzten Unterrichts bieten für Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren die Möglichkeit, durch eine geeignete Auswahl von Unterrichtseinheiten sowie durch Elementarisierung der Inhalte schuleigene Lehrpläne zu erstellen.

Vernetzter Unterricht eignet sich in besonderer Weise für das Erlernen der Methoden Recherchieren, Strukturieren und Präsentieren.

Folgende Schritte werden bei der Planung einer Vernetzten Unterrichtseinheit empfohlen:²²

1. Festlegung der Dauer und des Zeitpunkts der Unterrichtseinheiten im Schuljahr
2. Sorgfältige Analyse der pädagogischen Fundamente
3. Inhaltliche Entfaltung der Unterrichtseinheiten (mit Hilfe der „Waben“ im Marchtaler Plan)
4. Weitere Vernetzung durch die im Vernetzten Unterricht eingesetzten Lehrkräfte (z. B. mit Inhalten aus Deutsch, Kunst, Musik) oder Planung von punktuellen Vernetzungen in Kooperation mit Fachlehrern
5. Erstellen der Unterrichtsplanung/ des Stoffverteilungsplans; Abstimmung mit beteiligten Fachlehrern

Zu bedenken ist auch stets, in welchem Umfang Schüler bei der inhaltlichen Entfaltung der Unterrichtseinheiten in die Planung einbezogen werden können. Dadurch sind insbesondere Schwerpunktsetzungen und thematische Ergänzungen im Sinne eines interesselgeleiteten Lernens möglich.



22 Vergleiche hierzu: Weber, Dietrich: Der Vernetzte Unterricht – Herzstück des Marchtaler Plans. In: Marchtaler Blätter für die Schulpraxis, Nr. 2. Rottenburg: Bischöfliches Schulamt, Abt. II, 1989, S. 1-8, hier S. 4f.



Fachunterricht



Grundlagen

Wo fachwissenschaftliche Inhalte weder im Vernetzten Unterricht in Erscheinung treten noch als Grundlage für Selbstbildungsmaterialien in der Freien Stillarbeit oder den Freien Studien dienen, bildet der Fachunterricht ein weiteres Strukturelement des Marchtaler Plans. Erst in der Gesamtheit aller Strukturelemente und in ihrem gegenseitigen Bezug ist es wirklich möglich, die angestrebte personale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als einem gelingenden Verhältnis zu sich selbst, zu anderen, zur Welt und zu Gott sinnvoll zu unterstützen und zu begleiten.

Auch wenn im Fachunterricht die jeweiligen spezifischen Methoden und Sichtweisen der unterschiedlichen Fachdisziplinen stärker im Vordergrund stehen, als dies in der Regel im Vernetzten Unterricht der Fall ist, verbinden ihn doch sehr viele Grundanliegen mit diesem. Auch hier steht die „fruchtbare Begegnung“ zwischen Schülern und Sachen im Mittelpunkt, auch hier ist immer wieder nach der Bedeutung der Inhalte für die Persönlichkeitswerdung des Schülers zu fragen, auch hier ist deshalb auf eine entwicklungsgerechte Auswahl der Themen und auf altersgemäße Zugänge zu achten. Die religiösen, ethischen, personalen, situativen und sozialen Dimensionen werden auch im Fachunterricht in ausreichendem Maß berücksichtigt.

Es geht auch hier um dialogische Beziehungen zwischen Personen, die von gegenseitigem Respekt, gegenseitiger Wahrnehmung und Wertschätzung geprägt sind. Damit bietet der Fachunterricht einen anderen Rahmen für die Begegnung zwischen Personen und Sachen und pflegt eine andere Kultur des Lehrens und Lernens. Daraus ergeben sich zwingend Konsequenzen für die eingesetzten Unterrichtsformen, den Leistungsbegriff und die Formen der Leistungsmessung.

Der Fachunterricht ist im Wesentlichen von denselben Haltungen und Zielsetzungen geprägt wie der Vernetzte Unterricht. Im Gesamt der Strukturelemente lernt der Schüler damit sowohl eine stärker auf die Eigengesetzlichkeiten der einzelnen Unterrichtsgegenstände und deren Einbettung in das jeweilige Fachgebiet konzentrierte Herangehensweise kennen als auch ein Vorgehen, das die Zusammenhänge ins Zentrum der Betrachtung rückt. Indem ihm beide Betrachtungsweisen zur Verfügung stehen, eröffnen sich ihm wertvolle Handlungsspielräume im Umgang mit den Weltphänomenen.



Praktische Hinweise

Für den Fachunterricht wird eine Jahresplanung erstellt, die die vorgesehenen Inhalte auf die Schulwochen verteilt und vor allem bezüglich der Ferienabschnitte sinnvoll ordnet. Sollen Inhalte in die Vernetzung integriert werden, so ist dies bei der Planung zu berücksichtigen. Dafür ist es hilfreich, wenn dem Fachlehrer die Planungen des Vernetzten Unterrichts durch die jeweilige Lehrkraft am Beginn des Schuljahres zur Verfügung gestellt werden. Gemeinsame Planungsgespräche während des Schuljahres erleichtern die inhaltliche und zeitliche Abstimmung.

Unterrichtsaufschriebe, Arbeitsblätter, Texte oder dergleichen, die sich auf Einheiten des Vernetzten Unterrichts beziehen, sollten in die Themenbücher integriert werden, die die Schüler während der jeweiligen Einheit erstellen.

Da auch im Fachunterricht die ethische und religiöse Dimension Bedeutung hat, ist es für Fachlehrer unerlässlich, im Hinblick auf diese Dimensionen auskunftsfähig zu sein. Dafür ist es notwendig, sich auch über den „Tellerrand“ des eigenen Fachbereichs hinaus mit entsprechenden Fragestellungen zu beschäftigen.

Inhalte aus dem Fachunterricht, die sich auch für die Selbsterarbeitung in der Freien Stillarbeit oder den Freien Studien eignen, können in Selbstbildungsmaterialien aufbereitet und den Schülern zur Verfügung gestellt werden.

Auch im Fachunterricht sollten Schüler bei der inhaltlichen Planung einbezogen werden, um Schwerpunktsetzungen und thematische Ergänzungen im Sinne eines interessen geleiteten Lernens zu ermöglichen.



Gestaltungselemente im außerunterrichtlichen Bereich

Mittagessen



Grundlagen

Das Mittagessen in der Schule bildet eine wertvolle Zäsur im Tagesablauf der Ganztagschule. Neben der Nahrungsaufnahme nimmt besonders das Erleben von Gemeinschaft einen zentralen Stellenwert ein: Beim Essen in Gruppen oder im Klassenverband und mit den Begleitpersonen wird eine Tischgemeinschaft gestaltet, in der Kinder und Jugendliche einander und ihren erwachsenen Begleitern begegnen können. Wichtig ist dabei die gleichbleibende Gruppenzusammensetzung mit einer konstanten Bezugsperson. Für Klassenlehrer eignet sich das Mittagessen besonders, um außerhalb des Unterrichts auf andere Weise mit ihren Schülern in Beziehung zu treten. Für pädagogische Mitarbeiter bietet es die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum Beziehungen zu einer festen Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen aufzubauen.

Höflichkeit und gegenseitige Rücksichtnahme sind in dieser Tischgemeinschaft ebenso wichtig wie das Einüben von Tischsitten, Regeln und Ritualen sowie der verantwortungsbewusste, nachhaltige Umgang mit Lebensmitteln.

Bei der Erstellung des Speiseplans hat das Küchenteam die schwierige Aufgabe, gleichzeitig ein gesundes und nahrhaftes, aber auch altersgerechtes Menu anzubieten – und dies mit begrenzten finanziellen Mitteln. Indem die Schüler einbezogen werden, bietet sich ihnen durch die Möglichkeit der inhaltlichen Mitwirkung ein lebenspraktisches Lern- und Erfahrungsfeld in Bezug auf Ausgewogenheit der Ernährung und wirtschaftliches Denken und Handeln. Wo Kinder anderer Religionen zur Schülerschaft gehören, ist es selbstverständlich, auf die jeweiligen Speisevorschriften Rücksicht zu nehmen.

Für eine sinnvolle Gestaltung des Mittagessens als pädagogische Situation ist eine Atmosphäre wichtig, in der sich Schüler wohlfühlen und Gemeinschaft erleben können. Dazu tragen auch die räumliche Gestaltung der Mensa und deren Akustik bei. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, die organisatorischen Abläufe dahingehend zu optimieren, unnötig lange Wartezeiten und die damit verbundene Unruhe zu vermeiden.

GESTALTUNG DER TISCHGEMEINSCHAFT



Praktische Hinweise

Ein gemeinsam gestalteter Beginn, z. B. mit einem Tischgebet im Klassenzimmer oder bei Tisch, unterstreicht den gemeinschaftlichen Charakter des Mittagessens und fördert das Erleben von Glauben im Alltag.

Schüler werden dazu angeregt, Verantwortung für die Gruppe oder auch für jüngere Mitschüler am Tisch zu übernehmen, z. B. durch die Verteilung von Tischdiensten. Damit wird der Gedanke der Tischgemeinschaft gestärkt und einer Konsumentenhaltung entgegengewirkt. Aus diesem Grund sollte auf eine Bedienung am Tisch durch pädagogische Mitarbeiter verzichtet werden, auch wenn dies leichter zu organisieren wäre.



PARTIZIPATION

Ein „Mensarat“, an dessen Sitzungen Schülervorteiler regelmäßig teilnehmen, sorgt dafür, dass die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen bei der Speisenauswahl bzw. Essenssituation berücksichtigt werden, und ermöglicht ein angemessenes Beschwerdemanagement. Eine solche Beteiligung der Schüler trägt wesentlich zur Akzeptanz des schulischen Mittagessens und zur Steigerung des Wohlbefindens in der Ganztagschule bei.





ERNÄHRUNGSBILDUNG

Angebot und Auswahl der Speisen ermöglichen auch Erfahrungen mit gesunder Ernährung und einem verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln. So sollten Kinder zum Beispiel die Größe ihrer Essensportion selbst bestimmen können, indem Mitarbeiter an der Ausgabetheke nach deren Wünschen fragen oder Selbstbedienungstheken (Salat-, Suppen-, Nachschlagbuffet) zur Verfügung stehen. So kann das Entstehen großer Mengen an Essensresten vermieden werden. Verknüpfungen zwischen dem Erfahrungsraum „Mittagessen“ und Unterrichtseinheiten zur Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie außerunterrichtlichen Angeboten (AGs, Mensarat) können bewusst hergestellt und genutzt werden.

ORGANISATION

Durch die Organisation der Essensschichten und eine hohe Disziplin der Lehrkräfte beim Einhalten der vereinbarten Essenszeiten werden an der Essensausgabe lange Warteschlangen vermieden. Wo Kinder anderer Religionen zur Schülerschaft gehören, ist es selbstverständlich, auf die jeweiligen Speisevorschriften Rücksicht zu nehmen.

Ungebundene Freizeit (Mittagsfreizeit)



Grundlagen

Im Zusammenhang mit dem Mittagessen stellt die ungebundene Freizeit in der Ganztagschule eine besondere und wertvolle Zeit innerhalb des Schulalltags dar. Sie dient vorrangig der Pause und Regeneration von den Konzentrations- und Arbeitsphasen des Unterrichts und ist damit ein wichtiges Element für die Rhythmisierung des Schultages in der Ganztagschule. Darüber hinaus bietet diese Zeit Chancen für informelle Lernprozesse, in denen Kinder und Jugendliche unverbindlich neue Interessengebiete und Aktivitäten kennenlernen können. Sie ist „ungebunden“, weil sich Kinder und Jugendliche nicht langfristig für ein Angebot anmelden müssen, sondern diese Zeit täglich neu nach ihren eigenen Bedürfnissen gestalten können. Die Mittagsfreizeit stellt den größten Teil an ungebundener Freizeit dar; aber auch die kleineren Pausenzeiten sowie vor- und nachunterrichtliche Zeiten der Früh- und Spätbetreuung können als ungebundene Freizeiten gestaltet werden. Die folgenden Überlegungen setzen den Fokus auf die Mittagsfreizeit, können aber natürlich auch auf weitere Freizeitphasen im Schulalltag angewendet werden.

Kinder und Jugendliche bringen verschiedene Gewohnheiten, Interessen und Bedürfnisse zur Gestaltung ihrer Pausenzeiten mit. Damit eine individuelle Gestaltung der Mittagsfreizeit gelingt, wird diese Zeit möglichst von verbindlichen und unterrichtlichen Inhalten freigehalten. Stattdessen gibt es vielfältige und einfach zugängliche Freizeitangebote für Entspannung, Rückzug und Nichtstun, aber auch für Aktivität in Sport, Spiel, Handwerk, Musik, Kunst, Theater und vielem mehr.

Erwachsene sind kontinuierliche Bezugspersonen und tragen zur wertschätzenden Beziehungsgestaltung in der Mittagsfreizeit bei, indem sie Gruppen oder Klassen begleiten oder Stützpunkte gestalten. Sie nehmen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen aufmerksam wahr, sind ansprechbar und bieten ihnen Anregungen und einen sicheren Rahmen für ihre Freizeitgestaltung. Dabei erlauben sie auch Freiräume, in denen die Kinder und Jugendlichen unter sich und „unbeaufsichtigt“ sein können, und trauen ihnen Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme zu.

Die Kinder und Jugendlichen können ihre eigenen Ideen und Bedürfnisse in die Gestaltung der Freizeitangebote einbringen, indem sie in die jeweiligen Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Darüber hinaus sind auch Mitwirkung und Engagement von Kindern und Jugendlichen in der Mittagsfreizeit möglich, z. B. im Rahmen von Schülermentoren, Schülersanitätern oder im Schülercafé.

Der zeitliche Rahmen der Mittagsfreizeit umfasst mit dem Mittagessen mindestens 90 Minuten.







Praktische Hinweise

Die Angebote in der Mittagsfreizeit sollten sich aus einer Mischung von Aufenthaltsbereichen und Raumangeboten sowie gestalteten und angeleiteten Stützpunkten zusammensetzen. Offene Raumangebote, zu denen möglichst auch das Klassenzimmer als „Heimat“ des Schülers zählen sollte, bieten Möglichkeiten zu Rückzug und Gemeinschaft sowie Ruhe und Entspannung. Stützpunktangebote, wie z. B. Bastelangebote, offene Sporthalle oder Holzwerkstatt, decken verschiedene Interessengebiete, Aktivitäten und Bildungsinhalte ab und laden Kinder und Jugendliche dazu ein, diese zu erkunden und auszuprobieren.

Ein tagesaktueller Plan aller Angebote in der Mittagsfreizeit gibt den Kindern und Jugendlichen Orientierung in der individuellen Freizeitgestaltung.

Während der Mittagsfreizeit wird die Schule mit den ihr zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten zum Lebens- und Erfahrungsraum für alle Beteiligten. Dafür müssen die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten von Klassen- und Fachräumen, Nischen und Aufenthaltsbereichen gut miteinander abgestimmt werden.

Auch das schulische Umfeld mit seinen jeweiligen Möglichkeiten kann genutzt werden, wenn dafür mit den Schülern entsprechende Absprachen und Regelungen getroffen worden sind.



Gebundene Freizeit



Grundlagen

In der gebundenen Freizeit werden Arbeitsgemeinschaften, Freizeitgruppen, Projekte und Kurse angeboten, die Begegnungen mit vielfältigen Themengebieten über einen längeren Zeitraum ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen wählen aus diesen Angeboten eines oder mehrere aus und nehmen dann verbindlich für einen festgelegten Zeitraum daran teil (z. B. Trimester, Halbjahr oder Schuljahr).

Inhaltlich orientiert sich das vielfältige Angebot an den Interessen der Kinder und Jugendlichen. Auch Themen aus dem Unterricht und den konzeptionellen Schwerpunkten der Schule können in diesem Bereich vertieft werden.

Die Angebote sollen so gestaltet werden, dass sie Chancen für handlungs- und projektorientiertes sowie soziales Lernen bieten und Zugänge zu vielfältigen Aktivitäten und Erfahrungen öffnen. Kinder und Jugendliche bringen sich mit ihren Vorkenntnissen, Fragen und Ideen ein und entdecken neue Talente und Fähigkeiten. Gleichzeitig müssen sie sich in verschiedenen Gruppenzusammensetzungen zurechtfinden und sich mit ihrer Wahlentscheidung auseinandersetzen.



Die Personen, die diese Angebote verantworten und leiten, bringen sowohl entsprechendes Fachwissen als auch pädagogische Fähigkeiten in deren Gestaltung ein und regen so die Kinder und Jugendlichen zur aktiven Mitarbeit an. Sie vermitteln Fachkenntnisse, beziehen die Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung mit ein und begleiten die sozialen Entwicklungen innerhalb der Gruppe.





Praktische Hinweise

Die Zusammenstellung der Angebote in der gebundenen Freizeit orientiert sich an der Konzeption der Schule. Folgende Aspekte sollten dabei beachtet werden:

- Die Kinder und Jugendlichen werden beispielsweise im Rahmen von Schülerumfragen oder durch Beteiligung der SMV in die Zusammenstellung der Angebote einbezogen.
- Um eine möglichst große Vielfalt an Interessen anzusprechen, bieten sich als Orientierung folgende Bereiche an: religiöse, interreligiöse und interkulturelle Bildung, musisch-kreative Bildung, soziales Lernen und Engagement, handwerkliche und technische Bildung, Medienbildung, Naturwissenschaft und Umwelt sowie Sport und Bewegung. Darüber hinaus bieten sich besonders für ältere Jugendliche auch Themen der (zukünftigen) Alltags- und Lebensgestaltung sowie schulische Projekte an, z. B. Besuch einer Partnerschule, Vorbereitung auf politische Ereignisse, Prüfungs-, Ausbildungs- und Studienvorbereitungen oder auch Fahr- schule und Tanzkurse.
- Durch die Angebotsgestaltung werden verschiedene Interessen angesprochen: In niedrigschwelligen Freizeitangeboten können neue Themenfelder kennengelernt werden, z. B. verschiedene Ballsportarten in einer „Sport-und-Spaß-AG“. Curriculare Angebote vermitteln aufeinander aufbauend konkrete Fertigkeiten unterschiedlicher Fachgebiete, z. B. Techniken der Holzbearbeitung in der Holzwerkstatt. In projektorientierten Angeboten werden spezifische Ergebnisse oder Fähigkeiten erarbeitet und mit einer öffentlichen Präsentation oder einem Zertifikat abgeschlossen. Beispiele dafür sind Theater- oder Zirkus-AGs, in denen eine Aufführung vorbereitet wird, oder Kursangebote, die mit einer Abschlussprüfung zertifiziert werden.

Um Kinder und Jugendliche bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen, sollte das jährliche Angebot ansprechend beworben werden, um Interesse und Motivation zu wecken, z. B. durch „Programmhefte“, Schnupperrunden und Vorstellungen in den Klassen.

Experten verschiedener Berufsgruppen mit entsprechendem Fachwissen und pädagogischen Fähigkeiten leiten die Angebote. Außerschulische Kooperationspartner, wie z. B. Kirchengemeinden, Sportvereine oder Musikvereine, tragen zur Angebotsvielfalt bei.

Erweiterte Lerngelegenheiten

Erweiterte Lerngelegenheiten sind Angebote im außerunterrichtlichen Bereich, in denen eigenverantwortliches Lernen, die selbständige Vertiefung und Übung von Unterrichtsinhalten sowie die Beschäftigung mit individuellen Interessengebieten gefördert werden. Sie unterscheiden sich von Angeboten der gebundenen Freizeit durch ihre engere Verbindung zum Unterricht und ihre höhere Verbindlichkeit.

Um ihr Lernen zunehmend selbst organisieren und gestalten zu können, brauchen Kinder und Jugendliche Orientierung über Inhalte und Anforderungen des Lernens sowie Unterstützung im Lernprozess. In der gebundenen Ganztagschule gibt es dafür verbindliche Lernzeiten und Lernentwicklungsgespräche. In der offenen Ganztagschule können die Kinder und Jugendlichen diese Unterstützung in der Hausaufgabenbegleitung erhalten. Darüber hinaus gibt es standortspezifisch weitere Formen erweiterter Lerngelegenheiten wie zum Beispiel Lernförderung, Themennachmittage, Projektzeiten oder Handwerkserziehung.

Bereits in der Freien Stillarbeit werden Kinder und Jugendliche darin gefördert, ihr Lernen selbst zu organisieren und individuelle Schwerpunkte nach Interesse und Bedarf zu setzen; dies setzt sich in der Lernbegleitung/Lernzeit und möglichst auch bei den Hausaufgaben fort, wie im Folgenden genauer erläutert wird.



LERNZEIT



Grundlagen

In der gebundenen Form von Ganztagschule gibt es keine Hausaufgaben im Sinne von gleichen, für alle verpflichtenden Aufgaben. An ihre Stelle tritt die Lernzeit, in der die Entwicklung lernmethodischer Fähigkeiten und der Selbststeuerung im Fokus steht. Sie setzt sich aus regelmäßigen Lernzeiten und Begleitgesprächen zusammen, die an allen Ganztagen fest im Stundenplan verankert sind. Lernzeiten sind dabei verbindliche Lern- und Arbeitsphasen, in denen die Kinder und Jugendlichen an individuell ausgewählten Lerninhalten arbeiten. Dafür werden unterrichtliche Anforderungen – was Kinder und Jugendliche können sollten – möglichst transparent gemacht und anregende Aufgaben und Impulse angeboten, die ihnen Orientierung bieten und ihnen ermöglichen, ihr Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten. Dabei werden den einzelnen Kindern und Jugendlichen je nach individueller Entwicklung unterschiedliche Freiheitsgrade eingeräumt. Die notwendige Begleitung und Führung tritt zunehmend in den Hintergrund. So werden die Kinder und Jugendlichen auch dahingehend befähigt, interessengeleitet eigenen Ideen nachzuspüren und ihre Lernprojekte zu verwirklichen.

Die selbständige Gestaltung des eigenen Lernens fordert ein hohes Maß an Motivation und Disziplin sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, um das eigene Lernen zu reflektieren und zu planen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen durch Lernbegleiter unterstützt, die ihnen auch als kontinuierliche Bezugspersonen zur Seite stehen. In den Lernzeiten gestalten die Lernbegleiter eine förderliche Arbeitsatmosphäre. Sie reflektieren in regelmäßigen Lernentwicklungsgesprächen mit dem Kind oder Jugendlichen dessen Lernen, fördern den Einsatz von Lern- und Arbeitsstrategien und sorgen für die notwendige Verbindlichkeit durch gemeinsam vereinbarte Ziele und nächste Schritte.



Praktische Hinweise

Um die dargestellten Ziele zu erreichen, sollten für die einzelne Lernzeit mindestens 45 Minuten zur Verfügung stehen. Die Lernentwicklungsgespräche finden regelmäßig zu geeigneten Zeiten im Wochenverlauf statt. Je nach Alter, Entwicklung und Bedarf der Schüler sind die Zeitabschnitte zwischen den Gesprächen unterschiedlich lang, gerade in den unteren Klassen sollten die Gespräche aber in möglichst kurzen Abständen erfolgen. Darüber hinaus ist eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrern und Lernbegleitern für das Gelingen der Lernzeit förderlich.

Die Kinder und Jugendlichen bilden in der Lernzeit eine feste Gruppe und haben jeweils einen Lernbegleiter, zu dem sich eine verlässliche Beziehung entwickeln kann.

Inhalte der Lernentwicklungsgespräche sind Reflektion mit wertschätzenden Rückmeldungen, Zielfindung und Planung des Lernprozesses und die Vereinbarung der nächsten Lernziele oder Maßnahmen gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen. In einem Lerntagebuch mit Reflektions- und Planungshilfen werden die Lernzeit dokumentiert und Zielvereinbarungen festgehalten. Es strukturiert das Lernentwicklungsgespräch vor, unterstützt bei der Gesprächsführung und trägt zur Kontinuität in der Begleitung bei. Darüber hinaus ist das Lerntagebuch Kommunikationshilfe zwischen Lehrern, Lernbegleitern und Eltern.

Um die Fähigkeiten zum selbständigen Lernen aufzubauen, ist es notwendig, besonders in unteren Jahrgängen und zu Schuljahresbeginn in die Lern- und Arbeitsstrategien in der Lernzeit einzuführen. Auf die hier gelernten Strategien sollte in den Lernentwicklungsgesprächen immer wieder Bezug genommen werden. Ein innerschulisches Methodencurriculum ist besonders dafür geeignet, um Verbindungen zwischen Lernzeit und Unterricht herzustellen.

Die Lernzeit versteht sich als Unterstützung auf dem Weg zum selbständigen Lernen und grenzt sich von Lerntherapie und fachlicher Nachhilfe ab. Die Lernbegleiter können aber auf entsprechende Hilfsangebote hinweisen und Bedarf an die Klassenleitung rückmelden.

Ähnlich wie in der Freien Stillarbeit sind für die Lernzeit Aufgabenformate zu suchen bzw. zu entwickeln, die entsprechend der Alters- und Entwicklungsstufen verschiedene Schwierigkeitsgrade – auch auf unterschiedlichen Niveaustufen – zulassen. Offene, kreative Aufgabenstellungen ermöglichen die Anknüpfung an das individuelle Vorwissen und erlauben unterschiedliche Wege der Bearbeitung.





HAUSAUFGABENBEGLEITUNG



Grundlagen

Die Hausaufgabenbegleitung in der offenen Ganztagschule ist ein Wahlangebot, das den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ihre Hausaufgaben in der Schule zu erledigen und dabei zusätzliche Begleitung zu erhalten. Pädagogische Mitarbeiter oder Lehrer gestalten dieses Angebot, indem sie für eine förderliche Lern- und Arbeitsatmosphäre sorgen und bei der Strukturierung und Gestaltung der Lernprozesse unterstützen. Die Hausaufgabenbegleitung kann dabei auch in Richtung der Lernzeit weiterentwickelt werden.

Hausaufgaben in der traditionellen Form, die für alle Schüler quantitativ und qualitativ gleiche Aufgaben beinhalten, bringen nicht den direkten „Mehrwert“ für die Lernleistung, der ihnen oft zugeschrieben wird. Demgegenüber sollen Hausaufgaben in der offenen Ganztagschule – ähnlich wie Aufgaben in der Lernzeit – das zunehmend selbständige und eigenverantwortliche Lernen und Arbeiten der Kinder und Jugendlichen fördern. Hausaufgaben in diesem Sinne gehen über den Anforderungsbereich Reproduktion hinaus und sehen auch Reorganisations-, Transfer- und Problemlöseaufgaben vor. In der Grundschule stellt das Üben der Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Kopfrechnen) den Kern der Aufgaben dar. Damit Hausaufgaben motivierend für häusliches oder schulisches Weiter-Lernen sind, stehen hier und in der Sekundarstufe anstelle redundanter Übungen kreative Aufgabenformate, Aufträge (z. B. Interviews, Experimente, Recherchen) oder Überprüfung eigener Aufgaben usw. im Vordergrund. Hausaufgaben werden von Kindern und Jugendlichen nur dann ernst genommen und mit Sorgfalt angefertigt, wenn sie von den Lehrern mit ebensolcher Sorgfalt vorbereitet und ausgewählt werden. Wochenhausaufgaben, die den Kindern und Jugendlichen zeitliche Flexibilität bei der Erledigung erlauben, fördern das eigenverantwortliche und selbständige Lernen.

Damit die Hausaufgabenbegleitung in der offenen Ganztagschule gelingt, müssen sich Lehrer und pädagogische Mitarbeiter über Ziele und Inhalte der Hausaufgaben verständigen und klären, wie die Hausaufgabenbegleitung gestaltet wird.





Praktische Hinweise

Unterstützung bei den Hausaufgaben sollte immer eine Hilfe zur Selbsthilfe sein. Deshalb grenzt sich die Hausaufgabenbegleitung von Nachhilfe und Lerntherapie ab. Intensive inhaltliche Hilfestellungen und fachliche Erläuterungen gehen über den Anspruch einer Hausaufgabenbegleitung hinaus. Hilfreicher ist hier die Rückmeldung an die Lehrkraft.

Da nicht alle Kinder und Jugendlichen am Angebot der Hausaufgabenbegleitung teilnehmen, ist es hilfreich, auch Eltern über Ziele und Inhalte der Hausaufgaben zu informieren und ihnen Anregungen zu geben, wie sie ihr Kind zu Hause unterstützen können.

Ein Hausaufgabenheft oder Lerntagebuch kann als Kommunikationsmittel zwischen Mitarbeitern, Lehrkräften und Eltern genutzt werden. Darin können u.a. Rückmeldungen über Lernverhalten, Erfolge und Schwierigkeiten des Kindes oder Jugendlichen vermerkt werden.

Die Menge der insgesamt gestellten Hausaufgaben sollte so bemessen sein, dass sie in einer täglichen Bearbeitungszeit von 30 Minuten in der Grundschule und 60 Minuten in der Sekundarstufe erledigt werden können.



Ganztagspädagogik in der Grundschule



Grundlagen

In der Grundschule wird in besonderer Weise darauf geachtet, den Kindern Beheimatung, Orientierung und verlässliche Beziehungen in einer vertrauten, familiären Atmosphäre zu ermöglichen. Strukturen und Gestaltungsformen, die den Kindern bereits aus dem Kindergarten vertraut sind, werden in ähnlicher Form weitergeführt und erleichtern dadurch den Übergang in die neue Lebenswelt Schule. Dazu gehören die Gemeinschaft in einem festen Gruppenverband, kontinuierliche Bezugspersonen und -räume sowie verlässliche Tagesstrukturen. Im Unterricht geschieht dies durch den Klassenverband, das Klassenzimmer als vertraute Umgebung sowie durch das Klassenlehrerprinzip. Im außerunterrichtlichen Bereich werden feste Gruppenverbände gebildet, die in einem eigenen Gruppenraum oder einem Klassenzimmer von festen Bezugspersonen geleitet werden. Innerhalb ihrer Gruppe erleben die Kinder die verschiedenen außerunterrichtlichen Gestaltungselemente wie z. B. das gemeinsame Mittagessen, ungebundene und gebundene Freizeit sowie eine begleitete Hausaufgabenzeit.

Die außerunterrichtlichen Gruppen greifen in ihrer inhaltlichen Gestaltung sowohl die außerunterrichtlichen Gestaltungselemente der Ganztagschule als auch vertraute Elemente aus dem Kindergarten auf wie zum Beispiel das Freispiel oder gemeinschaftliche Aktivitäten und Feste in der Gruppe. Im Fokus stehen dabei die Förderung der Eigenständigkeit der Kinder, ihrer sozialen Fähigkeiten und Haltungen in der Gruppe und die Unterstützung bei den schulischen Herausforderungen. Erzieherinnen und pädagogische Mitarbeiter, die die Gruppen leiten, gestalten den Tages- und Wochenverlauf in der Gruppengemeinschaft entsprechend der alterstypischen Bedürfnisse und Interessen der Kinder.

So werden beim gemeinsamen Mittagessen, in Gesprächsrunden und Gruppenprojekten Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht. Gestaltete Räume bieten Platz und Anregungen für Ruhe und Rückzug, Rollen- oder Bauspiele und andere kreative Betätigung. Durch die Angebote der Mittagsfreizeit und des Schulgeländes können Kinder im Freispiel eigenständig unterwegs sein und ihr Umfeld erkunden. Projekte und Ausflüge bieten Anregungen zum Forschen und Entdecken. Durch gemeinsame Entscheidungsprozesse und Mitwirkung im Tagesverlauf werden die Kinder in den Fähigkeiten Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und Konfliktbewältigung gestärkt. Nicht zuletzt werden sie in ihren schulischen Erfahrungen und Herausforderungen unterstützt – zum Beispiel im Rahmen der Hausaufgabenbegleitung oder durch Projekte, die an Unterrichtsthemen anknüpfen.



Die katholischen freien Grundschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart sind überwiegend als offene Ganztagschulen organisiert, um so auch auf die unterschiedlichen Situationen der Familien einzugehen. Entsprechend gibt es in der Regel drei Angebotsformate im außerunterrichtlichen Bereich, die sich in ihrem inhaltlichen und zeitlichen Umfang unterscheiden:

- Mit dem Angebot der Verlässlichen Grundschule werden die Übergangsphasen vor und nach dem Unterricht gestaltet. Durch flexible Bring- und Holzeiten der Eltern besteht eine offene Gruppensituation. Inhaltlich stehen Ankommen, Ausruhen und Freispiel im Vordergrund, gemeinschaftliche Aktivitäten sind oft nur begrenzt möglich. Durch kontinuierliche Bezugspersonen, die jedes einzelne Kind bewusst wahrnehmen, und gestaltete Räume wird den Kindern – trotz der offenen Struktur – Verlässlichkeit und Orientierung geboten.
- Hort, Ganztags- oder Wochengruppen sind Angebote für Kinder, die an vier oder fünf Tagen den ganzen Nachmittag am außerunterrichtlichen Angebot teilnehmen. Der Gruppenverband bleibt über die Woche relativ konstant, so dass eine familienähnliche Atmosphäre mit einer umfassenderen Beziehungsentwicklung der Kinder untereinander und zu den Erwachsenen entsteht. Durch den großen zeitlichen Umfang ist eine familienergänzende Förderung der kindlichen Entwicklung von besonderer Bedeutung. Inhaltlich können langfristige Aktivitäten in die Gestaltung einbezogen werden wie z. B. Projekte und Unternehmungen oder auch Förderangebote.
- Flexible Tagesgruppen sind Angebote für Kinder, die zwischen einem und drei Tagen in der Woche am außerunterrichtlichen Angebot teilnehmen. Durch diese Flexibilität wechselt die Gruppenzusammensetzung im Verlauf einer Woche mitunter täglich. Durch kontinuierliche Bezugspersonen sowie zeitliche und räumliche Strukturen kann den Kindern Beheimatung und Orientierung ermöglicht werden. Bei der inhaltlichen Gestaltung sind durch die wechselnde Gruppenzusammensetzung langfristigen Projekten Grenzen gesetzt. Der Schwerpunkt liegt dann auf tagesaktuellen Angeboten und Impulsen.

Neben diesen Formen der offenen Ganztagschule gibt es auch in der Grundschule Entwicklungen hin zur gebundenen Ganztagschule, indem zum Beispiel ab Klasse 3 einzelne Wochentage als gebundene Ganztage eingeführt werden. Das bietet die Möglichkeit, für eine ganze Klassenstufe einen oder mehrere Schultage rhythmisiert zu gestalten und die Kinder an die gebundene Ganztagschule der Sekundarstufe heranzuführen. Eine Entwicklung hin zur gebundenen Ganztagschule ist auch dann zu überlegen, wenn der Bedarf in den offenen Angeboten die Kapazitäten der Gruppenverbände übersteigt und der gebundene rhythmisierte Ganztage eine bessere Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ermöglicht.



Praktische Hinweise

Erzieherinnen und pädagogische Mitarbeiter sind verlässliche Bezugspersonen und sollten daher über einen möglichst langen Zeitraum, z. B. jeweils zwei Schuljahre, die Gruppe begleiten. Das unterstützt auch den Kontakt und Austausch mit den Lehrkräften und Eltern der Kinder.

Dem Wunsch vieler Familien nach größtmöglicher Flexibilität bei Anmeldung, Bring- und Holzeiten steht der pädagogische Anspruch gegenüber, dem Kind einen vertrauten Rahmen, Beziehungen und Beheimatung zu ermöglichen. Daher sollten beide Ansprüche gut gegeneinander abgewogen und zugunsten des Kindes entschieden werden. Insbesondere in den längeren Nachmittagsangeboten sollten für Bring- und Holzeiten sinnvoll verortete Zeitfenster vereinbart werden, die ein Abschließen von Tätigkeiten und Raum für Verabschiedung lassen, so dass die Kinder nicht beliebig aus ihrer jeweiligen Tätigkeit geholt werden.

Ein wichtiger Aspekt der familiären Atmosphäre ist die Wahrnehmung und Wertschätzung des einzelnen Kindes. Das geschieht z. B. durch eine bewusste Begrüßung und Verabschiedung, das Feiern des Geburtstages und weiterer gemeinschaftlicher Feste im Jahresverlauf sowie in der Tischgemeinschaft beim Mittagessen.

Gruppenräume oder Klassenzimmer sind feste Bezugsorte für die Gruppe und tragen zur „Schule als Lebensraum“ bei. Durch sinnvolle Raumteilung werden Bereiche für unterschiedliche Aktivitäten geschaffen. Ist dies nicht möglich, so sollten weitere Räume oder auch Flurbereiche eingebunden und so gestaltet werden, dass die Kinder sich z. B. im Freispiel selbständig dort aufhalten und bewegen können.

Die Entwicklung der Eigenständigkeit steht bei den Angeboten der Grundschule besonders im Fokus. So sollten freie Zeiten für eigenständige Aktivitäten ermöglicht werden, anstatt kontinuierlich „Programm“ zu bieten. Tafeln, auf denen Kinder ihren Aufenthaltsort im Schulgelände kennzeichnen, können die Aufsichtsführung in diesen Phasen unterstützen.

Bei Alltagsaufgaben, der Gestaltung von Festen, Vereinbarung von Gruppenregeln oder Entscheidungen über Projekte und Ausflugsziele sollten die Kinder mit in die Verantwortung und in die Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Für die inhaltliche Gestaltung des Tagesverlaufs gelten die Erläuterungen zu den anderen Gestaltungselementen – Mittagessen, ungebundene Freizeit, gebundene Freizeit und Lerngelegenheiten. Darüber hinaus können auch im Marchtaler Kindergartenplan wertvolle Impulse dafür gefunden werden.



Anhang

Markierungen und Meilensteine auf dem Weg zu einem Erziehungs- und Bildungsplan für katholische freie Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

VON DER STAATLICHEN BEKENNTNISSCHULE ZUM KATHOLISCHEN SCHULWESEN IN DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTART²³

Die Vorgängerstaaten des heutigen Bundeslandes Baden-Württemberg (Großherzogtum Baden, Preußischer Regierungsbezirk Hohenzollern-Sigmaringen, Königreich Württemberg) hatten eine unterschiedliche Schultradition. In Württemberg waren bis zu ihrer Abschaffung durch die Nationalsozialisten die evangelischen und katholischen Bekenntnisschulen in staatlicher Trägerschaft die geltende Schulform.²⁴ Die heterogenen Bildungssysteme in der Hoheit der Länder wurden ab 1934 durch die Einrichtung der „Deutsche Volksschulen“ ersetzt, obwohl die Beibehaltung und Einrichtung von Bekenntnisschulen durch das Reichskonkordat von 1933 explizit zugesichert worden war.²⁵

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wurden auf dem Territorium des heutigen Baden-Württemberg drei neue Länder gebildet: Baden, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern. Anknüpfend an die württembergische Tradition der besonderen Berücksichtigung des Elternwillens kam es dabei in der Verfassung vom Mai 1947 in Württemberg-Hohenzollern zu der Festschreibung öffentlicher Volksschulen als christliche Schulen, die als katholische und evangelische Bekenntnisschulen oder als christliche Gemeinschaftsschulen eingerichtet werden konnten.²⁶ Die zur Ermittlung des Elternwillens durchgeführten Wahlen brachten eine hohe Akzeptanz der Bekenntnisschulen. Im Zuge der Schulanmeldungen 1949 wurden in Württemberg-Hohenzollern 649 katholische und 319 evangelische Volksschulen als Bekenntnisschulen sowie 86 christliche Gemeinschaftsschulen eingerichtet.

23 Hierzu umfassend: Teufel, Waldemar: Konfessionsschulen in Württemberg – Vom Königreich zum Südweststaat. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge 6 (1983), Sonderheft, S. 7-17 mit ausführlichen Literaturhinweisen.

24 Zur unterschiedlichen Tradition des Schulwesens in Baden, wo bereits 1876 die christliche Gemeinschaftsschule („Simultanschule“) eingeführt worden war, in der Kinder beider Konfessionen mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam unterrichtet wurden, vgl.: Bäcker, Johanna: Die christliche Gemeinschaftsschule in Baden: Historie und Rechtsprobleme. Frankfurt: Lang, 2012.

25 Vgl. Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich, Acta Apostolicae Sedis 25 (1933), 389 ff. sowie Reichsgesetzblatt II. 1933, S. 679-690, hier Artikel 23: „Die Beibehaltung und Neueinrichtung katholischer Bekenntnisschulen bleibt gewährleistet. In allen Gemeinden, in denen Eltern oder sonstige Erziehungsberechtigte es beantragen, werden katholische Volksschulen errichtet werden, wenn die Zahl der Schüler unter gebührender Berücksichtigung der örtlichen schulorganisatorischen Verhältnisse einen nach Maßgabe der staatlichen Vorschriften geordneten Schulbetrieb durchführbar erscheinen läßt.“

26 Teufel a.a.O., S. 12 mit Zitat des Art. 114 der Verfassung vom 20.05.1947 und dem Ausführungsgesetz vom 26.08.1948.

Mit der Volksabstimmung über die Bildung des Südweststaates am 9. Dezember 1951 hatten die unterschiedlichen Regelungen in den drei Landesteilen zunächst auch verfassungsmäßig weiterhin Bestand. Ziel war es, dass ein Schulgesetz im ganzen Land die Form der Volksschule unter Berücksichtigung des Elternwillens festlegen sollte.²⁷ Das schließlich im Jahre 1964 verkündete erste einheitliche Schulgesetz für Baden-Württemberg ließ jedoch die Bestimmung der Schulform für die Volksschulen weiterhin offen. Damit konnten in Württemberg-Hohenzollern die öffentlichen Bekenntnisschulen zunächst weitergeführt werden.

Bereits ein Jahr später wurde durch den Schulentwicklungsplan des Kultusministeriums dieses System wieder infrage gestellt.²⁸ Nach den in Württemberg-Hohenzollern immer noch geltenden Regelungen hätte das neue, vom Ministerium vorgestellte System von zentral gelegenen Nachbarschaftsschulen mit Jahrgangsklassen dort nicht ohne Zustimmung der Eltern eingeführt werden können. Ein bildungspolitischer Konflikt war vorprogrammiert, bei dem es sowohl um die Streichung des Elternrechts aus der Verfassung als auch um die christlichen Gemeinschaftsschulen ging, deren Einrichtung inzwischen quer durch alle im Landtag vertretenen Parteien weitgehend konsensfähig war. Dieser Schulstreit rief auch die Kirchen auf den Plan. Die Elternschaft der traditionell stark besuchten katholischen Bekenntnisschulen im Süden Württembergs legte den Schulentwicklungsplan als Provokation aus: Schulkomitees katholischer Eltern wurden gegründet, Protestveranstaltungen organisiert und Entschließungen gefasst.²⁹ Das Bischöfliche Ordinariat der Diözese Rottenburg versuchte den Status quo durch eine Normenkontrollklage gegen das Land Baden-Württemberg zu erhalten.

Die unerwartete Wende in dieser Auseinandersetzung trat durch bundespolitische Ereignisse ein. Mit dem Zerbrennen der Koalition zwischen CDU/CSU und FDP/DVP im November 1966 kam es zu einer großen Koalition zwischen CDU/CSU und SPD. Nahezu zeitgleich gelangte auch in Baden-Württemberg eine große Koalition zwischen CDU und SPD an die Regierung. Mit dem Koalitionsvertrag vom 9. Dezember 1966 verständigte man sich in der Schulfrage auf eine Verfassungsänderung, mit der die christliche Gemeinschaftsschule in ganz Baden-Württemberg zur Schulform

27 Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 Art. 15: (1) Die Formen der Volksschulen bleiben in den einzelnen Landesteilen nach den Grundsätzen und Bestimmungen erhalten, die am 9. Dezember 1951 gegolten haben. (2) Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, muß bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden. Das Nähere regelt ein Schulgesetz, das einer Zweidrittelmehrheit bedarf.

28 Von besonderem historischen Interesse und in diesem Zusammenhang immer noch lesenswert ist Hildegard Hamm-Brüchers flammendes Loblied auf das baden-württembergische Bildungssystem und die Personen, die dieses geschaffen haben. In: DIE ZEIT (1965-09-16), Nr. 37.

29 Siehe dazu: „Ein Wisch Papier“ – Der Schulstreit in Baden Württemberg. In: DIE ZEIT (1966-07-07), Nr. 28.



der öffentlichen Volksschulen wurde und die bestehenden öffentlichen (konfessionellen) Bekenntnisschulen in Württemberg-Hohenzollern auf Antrag der Elternschaft in private Bekenntnisschulen umgewandelt werden konnten. Dieser politische Kompromiss ist im Rückblick auch als Zugeständnis an den im Schulstreit stark engagierten Rottenburger Bischof Carl-Joseph Leiprecht zu sehen.

Mit dem sogenannten „Aschermittwochsgesetz“ wurde am 8. Februar 1967 der Artikel 15 der Landesverfassung geändert;³⁰ die auf dem Elternwillen basierenden öffentlichen Bekenntnisschulen wurden abgeschafft. Gleichzeitig konnten Eltern von mindestens 80 Schülern, die eine öffentliche Bekenntnisschule besuchten, bis spätestens 1. Juni 1973 die Umwandlung in eine staatlich geförderte private Bekenntnisschule beantragen.³¹ Diese Schulen wurden in der Finanzierung durch das Land einer öffentlichen Schule gleichgestellt.

Auf der Basis dieser gesetzlichen Regelung wurden zwischen 1967 und 1973 an zahlreichen Standorten Elternvereine gegründet. Zur Umwandlung von öffentlichen katholischen Bekenntnisschulen zu privaten katholischen Bekenntnisschulen kam es schließlich in Bad Waldsee, Biberach, Friedrichshafen, Ravensburg, Reutlingen, Rottweil, Rottenburg und Spaichingen. Zur gleichen Zeit entstand in Reutlingen eine evangelische Bekenntnisschule.

Die vor Ort aktiven Eltern beantragten nicht nur die Umwandlung der Schulen, sondern gründeten in Wahrnehmung ihrer Rechte als Erziehungsberechtigte gleichzeitig Elternvereine (Schulwerke), die die Trägerschaft der Schulen übernahmen. Bereits am 2. Juni 1967 kam es zum Zusammenschluss der örtlichen Schulwerke im Katholischen Schulwerk Baden-Württemberg e. V. (seit 1981: Katholisches Schulwerk in der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.). Dieser Dachverband befasste sich in den Folgejahren schwerpunktmäßig mit Neugründungen von Umwandlungsschulen und der Einrichtung örtlicher Schulwerke. Daneben gab es an mehreren Schulstandorten erste Planungen für weiterführende Schulen, die allerdings nicht mehr dem Umwandlungsgesetz unterlagen. Für die Verwaltung der Schulwerksschulen wurde in Rottenburg 1967 ein gemeinsames Schulamt gegründet und 1978 mit der Eröffnung der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung in der Klosteranlage in Obermarchtal eine Fort- und Weiterbildungsstätte für Lehrkräfte, Schüler und Eltern geschaffen.

30 So heißt es in Art. 15 Abs. 2 der Landesverfassung vom 8. Februar 1967 („Umwandlungsgesetz“): „Öffentliche Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) in Südwürttemberg-Hohenzollern, die am 31. März 1966 als Bekenntnisschulen eingerichtet waren, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten in staatlich geförderte private Volksschulen desselben Bekenntnisses umgewandelt werden. Das Nähere regelt ein Gesetz, das einer Zweidrittelmehrheit bedarf.“

31 Teufel a.a.O., S. 14.

INHALTLICHE IMPULSE: WEGBEREITER FÜR DEN MARCHTALER PLAN

Mit den Umwandlungsschulen waren allgemeinbildende katholische Privatschulen außerhalb des Ordensbereichs entstanden. Die fehlende Ordenstradition, die Trägerschaft durch Elternvereine und der Unterricht ausschließlich durch „weltliche“ Lehrer boten einen breiten Raum für Diskussionen über das „Katholische“ dieser Schulen. Bischof Georg Moser erließ deshalb 1976 eine Grundordnung für die katholischen freien Schulen seiner Diözese, die dann im folgenden Jahr durch Ausführungsbestimmungen in Form einer Schulverwaltungsordnung ergänzt wurde. Die Grundordnung ist seitdem die Richtschnur für den Auftrag der katholischen freien Schulen in der Diözese. Darin wird als Aufgabe katholischer freier Schulen die Entfaltung und Förderung der Persönlichkeit sowie „eine umfassende religiöse Erziehung, die als Prinzip in den einzelnen Fächern den Unterricht mitbestimmt sowie die Gestaltung des Schullebens mitprägt“³², beschrieben.

Auf dieser Basis erfolgte an den einzelnen Standorten eine intensive Auseinandersetzung mit dem Auftrag katholischer freier Schulen und der daraus resultierenden pädagogischen Konzeption. Vor allem im Zeitraum zwischen 1979 und 1983 gab es viele pädagogische Initiativen an verschiedenen Standorten des Katholischen Schulwerks in der Diözese.

Die Grundschule St. Konrad in Ravensburg ging mit einem ganzheitlich projektorientierten Unterricht einen eigenen pädagogischen Weg und verband im Anfangsunterricht durch die Schuldruckerei die Fächer Sachkunde und Deutsch. Aus der Kooperation mit dem Kindergarten wurde in St. Konrad die Idee des Morgenkreises für die Anfangsklassen in der Grundschule übernommen. In der Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen erprobten Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 8 und 9 unter dem Namen „Integrierter Unterricht“ einen in der Verantwortung des Klassenlehrers liegenden, fächerübergreifenden und epochalen Unterrichtsansatz. In der St.-Wolfgang-Schule in Reutlingen wurden erste Erfahrungen mit der Freiarbeit nach Maria Montessori gemacht. Die Maximilian-Kolbe-Schule in Rottweil praktizierte handlungsorientierten Unterricht, indem Schüler einen Getreideacker anlegten, Korn aussäten, ernteten, droschen, mahlten und im selbst gebauten Backofen Brot backten.

32 Grundordnung für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In: Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg 33(1976), S. 244-247, §2.

DIE ENTWICKLUNG EINES EIGENEN ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPLANS FÜR KATHOLISCHE FREIE SCHULEN IN DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART – DER MARCHTALER PLAN

1978 wurde die Kirchliche Akademie für Lehrerfortbildung in Obermarchtal gegründet, die sich in den Folgejahren zum pädagogischen Zentrum der katholischen Schulen in der Diözese und zur Austausch- und Diskussionsplattform von Ideen, Anregungen und pädagogischen Ansätzen entwickelte. Maßgeblich war die Gründung der Akademie dem damaligen Schulreferenten, Prälat Max Müller, zu verdanken. Ihm war es ein zentrales Anliegen, pädagogische Überlegungen vor dem Hintergrund des Evangeliums und auf der Basis eines christlichen Menschenbildes zu formulieren.³³

In den folgenden Jahren gab es zahlreiche Diskussionen über die Ausgestaltung eines gemeinsamen pädagogischen Weges, die schließlich dazu führten, dass in der Schulleitertagung am 25. April 1983 offiziell die Erarbeitung eines Erziehungs- und Bildungsplans beschlossen wurde, der den Titel „Marchtaler Plan“ tragen sollte.³⁴ Eine Lehrplangruppe, bestehend aus allen Schulleitern der katholischen Grund- und Hauptschulen, nahm kurz danach ihre Arbeit auf. Diese unternahm in diesem Zusammenhang mehrere Hospitationen an reformpädagogischen Einrichtungen, um unterschiedliche pädagogische Ansätze und Konzeptionen kennenzulernen.

Die erste Erprobungsfassung des Marchtaler Plans für die Grund- und Hauptschulklassenstufen 1 bis 9 konnte den Schulen am 18. Juli 1984 vorgelegt werden, die in der Folge die neuen Unterrichtseinheiten erprobten und ihre Erfahrungen zurückmeldeten. Am 12. Dezember 1987 setzte Bischof Dr. Georg Moser den Band 1 des Marchtaler Plans feierlich in Kraft.

Es ist ein besonderes Merkmal des Marchtaler Plans, dass er als pädagogische Konzeption direkt aus der Praxis der Schulen erwachsen ist. Seinen Ursprung hat er im Bereich der Grund- und Hauptschulen. Die pädagogische Grundidee ist aber keineswegs schulartspezifisch. So ist es nicht verwunderlich, dass er sich sukzessive auch in anderen Schularten etabliert hat.

33 Das inhaltliche Fundament des Marchtaler Plans ist u.a. dargestellt in: Müller, Max: Erziehung aus dem Glauben. Überlegungen zum Bild vom Menschen. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge 1(1978), Heft 3, S. 19-47; sowie in: Müller, Max: Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie. Rottenburg: Bischöfliches Schulamt, Abt. II, 1989.

34 Vergleiche auch: Weber, Dietrich: Zur Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge 11(1988), Heft 1, S. 7f.; sowie: Weber, Dietrich: Gedanken zum Marchtaler Plan. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge 16(1993), Heft 1, S. 9-18.

Mit der Eröffnung der Realschule am Bischof-Sproll-Bildungszentrum Biberach (1986) wurden die Lehrplaninhalte des Vernetzten Unterrichts sukzessive auf diese Schulart übertragen. Die erste gedruckte Erprobungsfassung für die Realschulklassenstufen 5 und 6 erschien im Juni 1995. Bischof Dr. Gebhard Fürst setzte den Marchtaler Plan für Realschulen am 1. Juli 2010 per Dekret in Kraft.

Im Stuttgarter Albertus-Magnus-Gymnasium erarbeitete eine Lehrergruppe ab dem Schuljahr 1993/94 die Vernetzten Unterrichtseinheiten für die Klassenstufe 5 und schuf die organisatorischen Voraussetzungen für die konkrete Einführung des Marchtaler Plans. Diese erfolgte mit dem Schuljahr 1994/95 sowohl im Albertus-Magnus-Gymnasium als auch im gerade neu eröffneten Gymnasium St. Meinrad in Rottenburg.

Im Frühjahr 1996 wurde eine Lehrplangruppe eingerichtet, die die Aufgabe hatte, diesen Plan bis zur Oberstufe weiterzuentwickeln. Dabei kamen zu den ursprünglichen Strukturelementen (Morgenkreis, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht) neue und modifizierte hinzu (Vernetzter Unterricht Naturwissenschaften, Freie Studien, Sozialpraktikum, Philosophisch-Theologisches Forum). Die erste gedruckte Erprobungsfassung für die Klassenstufen 5 bis 7 erschien 1997. Nach mehreren Erprobungsphasen und einer kompletten durch die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium bedingten Überarbeitung der Vernetzten Unterrichtseinheiten erfolgte die Inkraftsetzung des Marchtaler Plans für Gymnasien durch Bischof Dr. Fürst per Dekret am 1. Februar 2017.

Im Zuge der Entwicklung der Ganztagspädagogik an den allgemeinbildenden Schulen entstand der Marchtaler Plan für Tagesheime und Ganztagschulen (2002). Außerhalb der allgemeinbildenden Schulen wurden die Grundgedanken des Marchtaler Plans den Konzepten der Fach- und Sonderschulen zugrunde gelegt. Ebenso entstand für die Kindergärten unter dem Dach der Stiftung ein eigener Marchtaler Kindergartenplan (1991). Auch für die diözesanen Internate diente der Marchtaler Plan als Impulsgeber.

Der Marchtaler Plan ist der Erziehungs- und Bildungsplan für katholische freie Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Mit der Gründung einer Marchtaler-Plan-Schule in Augsburg 1990 wurde er erstmals in einer Schule außerhalb der Diözese eingeführt. Es folgten weitere Schulen in anderen Diözesen innerhalb und außerhalb Deutschlands. Auch andere pädagogische Konzepte orientieren sich an einzelnen Elementen des Marchtaler Plans.



DAS BISCHÖFLICHE STIFTUNGSSCHULAMT DANKT ALLEN KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN, DIE AN DEN BISLANG ERSCHEINENEN AUSGABEN DES MARCHTALER PLANS MITGEARBEITET HABEN

Marcus Adrian, Klemens Albus, Alexander Auer, Ute Augustyniak-Dürr, Walter Baumann, Martin Baumgarten, Gerd Günther Begerow, Catherina Beil, Heinrich Böckerstette, Alexandra Bolze, Georg Braun, Günter Brutscher, Ursula Döttling-Vogt, Hans-Dieter Dreher, Bernhard Fellhauer, Helmut Fessler, Hans Friedrich, Bärbel Friese, Sr. Irmengardis Gebhart, Hans Gerst, Bernd Gräf, Harald Häupler, Robert Häusle, Alfred Hafner, Andrea Heinrichs, Marc Hennen, Alfred Hinz, Ulrich Höflacher, Anita Hofherr, Anton Hofmann, Theresia Holczer, Markus Holzschuh, Anton Huber, Markus Hudelmaier, Tilmann John, Walter Kasper, Siegfried Keller, Martin Kennel, Sr. Benigna Kiefer, Matthias Klann, Wolfgang Közle, Barbara Köppen, Josef Koranda, Thomas Krampe, Wolfgang Kühnel, Gabriela Künne, Judith Kunze, Ute Leicht, Klaus Mandler, Roman Mangold, Marion Maunz, Barbara Mayer, Karl Meyer, Bernhard Morgenstern, Jürgen Muff, Sr. Sigeborg Müller, Max Müller, Egbert Müller-Hermle, Siegfried Obert, Ingeborg Rathgeb, Michael Rebscher, Paul Rentmeister, Angelika Rieger, Richard Roder, Susanne Rödel, Ulrich Rotter, Markus Rude, Wolfgang Rupp, Berthold Saup, Angelika Schall, Peter Scheiger, Bernd Schlaier, Hermann Schlenker, Heinrich Schmid, Joachim Schmidt, Thomas Schmidt, Barbara Schmitt, Walter Schneider, Gerhard Schöll, Heinz-Joachim Schulzki, Jessica Seid, Christoph Seiler, Martina Spröhnle, Ulrich Steenberg, Thomas Stofer, Berthold Suchan, Walter Swacek, Christa Tempel, Johannes Titz, Dagmar Thoma, Marion Tuschl-Kriegel, Gudrun Wanek, Dietrich Weber, Sr. Ines Wellhäußer, Jutta Widmaier, Bernd Wunder, Franz Vogel, Birgit Vogelsang, Ignaz Zachay.

