



Stiftung  
Katholische  
Freie Schule  
der Diözese  
Rottenburg-Stuttgart

"Erziehung und Bildung  
sind Wege auf vielen Wegen  
der Menschwerdung"



Prälat Max Müller  
zum 90. Geburtstag

**„Erziehung und Bildung sind  
Wege auf vielen Wegen der  
Menschwerdung“**

**Prälat Max Müller  
zum 90. Geburtstag**

Roman Mangold: Prälat Max Müller – in seinem 90. Geburtsjahr gelesen  
Herausgegeben zum 90. Geburtstag von Prälat Max Müller

© 2013 Stiftung Katholische Freie Schule  
Einband: Stefan Neubacher

## GELEITWORT

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

*(Papst Franziskus: Ansprache an Jesuitenschüler und -lehrer vom 7.6.2013)*

Seit seiner Wahl ermutigt Papst Franziskus die Kirche und ihre Institutionen immer wieder zu jenem Blick auf die Welt, der sie die „Zeichen der Zeit“ erkennen lässt, um sie „im Licht des Evangeliums“ deuten zu können (GS 1). Für Katholische Schulen bedeutet dies heute eine enorme Herausforderung: sie sind dazu aufgerufen, ihren Dienst an der Welt und an der Gesellschaft immer neu zu überdenken. Sie müssen auf die immensen Nöte der Gegenwart – auch in unseren reichen Gesellschaften Europas – reagieren: auf die immer noch vorhandene Bildungsungerechtigkeit, auf den wachsenden Wunsch nach einer inklusiven Gesellschaft und Schule, auf die immer größer werdenden seelischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen.

Der Blick zurück auf die Person und das Wirken von Prälat Max Müller, dessen 90. Geburtstag wir in diesem Jahr hätten feiern können, ist so gleichzeitig ein Blick nach vorn. Auch er stand



**Ein Zweifaches ist zu bewältigen:  
Zum einen müssen die Bildungspläne ausweisen,  
„wie eine im katholischen Glauben  
wurzelnde Bildung und Erziehung“  
einzulösen ist,  
zum anderen muss Schule  
zu einem gestalteten Raum werden,  
in dem junge Menschen leben,  
um zu einer persönlich, sozial,  
ethisch und religiös befriedigenden  
und gesellschaftlich produktiven Lebensführung  
fähig zu werden.**

aus: Max Müller: Erziehender Unterricht 1989, S. 36

damals – in einer Zeit, in der das II. Vatikanische Konzil die Kirche zu einer Neuausrichtung ihres Verhältnisses zur Welt und zur modernen Gesellschaft einlud – vor der Frage, wie sich Katholische Schule in einer solchen Zeit des Umbruchs positioniert. Mit der entschiedenen Befürwortung des Weges zum Marchtaler Plan und seinen Beiträgen zu einer theologischen Deutung und Fundierung dieses Weges, beschritt er mutig Neuland – nicht waghalsig, aber entschieden, nicht unüberlegt, aber mit dem Mut, auch dem Unabgeschlossenen zu vertrauen.

Mit dieser Haltung motivierte und inspirierte er viele Lehrkräfte. Mit seinem eindeutigen, für manche vielleicht auch verstörenden Eintreten für diese Neukonzeption legte er die Basis für viele Weiterentwicklungen der katholischen Schullandschaft in unserer Diözese, um die uns manche andere heute beneiden. Nicht zuletzt, vielleicht sogar zuallererst, gilt dies für die Etablierung der Kirchlichen Akademie der Lehrerbildung in Obermarchtal.

Erbe bedeutet immer auch Auftrag. Prälat Max Müller hätte wohl nie gewollt, dass man sein Erbe einfach nur „verwaltet“. Daher kann sein Wirken für die Katholischen Schulen und der Auftrag, den Papst Franziskus „seinen“ Jesuitenlehrkräften mitgab, für uns heute nur eines bedeuten: Wiederum die „Zeichen der Zeit im Licht des Evangeliums“ zu deuten und in unserer konkreten pädagogischen und bildungspolitischen Landschaft nach den besten Wegen zu suchen, damit es uns gelingt, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, dass „ihr Leben gelingt, indem sie auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingehen“ (vgl. Würzburger Synodenpapier zum Religionsunterricht).

**Dr. Joachim Schmidt, Harald Häupler**  
Stiftungsdirektoren

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Geleitwort</b>	<b>3</b>
<b>Prälat Max Müller – in seinem 90. Geburtsjahr gelesen</b> <i>von Roman Mangold</i>	<b>9</b>
<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
<b>1. Den „Zeitgeist“ als Herausforderung verstehen</b>	<b>11</b>
1.1 Zum Kontext	<b>11</b>
1.2 Zum Text	<b>13</b>
1.2.1 Katholische Schulen und „Individualisierung“	<b>14</b>
1.2.2 Ganztagschule: Ganztagsbetreuung oder Ganztagsbildung?	<b>18</b>
1.2.3 Inklusion – unser Umgang mit Heterogenität	<b>22</b>
1.2.4 Katholische Freie Schulen als Gemeinschaftsschulen?	<b>25</b>
1.2.5 Zusammenfassung: Jesu Handeln als Richtschnur?	<b>31</b>
<b>2. Bildung und Erziehung – was heißt „erziehen“?</b>	<b>34</b>
2.1 Zum Kontext	<b>35</b>
2.2 Zum Text	<b>35</b>
2.2.1 Vom „Herauszieher“ zum „Herausführer“	<b>36</b>
2.2.2 Vom „Herausführer“ zum „Herausrufer“	<b>38</b>
2.2.3 Vom aktiven „Erzieher“ zum aktiven „Selbsterzieher“?	<b>40</b>
<b>3. Was heißt eigentlich „Individualisierung“?</b>	<b>43</b>
3.1 Zum Kontext	<b>44</b>
3.2 Zum Text	<b>44</b>
3.2.1 Von der „optimalen Passung“ zur „Adaptivität“	<b>44</b>

3.2.2	Grenzen der Individualisierung	48
3.2.2.1	Wo bleibt das gemeinsame Lernen?	48
3.2.2.2	Wo bleiben die Schwächeren?	50
3.2.2.3	Wo bleiben die Jungen?	52
3.2.2.4	Wo bleiben die Lehrer?	54
3.2.2.5	Das „Arbeitsblatt“ – eine kreative Aufgabe?	57
3.2.2.6	Aufgabenqualität als Schlüssel zur Lösung?	59
3.3	Ein zusammenfassender Baustein	61
<b>4.</b>	<b>Dem Bild vom Menschen verpflichtet</b>	<b>67</b>
4.1	Zum Kontext	68
4.2	Zum Text	71
4.2.1	Die Notwendigkeit der Vermittlung des christlichen Menschenbilds	71
4.2.2	Versuche einer „Übersetzung“ des christlichen Menschenbilds	72
4.2.3	Das christliche Menschenbild – im Unterricht erlebbar?	77
4.3	Schlusswort: Es bleibt ein Auftrag...	78
<b>Anhang</b>		<b>80</b>
	Anmerkungen	80
	Literaturverzeichnis	82
	Vita Prälat Max Müller	89

Meinen Kolleg/-innen Harald Häupler, Dr. Heinz-Joachim-Schulzki, Dr. Joachim Schmidt, Marion Tuschl-Kriegel und Stefan Neubacher danke ich herzlich für Lektorat, Layout, Gespräche, Kritik, Anregungen und vor allem Ermutigung während dieser Arbeit. R.M.

# PRÄLAT MAX MÜLLER – IN SEINEM 90. GEBURTSTAG GELESEN

Roman Mangold

## VORWORT

Es erwarte niemand, dass ich mit dieser Arbeit Prälat Max Müllers Schriften für andere „vor-lese“ im Sinne von „vor-kauen“: Lesen kann und muss jeder Interessierte selbst! Die Texte von Max Müller werden anlässlich der 90. Wiederkehr seines Geburtsjahres in den Originalfassungen in Obermarchtal leicht erhältlich sein und sie sind auch auf der Homepage der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart zu finden ([www.schulstiftung.de](http://www.schulstiftung.de)).

Wie komme *ich* dazu, mich im Jahre 2013 Max Müllers Schriften zu widmen? Ich habe Max Müller („der Prälat“!) kennengelernt zunächst 1979 als 24-jähriger Lehrer an der Bodensee-Schule in Friedrichshafen, dann bei der Entwicklung des Marchtaler Plans in der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung in Obermarchtal. Besonders eindrucksvoll ist mir die Revisionskonferenz zum Morgenkreis im November 1987 in Erinnerung: Nachdem einzelne Lehrer den Morgenkreis unbedingt als Religionsstunde definiert haben wollten, plädierte er leidenschaftlich für eine andere Sichtweise. „Was heißt denn religiös arbeiten?“, fragte er und erklärte: „Wenn Sie das Humanum erschließen, arbeiten Sie religiös!“. Über all die Jahre, bis heute, habe ich in seinen Schriften gelesen, forschend, suchend, erkennend, rätselnd. Und nun, 18 Jahre nach seinem Tod, lese ich – wieder forschend, suchend, erkennend und rätselnd – mit den Erfahrungen eines 58-jährigen aus der War-

te des Schulamtsdirektors und ich spüre Ehrfurcht, Respekt, Vertrautheit.

Wenn ich hier ausgewählte Textpassagen aus Müllers Schriften – und ich beschränke mich dabei auf Texte zur Pädagogik des Marchtaler Plans – anlässlich seines 90. Geburtstages zu interpretieren wage, so geschieht das unter vier Fragestellungen:

- Wo hat Max Müller auf Fragen, die sich auch heute noch für die Katholischen Schulen stellen, Antworten gegeben?
- Wo müssen Max Müllers Antworten im Lichte aktueller Entwicklungen heute neu überdacht werden?
- Wo sind auf Max Müllers offene Fragen heute schon (Teil-)Antworten gefunden worden?
- Welche von Max Müllers Fragen warten auch heute noch auf Antwort?

Zentrale Aussagen Max Müllers konnten im Spiegel der aktuellen Diskussion über Schule und Pädagogik reflektiert werden; spannend war es, den Quellen mancher Gedanken nachzuspüren, die mich wiederum zu eigenen Beiträgen inspirierten.

So können Prälat Max Müllers Texte für die Lehrerinnen und Lehrer und für alle in und für Schule Verantwortlichen auch noch 2013, 18 Jahre nach seinem Tod, interessant sein.

## 1. DEN „ZEITGEIST“ ALS HERAUSFORDERUNG VERSTEHEN

„Katholische Schule weiß sich durch den [...] Bewusstseinswandel herausgefordert und es ist unsere schwere Aufgabe, den Wandel zu bewältigen, nicht zu negieren. Es gibt angesichts solcher menschliche Kräfte übersteigenden Aufgaben zwei Möglichkeiten. Die *eine* ist, sich von einer solchen Herausforderung nicht ernsthaft berühren zu lassen, den „Zeitgeist“ unter Verweis auf seine schlimmen Folgen zu verwerfen und seine Fragen nicht an sich heranzulassen. Die *andere* ist die, sich anzupassen, oder noch treffender gesagt, sich geistig zu verstecken. Es ist für uns keine Frage, dass beide Wege vorweg ausscheiden.

Katholische Schule erkennt das dringende Bedürfnis, christliches Denken und Verhalten als Prüfstein in ihrem Bildungsgut darzustellen, gemäß der Aufforderung des Apostels Paulus: „Passt euch nicht dieser Weltzeit an, sondern gestaltet euch um durch die Erneuerung des Geistes, damit ihr prüft, was der Wille Gottes ist“ (Röm 12,2).“

(MÜLLER 1978, S. 19)

### 1.1 ZUM KONTEXT

Im 3. Heft des 1. Jahrgangs (1978) der im Zusammenhang mit der Eröffnung der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung in Obermarchtal von Domkapitular Max Müller als Herausgeber ins Leben gerufenen „Marchtaler Pädagogischen Beiträge“ werden die Referate des ersten Grundlehrgangs veröffentlicht. Max Müller setzt mit seinem Beitrag „Erziehung aus dem Glauben – Überlegungen zum Bild vom Menschen“<sup>1</sup> den ersten Baustein seines „Menschenbild-Werkes“, das sein ganzes



weiteres berufliches Leben bestimmen sollte. Noch war ein „Marchtaler Plan“ als gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsplan der Katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart nicht in Sicht, aber von der Forderung des damaligen baden-württembergischen Kultusministers Dr. Roman Herzog „im Zeichen der inneren Schulreform die Grundlagen der Erziehung und Bildung an allen Schulen des Landes zu überdenken, den Auftrag des § 1 des Schulgesetzes zu konkretisieren und Lehren wieder als Akt der Zuwendung [...] zu sehen“ (*aus dem Vorwort des Heftes*), sahen sich auch die Katholischen Schulen herausgefordert. Mit der neu gegründeten Lehrerakademie, den alljährlichen Pädagogischen Grundlehrgängen für die Leiter dieser Schulen, den jährlichen Fortbildungsseminaren für die Lehrerkollegien und nicht zuletzt durch die neue Heftreihe waren wirkungsvolle Instrumente dafür vorhanden, dass die Katholischen Schulen Antworten auf die drängenden bildungspolitischen Fragen der Zeit suchen, finden und geben konnten: So hatte mit der Gründung der Lehrerakademie wahrlich ein neuer Aufbruch im Bereich der Katholischen Schulen begonnen.

Mit der Aufforderung „den Wandel bewältigen, nicht negieren“ (MÜLLER 1978, S. 19) übernimmt Max Müller eine Kapitelüberschrift aus Helmut Kaspers wegweisendem Artikel „Worum es heute eigentlich geht“ (KASPER 1978, S. 69), der als Grundsatzreferat ebenfalls beim ersten Grundlehrgang in Obermarchtal gehalten wurde. Der Untertitel von Kaspers Grundsatzreferat („Vorüberlegungen zu einem Konzept für die Erziehung aus christlicher Verantwortung“, ebd. S. 5) mag Max Müller und den Verantwortlichen im Bischöflichen Schulamt den Anstoß gegeben haben zu einer konzeptionellen Entwicklung, die schließlich im Marchtaler Plan mündete, nachdem die Diözesansynode von 1985/86 nicht nur dazu ermutigt, son-

dern aufgefordert hatte. „Die Synode ermutigt die katholischen Schulen, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag so wahrzunehmen, dass sie zeichenhaft wirken.“ Und es wird folgende Anordnung formuliert: *„Intention und Inhalte katholischer Bildung und Erziehung sind in den Lehrplänen auszuweisen“* (DIÖZESANSYNODE 1986, S. 88).

Mit „Zeitgeist“ verwendet Max Müller einen den „Zeichen der Zeit“ verwandten Begriff, letzterer geprägt in „Gaudium et spes“, einem Dokument des Zweiten Vatikanischen Konzils, am letzten Sitzungstag, dem 7. Dezember 1965, verabschiedet. „Zur Erfüllung dieses ihres Auftrags obliegt der Kirche allzeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten“ (VATICANUM II 1965a, Kap. 4). Den Impuls des Konzils hat Müller so wie einen Ball aufgenommen und weitergespielt und auf dem „Spielfeld der Akademie“ zur Entfaltung gebracht.

## **1.2 ZUM TEXT**

Die in der von mir ausgewählten einleitenden Textpassage von Max Müller ausgeschlossenen Wege – das Negieren oder Ignorieren und das Anpassen – sind in verschiedenen Situationen immer auch Optionen in unseren Schulen: Am Beispiel des Umgangs mit staatlichen Bildungsplänen wird sichtbar, dass die Bandbreite von „Ich habe schon seit Jahrzehnten in keinen staatlichen Lehrplan mehr hineingeschaut“ bis hin zur peniblen Erfüllung staatlicher Vorgaben reicht, auch in vorauseilendem Gehorsam und auch bei Themen, die unter die Privatschulfreiheit fallen.

Welchen Weg sollten die Katholischen Freien Schulen nun gehen, wenn sie wissen, welche Wege sie *nicht* gehen können?

Fragen wir, um konkret zu werden: Mit welchen „Zeitgeistern“ haben wir heute, 2013, umzugehen? Welchen aktuellen schulpolitischen Herausforderungen müssen wir heute begegnen?

### **1.2.1 KATHOLISCHE SCHULEN UND „INDIVIDUALISIERUNG“**

Ich möchte hierzu nur einige allgemeine Anmerkungen machen, da ich das Thema - ausgehend von einer Stellungnahme Max Müllers dazu - in Kapitel 4 (S. 43 - 66) umfassender aufgreife.

„Individuelle Förderung ist im vergangenen Jahrzehnt zu einem zentralen Topos des öffentlichen Bildungsdiskurses in Deutschland geworden. [...] Für diese Popularität des Konzepts lässt sich ein eindeutiger Anfangspunkt benennen: die Publikation der Abschlussempfehlung des von Bund und Ländern getragenen „Forum Bildung“ unmittelbar nach den ersten PISA-Ergebnissen Anfang 2002“ (KLIEME/WARWAS 2011, S. 805). Aufgeschreckt durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bei der PISA-Studie tauchte ein neues Zauberwort auf: Individualisierung: Die individuelle Förderung, davon ging man nun aus, entscheide darüber, „ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (FORUM BILDUNG 2002, S. 23).

Der Weg „Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede“ und damit das Ignorieren der Notwendigkeit von individueller Förderung angesichts der Unterschiede zwischen Schülern wird bereits von WEINERT (1997, S. 51f) in seinen „Reaktionsmöglichkeiten“ beschrieben und als „passiv“ bezeichnet: „Manche Lehrer verwenden als Bezugssystem für die Gestaltung ihres Unterrichts unbewusst einen fiktiven oder auch realen Durchschnittsschüler, dessen Lern- und Leistungsfort-

schritte zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des Lehrens werden.“ Dies führt dazu, „dass die guten Schüler besser und die schlechten schlechter werden. Das gilt insbesondere dann für einen offenen, schülerzentrierten Unterricht, wenn sich der Lehrer nur als Moderator autonomer Lerngruppen versteht“ (ebd.).

Diese Orientierung am Durchschnittsschüler ist sicherlich der „Normalfall“ in der deutschen Schule. Damit möglichst viele Kinder der Klasse diesem „Durchschnitt“ entsprechen, wurde in Jahrgangsklassen gegliedert und in Schularten und Sonder-Schularten, wurden das Zurückstellen, das Sitzenbleiben und das Überspringen „erfunden“ und schließlich kann sich auch die milliarden schwere Branche der Nachhilfeeinstitute darauf gründen.

Dass schließlich auch innerhalb der Jahrgangsklassen, die durch Eingangskriterien und Versetzungsordnungen relativ homogen erscheinen müssten<sup>2</sup>, zunehmend die Notwendigkeit zur Differenzierung erkannt wurde, deutet darauf hin, dass es diese Homogenität nicht gibt. WEINERT (1997, S. 52) nennt diese Reaktionsmöglichkeit die „aktive“, die „Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern“: „Adaptiver Unterricht ist [...] der realistische Versuch, mithilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln.“ Mit der adaptiven, differenzierenden Unterrichtsgestaltung kristallisiert sich zunehmend die Orientierung am einzelnen Kind heraus.

Individualisierende Ansätze im Unterricht, wie sie nach der PISA-Untersuchung vehement eingefordert wurden, waren dabei gar nichts Neues: Die in den 80er-Jahren „in Mode“ gekommenen reformpädagogischen Ansätze wie Wochenplanarbeit, Stationentraining und zahllose Spielarten von Freier Arbeit, entlehnt wahlweise bei Maria Montessori, Peter Petersen oder Célestin Freinet, schienen das probate Mittel dafür zu sein, „individuelle Förderung“ zu bewerkstelligen, was immer das auch hieß. Das Augenmerk richtete sich dabei allerdings meist auf die individuelle Gestaltung des Lerntempos, was unter die „relative Freiheit“ fiel, die auch der MARCHTALER PLAN (2002, S. 15) in seiner Freien Stillarbeit einräumt. Das „Freie“ an der „Freien Stillarbeit“ besteht vielfach in der Wahl der Reihenfolge: Peschel bezeichnet dies als „Stufe 0“ im Hinblick auf die inhaltlich-methodische Öffnung des Unterrichts: „Differenzierende Arbeitsformen (Freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen etc.), bei denen nur für das Lernen relativ unwichtige Komponenten freigegeben werden (Zeit, Ort, Sozialform, Arbeitsform). Inhalte und Methoden werden aber weitgehend durch Schulbücher, Karteien, Übungshefte, Werkstatt- oder Stationsaufträge bestimmt. Vor allem die Vorgabe des Lernweges durch Erklärungen des Lehrers oder die lehrgangsmäßige Gestaltung des Arbeitsmaterials widerspricht den Zielen eines „Offenen Unterrichts“, da oft nicht die für ein autonomes Lernen wirklich wichtigen Bereiche geöffnet werden“ (PESCHEL 2011a, S. 88f).

Bezüglich wirklicher Individualisierung im Sinne der „individuellen Förderung“ behindern zwei natürliche Reaktionen – die ich als im Sinne Müllers für unsere Katholischen Schulen auszuschließende Wege sehe – eine Gewinn bringende Auseinandersetzung mit dieser pädagogischen Herausforderung: „Das machen wir schon“ und „Das geht bei uns nicht“. Die eine Hal-

tung hält davon ab zu fragen: „Mache ich das *wirklich* so, oder kann und muss ich etwas verändern?“, die andere hält von der Frage ab: „*Warum* geht das bei uns nicht?“ Die scheuklappenfreie Herangehensweise, von der MEYER (2010, S. 97) berichtet, wäre deshalb der Weg, den ich vielen Lehrerinnen und Lehrern wünsche: „Alle sagten, das geht an unserer Schule nicht. Dann kam eine, die das nicht wusste, und hat's gemacht.“

Die „gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts“, WEINERT (1997, S. 52) bezeichnet sie als „proaktive Reaktionsform“, setzt vor der Differenzierung an: beim einzelnen Kind. „Im Bewusstsein der Tatsache, dass durch Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen nicht alle Schüler alles lernen und Gleiches leisten können, kommt es im Unterricht darauf an, dass Lehrer die Lernmöglichkeiten, aber auch die Leistungsgrenzen ihrer Schüler möglichst frühzeitig realistisch diagnostizieren und optimistisch interpretieren.“ Dass erst die Diagnose und die Orientierung am Vorwissen des einzelnen Kindes zu einer individuellen Förderung führen können, beschreibt auch PESCHEL (2011b, S. 199): „Um einem möglichen Konzept, auf die Spur zu kommen, müssen wir uns an den Vorkenntnissen der Kinder orientieren, denn nur diese können uns Hinweise auf den individuell sinnvollen Lehrgang geben.“

Dann steht wahrlich „das Kind in der Mitte“, wie es der MARCHTALER PLAN (2002, S. 11) fordert. „Das Kind selbst ist der Maßstab, an dem gemessen werden muss; das Kind ist das einzige Maß, das etwas über die nächsten Schritte aussagen kann“ (PESCHEL 2011a, S. 162).

## 1.2.2 GANZTAGSSCHULE: GANZTAGSBETREUUNG ODER GANZTAGSBILDUNG?

Ähnlich wie „Individualisierung“ schien „Ganztagsschule“ – gerade in süddeutschen Bundesländern jahrzehntelang ignoriert oder als nicht notwendig angesehen – nach PISA eine naheliegende Lösung für die anstehenden Probleme zu sein: „Individuelle Förderung und Ganztagesschulen erscheinen seitdem in der öffentlichen Diskussion nahezu unhinterfragt als Lösung bildungspolitischer und pädagogischer Probleme“ (KLIEME/WARWAS 2011, S. 805), da sie geradezu als „Nährboden“ für die Individualisierung gesehen wurden: „Ganztagesschulen bieten zumindest für jüngere Kinder bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung“ (FORUM BILDUNG 2002, S. 23).

HELMKE (2009, S. 94) warnt vor diesem scheinbaren Idealschluss: „Argumentationen vom Typ „Von X-Land lernen heißt siegen lernen“ folgen in der Regel einem einfachen Strickmuster:

- X-Land hat bei PISA gut abgeschnitten.
- In X-Land gibt es... (z. B. Ganztagesschulen, ein integriertes Schulsystem, dies oder das).
- Folglich muss man einfach Ganztagesschulen, ein integriertes Schulsystem, dies oder das einführen, um das Kompetenzniveau der Schüler zu heben.

Die Logik dieses Kurzschlusses ist naiv und verkennt die Komplexität des auch immer historisch und kulturell bedingten Wirkungsgefüges.“

Zwei Extrempositionen – zwei Wege – sind denkbar: Wenn die Rechnung „Halbtagsschule + Mittagessen + irgendetwas am Nachmittag = Ganztagsschule“ aufgemacht wird, hieße das, auf den „Ganztagzug“ aufzuspringen und irgendwelche Be-

treuungs- und Verwahrangebote zu machen in der Erwartung, dass sich dann sämtliche Segnungen einstellen. „Ganztagschule“ wäre dabei nicht mehr als ein „Appendix“ am Nachmittag. Oder: Am Klischee der katholischen, intakten Familie festhalten, bei der nach dem Schulvormittag das Mittagessen auf dem Tisch steht und die Mutter am Nachmittag für Hausaufgaben, Kultur- und Freizeiterziehung sorgt.<sup>3</sup> Aus dieser Haltung heraus an der Halbtagschule festzuhalten, auch weil sich die Lehrer an diesen Rhythmus gewöhnt haben, hieße die Chancen einer ganztägigen Erziehung und Bildung zu verkennen.

Dass es nicht reicht, Kinder ganztägig in der Schule zu verwahren, um im Hinblick auf ihre individuelle Förderung irgendwelche positiven Wirkungen zu erzielen, zeigen die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen“ (STEG): „Längere Schulöffnungszeiten alleine reichen – zumindest im Rahmen der derzeitigen, sehr breit gefächerten Alltagspraxis – meist nicht aus, um spezifische Förderung zu leisten“ (STEG 2010, S. 16). Dabei kommt es auch nicht auf die Quantität, sondern vor allem auf die Qualität der Angebote an: „Ohnehin reicht ein breites Spektrum an Angeboten allein nicht aus, um das Potenzial der Ganztagschule für eine optimale Förderung der Lernenden voll zu erschließen: Eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit spielt die pädagogische Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote“ (ebd. S. 24). Zudem scheint für eine spürbare Wirksamkeit die geglückte Verbindung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote unabdingbar zu sein, da „der Ganzttag [nur] wirken kann, wenn die Schulen ihr Potenzial nutzen, etwa verstärkt individuelle Lehrmethoden anwenden oder bei der pädagogischen Ausgestaltung ihrer Angebote auf Qualität achten“ (ebd. S. 16), was wiederum eine Zusammenarbeit aller Mitarbeiter an der Ganz-



tagsschule erfordert: „Die stärkere Beteiligung des weiteren pädagogisch tätigen Personals an der Planung, Gestaltung und Entwicklung des Ganztags ist ein wichtiger Ansatzpunkt für eine Schulentwicklungsarbeit, die zur Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht beiträgt“ (ebd. S. 25). So erst können primäre und sekundäre Ziele verwirklicht werden, „können qualitativ hochwertige Angebote Impulse für die Entwicklung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler geben, Motivation sowie Schulfreude steigern und positiven Einfluss auf die Schulnoten nehmen“ (ebd. S. 24).

Ohnehin wird mit dieser Diskussion die Idee der Ganztagschule in unzulässiger Weise und PISA-geschuldet „verzweckt“: Sie soll am Nachmittag reparieren, was am Vormittag nicht geleistet wurde, und sich so auf den Unterricht positiv auswirken.

Ganztagspädagogik an Katholischen Schulen aber kann und will mehr: Unter dem Motto „Ganzttag beginnt am Vormittag“ ist sie kein Mittel zum Zweck, sondern besitzt einen Eigenwert: die Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen hin zu gelingendem Leben. Dazu verpflichtet sie sich der individuellen Förderung, ermöglicht ganzheitliches, formales und informelles Lernen und hat die Erziehung zur Person im Blick.

Mit der Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen haben die Katholischen Freien Schulen unserer Diözese seit Anfang der 70er-Jahre eine Ganztagschule als „Leuchtturm“ in ihren Reihen, in der mit jahrzehntelanger Erfahrung und sehr guter Ausstattung mit Ressourcen wahrhaft mustergültige Arbeit geleistet wird. Mit Horten an der Schule und Tagesheimen in offener Form lagen auch an anderen Standorten bereits gute Erfahrungen vor. Aus den Mitteln des mit 4 Milliarden ausge-

statteten „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ der Bundesregierung (2003-2009) konnten diese Schulen ihre bestehenden Einrichtungen ausbauen und weitere Schulen Ganztagsbereiche und die dazu notwendigen Gebäude und Schulmensen errichten. Dem äußeren Aufbau muss nun aber ein innerer Aufbau in Form von konzeptioneller Arbeit folgen: Wie oben gesehen, wirkt „Ganztagsschule“ nicht durch ihre Existenz alleine. So wie mit Katholischen Schulen „exemplarische Präsenz“ (DIKOW 1992, S. 22) in der Gesellschaft gezeigt wird, stünde es unseren Schulen gut an, wiederum exemplarisch vorzuleben, wie christlich inspirierte schulische Erziehung und Bildung im Ganztage in der Schule sich ausgestalten kann. Der MARCHTALER PLAN FÜR GANZTAGESBEREICHE (2011) skizziert aus sozialpädagogischer Sicht die Gelingenbedingungen für eine erfolgreiche Ganztagspädagogik, in der sich „Schul- und Sozialpädagogik verzahnen. Mittelfristig sollen sich an Katholischen Freien Schulen die Lücken zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Bereichen schließen. Gemeinsames Ziel beider Professionen ist es, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg der Persönlichkeitsentwicklung hin zu einem gelingenden Leben durch organisch verbundene formale und informelle Bildungs- und Erziehungsprozesse zu begleiten“ (MARCHTALER PLAN 2011, S. 7f).

Wenn konzeptionelle Arbeit in unseren offenen und gebundenen Ganztageseinrichtungen „christliches Denken und Verhalten als Prüfstein“ (MÜLLER 1978, S. 19) akzeptiert, kann sie qualitativ hochwertige Arbeit leisten, auch wenn die finanziellen Ressourcen durch Budgetierung geregelt sind. Dann kann Katholische Ganztagschule Zeichen setzen: „Über das reine Zeitgefäß Ganztage, das es zu füllen, abzuwarten, auszuhalten oder gar zu überstehen gilt, verfolgt der Marchtaler Plan als integriertes ganztägiges Erziehungs- und Bildungskonzept die

Idee, mit Kindern und Jugendlichen Lebens- und Lernzeit in der Schule als wertvolle Zeit der lustvollen Weltbegegnung und -aneignung zu verstehen und auszugestalten. Dies geschieht durch die Schaffung anspruchsvoller Lernumgebungen, durch sensible und beziehungsstarke Lehrkräfte bzw. Pädagogen und durch eine am Wohl der Kinder und Jugendlichen orientierte Schulkultur“ (MANGOLD/TUSCHL-KRIEGEL 2013, o. S.).

### **1.2.3 INKLUSION – UNSER UMGANG MIT HETEROGENITÄT**

Nach PISA stellt auch der Umgang mit Heterogenität eine der Bedingungen dar, die zum Gelingen von Schule beitragen. Für Deutschland folgert BAUMERT (2002; zitiert aus HELMKE 2009, S. 50): „In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung des Systems“. Schulsysteme in Staaten, die zu den „PISA-Siegern“ gehören, heben, im Gegensatz zu den deutschen gegliederten Schulsystemen mit ihren Bemühungen um möglichst homogene Klassen, gerade ihre Vielfalt als Gewinn bringend hervor, so in Australien: „We value diversity here“ (KOCH-PRIEWE/RATZKI 2003, S. 78) und in Kanada: „We celebrate difference“ (ebd. S. 79). Auch in Deutschland verweist die Laborschule Bielefeld auf die „Differenz als Gewinn“ in ihren heterogenen Klassen und Strukturen (vgl. DEMMER-DIECKMANN 2001).

Beim Umgang mit dem durch die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (von Deutschland ratifiziert 2009) aufgeworfenen Thema „Inklusion“ besteht wieder die Gefahr, die beiden von MÜLLER (1978, S. 19) ausgeschlossenen Wege als Optionen zu sehen: Den „Zeitgeist“ zu ignorieren „und seine Fragen nicht an sich heranzulassen“ (ebd.) könnte dadurch geschehen, dass man „so tut als ob“. BRÜGELMANN (2011,

S. 361) weist auf diese Haltung hin: „Für manche ist „Inklusion“ bloß ein neuer Modebegriff. Andere halten den Anspruch für überzogen und entschärfen ihn, indem sie den Begriff mit „Integration“ gleichsetzen, wie in der offiziellen deutschen Übersetzung der UN-Konvention – und einfach weitermachen wie bisher.“

Aber es ist eben noch nicht Inklusion, wenn sich um die „besonderen“ Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung dann doch wieder der „Sonderschullehrer“ kümmert.

Ein anderes, das Anliegen der Inklusion ebenfalls ignorierendes Motiv wäre es, mit Inklusion dann zu beginnen, wenn durch den demographisch bedingten Schülerrückgang die Anmeldezahlen sinken und Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen aufgenommen werden, um die Klassen gefüllt zu bekommen. Diese Haltung wäre einer Katholischen Schule nicht würdig, würde sie doch Inklusion als dann nicht mehr not-wendig einstufen, wenn die Schülerzahlen „wieder stimmen“.<sup>4</sup>

Erfahrene Pädagogen weisen auf die Unredlichkeit solcher Haltungen hin: „Inklusion kann zur Mogelpackung, schlimmstenfalls zur Illusion werden, wenn das Kollegium einer Schule sie nicht wirklich will, sondern als ‚von oben aufgezwungen‘ empfindet; wenn die ‚Inklusionskinder‘ als gesonderte Gruppe gesehen und auch so behandelt werden; wenn die Professionen sich voneinander abschotten, die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht ‚wie immer‘ durchführen und die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Sonderpädagogen überlassen“ (V. D. GROEBEN 2013, S. 8). Beim Einsatz von Sonderschullehrkräften an unseren allgemein bildenden Schulen müssten deshalb die Beratung der Lehrer/-innen, der Schulleitung und der Eltern, die Durchführung von Fortbil-

dungsveranstaltungen und die Hilfe bei der Erstellung von Förderplänen – letztlich ein Kompetenztransfer – als Kern ihrer Arbeit gesehen werden.

Beispiele aus unserer Schulen zeigen den Weg, der Katholischer Schule angemessen ist: Wo die Gottesebenbildlichkeit des geschaffenen Menschen als Grund für dessen Würde angesehen wird (vgl. Müller 1989, S. 21; Rommel (2013, S. 9) spricht von der „unantastbaren Werthaftigkeit eines jeden Menschen“), gibt es Wege, „besonderen“ Kindern in unseren Schulen Platz zu geben inmitten der anderen „besonderen“ Kinder.

So liegen an unseren Schulen bereits seit vielen Jahren Erfahrungen vor mit der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, z. B. mit

- Außenklassen mit Kindern mit geistigem Förderbedarf an den Grund- und Werkrealschulen der Bildungszentren Bischof Sproll in Biberach und St. Konrad in Ravensburg;
- einem Außenstellenmodell in Zusammenarbeit mit einer Schule für Erziehungshilfe an der Rupert-Mayer-Schule in Spaichingen;
- Integrationen von Kindern mit verschiedenen Förderbedarfen an fast allen Grund- und Werkrealschulen.

Neu sind Einzelinklusionen (z. B. an der GWRS am Bischof-Sproll-Bildungszentrum, an der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule, an der St. Wolfgang-Schule) sowie Gruppeninklusionen (an der Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen und an den Gymnasien Albertus Magnus in Stuttgart und St. Johann in Blönried), die noch eines erheblichen Verwaltungs- und Organisationsaufwands bedürfen und bei denen die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen erst noch mühevoll

geschaffen werden müssen. Die Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart will die Qualität unserer Inklusionsvorhaben dahingehend unterstützen, dass sie „Leuchtturmprojekte“ fördert und diese auch von der Akademie in Obermarchtal begleiten lässt.

Für das Gelingen von Inklusion sind – auch hier wieder – die Lehrer/-innen der entscheidende Faktor. Im Rahmen einer Kollegiumsfortbildung der Carl-Joseph-Leiprecht-Schule Rottenburg in Obermarchtal berichteten Kolleg/-innen von ihren Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, die sie teilweise die ganze Grundschulzeit hindurch begleitet hatten. Ich staunte über die enorme Mehrarbeit, die durch zahlreiche Gespräche mit Kollegen, Integrationshelfern und Eltern entstanden war, über die Geduld, die erforderlich war, vor allem aber über die Freude, mit der sie von den Erfolgen und Fortschritten der Kinder erzählten: Liebe war wahrlich spürbar! Wenn es Lehrermedaillen am Ende eines Schuljahres zu vergeben gäbe: Diese – und auch viele andere – Lehrer/-innen hätten sie wahrlich verdient!

Wenn diese Haltung gegenüber Kindern gewonnen werden kann, ist wahrlich der Geist Gottes wirksam und es ist unzweifelhaft, dass ein so gestalteter Weg zur Inklusion „der Wille Gottes ist“ (Röm 12,2; MÜLLER 1978, S. 19).

#### **1.2.4 KATHOLISCHE FREIE SCHULEN ALS GEMEINSCHAFTSSCHULEN?**

Am deutlichsten zeigen sich uns die „zwei Wege“ angesichts der neuen Möglichkeiten, die sich nach dem Regierungswechsel in Baden-Württembergs Schullandschaft eröffneten. Die Einführung der Gemeinschaftsschule zum Schuljahr 2012/13 muss dabei zusammen mit einer anderen schulpolitischen

Neuerung gesehen werden: Zum Schuljahr 2012/13 entschieden die Eltern erstmals selbst darüber, welche Sekundarschule ihre Kinder besuchen sollten, nachdem die Bildungsempfehlung der Grundschule beim Übertritt auf eine weiterführende Schule zu einer wirklichen „Empfehlung“ wurde und ihr verpflichtender Charakter wegfiel. Wie würden die Eltern mit dieser neuen Entscheidungshoheit umgehen? Wie würden die Realschulen und die Gymnasien auf die nun vermutlich leistungsmäßig noch heterogenere Schülerschaft reagieren? Weil zugleich die Schülerzahl insgesamt zurückgehen wird (von 2010 bis 2020 um ca. 25 %!), war ein Rückgang der Anmeldungen an Haupt- oder Werkrealschulen zu erwarten. Wer würde sein Kind denn noch auf eine Haupt- oder Werkrealschule schicken, wenn man es auf der Realschule oder dem Gymnasium, von dem ab 2013/14 zudem wieder eine neun-jährige (in den Augen mancher Eltern „leichtere“) Version angeboten wurde, einfach mal „probieren“ konnte?

Die „zwei Wege“ im Sinne Max Müllers waren offenkundig: Entweder die neue Schulform ignorieren aus einer „Mir san mir“-Haltung heraus und abwarten oder bei nächster Gelegenheit den Antrag stellen auf Gründung einer Gemeinschaftsschule. Der erste Weg mag – zumindest eine Zeit lang – angehen, solange die Anmeldezahlen stimmen, was durch gute Arbeit, attraktive Angebote und geschicktes Marketing durchaus selbst beeinflusst werden kann. Beim zweiten Weg stellt sich das Problem, dass unsere Haupt- und Werkrealschulen dadurch Einbußen bei den Ressourcen verkraften müssten, weil sie den Status als Umwandlungsschulen verlieren würden. Aber auch pädagogische Bedenken wurden laut: Die Gemeinschaftsschule wollte (zumindest in der Anfangsphase) die Klassen zugunsten von Lerngruppen aufgelöst wissen. Unsere Marchtaler-Plan-Schulen im Grund- und Werkrealschulbereich

hatten aber gerade mit dem Klassenlehrerprinzip, das implementiert worden war, um den Lehrer als Erzieher und Bezugsperson in eine stärkere, wirksamere Position zu bringen, die Möglichkeiten des Marchtaler Plans erst geschaffen. Das Strukturelement „Morgenkreis“ des Marchtaler Plans z. B. ist aus den Möglichkeiten einer Gruppe von um die 25 Kindern/Jugendlichen entstanden, die wiederum die Kapazitäten unserer Räume widerspiegeln. Wenn die Gemeinschaftsschule nun „Lerngruppen“ einfordert, dazu den „Lerngruppenleiter“ und den „Lerngruppenelternvertreter“, so orientiert sie sich an den Möglichkeiten des Schweizer Pädagogen Andreas Müller, der in seinem Institut Beatenberg, einer Internatsschule in familiärem Stil mit 60 Schülern, eine beachtliche, individualisierte Lernform entwickelt hat. Dass an einer unserer Grund- und Hauptschulen mit z. B. 600 Schüler/-innen und ca. 50 Mitarbeitern andere Bedingungen herrschen, muss nicht bedeuten, dass individualisierende Methoden nicht möglich wären, aber eben nicht im Sinne von Andreas Müller, dessen System aus Kompetenzrastern, Checklisten, Lernjobs etc. idealer Weise eben die Bedingungen eines Internats braucht (BEATENBERG 2012). Exkursionsberichte nach Beatenberg spiegeln jedoch die Faszination wieder, die von diesen Lernsituationen ausgehen muss (z. B. COOLTRAINERS 2009) – es ist deshalb sicherlich lohnenswert, sich mit diesem System zu beschäftigen und nachzuforschen, was wir davon für unsere Gestaltung der Freien Stillarbeit lernen können (vgl. LIS 2012) und nicht vor-schnell der Haltung „Das geht bei uns nicht“ (siehe Kapitel 1.2.1, S. 14) zu erliegen.

Den Lehrer im Sinne der Gemeinschaftsschule zum „Lernbegleiter“ umzufunktionieren, der den „4 pädagogischen Urbiten: Bringe mir nichts bei, erkläre mir nicht [*sic!*], erziehe mich nicht, motiviere mich nicht“ des ebenfalls aus der Schweiz



zum Berater der Landesregierung bestellten und inzwischen wieder zurückgetretenen Peter FRATTON (2008) entsprechen soll, kann nicht der Weg einer Katholischen Schule sein: Max Müller würde sich im Obermarchtaler Grab wahrlich umdrehen angesichts dieser befremdenden Gegenposition zum „erziehenden Unterricht“ (MÜLLER 1989). Ernsthafte Bemühung um das Wohlergehen ihrer Schüler soll den Schweizer Schulreformatoren trotzdem nicht abgesprochen werden. Doch wenn es ihnen in ihren Lernkonzepten auch nicht in erster Linie um in Noten festzuhaltenden Erfolg geht – Schule muss sich *auch* an den erbrachten Leistungen messen lassen: Auch BEATENBERG (2012) wirbt mit dem Slogan „Das Ziel heißt Erfolg“! Die Studie von HATTIE (2009/2013), die ihrerseits sehr an den Leistungen, den „messbaren“ Effekten orientiert ist, hat jedoch entscheidend dazu beigetragen, dass auch Unterrichtsformen kritisch hinterfragt werden, deren Wirksamkeit man bislang einfach angenommen hatte. „Die Ergebnisse zeigen, so HATTIE [2013] (S. 243), dass aktiver und von Lehrpersonen gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen: „(...) only minimal guidance (...) does not work“ (STEFFENS/HÖFER 2013, S. 6).

Deshalb müssen „schülerzentrierte Lern- und Unterrichtsformen“, die es „ermöglichen, dass sich ein Maximum an individuellen Lernprozessen mit einem Optimum an gemeinsamem Lernen verbindet“ (KULTUSPORTAL 2013a), sorgfältig geprüft und entwickelt werden. TRAUTWEIN (2013) sieht es kritisch, dass „anfangs die Gemeinschaftsschule stark an eine bestimmte Unterrichtsphilosophie gekoppelt“ wurde. Meines Erachtens stünde dies auch im Widerspruch zu den folgenden Äußerungen im grün-roten KOALITIONSVERTRAG (2011, S. 6): „Gute Schule wächst von unten“ und „Wir setzen auf die In-

novationskraft der Schulentwicklung von unten.“ Und auch der Leiter der Stabsstelle Gemeinschaftsschule im Kultusministerium (ZELLER 2013) betont: „Die Lehrer sind frei. Wir sagen nicht, ihr müsst jetzt alle nach einer bestimmten Methode unterrichten“, fordert jedoch zu Recht: „Da wir in Gemeinschaftsschulen heterogene Klassen haben, brauchen wir andere Lernformen.“

So sieht HELMKE (2013b, S. 15) in der Gemeinschaftsschule „ein Potenzial, nicht mehr und nicht weniger. Sie ist eine günstige, aussichtsreiche Rahmenbedingung, eine Chance, aber keine Garantie für Erfolg. Die Hauptsache ist die Qualität des Kerngeschäfts!“

Schauen wir das Programm der Gemeinschaftsschule genauer an: Sie hat sich zum Ziel gesetzt, die Kinder auf den Niveaustufen Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu unterrichten. „Alle Bildungsstandards werden angeboten und die Schülerinnen und Schüler sollen bestmöglich nach ihren individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen gefördert werden“ (KULTUSPORTAL 2013). Um zu verstehen, was dies letztlich bedeutet, muss die Aufhebung der verpflichtenden Bildungsempfehlung als „Instrument“ zur Einführung der Gemeinschaftsschule gesehen werden: Im bisherigen Schulsystem waren es letztlich die *Lehrer*, die mit ihrer Beurteilung entschieden haben, an welcher Schulart ein Kind angemeldet werden kann und auf welchem Bildungsstandard es dann unterrichtet wird. Zum Schuljahr 2012/13 trafen nun die *Eltern* diese Entscheidung – hoffentlich immer unter angemessener Berücksichtigung der Beratung durch die Grundschullehrkraft. Mit der Anmeldung an ein Gymnasium, eine Realschule oder eine Werkrealschule entscheiden deshalb nun die *Eltern* für ihr Kind, mit welchen Anforderungen es konfrontiert und an wel-

chen Anforderungen es gemessen werden soll. Bei der Anmeldung an einer Gemeinschaftsschule dagegen entscheiden sich Eltern zwar für eine Schulform, die Frage der Anforderung und damit des Bildungsstandards entscheidet aber letztlich das *Kind* selbst, beraten von den Lehrer/-innen, und das für jedes der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch differenziert. Dies sehe ich als eigentlichen Kern der Gemeinschaftsschule an, der es wert ist, unvoreingenommen geprüft zu werden, entspricht er doch im Wesentlichen dem Gedanken des „Kindes in der Mitte“ des MARCHTALER PLANS (2002, S. 11).

Aus diesen wirtschaftlichen, demographischen, aber vor allem pädagogischen Abwägungen heraus haben drei unserer Schulen<sup>5</sup> zum Schuljahr 2012/13 einen Realschulzug gestartet und gleichzeitig einen Werkrealschulzug aufgegeben. Als Verbundschule in kooperativer Form arbeiten Werkreal- und Realschüler sowohl in der schulartbezogenen Stammklasse als auch in der gemeinsamen Kooperationsklasse. Die Strukturelemente des Marchtaler Plans prägen weiterhin das Gesicht dieser Schulen.

Wenn 2014/15 mit der Rottenburger Carl-Joseph-Leiprecht-Schule und der Mulfinger Bischof-von-Lipp-Schule<sup>6</sup> erstmals zwei Katholische Schulen unserer Diözese als Gemeinschaftsschulen starten, so ist ihr Konzept weiterhin der Marchtaler Plan, denn „der Marchtaler Plan war und ist einer der Wegbereiter für eine am arbeitend lernenden Schüler orientierte Schulpädagogik. Er hat im Hinblick auf die Entwicklung des Lehrens und Lernens in staatlichen öffentlichen Schulen durchaus Vorreiterfunktion. Wenn er sich darauf nicht ausruht, offen ist für neue Erkenntnisse und das Augenmerk auf guten, den Einzelnen fördernden Unterricht legt, ist er aufgrund von

Erfahrung und Erfolg ein empfehlenswerter Weg für die Bewältigung der neuen Herausforderungen an die Lehrkräfte heute in Schule und Unterricht, vor allem hinsichtlich Individualisierung und Kompetenzorientierung; denn dies waren die Ziele des Arbeitens und Lernens nach dem Marchtaler Plan von Anfang an“ (MANGOLD 2013, S. 18).

„Prüft alles, und behaltet das Gute!“ (1 Thess 5,21) rät Paulus; vermutlich nehmen diese Katholischen Verbund- und Gemeinschaftsschulen als Pilotschulen wiederum ihre Rolle der „exemplarischen Präsenz“ des katholischen Schulwesens in der Gesellschaft wahr und entsprechen damit dem Postulat von Max MÜLLER (1978, S. 19).

### **1.2.5 ZUSAMMENFASSUNG: JESU HANDELN ALS RICHTSCHRUR?**

Es geht um den Menschen, es geht um das Kind. Für die Sichtweise auf das Kind und den Jugendlichen im Marchtaler Plan war von Anfang an das Beispiel Jesu wegweisend (vgl. MARCHTALER PLAN 1987, S. 11). „Das Kind in der Mitte“ als Hinweis auf eine Individualisierungspädagogik zu sehen, liegt nahe. Im Markus-Evangelium geht es aber nicht um Pädagogik, sondern um den Rangstreit der Jünger, und Jesus „stellte ein Kind in ihre Mitte, nahm es in die Arme und sagte zu ihnen: Wer ein solches Kind um meinetwillen aufnimmt, der nimmt mich auf; wer aber mich aufnimmt, der nimmt nicht nur mich auf, sondern den, der mich gesandt hat“ (Mk 9,36). Bei Lukas wird es noch deutlicher, dass Jesus etwas anderes meint: Hier stellt er das Kind nicht in die Mitte, sondern „des-halb nahm er ein Kind, stellte es *neben* sich...“ (Lk 9,46-48).

Das „Das Kind in der Mitte“ könnte aber verstanden werden als Hinweis darauf, was WEIGAND (2007, zit. nach SCHMID o. J.)

formuliert: „Das individuelle Kind, der einmalige Heranwachsende werden zum Bezugspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns in Erziehung, Unterricht und Schule“. Weigand sieht es demzufolge als Aufgabe der Schule, „den Einzelnen nach Maß der in ihm liegenden Bestimmung zu fördern und zu unterstützen“ (WEIGAND 2004, S. 354).

Und trotzdem kann Jesu Handeln in entscheidender Weise inspirierend für unsere Arbeit sein – betrachten wir nur, wie Jesus den Menschen in den zahlreichen Heilungsgeschichten begegnet: Wir erkennen seinen „individualisierenden“ Ansatz im Sinne von „dem Einzelnen hinsichtlich seiner Eigenart gerecht werden“ (BRÜHLMAIER o. J.): So heilt Jesus den Menschen immer *bedarfsbezogen*. Er fragt den blinden Bartimäus also ganz konkret „Was soll ich dir tun?“ (Mk 10,51), die zwei Blinden bei Jericho „Was soll ich euch tun?“ (Mt 20,32) oder einen schon lange Kranken „Willst du gesund werden?“ (Joh 5,6). Jesus heilt die Menschen immer *diskret*, z. B. den Taubstummen: „Er nahm ihn beiseite, von der Menge weg...“ (Mk 7,33) oder „er führte ihn vor das Dorf hinaus“ (den Blinden bei Betsaida, Mk 8,23). Wenn Jesus heilt, geschieht das außerdem immer *persönlich* und *individuell*, er versucht nicht einer größeren Gruppe von Menschen gleichzeitig zu helfen. In allen Heilungsgeschichten lässt sich auch die *persönliche Zuwendung* Jesu gegenüber den Kranken und Bedürftigen erkennen. Anselm GRÜN (2010) interpretiert Jesu Heilungshandeln zusammenfassend so: „Ich nehme dich an. Aber jetzt ist es auch deine Aufgabe, Ja zu dir zu sagen.“

Müheless lässt sich Jesu Verhalten gegenüber den zu Heilenden vergleichen mit dem Verhalten eines Lehrers gegenüber seinen Schülern: Während mir das „Mangold, fragen Sie doch!“ aus dem Mathematikunterricht meiner Gymnasialzeit in den

70er-Jahren noch in den Ohren klingt, das bedeutet hätte, dass ich mich vor der ganzen Klasse als immer-noch-nicht-wissend bloßstellen hätte müssen, um doch keine befriedigende Antwort zu bekommen, beobachte ich mit Freude bei Unterrichtsbesuchen in der Freien Stillarbeit, wie unsere Lehrerinnen und Lehrer zu einem Kind gehen, sich ihm *diskret* und *persönlich* zuwenden, um dann *bedarfsbezogen* und geduldig zu helfen, damit das Kind in seiner Arbeit selbständig fortfahren kann.

Für die genannten aktuellen Herausforderungen Individualisierung, Ganztagschule, Inklusion und Gemeinschaftsschule kann jeweils nur als Prüfstein gelten, ob es gelingt, sich in Jesu Weise dem Menschen zuzuwenden: Mit diesem Weg lösen wir dann Max Müllers Forderung ein: „Aus den ‚Zeichen der Zeit‘ heraus, bislang liefen Schule und Unterricht zwar weiter, wenn auch mit zunehmenden Schwierigkeiten und Reibungsverlusten, sind wir gezwungen, endlich zu sehen, dass es um den Menschen geht. Der junge Mensch, der Heranwachsende, steht in der Mitte: Der Mensch als Person, mit Leib und Seele. Kopf und Herz. Gewissen. Glaube und Ethos“ (MÜLLER 1995a, S. 39).

## 2. BILDUNG UND ERZIEHUNG – WAS HEIßT „ERZIEHEN“?

„In unserer Muttersprache assoziiert „Erziehung“ etymologisch ein Machen und Verfügen. Erziehen ist danach ein Herausziehen aus der Unmündigkeit, aus Unselbständigkeit und Vormundschaft. „Ziehen“ deutet an, dass damit eine Kraftanstrengung verbunden ist. Das englische „education“ wählt das Bild des „Herausführens“ und weist damit in die Richtung, dass Erziehung Hilfen anzubieten hat, damit jeder Heranwachsende das „Eigentliche“ selbst zu vollbringen vermag. Erziehen heißt beeinflussen, prägen, formen der je jüngeren Generation durch die je ältere auf ein bestimmtes Ziel hin. Als verantwortbares und zu reflektierendes Tun bedarf Erziehung ständig der Überprüfung. Diese hat nach sachlichen und personalen Aspekten zu erfolgen. Wir schulden den Heranwachsenden das Kerygma (= die zu verkündende Heilsbotschaft des Glaubens) und Paideia (= Erziehung als Inbegriff aller interpersonalen Akte mit dem Ziel der Menschwerdung des jungen Menschen). In der Natur des Heranwachsenden ist vorgegeben: Die Entfaltung des Menschentums, die Ausprägung als Mann und Frau, die Herausbildung der Individualität. Alle Erziehung hat dann neben der Individualität der Sozialität des Heranwachsenden Rechnung zu tragen. Die Sozialisation, die Eingliederung in das Leben der Gesellschaft, verlangt Formung und Prägung. Das Leben in der Gemeinschaft lässt nicht allein ‚freie Entfaltung‘ zu, sondern erfordert weitgehend ‚auch Beschneidung, Beherrschung und Umformung der natürlichen und sozialen Triebe‘.“

(MÜLLER 1989, S. 39)

## 2.1 ZUM KONTEXT

1989 gibt das Bischöfliche Schulamt Abteilung II in Rottenburg eine Monografie Prälat Müllers heraus mit dem Titel „Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie“<sup>7</sup>. In Kapitel I („Erziehung in pluralistischer Gesellschaft“) wird nach einem Rückblick auf die Pädagogik der 70er-Jahre die Bedeutung der christlichen Erziehung angesichts eines Wertewandels begründet. Dieses Thema greift Prälat Müller auch in einem weiteren Artikel auf (MÜLLER 1995b), der als Referat 1991 beim Grundlehrgang gehalten und von Prälat Müller noch selbst bearbeitet und zur Veröffentlichung freigegeben wurde (vgl. WEBER 1995, S. 3). Müller warnt vor der „Beliebigkeit“, die eine Etablierung einer neuen Wertstruktur erschweren würde.

In Kapitel II („Der Mensch – wunderbar erschaffen und wunderbar erlöst“) geht Max Müller der Frage nach: „Was ist der Mensch?“ (vgl. Kapitel 4, S. 67).

In Kapitel III schließlich entfaltet Max Müller seine Vorstellung der Erziehung zur Freiheit als „erzieherisches Kernanliegen“ (ebd. S. 42). In den Mittelpunkt stellt er „das Sein des Menschen“, das er „maßgeblich für das Erziehen“ hält (ebd. S. 39), wie auch die deutschen Bischöfe feststellten: „Die Lehrer tragen durch ihre Handlungsweise und das Zeugnis ihres Lebens wohl am meisten dazu bei, der katholischen Schule ihre Wesensart zu geben“ (KONGREGATION 1977, S. 78).

## 2.2 ZUM TEXT

In diesem kurzen Abschnitt lässt sich auch der Einfluss der Montessoripädagogik, die das Kind als „Baumeister des Menschen“ (MONTESSORI 1972, S.13) sieht und es sagen lässt „Hilf



mir, es allein zu tun“ (MONTESSORI 1980, S. 274), auf den Marchtaler Plan erkennen. Mit Ulrich STEENBERG, Ulrich ROTTER und Josef SCHULER (1984) hatten erstmals Beiträge zur Montessori-Pädagogik in den Marchtaler Pädagogischen Beiträgen Raum gefunden. In Montessori-Zertifikatskursen in Obermarchtal (1985/86 und 1990/91) hatten insgesamt ca. 100 Lehrer/innen grundlegende Kenntnisse in der Montessori-pädagogik erhalten. 1986 wurde ein ganzes Heft mit grundlegenden Schriften von Paul OSWALD gestaltet, dem Mentor der deutschen Montessori-Bewegung. Max Müller, Leitender Schulamtsdirektor im Bischöflichen Schulamt Rottenburg, bemerkte im Vorwort, „dass die Arbeit an unseren Schulen sehr gewonnen hat, viele Impulse aufgenommen und umgesetzt sowie insgesamt die pädagogische und religiöse Erziehung wesentlich inspiriert wurde“ MÜLLER 1986, S. 3).

### **2.2.1 VOM „HERAUSZIEHER“ ZUM „HERAUSFÜHRER“**

Der „Pädagoge“ geht auf das griechische Wort *paidagogós* zurück, welches „Betreuer, Erzieher“ bedeutet. ‚*Pais ágein*‘, das war der „Knabenführer“, ein Sklave, der den Schüler morgens zur Schule führte, die Laterne oder Fackel hielt und wohl meist auch gegen Müdigkeit, Widerstände und Unlust des zu Führenden ankämpfen musste. Das deutsche Wort „Erzieher“ drückt diesen Kampf aus: Muss hier jemand an der Hand gepackt und zur Schule gezerrt, gezogen werden, so wie man eine Rübe aus dem Ackerboden zieht? Der „Zögling“ war ein lange gängiges Wort und entsprach dem „Schüler“. Während das französische „*élève*“ sich vom Verb *élever* herleitet, welches *emporheben* bedeutet im Sinne von „jemanden auf ein höheres Niveau des Wissens und Könnens heben“, wird der „Zögling“ auf eben dieses Niveau „gezogen“.

Wenn Müller das englische Wort „education“ seinem Erzieherbild zugrunde legt, betont er die Rolle des Führers des Kindes auf dem Weg zur Selbständigkeit. Dieser „Führer“ muss vom Kind akzeptiert und respektiert werden, deshalb braucht er Persönlichkeit. Müller zitiert den Pädagogen Eduard Spranger: „Man erzieht nur durch das, was man ist; wir müssen etwas sein, um etwas geben zu können“ (MÜLLER 1989, S. 58).

Ein ganzer Katalog von Anforderungen wird deshalb an diese Erzieher und Lehrer an einer Katholischen Schule gestellt: „Ihre Berufung fordert besondere Gaben des Geistes und des Herzens“ (VATICANUM II 1965b, Kap. 5). Max Müller fügt hinzu „wissenschaftliche Leistung, Lehrbefähigung, pädagogisches Geschick, überzeugten und gelebten Glauben, charakterliche und sittliche Integrität, Sensibilität und Kreativität sowie Kollegialität und den Willen zur Zusammenarbeit“ (MARCHTALER PLAN 2002, S. 12), zusammenfassend also „die „reife geistliche Persönlichkeit“ (KONGREGATION 1983, S. 60).

Als ich dieses Zitat aus dem Marchtaler Plan beim Einführungsseminar auf die Projektionsfläche geworfen hatte, hörte ich respektvolles Raunen im Publikum. Bekommen wir angesichts solcher hohen Ansprüche auf Dauer die richtigen Lehrer für unsere Schulen? Gelingt es uns, sie einzuführen in diese anspruchsvolle Aufgabe, ihnen genügend wirksame Fortbildung anzubieten und ihnen rechtzeitig beizustehen, wenn die Lehr-Kraft nachlässt? Was können wir dazu beitragen, dass sie den inneren Blickwechsel vollziehen und eine Haltung entwickeln, durch die ihre Begeisterung in eine Zufriedenheit mit der Arbeit und eine Erfüllung im Lehrerberuf mündet? Bei der Personalentwicklung innerhalb der Stiftung Katholische Freie Schule wird diese Frage vorrangig gesehen werden müssen!

Auch wenn heute Lehrer als „Lernbegleiter“ eines „Lernpartners“ (Schüler) gesehen werden, so sind sie nach unserem Verständnis ihrer Rolle als „Führender“ nicht enthoben, denn „Lehrer sind Experten für das Lehren und Lernen, sie haben eine klare Führungsaufgabe und sind nicht Lernpartner auf Augenhöhe“ (HELMKE 2013b, S. 11).

### **2.2.2 VOM „HERAUSFÜHRER“ ZUM „HERAUSRUFER“**

Die Gedanken Max Müllers über den Erzieher als „Herausführer“ finden Fortsetzung und Weiterführung in den Arbeiten von Gabriele WEIGAND (2004) („Schule der Person“) und Günter SCHMID (o. J.).

Günter Schmid, den wir 2013 als Referenten zum Thema „Die Personalisierung des Lernens – eine pädagogische Haltung“ beim Grundlehrgang in Obermarchtal hören konnten, führt aus: „Als „Autor des eigenen Lebens“, wie es Gabriele Weigand formuliert (schon Karl Popper sprach vom Menschen als dem „Schöpfer seines Geschickes“), wird der Lernende zur bestimmenden Orientierungsgröße schulischen Handelns. Diesen neuen Zugang zur Pädagogik benennen wir heute mit dem Namen „e-voc-ation“: das darin enthaltene Wortspiel stellt einen Versuch dar, die Kernaussage dieser Philosophie prägnant auf den Punkt zu bringen: statt quasi „an der Hand geführt“ zu werden (wie es der Begriff „e-duc-ation“ suggeriert), soll der/die Lernende dazu „aufgerufen“ (vgl. lat. „vocare“), verlockt werden, selbst aus der eigenen (einengenden) Hülse herauszutreten und dabei sein eigenes Ziel zu suchen“ (SCHMID, o.J., S. 6).

Dabei gibt es zwischen den Rollen des „herausführenden“ und des „herausrufenden“ Pädagogen kein „Entweder-oder“, son-

dern ein „Und“: Der „Herausrufer“ im Sinne Weigands zu sein, stellt meines Erachtens eine Erweiterung der Führungsaufgabe dar.

Dieser pädagogische Ansatz bedeutet in neuer Deutlichkeit eine Konsequenz aus dem Anspruch „das Kind in der Mitte“: „Nimmt man die Person als Prinzip und Maßstab für Erziehung, Unterricht und Schule, so kehren sich die im herkömmlichen Denken weit verbreiteten Prioritäten um: Personale Pädagogik kann nicht vom System (Schule) her gedacht werden, auch nicht von Standards, von Lehr- oder Bildungsplänen und nicht von der Didaktik und Methodik her, sondern von den Potentialen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Bildungsprozesse gehen vom Einzelnen aus und führen auf ihn zurück. Das individuelle Kind, der einmalige Heranwachsende werden zum Bezugspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns in Erziehung, Unterricht und Schule“ (WEIGAND 2007, zitiert nach SCHMID o. J.).

Das Projekt „evocation“ Weigands hat die Förderung der Hochbegabten im Blick, sieht jedoch die Gültigkeit des Ansatzes für alle Begabungen. Es würde nicht nur dem System der Gemeinschaftsschule entsprechen, sondern jeder schulischen Situation, in der Diversität und Heterogenität wahrgenommen wird. Und es würde gleichzeitig die Aufgaben der Inklusion radikal an jede allgemeinbildende Schule delegieren, weil es davon ausgeht, „dass Begabungsförderung alle angeht und nicht an einige Spezialistinnen und Spezialisten oder an spezialisierte Schulen allein delegiert werden darf“ (WEIGAND/SCHENZ 2009, S. 49).

### 2.2.3 VOM AKTIVEN „ERZIEHER“ ZUM AKTIVEN „SELBSTERZIEHER“?

Ich möchte die Reihe verschiedener Sichtweisen vom Erziehen noch fortführen: Betrachtet man die verschiedenen Aktivitäten der Sinnesorgane eines Kindes bis etwa zum 6. Lebensjahr, so sieht und hört man das Kind ohne Unterlass

- „ergreifen“, „ertasten“, „erfassen“ und „erfragen“.

So lernt das Kind und erschließt sich die Welt. Beim Schulkind bis etwa zum 12. Lebensjahr kommen zu diesen frühkindlichen Aktivitäten weitere dazu:

- „erproben“, „erkunden“, „erlesen“, „errechnen“, „erfinden“ und „erinnern“.

Das ältere Kind und der Jugendliche (etwa 12 – 18 Jahre) stoßen bei ihren Aktivitäten in der Pubertät an Grenzen: Im Spannungsfeld mit den Erwachsenen, den Eltern und Lehrern müssen sie sich alles

- „erkämpfen“, „erstreiten“, „erobern“ und hart „erarbeiten“, um etwas zu „erreichen“,

und die jungen Erwachsenen<sup>8</sup> haben schließlich zunehmend – auch die pekuniären – Möglichkeiten, vieles im wahrsten Sinne des Wortes zu

- „erfahren“ und zu „erleben“.

Mir fällt auf: Alle die genannten Verben drücken eine Aktivität des Kindes oder Heranwachsenden aus. Nur der Begriff „erziehen“ passt nicht dazu: Er induziert eine Aktivität beim Erzieher, beim Lehrer oder bei den Eltern. Ursprünglich lautete die Vorsilbe [er-] jedoch [heraus-]: Das ist nachvollziehbar, wenn wir Wörter wie „herausgreifen“, „herausblicken“ oder „herauskämpfen“ so verstehen, dass die Aktivität aus der Person heraus erfolgt, um etwas von der Welt „einzufangen“ oder zu fassen und dieses Etwas wieder zur Person zurückzu-

bringen und in ihr Gedächtnis, ihren Erfahrungsschatz zu integrieren und ihre Kompetenzen damit zu erweitern. Der alt-hochdeutsche Begriff für „erziehen“ ist *uzteuhan*, also *herausziehen*. Das kann wieder auf den Erzieher hindeuten, der ein Kind „aus der Unmündigkeit, aus Unselbständigkeit und Vormundschaft“ (MÜLLER 1989, S. 39) „herauszieht“. Wenn wir das Wort reflexiv gebrauchen und so als Ausdruck der Aktivität des Kindes betrachten, entsteht das Bild des *sich selbst herausziehenden* Kindes, wie ein Kletterer sich an den Klettermalen oder an den Wänden einer Schlucht hochzieht. Maria MONTESSORI (1976) hat den Begriff der Selbsterziehung (*auto-educazione*) geprägt: Sie verwendet nirgends das Wort „Freiarbeit“, aber mit „Selbsterziehung“ bezeichnet sie genau diese bildende und lernende Aktivität des Kindes.

Wenn wir bei diesem Bild die Rolle des Lehrers und – im klassischen Sinne – Erziehers definieren wollen, stellen wir uns die Frage: Woran können sich Kinder und Jugendliche denn herausziehen? Bezogen auf die Klettermale der Kletterwand heißt diese Frage: Wer gibt ihnen Halt? Wer setzt Widerstand entgegen? Wer bietet Reibungsflächen? Kinder und Jugendliche brauchen deshalb Lehrer und Erzieher und Eltern, die ihnen etwas entgegenstellen, an denen sie sich reiben dürfen und die nicht „aalglatte“ und unan„tast“bar und unan„greif“bar sind. Pater Karg, Schulleiter einer großen Internatsschule in Donauwörth, sagte 1998 bei seiner Verabschiedung, es komme darauf an, „ob ich eine Lehrkraft oder Lehrschwäche, eine pädagogische Zitterpappel oder Eiche bin“. Wie viele (Hauptschul-)Lehrer konnte ich die beglückende Erfahrung machen, dass gerade die Schüler/-innen, mit denen man sich am meisten „herumschlagen“ musste, zurückkommen an ihre Schule und Kontakt halten, manchmal über Jahre hinweg: Ob sie in ihrer weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn auch

Menschen gefunden haben, die es „mit ihnen aufnehmen“ und ihnen so signalisierten, dass sie es „wert“ sind?

Der Erzieher und Lehrer, der den Kindern und Jugendlichen etwas entgegensetzt, und zwar seine Person, bringt sich selbst in die erzieherische Arbeit ein: Er wird zunehmend weniger der „Herauszieher“, zunehmend mehr aber der „Herausrufer“ und der Wegbegleiter. Edith Steins Wort „Unsere Kinder klopfen an unser Herz. Sie brauchen nicht das, was wir haben, sondern das, was wir sind“ meint genau dieses.

### 3. WAS HEIßT EIGENTLICH „INDIVIDUALISIERUNG“?

„Wenn irgend möglich fremdbestimmte Leistungen in selbstbeanspruchende verwandeln. [...] Es gibt genügend Gelegenheiten, Schüler mitwirken zu lassen sowie durch Gespräch die Verwandlung von Fremdbestimmtheit in Selbstbeanspruchung zu erreichen.

Furcht vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg müssen sich die Waage halten („optimale Passung“): Die für alle gleich gemachte Leistung vernachlässigt den Schüler als Individuum, als Person mit seiner Könnensgrenze. Wir müssen erreichen, dass vergleichbare Anforderungen und Normierungen, die in ihrer Notwendigkeit anerkannt sind, in ein rechtes Verhältnis zu den Spielräumen gebracht werden, die bei einem gleichen durch den Lehrplan hergestellten Sockel eine Individualisierung des Lernens und Leistens ermöglichen. Dies gilt für den Schwächeren wie für den Besseren. Schüler allzu rasch auf Nachhilfe zu verweisen, schafft für diese eine so unerträgliche Situation, dass diese dem Gedanken der Bildung als Selbstformung Hohn spricht.“

(MÜLLER 1989, S. 51)

„Nach Möglichkeit sorgen, dass Schüler kreative Leistungen vollbringen können: Der gewöhnliche Unterricht bietet dazu viele Möglichkeiten, wenn wir sie sehen und entdecken. Selbständiges Suchen und Finden und Bewältigen von Aufgaben, *Phasen von freier und stiller Arbeit zu Einübung und Vertiefung, Individualisierung, themenverschiedene Arbeiten, freies Unterrichtsgespräch, überlegte Aufgabenstellungen, sind Wege dazu.*“

(ebd. S. 52)



### **3.1 ZUM KONTEXT**

In Kapitel III der Schrift „Erziehender Unterricht“ (1989) – „Im Geist des Evangeliums erziehen und bilden“ – wird Max Müller „konkret“; ich kenne keine andere Passage in seinen Schriften, in der er sich in ähnlich klarer Weise zur Unterrichtsarbeit des Lehrers äußert, wie in seinen Aussagen zur Leistungsanforderung analog zum christlichen Menschenbild. Hier lehnt er sich sehr eng, teilweise Sätze ungekennzeichnet zitierend, an Josef A. MAYER (1988) an, der ein Jahr zuvor in den „Materialien“ des Arbeitskreises Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft einen bemerkenswerten – und auch heute noch lesenswerten – Beitrag vorgelegt hat.

Man meint zu spüren, dass Müller hier das Gefühl hatte, als spreche Mayer ihm aus der Seele: Was aufgrund des christlichen Menschenbildes der einzelnen Schülerpersönlichkeit geschuldet ist und wozu das Strukturelement „Freie Stillarbeit“ des Marchtaler Plans eingerichtet wurde und fähig wäre, findet er hier klar und deutlich formuliert.

### **3.2 ZUM TEXT**

#### **3.2.1 VON DER „OPTIMALEN PASSUNG“ ZUR „ADAPTIVITÄT“**

Besonders interessant ist die eher beiläufige – nicht als Zitat gekennzeichnete – Erwähnung des Begriffs „optimale Passung“: Mayer (1988, S. 49) hatte hier Heinz Heckhausen (1968) zitiert. Aus der Vorschulpädagogik weiß dieser: „Die gestellte Aufgabe muss, um Aufmerksamkeit und tätige Bemühung des Kindes auf sich zu ziehen, einen dosierten Schwierigkeitsgrad haben, der den sachstrukturellen Entwicklungsstand des Kindes um ein geringes übersteigt. Momentaner Fähigkeitsstand und Aufgabenanforderung müssen fortlau-

fend aufeinander passen, zwischen beidem muss „Passung“ sein“ (ebd. S. 209). Der individualisierten Selbstbeschäftigung sei „in der Vorschule deshalb über weite Strecken der Vorzug gegenüber einer Gruppenbeschäftigung oder gar einem Frontalunterricht einzuräumen, weil sonst die optimale Passung, die das einzelne Kind am besten für sich selbst finden kann, verlorengehen muss“ (ebd.).

Auf die Schule übertragen erfordert das „verschiedene Unterrichtsformen, die dem Prinzip der Passung zu entsprechen suchen. Neben hoch individualisierbaren Verfahren der programmierten Unterweisung, die sich noch in Entwicklung befinden, sind vor allem die seit langem geübten Praktiken zu nennen, die Schüler nach Fähigkeitskriterien in mehr oder weniger homogene Gruppen aufteilen. Das kann einmal für ganze Klassen [...] oder auch innerhalb einer Klasse, im sog. Gruppenunterricht, geschehen“ (ebd. S. 212).

Dem „Prinzip der Passung“ widmet sich Heckhausen auch in einem Artikel im „Funkkolleg Pädagogische Psychologie“, einer Pflichtlektüre an den Pädagogischen Hochschulen in den 70er-Jahren (1974, S. 584ff): „Wieweit gelingt es ihm [dem Lehrer], den Schwierigkeitsgrad seines Unterrichtsangebots dem bereits erreichten Leistungsstand des einzelnen Schülers anzupassen und nur leicht zu überfordern? [...] Lernbedingungen herzustellen, die dem Prinzip der Passung entsprechen, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichtens. Dieses Problem hat in vielen Ländern zu Unterrichtsorganisationen geführt, in denen die Schüler nach ihrem erreichten Fähigkeitsstand zu Klassen und Kursen gruppiert werden, häufig nach so globalen Kriterien wie dem IQ [...]. Diese Praxis der – wie man in Deutschland sagt – „äußeren Differenzierung“ hat kaum die erwünschten pädagogischen Effekte, aber dafür

manche bedenklichen Nebenwirkungen – so gibt es eine frühe Auslese nach sozialer Herkunft, nach Verhaltensstörungen, nach anfänglich mitgebrachter Lernmotivation. Die Anregungswirkung ungruppierter Klassen auf schwächere Schüler wird abgeschnitten. Günstiger ist dagegen eine auf je einzelne Fächer bezogene Leistungsgruppierung, wie sie etwa als sog. Kern- und Kurssystem in vielen deutschen Gesamtschulversuchen praktiziert wird“ (HECKHAUSEN 1974, S. 584).

Als Organisationsform dieser fachbezogenen „Leistungsgruppierung“ als äußere Differenzierung nennt HECKHAUSEN (1968, S. 213) die „Tüchtigkeitsgruppen.“ Diese hatte ich 1979 an der Bodensee-Schule in Friedrichshafen noch vorgefunden: als A-, B- und C-Kurse in den Hauptfächern. Kinder, die dem C-Kurs-Englisch zugeordnet waren, hatten allerdings nie mehr die Chance, einen anderen Kurs zu erreichen, sie hörten nie mehr anderes Englisch als das ihrer gleich schwachen Mitschüler bzw. das des oft fachfremd unterrichtenden Lehrers (die „guten“ Englisch-Lehrer bekamen selbstredend den A-Kurs!). Mit dem christlichen Menschenbild war diese Praxis schwer vereinbar, sie wurde auch bald beendet.

HECKHAUSEN sieht die Grenzen dieses Systems ebenfalls: „Aber auch hier ist es kaum möglich, für eine größere Gruppe Schülern eine optimale Passung zu erzielen, ohne dass einige von dem gleichen Unterrichtsangebot unterfordert und andere überfordert werden. Gegenwärtig sucht man deshalb nach zusätzlichen und praktikablen Formen der sog. „inneren Differenzierung“, d. h. nach Möglichkeiten, die den Schülern selbst die Wahl des von ihnen bevorzugten Schwierigkeitsgrades und Lerntempos freistellen und die selbstgesteuerte Bildung kleinerer Gruppen im Klassenverband erlauben“ (1974, S. 584).

Auf der Suche nach den idealen „praktikablen Formen“ der inneren Differenzierung ist man freilich noch heute, wenngleich es bereits gute Ansätze gibt – auch im Bereich unserer „Freien Stillarbeit“. Unter anderem wurde im Kontext dieser Suche in den 70er-Jahren das „Programmierte Lernen“ (vgl. WEINERT 1974, S. 804ff) entwickelt, das um der „Passung“ willen die konsequente Einzelarbeit vorsah. Auch davon sind noch Elemente in der Freien Stillarbeit der Marchtaler-Plan-Schulen zu finden. Auf die Grenzen dieser Art von Individualisierung komme ich im folgenden Kapitel zu sprechen.

Soweit der Exkurs in die schulpädagogische Welt der frühen 70er-Jahre. Die Forderung nach der „optimalen Passung“ muss in der Schullandschaft dieser Zeit – auch der katholischen – für Aufruhr gesorgt haben, wenngleich man damit offenbar noch wenig anzufangen wusste: „Von optimaler Passung wurde jetzt gesprochen, also von dem bestmöglichen Verhältnis von dem, was der einzelne erreichen kann und soll“, schreibt KREIDLER (1978, S. 49) im ersten Jahr des Bestehens der Kirchlichen Akademie Obermarchtal, um angesichts der neuen Ideen, mit denen „allerorts das große Abwerfen von Wissensballast und Freilegen der Einzelpersönlichkeit, genauer und auch ehrlicher: das Bestreben dorthin“ (ebd. S. 49f) beginnt, festzustellen: „Denn wenn man auch gerade das „Warum“ erkannt hatte, vom „Wie“ wusste niemand“ (ebd. S. 50).

Wenn nun Max Müller ein Jahrzehnt danach den Begriff der „optimalen Passung“ bei MAYER wiederfindet und ihn in Zusammenhang mit „freier und stiller Arbeit“ gebraucht (MÜLLER 1989, S.52), also einem Strukturelement des Marchtaler Plans zuordnet, zeigt dies zugleich seinen Einblick wie auch seinen Weitblick: Tatsächlich hatte der Marchtaler Plan mit der Freien Stillarbeit ein Element entwickelt, das gerade den Raum für

die Beachtung des Schülers „als Individuum, als Person mit seiner Könnensgrenze“ (MÜLLER 1989, S. 51) bietet. Ich wage aber zu behaupten, dass Müller dies 1989 in unseren Schulen noch nicht bzw. noch wenig verwirklicht gesehen hat.

Die Linie des Begriffs der „Passung“ von 1968 über 1974 und 1978 endet nicht 1989: Er wird aktuell synonym zu „Adaptivität“<sup>9</sup> verwendet, entstanden aus den Ansätzen des „adaptive teaching“ (GLASER 1972): Adaptiver Unterricht ist „ein Zurverfügungstellen verschiedener Instruktionen und Lerngelegenheiten, aus denen die Lehrkraft die für die Schüler angemessene Variante auswählt. Anders als beim offenen Unterricht ist eine sehr gezielte Steuerung durch die Lehrkraft vorgesehen. [...] Es geht also um die Passung zwischen Lernumgebung und diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler“ (KLIEME/WARWAS 2011, S. 810).

HELMKE (2006, S. 45) nennt „Passung“ als eines seiner „zehn Merkmale guten Unterrichts“: „Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte, Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler/gruppen); sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblick auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau“ und er hebt hervor: „Passung ist aus meiner Sicht das Schlüsselmerkmal“ (ebd.).

### **3.2.2 GRENZEN DER INDIVIDUALISIERUNG**

#### **3.2.2.1 WO BLEIBT DAS GEMEINSAME LERNEN?**

Unser ehemaliger Stiftungsdirektor Dr. Berthold Saup bemerkte in einem Gespräch beim Werkstatttag Zukunft in Ober-

marchtal, Individualisierung erinnere ihn immer an ein Kälbchen, das allein in seiner Futterbox vor sich hin fressen muss. Genau davor warnen inzwischen die Unterrichtsexperten: „Individualisierung [...] muss – gut dosiert – mit anderen Unterrichtsangeboten gekoppelt werden. Exzessive Individualisierung würde Vereinzelung und Individualismus bewirken. Die Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen hätte dann keine ausreichende Basis“ (HELMKE 2013a).

(KRAUTHAUSEN/SCHERER 2010, S. 4) bezeichnen falsch verstandene Individualisierung als „Abschaffung des sozialen Lernens, z. B. wenn jedes Kind nur noch für sich an anderen Inhalten arbeitet. Das macht ein gemeinsames Argumentieren und Kommunizieren über gemeinsam erlebte Inhalte weder sinnvoll noch möglich“; KLIPPERT ist besorgt, dass „damit auch der Anspruch auf Integration, Kooperation und gemeinsames Lernen über Gebühr aufgegeben wird. Bildung zielt nicht nur auf individuelle kognitive Potenzförderung, sondern auch und zugleich auf das Erlernen von Sozialkompetenz, Solidarität, Empathie, Mitmenschlichkeit, Demokratiekompetenz“ (2008, S. 103).

Individualisierung solcher Art wäre damit ein Irrweg und mit dem christlichen Menschenbild kaum vereinbar, das eben weder ein individualistisches („sein Höchstes ist seine Individualität“) noch totalitäres ist („nur die Gesellschaft hat Eigenwert; der Einzelne ist nur dienendes Glied des gesellschaftlichen Ganzen“), sondern ein personales, solidaristisches: „Als Individuum hat der Mensch das Recht auf die volle Entfaltung seiner Individualität; als eines „ens sociale“ [...] kann diese seine Entfaltung nicht ohne Bezug auf die Gesellschaft oder gar im Gegensatz zu ihr und damit auf ihre Kosten vor sich gehen“ (V. NELL-BREUNING 1991, S. 27).

So ist es Aufgabe unserer Katholischen Schulen darauf zu achten, ob ihre „Individualisierung als Einzelarbeit nebeneinander – oder eingebettet in gemeinsame Aktivitäten der Lerngruppe“ (BRÜGELMANN 2011, S. 356) erfolgt. Dann landen wir nicht in der „Individualisierungsfalle“ (BUROW 1999). Und wenn es bedeutsam ist, „dass Schüler kreative Leistungen vollbringen können“ (MÜLLER 1989, S. 52), so ist Burows Untertitel zu beachten: „Kreativität gibt es nur im Plural“!

### **3.2.2.2 WO BLEIBEN DIE SCHWÄCHEREN?**

Der MARCHTALER PLAN (2002, S. 15) spricht zwar davon, dass „dem Schüler als mitverantwortlich Handelndem die Wahl des Arbeitsthemas, die Arbeits- und Zeiteinteilung, die Wahl des Partners und des Arbeitsplatzes und die Form der Arbeitsergebnisse in relativer Freiheit zugemutet“ wird, lässt aber offen, was er unter dieser „relativen Freiheit“ versteht. Ein Hinweis darauf, dass Heterogenität ja auch in unterschiedlichem Maß zugetraute Freiheitsgrade erfordert („Führung so viel wie nötig, so wenig wie möglich“, vgl. FEIRER-MANGOLD/MANGOLD 1997), fehlt.

Nach den fast euphorischen Bekenntnissen zu Formen Freien Arbeitens in den 80er-Jahren werden die Wirkung offenen Unterrichts und vor allem seine Voraussetzungen mittlerweile differenzierter gesehen. So „gelten offene Lernarrangements, in denen die Lernenden auf sich gestellt sind, als voraussetzungsreich und können deshalb sicherlich nicht als „Königsweg“ unterrichtlicher Prozesse angesehen werden. Vielmehr sind sie auf ihre jeweiligen Zielsetzungen hin zu befragen und zieladäquat einzusetzen. Da ein solcher Unterricht (z.B. Wochenplanarbeit) sehr anspruchsvoll ist, bedarf er der syste-

matischen Einübung; daran mangelt es nicht selten. Das ist sicherlich ein entscheidender Grund dafür, warum es auch schlechten offenen Unterricht gibt. Dies anzusprechen, kommt in reformpädagogischen Kreisen einem Tabubruch gleich; aber die gute pädagogische Absicht allein hilft nicht weiter“ (STEFFENS/HÖFER 2013, S. 6).

Die Untersuchungen von Hattie (2009/2013) haben zu dieser kritischeren Haltung gegenüber offenen und individualisierenden Unterrichtsformen beigetragen, die eben nicht für jedes Kind in gleicher Weise geeignet sind, denn „gerade schwächere Schülerinnen und Schüler kommen mit offeneren Lernkontexten weniger klar, weil ihnen dazu die kognitiven „Landkarten“ zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen. Für sie ist eine engere „Führung“ mit kürzeren Anleitungsintervallen umso wichtiger“ (ebd.). STEFFENS/HÖFER sprechen von „orientierenden Hilfestellungen“ und „Ordnungsstrukturen“, die nicht fehlen dürfen, „wenn Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen können, was sie wann, wie, wo und mit wem lernen“ (ebd.). Vor allem die schwächeren Kinder brauchen qualifizierte Hilfen, „genügend nach helfende (remediale) Instruktion zur Realisierung der basalen Lernziele“ (Weinert 1997, S. 52).

Neben den klaren Strukturen als Gelingensbedingungen für schwächere Schüler wird auch die Notwendigkeit der Führung und des Feedbacks betont: „Die Forschung dazu zeigt, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten und defizitären Sprachkompetenzen unbedingt eine starke Struktur, eine klare Führung, ein kognitives Gerüst und viele kurzschrittige Hilfen, Anregungen und Rückmeldungen benötigen, ansonsten sind sie verloren. Begabte, lern- und leistungsstarke Schüler dagegen brauchen dies nicht“ (HELMKE 2013b, S. 10). Das Bekenntnis „Wir



hier sind eine ‚Kinder-an-die-Hand-nehm-Schule‘“ eines Freiarbeitsexperten aus unseren Schulen (BAUMANN 2008) zeigt, dass in der Freien Stillarbeit das Problem erkannt ist.

Denn nicht nur „die für alle gleich gemachte Leistung vernachlässigt den Schüler als Individuum, als Person mit seiner Könnensgrenze“ (Müller 1989, S. 51), sondern auch die für alle gleich gemachte Arbeits- und Lernform.

### **3.2.2.3 Wo BLEIBEN DIE JUNGEN?**

In unseren koedukativen Schulen wurden bislang geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Eignung für bestimmte Lern- und Arbeitsformen weitgehend außer Acht gelassen: In einem System von Freier Stillarbeit – gleich welcher Art – mussten sich immer Jungen und Mädchen gleichermaßen zu rechtfinden. Erkenntnisse der Jungenpädagogik sehen diese Negierung von geschlechtsspezifischen Unterschieden jedoch kritisch: „Das Problem dieses Ansatzes ist, dass sich Jungen weniger durch Einzelgespräche als durch Gruppensituationen motivieren lassen. Die Schule nehmen sie weniger über persönliche Beziehungen und Kontakte wahr, sondern sie sehen in ihr eine Institution, die von einem Kollektiv getragen wird. Jungen lernen und setzen sich ein, weil es Gruppennormen verlangen und das System es will. Ob das Lernen ihrer persönlichen Neigung oder einem persönlichen Interesse entspricht, ist sekundär“ (GUGGENBÜHL 2008, S. 163). Der Autor folgert: „Wichtig sind für Jungen auch Phasen des Frontalunterrichts. Wenn die Lehrperson vor einer Schülerschar steht, auf sie einspricht und etwas verlangt, dann präsentiert sie sich als Oberbandenführer. Jungen erkennen in ihr einen Repräsentanten der Überstruktur der Klasse. Das Kollektiv wird für sie erleb-

und wahrnehmbar. Sie lassen sich weniger aufgrund von individuellen Gesprächen formieren oder disziplinieren, sondern möchten das Gefühl haben, dass sie sich in einem System mit Regeln, Ritualen und spezifischen Codes bewegen. Die Lehrperson interessiert sie als Vertreter dieses Systems und weniger als Einzelperson. Das persönliche Gespräch, das in der Pädagogik eine fast magische Bedeutung erlangt hat, erleben viele Jungen sogar als Irritation. Wieso setzt sie sich wieder an meinen Tisch, spricht mit leiser Stimme und betroffenem Gesicht? [...] Wie erläutert, nehmen Mädchen Gruppensituationen mehr über den Beziehungsaspekt wahr. Da sie sich über persönliche Kontakte in Gruppen einbringen, kommt der individuumzentrierte Unterricht ihnen entgegen“ (GUGGENBÜHL 2008, S. 164f).

Seit dem Schuljahr 2010/2011 unterhält die Franz-von-Sales-Realschule Obermarchtal in Ehingen eine Zweigstelle, in der stiftungswest erstmals reine Jungensklassen geführt werden. Mit reinen Mädchenschulen haben wir gerade im Ordensbereich vielfältige und gute Erfahrungen. Es wird eine wichtige Aufgabe sein, gerade in dieser Jungenschule eigene Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in wie weit individualisierter Unterricht möglich ist, bzw. was Jungen brauchen, um nicht „Bildungsverlierer“ zu bleiben.

Nachdenklich macht folgender Befund: „Die schon seit einigen Jahren zu beobachtende Überlegenheit der Mädchen im Bildungserfolg geht somit möglicherweise mit der Veränderung von Schule und Unterricht einher, die in der Folge der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien eingeleitet worden war. Hier hatte sich herausgestellt, dass in deutschen Schulen das eigenständige Lernen zu wenig gefördert wird [...]. Seither haben Lehrerinnen und

Lehrer vermutlich ihren Unterricht stärker auf eine Eigenverantwortung der Lernenden abgestellt: Möglicherweise fallen die Jungen deshalb so stark zurück, weil in der Schule mehr selbstgesteuertes Lernen verlangt wird“ (HANNOVER 2010, S. 101). Wenn diese Studien (z.B. BAUMERT et al. 2003; PRENZEL et al. 2007) Recht behalten damit, dass durch den PISA-bedingten Ruf nach Individualisierung in Form von eigenverantwortlichem, selbstgesteuertem Lernen den Jungen Nachteile erwachsen, muss die Tatsache, dass die Marchtaler-Plan-Schulen diesen Schritt schon wesentlich früher eingeleitet haben, nachdenklich stimmen. Vielleicht wären in diesem Zusammenhang eine wissenschaftliche Begleitung oder evaluierende Maßnahmen seitens der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung hilfreich.

#### **3.2.2.4 WO BLEIBEN DIE LEHRER?**

„Phasen von freier und stiller Arbeit zu Einübung und Vertiefung, Individualisierung, themenverschiedene Arbeiten, freies Unterrichtsgespräch, überlegte Aufgabenstellungen“ nennt MÜLLER (1989, S. 52) als Möglichkeiten der Schule, Schülern kreative Leistungen zu ermöglichen. Unterricht, der die Begabungen der Einzelnen in den Blick nimmt, braucht immer den Lehrer, der diese komplexen Lernarrangements vorbereitet. Dieser muss für diese Art von Unterricht über „adaptive Lehrkompetenz“ verfügen, unter der BECK (2012, S.12) Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz aufführt. KLIEME/WARWAS erweitern diesen Katalog noch um die Beratungskompetenz zur Abstimmung schulischer Fördermaßnahmen mit dem Elternhaus (vgl. 2011, S. 813).

Bildungsforscher warnen davor, Individualisierung quasi als selbstverständliche Unterrichtsform zu thematisieren, „[...] ohne im Einzelnen anzugeben, welche differenziellen Unterrichtsformen, Lehrmethoden und sozialen Interaktionsmodi unter welchen klassenspezifischen Bedingungen und im Hinblick auf welche pädagogischen Zielsetzungen zu praktizieren sind, um die erwünschten Effekte zu erzielen, unerwünschte Nebeneffekte zu vermeiden und die Lehrer nicht heillos zu überfordern. Ein wahrhaft herkulisches pädagogisches Problem“ (WEINERT 1997, S. 50).

Auch KLIPPERT (2008, S. 103) richtet sein Augenmerk auf die Belastung des Lehrers: „Zwar ist es richtig, dass alle Schüler/innen auf spezifische Weise verschieden sind und mehr oder weniger unterschiedliche Leistungspotenziale haben. Daraus jedoch den Schluss abzuleiten, dass jedem Schüler sein eigenes Lernpaket geschnürt werden muss, ist ebenso utopisch wie pädagogisch fatal. Utopisch deshalb, weil die schon jetzt hohe Vorbereitungsbelastung vieler Lehrkräfte nachgerade ins Unermessliche gesteigert werden müsste, wenn man diesen Ansatz hierzulande ernsthaft zu Ende denkt. Konsequente Individualisierung setzt nämlich Unmengen an unterschiedlichen Materialien und Aufgaben voraus, die bislang aber weder da sind, noch mit vertretbarem Zeit- und Arbeitsaufwand hergestellt werden können“.

Individuelle Förderung ist jedoch leistbar. Sie „hört sich zunächst nach viel Arbeit und Aufwand an. Wer aber Verschiedenheit nur als Problem in den Vordergrund rückt, übersieht, dass Lerngruppen auch sehr viele Gemeinsamkeiten haben, die für die Unterrichtsplanung genutzt werden können. Individuelle Förderung bedeutet nicht, für 25 Kinder 25 Einzelstunden konzipieren zu müssen“ (TEWS-VOGLER 2013, S. 6). „Jede/r

Schüler/in hat zwar individuelle Bedürfnisse, viele dieser Bedürfnisse werden aber von allen Mitgliedern der Lerngemeinschaft geteilt. Sie bilden einen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsrahmen, der sich zum Beispiel über ein Thema, an dem alle arbeiten, realisieren lässt“ (ebd.).

Damit unsere Lehrer/-innen nicht an die Grenzen des Leistbaren kommen oder diese gar überschreiten, bedarf es in der Schule guter Teamarbeit, guter Begleitung von Berufsanfängern und Nutzung aller Synergien – auch schulübergreifend. Der Lehrerakademie in Obermarchtal kann auch hier eine wichtige Aufgabe zukommen. Denn in einem Punkt möchte ich Max Müller widersprechen: Im Gründungsjahr dieser Akademie, also noch vor der Entwicklung des Marchtaler Plans, schreibt er: „Für uns als Erzieher und Lehrer besagt die Forderung des „Mehr“: Gott hat uns nicht erschaffen, damit wir ihm am Ende unseres Lebens unverbrauchte Nerven und ein unbeschädigtes Herz entgegenbringen. Er will, dass wir alles, was wir als Geschenk erhalten haben, im demütigen Dienst verbrauchen“ (MÜLLER 1978, S. 40). 1978 war das „Burnout“ als Krankheit noch nicht bekannt; die Schüler vor 30 Jahren waren noch andere und viele Aufgaben der Erziehung, die heute an die Schule übertragen wurden, hatte noch das Elternhaus geleistet. Und schließlich hat die Potsdamer Lehrerstudie (SCHAARSCHMIDT 2006) mittlerweile den „Risikoberuf Lehrer“ in neuem Licht erscheinen lassen.

Ich behaupte: Es muss möglich sein, das „Mehr“ als Lehrer an einer Katholischen Schule zu erbringen und trotzdem gesund zu bleiben, um am Ende des (Berufs-)Lebens gesund für die Ehepartner, Kinder oder Enkel da zu sein. Auch hier sehe ich eine Aufgabe für unsere Lehrerakademie und insbesondere für das Bischöfliche Stiftungsschulamtsamt. Die Fürsorge für unsere

Lehrer/-innen muss immer auf gleicher Ebene stehen wie die Fürsorge für unsere Schüler/-innen.

Es wäre allen unseren Lehrer/-innen, von denen es „in höchstem Maße“ abhängt, „wieweit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann“ (VATICANUM II (1965b), Kapitel 8), zu wünschen, dass sie am Ende ihrer Dienstzeit sagen können „Ich bin jeden Tag gerne in die Schule gegangen“ – wie ich es von einer Kollegin hörte, die nach 43 Jahren Dienst an einer unserer Schulen die Pension antrat.

### **3.2.2.5 DAS „ARBEITSBLATT“ – EINE KREATIVE AUFGABE?**

Individualisierung ist nicht per se gut: „Die bloße Tatsache, dass Individualisierung stattfindet, ist weder gut noch schlecht – je nachdem, wie sie realisiert wird, kann sie dilettantisch oder brillant sein, Gutes oder Schlechtes (oder gar nichts) bewirken.“ (HELMKE 2009, S. 259). Als entscheidende Größe für die Wirksamkeit individualisierender Arbeitsformen wird verschiedentlich die Qualität der Aufgaben genannt.

Schon MÜLLER forderte zu Recht „überlegte Aufgabenstellungen“ ein, bei denen die Schüler „kreative Leistungen“ vollbringen können (1989, S. 52): Es langweile niemanden, wenn ich hier meinen „Kreuzzug gegen das Arbeitsblatt“ wiederaufnehme, aber ein Arbeitsblatt auszufüllen stellt in der Regel eben *keine* kreative Leistung dar!

Dass im Verlauf der 80er-Jahre die heimischen PC aufgerüstet wurden, in Schulen zunehmend leistungsstarke Kopierer, bald auch Farbkopierer, zur Verfügung standen, gleichzeitig mühelos Bilder aus dem Internet gezogen und in Word-Dokumente eingefügt werden konnten und schließlich eine Unzahl fertiger „Arbeitsblätter“ im Netz angeboten oder als gedruckte „Ar-

beitshefte“ auf den Markt geworfen wurden, hatte einen meines Erachtens verhängnisvollen Einfluss auf die Qualität der freien Arbeitsformen in der Schule – und ich kann die Freie Stillarbeit des Marchtaler Plans hier nicht ausnehmen: Eine „DIN-A4-Didaktik“, die den Kindern und Jugendlichen zunehmend nur noch zutraut, Wörter oder Satzketten in Formulare einzutragen, die „Arbeit“ weithin auf das Schreiben in Form des Ausfüllens von Blättern reduziert und schlicht Langeweile produziert, kann nicht unser Weg sein. Schulamtsdirektor WEBER hatte schon 1984 in der ersten Entwurfsfassung des Marchtaler Plans gefordert: „Machen wir der Blätterwirtschaft in sog. „Ordern“ doch gemeinsam ein Ende!“ Sein Appell verhallte leider genauso ungehört wie der von GERST in den Marchtaler Fernstudienbriefen: „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. Wir meinen, diese Form von Schülerarbeiten dürften in Marchtaler Plan-Schulen nicht vorkommen“ (1997, S. F34).

Dass im selben Zeitraum das besondere didaktische Instrument der Schuldruckerei an unseren Schulen, das Anfang der 80er-Jahren mit beträchtlichem Zeit- und Geldaufwand und großem Enthusiasmus eingeführt wurde, weitgehend verschwand bzw. auf gelegentliche bildnerische Drucktechniken eingeschränkt wurde, ist ebenso eine Folge dieser Entwicklung wie der Verlust fast jeglicher Handschrift-Qualität. Wenn Kinder nicht mehr oder nur selten ganze Sätze schreiben,

wenn sie keine ganzen Seiten gestalten, einteilen und beschreiben dürfen, wo sollen sie dann die Übung finden, die es braucht, um von einer Ausgangsschrift zu einer persönlichen Handschrift zu gelangen? Die sog. „Vereinfachte Ausgangsschrift“ machte dabei nichts besser, da für sie dasselbe gilt: Sie wurde nicht oder zu wenig geübt und daher nie geläufig – man betrachte sich Schriftbilder in der Sekundarstufe!

Führende Pädagogen warnen davor, das Heil der „Individualisierung“ in dieser arbeitsblattbestimmten Pädagogik zu suchen: „Den Einzelnen gerecht zu werden bedeutet mehr, als jedem Schüler ein anderes Arbeitsblatt zu geben“ (BRÜGELMANN, 2011, S. 356). PESCHEL (<sup>6</sup>2009b, S. 199) stellt fest: „Klar ist, dass weder die Arbeitsblattdidaktik noch ein auf bestimmte Inhalte oder Verfahren reduzierter lehrerzentrierter Unterricht mit „roten Plastikkoffern“ oder eine handlungsintensive Beschäftigung an Lernstationen, an denen die Schüler irgendwelche Angebote „abarbeiten“, die Lösung sein kann.“ KLIEME/WARWAS (2011, S. 810) verweisen zudem auf empirische Untersuchungen: „HATTIE (2009) führt [...] dazu an, dass die klassische individualisierte Instruktion, vor allem das programmierte Lernen und die Zuweisung individueller Arbeitsblätter, nur geringe Effektstärken aufweisen“.

### **3.2.2.6 AUFGABENQUALITÄT ALS SCHLÜSSEL ZUR LÖSUNG?**

Max MÜLLER (1989, S. 51) mahnt an, die „Gelegenheiten, Schüler mitwirken zu lassen“ zu nutzen und damit „die Verwandlung von Fremdbestimmtheit in Selbstbeanspruchung zu erreichen“. Stofffülle und Stoffdruck sind dann kein Problem mehr, wenn die Inhalte in den „Waben“ der Vernetzten Unterrichtseinheiten des Marchtaler Plans nicht akribisch abgearbei-



tet werden, sondern die Schüler/innen zunehmend die Möglichkeit bekommen, an ihrem Vorwissen und ihren Interessen anknüpfende Themen sich selbst zu erarbeiten. BRÜGELMANN betont die „inhaltlichen Wahlmöglichkeiten“, wenn es darum geht, „den Einzelnen gerecht zu werden“<sup>10</sup> (2011, S. 356).

In entsprechenden Projekten zur Gestaltung des Vernetzten Unterrichts, bei denen mich derzeit freundlicherweise Lehrer/-innen aus verschiedenen Schulen und Schularten unterstützen, zeigt sich, dass dies ein Weg zur Individualisierung in einer sinnvollen Verbindung aus dem Vernetzten Unterricht und der Freien Stillarbeit sein kann. „Selbständiges Suchen und Finden und Bewältigen von Aufgaben“ (MÜLLER 1989, S. 51) wird damit selbstverständlich und Zieldifferenz stellt sich von selbst ein: Nicht alle lernen das gleiche, der Lehrer sorgt aber für eine gemeinsame Basis und den „roten Faden“ für alle.

Max Müller warb dafür, die Spielräume des Lehrplans zu nutzen und „bei einem gleichen durch den Lehrplan hergestellten Sockel eine Individualisierung des Lernens und Leistens [zu] ermöglichen“ (MÜLLER 1989, S. 51). Für v. D. GROEBEN/KAISER beginnt Individualisierung bei der Unterrichtsplanung: „Unterrichtseinheiten werden so geplant, dass ein gemeinsames Fundament von allen erreicht werden kann und ein vielfältiges Additum individuell bestmögliche Lern- und Leistungswege bietet“ (2011, S. 42, Abb. 2).

Die Spielräume sind den Lehrer/-innen in allen Fächern gegeben, in denen keine Abschlussprüfungen zu erwarten sind: Schwerpunktsetzungen sind deshalb vor allem im Vernetzten Unterricht möglich, selbstverständlich aber auch in Fächern wie Mathematik, Deutsch und Englisch. Bei unseren neuen Verbundschulen aus Real- und Werkrealschulen (vgl. Kapitel 1.2.4, S. 30) ist das sorgfältige Unterscheiden von gemeinsa-

mem Basiswissen und schulartspezifischem Additum Grundlage des kooperativen Arbeitens. WEINERT empfiehlt genau dies in seinen „Reaktionsformen des Unterrichts auf Unterschiede zwischen den Schülern“: „differenzielle Lernziele (d. h. die Unterscheidung zwischen einem Basiscurriculum mit fundamentalen Lernzielen für alle Schüler und einem differenziellen Aufbaucurriculum, das Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und verschiedenen Interessensrichtungen möglichst große geistige Entfaltungsmöglichkeiten bietet“ (1997, S. 52).

Richtungsweisende und spannend zu lesende Hinweise für offene, den Begabungen des Einzelnen gerecht werdende Aufgaben geben unter anderem RUF/KELLER/WINTER (2008) mit ihrem Konzept des „Dialogischen Lernens“ sowie Hannelore Zehnpfennig mit der „Didaktik des weißen Blattes“ über die PESCHEL (2011a, S. 111 – 128) berichtet.

Überlegenswert wäre es im Sinne Max Müllers auch, die Praxis der oft ermüdenden und langweiligen Haus„aufgaben“ zu überdenken und an ihrer Statt – vor allem auch in den Ganztagschulen – interessante, lebensnahe und individuelle, nämlich selbst gewählte Aufgaben zu stellen.

### **3.3 EIN ZUSAMMENFASSENDE BAUSTEIN**

Ausgehend von den Studien John HATTIES (2009/2013) werden die Gelingensbedingungen von individualisierten Lernumgebungen diskutiert. Nach HELMKE „würde Hattie betonen, dass die Zurverfügungstellung einer individualisierten Lernumgebung eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für Lernerfolg ist. Individualisiertes Lernen darf nicht überstrapaziert werden, sondern muss – zusammen mit

anderen Unterrichtsangeboten – gut dosiert bzw. in kooperative Lernarrangements integriert werden“ (2013, S. 13f).

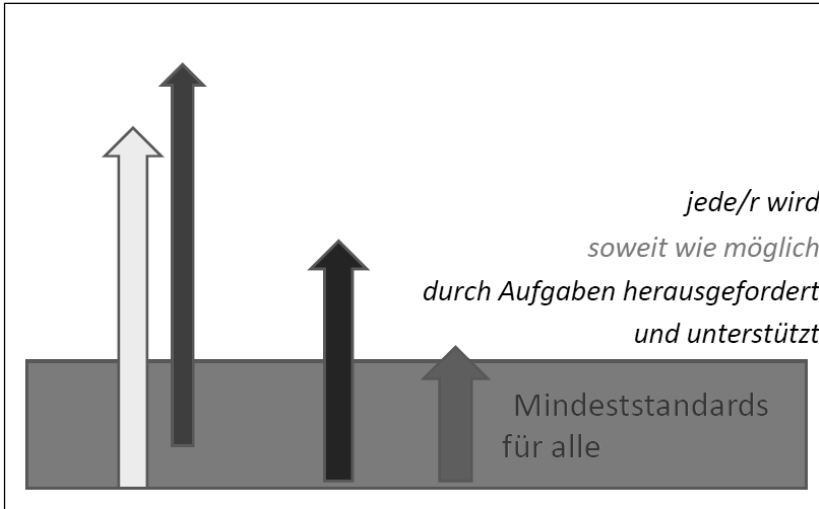
Damit kann es nicht mehr um ein „Entweder-oder verschiedener Unterrichtsmethoden gehe“, resümieren STEFFENS/HÖFER (2013, S. 7): „Insofern geht es nicht darum, die verschiedenen Unterrichtsformen gegeneinander auszuspielen, weil sie – je nach Zielsetzung – ihre jeweilige Berechtigung haben. Worauf es vielmehr ankommt, ist ihr angemessenes Verhältnis zueinander. Darauf macht auch Hattie in seinem Konzept des sichtbaren Lernens aufmerksam, in dem lehrerzentrierte und schülerzentrierte Phasen kombiniert werden.“ Wenn es „bei der Steigerung von Unterrichtsqualität nicht um ein Entweder-oder der verschiedenen Methoden, sondern um ein Sowohl-als-auch und um eine angemessene Balance“ (ebd.) geht, müssen sich gerade bei angestrebten unterschiedlichen Bildungsstandards individualisierende Unterrichtsphasen sinnvoll mit gemeinsamen Aktivitäten abwechseln. Zur Illustration dessen, wie Unterricht dergestalt arrangiert werden könnte, möchte ich folgende Vergleichsgeschichte vorstellen:

*Ein Grabungstrupp, eine Mannschaft aus verschiedenen Archäologen, Technikern, Arbeitern – ein Team. Seine Aufgabe: Schätze suchen und heben. Angekommen auf einem neuen Grabungsfeld, erhalten alle Beteiligten zuerst eine Instruktion: über die Beschaffenheit des Geländes, die vermuteten Funde, die richtige Handhabung der Werkzeuge und Geräte. Dann beginnen die Männer und Frauen mit der Grabungsarbeit. Manche arbeiten allein, manche zu zweit, manche in Gruppen. Der handwerklich Gewandte ergänzt den Theoretiker, der körperlich Robuste den Schwächeren. Ein Minimum an Grabungstätigkeit für jeden Einzelnen wird vorgegeben, die einzelnen Grabungen erreichen unterschiedliche Tiefen und die Teams*

*sind unterschiedlich fündig und liefern unterschiedliche Ergebnisse. Jeder investiert aber das Maximum seiner individuellen Fähigkeiten, es wird von jedem erwartet, dass er sich anstrengt, aber niemand wird überfordert. In den Pausen und bei den Mahlzeiten trifft sich das ganze Team, man erzählt von seinen Schwierigkeiten beim Graben, von unvorhergesehenen Problemen und wie man diese zu lösen versucht hat. Man zeigt sich stolz die Funde, tröstet und ermutigt diejenigen, die nicht so erfolgreich waren, gibt ihnen Tipps, teilt ihnen evt. einen anderen Partner zu, gibt ihnen besseres Werkzeug oder verweist sie auf ergiebige Grabungsstellen. In den Pausen kommen aber auch Spiel und Spaß nicht zu kurz. Man lacht miteinander, entspannt sich und schöpft neue Kraft. Zwischendurch gibt es gemeinsame Besprechungen. Am Abend feiert die Mannschaft miteinander, man singt am Lagerfeuer Lieder und isst zusammen. Dann geht es weiter zu einem neuen Grabungsfeld.<sup>11</sup>*

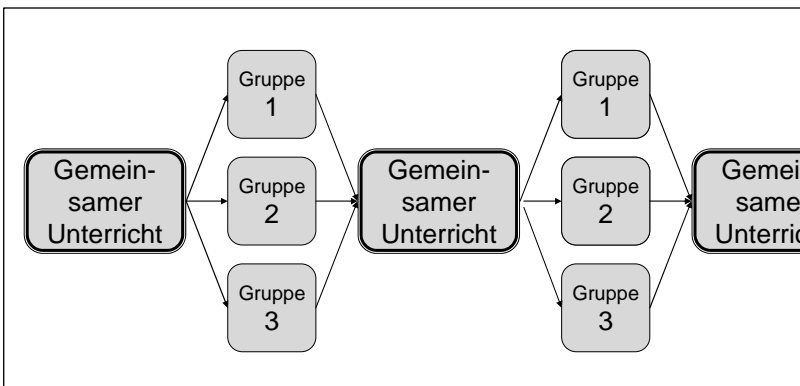
Natürlich geht es im Unterrichtsgeschehen nicht um materielle Schätze, sondern um die Förderung der Begabungen, die jedem Kind und Jugendlichen innewohnen: Sie sind Schätze, die es zu heben, ans Tageslicht zu bringen, zu fördern gilt. Das Leitbild der Gemeinschaftsschule „Durch ein Maximum an individuellem und ein Optimum an gemeinsamem Lernen entwickeln Kinder und Jugendliche Freude am Lernen“ (KULTUSPORTAL 2013b) wurde in diese Geschichte eingearbeitet; trotzdem soll sie nicht nur die Arbeit einer Gemeinschaftsschule darstellen, auch nicht nur die einer inklusiven Schule, vielmehr die Arbeit in einer heterogenen Klasse, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen miteinander und voneinander lernen, aber nicht aneinander gemessen werden.

HOLZBRECHER (2013, Folie 7) stellt in seiner Graphik aus einem Vortrag zur „Differenzsensiblen Didaktik“ quasi die Arbeit der „grabenden Mannschaft“ aus meiner Vergleichsgeschichte dar...



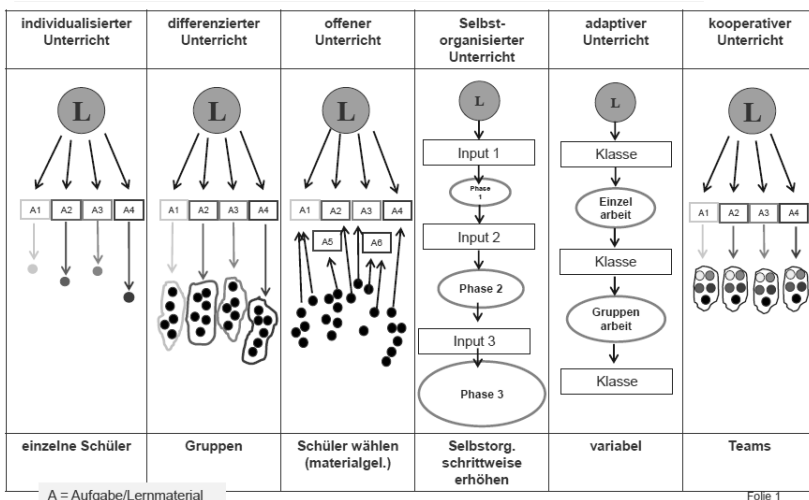
...wenn man sie auf den Kopf drehen würde!

Der rhythmisierte Wechsel der Sozialform zwischen gemeinsamem Frontalunterricht und individualisiertem bzw. kooperativem Unterricht kennzeichnet das „Prozessmodell einer differenzsensiblen Didaktik“ (vgl. ebd. Folie 10):



Wenngleich nicht für die Gemeinschaftsschule oder eine Verbundschule konzipiert, zeigt es jedoch eine mögliche Lösung für das Problem der Arbeit auf mehreren Bildungsstandards, wenn statt der Gruppen Bildungsstandards eingefügt werden, auf denen die einzelnen Schüler arbeiten.

BOHL (2013) stellt verwandte Konzepte zum Umgang mit Heterogenität graphisch dar. In der zusammenfassenden Folie, die er mir zur Verfügung stellte, springt die sich aus einem (extrem) individualisierenden Ansatz ergebende Vereinzelung durch Einzelarbeit (linke Spalte) förmlich ins Auge.



Der Wechsel der Sozialformen in der Spalte „adaptiver Unterricht“ dagegen wirkt ausgewogen und ausbalanciert; er ähnelt dem Modell bei HOLZBRECHER (2013, Folie 10). Die dargestellte Rhythmisierung von Klassenunterricht und Einzelarbeit bzw. Gruppenarbeit eignet sich für die Arbeit sowohl auf unterschiedlichen Bildungsstandards wie auch auf individuellen Niveaus. BOHL (2012, Folie 44) beschreibt den „adaptiven Unterricht“ als „Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden“; dieser Unterricht „kann

sowohl ein individualisierender, als auch ein differenzierender oder offener Unterricht sein – oder ein Unterricht, der über variable Angebote versucht auf verschiedene Voraussetzungen einzugehen.“

Unterricht in dieser Form würde den Vorstellungen Max Müllers, die er – es sei noch einmal erwähnt – bei Josef A. MAYER (1988) entlehnt hat, sehr entsprechen.

## 4. Dem Bild vom Menschen verpflichtet

„Das Proprium [...] ist, dass dem Anspruch von ‚Bildung und Erziehung‘ mit aller Entschiedenheit das christliche Menschenbild als „norma normans“ zu Grunde liegt. In ihm legen sich auf den Menschen hin Bildungs- und Erziehungsgehalte aus, gestalten Schule zu einem Lebensraum um, in dem Erfahrungsfelder auch Schulkultur tragende Elemente sind, in denen gelebt wird, was religiös-ethisches-soziales Verhalten will und soll. Das entscheidende Wort ist das „Und“: ‚Bildung und Erziehung‘. Dieses „Und“ weist die einzig mögliche Antwort auf die Situation aus, um auf den Weg zu bringen, was den jungen Menschen dienlich ist. „Man weiß, dass Erziehung das kommende Menschsein bestimmt: Verfall der Erziehung wäre der Verfall des Menschen“ (Karl Jaspers).

Über- und Unterbetonung von Akzenten, sogar Widerspruch des einen gegen das andere, trotz allem, es gibt nur den Weg der gegenseitigen Durchdringung von ‚Bildung und Erziehung‘, ihrer Integration, ihrer gegenseitigen Erschließung, ihrer ehrfürchtigen Begegnung aus der Fülle und dem Reichtum dessen, was ‚Bildung und Erziehung‘ je für sich sind. Ausgehend von diesen Prinzipien müssen vertiefend, korrigierend, innovierend die pädagogische Verwirklichung und Umsetzung, die Fort- und Weiterschreibung in die jeweilige Schulart hinein, die elementaren Bausteine wie Freie Stillarbeit. Vernetzter Unterricht, Morgenkreis, Arbeitsgemeinschaften stets von den Wurzeln her neu angegangen und profiliert werden.

Inspirierende und dynamisierende, aufzugreifende Innovationen, die sich im Laufe der Aktualisierung des Marchtaler Plans ergeben, können nur aus seiner Herzmitte hervorge-



**hen und weiterentwickelt werden, die stets das christliche Menschenbild ist, so wie es uns in den Urkunden des Alten Testaments und des Neuen Testaments geschenkt ist. Auch kann auf diese Weise, was oftmals bei pädagogischen Erneuerungen übersehen wird, die innere Kontinuität zum Ganzen gewahrt bleiben.“**

(MÜLLER 1995, S. 39/40)

#### **4.1 ZUM KONTEXT**

Prälat Max Müller starb am 10. Mai 1995 in Untermarchtal. Wenige Tage vor seinem Tod hatte er die Arbeit an seinem „Geistlichen Vermächtnis“ abgeschlossen, das er zuletzt seinem Bruder Herrmann Müller diktierte, weil die Kraft zum Schreiben nicht mehr ausreichte. Das Heft Nr. 1/1995 des 18. Jahrgangs der Marchtaler Pädagogischen Beiträge trägt den Untertitel „Zum Gedenken an Prälat Müller“. Dieses „Vermächtnis“ zu lesen berührt; es ist nicht ausschließlich dem „Marchtaler Plan“ gewidmet, damit hätte Max Müller sein Lebenswerk selbst verkürzt: So wendet Müller sich in der Anrede an „Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen und an den katholischen Schulen“ ebenso wie an „Eltern, Elternbeiräte und Verantwortliche in Bildung und Erziehung“ (MÜLLER 1995, S. 37).

Im Hinblick auf den Marchtaler Plan betont Max Müller in seinem geistlichen Vermächtnis das jenem zu Grunde liegende christliche Menschenbild. Bereits 1978 und 1989 hatte Max Müller größere Arbeiten dazu vorgelegt. Ich möchte diesen Arbeiten zunächst nachforschen und herausfinden, aus welchen Quellen sie gespeist wurden.

Die früheren „Überlegungen zum Bild des Menschen“ (MÜLLER 1978) wirken noch skizzenhaft. Ich erinnere mich, wie ich als junger Lehrer Prälat Müllers Vorträgen in Obermarchtal zwar gebannt lauschte, vieles aber auch noch nicht verstand. Seine Texte zu lesen war und ist nicht leicht, wenn man seine bildhafte, theologische Sprache nicht gewohnt ist und mit vielen Verweisen und Zitaten zunächst nichts anfangen kann, weil es an der Erfahrung und dem breiten Wissen des Älteren mangelt. Ich erinnere mich auch eines grob gezeichneten Tafelbildes während eines frühen Vortrages von ihm, das im Wesentlichen die Beziehung zwischen Gott (oben) und dem Menschen (unten) darstellte, und wie wichtig es Prälat Müller war, die gegenseitige Beziehung – von Gott zum Menschen, vom Menschen zu Gott – aufzuzeigen (vgl. MÜLLER 1978, S. 33). Diese Gott-Mensch-Beziehung zieht sich wie ein roter Faden durch das Werk Max Müllers und er bezieht sich dabei explizit auf Romano Guardini (Religionsphilosoph und Theologe, 1885-1968): „Gott hat den Menschen in eine Beziehung zu sich gesetzt, ohne die er weder sein, noch verstanden werden kann“ (GUARDINI <sup>10</sup>2010, S. 48; zitiert nach MÜLLER 1978, S. 32) – „Man kann den Menschen nicht so verstehen, dass er als geschlossene Gestalt in sich bestünde und lebte, sondern er existiert in einer Beziehung: von Gott her, auf Gott hin“ (ebd.) – „Der Mensch ist Mensch nur in der Beziehung zu Gott. Das „Von-Gott-Her“ und „Auf-Gott-Hin“ begründet sein Wesen“ (GUARDINI <sup>10</sup>2010, S. 49; zitiert nach MÜLLER 1978, S. 32).

Während Max Müller 1978 nur sporadisch genau, oft aber nur mit Namensangabe zitiert, klärt erst seine erneute Arbeit zum christlichen Menschenbild von 1989, dass seine „vier Grundaussagen“ direkt auf verschiedene Arbeiten Romano Guardinis zurückgehen, u. a. GUARDINI (1974). Da diese Quelle mir nicht zugänglich war, konnte ich mit Hilfe des Internets her-

ausfinden, dass Müllers entscheidende Zitate einem Aufsatz von Guardini mit dem Titel „Den Menschen erkennt nur, wer von Gott weiß“ entnommen sind. In 1. Auflage war dieser Aufsatz (1952) erschienen unter dem Titel „Nur wer Gott kennt, kennt den Menschen“. Als unveränderter Nachdruck der 4. (erw.) Auflage von 1965 ist er heute leicht erhältlich in einem kleinen Taschenbuch des Topos-Verlages (<sup>10</sup>2010). Es lohnt sich diesen Text Guardinis, auf den sich Max Müller hier bezieht, im Original selbst zu lesen.

Max Müller wandelt Guardinis vier „Bestimmungen des Menschen“ in „Grundaussagen“ um und verdeutlicht sie gleichzeitig: „Das christliche Menschenbild hat vier Grundaussagen:

- Der Mensch ist geschaffen; er ist Geschöpf.
- Der Mensch ist ein Gebrochener, er ist gefallen; er ist ein Sünder.
- Der Mensch ist ein Befreiter; er ist von Jesus dem Christus erlöst. Er ist ein Erlöster.
- Der Mensch ist ein Berufener; er ist auf Zukunft hin. Er ist berufen zur Vollendung in Gott“ (MÜLLER 1978, S. 32).<sup>12</sup>

1989 legt Müller in der Monografie „Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie“ im Kapitel „Der Mensch – wunderbar erschaffen und noch wunderbarer erlöst“ in ausführlicher Weise die christliche Sicht des Menschen dar (MÜLLER 1989, S. 19 – 32). Der vor mehr als 10 Jahren entwurfartig dargelegte Ansatz wirkt hier, sichtlich auch unter dem Einfluss seiner Mitarbeit am inzwischen bereits veröffentlichten MARCHTALER PLAN (1987), weitaus klarer gefasst. War die Schrift „Erziehender Unterricht“ die Essenz seines Lebenswerkes?

## 4.2 ZUM TEXT

Eindringlich und gleich in mehrfacher Weise erinnert Max Müller daran, dass „dem Anspruch von ‚Bildung und Erziehung‘ mit aller Entschiedenheit das christliche Menschenbild als „norma normans“<sup>13</sup> zu Grunde liegt“ (MÜLLER 1995, S. 39). Ich wage jedoch zu behaupten: Würde man alle Veröffentlichungen zum Marchtaler Plan erfassen, thematisch ordnen<sup>14</sup> und in einem Tortendiagramm darstellen, wären Schriften zum christlichen Menschenbild wohl ein sehr schmales Kuchenstück. Wie viel leichter war es doch, über all die Jahre hinweg aus der Unterrichtserfahrung heraus über Morgenkreis, Freie Stillarbeit und Vernetzten Unterricht zu schreiben, als über die „Wurzeln“ bzw. die „Herzmitte“ (ebd., S. 40) des Marchtaler Plans. Dabei sah Max Müller die Aufgabe unserer Katholischen Schulen immer darin, „das aus der Anthropologie und dem Glauben gewonnene Bild vom Menschen [...] nun im Raum der Schule in Leben und Wirklichkeit umzusetzen“ (MÜLLER 1989, S. 36).

### 4.2.1 DIE NOTWENDIGKEIT DER VERMITTLUNG DES CHRISTLICHEN MENSCHENBILDS

Wenn ich meine eigenen Schwierigkeiten und Mühen, das „christliche Menschenbild“ zu verstehen (vgl. Kapitel 4.1), als nicht ungewöhnlich ansehe, bleibt es sicherlich – wie bei vielen Angelegenheiten des Glaubens – ein mühevoller Prozess, jungen Menschen, jungen Lehrerinnen und Lehrern, die zunehmend weniger „katholisch sozialisiert“ zu uns kommen, die Gedankenwelt eines Romano Guardini und eines Max Müller nahezubringen.

Neben der Schwierigkeit des Verstehens steht auch die Gefahr des Miss-Verstehens. Das christliche Menschenbild betont die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit des geschaffenen Menschen. Weil Gott den Menschen „individuell und unverwechselbar“ geschaffen und ihn „zur Freiheit berufen“ (Gal 5,13) hat, könnte dies mit einer Freiheit von Bindungen, einengender Festlegungen und Definitionen verwechselt werden. Das „Menschenbild“ wäre so zu einem „Freibrief“ für die Individualität abgewertet. Das christliche Menschenbild aber akzeptiert doch gerade den Menschen mit seinen Fehlern, Brüchen und Unzulänglichkeiten. Dabei kann man es jedoch nicht bewenden lassen. Für den Lehrer heißt dies, an sich zu arbeiten, seine Defizite zu erkennen und sie auszugleichen, seine Persönlichkeit zu vervollkommen. KÄSTNER (1933/2004, S. 90, zit. nach KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 179) lässt einen Schüler in seinem „Fliegenden Klassenzimmer“ sagen: „Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen.“ Das gilt heute – und in besonderem Maße für Freie Schulen – genauso.

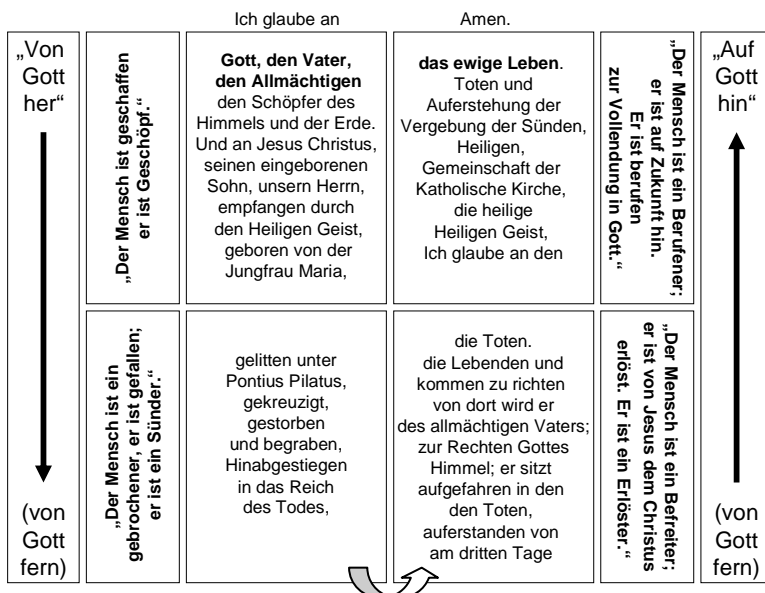
Es bedarf wohl mehr als bisher einer guten Vermittlung dessen, was wir meinen mit „Leitbild unserer Erziehung und Bildung ist das christliche Verständnis vom Menschen“ (MARCHTALER PLAN 2002, S. 10), einer Vermittlung und gleichsam einer „Übersetzung“.

#### **4.2.2 VERSUCHE EINER „ÜBERSETZUNG“ DES CHRISTLICHEN MENSCHENBILDS**

Beim Einführungsseminar für unsere neu eingestellten Lehrkräfte versuche ich seit einigen Jahren eine solche „Übersetzung“: Tatsächlich nämlich lassen sich die „vier Grundaussa-

gen“ Max Müllers zum christlichen Menschenbild (MÜLLER 1978, S. 32), die letztlich das „Von-Gott-Her“ und „Auf-Gott-Hin“ GUARDINIS (<sup>10</sup>2010, S. 49) weiter differenzieren und in verständlicher Weise mit dem Apostolischen Glaubensbekenntnis erklären, auf dessen Kenntnis man bei jungen Christen nach wie vor vertrauen kann bzw. das bei dieser Gelegenheit wieder „aufgefrischt“ und neu vermittelt werden kann. Das Glaubensbekenntnis stelle ich dabei in Beziehung zu einer bildhauerischen Arbeit, der Kirchentüre im Kloster Marienthal, geschaffen vom Neu-Ulmer Künstler Edwin Scharff.<sup>15</sup> (Das Bild ist aus urheberrechtlichen Gründen nur in der gedruckten Version der Festschrift verfügbar.)

Das Glaubensbekenntnis wird dabei „im Kreislauf“ von oben nach unten auf der linken Seite und von unten nach oben auf der rechten Seite gelesen, so wie es der Künstler auf der Kirchentüre dargestellt hat. So wird die Dynamik des „Von-Gott-Her“ und des „Auf-Gott-Hin“ Guardinis mit den Eckpunkten der vier Grundaussagen Max Müllers sichtbar.



*„Nach wenigen Tagen packte der jüngere Sohn alles zusammen und zog in ein fernes Land. Dort führte er ein zügelloses Leben und verschleuderte sein Vermögen. Als er alles durchgebracht hatte, kam eine große Hungersnot über das Land und es ging ihm sehr schlecht. Da ging er zu einem Bürger des Landes und drängte sich ihm auf; der schickte ihn aufs Feld zum Schweinehüten. Er hätte gern seinen Hunger mit den Futterschoten gestillt, die die Schweine fraßen; aber niemand gab ihm davon.“*

Die Geschichte könnte hier mit dem erbärmlichen Ende in der Fremde enden: Fern von Gott ist Verlassensein und Tod. Aber es gibt eine Erlösung:

*„Da ging er in sich und sagte: Wie viele Tagelöhner meines Vaters haben mehr als genug zu essen und ich komme hier vor Hunger um. Ich will aufbrechen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe mich gegen den Himmel und gegen dich versündigt. Ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein; mach mich zu einem deiner Tagelöhner. Dann brach er auf und ging zu seinem Vater. Der Vater sah ihn schon von weitem kommen und er hatte Mitleid mit ihm. Er lief dem Sohn entgegen, fiel ihm um den Hals und küsste ihn. Da sagte der Sohn: Vater, ich habe mich gegen den Himmel und gegen dich versündigt; ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein. Der Vater aber sagte zu seinen Knechten: Holt schnell das beste Gewand und zieht es ihm an, steckt ihm einen Ring an die Hand und zieht ihm Schuhe an.“*

„Auf Gott hin“ führt der Weg der Umkehr und Versöhnung. Der Vater war immer da, er hatte sich nie abgewandt – und die Schlusszene erinnert an das himmlische Hochzeitsmahl:

*„Bringt das Mastkalb her und schlachtet es; wir wollen essen und fröhlich sein. Denn mein Sohn war tot und lebt wieder; er war verloren und ist wiedergefunden worden. Und sie begannen, ein fröhliches Fest zu feiern.“*

In einfacher Weise wird hier versinnbildlicht: Der Mensch (Sohn) kann sich gegen Gott (Vater) entscheiden und sich von ihm entfernen bis in den Tod. Er kann aber umkehren und zu Gott zurückkehren, der ihn mit offenen Armen annimmt. Die Verse Lk 15,25-32<sup>16</sup> gehören streng genommen gar nicht zu diesem Kreislauf dazu, vielmehr stellen sie den kleinlichen Versuch des Menschen dar, anderen Menschen die Würde abzusprechen: Wenn die Würde des Menschen nicht durch die Gottesebenbildlichkeit begründet ist („Hier liegt der tiefste Grund der Würde des Menschen als Person, die mit einer Geistseele begabt ist“ (MÜLLER 1989, S. 21) – „Die Würde des Menschen vor Gott begründet die Würde des Menschen vor anderen Menschen“ (ebd. S. 22)), sondern auf menschlichen Vereinbarungen wie Humanismus, Menschenrechten oder Gesetzen beruht, können diese nach Bedarf und nach „Zeitgeist“ von Menschen auch geändert oder außer Kraft gesetzt werden: Rechtlosigkeit, Todesstrafe, Sklaverei oder gar Euthanasie, bei der „ökonomischer Nutzen“ über den Lebenswert entscheidet, sind die Folge, aber auch die – vom Bruder im Gleichnis praktizierte – Haltung „der hat's nicht besser verdient, der ist doch selbst schuld“. Neid, Geiz und Eifersucht sind die „Sünden“, die hier die „Gott-Ferne“ zementieren und einer „Erlösung“ im Wege stehen.

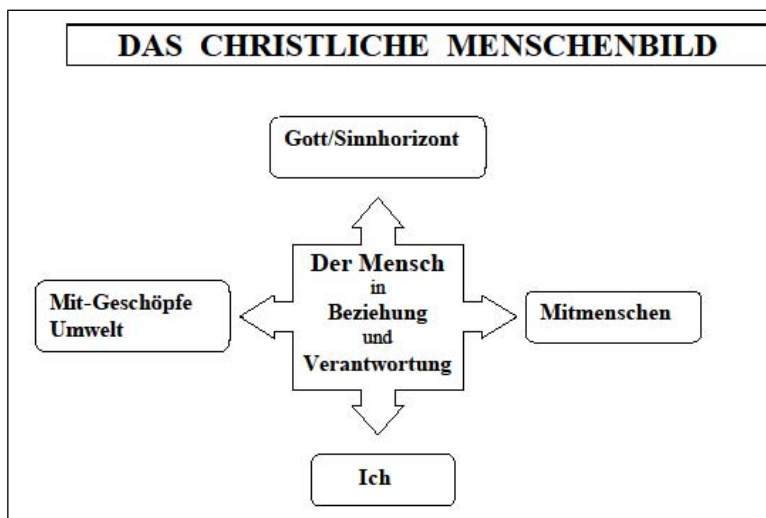
#### **4.2.3 Das christliche Menschenbild – im Unterricht erlebbar?**



Den Begriff der „Bestimmungen“ (GUARDINI (10)2010, S. 39ff) setzt MÜLLER in einen anderen Kontext: „Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen ordnet den Menschen ein in ein vierfaches Geflecht von Beziehungen, woraus sich eine vierfache Bestimmung des Menschen ergibt:

Gott zu loben,  
den Nächsten zu lieben,  
in der Welt zu leben und sie zu pflegen,  
sich selbst und auf sich selbst zu achten“ (1989, S. 22).

Dieses „Geflecht der Beziehungen“ wiederum finde ich in folgender Graphik (JUNGNITSCH, o. J.) anschaulich dargestellt:



Am Beispiel einer vernetzten Unterrichtseinheit der 6. Klasse Werkrealschule, „Unser Körper, wir ernähren uns“ (MARCHTALER PLAN 2002, S. 112f), kann gezeigt werden, wie Müllers „vier Bestimmungen des Menschen“ in den Unterricht hinein wirksam werden können, wie das Menschenbild durch eine Verortung begreifbar wird. Denn die Kinder lernen in dieser Unterrichtseinheit

- durch sinnvolle, gesunde Ernährung und Lebensführung auf *sich selbst* zu achten
- Hunger und Überfluss als Verstoß gegen das Wohl der *Mitmenschen* zu erkennen
- wie die Nahrungsproduktion des Menschen die *Mitgeschöpfe* und die *Mitwelt* schädigen und beeinträchtigen können
- dass sie *Gott* für das „täglich Brot“ dankbar sein können.

### 4.3 Schlusswort: Es bleibt ein Auftrag...

Die dreifache Benennung dessen, was im Hinblick auf den Marchtaler Plan nottut, drückt einen tiefen Wunsch Max Müllers aus. Sie sei wiederholt und als Auftrag formuliert:

- „Dem „Anspruch von ‚Bildung und Erziehung‘“ muss „mit aller Entschiedenheit das christliche Menschenbild als „norma normans“ zu Grunde“ liegen (MÜLLER 1989, S. 39).
- Es müssen „die elementaren Bausteine wie Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht, Morgenkreis, Arbeitsgemeinschaften stets von den Wurzeln her neu angegangen und profiliert werden“ (ebd. S. 40).
- „Inspirierende und dynamisierende, aufzugreifende Innovationen, die sich im Laufe der Aktualisierung des Marchtaler Plans ergeben, können nur aus seiner Herzmitte hervorgehen und weiterentwickelt werden, die stets das christliche Menschenbild ist“ (ebd.).

Es stellt sicherlich eine fruchtlose, fast verzweifelt anmutende Bemühung dar, die Existenz und Gestalt der Marchtaler-Plan-Strukturelemente aus dem Menschenbild begründen zu wol-

len: Das bringt uns nicht weiter, denn die Vierzahl dieser Strukturelemente ist aus anderen – pädagogischen und didaktischen – Überlegungen heraus entstanden.

Max Müllers „geistliches Vermächtnis“ mag uns aber – 18 Jahre nach seinem Tod – mahnen, dass es sicher größerer Anstrengung als bisher bedarf, den Lehrerinnen und Lehrern, von denen „es in höchstem Maße [...] abhängt, wie weit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen entwickeln kann“ (VATICANUM II 1965b, S. 37), das christliche Menschenbild zu vermitteln und sie zu ermutigen, ihre tägliche Arbeit daran auszurichten. Daran müssen sich auch Revisionen des Marchtaler Plans messen lassen, die Max Müller als immerwährende Aufgabe ansieht, wenn er von der „Fort- und Weiterschreibung“ spricht, „vertiefend, korrigierend und innovierend“ (MÜLLER 1995, S. 40).

Mein hier vorgelegter Beitrag möge ein kleiner Baustein sein zu diesem nie endenden Werk der Vermittlung, Umsetzung und Verwirklichung einer Pädagogik auf der Grundlage des christlichen Menschenbilds.

---

## Anhang

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Text wurde anlässlich des Todes von Prälat Müller am 10. Mai 1995 erneut veröffentlicht in den Marchtaler Pädagogischen Beiträgen (18. Jahrgang, Heft 1/1995, S. 8-24). Das Heft trägt die Widmung „Zum Gedenken an Prälat Max Müller“.

<sup>2</sup> BAUMERT (2002) weist allerdings darauf hin: „Ich meine, wir haben bei uns im Sekundarbereich, international gesehen, die homogensten Lerngruppen und gleichzeitig die größten Klagen über zu große Heterogenität. Das hat doch etwas Seltsames an sich. (...) Viele Lehrkräfte sind der Überzeugung, sie hätten die falschen Schülerinnen und Schüler – und zwar unabhängig von der Schulform.“

<sup>3</sup> Dieses Idealbild mag es - Gott sei Dank! - gerade in ländlichen Gegenden noch geben, die Regel ist allerdings geworden, dass auch Mütter spätestens nach der Einschulung ihrer Kinder einer Erwerbsarbeit nachgehen, bzw. zunehmend alleinerziehende Mütter auch schon früher darauf angewiesen sind.

<sup>4</sup> Ebenso fraglich wäre es selbstverständlich, würden Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit evangelischer Konfession, Muslime oder ungetaufte Kinder nur dann aufgenommen, wenn es die rückläufigen Schülerzahlen erforderten.

<sup>5</sup> Carl-Joseph-Leiprecht-Schule Rottenburg, Eugen-Bolz-Schule Bad Waldsee, St.-Wolfgang-Schule Reutlingen

<sup>6</sup> In Trägerschaft der St. Josefs-Pflege, im Dachverband der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart

<sup>7</sup> Die Veröffentlichung erfolgte außerhalb der Reihe „Marchtaler Pädagogische Beiträge“ – allerdings im selben Format; da auch ein anderer Artikel (MÜLLER 1987) unter dem Titel „Erziehender Unterricht“ veröffentlicht wurde, obgleich dessen Inhalt ein anderer ist, sorgt dies gelegentlich für bibliographische Verwirrungen.

<sup>8</sup> Jung gebliebene Erwachsene können natürlich bis ins hohe Alter „erfahren“ und „erleben“.

<sup>9</sup> JÜRGENS (2006, S. 43) weist auf die Unterschiede zwischen „Passung“ und „Adaptivität“ hin, die hier jedoch ausgeklammert werden sollen.

<sup>10</sup> Gemeint ist damit eine Grundüberzeugung des Schulverbunds „BLICK ÜBER DEN ZAUN“ (o.J.), S. 9

<sup>11</sup> Mein Kollege Dr. Heinz-Joachim Schulzki weist vorsorglich darauf hin, dass ein professioneller Archäologietrupp natürlich nicht in wilder Manier Löcher gräbt und Schätze aus der Erde holt. Für mein Bild verzeiht er mir jedoch den etwas schrägen Vergleich!

---

<sup>12</sup> RADEMACHER (1988) stellte mit „Das christliche Menschenbild – eine kurze Einführung in eine heilsgeschichtliche Sichtweise“ seinen Oberstufenschülern eine leicht verständliche Zusammenfassung dieser Bestimmungen vor; der Artikel ist sehr geeignet, sich Max Müllers Verständnis vom christlichen Menschenbild zu erschließen.

<sup>13</sup> „norma normans“ = die normierende Norm im Gegensatz zur „norma normata“, die genormte Norm. Mein Kollege Dr. Joachim Schmidt weist mich darauf hin, dass dieser „norma normans“ die Heilige Schrift überordnet ist, über der Gottes Wort selbst steht.

<sup>14</sup> Diese Arbeit müsste tatsächlich erst geleistet werden!

<sup>15</sup> Vgl. [http://karmel-marienthal.de/kl\\_kunst\\_01.html](http://karmel-marienthal.de/kl_kunst_01.html)

<sup>16</sup> Lk 15, 25-32: „Sein älterer Sohn war unterdessen auf dem Feld. Als er heimging und in die Nähe des Hauses kam, hörte er Musik und Tanz. Da rief er einen der Knechte und fragte, was das bedeuten solle. Der Knecht antwortete: Dein Bruder ist gekommen und dein Vater hat das Mastkalb schlachten lassen, weil er ihn heil und gesund wiederbekommen hat. Da wurde er zornig und wollte nicht hineingehen. Sein Vater aber kam heraus und redete ihm gut zu. Doch er erwiderte dem Vater: So viele Jahre schon diene ich dir und nie habe ich gegen deinen Willen gehandelt; mir aber hast du nie auch nur einen Ziegenbock geschenkt, damit ich mit meinen Freunden ein Fest feiern konnte. Kaum aber ist der hier gekommen, dein Sohn, der dein Vermögen mit Dirnen durchgebracht hat, da hast du für ihn das Mastkalb geschlachtet. Der Vater antwortete ihm: Mein Kind, du bist immer bei mir, und alles, was mein ist, ist auch dein. Aber jetzt müssen wir uns doch freuen und ein Fest feiern; denn dein Bruder war tot und lebt wieder; er war verloren und ist wiedergefunden worden“ (Einheitsübersetzung).

---

## LITERATURVERZEICHNIS

- Baumann, Walter** (2008): <http://www.taz.de/!24031/> Aufruf 16.9.2013
- Baumert, Jürgen et al.** (2003) (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Beatenberg** (2012) Homepage. <http://www.institut-beatenberg.ch> Aufruf 24.9.2013
- Beck, Edwin** (2012): Individuelle Förderung des schulischen Lernens mit Hilfe Adaptiver Lehrkompetenz. In: Lehren und Lernen (38. Jahrgang) Heft 1/2012.
- Blick über den Zaun** (o.J.): Leitbild und Standards  
(<http://www.blickueberdenzaun.de/images/stories/page/publikationen/02/leitbildundstandards.pdf>)
- Bohl, Thorsten** (2012): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Theoretische Aspekte – Forschungsbefunde – Entwicklungsperspektive. Power-Point-Präsentation zum Vortrag am 14. Dezember 2012
- Bohl, Thorsten** (2013): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim und Basel, S. 243-26
- Brügelmann, Hans** (2011): Den Einzelnen gerecht werden in der inklusiven Schule – Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2011, S. 355-361
- Brühlmaier, Arthur** (o.J.): Individualisieren.  
(<http://www.bruehlmeier.info/individualisieren.htm>)
- Burow Olaf-Axel** (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999
- Cooltrainers** (2009): Der Blick über den nationalen Tellerrand.

---

([http://cooltrainers.at/fileadmin/impulszentrum/pdf/Exkursionsbericht\\_cool\\_2.pdf](http://cooltrainers.at/fileadmin/impulszentrum/pdf/Exkursionsbericht_cool_2.pdf) Aufruf 24.9.2013)

**Demmer-Dieckmann, Irene** (2001): Differenz als Gewinn. Erschienen in: Sonderpädagogischer Kongress 2001, Band I: Entwicklung fördern – Impulse für Strukturen und Organisation, Verband Deutscher Sonderschulen (Hrsg.). Würzburg, S. 15-29

**Dikow, Joachim** (1992): Die Kirche und die katholische Schule, in: Handbuch Katholische Schule, Band 2, Heft 3

**Diözesansynode** (1986): Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86. Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Hg. Bischöflichen Ordinariat Rottenburg  
(<http://www.drs.de/fileadmin/HAIV/Aktuelles/Dioezesansynode.pdf>)

**Feirer-Mangold, Ulrike/Mangold, Roman** (1997): Freiheit für das „schwächere“ Kind: Führung – so viel wie nötig, so wenig wie möglich. In: Montessori – Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 35. Jahrgang, Heft 1, S. 16-23

**Forum Bildung** (2002): Empfehlung des Forum Bildung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung

**Fratton, Peter** (2008): Vortrag im Bürgerhaus Wilhemsburg am 11.02.2008  
(<http://www.tor-zur-welt.hamburg.de/index.php/article/detail/2047>, Aufruf 20.1.2013)

**Gerst, Hans** (1997): Stücke zum Vernetzten Unterricht. In: Marchtaler Fernstudien, Bd. 4, Zif. 4.8. Obermarchtal

**Glaser Robert** (1972): Individuals and learning. The new aptitudes. Educational Researcher, 1. 5-13

---

**von der Groeben, Annemarie/Kaiser, Ingrid** (2011: Werkstatt Individualisierung. In: Pädagogik (63. Jahrgang) Heft 1/2011, S. 40-45

**von der Groeben, Annemarie** (2013): Schulen auf dem Weg zur Inklusion. In: Pädagogik (65. Jahrgang), Heft 9/2013, S. 6-9

**Grün, Anselm** (2010): Jesus der Therapeut. Glaubenskurs 15  
([http://www.sonntagsblatt-bayern.de/news/aktuell/2010\\_36\\_18\\_01.htm](http://www.sonntagsblatt-bayern.de/news/aktuell/2010_36_18_01.htm)  
Aufruf 8.9.2013)

**Guardini, Romano** (1952): Nur wer Gott kennt, kennt den Menschen. Würzburg

**Guardini, Romano** (1974): Religiöse Erfahrung und Glaube. Mainz, S.109f

**Guardini, Romano** (<sup>10</sup>2010): Den Menschen erkennt nur, wer von Gott weiß (erstmalig erschienen 1952). In: Ders.: Die Annahme seiner selbst. Den Menschen erkennt nur, wer von Gott weiß. Kevelaer, S. 37-77. [Max Müller selbst zitiert aus einer anderen Quelle: Guardini 1974, S. 109f.]

**Guggenbühl, Allen** (2008): Die Schule - ein weibliches Biotop. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 150-167

**Hannover, Bettina** (2010): Lernen Mädchen anders? In: Matzner, Michael/Wyrobnik, Irit (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel. S. 95-107

**Hattie, John** (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London

**Hattie, John** (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (Abingdon 2009) besorgt von: Beywl, Wolfgang und Zierer, Klaus. Baltmannsweiler

**Heckhausen, Heinz** (1969): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In Roth Heinrich: Begabung und Lernen. Stuttgart, S. 193-228



---

**Heckhausen, Heinz** (1974): Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: Weinert, F.E./Graumann, C.F./Heckhausen, H./Hofer, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 1. Frankfurt, S. 549-601

**Helmke, Andreas** (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik, 58. Jahrgang, Heft 2, 2006 S. 42-45

**Helmke, Andreas** (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber

**Helmke, Andreas** (2013a): Individualisiertes Lernen: Potenzial, Perspektiven, Grenzen. Vortrag zur Veranstaltung „Umgang mit Vielfalt“ mit Kultusminister Stoch MdL in Freiburg am 03.05.2013

**Helmke, Andreas** (2013b): Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. In: Lehren und Lernen Nr. 7, S. 9-16)

**Holzbrecher, Alfred** (2013): Differenzsensible Didaktik. Präsentation im SS 2013, PH Freiburg

([https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/Differenzsensible\\_Didaktik.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/Differenzsensible_Didaktik.pdf))

**Jürgens, Eiko** (2006): Lebendiges Lernen in der Grundschule. Weinheim und Basel

**Jungnitsch, Reiner** (0.J.): Das christliche Menschenbild  
(<http://www.reinerjungnitsch.de/christmenschenbild.pdf>)

**Kasper, Helmut** (1978): Worum es heute eigentlich geht. Vorüberlegungen zu einem Konzept für die Erziehung aus christlicher Verantwortung. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. 1. Jahrgang, Heft 2, S. 5-72

**Klieme, Eckhard/Warwas, Jasmin** (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jahrgang, S. 805-818

**Klippert, Heinz** (2008): Besser Lernen. Stuttgart

---

**Koalitionsvertrag** (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg

([http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/  
Koalitionsvertrag-web.pdf](http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf))

**Koch-Priewe, Barbara/Ratzki, Anne** (2004): Der Blick über den Zaun. In: Friedrich Jahresheft, S. 78 – 80

**Kongregation für das katholische Bildungswesen** (1977): Die Katholische Schule. In: Müller, Max (Hrsg.): Festschrift zur Eröffnung der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung. Obermarchtal 1978

**Kongregation für das katholische Bildungswesen** (1983) Der katholische Laie –Zeuge des Glaubens in der Schule. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. 7. Jahrgang, Heft 6/1984

**Krauthausen, Günter/Scherer, Petra** (2010): Umgang mit Heterogenität. Handreichung des Programms Sinus an der Grundschule

([http://www.sinus-an-grundschule.de/fileadmin/uploads/  
Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Krauthausen-Scherer.pdf](http://www.sinus-an-grundschule.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf))

**Kreidler, Horst-Dieter** (1978): Der Lehrer im Spannungsverhältnis von Wissensvermittlung und Erziehungsauftrag. In. Marchtaler Pädagogische Beiträge, 1. Jahrgang, Heft 3/1978, Rottenburg, 49-63

**Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich** (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn

**Kultusportal** (2013a): Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Pädagogische Leitlinien

([http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-  
BW,Lde/Paedagogische+Leitlinien](http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Paedagogische+Leitlinien) Aufruf 24.9.2013)

**Kultusportal** (2013b): Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Ziele. <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/831520> Aufruf 25.9.2013

---

**LIS** (2012): Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart

([http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub\\_online/](http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/)

[NL04 Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur.pdf](#))

**Mangold, Roman** (2013): 25 Jahre Marchtaler Plan - Wegbereiter und neuer Weg? In: Lehren und Lernen (39. Jahrgang) Heft 3/2013, S. 13 – 19

**Mangold, Roman/Tuschl-Kriegel, Marion** (2013): Marchtaler Plan und Ganztagschule – ein Modell der individuellen Förderung? In: Engagement. Heft 4/2013 (in Druck)

**Marchtaler Plan** (1987): Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Hg.: Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Rottenburg

**Marchtaler Plan** (2002): Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Überarbeitung der Erstausgabe von 1987). Hg.: Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Rottenburg

**Marchtaler Plan** (2011) für Tagesheime und Ganztagsbereiche: Hg.: Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Rottenburg

**Mayer, Josef A.** (1988): Leistung und Leistungsbewertung an einer Katholischen Schule. In: Materialien 11. Herausgeber: Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft. S. 42-62

**Meyer, Hilbert** (2010): Was ist guter Unterricht? Berlin

**Montessori, Maria** (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg; erstmals erschienen unter dem Titel: The Absorbent Mind. Madras 1949

**Montessori, Maria** (1976): Schule des Kindes. Freiburg; erstmals erschienen unter dem Titel: Autoeducazione nell scuole elementari. Rom 1916

- 
- Montessori, Maria** (1980): *Kinder sind anders.*; Stuttgart; erstmals erschienen unter dem Titel: *Il secreto dell'infanzia*. Bellinzona-Lugano 1938
- Müller, Max** (1978): *Erziehung aus dem Glauben – Überlegungen zum Bild vom Menschen*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*, 1. Jahrgang, Heft 3/1978, Rottenburg, S. 19-47
- Müller, Max** (1986): *Vorwort*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*. 9. Jahrgang, Heft 2/1986, S. 3-4
- Müller, Max** (1987): *Erzieher Unterricht*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*, 10. Jahrgang, Heft 1/1987, S. 51-58
- Müller, Max** (1989): *Erziehender Unterricht. Ein Beitrag aus der Sicht christlicher Anthropologie*. Hrsg.: Bischöfliches Schulamt II, Rottenburg
- Müller, Max** (1995a): *Mein geistliches Vermächtnis*. *Marchtaler Pädagogische Beiträge*, 18. Jahrgang, Heft 1/1995, Rottenburg, S. 37-48
- Müller, Max** (1995b): *Pastoraltheologische und pädagogische Überlegungen zum Wertewandel*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*, 18. Jahrgang, Heft 1/1995, Rottenburg, S. 25-36
- v. Nell-Breuning, Oswald** (1991): *Soziale Sicherheit? Zur Grundfrage der Sozialordnung aus christlicher Verantwortung*. Freiburg, 1979. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*, 14. Jahrgang, Heft 1/1991. S. 25-50
- Oswald, Paul** (1986): *Grundzüge einer Theorie der Schule. Menschenbildung als Anliegen Montessoris. „Die Polarisierung der Aufmerksamkeit“, das Zentralphänomen der Montessori-Pädagogik. Montessoris Beitrag zu einer indirekten religiösen Erziehung. Das Problem der sozialen Erziehung und der Beitrag Montessoris zu einer Lösung*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge*. 9. Jahrgang, Heft 2/1986
- Peschel, Falko** (<sup>6</sup>2011a): *Offener Unterricht. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler

---

**Peschel, Falko** (<sup>6</sup>2011b): Offener Unterricht. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler

**Prenzel, Manfred et al.** (2007) (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster

**Rademacher, Winfried:** Das christliche Menschenbild - eine kurze Einführung in eine heilsgeschichtliche Sichtweise. Unveröffentlichtes Manuskript 1988 (<http://wrade.onlinehome.de/Religion/Menschenbild.htm>  
Aufruf 23.08.2013)

**Rommel, Herbert** (2013): Inklusion - theologische Begründung. In: Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Heft 54/2013, S. 9 – 10

**Rotter, Ulrich** (1984): Ein Jahr Montessori-Pädagogik an der St.-Wolfgang-Schule Reutlingen. In: Montessori-Pädagogik. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. 7. Jahrgang, Heft 1/1984, S. 43 – 48

**Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix** (2008) (Hg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber

**Schaarschmidt, Uwe** (2006): Psychische Belastung im Lehrerberuf. [http://www.arbeitsschutz.nibis.de/seiten/themen/psych\\_bel\\_gru/lehrgesundheit/medien/psychische\\_belastung\\_im\\_lehrerberuf.pdf](http://www.arbeitsschutz.nibis.de/seiten/themen/psych_bel_gru/lehrgesundheit/medien/psychische_belastung_im_lehrerberuf.pdf)

**Schmid, Günter** (o.J.): „Schule der Person“ – vom Potential zur Performanz ([http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/Schule\\_der\\_Person-vom\\_Potential\\_zur\\_Performanz.pdf](http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/Schule_der_Person-vom_Potential_zur_Performanz.pdf))

**Schuler, Josef** (1984): Krefelder Impressionen. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. 7. Jahrgang, Heft 1/1984, S. 49-52

**StEG-Studie** (2010): Herausgeber: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen ([http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere\\_StEG\\_2010-11-11.pdf](http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf))

---

**Steenberg, Ulrich** (1984): Montessori-Pädagogik. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. 7. Jahrgang, Heft 1/1984, S. 7-42

**Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter** (2013): Die Hattie-Studie. Aufschlussreiche und kontrovers diskutierte Befunde. In: Lehren und Lernen Nr. 7, S. 4-9

**Tews-Vogler, Tanja** (2013): Inklusion beginnt im Kopf. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. GGG-Journal 2/2013, S. 6-8

**Trautwein, Ulrich** (2013): Interviewt von Roland Müller. Reutlinger Nachrichten vom 24. Juli 2013. Südwestumschau S. 5

**Vaticanum II** (1965a): Gaudium et Spes. Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/document\\_s/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/document_s/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html)

**Vaticanum II** (1965b): Gravissimum educationis. Erklärung über die christliche Erziehung. In: Ilgner, R. (Hrsg.): Handbuch katholischer Schule. Band 1, S. 24-45. (Ebenso in: MARCHTALER PLAN (2002), S. 174-198)

**Weber, Dietrich** (1984): Brief vom 17.7.1985 an die Lehrerinnen und Lehrer des Katholischen Schulwerks in der Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. In: Marchtaler Plan. Entwurfsfassung von Dezember 1984

**Weber, Dietrich** (1995): Vorwort. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge, 18. Jahrgang, Heft 1/1995, Rottenburg, S. 3

**Weigand, Gabriele** (2004): Schule der Person. Würzburg

**Weigand, Gabriele/Schenz, Christina** (2009): Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklung In: news & science, Nr. 23, 3/2009, S. 49-52

**Weinert Franz Emanuel** (1974): Instruktion als Optimierung von Lernprozessen. Teil I: Lehrmethoden. In: Weinert, F.E., Graumann, C. F., Heckhausen, H. u. a.: Pädagogische Psychologie 2. Frankfurt, S. 797-826

---

**Weinert, Franz Emanuel** (1997): Notwendige Methodenvielfalt – Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft, S. 50 – 52


**Zeller, Norbert** (2013): Interviewt von Roland Müller. Südwestpresse vom 2.8.2013. <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/familie/schule/Die-Kinder-sind-motivierter;art1190274,2137215>

---

## Vita Prälat Max Müller

- 21.01.1923 geb. in Haslach, Kreis Biberach
- 1941-1945 Militärdienst
- 1945-1949 Russische Kriegsgefangenschaft, danach Studium der Theologie in Tübingen
- 25.07.1954 Priesterweihe in Zwiefalten
- 30.08.1954 Stv. Hauskaplan in der Kinderheilstätte in Wangen im Allgäu
- 27.09.1954 Vikar in Wasseralfingen
- 06.11.1956 Religionslehrer in Stuttgart
- 07.01.1958 Vikar und Religionslehrer in Stuttgart-Untertürkheim
- 26.04.1960 Religionslehrer am Kepler-Gymnasium Ulm
- 11.11.1960 Ernennung zum Studienrat
- 08.04.1965 Ernennung zum Oberstudienrat
- 01.11.1966 Ernennung zum Schuldekan
- 01.10.1970 zusätzlich Pfarrvikar in Göggingen
- 22.03.1971 Ernennung zum Gymnasialprofessor
- 19.09.1971 Berufung ins Domkapitel durch Bischof Dr. Leiprecht und Übernahme der Leitung der Schulabteilung
- 31.07.1973 Ernennung zum päpstlichen Hauskaplan
- 24.06.1975 Ernennung zum päpstlichen Ehrenprälat
- SJ 1978/79 Errichtung der Kirchlichen Akademie der Lehrerfortbildung
- 1978 Herausgeber der Zeitschrift „Marchtaler Pädagogische Beiträge“
- 05.04.1983 Ernennung zum Domdekan
- 31.10.1985 Verzicht auf sein Kanonikat
- 01.11.1985 Leitender Schulamtsdirektor i.K. mit Sitz in Obermarchtal
- 01.07.1990 Ruhestand
- 10.05.1995 Todestag





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

Tel: 07472/98 78 0  
Fax: 07472/98 78 888

[info@stiftungsschulamt.drs.de](mailto:info@stiftungsschulamt.drs.de)  
[www.schulstiftung.de](http://www.schulstiftung.de)