

DER MARCHTALER PLAN AUS DER SICHT DES GYMNASIUMS¹

Unser Schulwesen und insbesondere das Privatschulwesen scheinen derzeit in gewisse Turbulenzen zu geraten. Privatschulen kommerzieller und ideeller bzw. ideologischer Art erleben einen Gründungs- und Anmeldeboom. Die Schulen in kirchlicher Trägerschaft müssen sich in diesem „Bildungsmarkt“ deutlicher profilieren: Fühlt sich die Kirche weiter der klassischen Bildung verpflichtet, deren Promotor sie seit Jahrhunderten bis in unsere Zeit war, oder will sie lieber etwas Reformpädagogisches?

In dieses Nachdenken über ein spezifisches Profil kirchlicher Schulen stößt der Marchtaler Plan, mit dem wir uns in der Sitzung vom 14. März 2011 beschäftigt haben. Ich möchte die Diskussion über den Marchtaler Plan eröffnen, indem ich diesen in der Perspektive des Gymnasiums beleuchte. Dazu einige Vorbemerkungen.

Vorbemerkungen

Der Marchtaler Plan entstand zum einen zunächst im Blick auf Grund- und Hauptschulen, deren führende pädagogische Köpfe von Pestalozzi bis Wagenschein als Autoritäten herangezogen werden. Für das Gymnasium wurde er erst im Nachhinein als ebenso tauglich erklärt.

Eine weitere Wurzel sind die besonders in Deutschlands Südwesten verstreuten kirchlichen Internate, auf deren außerschulische Internatpädagogik der Marchtaler Plan ausgerichtet war.² Natürlich wachsen einer Internatserziehung Felder zu, die die „normale“ Schule gar nicht zu bestellen hat: Internate ersetzen partiell die Familie, in Gebieten mit unterentwickelter Jugendkultur übernehmen sie auch die außerschulische Bildung im weitesten Sinne, deren Aufgabe in größeren Städten die dort entwickelte Jugendarbeit (z.B. der Kirchen, aber auch Vereine etc.) übernehmen. Dem Schlagwort der Ganzheitlichkeit, von der der schulische Unterricht ein Teil ist, kommt hier eine ganz andere Bedeutung zu³.

Dem gegenüber haben die folgenden Ausführungen nicht das Internat, sondern die kirchliche Schule in einer mittleren oder Großstadt im Blick. Das Problem der gebundenen Ganztageschule bleibt hier ebenfalls außer Betracht⁴.

Das Gymnasium

Das Gymnasium verfolgt grob gesagt drei Ziele: erstens die allgemeine Studierfähigkeit seiner Absolventen, sowohl von der Arbeitshaltung als auch von den methodischen und inhaltlichen Grundlagen her; zweitens eine breite und vor allem vertiefte Allgemeinbildung und dies drittens anhand der „großen Gegenstände“ der Wissenschaft und unserer Kultur, die auf diese Weise an die nächste Generation weitervermittelt werden soll.

Dieser dreifachen Aufgabe wird das Gymnasium zur Zeit mehr schlecht als recht gerecht, zu groß sind die Verwerfungen und Schäden, die die Politik in den letzten Jahren und Jahrzehnten dem Gymnasium zugefügt hat. Von daher ist es durchaus lohnenswert, nach

¹ Erweiterte Fassung eines Referates, welches in der Sitzung des Sachausschusses Schule und Erziehung des Bamberger Diözesanrates am 27. Juni gehalten wurde.

² Marchtaler Internatsplan. Rottenburg 1996

³ Es fällt auf, dass im Marchtaler Internatsplan dessen Elemente als Ergänzung zum Schulunterricht und nicht als dessen partieller Ersatz aufgefasst werden.

⁴ vgl. dazu meine Ausführungen in: Das Gymnasium in Bayern 6/2007

anderen Modellen Ausschau zu halten, die dieses Anliegen des Gymnasiums besser verwirklichen als bisher.

Das Marchtaler Menschenbild

Der Marchtaler Plan fühlt sich einem bestimmten Menschenbild, dem christlichen Menschenbild verpflichtet, das sich auf drei Punkte zusammenfassen lässt: Ganzheitlichkeit, Einmaligkeit und Freiheitlichkeit. Kürzer und prägnanter kann's kein Kurzkatechismus, nur: Ist damit wirklich das christliche Menschenbild im Kern treffend umrissen? Ich hab da meine Zweifel bzw. meine, dass die vom Marchtaler Plan herausgehobenen Züge des christlichen Menschenbildes etwas ergänzt werden müssen, um der Bildung und insbesondere der gymnasialen Bildung gerecht zu werden.

Das jüdische wie das christliche Menschenbild geht von den ersten beiden Kapitel der Bibel aus, in denen Gott den Menschen nach seinem Bild und Gleichnis erschaffen hat (Gen. 1,27). Mit dieser Gottesebenbildlichkeit wird die Idee der Würde des Menschen geboren, der fortan nicht mehr nur als Mittel, sondern als Selbstzweck anzusehen ist. Jedem einzelnen eignet dabei diese menschliche Würde, und da sind wir bei der Individualität. Doch die Folgerungen, die Marchtal daraus zieht: individuelle Lernprozesse bzgl. Tempo, Umfang, Intensität, Interesse, individuelle Prüfungsformen, individuelle (Lern-) Biographien sind ein gefährlicher Fehlschluss – für die Theologen: ein typischer naturalistischer Fehlschluss.

Dass wir in einem Zeitalter einer immer radikaleren Individualisierung stehen, wird auch von Marchtal – kritisch – gesehen. Die letztlich sozialfeindlichen Konsequenzen zeigen sich nirgends so deutlich wie in der Schule und in Gesprächen mit überanspruchsvollen Eltern. Eine Lehrerin beschwert sich bei einer Mutter, dass ihr Kind immer noch nicht die 3,80 Euro für den Wandertag bezahlt habe. Die Reaktion der Mutter: „Haben Sie das meinem Sohn auch wirklich persönlich gesagt oder nur so pauschal vor der ganzen Klasse?“ Wie schwer es inzwischen geworden ist, allgemein Geltendes (etwa eine Spielregel oder einen Plan) einer Gruppe allgemein zu verkünden, merken Lehrer, Jugendgruppenleiter und auch Eltern, wenn sie außerhalb der Schule (etwa beim Kindergeburtstag) einer Gruppe ein Spiel erklären wollen. Ob der Marchtaler Plan mit seinem Prinzip: Jedem Prinzen, jeder Prinzessin sein individueller Lernprozess mit Prüfungen, wann und wie ihrer Majestät genehm! nicht Wasser auf die Mühlen eines a-sozialen Individualismus gießt, der zwar egozentrischen Elternwünschen, aber nicht einer gemeinschaftsfördernden Erziehung gerecht wird?

Dahinter steht auch ein problematisches Selbstverständnis von Schule. Anders als in der Familie mit ihren drei oder vier Individuen bzw. individuellen Bedürfnissen kommt der Schüler durch die Schultür aus der Welt des Individuellen in die Welt des Gemeinsamen, in das gemeinsame Kultur- und Bildungsgut hinein, das er sich zwar individuell, aber doch aus der Hand der Kulturgemeinschaft aneignen soll. Dies verlangt eine gewisse Demut, eine Anpassung und letztlich ein partieller Verzicht auf individuelle Bedürfnisse. Denn diese stoßen nicht nur – wie der Marchtaler Plan ja anerkennt – an die von den anderen gezogenen Grenzen; sie stoßen auch an die von der Sache, vom Bildungsgut gesetzten Anforderungen. Dass sich ein junger Mensch dieser Individualität begibt, sich an das vorgegebene Gemeinsame hingibt und sich dahinein einschwingt, widerspricht genauso wenig der Menschenwürde wie der gemeinsame Gottesdienst, der ja auch vom kollektiven Tun geprägt ist. Beides, der kollektive Gottesdienst als auch der kollektive Unterricht, haben trotzdem eine heilende bzw. bildende Wirkung auf die individuelle Persönlichkeit. Dass es daneben – also außerhalb der Schultüre und dem Kirchenportal – auch noch Formen der individuellen Religiosität oder Talentförderung geben muss, ist unbestritten.

Aus des Menschen Würde, die die Kirchenväter gerne an dessen aufrechtem Gang und der damit verbundenen Ortsunabhängigkeit festmachen, folgt dessen Freiheit. Nur: Diese Freiheit ist im Christentum ein äußerst ambivalentes Gut. Weit entfernt von einem Freiheitsoptimismus, wonach jeder Mensch von Kindesbeinen an autonom das Richtige tut, weiß das realistische Christentum, dass diese Freiheit nur dadurch Wert erhält, indem sie sich bindet: an eine Sache, an einen Menschen, an die Vernunft, an Gott oder an das, was man zusammenfassend als Sünde bezeichnet: Ihr, der Sünde, der Verblendung, dem Irrtum ist der Mensch in seiner Freiheit ausgesetzt – und darum, nur darum braucht der Mensch Bildung und Erziehung, deren Ziel die Einsicht ist: Erst aus der Einsicht heraus, aus der „bewussten und freien Wahl“ (Gaudium et Spes 17) sind freie und gute Handlungen möglich.

Diesem Realismus des christlichen Menschenbildes steht der romantische Optimismus des Marchtaler Menschenbildes entgegen. Aus falscher Scheu, dem Kind Vorgaben zu machen, plädiert es für „eine freilassende Aufmerksamkeit“⁵, die darauf vertraut, dass Kinder und Jugendliche „arbeiten wollen, daß sie arbeiten können, daß sie eigene Wege ihres Arbeitens haben, daß sie fähig sind, mitzuentcheiden, was für sie gut und richtig ist ...“⁶ Das christliche Menschenbild weiß hingegen, dass Kinder und Jugendliche – nach dem sogenannten „Sündenfall“ – auch nicht arbeiten wollen und zunächst einmal keine eigenen Wege des Arbeitens haben und nicht immer fähig sind, das Gute und Richtige zu erkennen.

Diesen würdigen, einmaligen, freien, der Verblendung und der Sünde ausgesetzten Menschen setzt das Buch Genesis der Schöpfung an die Spitze, damit er diese sich untertan mache. Damit ist „nicht die Freiheit zu willkürlicher und egoistischer Ausbeutung“⁷ gemeint. Nein, der Mensch soll sich zur Schöpfung verhalten wie der Hirte zu seiner Herde – artgerecht, sachgerecht. Wie diese Artgerechtigkeit, Sachgerechtigkeit aussieht, sagt dem Menschen kein Gott und keine Bibel; das muss der Mensch selbst erforschen und herausfinden, „als ob es Gott nicht gäbe“. Genesis 2 macht dies deutlich, indem Gott den Adam die Tierwelt benennen und gliedern lässt: Hase, Maus – Tiere des Feldes; Hühner, Schweine, Kuh – Vieh; Amsel, Drossel Fink und Star – Vögel des Himmels.

Das christliche Menschenbild eröffnet von daher einen freiheitlichen, ja säkularen Zugang zur Welt und ihrer Wirklichkeit. Dieses Verhältnis von Mensch und Sache wird in den mir zugänglichen Marchtaler Dokumenten zu wenig reflektiert bzw. produktiv umgesetzt: Es impliziert nämlich die Forderung, die Dinge dieser Welt so zu erforschen, wie sie sind, und dann sach-gerecht, art-gerecht anzuwenden. Die Gegenstände, denen der Mensch sich zuwenden soll, bekommen damit einen bestimmten Wert („... und Gott sah, dass es gut war“ Gen. 1,4 und öfter).

Das Zweite Vatikanum spricht von der „Autonomie der irdischen Wirklichkeiten“ (Gaudium et Spes 36), die der Mensch erforschen muss und die auch der Gegenstand einer spezifisch katholischen Schulbildung ist.

Gebetsmühlenartig stellt der Marchtaler Plan den Menschen, das Kind in den Mittelpunkt mit deutlicher Kritik an all denen, denen die Bildungsinhalte bzw. die Eigenlogik der Wissenschaft wichtig ist. Auf das jüdisch-christliche Menschenbild kann sich Marchtal dabei nicht berufen. Denn dieses geht von einem bipolaren Welt- und Menschenbild aus: Mensch und Welt, und nicht vom Nabel des Schülers als Maßstab aller Pädagogik.

⁵ Marchtaler Internatsplan S.24

⁶ ebenda S. 58

⁷ Kath. Erwachsenenkatechismus S. 118, vgl. dazu die einschlägigen Aufsätze von Norbert Lohfink

Der Morgenkreis

Beschreibungen des Marchtaler Plans pflegen den „Morgenkreis“ an die Spitze zu stellen, und so scheint er das Konfessionsspezifikum auszumachen: Jeden Montag die ersten zwanzig Minuten dienen dazu, dass die Schüler das, was sie unbedingt anzugehen scheint, äußern und austauschen. Eigentlich wenig. Früher wäre hier mehr gestanden: 45 Minuten, eine heilige Messe oder Andacht, und das wäre mir auch lieber.

Der Morgenkreis hat seine Wurzeln in der Vor- und Grundschulpädagogik, aber auch in der Waldorf- und Montessoripädagogik hat er seinen festen Platz. Er erinnert an die Sozialpädagogik der 80er und 90er Jahre mit ihren Stuhlkreisen (auch in der Erwachsenenbildung), in deren Mitte sich Ketts bunte Tücherwelt verwirklicht, und alle drum herum kehren ihr Inneres nach Außen.

Der eine mag's – vorwiegend Frauen und Sozialpädagogen –, dem anderen ist's zuwider. Nur: Stuhl- und Morgenkreise gehören weder zum Glaubensbekenntnis noch zu den Zehn Geboten, Stuhlkreisverächter können genauso gute Katholiken sein wie Stuhlkreisfreaks, und darum hat die kirchliche Jugendarbeit und die Erwachsenenbildung – anders als die Schule – unterschiedliche Angebote.

Mein Problem: Hat der Marchtaler Plan nicht eine ganz bestimmte Gruppe von Christen im Auge, Stuhlkreisliebhaber, Leute mit einem gewissen sozialpädagogischen Touch, während die, die nicht auf diese Weise pädagogisiert werden wollen, nicht angesprochen werden – obwohl sie genauso gute Katholiken (und Kirchensteuerzahler) sind. Begeben wir uns, wenn wir auf so eine Spezialgruppe als Klientel aus sind, nicht der Katholizität? Sieht man die Gefahr einer gewissen Feminisierung der katholischen Schule, die man bei der Kirche als ganzer schon erkannt hat?

Ist der Morgenkreis wirklich etwas, was aus der Gymnasialpädagogik heraus entstanden ist und hat man da wirklich pubertierende und adoleszente Jugendliche als Ausgangspunkt im Blick? Zu meinen staatlichen Schülern jedenfalls – und das gilt sowohl für meine „Klosterschülerklassen“ als auch für meine Rabaukenklassen – scheint dieses Element nicht zu passen.

Doch was ist das Anliegen des Morgenkreises? Die Antworten der Quellen sind hier – ich sehe das positiv – eher vage und offen. Es geht außer um die sicher sinnvolle Rhythmisierung des Tages und um die Transzendenz (Gebet) um persönliches Betroffensein, darum, „wie es dem Kind geht, was ihm Sorgen macht, wovor es Angst hat und worüber es sich freuen kann.“⁸ „In den oberen Klassen treten dann auch Reflexionen über Probleme aus dem Bereich der Fachwissenschaften, ins besonders transzendierende Fragestellungen in den Vordergrund.“⁹

Wo hatte das bislang – im kirchlichen wie im säkularen Schulwesen – seinen Platz? Im informellen¹⁰ Bereich. Es sollte ja gerade den Geist, die Atmosphäre einer christlichen Schule

8

<http://katamt.kirchen.net/Referatf%C3%BCrMarchtalP%C3%A4dagogik/WasistderMarchtalerPlan/DerMorgenkreis/tabid/260/language/de-AT/Default.aspx> 1.7.2011

⁹ <http://www.franz-von-sales-rs.de/?q=node/61> 1.7.2011

¹⁰ Dazu rechne ich hier auch die schulpastorale Jugendarbeit, wie sie gerade für Gymnasiasten durch die MC- oder ND-Gruppen wahrgenommen wurde

ausmachen, dass solche Themen und Fragen ungeplant auftreten, weitergedacht – und stehen gelassen werden durften. Das konnte sich im Fachunterricht mit einer heilsamen Unterbrechung desselben ereignen, aber auch im Dreiergespräch in einer Nische des Treppenhauses. Gerade hier kam die Freiheitlichkeit, auf die der Marchtaler Plan so viel Wert legt, zu Geltung. In den institutionalen Morgenkreis gepackt, geht diese Freiheitlichkeit, diese Spontaneität unter Umständen in einer gewissen Verkrampfung verloren.

Das heißt natürlich nicht, dass eine kirchliche Schule so etwas nicht anbieten und ausprobieren soll, wenn sich ein entsprechender (freiwilliger) Kreis findet. Für Gymnasiasten zwischen 10 und 20 Jahren scheint es mir kein passendes Element zu sein.

Freie Stillarbeit

Ich komme zum nächsten Element, der freien Stillarbeit. „In ihr arbeiten SchülerInnen altersentsprechend eigenständig, selbst organisiert, eigenverantwortlich, in erforderlicher Arbeitsruhe an von LehrerInnen bereitgestellten Materialien.“¹¹ Ein Element, das der Freiheit und der Individualität des Kindes geschuldet sein will.

Bei Lichte besehen, zunächst nichts Neues. So unterrichten wir am Gymnasium bereits seit Jahrzehnten, seit Jahrhunderten: Einer „Kollektivphase“, in welcher der Inhalt erarbeitet und an-geübt wird, folgt die freie Stillarbeit, individuell in Tempo, Reihenfolge, Intensität und Biorhythmus, in welcher der Inhalt memoriert und eingeübt wird. Bislang sagte ich dazu Hausaufgabe, um der pädagogischen correctness willen schreibe ich künftig Freiarbeit an die Tafel. Diese freie Stillarbeit ist für die Arbeit am Gymnasium unabdingbar; in diesem Sinne sind auch die „Freien Studien“ zu verstehen, wie sie der Marchtaler Internatsplan¹² vorsieht. Dass sie zu kurz kommt, ist meine Hauptkritik an der Ganztageschule und am G 8.


Der Marchtaler Plan geht darüber hinaus: „Das hermeneutische Prinzip der FSA ist die verantwortete Freiheit (vgl. Gal. 5,13).“¹³ Der Schüler soll in dieser freien Stillarbeit sich auch die Gegenstände der Welt frei erarbeiten – was die Reihenfolge, die Intensität usw. betrifft. Auch das ist ein sehr sinnvolles Anliegen. Angenommen mein Kollege von der Biologie macht Artenkunde. In einer ersten Stunde bespricht er die Teile einer Pflanze und wie diese als Unterscheidungsmerkmal von Arten taugen. Danach stürzen sich die Schüler an 40, 50 oder 70 Kästen mit jeweils verschiedenen Pflanzen drin und analysieren sie artgerecht, halten die Ergebnisse sorgfältig fest und erstellen ein Herbar. Dabei ist es völlig gleichgültig, ob der Schüler zwei, drei oder gar vier Pflanzen schafft. Bei der Auswahl darf er sich ruhig von seiner individuellen Lieblingsfarbe oder seiner Biographie oder sie von ihren Brautstraußträumen leiten lassen, die alphabetische Anordnung im folgenden Schema soll dies deutlich machen. Und wenn dann alle Ergebnisse auf dem Tisch liegen, fasst der Lehrer die Gänseblümchen und Sonnenblumen zu Asterngewächsen, die Trollblume und die Anemone zu Hahnenfußgewächsen, die Wicke und den Ginster zu Bohngewächsen zusammen. Ich kann mir im Moment keine bessere Methode vorstellen, um den Schüler mit dem Artenreichtum, der Artengliederung und einigen exemplarischen Arten bekannt zu machen. Das geht an diesem Beispiel besonders gut, weil all die konkreten Pflanzenexemplare von der Hierarchie her bzw. ihrer Stellung im System zunächst

¹¹ <http://www.marchtaler-plan.de/>

¹² S. 57 f.

¹³ <http://www.marchtaler-plan.de/> 1.7.2011 Es erscheint mir äußerst problematisch, die im Galaterbrief verkündete Freiheit als „hermeneutisches Prinzip“ einer schulischen Methode anzusetzen. Es geht bei der Freiheit im Galaterbrief ja nicht darum, etwas zu erkennen, sondern um den souveränen Umgang mit Normen etc.

gleichberechtigt und voneinander unabhängig sind. Darum ist diese alphabetische Anordnung

	Akelei	
	Anemone	
	Eisenhut	Hahnenfußgewächs
	Gänseblümchen	
	Ginster	
	Klee	
	Löwenzahn	Asterngewächs
	Margarite	
	Rittersporn	
	Sonnenblume	
	Trollblume	Bohnengewächs
Wicke		

auch möglich.

Aber wenn Sie Konstantinopels Fall 1453, die Renaissance und den Humanismus, Luthers „Thesenanschlag“, Thomas Münzer, den Augsburger Reichstag, den Dreißigjährigen Krieg und den Barock auch in alphabetische Reihenfolge bringen und dem Schüler erlauben, sich nach Lust und Laune in beliebiger Reihenfolge 'was rauszupicken, kommt Unsinn raus.

Augsburger Reichstag	Konstantinopels Fall
Barock	Renaissance
Dreißigjährigen Krieg	Humanismus
Humanismus	Luthers „Thesenanschlag“
Konstantinopels Fall	Thomas Münzer
Luthers „Thesenanschlag“	Augsburger Reichstag
Renaissance	Dreißigjährigen Krieg
Thomas Münzer	Barock

Nicht nur wegen der zeitlichen Reihenfolge; auch aus logischen Gründen ist nur eine bestimmte Reihenfolge möglich, ist doch jeweils das eine Glied immer die Ursache des nächsten. Auch was die Intensität betrifft, sage ich als Katholik: Martin Luther ist wichtiger als Thomas Müntzer, aber das kann nur der Geschichtslehrer entscheiden, dem der Blick aufs Ganze gegeben ist. Und zum Tempo sage ich nur: Unabhängig von persönlichen Interessen und individuellen Veranlagungen: für die Zeit vom frühen Mittelalter bis zur Aufklärung, deren Geschichte Teil einer breiten und vertieften Allgemeinbildung ist, steht nur ein Schuljahr zur Verfügung. Natürlich kann ich dieses Thema trotzdem individualisiert bearbeiten, indem ich jedem Schüler zu all den Stationen ein Kästchen mit einem Bild und einer historischen Quelle aushändige – die didaktische Machbarkeit vorausgesetzt –, aber mit individueller Freiheit ist da wenig drin. Hier hat sich der Schüler genauso art- und sachgerecht

dem Inhalt anzupassen¹⁴ wie der Hirte – sie erinnern sich an das jüdisch-christliche Menschenbild – den Weide- und Fruchtbarkeitszyklen seiner Herde bzw. vatikanisch „der Eigengesetzlichkeit der irdischen Wirklichkeiten.“ Mit anderen Worten: Meine Methode, zu der auch diese Form der freien Stillarbeit gehört, muss sich dem jeweiligen Gegenstand anpassen; und die meisten Gegenstände am Gymnasium sind eher so geartet wie das Beispiel aus der Geschichte, die wenigsten wie die Artenkunde in der Biologie. Insofern muss das Fach bzw. der Fachlehrer entscheiden, welche Methode jeweils die passende ist.

Die verbindliche Forderung, ein bestimmtes Quantum der Inhalte in die Freiarbeit auszulagern, scheint mir eher so, wie wenn in einem frühbronzezeitlichen Dorf nur eine Feuerstelle vorhanden ist, zu der sowohl der Schmied mit seinen Rohlingen, die Mutter mit dem Badezuber und der Koch mit den Spiegeleiern kommt. Alle erhitzen ihren Gegenstand durch dieselbe Methode des ins Feuer Haltens, und weil es so schön ist und es sich bewährt, werden auch der Müller und der Schreiner genötigt, mit ihren Werkstücken in den ersten zwei Stunden des Tages dasselbe zu tun.

Nur ein Wort zu den freien Prüfungen hier und zu Bemerkungen über die Extemporalia, wie sie in der vergangenen Sitzung gefallen sind: Auf Elternsprechtagen, am Schuljahresende, bei Abiturfeiern und Abiturienten bekomme ich immer wieder zu hören, wie gut es war, dass ich so viele „Exen“ geschrieben habe.¹⁵ Nicht nur, dass dadurch eine klare Verbindlichkeit entstand; die Schüler empfanden sich heilsam gezwungen zu lernen, und diese Schüler haben von Entwicklungspsychologie und vom christlichen Menschenbild mehr verstanden als alle Reformpädagogen mit ihrem Freiwilligkeitspathos. Ohne Bibelzitate überstrapazieren zu wollen: „Der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach“ (Mt. 26,41). Und angesichts der dialektischen Spannung zwischen dem „schon“ und dem „noch nicht“ hat auch der „Pädagoge“ aus Gal. 3,24 f. in der irdischen Wirklichkeit seinen Platz – alles andere wäre (korinthische) Schwärmerei.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Nachhaltigkeit und Effektivität eines derartigen Unterrichts (bzw. dessen Überlegenheit gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht) in der pädagogischen Wissenschaft höchst umstritten ist.¹⁶

Vernetzter Unterricht

„Der Vernetzte Unterricht (VU) unternimmt den Versuch, die Welt der Sachen durch Zusammenbringen verstehbar zu ordnen.“¹⁷ Auf den ersten Blick ein sinnvolles Anliegen, das einem Modetrend gegenwärtiger Gymnasialkritik folgt bzw. ihn schon vorweggenommen hat. Was der klassische Fächerkanon bietet, sei nichts anderes als isolierter Kenntniserwerb mit quantifizierbarem, abfragbarem (und darum wertlosem) Wissenszuwachs.¹⁸ Doch der Vorwurf geht üblicherweise weiter: Statt den Schüler im Herzen habe der Gymnasiallehrer die Wissenschaft im Kopf und arbeite im Unterricht nach den Denkstrukturen seines Faches und wolle immer in die fachliche Tiefe führen, wo doch die „ganzheitliche“ Oberfläche so schön ist: Warum quält uns der Biologielehrer mit dem Zellwachstum – einschließlich Mitose und Maiose – von Pflanzen, der Geograph bespricht den Wald bei Erdgeschichte und Klima-

¹⁴ Eine solche Anpassung (oder besser: ein solches Sich-Einlassen) des Lernenden an den Inhalt bzw. an das Gesagte zeigt sehr schön die Emmaus-Geschichte in Lk 24,13: Es handelt sich da um weit mehr als um ein gemeinsames Unterwegssein beim Osterspaziergang, wie der Marchtaler Internatsplan (S.22) es sieht. Jesus versucht sie die innere Logik (V.26: „Musste ...“) des Heilsgeschehen erkennen zu lassen.

¹⁵ vgl. dazu Ludwig Haag, Arbeitsverhalten bei Schülern. Anregung, 34 (1988), 203-206.

¹⁶ vgl. Henning Günther, Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996

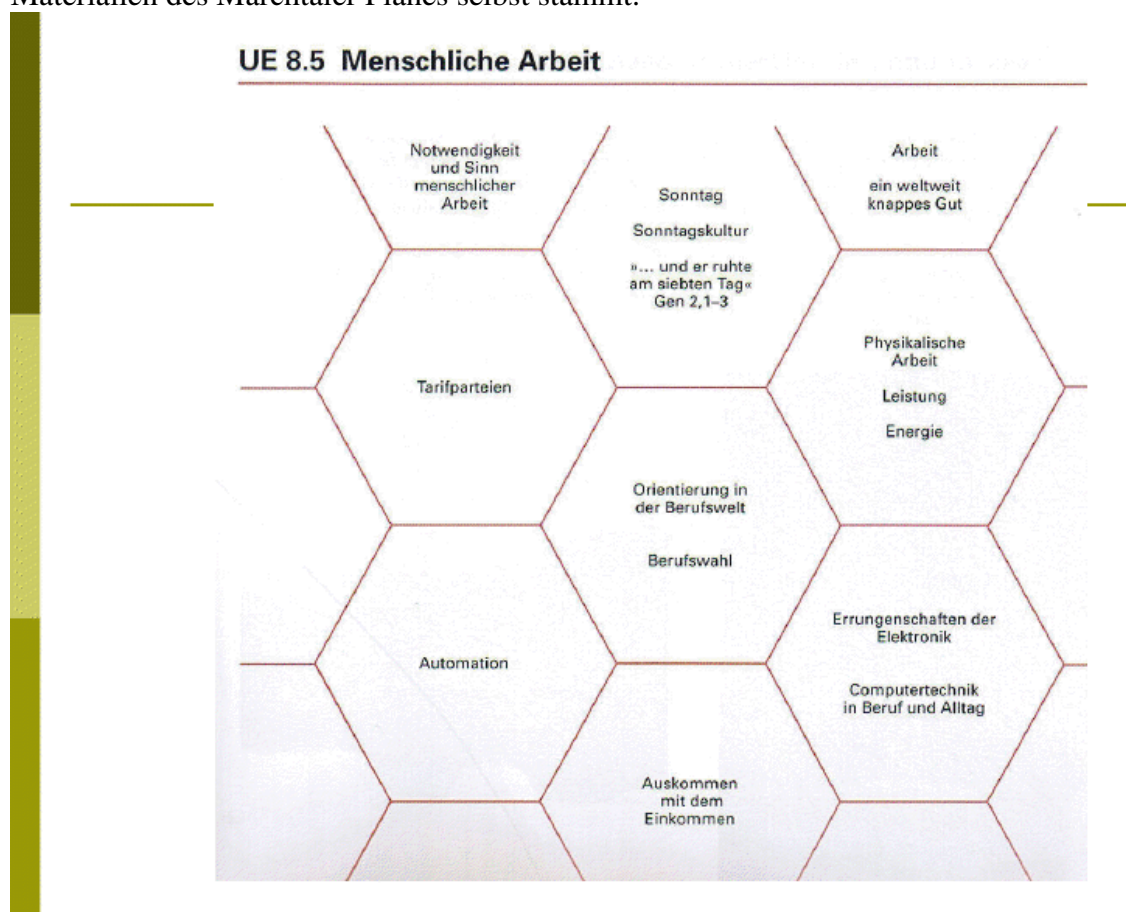
¹⁷ <http://www.marchtaler-plan.de/> 1.7.2011

¹⁸ vgl. Marchtaler Internatsplan, S. 56

wandel und der Geschichtslehrer erwähnt, dass die Römer im Jahre 9 im Teutoburger Wald besiegt wurden – warum machen wir nicht einfach den Wald zum Thema, zum Projekt? Ganz einfach: Weil wir uns so die Welt nicht untertan machen bzw. nicht deren Eigengesetzlichkeit erkennen.

Der Biologielehrer möchte unter Absehung der salomonischen Pracht einer Pflanze – die stört da nur – zum Zellkern vorstoßen. Für die Erdgeschichte ist dieser oder jener Wald nur ein exemplarisches Indiz unter anderen, und mit dem Klimawandel hat die Magie des Waldes in der Romantik auch nichts zu tun. Die Eigengesetzlichkeit dieser irdischen Wirklichkeiten erkennen wir nur – und das ist die große Leistung der abendländischen Geistesgeschichte, eineinhalb Jahrtausende unter Führung der Synagoge und Kirche –, indem wir sie diszipliniert, das heißt der einzelnen Fragestellung angemessen, sach- und artgerecht, verfolgen. Geistesgeschichtlich hat sich die Kirche hier mit der griechischen Philosophie getroffen. Deren Anliegen war es, der inneren Logik des Gegenstandes zu folgen und so zum Wesen der Dinge, zu deren Kern vorzustoßen. Dazu ist es nötig, das Einzelding aus den zufälligen, den kontingenten Kontexten herauszuholen, zu isolieren; nur so komme ich zum Kern der Sache. Dorthin will das Gymnasium, bzw. es möchte seine Schüler zu dieser wissenschaftlichen Sichtweise erziehen und so eine allgemeine Studierfähigkeit vermitteln.

Lassen Sie mich das noch einmal an einem anderen Schema darstellen, das aus den Materialien des Marchtaler Planes selbst stammt.



Hier geht es nicht um den Wald, sondern um Arbeit. Welche Fragestellung soll hinter diesem Schema zu stehen? Mir scheint das so eine freie Assoziationsübung zu sein auf die Fragestellung: Wo kommt Arbeit vor? Und tatsächlich zeigt uns das Schema, wo auf der Oberfläche unseres Daseins die Vokabel A-r-b-e-i-t vorkommt. Nur was hat der Schüler davon? Er sieht, wo auf der Oberfläche etwas ist. Aber die eigentliche Frage nach dem

Warum, der Tiefgang bleibt außen vor. Physikalische Arbeit hat mit der Arbeit aus Genesis genauso viel zu tun wie der Monat August mit dem Dummen Augustin. Ein zufälliges freies Wort der Alltagssprache wurde für das Produkt aus Kraft und Weg gewählt, und ich weiß nicht, wie ich über den vernetzten Unterricht schneller zur Massenanziehung und damit zu den Grundkräften der Physik kommen soll.

Und auch im Wirtschaftsunterricht ist Arbeit etwas anderes als in der Bibel, trotz des ein oder anderen Berührungspunktes. Der Schüler erkennt hier kein geordnetes Gefüge und auch keine Tiefendimension – das alles findet er in der Gliederung nach Fächern mit deren jeweils eigenen, „eigengesetzlichen“ Strukturen. Was hier vorliegt, ist ein Perspektivenchaos, das auf jeden Fall eines nicht erreicht: allgemeine Studierfähigkeit und eine breite und vertiefte Allgemeinbildung.

Damit spreche ich übrigens nicht gegen fächerzusammenführendes Unterrichten an sich, so wie es ja auch an der Universität hier und da interdisziplinäres Arbeiten gibt. Ich erinnere vielmehr an die Idee des Studententages, wie er in den 60er Jahren des Gymnasiums en vogue war. Aber Voraussetzung ist beidemale die fachliche Tiefe und Fachdisziplin; nur wenn die eingebracht wird, kommt ein ganzheitliches Bildungserlebnis heraus. Ansonsten bleibt's beim oberflächlichen Chaos.

Nur am Rande sei vermerkt, dass die Erfahrungen mit dem vernetzte Fach „Natur und Technik“, das in Bayern ursprünglich eine Art Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft war und jetzt als Pflichtfach in der Unterstufe die naturwissenschaftlichen Fächer ersetzt, nicht den erwünschten Erfolg bringt. Je nach Lehrkraft macht der projektartig angelegte Unterricht zwar Spaß, aber nachhaltige naturwissenschaftliche Kenntnisse sind davon nicht zu erwarten.¹⁹

Doch noch etwas anderes ist am Vernetzten Unterricht problematisch. Betrachten wir folgenden Satz unter der Adresse <http://www.marchtaler-plan.de/>, deren Ursprung ich jedoch nicht genau verifizieren konnte: „Jede VUE [Vernetzte-Unterrichts-Einheit] ist sowohl fachwissenschaftlich als auch bezugswissenschaftlich - durchaus in anthropologisch-theologisch wie auch sachlicher begründeter Distanz zu sonstigen Lernzielbeschreibungen bzw. Lehrplantheorien gehalten - in den sogenannten *Pädagogischen Fundamenten* Grund gelegt.“²⁰ Da gibt es also ein „Pädagogisches Fundament“, auf dem die einzelnen Inhalte fachwissenschaftlich begründet werden, aber: Es wird eine Distanz zu sonstigen Lernzielebeschreibungen und Lehrplantheorien betont. Worin diese besteht, wird aus einem anderen Zitat deutlich, das auf der Homepage eines Marchtal-Lehrers zu finden ist: „Der Marchtaler Plan geht im Vernetzten Unterricht nicht die Wege einer rein pragmatischen, einer szientifischen oder einer emanzipatorischen Bildung [...], sondern er will tiefere Hilfen dafür geben, was die Dinge einzeln und in den Zusammenhängen bedeuten und wie man sie beurteilen kann. [...] So besetzt der Marchtaler Plan in allen pädagogischen Fundamenten zu allen vernetzten Unterrichtseinheiten klare anthropologische Aussagen, die in der Zusammenschau eine durchgängige und dann in sich schlüssige christliche Anthropologie bilden.“²¹ Mit anderen Worten: Nur so viel Wissenschaft, wie man für eine „durchgängige und dann in sich schlüssige christliche Anthropologie“ braucht bzw. nur so viel, dass diese Zusammenschau nicht gestört wird. Ob es eine „durchgängige und dann in sich schlüssige christliche Anthropologie“ wirklich gibt, sei dahingestellt, zumindest wirkt dieser Denkansatz zutiefst ideologisch.

¹⁹ vgl. dazu auch Henning Günther, Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996

²⁰ <http://www.marchtaler-plan.de/> 1.7.2011

²¹ http://www.ebgymhollabrunn.ac.at/~karl.hoebartner/html/marchtaler_plan.html 1.7.2011

Er erinnert zudem an Prinzipien der Waldorf-Pädagogik mit ihren spezifischen Fundamenten, die ja auch Wissenschaft und Wirklichkeiten filtert, damit sie ins entsprechende ideologische System passen. Eine eigene Ausbildung von Waldorf-Lehrern soll diese Scheuklappenpädagogik sichern. In so eine Falle darf eine wahrhaft katholische, ideologiekritische Kirche und Schule nicht tappen!

Religion

Ein Fach bleibt im Marchtaler Plan der katholischen Kirche auf der Strecke: Religion, das sich in ein Unterrichtsprinzip auflöst.

Ich halte diesen Schritt nicht nur für bedenklich, sondern für gefährlich.

Erstens: Ich weiß nicht, wie lange wir an den staatlichen Schulen überhaupt noch den Religionsunterricht halten können. Aber eines weiß ich: Wenn die kirchlichen Schulen den Religionsunterricht abschaffen, ist er nach einpaar Jahren auch im Staat weg – und zwar ohne Ersatz durch ein interdisziplinäres Religionsunterrichtsprinzip.

Zweitens: Ich halte auch die obligatorische Einbeziehung der religiösen Dimension in den Fachunterricht bzw. in den Vernetzten Unterricht für gefährlich. Dass beispielsweise die Naturwissenschaft sich methodisch auf sinnfreie Begründungen konzentriert, hat sich bewährt. Naturforschung blendet definitionsgemäß die Sinnfrage aus, ohne sie darum für falsch oder überflüssig zu erklären²². Wovon der Biologe und Theologe Christian Kummer warnt, gilt auch für die Schule: Wir sollen nicht in die „Autonomie der irdischen Wirklichkeiten“ durch die Hintertüre oder durch die Auerbacher Schulwestern den lieben Gott hineinschmuggeln. Kirchlicher Biologieunterricht sollte sich bemühen, der beste Biologieunterricht zu sein, um unseren Schülern die besten Chancen für eine entsprechendes Studium und den Beruf mitzugeben, um sie als künftige Führungskräfte mit unserem Menschenbild an die Schlüsselstellen zu platzieren. Unsere Schüler sollen sich in der Literatur und Geschichte besser auskennen als andere. Natürlich gelangt der gute, der philosophisch tiefgegründete Fachunterricht mitunter an seine Grenze. Wenn dieser Glücksfall eintritt, wird der christliche Lehrer in fachlicher Demut diese Grenze markieren, aber bitte nicht als Einfallstor für einen irrationalen Rest. Stehen lassen und die theologische Dimension dem Theologen überlassen!

Drittens halte ich den Religionsunterricht für sinnvoll mit all den Begründungen, die so sinnvollerweise für diesen seit dem Zweiten Vatikanum oder seit der Synode vorgebracht wurden. Vor allem meine ich, ist auch an kirchlichen Schulen eine Einführung ins Christentum mit einer gewissen Stringenz und Systematik unabdingbar.

Und viertens – das sei aber hier nur angedeutet – ist das Fach Religion ein Fach, in dem sich die Marchtaler Pädagogik im Rahmen ebendieses Faches selbst verwirklichen kann: Dort arbeitet man ja schon seit Jahren vernetzt, wobei biblische Wissenschaften und Ethik, Kirchengeschichte und Liturgie, Dogmatik und Kunst Hand in Hand arbeiten.

Fazit

Uns stellt sich die Frage, ob der Marchtaler Plan unsere Schüler methodisch und inhaltlich besser auf die Wissenschaft vorbereitet, ob er eine breitere und tiefere Allgemeinbildung

²² Christian Kummer in. Stimmen der Zeit 3/2009 S. 162

vermittelt und die großen Gegenstände von Wissenschaft und Kultur besser der nachfolgenden Generation tradiert. Was bringt der Marchtaler Plan fürs Gymnasium? Eine kritische Prüfung ergibt ein negatives Ergebnis: Nirgends kann ich erkennen, inwiefern Marchtal bessere Grundlagen für ein wissenschaftliches Studium legt. Auch für die anderen Bereiche, der breiten und vertieften Allgemeinbildung anhand der großen Gegenstände der Wissenschaft und Kultur, kann ich keine Überlegenheit gegenüber dem bisherigen System erkennen. Dieses ablehnende Votum für das Gymnasium schließt natürlich eine positive Bewertung für andere Schularten nicht aus, nur fehlt mir hier als Gymnasiallehrer die Kompetenz, die ich mir unter keinen Umständen anmaßen möchte. Natürlich interessiert mich: Werden auf den Marchtal-Grundschulen unsere Kinder besser auf den Besuch einer weiterführenden Schule vorbereitet? Werden sie besser lesen, rechnen und schreiben können?

Ich glaube, Marchtal will sich diesen Herausforderungen gymnasialer Bildung auch gar nicht stellen. Immer wieder betont Marchtal, dass es etwas völlig anderes sein will als die überlieferte Schule. Wie schon erwähnt, erinnern mich diese Beschreibungen mitunter an die Rudolf-Steiner-Sekte mit ihrer eigenen Ideologie und ihrer eigenen Lehrerbildung.

Damit setzt sie sich meines Erachtens deutlich vom Zweiten Vatikanischen Konzil ab, welches für die kirchlichen Schulen die Verfolgung der Bildungsziele anmahnt, wie sie auch in den anderen Schulen verfolgt werden (*Gravissimum educationis* 8) – sozusagen die Pflicht. Natürlich ist damit der weite und reizvolle Bereich der Kür, das kirchliche Spezifikum noch nicht abgedeckt. Marchtal scheint sich mir mehr auf letzteres zu konzentrieren unter Absehung des ersten, der „systematischen und kritischen Aneignung der Kultur“ (*Die Kirchliche Schule* 1977, Nr. 26).

Mit Marchtal desavouiert die Kirche aber auch eine Jahrhunderte lange, ja eineinhalb Jahrtausende alte Bildungstradition, die sie federführend geprägt und gestaltet hat. Was war der rote Faden dieser kirchlichen und dann auch säkular abgekupferten Bildung? Ich darf es anhand eines Bildes verdeutlichen, eines alten Bildes von Platon, welches die Kirche in jener fruchtbaren Synthese von Antike und Christentum übernommen hat, die man heute Europa nennt.

Ausblick

Nach Platon befindet der Mensch sich von Geburt an in einer unterirdischen Höhle, gefesselt und mit dem Kopf nahezu unbeweglich der Höhlenwand gegenüber, auf der er das Schattenspiel verfolgt, dass mit Hilfe künstlicher Figuren hinter seinem Rücken auf die Wand projiziert wird. Das Schattenprogramm ist ganz amüsant, die Höhlenbewohner erkennen gewisse immer wiederkehrende Reihenfolgen der Schatten, und loben Wettbewerbe im Schattenraten aus. Was ist jetzt Bildung bzw. was macht der Pädagoge? Mitten im schönsten Schattenprogramm reißt er einem Höhlenbewohnern – auch gegen dessen Willen – die Fesseln ab und zwingt ihn zur Kehrtwendung, zum Aufstieg. Erst wird er hinter sich die künstlichen Figuren und Tiere, den Kaspar und das Schaukelpferd erkennen, die er bislang nur als Schatten wahrgenommen hat, dann aber auch, wie all der Zauber inszeniert wurde. Doch der Pädagoge zwingt seinen Zögling noch weiter. Am Höhlenausgang muss er ihm kurz die Augen zuhalten, damit diese erst in einem abgedunkelten Wald sich an das wahre Licht gewöhnen. In einem Teich, der sich dort befindet, sieht er zum ersten Mal wirkliche Menschen und Tiere – zunächst als Spiegelbilder. Doch nach kurzer Zeit der Eingewöhnung zwingt der wahre Lehrer den Schüler auch dazu, den Menschen und Tieren ins Auge zu sehen und die wahre Welt wahrzunehmen. Nur vor dem direkten Blick in die göttliche Sonne warnt

er seinen Schüler. Dieser wird nach der Erkenntnis der Wissenschaft und Wahrheit selbst wieder in die Höhle geschickt, um seinerseits einen neues „Höhlen-Opfer“ emporzuführen.

Kirchliche und weltliche Bildung verstand unter Schule, verstand unter Lehrer den Mann, der den jungen Menschen die Fessel gelöst hat und diese auch gegen ihren Willen und anfänglichen, vielleicht auch länger dauernden Widerstand zu Erkenntnis der Wirklichkeit, der Wahrheit führen will. Es ist der „educator“, der aus der naturgegebenen Unmündigkeit, aus der Dunkelheit, aus der Naivität durch Aufklärung in die Mündigkeit, ins Licht führen will.

Marchtal – wie mir scheint – will das nicht. Es überlässt es der Freiheit des Schülers, ob er weiter sich mit Schattenbildern oder mit dem Schaukelpferd nach Gusto beschäftigen will. Es lässt ihn in der Höhle, unterstützt von einem moderierenden „Lehrer“, der ihm auch beim Schattenraten als Joker, als Begleiter zu Verfügung steht. Die katholische Kirche als älteste Bildungsträgerin der Welt sollte mehr wollen als bloß Marchtal.

Zur Frage, wie die Kirche sich gymnasial positionieren soll, nur eine Anregung. Turbulenzen im Bildungswesen gab es schon immer, besonders in anderen Bundesländern. Ich greife bewusst Nordrhein-Westfalen heraus – dazu brauche ich glaube ich hier nicht viel sagen. Wie hat sich die Kirche da positioniert? Vittorio Hösle, dessen „Cafe der toten Philosophen“ (1996) als Konkurrenz zu Gardeners „Sofis Welt“ verstanden werden will, rühmt in diesem das Kölner Privatschulwesen der Kirche: erstens weil es klassische Bildung vermittelt, zweitens weil außerhalb des Unterrichts Wert-volles läuft und drittens weil die Schüler durch Forderung gefördert werden.

Auch in Berlin, deren Regierungen alles andere als die klassische Bildung hochhalten, freut sich das Canisius-Kolleg zwar nicht der Sympathien des Senats, wohl aber des regen Zulaufs aus der Bevölkerung. Dort findet normaler Unterricht statt, ergänzt und bereichert durch ein kirchliches Schulleben²³. Um nichts weniger als im Marchtaler Plan erfahren die Schüler und Schülerinnen dort ihre Würde als Mensch, wird über die Bedeutung des Gelernten reflektiert und die Frage nach Gott wachgehalten.

Günther Hoffmann

²³ vgl <http://www.canisius.de/schulprofil/schulseelsorge> und die dortige ISG-Arbeit