

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Marchtaler Plan, Vernetzter Unterricht

Bernd Schlaier

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100231/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Marchtaler Plan, Vernetzter Unterricht

Bernd Schlaier

1. Allgemein

Der Vernetzte Unterricht ist neben dem Morgenkreis, den freien Arbeitsformen (Freie Stillarbeit und Freie Studien) und dem Fachunterricht eines der Strukturelemente des Marchtaler Planes, einem reformpädagogisch orientierten Bildungs- und Erziehungsplan für die katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Stiftung, 2018, 55-59). In der Kursstufe des Gymnasiums münden der Vernetzte Unterricht und die freien Arbeitsformen in das Philosophisch-Theologische Forum (Stiftung, 2017b, 351-358; Böckerstette, 2017, 360-390).

2. Grundanliegen und theologische Grundlagen

Grundlage des Marchtaler Planes ist eine christliche Anthropologie, die sich der von Gott geschenkten und ermöglichten Freiheit verpflichtet weiß, die ihrerseits in der Gottebenbildlichkeit des Menschen, seiner Geschöpflichkeit und Gottes unbedingter Liebe zu den Menschen wurzelt (Stiftung, 2018, 13f.;17-26; Gerst, 1997a, 1; Pröpper, 2015; → [Anthropologie](#)). Das sich daraus ergebende Beziehungsgeflecht und Beziehungsgefüge von Gott – Mensch – Mitmensch – Welt ist wesentlich für das (Bildungs-)Verständnis des Marchtaler Plans und dessen Entfaltung in den Strukturelementen (Stiftung, 2018, 22-26;31f.;44-61).

Alles pädagogische und didaktische Handeln in der Schule will – von dieser Basis ausgehend – einen wesentlichen Beitrag zur → [Bildung](#) von Schülerinnen und Schülern leisten und sie in ihrer Entwicklung (Oerter/Montada, 1998, 358) zu selbstbestimmten und verantwortungsvollen Menschen, in ihrer Suche nach Sinn und Hoffnung (Stiftung, 2018, 20f.) unterstützen, fördern und begleiten (Stiftung, 2018, 15). Bildung wird dabei verstanden als Prozess der Selbstbildung, der die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler als Zentrum des Bildungsprozesses betrachtet und der sich in dem genannten komplexen Beziehungsgeflecht vollzieht (Stiftung, 2018, 22-26).

Der Vernetzte Unterricht ist komplementär zu den anderen Strukturelementen

zu verstehen und daher nicht ohne Einbußen aus dem Gesamtgefüge herauslösbar. Insgesamt gilt für alle Strukturelemente, dass sie lediglich Hilfsmittel sind, Krücken gleichsam, um der selbstbestimmten und verantwortlichen Persönlichkeit (im Handlungsfeld katholischer Schule) auf die Beine und schließlich frei gehen zu helfen (Stiftung, 2018, 31). Dem Vernetzten Unterricht geht es – vor und in aller inhaltlichen Arbeit – darum, eine Haltung (Biesinger, 1997, G3) der Achtung und Achtsamkeit einzuüben, gegenüber sich selbst, dem Mitmenschen, der Welt und gegenüber Gott (Stiftung, 2018, 22-26). Er will Schule des Fragens sein und nicht des vermeintlichen Bescheid-Wissens, ein Ort, an dem man sich nicht mit dem Vorfindlichen beruhigt, sondern weiterfragt, nach dem Warum, Woher und Wohin (vgl. Werbick, 1992, 46f.; Schaeffler, 2004, 151).

3. Philosophische und theologische Anknüpfungspunkte

Der Vernetzte Unterricht nimmt Phänomene bzw. Themen/Themenfelder und nicht Fächer (und deren Systematik) in den Fokus (Saup, 1994, 157-160). Er setzt bei den Erscheinungen der Wirklichkeit an, um mannigfaltige Zugänge zum Verstehen von Welt zu eröffnen und – darauf aufbauend – eine verantwortliche Weltgestaltung zu ermöglichen. Im schulischen Kontext bleibt dabei „zunächst unbeachtet, ob der Mensch im Erkenntnisprozess die Entitäten so erkennt, wie sie sind (naiver Realismus), wie sie erscheinen (Transzendentalphilosophie) oder wie sie durch Wahrnehmungsprozesse beeinflusst werden (nicht-radikale Formen des Konstruktivismus)“ (Suchan, 2011, 3; vgl. Friedrich, 2015).

In erkenntnistheoretischer Hinsicht greift der Vernetzte Unterricht die Überzeugung auf, „dass alle Phänomene der Wirklichkeit im allerweitesten Sinne zusammenhängen“ (Suchan, 2011, 1) und der Mensch diese Phänomene in ihren Abhängigkeiten, ihren Beziehungen, ihren Zusammenhängen und Unterschieden erkennen und in unterschiedlichen Zugängen erschließen und diese auf einander beziehen kann (Suchan, 2011, 2; Kahlert, 1997, 94-115; Biesinger, 1997, G1). Insofern wird die Wirklichkeit als Einheit verstanden. (Suchan, 2011, 2). Schöpfungstheologisch findet diese ihre Begründung darin, dass schon immer alles von Gott her umfasst ist (Biesinger, 1997, G1) und *Vernetzung* den inneren Zusammenhang der ganzen → [Schöpfung](#) auszudrücken vermag (Biesinger, 1997, G1; Saup, 1994, 157). Gleichwohl können wir das Ganze als Ganzes nicht erkennen (Kahlert, 1997, 95f.), ihm aber grundsätzlich diese Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität zutrauen (Böckerstette, 2017,

370) und es nicht reduzieren auf ein eindimensionales *Nichts als*.

Diese begründete Setzung, dass das Ganze (auch wenn es uns nicht als Ganzes zugänglich ist) vielschichtig und mehrdimensional ist, dass aber die einzelnen Elemente dennoch miteinander verbunden sind, führte die Verfasser der ersten Marchtaler Pläne zum alten Bild des Netzes (Stiftung, 2018, 55f.; Weber, 1989, 1; Gerst, 1997b, F7-F9; Biesinger, 1997, G1-G3; Konersmann, 2007, 8-20; Emden, 2007, 248-257; Gießmann, 2014, 14f.; Bräuer, 1997, F3; Werbick, 1992, 301-304). Erkenntnis, so die Überzeugung, ist nur im *Vernetzen* von Einzelphänomenen möglich. Der Erkennende selbst ist dabei Teil des Erkenntnisprozesses.

Damit ist erkenntnistheoretisch gewendet, was dem Menschen als Menschen anthropologisch aufgegeben ist: Der Mensch lebt nicht nur in, sondern setzt sich in Beziehung zu seiner ganzen Umwelt. Auch wenn er weiß, dass er nur ein vergänglicher Teil dieser Welt ist, ist doch dieses Leben für ihn selbst von unermesslicher Bedeutung. Aus sich heraus ist der Mensch daher gedrängt, sich in Beziehung zu seiner ihn umgebenden Welt zu setzen – er stellt sich die Frage nach dem spezifischen Ort, den er in der Welt einnimmt, welchen Sinn sie für ihn hat und welche Aufgabe sie ihm stellt. Er ist von vorneherein in ein Netz von Beziehungen gestellt: Die Beziehung zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und – für den religiösen Menschen – auch zu Gott. Entlang dieses vierfachen *Geflechts* lassen sich dann auch Bildungsprozesse als Prozesse der Entwicklung von Beziehungen verstehen (Stiftung, 2018, 22).

Für diese Sichtweise finden sich auch Anknüpfungspunkte in der Philosophiegeschichte, nämlich dort, wo versucht wurde, den Zusammenhang zwischen dem Ganzen und seinen Teilen, ihren Wechselwirkungen und gegenseitigen Bedingtheiten zu reflektieren (Kaulbach, 1974a;1974b; Oeing-Hanhoff, 1974; Beck, 1974; Gerst, 1997b, F4).

In hermeneutischer Perspektive beispielsweise muss sich das Verstehen immer „auf die Sachen selber“ richten (Gadamer, 1990, 271). In Auseinandersetzung mit ihnen entwirft derjenige, der das Verstehen sucht, „einen Sinn des Ganzen“ (Gadamer, 1990, 271). Indem der je aktuelle Entwurf von Sinn und die Sache selbst einander ständig in Frage stellen, wird der Verstehensprozess immer neu revidiert und so das Verstehen vorangebracht.

In einer dialektischen Perspektive sind Wirklichkeit und Erkenntnis fundamental in Widersprüchen angelegt und nur in einem ständigen Prozess von Widersprüchen erschließbar (Adorno, 2015, 39-42). Das bedeutet, dass zunächst die Einzelphänomene präzise wahrgenommen und beschrieben werden

müssen. Man muss beim Einzelphänomen verweilen, um es schließlich so zu bestimmen, dass es durch diese Bestimmung über sich hinausweist und dadurch transparent wird auf den Gesamtzusammenhang hin, das Ganze (das nicht als Ganzes gegeben ist), aus dem es seine Bedeutung gewinnt.

4. (Reform-)pädagogische Anknüpfungspunkte

Das Verhältnis von Teil und Ganzem beschäftigt auch die → [Pädagogik](#) seit Jahrhunderten. Dabei wird das Anliegen unterschiedlicher (reform-)pädagogischer Richtungen aufgegriffen (Schlaier, 2012), die versuchen, Phänomene als Ganzes wahr- und ernst zu nehmen (Weber, 1989, 1; Saup, 1994, 157) und sie nicht in vielfältiger Weise zu zergliedern (Bräuer, 1997, F4). Es geht also darum, einer Zersplitterung entgegenzuwirken und stattdessen eine thematische-inhaltliche, personelle, organisatorische und zeitliche Konzentration (vgl. Glöckel, 2003, 232-240) zu ermöglichen, in der Person (Subjekt) und Sache (Welt) in einen fruchtbaren und gegenseitigen Austausch treten (Stiftung, 2018, 55f.; Gerst, 1997a, F2; Gerst, 1997b, F7; Saup, 1994, 157-160). Besonders in der Primarstufe wird dieses Anliegen in Anlehnung an den Sachunterricht (Stiftung, 2018, 23;55f.), insbesondere an F.W. Dörpfelds Realienkunde (Dörpfeld, 1963), angestrebt (Stiftung, 2002a, 15f.; von Reeken, 2004, 95; Mitzlaff, 2004, 24-29; Suchan, 2011, 4). Ziel des Sachunterrichts ist es, die Lebenswirklichkeit von Kindern zu erschließen, und zwar in der Wechselwirkung zwischen Erfahrungs- und Lebenswelt auf der einen Seite und der Welt „der Sache, des Fachs, der Wissenschaft, die Welt des Wissens“ (Giest/Goll/Hartinger, 2016, 9) auf der anderen Seite. In der Sekundarstufe I und II wird dieses Anliegen bewahrt und gleichzeitig erweitert, indem die „existentielle Befindlichkeit des Menschen als erkennendes Subjekt“ (Suchan, 2011, 4) eine größere Rolle spielt.

5. Ethik

Die Betonung der Verwobenheit von Gott – Mensch – Mitmensch – Welt (als Netz, als System, als dialektischer Prozess usw.) einerseits und die Heraushebung von Freiheit und Verantwortung im (Selbst-) Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen (Stiftung, 2018, 18; Saup, 1994, 157;329-332) andererseits bedeutet auch, dass ethische Fragen integrative Fragen des Vernetzten Unterrichts sind, ja sein müssen, die nicht am Rand stehen oder ausgegliedert werden dürfen (Stiftung, 2018, 23;32-35). Ethische Fragen müssen dort behandelt werden, wo sie entstehen (Ammicht Quinn, 2007, 10f.), sie

müssen hineingenommen werden „in das, was man tut, womit man sich beschäftigt, wofür man lebt, womit man seine Qualifikation erwirbt und sein Geld verdient“ (Ammicht Quinn, 2007, 11), wenn Bildung Sinnstiftung, Mündigkeit und die Fähigkeit zu verantwortungsvoller Weltgestaltung anstrebt.

6. Organisatorische Entfaltung

Die vielfältigen und vielschichtigen inneren und äußeren (Sinn-)Zusammenhänge, die der Vernetzte Unterricht in den Blick nehmen will, werden auf verschiedenen organisatorischen und didaktischen Ebenen angebahnt und umgesetzt.

6.1. Bildungs- und Lehrplan

Für die einzelnen Schularten und Jahrgangsstufen wurden Bildungs- und Lehrpläne (→ [Lehrplan](#)) entwickelt, in denen thematisch orientierte Unterrichtseinheiten auf Grundlage vieler der oben skizzierten Überlegungen ausgearbeitet wurden (Stiftung, 2002a; Stiftung, 2013; Stiftung, 2017a; Stiftung, 2017b; Mangold, 2015, 16). Jede dieser Einheiten umfasst ein Pädagogisches Fundament, das in der Regel unterteilt ist in einen sachlich-fachlichen und einen anthropologischen Teil, der u.a. die entwicklungspsychologische Situation von Schülerinnen und Schülern bedenkt. Neben diesem Fundament werden in nicht-linearer Form (angeordnet in Waben) wesentliche thematische/phänomenologische (und jederzeit erweiterbare bzw. reduzierbare) Aspekte ausgeführt, die sich aus dem Fundament und der Situation der Lerngruppe ergeben (Mangold, 2015, 17).



Abb. 1 Unterrichtseinheit 5.1: Lebensraum erkunden und gestalten.

Die erste Druckfassung des Marchtaler Planes enthielt nur die Pädagogischen Fundamente, um dem Gedanken des selbsttätigen Vernetzens möglichst großen Raum zu geben (Mangold, 2015, 17). Die folgenden Ausgaben boten dann zusätzlich die genannten thematischen Übersichten, um Lehrerinnen und Lehrern bei der Umsetzung der Vernetzung Hilfestellungen zu geben. Im Laufe der Zeit wurden weitere unterstützende

Materialien und Handreichungen erarbeitet, etwa das Handbuch Marchtaler Plan für den Grund- Haupt- und Werkrealschulbereich (Stiftung, 2002b) oder die modellhaften Unterrichtsgänge in Form von miteinander verknüpften Leitfragen im Gymnasialplan (Stiftung, 2017b, 98).

6.2. Epochenunterricht und Klassenlehrerprinzip

Die einzelnen Einheiten eines Schuljahres werden in Epochen eingeteilt (Stiftung, 2018, 56; Saup, 1994, 159), um – ganz im Sinne einer beziehungsorientierten Religionspädagogik (Boschki, 2014, 4f.; Boschki, 2003) – ausreichend Zeit zu Betrachtung, Analyse, Bewertung und Reflexion der vielfältigen Beziehungsdimensionen zu ermöglichen (Stiftung, 2018, 56-59; Glöckel, 2003, 233f.). Dabei liegt die Organisation und Durchführung des Vernetzten Unterrichts in den Klassen 1-7 in der Regel in der Hand *einer* Lehrkraft, zumeist der der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers (Stiftung, 2018, 57; vgl. Glöckel, 2003, 240). In höheren Klassenstufen haben sich auch Teams von Lehrerinnen und Lehrern bewährt, die häufig projektartig arbeiten.

6.3. Didaktik

Um den Zielsetzungen des Vernetzten Unterrichts gerecht zu werden, bedarf es neben den einzelnen Fachdidaktiken insbesondere theologische- und philosophiedidaktischer Herangehensweisen (vgl. z.B. Büttner, 2014; Brüning, 2003; Martens, 2003; Nida-Rümelin/Spiegel/Tiedemann, 2015a;2015b; Pfeifer, 2013), gerade dort, wo sich Fragen nach dem Sinn Ganzen und/oder ethische Fragen stellen und bearbeitet werden, weil sie eben nicht mit empirischen Methoden und deren Anwendung im fachdidaktischen Kontext beantwortet (und im Grunde gar nicht gestellt) werden können.

Zwei didaktische Herangehensweisen scheinen für die Umsetzung des Vernetzungsgedankens im Sinne des Marchtaler Planes besonders geeignet: Zum einen sind dies Beziehungsnetze in der operativen Didaktik Hans Aebli (Aebli, 1980; Aebli, 1981; Aebli, 1991; Bräuer, 1997, F13-F16), zum anderen, letztlich auf Aebli aufbauend, die Struktur-Lege-Technik und die Netzwerkmethod bei Diethelm Wahl (Wahl, 2005, 178-184). Die operative Didaktik versteht Begriffsbildung als dynamische, schrittweise konstruktive und rekonstruktive Tätigkeit, die an die jeweiligen konkreten Denk- und Lernvoraussetzungen anknüpft: So entsteht nach und nach ein weit verzweigtes Beziehungsnetz zwischen Person – Sprache – Sache sowie zwischen den Sachen, in dem sich das autonome (Lern-)Subjekt selbständig in alle Richtungen bewegen kann. In ähnlicher Weise werden in der Struktur-Lege-Technik zentrale Begriffe eines thematischen Feldes zu einem semantischen Netz aufgebaut und ausgebreitet. Bei der Methode „Netzwerk“ werden die sichtbar gemachten Beziehungen zwischen den Begriffen verbalisiert (Wahl, 2005, 181).

Die obigen Ausführungen betreffen den Vernetzten Unterricht als

Strukturelement des Marchtaler Planes im engeren Sinn. Gleichzeitig gilt Vernetzung in ihrem Grundanliegen und in der hier dargelegten Weise als Gestaltungs- und Unterrichtsprinzip für die Katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart insgesamt.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Schlaier, Bernd, Art. Marchtaler Plan, Vernetzter Unterricht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W., Einführung in die Dialektik (1958), hg. von Christoph Ziermann, Berlin 2. Aufl. 2015.
- Aebli, Hans, Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980.
- Aebli, Hans, Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse, Stuttgart 1981.
- Aebli, Hans, **Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus [sic]**, Stuttgart 6. Aufl. 1991.
- Ammicht Quinn, Regina/Badura-Lotter, Gisela/Knödler-Pasch, Margarete (Hg. u.a.), Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion, Bad Heilbrunn 2007.
- Beck, Heinrich, Art. Ganzes/Teil, in: Ritter, Joachim (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, G-H, Darmstadt 1974, 17-19.
- Biesinger, Albert, Vernetzung – theologisch, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien, Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997, G1-G4.
- Böckerstette, Heinrich, **Das Philosophisch-Theologische Forum (PTF). Strukturelement des Marchtaler Planes in der Kursstufe des Gymnasiums**, in: **Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Gymnasien in der Diözese Rottenburg-Stuttgart**, Rottenburg 2017, 360-390.
- Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 13, Ostfildern 2003.
- Boschki, Reinhold, Dem anderen Raum geben. Beziehung als Mittelpunkt der Religionspädagogik, in: Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hauptabteilung IX Schulen (Hg.), Notizblock 55/2014, 3-5.
- Bräuer, Gottfried, **Netz und Vernetzung. Annäherungen im Vorfeld**, in: Gerst, Hans (Hg.), **Marchtaler Fernstudien, Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997, F1-F31.**
- Brüning, Barbara, Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Philosophie und Ethik unterrichten 1, Weinheim u.a. 2003.
- Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina (Hg. u.a.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2014.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (1873), in: Dörpfeld, Friedrich Wilhelm, Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Albert Reble, Paderborn 1963, 79-84.
- Duncker, Ludwig, Vom Sinn des Ordens. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern, in: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.), Über Fachgrenzen

hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. 1: Grundlagen und Begründung, Heinsberg 1997, 119-134.

- Emden, Christian J., Netz, in: Konersmann, Ralf (Hg.), Wörterbuch der philosophischen Metaphern, Darmstadt 2007, 248-260.
- Friedrich, Alexander, Metaphorologie der Vernetzung. Zur Theorie kultureller Leitmetaphern, Paderborn 2015.
- Gadamer, Hans-Georg, Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Gesammelte Werke Bd. 1, Tübingen 6. Auflage 1990.
- Gerst, Hans, Mit dem Studienbrief umgehen, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien, Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997a, 1-9.
- **Gerst, Hans, Stücke zum Vernetzten Unterricht im Marchtaler Plan. Beispiel UE 8.4: Vom Agrarstaat zum Industriestaat, in: Gerst, Hans (Hg.), Marchtaler Fernstudien, Studienbrief Nr. 4, Obermarchtal 1997b, F1-F48.**
- Giest, Hartmut/Goll, Thomas/Hartinger, Andreas, Sachunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 26, Bad Heilbrunn 2016.
- Gießmann, Sebastian, Die Verbundenheit der Dinge. Eine Kulturgeschichte der Netze und Netzwerke, Berlin 2014.
- Glöckel, Hans, Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 4. Auflage 2003.
- Kahlert, Joachim, Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion, in: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.), Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. 1: Grundlagen und Begründung, Heinsberg 1997, 92-118.
- Kaulbach, Friedrich, Art. Ganzes/Teil I, in: Ritter, Joachim (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, G-H, Darmstadt 1974a, 3-5.
- Kaulbach, Friedrich, Art. Ganzes/Teil IV, in: Ritter, Joachim (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, G-H, Darmstadt 1974b, 13-17.
- Konersmann, Ralf (Hg.), Wörterbuch der philosophischen Metaphern, Darmstadt 2007.
- Mangold, Roman, 25 Jahre Marchtaler Plan – Wegbereiter und neuer Weg?, in: Lernen und Lehren (2015) 3, 13-19.
- Martens, Ekkehard, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003.
- Mitzlaff, Hartmut, Die wechselvolle Geschichte des Sachunterrichts 1600-1985. Ein allgemeiner Überblick, in: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.), Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Basiswissen Sachunterricht Bd. 1, Baltmannsweiler 2004, 20-30.
- Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.), Handbuch Philosophie und Ethik, Band I: Didaktik und Methodik, Paderborn 2015a.
- Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.), Handbuch Philosophie und Ethik, Band II: Disziplinen und Themen, Paderborn 2015b.
- Oeing-Hanhoff, Ludger, Art. Ganzes/Teil II und III, in: Ritter, Joachim (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, G-H, Darmstadt 1974, 5-13.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo, Entwicklungspsychologie, Weilheim u.a. 1998.
- Pfeifer, Volker, Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart 3. Aufl. 2013.
- Pieper, Annemarie, Anstiftung zum Philosophieren, Leipzig 5. Aufl. 2002.

- Pröpfer, Thomas, Theologische Anthropologie, 1. und 2. Teilband, Freiburg 2011 (Sonderausgabe 2015).
- Saup, Berthold, Zur Freiheit berufen: Zur Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan, Forum interdisziplinärer Ethik 9, hg. von Gerfried W. Hunold, Frankfurt/M. u.a. 1994.
- Schaeffler, Richard, Philosophische Einübung in die Theologie, Bd. 2: Philosophisch Einübung in die Gotteslehre, Scientia & Religio 1/2, hg. von Markus Enders und Bernhard Uhde, Freiburg u.a. 2004.
- Schlaier, Bernd, Formen Freier Arbeit im Marchtaler Plan (unveröffentlichtes Manuskript), Obermarchtal 2012.
- Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2002a.
- Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Handbuch zum Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2002b.
- Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Realschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2013.
- Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grundschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2017a.
- Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Gymnasien in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2017b.
- **Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Grundlagen, Rottenburg 2018.**
- Suchan, Berthold, Der Vernetzte Unterricht (unveröffentlichtes Manuskript), Obermarchtal 2011.
- Von Reeken, Dietmar, Vorrang für den Sachunterricht: Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824-1893), in: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.), Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Basiswissen Sachunterricht Bd. 1, Baltmannsweiler 2004, 94-97.
- Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2005.
- Weber, Dietrich, Der Vernetzte Unterricht – Herzstück des Marchtaler Planes, in: Marchtaler Blätter für die Schulpraxis (1989) 2, 1-8.
- Werbick, Jürgen, Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre, München 1992.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Unterrichtseinheit 5.1: Lebensraum erkunden und gestalten. In: Stiftung Katholische Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.), Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Gymnasien in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 2017, 14f.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de