

Kirchliche Schulen – warum?

Überlegungen eines Praktikers

Warum soll es kirchliche Schulen geben? Zunächst einmal schlicht wegen der großen Nachfrage. Diese ist jenseits aller programmatischen Überlegungen ein Faktum. Es gibt seit Jahren eine stabile, ja steigende Nachfrage nach kirchlichen Schulen – erstaunlicherweise gegenläufig zum sinkenden Gottesdienstbesuch und auch zum abnehmenden öffentlichen Ansehen der Institution Kirche. Woher kommt diese Attraktivität der kirchlichen Schulen?

Aus kirchlichen Kreisen sind gelegentlich abfällige Bemerkungen über diese Nachfrage zu hören. Da fühlt man sich instrumentalisiert von Bildungsinteressen, die angeblich nichts mit einem Interesse an der eigentlichen Botschaft der Kirche zu tun haben. Da unterstellt man den Eltern gerne Fluchttendenzen aus der harten schulischen Wirklichkeit in das warme Nest kirchlicher Werteorientierung, die man sich für die Kinder noch wünscht, während man sie für sich selbst nicht mehr ganz so ernst nimmt, und schließlich vermischt sich diese Kritik mit dem Verdacht, kirchliche Schulen würden für das Zusammenrücken sozialer Eliten mißbraucht. In Einzelfällen mag diese Kritik stimmen, aber in pauschaler Form ist sie ungerecht.

Gründe für die Nachfrage

Die Nachfrage nach kirchlichen Schulen hängt zum einen oft mit familiären Bildungstraditionen zusammen, die weit in die Eltern- und Großelterngeneration reichen. Dies ist die Frucht der langen kirchlichen Bildungsbewegung, die insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert vielen Katholiken in Deutschland erst den sozialen Aufstieg ermöglichte. Zum anderen klopfen heute viele Eltern an die Türen kirchlicher Schulen, die sich in ihrer Jugend von der Kirche abwandten, aber nun über die Erziehung ihrer Kinder neu zu den Wurzeln ihrer eigenen Erziehung zurückfinden. Oft verbinden diese Eltern mit der Anmeldung ihrer Kinder auch für sich eine neue Klärung ihres Verhältnisses zur Kirche. Schließlich zeigt sich besonders in den neuen Bundesländern und in Berlin, daß religiös suchende Menschen über die Schulwahl für ihre Kinder in ihrem eigenen religiösen Suchen weiterzukommen hoffen. Auch in den alten Bundesländern wird die Anzahl dieses Nachfragetyps wachsen. Das stellt eine besondere Chance für die Kirche dar, sofern diese, wie es in

den neuen Bundesländern schon geschieht, bereit ist, ihre Schulen nicht nur für die „eigenen Leute“ zu öffnen.

Des weiteren haben sich kirchliche Schulen in unserer multireligiösen Gesellschaft mehr und mehr zu entscheiden, ob sie anfragenden Juden und Muslimen ihre Türen öffnen. Eltern aus den anderen monotheistischen Religionen trauen kirchlichen Schulen – mehr als manchen staatlichen – einen respektvollen Umgang mit ihrem eigenen religiösen Bekenntnis zu. Je mehr der Staat – wie sich dies zur Zeit in Berlin abzeichnet – beansprucht, religiöse Bildung durch Pflichtfächer wie Ethik bzw. „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) selbst in die Hand zu nehmen, um so mehr tut sich hier eine interessante Perspektive in der Nachfrage nach kirchlicher Bildung auf.

Mißverständnisse

Natürlich gibt es bei den Nachfragenden auch Mißverständnisse. Diese müssen in der konkreten Begegnung geklärt werden – übrigens nicht nur mit den Eltern, sondern auch im Selbstverständnis der Schule, denn manche kirchliche Schulen neigen dazu, an sie herangetragene Erwartungsklišees zu einem Teil ihres Selbstverständnisses zu machen. Am häufigsten begegnet einem das Mißverständnis, daß Kinder an kirchlichen Schulen in einem konfliktfreien, behüteten Milieu groß würden. Sofern diese Auffassung das Echo darauf ist, daß es kirchlichen Schulen gelingt, Konflikte gut zu bearbeiten und die Schüler und Schülerinnen effektiv vor Gewalt zu schützen, darf man sich als kirchlicher Schulträger darüber freuen. Aber andererseits ist es auch richtig, daß alle Konflikte und Probleme, die es in staatlichen Schulen gibt – Drogen, Alkoholmißbrauch, Mobbing, Ausländerfeindlichkeit, Medienmißbrauch –, auch in kirchlichen Schulen vorkommen. Das Schulprofil besteht nicht darin, daß bestimmte Probleme nicht vorkommen, sondern darin, wie man mit ihnen umgeht. In der Regel handelt es sich ohnehin um Schwierigkeiten, für die es keine einfachen Lösungen gibt.

Ein weiteres Mißverständnis liegt darin, kirchliche Schulen als „Elite-Schulen“ zu sehen. Da in Deutschland der Elitebegriff sozial besetzt ist¹, verbirgt sich dahinter meist ein Eliteverständnis, das sich über soziale Zugehörigkeit definiert². Natürlich wollen kirchliche Schulen ein exzellentes Bildungsangebot aufstellen. Doch wenn sie sich ein soziales Eliteverständnis zu eigen machen – meist eher verdeckt als offen –, ergibt sich in der Tat ein programmatischer Anziehungseffekt für bestimmte soziale Schichten. Kirchliche Schulen sind aber nicht dazu da, soziale Eliten zu sammeln und für sie ein Milieu zu schaffen. Dies entspricht auch nicht der Realität des kirchlichen Schulsystems in Deutschland³. Kirchliche Schulen können sich am besten gegen das Mißverständnis der sozialen Elite-Schule wappnen, wenn sie es nicht selbst übernehmen.

Soziale Kriterien eignen sich weder in der einen noch in der anderen Richtung als Aufnahmekriterien. Es wäre beispielsweise ebenso diskriminierend, ein Kind nicht

in eine kirchliche Schule aufzunehmen, weil es aus einem bildungsinteressierten und besser verdienenden Elternhaus kommt, wie ein Kind deswegen aufzunehmen, weil es aus einem bildungsfernen, weniger verdienenden Elternhaus stammt. Soziale Probleme, unter deren Druck Kinder leiden, beschränken sich ohnehin nicht auf den Zeitpunkt ihrer Aufnahme in die Schule. Im Lauf einer langen Schulzeit können Scheidungen mit nachfolgenden „Rosenkriegen“ ebenso in das Leben eines Schülers oder einer Schülerin einbrechen wie Arbeitslosigkeit, Konkurs des elterlichen Betriebs, schwere Krankheit und vieles andere mehr.

In den letzten Jahren tauchte bei den Anfragen nach einem Schulplatz immer häufiger das Mißverständnis auf, die kirchlichen Schulen seien in der Gestaltung des Schulalltags viel freier als die staatlichen Schulen. Nun ist es zwar richtig, daß die freien Schulträger Gestaltungsspielräume besonderer Art haben – die sie oft genug gar nicht richtig nutzen⁴ –, aber da kirchliche Schulen öffentliche Schulen sind und somit als „Ersatzschulen“ einen allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen, sind sie an viele staatliche Vorgaben gebunden. Von den Reformen der letzten Jahre, die im Gefolge der allgemeinen PISA-Panik auf die Schulen herabhagelten, sind sie genauso betroffen wie die staatlichen Einrichtungen. Auch sie stehen vor der Aufgabe, die Schuljahreszahl umzustellen, die Stundentafeln zu kürzen, die immensen neuen bürokratischen Anforderungen an Schule und Lehrberuf zu bewältigen, und sie stoßen dabei auf dieselben Dilemmata wie die staatlichen Schulen. Vor diesem Hintergrund gilt: Die kirchlichen Schulen sind kein Schonraum gegen die harte Wirklichkeit an den staatlichen Schulen.

Kirchliche Schulen für eine lernende Kirche

Als die Jesuiten 1549 in Messina zum ersten Mal eine Schule für externe Schüler eröffneten, setzten sie eine Dynamik in Bewegung, an deren Ende ein weltweites Netzwerk von Schulen stand. Ignatius selbst hatte diese Entwicklung mitgetragen, obwohl er anfangs „nur“ ausgezogen war, um auf der Straße den Ungebildeten, den „rudes“⁵, das Evangelium zu predigen, die Werke der Barmherzigkeit zu praktizieren und im weitesten Sinn „den Seelen zu helfen“, insbesondere durch die Praxis der „Geistlichen Übungen“. Mit seinen Schulen wurde der Orden nun aber zu einem der wichtigsten Träger von Allgemeinbildung in Europa und weltweit. Angesichts dieser Entwicklung war es nötig, sich grundsätzlich zu vergewissern: „Warum betreiben wir eigentlich überhaupt Schulen?“ Ignatius' Sekretär Juan de Polanco SJ (1517–1576) stellte zur Antwort auf diese Frage eine Liste von 15 Gründen zusammen, deren erster lautet: „Die Jesuiten lernen selbst am besten, wenn sie andere lehren.“⁶

Dieser Satz gilt auch für die Kirche – für Diözesen und Ordensgemeinschaften – als Schulträger, als Anstellungsträger von Lehrerinnen und Lehrern, und auch als die Kirche, die sich in ihren Lehrkräften repräsentiert: Sie lernt am besten, wenn sie

andere lehrt. Rückzug vom Bildungsauftrag wäre intellektueller, kultureller Suizid. Bildung entsteht in einer lebendigen Begegnung, an der Lehrer oder Lehrerin sprechend und hörend, erkennend und korrigierend, kritisch und selbstkritisch beteiligt sind. Die Kirche begibt sich in diesen Vorgang zu ihrem eigenen Vorteil mit hinein, wenn sie Schule macht.

Lehrend lernen

Lehren bedeutet Weitergabe von Wissen. Doch wissen alle ernstzunehmenden Lerntheorien – angefangen bei Platon über Ignatius, der die Rolle des geistlichen „Magisters“ in den Geistlichen Übungen definiert, bis hin zu neuzeitlichen Ansätzen – davon zu berichten, daß die grundlegende Rolle des Lehrenden darin besteht, dem lernenden Menschen dabei zu helfen, zu eigener Erkenntnis zu kommen. Weitergabe von Wissen, insbesondere von methodischem Wissen, dient diesem Zweck: „Alle Menschen werden Schüler Gottes sein“ (Jes 54, 13; Joh 6, 45). Das ist die Vision einer Lerngemeinschaft, in der kein Mensch mehr Lehrer braucht, die ihn belehren, weil Gott lehrt. Es ist das Ziel, auf das kirchliche Schule hinführen muß. Es ist das Privileg des Lehrberufs, sich an diesen Lernvorgängen der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen und dabei ständig mitzulernen.

Im prozeßorientierten Lernen bringen Jugendliche ihre eigenen Fragen und ihre eigenen Kenntnisse ein. Oft genug sind diese für den Lehrenden neu. Wer prozeßorientiert unterrichtet, muß also bereit sein, zu lernen. Jugendliche haben ja, wenn sie nicht von erwachsenen Besserwissern zum Schweigen gebracht werden, viele „dumme Fragen“, die eben gar nicht dumm sind. Da ihnen die Mittel für intellektuelles Imponiergehabe aller Art – Fachterminologie, Fremdworte, Bildungszitate und Belege – fehlen, ist es auch schwer, sie mit wortreichen Antworten zu blenden. Lehrende müssen aus der im Fachgebiet gelernten Sprache herauszutreten und eine neue Sprache lernen, die den „rudes“, den noch ungebildeten jungen Menschen, verständlich ist. Diese Aufgabe verlangt hohe intellektuelle Kreativität, da die Komplexität der Fragestellungen bei der Übersetzung nicht banalisiert werden darf. Die Jugendlichen spüren es, wenn ihnen unterkomplex vermittelt wird, was komplex ist, und wenden sich ab. Obwohl sie „rudes“ sind, sind sie sehr anspruchsvoll.

Fächerübergreifend lernen

In der spezialisierten Expertengesellschaft lernen Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer gerade in der Schule voneinander; Schule setzt dem Rückzug der Fachlehrer auf ihr Spezialwissen Grenzen. Zum einen akzeptieren die Schüler die Selbstbegrenzung der Lehrer auf ihr Fach deswegen nicht, weil sie selbst mit mehreren

Fächern am Tag befaßt sind. Wenn ein Biologielehrer Evolution unterrichtet, werden die Schüler ihn irgendwann auf angrenzende oder darüber hinausgehende Grundlagenfragen ansprechen. Wenn er nicht antwortet, werden sie sich abwenden und schließlich auch das Fach Biologie innerlich abschreiben. Dasselbe gilt für das Fach Religion und viele andere Fragen. Kirche als Schulträger wird also durch die Schüler notwendig zu einem ständigen Gespräch über Sinnzusammenhänge herausgefordert, das sie vor der Versuchung eines bloß spezialisierten, sektoralen Selbstverständnisses schützt.

Zum anderen begegnen sich in der Schule die Vertreter der verschiedenen Fächer tagtäglich in verschiedenen Zusammenhängen, die über den Unterricht hinausgehen. Auch hier ist die Beschränkung auf das Fachgebiet nur partiell oder gar nicht möglich. Ständig müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule gemeinsam mit dem Schulträger um ein Schulprofil bemühen, das Sinnzusammenhänge zwischen Fächern formuliert; in Prüfungen müssen sie fächerübergreifende Aspekte berücksichtigen und in fächerübergreifenden Prüfungsgruppen sitzen. Hinzu kommt, daß alle Unterrichtenden – gleich ob Mathematik- oder Kunstlehrer – mit denselben Erziehungsfragen befaßt sind, da es ja dieselben Schüler sind, mit denen sie es in erzieherischen Fragen zu tun haben. Die Notwendigkeit der Kooperation führt zu Entscheidungen, die gemeinsam zu verantworten sind. Auch hier gibt es keine Möglichkeit des Rückzugs in eine Spezialistenwelt – übrigens auch nicht die Möglichkeit der Delegation von Erziehungsverantwortung an Sozialarbeiter und Schulpsychologen, so sinnvoll deren Einbeziehung in die Beratungs- und Entscheidungsprozesse ist. Wenn die Kirche in diesen umfassenden Prozeß mit einsteigt, wird sie mit hineingenommen in die gemeinsame Verantwortung für Kinder und Jugendliche, aus der sie selbst ständig lernt.

Erziehend lernen

In der Schule begegnen sich Schüler, Lehrer und Eltern – eine weitere Herausforderung zu ständigem Lernen. Wenn Eltern ihre Kinder in der Schule abgeben, geben sie das Kostbarste ab, das sie haben. Das macht Schule auch für Eltern zu einer zweiten Schulzeit nach ihrer eigenen Schulkarriere. Sie sind als Eltern von Schülern Lernende. Doch dies gilt auch für die Schule und deren Repräsentanten. Jede Schule kommt in Berührung mit den Krisen und Lernprozessen von Familien, mit existentiellen Fragen und Problemen, aber auch mit ihren Freuden und großen Geschichten. Die Kirche hat hier eine weitere Chance, mitzulernen in der Begleitung von Jugendlichen in Familienkrisen oder von Eltern in Erziehungskrisen. Es gibt kein großes gesellschaftliches, kulturelles oder soziales Problem, das nicht irgendwann einmal ganz konkret in der Schule auf den Tisch kommt. In der Schule ist die Kirche nahe am Leben der Menschen, gerade auch dann, wenn Lehrer sich nicht verwech-

seln mit Eltern oder Eltern mit Lehrern. Jede Schule muß sich zu Eltern verhalten – zuhörend oder weghörend, kooperierend oder sich abgrenzend, Nähe und Distanz angemessen markierend. Das ist ein ständiger Lernprozeß, der auf Dauer Lebensweisheit mit sich bringt. Die Kirche kann in der Schule Lebensweisheit lernen.

Bildung als gesellschaftlicher Auftrag

Das Grundgesetz sieht vor, daß freie Träger, also auch die Kirchen, das Recht haben, Schulen in eigener Trägerschaft zu gründen: „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet.“⁷ Hinter Art. 7 Abs. 4 GG steht die Einsicht, daß es für die Gesellschaft wünschenswert ist, wenn der Staat nicht alleiniger Träger von Bildung ist. In diesem Sinn haben gerade auch die Kirchen nach 1945 darauf bestanden, das Recht auf Schulgründung im Grundgesetz zu verankern.

Warum aber soll die Kirche Schule machen? Weil dem Recht, Schulen zu gründen, eine Pflicht korrespondiert, Schule nicht allein dem Staat zu überlassen. Hier muß man sich entscheiden, was für eine „Bildungsrepublik“ man haben will. In Deutschland gibt es aus der preußischen Schultradition heraus eine Fixierung auf den Staat als Schul- und Bildungsträger. Der Anteil an öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) ist in Deutschland dementsprechend geringer als in anderen Ländern⁸. Die Kirchen sind und bleiben aber ein privilegierter gesellschaftlicher Akteur, um dafür zu sorgen, daß Bildung aus einem gesellschaftlichen Willen entsteht, der nicht nur über den Staat agiert, und der auch nicht nur Eigeninteressen bündelt. Immerhin stellen die kirchlichen Schulen in Deutschland etwa 80 Prozent der nichtstaatlichen Schulen.

Eltern – Bildungskunden der Schule?

Angesichts der tatsächlichen oder herbeigeredeten Krise des staatlichen Schulsystems treten zur Zeit neue nichtstaatliche Schulgründer auf. Allerdings sind Elternvereine, die versuchen, Grund- und andere Schulen zu gründen, nur so lange existentiell an ihren Schulen interessiert, wie ihre eigenen Kinder diese besuchen. Das führt zu einer instabilen Struktur der Trägervereine, und hier liegt die Grenze der Eignung von Elternvereinen als Schulträger.

Zum anderen ergibt sich der Bildungsauftrag einer Schule nicht nur aus dem Willen derjenigen Eltern, deren Kinder gerade an dieser oder jener Schule sind. Für die tägliche Gestaltung des Schullebens ist dieser Punkt von entscheidender Bedeutung. Der Bildungsauftrag der Schule ist ein gesellschaftlicher Auftrag, der im Konfliktfall auch gegen den Willen einzelner Eltern oder Elternmehrheiten an bestimmten Schulen im Interesse des Allgemeinwohls durchgesetzt werden muß. Dazu braucht

die Schule eine eigene, eben eine gesellschaftliche Legitimation. Diese muß inhaltlich vom Allgemeinwohl abgeleitet werden.

Würde der Bildungsauftrag der Schulen auf dem Elternwillen basieren, so könnte man tatsächlich Eltern als „Bildungskunden“ definieren – und die Schüler gleich mit, wie dies in neueren Äußerungen ja auch immer häufiger geschieht. Lehrer und Lehrerinnen wären dann Vollstrecker des Eltern- bzw. des Kundenwillens. In welche Aporien dies führen kann, zeigen aktuelle Entwicklungen, wo Eltern über die erzieherischen Maßnahmen für Kinder anderer Eltern mitbestimmen, an disziplinarischen Maßnahmen der Schule mitwirken und wo die Verwechslung von Lehrerrolle und Elternrolle im Schulalltag zu Kurzschlüssen aller Art führt. Die kirchlichen Schulen sind mit ihrer manchmal überzogenen Rhetorik von der „Erziehungsgemeinschaft“ zwischen Eltern und Lehrern übrigens auch dafür anfällig⁹.

Bildung – eine Frage der Solidarität

Ein versteckter gesellschaftlicher Trend zur Desolidarisierung im Bildungsbereich wird sichtbar, wo Schulgründungen aus dem Boden schießen, die mit hohen Schulgeldern Schulangebote aufstellen, um denen, die es sich leisten können, angeblich oder tatsächlich optimale Bildung zu verkaufen. „Verkaufen“ ist das entscheidende Stichwort in diesem Zusammenhang. Der Trend zur Ware „Bildung“¹⁰ wird nicht allein durch staatliche Kontroll- und Bremsmaßnahmen aufzuhalten sein – zumal sich die Politik selbst auf die ökonomische Bildungsrhetorik der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eingelassen hat. Je mehr die Solidarität in der Gesellschaft schwindet, um so weniger läßt sie sich von oben her organisieren und sichern. Eine am Wettbewerbsgedanken orientierte Bildungslandschaft und eine nach Marktgesichtspunkten gedachte „Wahlfreiheit“ der Eltern wird die typischen Gesetzmäßigkeiten des Marktes aufweisen. Die Befürworter werden argumentieren, daß die Liberalisierung des Bildungsmarktes zum größeren Wohl der Allgemeinheit führen wird, doch die Bildungsverlierer werden der staatlichen Bildungsfürsorge zufallen.

Nun sind die Kirchen allein schon von ihrer Tradition her herausragende gesellschaftliche Bildungsträger mit einem solidarischen, am Allgemeinwohl orientierten Selbstverständnis. Kirchliche Schulen dienen nicht nur der eigenen Klientel, sondern der Stadt, der Gesellschaft. Bei Juan de Polanco, einem der ersten Jesuiten, klingt das so:

„Die Schüler werden Fortschritte beim Lernen machen, die Armen, die wahrscheinlich weder Lehrer und noch viel weniger private Tutoren bezahlen können, werden dazu ebenso in der Lage sein ... Eltern werden von der finanziellen Bürde befreit, ihre Kinder auszubilden ... Diejenigen, die jetzt nur Schüler sind, werden wichtige Stellen zu jedermanns Nutzen und Vorteil einnehmen.“¹¹

Über Jahrhunderte war die finanzielle Basis dieses Versprechens das Armutsgeplübe von Ordensleuten. Heute haben sich die Finanzierungsstrukturen verändert. Doch der Ursprung zeigt, wie sehr das Bildungsideal mit einem aus dem Innern der Gesellschaft kommenden Gerechtigkeitsideal verbunden ist, das nicht zu kaufen ist. Der Sinn der staatlichen Zuschüsse an private Bildungsträger besteht heute darin, das zu ersetzen, was in früheren Zeiten insbesondere von Ordenleuten und anderen Idealisten quasi ehrenamtlich geleistet wurde. Dieser Geist der Ehrenamtlichkeit bleibt aber trotz staatlicher Refinanzierung die eigentliche Kraftquelle der Motivation, sich für Bildung zu engagieren. Wenn der Staat die private Schule durch Zuschüsse in die Lage versetzt, das soziale Sonderungsverbot des Grundgesetzes auch durchzusetzen¹², dann tut er etwas, was seinem eigenen Interesse entspricht: Er stärkt jene Bildungsträger in der Gesellschaft, die nicht Eigen- oder Kundeninteressen bedienen wollen, sondern einen gesellschaftlichen Auftrag mit umsetzen, notfalls auch im Konflikt mit Partikularinteressen.

Das Sabbat-Paradox

Auf einem Bildungskongreß, der am 16. November 2000¹³ in Berlin stattfand, haben die Kirchen unter dem Stichwort „tempi“ eine Schulkonzeption vorgelegt, die das „Sabbat-Paradox“ in den Mittelpunkt einer kirchlich verantworteten Pädagogik stellt:

„Der Sabbat installiert die Reflexion. In fast 3000 Jahren hat er bewiesen, daß er *übernützlich* (Thomas Mann) ist. So wird er zur Quelle kulturellen Lebens, sozialer und technischer Errungenschaften. Darin liegt ein trans-funktionalistisches Paradox: Die Aufhebung des Zwangs zur Arbeit gibt dem Nutzenkalkül ein positives Vorzeichen. Sie ermöglicht die Frage nach dem Nutzen des Nutzens und eröffnet die lange Perspektive. Die Pointe: Wissenschaft, Technik und Wirtschaft profitieren vom Sabbat.“¹⁴

Am Sabbat ruht Gott, und mit ihm seine Schöpfung (Gen 2,3). Die Schöpfung, insbesondere der Mensch als Gottes Ebenbild (Gen 1,26) ist um seiner selbst willen gut, nicht in Bezug auf Zwecke, denen er nützt. Der Sabbat ist zugleich der Tag der Freiheit, an dem Israel feiert, daß es frei ist von der ägyptischen Sklaverei, die den Menschen und seine Würde den Gesetzen der Ökonomie unterwarf. Der Sabbat symbolisiert also eine Wirtschaft und Gesellschaft, deren Ziel die Freiheit ist. Den Nutzen des Sabbats für die Gesellschaft, für die Ökonomie wird nicht verwirklichen können, wer den Sabbat nur deswegen intendiert, weil er – etwa der Regeneration der Arbeitskraft – nützt. Er nützt nur, wenn er nicht wegen seines Nutzens bejaht und gelebt wird. Hier geht es um eine Grundentscheidung, an der sich das Selbstverständnis von Gesellschaft und auch von Bildung entscheidet. Bildung steht im Dienst der Freiheit, der selbstständigen Erkenntnisfähigkeit und Urteilkraft der „rudes“. Alles andere folgt daraus.

Kritisch zugespitzt besagen die Thesen des Kongresses weiterhin, daß der in der New Economy gängige Begriff der „Wissensgesellschaft“¹⁵ auf einem funktionalistischen Wissensbegriff basiert:

„Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der Gewinn. Das letzte Kriterium der Bildung ist das gute Leben.“¹⁶

So hat die jesuitische Pädagogik in den letzten Jahren den Zweck der Bildung am Dienst an der Würde der Schüler und Schülerinnen festgemacht und daraus geschlossen, daß Raum für Reflexion, inhaltliche Verpflichtung auf die Frage nach der Gerechtigkeit und Offenheit für die Frage nach Gott Kernbestand nicht nur eines christlichen, sondern auch eines humanen Bildungsverständnisses sind. Konkret entfaltet wurden diese Punkte jüngst in den zehn Evaluationskriterien für den jesuitischen Charakter von Schulen¹⁷. Natürlich liegt in diesen programmatischen Äußerungen auch erhebliches Potential für Selbstkritik. Oft genug tappen kirchliche Schulen und Ordensschulen in die Falle eines funktionalistischen Selbstverständnisses, wenn sie etwa Schulen als Rekrutierungsbasis für Nachwuchs oder als weltanschauliche Kaderschmieden mißbrauchen. Aber das mindert nicht die grundsätzliche Bedeutung der programmatischen Äußerungen, die kirchlicherseits in den letzten Jahren zu vernehmen waren und sich wohltuend absetzen vom Primat der Ökonomie in der Bildung.

Der Tempi-Kongreß setzt dem gängigen Leitbegriff der „Wissensgesellschaft“ den Begriff der „Bildungsgesellschaft“ entgegen. Damit trifft er eine zentrale Richtungsentscheidung, an der sich, biblisch gesprochen, etwas für das „Reich Gottes“ entscheidet. Bildung ist ein Grundrecht aller jungen Menschen. Nicht weil „Kinder unsere Zukunft sind“, muß Schule sein, sondern weil sie ein Recht auf Bildung haben. Am anthropologisch begründeten Status des Schülers im Bildungsprozeß entscheidet sich die Humanität einer ganzen Gesellschaft. Warum also soll Kirche Schule machen? Weil sich am Thema Schule etwas Wesentliches für ihre eigene Sendung entscheidet, die ja über sie selbst hinausweist.

Kirchliche Schulen – keine Bollwerke oder Pfarrgemeinden

Die Kirchen sind in ihrem eigenen Umgang mit Schulen nicht gegen ein Nutzenkalkül gefeit. In der säkularisierten, pluralistischen Gesellschaft scheint es naheliegend zu sein, die eigenen Schulen als Bollwerke zu verstehen, hinter denen sich (noch) ein einheitliches kirchliches Milieu reproduzieren läßt. Gerne greift man auch auf Schulen zurück, wenn es darum geht, kirchliche Interessen zu verfolgen. In den Schulen kommt man schließlich leicht an Jugendliche heran, die man sonst nicht mehr erreicht.

Die Bollwerk-Vorstellung führt jedoch in die Irre. Säkularisierung und weltanschaulicher Pluralismus sind auch in den kirchlichen Schulen längst präsent. Die Frage lautet, ob sich die Kirchen dieser Realität öffnen oder nicht. Äußerer Uniformitätszwang würde im Ergebnis nur dazu führen, daß Jugendliche ihre Fragen und Erfahrungen in der Schule verschweigen und sich am Ende der Schulzeit im Namen der Freiheit von der Kirche abwenden. Auch hier gilt das Sabbat-Paradox unerbittlich: Wer Schule macht, um mit den Jugendlichen etwas zu machen, verliert sie. Wer Schule macht um „sein eigenes Leben zu retten, wird es verlieren“ (vgl. Mk 8,35).

An der Konzeption von Schule entscheidet sich, wie es ein Schulträger mit der Freiheit hält. Denn Schule ist als Institution eine Zwangsinstitution. Kinder und Jugendliche gehen nicht freiwillig in die Schule, sondern – auch wenn sie sie im konkreten Einzelfall gern besuchen – auf Grund der allgemeinen Schulpflicht und – im Regelfall – auch, weil ihre Eltern das wollen.

Dies hat die innerkirchliche Institutionskritik der 70er Jahre richtig gesehen. Allerdings hat sie das Kind mit dem Bad ausgeschüttet, als sie daraus schloß, daß Schule kein geeigneter Ort sei, um jungen Menschen das Evangelium von der Freiheit der Kinder Gottes nahezubringen, und deswegen zum Rückzug der Kirche aus den Schulen blies. Diese Fundamentalkritik lief darauf hinaus, daß der Verkündigungsauftrag der Kirche mit dem Bildungsauftrag der Schule nicht vereinbar sei, weil Schule nicht ohne Zwang gedacht werden könne. Man fragte:

„Wie will die Kirche von der bedingungslosen Liebe Gottes sprechen können, wenn sie in der Schule zugleich für ein System steht, das notwendig ausgrenzt und Menschen nach Leistung bewertet und einordnet?“

Dieser Einwand beruht auf einem Irrtum: Schule kann zwar nicht ohne Zwang gedacht werden, doch die Frage ist: Zwang wozu? Wenn kirchliche Bildung gemäß der Konzeption von „tempi“ als Freiheitspädagogik aufgefaßt wird, dann hat sie die Aufgabe, Freiheitsräume zu „erzwingen“ – nicht nur intern gegenüber Gewalt, Mobbing, Ausländerfeindlichkeit und Verletzung von Würde in den eigenen Reihen, sondern auch gegenüber den mächtigen gesellschaftlichen, ökonomischen, familiären¹⁸ und gelegentlich auch kirchlichen Interessen, die auf Jugendliche immer wieder zugreifen wollen. Schule darf mit Schülern viele Dinge nicht machen, die viele andere gerne mit ihnen machen würden und in anderen Kontexten auch dürfen. Sie darf – im Unterschied zu Pfarrgemeinden, die sich ja freiwillig gesellen – Bekenntnisse nicht zur Voraussetzung für die Zugehörigkeit machen. Sie darf nicht Überzeugungen disziplinarisch einfordern. Sie darf nicht zur Teilnahme an Veranstaltungen zwingen, die nicht schulisch sind: zu Demonstrationen, Weltjugendtagen oder auch – dies sei hier im Wissen um einige notwendige Differenzierungen gesagt – zu Gottesdiensten¹⁹.

Sich öffnen angesichts des Pluralismus

Vor diesem Hintergrund scheint es mir nur konsequent, daß sich kirchliche Schulen dem Pluralismus und der Säkularisierung öffnen. „Öffnen“ bedeutet nicht, daß die Kirche als Schulträger konfessionelle Eindeutigkeit hinter sich läßt. Im Gegenteil: Es ist die Chance der kirchlichen Schule, in sichtbarer konfessioneller Identität jungen Menschen begegnen zu können, die von einer säkularen und pluralistischen Gesellschaft geprägt sind und sich auf der Suche nach tragenden Antworten auf Fragen nach dem „guten Leben“²⁰ befinden: die Frage nach Gott, die Frage nach Begründungen von ethischen Ansprüchen, die Frage nach der Gerechtigkeit, die Fragen nach der eigenen Identität. Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?

„Öffnen“ bedeutet zunächst: die eigenen Augen öffnen und sehen, daß die Schülerinnen und Schüler auch in kirchlichen Schulen aus einer säkularen, pluralistischen Gesellschaft kommen. „Öffnen“ kann auch bedeuten, die Konfession nicht zum alleinigen Aufnahmekriterium der Schule zu machen. Besonders in den neuen Bundesländern ist der Anteil an konfessionslosen Schülern an kirchlichen Schulen hoch, und dies nicht nur notgedrungen wegen des Minderheitsstatus der Christen, sondern weil sich daraus für alle Beteiligten Chancen ergeben. „Öffnen“ bedeutet, daß der konfessionelle Religionsunterricht an kirchlichen Schulen offen ist für Angehörige anderer Konfessionen, Religionen und auch für suchende Religionslose. Das hat Konsequenzen für die Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts. „Öffnen“ bedeutet auch, daß die Schulseelsorge alle Schülerinnen und Schüler in die elementaren Vollzüge von Schweigen, Gesang, Meditation und Gebet einführt und nicht hohe Schwellen einbaut, die es nur den Vollidentifizierten ermöglicht teilzunehmen.

Es gibt (einige wenige) kirchliche Schulen, die die Möglichkeit anbieten, das Fach Religion abzuwählen und statt dessen den Ethikunterricht zu besuchen. Wenn die Kirche im staatlichen Bereich Religion als ordentliches Unterrichtsfach innerhalb eines Wahlpflichtbereichs fordert²¹, so kann es durchaus angemessen sein, daß sie diese Abwahlfreiheit auch in ihren eigenen Schulen ermöglicht. Hier läßt sich allerdings einwenden, daß die Wahl einer kirchlichen Schule – jedenfalls seitens der Eltern – gerade mit der Entscheidung für den Religionsunterricht einhergeht: Wer eine kirchliche Schule wählt, wählt Religion als Fach. Eine Wahlmöglichkeit ist also durchaus gegeben. Es ließe sich auch, wie es außereuropäisch an kirchlichen Schulen manchmal der Fall ist, Religion als Wahlpflichtbereich zwischen katholischem, evangelischem, muslimischem und jüdischem Religionsunterricht einrichten. Das ist sinnvoll, wenn andererseits gesichert ist, daß die Lerngruppen innerhalb des Wahlpflichtbereichs auch gemeinsame Unterrichtsphasen haben und zusammenarbeiten. Es ist ja nicht Zweck einer für Pluralität offenen Schule, daß sie die unterschiedlichen Bekenntnisse voreinander abschottet und verschont, sondern genau im

Gegenteil, daß sie diese zusammenführt im schulischen Diskurs. Pluralität innerhalb einer Schule stellt dann eine Bildungschance für alle Beteiligten dar.

„Öffnen“ bedeutet schließlich auch, daß kirchliche Schulen nicht nur von katholischen oder evangelischen Lehrkräften repräsentiert werden. In konfessionell noch relativ geschlossenen Milieus mag es möglich sein, ein konfessionell einheitliches Lehrerkollegium zu bilden. Andernorts ist dies nicht möglich. Der Öffnung des Kollegiums sind sicherlich Grenzen gesetzt, insbesondere da Eltern zu Recht erwarten dürfen, daß ihre Kinder in einer kirchlichen Schule auch von kirchlich gebundenen Lehrkräften unterrichtet werden. Andererseits kann es auch eine Bereicherung für ein Kollegium sein, wenn Lehrkräfte dazugehören, die konfessionell nicht oder anders gebunden sind – sofern sie sich offen zeigen für die Frage nach Gott und bereit, vor den Schülern Zeugnis abzulegen für ihre Überzeugungen. Es kann auch die Glaubwürdigkeit der Schule erhöhen, wenn die Schüler an der Offenheit des Kollegiums erkennen, daß sie ernst macht mit ihrer Offenheit ihnen gegenüber.

Das Profil kirchlicher Schulen nach exklusiven Merkmalen

Seit Jahren befinden sich die kirchlichen Schulen in einer intensiven Debatte über ihr eigenes Profil. Dabei stehen sich meist zwei Denkschulen gegenüber. Die eine tendiert dazu, das Profil exklusiv zu definieren. Demnach gibt es über die allgemeinen Kriterien für eine „gute Schule“ hinaus, die alle Schulen realisieren müssen, exklusive Kriterien, die kirchliche Schulen von anderen unterscheiden. Des weiteren müssen Ordensschulen eigene exklusive Kriterien erarbeiten, die sie nochmals von diözesan getragenen Schulen unterscheiden.

Häufig ergibt sich ein exklusives Profilverständnis, das auf einigen besonderen Veranstaltungen beruht: auf Gottesdienst, Schulgebet, Besinnungstagen, Sozialpraktikum. Tatsächlich sind diese Veranstaltungen auch wichtig für das Schulprofil. So zeichnet die Praxis der Besinnungstage kirchliche Schulen dadurch aus, daß hier neben gruppenpädagogischen Prozessen erste Formen des geistlichen Austauschs, Gebet und Liturgie eingeübt werden. Das Sozialpraktikum²² ist geradezu ein Profilmerkmal kirchlicher Schulen geworden, besonders auch da, wo es nicht zusätzlich zu einem Betriebspraktikum, sondern an dessen Stelle durchgeführt wird. Mit dem Sozialpraktikum hat die kirchliche Pädagogik ein Modell geschaffen, das Lernen durch Erfahrung in den Mittelpunkt stellt. Das Thema „Gerechtigkeit“ wird so nicht mit erhobenem moralischen Zeigefinger an die Schüler herangetragen, sondern dadurch daß sie die Gesellschaft aus der Perspektive von Obdachlosen, Behinderten, Alten, Illegalen und Gefangenen sehen können.

Ein weiteres exklusives Profilmerkmal kirchlicher Schulen ist häufig ihre Kooperation mit kirchlichen Jugendverbänden. So spannungsreich diese auch in vielen

Fällen sein mag, so sehr liegt in ihr auch eine große Chance für andere Formen des Lernens und Reifens im Umfeld der Schule. In Jugendverbänden gesellen sich Jugendliche freiwillig, lernen Verantwortung für das Verbandsleben und für Gruppenstunden zu übernehmen, entdecken und entwickeln oft Stärken, die im schulischen Kontext nicht angesprochen werden. Je besser die Kooperation funktioniert, desto mehr profitieren beide, Jugendverband und Schule, davon.

Die exklusiven Profilmerkmale der kirchlichen Schulen stehen aktuell unter einem Druck, der von der Politik ausgeht. Je knapper die Zeit in der Schule wird, desto mehr stehen Veranstaltungen wie Sozialpraktika, Besinnungstage und Gottesdienste zur Debatte. Das Profil kirchlicher Schulen kann ja nicht darin bestehen, daß sie die Schüler zu noch längeren Schulzeiten verpflichten und noch mehr obligatorische Schulveranstaltungen ins Programm aufnehmen als die staatlichen Schulen, die in den letzten Jahren ja auch erheblich mehr Zeit für Schule besetzen mußten. Und je mehr die Schule Nachmittagszeit beansprucht, desto mehr gerät das gewachsene Verbandsleben in die Defensive. Neuere Versuche, Verbände zu Dienstleistern der Schule zu machen (zum Beispiel in der Pausen- und Mittagsbetreuung), verändern ihren Charakter grundlegend in Richtung der Gesetzmäßigkeiten, die in der Zwangsinstitution Schule zu beachten sind.

Kirchliches Schulprofil – inklusiv verstanden

Die Schattenseite eines exklusiven Profilverständnisses liegt darin, daß es einige einzelne Elemente des Schulprogramms heraushebt und damit auch ideologisch überlastet, während der schulische Alltag umgekehrt von Profilfragen entlastet wird. Dies führt zu einem beziehungslosen Nebeneinander von Schulprofil und Schulalltag, manchmal sogar zu einem Gegeneinander. Im Lehrerkollegium vollzieht sich eine stille Spaltung zwischen den engagierten Profilträgern, die sich meist ehrenamtlich für die Profilveranstaltungen einsetzen, und den „Facharbeitern“, die sich zurückhalten. Demgegenüber betont ein inklusives Profilverständnis, daß sich das Schulprofil in allen schulischen Vollzügen realisieren muß. Das Schulprofil ist ein Querschnittsfaktor in der gesamten Schule, es ist nicht auf einige Veranstaltungen reduzierbar.

Viele Anliegen kommen in nichtkirchlichen pädagogischen Ansätzen zum Ausdruck, die mit kirchlichen Anliegen übereinstimmen. Man muß sie deswegen nicht ausdrücklich kirchlich vereinnahmen und kann sie doch als Profilmerkmal bezeichnen. Die ignatianische Pädagogik hat zum Beispiel in den neueren Dokumenten „Reflexion“ als eines ihrer wesentlichen Merkmale herausgearbeitet: „Jesuitenschulen sollen Orte sein, an denen über die Bedeutung des Gelernten reflektiert wird.“²³ Das korrespondiert mit vielen Ansätzen säkularer Pädagogik, die weiterführende Methoden der Reflexion, Supervision und Evaluation im Unterricht entwickelt haben. Es gehört zum Schulprofil kirchlicher Schulen, hier anzuknüpfen, statt sich davon abzusetzen.

Ein anderes Praxisfeld für das Schulprofil sind die täglich anfallenden erzieherischen Aufgaben. Die Frage, nach welchen Kriterien und Verfahren mit disziplinarischen Schüsselsituationen umgegangen wird, prägt wesentlich den so schwer faßbaren „Geist“ einer Schule, der aber zugleich sein inneres Profil ausmacht. So ist „Gerechtigkeit“ nicht nur ein Thema des Sozialpraktikums oder des Unterrichts, sondern auch schulischer Alltagspraxis: Widerfährt den Schülern in den vorgesehenen disziplinarischen Verfahren Gerechtigkeit? Nehmen die schulischen Autoritäten Stellung gegenüber Gewalt oder verstecken sie sich bei Konflikten? Und weiterführend: Werden die Lehrkräfte gerecht entlohnt? Wird die Würde der Armen in der Schule respektiert – zum Beispiel in Form von niedrigen Preisen für Klassenfahrten²⁴?

Inklusives Profilverständnis ist im übrigen die unverzichtbare Grundlage für die Lehrermotivation an kirchlichen Schulen. Lehrer haben zu Recht ein Interesse daran, daß das Schulprofil, die „Schul-Idee“ des Schulträgers, ihnen eine Hilfe und Orientierung gibt für ihr alltägliches Handeln in Unterricht und Erziehung. Solange das Schulprofil als Ideologie über dem Schulalltag schwebt oder als Druck auf einzelnen lastet, demotiviert es. Wenn das Schulprofil hilft, bessere Lehrer und Lehrerinnen zu sein, dann wird das Kollegium auch dem Schulprofil innerlich zustimmen und es mit Begeisterung umsetzen.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. M. Saulek, Jesuitenpädagogik u. Elitebildung, in: Engagement 4 (1999) 396–400.

² Vgl. J. Friedrichs, Gestatten: Elite – auf den Spuren der Mächtigen von morgen (Frankfurt 2008). Die Autorin nimmt hier das neue Elitegerede im Bildungsbereich in erfrischender Weise aufs Korn.

³ Die letzte umfassende empirische Untersuchung zu den katholischen Schulen in freier Trägerschaft stammt von J. Dikow in: Engagement 3 (1999) 175–228.

⁴ Vgl. Themenheft „Zur Freiheit der katholischen Schule“, Engagement 2 (2005).

⁵ Der Begriff „rudes“ enthält die beiden Bedeutungsaspekte „jugendlich“ und „ungebildet“.

⁶ Zit. nach J. W. O'Malley, Die ersten Jesuiten (Würzburg 1995) 247.

⁷ „Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist“ (Art. 7 Abs. 4 GG).

⁸ Vgl. OECD-Statistik in: FAZ, 29.1.2008.

⁹ Vgl. Themenheft „Das magische Dreieck“, Engagement 4 (2003) bes. 271–274.

¹⁰ Vgl. J. Krautz, Ware Bildung (München 2007).

¹¹ Zit. nach O'Malley (A. 6) 247f.

¹² Private Schulträger steuern ohnehin über die staatlichen Zuschüsse hinaus Eigenmittel bei: In Berlin kostet ein Schüler an einer privaten Schule den Staat nur zwei Drittel der Ausgaben, die für einen Schüler an einer staatlichen Schule anfallen.

¹³ tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, Bildungskongreß der Kirchen am 16. 11. 2000 in Berlin. Zum Hauptvortrag vgl. L. O'Donovan, Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, in dieser Zs. 219 (2001) 219–234.

¹⁴ tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, 8. These, vgl. www.dbk.de/imperia/md/content/pressemitteilungen/tempi_thesen.pdf

¹⁵ Vgl. Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb, hg. v. d. Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog (München 2001) 151.

¹⁶ tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung (A. 14) 9. These.

¹⁷ Der jesuitische Charakter der Jesuitenkollegien: Kriterien für einen Prozeß der Evaluation an Jesuitenkollegien u. Kollegien in ignatianischer Tradition. Arbeitspapier (München 2008) zu beziehen über: Deutsche Provinz der Jesuiten, Seestraße 14, 80802 München.

¹⁸ Hier wäre die in kirchlichen Kreisen beliebte Rede von der Erziehungsgemeinschaft von Eltern und Schule als Profilvermerkmal kirchlicher Schulen noch einmal eigens zu bedenken.

¹⁹ Jedenfalls stehen Schulgottesdienste aufgrund ihres schulischen Charakters in einem anderen Systemzusammenhang als Gottesdienste (auch Jugendgottesdienste) in der Gemeinde und müssen deswegen anders gestaltet werden. Das viel beklagte Elend mit den Schulgottesdiensten hat seinen Ursprung darin, daß der systemische Unterschied zwischen Schule und Gemeinde nicht genügend beachtet wird und nicht zu Konsequenzen in der Gestaltung führt.

²⁰ Vgl. die Formulierung des tempi-Kongresses.

²¹ Vgl. die aktuelle Diskussion um das allgemeine Pflichtfach Ethik in Berlin.

²² Vgl. Themenheft „Compassion – eine Idee macht Schule“, Engagement 1 (2005); vgl. auch L. Kuld, „Compassion“ – Menschsein für andere. Zu einem schulischen Modellversuch, in dieser Zs. 217 (1999) 568–570.

²³ Der jesuitische Charakter von Jesuitenkollegien (A. 17) Präambel.

²⁴ Vgl. ebd. Kriterium 5 u. 6.