

**Klaus Mertes SJ**

## **Kirchliche Schulen – warum? Überlegungen eines Praktikers**



### **1. Die Nachfrage**

Warum soll es kirchliche Schulen geben? Zunächst einmal ganz einfach: Wegen der großen Nachfrage. Diese ist jenseits aller programmatischen Überlegungen ein Faktum. Es gibt seit Jahren eine stabile, ja steigende Nachfrage nach kirchlichen Schulen. Sie befindet sich in einem erstaunlich gegenläufigen Verhältnis zum sinkenden Gottesdienstbesuch und auch zum sinkenden öffentlichen Ansehen der Institution Kirche. Woher kommt diese Attraktivität der kirchlichen Schulen?

#### **1.1. Gründe für die Nachfrage**

Aus kirchlichen Kreisen sind gelegentlich abfällige Bemerkungen über diese Nachfrage zu hören. Da fühlt man sich instrumentalisiert von Bildungsinteressen, die nicht mit einem Interesse an der eigentlichen Botschaft der Kirche zu tun hätten; da unterstellt man den Eltern gerne Flucht Tendenzen 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 dann nicht mehr ganz so ernst nimmt; schließlich vermischt sich die Kritik an der Nachfrage mit dem Verdacht des Missbrauchs kirchlicher Schulen für das Zusammenrücken sozialer Eliten.

In Einzelfällen mag die Kritik an dem Nachfrageverhalten stimmen, aber in pauschaler Form ist sie ungerecht. Zum einen hängt die Nachfrage nach kirchlichen Schulen oft mit familiären Bildungstraditionen zusammen, die weit in die Eltern- und Großeltern generation 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 den Türen der kirchlichen Schulen an, die sich in ihrer eigenen Jugend von der Kirche abwandten, aber nun über die Erziehung ihrer Kinder neu auf die Wurzeln ihrer eigenen Erziehung zurückkommen. 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 auch religiös suchende Menschen bereit sind, über die Schulwahl für ihre eigenen Kinder selbst in ihrer religiösen Suche weiterzukommen. In den alten Bundes-

ländern wird die Anzahl dieses Nachfragetyps wachsen. Das stellt eine besondere Chance für die Kirche dar, sofern diese, wie es ja in den neuen Bundesländern schon geschieht, bereit ist, ihre Schulen nicht nur für die „eigenen Leute“ zu öffnen. Des Weiteren kommt in einer multireligiösen Gesellschaft die Entscheidungssituation auf die kirchlichen Schulen zu, ob sie anfragenden Juden und Muslimen ihre Türen öffnen. Eltern aus den anderen monotheistischen Religionen trauen kirchlichen Schulen mehr als manchen staatlichen Schulen 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. LER selbst in die Hand zu nehmen, um so mehr tut sich hier eine interessante Perspektive in der Nachfrage nach kirchlicher Bildung auf.

## 1.2. Missverständnisse

Natürlich gibt es bei den Nachfragenden auch Missverständnisse. Diese müssen in der konkreten Begegnung geklärt werden – übrigens nicht nur im Verhältnis zu den nachfragenden 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 man dem Missverständnis, dass die Kinder in kirchlichen Schulen in einem konfliktfreieren, behüteteren Milieu groß würden. Sofern in dieser Auffassung das Echo darauf erklingt, dass es in 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 auch richtig, dass alle Konflikte und Probleme, die in staatlichen Schulen vorkommen – Drogen, Alkoholmissbrauch, Mobbing, Ausländerfeindlichkeit, Medienmissbrauch –, auch in kirchlichen Schulen vorkommen. Das Schulprofil besteht nicht darin, dass bestimmte Probleme nicht vorkommen, sondern darin, wie man gedenkt, mit diesen Problemen umzugehen. In der Regel handelt es sich ohnehin um Probleme, für die es keine einfachen Lösungen gibt.

Hinter dem Klischee der problemfreieren kirchlichen Schulen verbirgt sich auch der Reflex auf Horror-Meldungen über einzelne Skandalschulen, die gerne in der öffentlichen Debatte breitgetreten werden. Solche Debatten liegen wie ein Schatten auf dem Image des staatlichen Schulsystems. Es wird dabei übersehen, dass das Gros der staatlichen Schulen mit den selben Problemkonstellationen zu kämpfen hat wie die kirchlichen Schulen – und nicht durchweg mit schlimmeren.

Ein nächstes Missverständnis ist das der kirchlichen Schulen als „Elite-Schulen“. Da in Deutschland der Elitebegriff sozial besetzt ist<sup>1</sup>, verbirgt sich dahinter meist ein Elitebegriff, der sich über soziale Zugehörigkeit definiert.<sup>2</sup> Natürlich wollen kirchliche Schulen ein exzellentes Bildungsangebot aufstellen. Doch wenn kirchliche Schulen ein soziales Eliteverständnis als eigenes Selbstverständnis übernehmen – meist eher verdeckt als offen –, dann ergibt sich in der Tat ein programmatischer Anziehungseffekt für bestimmte soziale Schichten. Doch kirchliche Schulen sind nicht dazu da, soziale Eliten zu sammeln und für sie ein Milieu zu schaffen. Dies entspricht auch nicht der Realität des kirchlichen Schulsystems in Deutschland.<sup>3</sup> Kirchliche Schulen können sich am besten gegen das Missverständnis der sozialen Elite-Schule wappnen, wenn sie es nicht selbst übernehmen.

Andererseits ist zu bedenken, dass soziale Kriterien bei der Aufnahme von Schülern nach beiden Seiten hin diskriminierend sein können. Es ist diskriminierend, ein Kind deswegen nicht auf einer kirchlichen Schule aufzunehmen, weil es aus einem bildungsinteressierten und besser verdienenden Elternhaus kommt, oder ein Kind deswegen aufzunehmen, weil es aus einem bildungsfernen, weniger verdienenden Elternhaus kommt. Soziale Probleme, unter deren Druck Kinder leiden, beschränken sich ohnehin nicht auf den Zeitpunkt der Aufnahme eines Kindes in die Schule. Im Verlaufe einer langen Schulzeit können Scheidungen mit nachfolgenden Rosenkriegen ebenso in das Leben des Schülers oder der Schülerin einbrechen wie Arbeitslosigkeit, Konkurs des elterlichen Betriebes, schwere Krankheit und vieles andere mehr. Soziale Kriterien sind deswegen weder in die eine noch in die andere Richtung hinein Aufnahmekriterien. Es geht um Kinder und Jugendliche.

In den letzten Jahren taucht bei den Anfragen nach einem Schulplatz ein weiteres Missverständnis immer häufiger 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 nutzen<sup>4</sup> –, aber da die kirchlichen Schulen öffentliche Schu-

<sup>1</sup> Vgl. dazu: Martin Saulek, Jesuitenpädagogik und Elitebildung, in: Engagement 4/1999, S. 396-400

<sup>2</sup> Vgl. Julia Friedrichs, Gestatten: Elite – auf den Spuren der Mächtigen von Morgen, Frankfurt (Hoffmann und Campe) 2008“. Die Autorin nimmt das neue Elite-Gerede im Bildungsbereich hier auf erfrischende Weise aufs Korn.

<sup>3</sup> Die letzte umfassende empirische Untersuchung zu den katholischen Schulen in freier Trägerschaft stammt von Joachim Dikow in: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/1999, S.175-328

<sup>4</sup> Vgl. dazu das ganze Heft Engagement 2/2005: Zur Freiheit der katholischen Schule

len sind und somit als „Ersatzschulen“ einen allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen, sind sie auch an viele staatliche Vorgaben gebunden. Die kirchlichen Schulen wurden von den Schul-Reformen der letzten Jahre, die im Gefolge der allgemeinen PISA-Panik auf sie herabhagelten, genauso betroffen wie die staatlichen Schulen. 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. Auch vor diesem Hintergrund gilt: Die kirchlichen Schulen sind kein Schonraum gegen die harte Wirklichkeit an den staatlichen Schulen.

## 2. Lernende Kirche

Als die Jesuiten 1549 in Messina zum ersten Mal eine Schule für externe Schüler eröffneten, setzten sie eine Entwicklung 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“<sup>5</sup> das Evangelium zu predigen, die Werke der Barmherzigkeit zu praktizieren und im weitesten Sinne „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 Polanco stellte als Antwort auf diese Frage eine Liste von 15 Gründen zusammen, deren erster lautete: „Die Jesuiten lernen selbst am besten, wenn sie andere lehren.“<sup>6</sup>

Dieser Satz gilt auch für die Kirche (Diözesen und Orden) als Schulträger, als Anstellungsträger von Lehrerinnen und Lehrern, und für die Kirche, die in ihren Lehrkräften repräsentiert ist: Sie lernt am besten, wenn sie andere lehrt. Rückzug vom Bildungsauftrag ist 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.

<sup>5</sup> Der Begriff „rudes“ enthält die beiden Bedeutungsaspekte „jugendlich“ und „ungebildet“.

<sup>6</sup> Zitiert nach O'Malley, Die ersten Jesuiten, Würzburg (Echter), 1995, S. 247

## 2.1. Lehrend lernen

Lehren bedeutet Weitergabe von Wissen. So gesehen sind Lehrer gebend und Schüler nehmend. Einen Input-Aspekt seitens des Lehrers gibt es natürlich in jedem Lernprozess, und er ist auch unverzichtbar. Doch alle ernstzunehmenden Lerntheorien – angefangen bei Platon über die Definition der Rolle des geistlichen „Magisters“ in den jesuitischen Exerzitien bis hin zu neuzeitlichen Ansätzen – wissen davon zu berichten, dass die grundlegendere 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) ist die Vision einer Lerngemeinschaft, in der kein Mensch mehr Lehrer braucht, die ihn oder sie belehren, weil Gott lehrt. Dies ist das Ziel, auf das kirchliche Schule hinführen muss. Es ist das Privileg des Lehrberufes, sich an diesen Lernvorgängen der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen und dabei ständig mitzulernen.

Lehrersein gelingt nicht ohne ständige Fortbildung. Wer ein Lehrerleben lang immer nur dieselben Konserven aus der Tasche zieht, langweilt sich auf Dauer selbst und dadurch auch andere – mit Ausnahme vielleicht herausragend guter „Konserven“, die dann aber wohl keine Konserven sind. Lehrersein bedeutet auch – wenn man es nicht vom Frontalunterricht her denkt –, sich auf ergebnisoffene Prozesse einzulassen, ohne dabei bestimmte Lernziele außer Acht zu lassen. Im prozessorientierten Lernen bringen Jugendliche ihre eigenen Fragen und ihre eigenen Kenntnisse ein. Oft genug sind diese für den Lehrer oder die Lehrerin neu. Wer prozessorientiert unterrichtet, muss also bereit sein zu lernen.

Jugendliche haben darüber hinaus, wenn sie nicht von erwachsenen Besserwissern zum Schweigen gebracht werden, viele „dumme Fragen“, die eben gar nicht dumm sind. Da ihnen zugleich die Mittel für intellektuelles Imponiergehabe aller Art (Fachterminologie, Fremdworte, Bildungs-Zitate und Belege) nicht zur Verfügung stehen, ist es auch schwer, sie mit wortreichen Antworten zu blenden. Lehrerinnen und Lehrer 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.

## 2.2. Fächerübergreifendes Lernen

Ein weiterer Aspekt von Schule macht diese zu einem Ort des eigenen Lernens gerade auch für Lehrer und Schulträger: In der spezialisierten Expertengesellschaft lernen Lehrer unterschiedlicher Fächer gerade in der Schule voneinander. Schule setzt dem Rückzug der Fächer in Spezialwissen Grenzen. Dass es sich so verhält, hat im wesentlichen zwei Gründe: Zum einen respektieren die Schüler bei den Lehrern nicht die Selbst-Begrenzung auf ihr Fach, wenn diese zum Prinzip ihres Selbstverständnisses wird, allein schon deswegen nicht, weil die Schüler selbst von der Schule mit mehreren Fächern am Tag befasst werden. Wenn ein Biologie-Lehrer Evolution unterrichtet, werden die Schüler ihn irgendwann auf angrenzende oder darüber hinaus liegende 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 alle anderen Fächer. Kirche als Schulträger wird also durch die Schüler und Schülerinnen notwendig zum ständigen Gespräch über Sinnzusammenhänge herausgefordert, die sie vor der Versuchung zu einem bloß spezialisierten, sektoralen Selbstverständnis 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 fachliche Spezialgebiet 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. Es kommt hinzu, dass alle Unterrichtenden – ob Mathematiklehrerin oder Kunstlehrer – mit den selben Erziehungsfragen befasst sind, da es ja dieselben Schüler sind, mit denen sie es in den erzieherischen Fragen zu tun haben. Die Notwendigkeit, in erzieherischen Fragen zu kooperieren, 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 Einbezug 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.

### 2.3. Erziehend lernen

In der Schule begegnen sich Schüler, Lehrer und Eltern. Dies ist ein weitere Herausforderung zum ständigen Lernen. Wenn Eltern ihre Kinder in der Schule abgeben, geben sie das Kostbarste ab, was sie haben. Das macht Schule auch für Eltern zu einer zweiten Schulzeit nach ihrer eigenen Zeit als Schüler oder Schülerinnen. Sie sind als Eltern von Schülern Lernende. Doch genau 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, von Eltern in Erziehungskrisen. 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 verwechseln mit Eltern oder Eltern mit Lehrern. Jede Schule muss sich zu Eltern verhalten – zuhörend oder weghörend, kooperierend oder sich abgrenzend, Nähe und Distanz jeweils angemessen unterscheidend. Das ist ein ständiger Lernprozess, der auf Dauer Lebensweisheit mit sich bringt. Die Kirche kann in der Schule Lebensweisheit lernen.

## 3. 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.“<sup>7</sup> Es ist nicht im Sinne der Väter und Mütter des Grundgesetzes, dieses Recht als bloßes Angebot an nicht-staatliche Bildungsträger verstanden zu wissen. Vielmehr steckt hinter Artikel 7,4 GG die Einsicht, dass es für die Gesellschaft wünschenswert ist, wenn der Staat nicht alleiniger Träger von Bildung ist. In diesem Sinne haben gerade auch die Kirchen nach 1945 darauf bestanden, das Recht auf Schulgründung im Grundgesetz zu verankern.

<sup>7</sup> „... 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.“ (Artikel 7,4GG)

Warum also sollte die Kirche Schule machen? Weil dem Recht, Schulen zu gründen, eine Pflicht entspricht, 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 von öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) ist in Deutschland dementsprechend geringer als in anderen Ländern.<sup>8</sup> Die Kirchen sind und bleiben aber ein privilegierter gesellschaftlicher Akteur, um dafür zu sorgen, dass Bildung aus einem gesellschaftlichen Willen entsteht, der einerseits nicht bloß über den Staat agiert, und der andererseits auch nicht bloß Eigeninteressen bündelt. Immerhin stellen die kirchlichen Schulen in Deutschland ca. 80% der nicht-staatlichen Schulen.

### 3.1. Schule und Eltern

Angesichts der (tatsächlichen oder herbeigeredeten) Krise des staatlichen Schulsystems treten zur Zeit neue nicht-staatliche Schulgründer auf. Zunächst sind da viele Elternvereine zu nennen, die versuchen, Grundschulen zu gründen. Sie haben ein doppeltes Problem. Zum einen sind Eltern nur so lange existentiell an Schulen interessiert, wie ihre eigenen Kinder darin sind. Das führt zu einer instabilen Struktur der Trägervereine. Man muss Eltern das besondere Interesse für ihre eigenen Kinder nicht zum Vorwurf zu machen, im Gegenteil: Es ist ihre Pflicht als Eltern, sich besonders für die eigenen Kinder einzusetzen. Aber genau hier liegt auch die Grenze der Eignung von Elternvereinen als Schulträger.

Zum anderen ergibt sich der Bildungsauftrag einer Schule nicht bloß aus dem Elternwillen, genauer: 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 Konfliktfalle auch gegen den Willen einzelner Eltern oder bestimmter 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 her abgeleitet werden.

Würde der Bildungsauftrag der Schulen auf dem Elternwillen basieren, so könnte man tatsächlich Eltern als „Bildungskunden“ definieren – und die Schüler gleich

<sup>8</sup> Vgl. OECD-Statistik, zitiert nach FAZ, 29.1.2008

mit, wie dies in neueren Äußerungen ja auch immer mehr der Fall ist. Lehrer und Lehrerinnen wären dann Vollstrecker des Elternwillens bzw. des Kundenwillens. In welche Aporien dies führen kann, zeigen aktuelle Entwicklungen, wonach Eltern über die erzieherischen Maßnahmen für Kinder anderer Eltern mitbestimmen, an disziplinarischen Maßnahmen der Schule mitwirken und die Verwechslungen 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 an dieser Stelle übrigens auch anfällig.<sup>9</sup>

### 3.2. Bildung und Solidarität

Ein versteckter gesellschaftlicher Trend zur Desolidarisierung im Bildungsbereich wird sichtbar, wo Schulgründungen aus dem Boden schießen, die mit hohen Schulgeldern Schul-Angebote aufstellen, um denen, die es sich leisten können, angeblich oder tatsächlich optimale Bildung verkaufen. „Verkaufen“ ist das entscheidende Stichwort in diesem Zusammenhang. Der Trend zum Ware-Werden von Bildung<sup>10</sup> wird nicht allein durch staatliche Kontroll- und Bremsmaßnahmen aufzuhalten sein – zumal sich die Politik selbst auf die ökonomische Bildungsrhetorik der 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 Markt-Gesichtspunkten gedachte „Wahlfreiheit“ der Eltern wird die typischen Gesetzmäßigkeiten des Marktes aufweisen. Die Befürworter werden argumentieren, dass die Liberalisierung des Bildungsmarktes von unsichtbarer Hand zum größeren Wohle der Allgemeinheit führen wird, die Bildungsverlierer werden der staatlichen Bildungs-Fürsorge zufallen.

Allein schon von ihrer Tradition her sind die Kirchen herausragende gesellschaftliche Bildungsträger mit einem solidarischen, am Allgemeinwohl orientierten Selbstverständnis. Kirchliche Schulen dienen nicht nur der eigenen Klientel, sondern der Stadt, der Gesellschaft. Bei Polanco 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 ... Diejeni-

<sup>9</sup> Vgl. dazu ausführlich: Engagement 4/2003, „Das magische Dreieck“, S. 271-274

<sup>10</sup> Vgl. dazu ausführlich: Jochen Krautz, Ware Bildung, München 2007

gen, die jetzt nur Schüler sind, werden wichtige Stellen zu jedermanns Nutzen und Vorteil einnehmen.“<sup>11</sup>

Über Jahrhunderte war die finanzielle Basis dieses Versprechens das Armutsgelübde von Ordensleuten. Heute haben sich die Finanzierungsstrukturen verändert. Doch der Ursprung zeigt, wie sehr das Bildungsideal mit einem aus dem Inneren der Gesellschaft kommenden Gerechtigkeitsideal verbunden ist, das nicht zu kaufen ist. Der Sinn der staatlichen Zuschüsse an private Bildungsträger heute besteht darin, das zu ersetzen, was in früheren Zeiten insbesondere von Ordensleuten 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 durchzusetzen,<sup>12</sup> dann tut er etwas, was seinem eigenen Interesse entspricht: Stärkung jener Bildungsträger in der Gesellschaft, die nicht Eigen- oder Kundeninteressen bedienen wollen, sondern einen gesellschaftlichen Auftrag mit umsetzen, notfalls auch im Konflikt mit Partikularinteressen.

#### 4. Bildungsgesellschaft oder Wissensgesellschaft

Auf dem Bildungskongress vom 16.11.2000<sup>13</sup> 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.“<sup>14</sup>

<sup>11</sup> O´ Malley, ebd., Nr. 5, 6,10, 15

<sup>12</sup> Private Schulträger leisten ohnehin über die staatlichen Zuschüsse hinaus durch Eigenmittel bei: In Berlin kostet ein Schüler an einer privaten Schule 2/3 der Kosten eines Schülers an einer staatlichen Schule.

<sup>13</sup> „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, Bildungskongress der Kirchen am 16.12.2000 in Berlin. Der Hauptvortrag von Leo O´ Donovan wurde auch in der StdZ abgedruckt.

<sup>14</sup> Aus der 8. These des Tempi-Kongresses. Die Thesen sind zu beziehen bei der Zentralstelle der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstr. 163, 53113 Bonn

#### 4.1. Das Sabbatparadox

Der Sabbat nutzt also, gerade weil er nicht nutzt. Durch das Arbeitsverbot entzieht der Sabbat einen Tag der Woche dem ökonomischen Nutzenkalkül, und genau dadurch nutzt er paradoxerweise auch Wirtschaft, Technik und Wissenschaft. Dieses Paradox ist streng durchzuhalten: Der Nutzen ist nicht der Grund für das Arbeitsverbot des Sabbats, so als wäre der Sabbat Frei-Zeit, um sich für die nächsten Arbeitstage zu erholen. Vielmehr liegt der Grund für den Sabbat in etwas, das sich dem Nutzenkalkül entzieht, mehr noch: das sich entzieht, wenn es um des Nutzens willen angezielt wird.

Am Sabbat ruht Gott, und mit ihm seine Schöpfung (vgl. 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 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 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 „rudes“, der selbstständigen Erkenntnisfähigkeit und Urteilskraft. Alles andere folgt darauf.

#### 4.2. Wissensgesellschaft und Bildungsgesellschaft

Kritisch zugespitzt formulieren die Thesen des Kongresses weiterhin, dass der in der New Economy gängige Begriff der „Wissensgesellschaft“<sup>15</sup> 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.“<sup>16</sup> Die jesuitische Pädagogik hat in den letzten Jahren entsprechend den Zweck der Bildung im Dienst an der Würde der Schüler und Schülerinnen festgemacht und daraus erschlossen, dass Raum für Reflexion, inhaltliche Verpflichtung auf die Frage nach der Gerechtigkeit

<sup>15</sup> Vgl.: Alfred Herrhausen Gesellschaft, *Welche Bildung brauchen wir im Wissenszeitalter?*, München 2001, S.151

<sup>16</sup> Tempi-Kongress, ebd., 9. These

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 10 Evaluationskriterien für den jesuitischen Charakter von Schulen.<sup>17</sup> Natürlich liegt in diesen programmatischen Äußerungen auch erhebliches Potential für Selbstkritik. Oft genug tapen kirchlichen Schulen und Ordenschulen in die Falle eines funktionalistischen Selbstverständnisses, wenn sie etwa Schulen als Rekrutierungsbasis für Nachwuchs oder als weltanschauliche Kadenschmieden missbrauchen. Aber das mindert nicht die grundsätzliche Bedeutung der programmatischen Äußerungen, die kirchlicherseits in den letzten Jahren vernehmbar waren und sich wohlthuend 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 Schüler im Bildungsprozess entscheidet sich die Humanität einer ganzen Gesellschaft. Warum also sollte Kirche Schule machen? Weil sich am Thema Schule etwas Wesentliches für ihre eigene Sendung entscheidet, die ja über sie selbst hinausweist.

## 5. Kirchliche Schulen und Pluralismus

Die Kirchen sind nicht davor gefeit, in ihrem eigenen Umgang mit Schulen einem Nutzenkalkül zu erliegen. In der säkularisierten, pluralistischen Gesellschaft scheint es naheliegend zu sein, die eigenen Schulen als Bollwerk zu verstehen, hinter dem 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.

<sup>17</sup> Der jesuitische Charakter der Jesuitenkollegien: Kriterien für einen Prozess der Evaluation an Jesuitenkollegien und Kollegien in ignatianischer Tradition, München 2008

Die Bollwerk-Vorstellung führt 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. Wenn sie sich der gesellschaftlichen Realität, die in Gestalt der Jugendlichen ja bereits mitten unter ihnen ist, nicht öffnen, dann wird diese eben in verdeckter Form unter ihnen anwesend sein. Äußerer Uniformitätszwang führt im Ergebnis nur dazu, 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 schlägt das Sabbat-Paradox unerbittlich zu: 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).

### 5.1. Schule als Institution

Es gibt einen schulspezifischen Grund, warum sich gerade an der Konzeption von Schule entscheidet, wie ein Schulträger es mit der Freiheit hält: Schule als Institution ist eine Zwangsinstitution. Kinder und Jugendliche gehen nicht freiwillig in die Schule, sondern auf Grund der allgemeinen Schulpflicht und – im Regelfall – auch auf Grund des Willens der Eltern. Dies gilt unabhängig davon, ob sie im konkreten Fall gerne oder nicht gerne in die Schule gehen. Auch Kinder, die gerne in die Schule gehen, besuchen, institutionell gesehen, nicht freiwillig in die Schule.

Schüler sind in der Schule also nicht Freie, sondern Abhängige. Dies muss jede Schulkonzeption von Anfang an mitbedenken. Es hieße allerdings das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man daraus schließt, dass Schule gar kein geeigneter Ort ist, um jungen Menschen das Evangelium von der Freiheit der Kinder Gottes nahe zu bringen. So sah es die innerkirchliche Institutionskritik der 70er Jahre und blies deswegen zum Rückzug der Kirche aus den Schulen. Die fundamental-kritischen Argumente gegen kirchliche Schulen liefen darauf hinaus, dass der Verkündigungsauftrag der Kirche mit dem Bildungsauftrag der Schule nicht vereinbar sei, gerade weil Schule nicht ohne Zwang gedacht werden kann, nach dem Motto: „Wie will die Kirche von der bedingungslosen Liebe Gottes sprechen können, wenn sie in der Schule zugleich für ein System steht, das notwendig ausgrenzt, Menschen nach Leistung bewertet und einordnet?“

Die Frage beruht auf dem Irrtum, dass Schule und Freiheit nicht zusammen gedacht werden können. Wenn das so wäre, dann könnte Schule auch keine Bildung vermitteln. Schule kann zwar nicht ohne Zwang gedacht werden. Die Frage ist nur,

Zwang wozu? Wenn kirchliche Bildung gemäß der Konzeption von „Tempi“ als Freiheits-Pädagogik gedacht 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, familiären<sup>18</sup> 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 Gemeinden, zu denen sich Jugendliche 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 – die sei hier im Wissen um einige notwendige Differenzierungen gesagt: – zu Gottesdiensten<sup>19</sup>.

## 5.2. Öffnung der Schule

Vor diesem Hintergrund scheint es mir nur konsequent, dass sich kirchliche Schulen dem Pluralismus und der Säkularisierung öffnen. „Öffnen“ bedeutet nicht, dass die Kirche selbst als Schulträger konfessionelle Eindeutigkeit hinter sich lässt. Im Gegenteil. Es ist die Chance der kirchlichen Schule, dort 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 des „guten Lebens“<sup>20</sup> 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, worauf 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

<sup>18</sup> Hier wäre die in kirchlichen Kreisen beliebte Rede von der „Erziehungsgemeinschaft von Eltern und Schule“ als Profilmerkmal kirchlicher Schulen noch einmal eigens zu bedenken.

<sup>19</sup> Zur speziellen Frage der verpflichtenden Teilnahme an Schulgottesdiensten wäre hier einiges einzufügen. Jedenfalls stehen „Schulgottesdienste“ auf Grund ihres schulischen Charakters in einem anderen Systemzusammenhang als Gottesdienste in der Gemeinde (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.

<sup>20</sup> Vgl. die Formulierung des Tempî-Kongresses.

Gesellschaft kommen. „Öffnen“ kann auch bedeuten: Die Konfession nicht zum alleinigen Aufnahmekriterium in die Schule machen. Besonders in den neuen Bundesländern ist der Anteil an konfessionslosen Schülern 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 Ethik-Unterricht zu besuchen. Wenn die Kirche im staatlichen Bereich Religion als ordentliches Unterrichtsfach innerhalb eines Wahlpflichtbereiches fordert<sup>21</sup>, so kann es durchaus angemessen sein, dass sie diese Abwahlfreiheit auch in ihren eigenen Reihen ermöglicht. Hier lässt sich allerdings einwenden, dass die Wahl einer kirchlichen Schule – jedenfalls seitens der Eltern – gerade mit der Entscheidung für 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. Sinn macht das, wenn andererseits gesichert ist, dass die Lerngruppen innerhalb des Wahlpflichtbereiches auch gemeinsame Unterrichtsphasen haben und zusammenarbeiten. Es ist ja nicht Zweck einer für Pluralität offenen Schule, dass sie die unterschiedlichen Bekenntnisse voneinander 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 Lehrerinnen und Lehrern 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

<sup>21</sup> Vgl. die aktuelle Diskussion um das allgemeine Pflichtfach Ethik in Berlin.

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 Lehrerinnen und Lehrer dazugehören, die konfessionell nicht oder anders gebunden sind, offen sind für die Frage nach Gott und bereit, vor den Schülern Zeugnis abzulegen für ihre Überzeugungen. Es kann auch die Glaubwürdigkeit der Schule als Ganze vor der Schülerinnen und Schülern erhöhen; sie erkennen an der Offenheit des Kollegiums, dass die Schule Ernst macht mit ihrer Offenheit ihnen gegenüber.

## 6. Profil kirchlicher Schulen

Seit vielen Jahren befinden sich die kirchlichen Schulen in einer intensiven Debatte über ihr eigenes Profil. Dabei stehen sich meist zwei Denkschulen gegenüber. Die eine Denkschule tendiert dazu, das Profil exklusiv zu definieren. Demnach gibt es allgemeine Kriterien für eine „gute Schule“, die alle Schulen realisieren müssen, ob kirchlich oder nicht-kirchlich. Hinzu kommen dann die exklusiven Kriterien, die kirchliche Schulen von anderen Schulen unterscheiden. Die Ordenschulen müssen dann eigene exklusive Kriterien erarbeiten, die sie von diözesan getragenen Schulen unterscheiden.

### 6.1. Exklusive Profilmerkmale

Häufig ergibt ein exklusives Profilverständnis, dass das Profil der kirchlichen Schule auf einigen besonderen Veranstaltungen ruht: Gottesdienst, Schulgebet, Besinnungstage, Sozialpraktikum. Tatsächlich sind diese Veranstaltungen auch wichtig für das Schulprofil. So zeichnet die Praxis der Besinnungstage kirchliche Schulen dadurch aus, dass hier neben gruppenspezifischen Prozessen erste Formen des geistlichen Austausches, Gebet und Liturgie eingeübt werden. Das Sozialpraktikum<sup>22</sup> ist geradezu ein Profilmerkmal kirchlicher Schulen geworden, besonders auch da, wo es nicht zusätzlich zu einem Betriebspraktikum, sondern statt dessen 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 durch den erhobenen moralischen Zeigefinger an die Schülerinnen und Schüler herangetragen, sondern in Form eines Perspektiv-

<sup>22</sup> Vgl.: Compassion – eine Idee macht Schule, Engagement 1/2005.

wechsels. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die Gesellschaft aus der Perspektive von Obdachlosen, Behinderten, Alten, Illegalen, Gefangenen zu sehen.

Ein weiteres exklusives Profilvermerkmal 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, für Gruppenstunden zu übernehmen, entdecken und entwickeln oft Stärken, die im schulischen Kontext nicht angesprochen werden. Je besser die Kooperation funktioniert, um so mehr profitieren beide, Jugendverband und Schule, davon. Wesentliche Impulse für die Schulentwicklung gingen in den 70er und 80er Jahren von den Verbänden aus. Umgekehrt konnten sich die Verbände bisher dort am besten halten, wo ihnen von den Schulen ein echter Freiraum und Unterstützung gewährt wurde.

Die exklusiven Profilvermerkmale der kirchlichen Schulen stehen aktuell unter dem Druck, den die Politik in die Schule hineingetragen hat. Je knapper die Zeit in der Schule wird, um so mehr stehen Veranstaltungen wie Sozialpraktika, Besinnungstage und Gottesdienste zur Debatte. Es kann ja schließlich nicht sein, dass das Profil kirchlicher Schulen darin besteht, dass sie die Schüler zu noch längeren Schulzeiten verpflichten und noch mehr verpflichtende Schulveranstaltungen im Programm aufnehmen als die staatlichen Schulen, die ja auch in den letzten Jahren erheblich mehr Zeit für Schule besetzen mussten. Und je mehr die Schule Nachmittagszeit besetzt, desto so 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.

## 6.2. Inklusives Profilverständnis

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 ehren-

amtlich für die Profilveranstaltungen engagieren, 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 nicht-kirchlichen 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.“<sup>23</sup> 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. Nach welchen Kriterien und Verfahren mit disziplinarischen Schlüssel-situationen umgegangen wird, prägt wesentlich den so schwer fassbaren „Geist“ einer Schule, der aber zugleich sein inneres Profil ausmacht. „Gerechtigkeit“ ist nicht nur ein Thema des Sozialpraktikums oder des Unterrichts, sondern auch ein Thema schulischer Alltagspraxis: Widerfährt den Schülern in den vorgesehenen disziplinarischen Verfahren Gerechtigkeit? Nehmen die schulischen Autoritäten Stellung gegenüber Gewalt oder verstecken sie sich vor Konflikten? Und weiterführend: Werden die Lehrer und Lehrerinnen gerecht entlohnt? Wird die Würde der Armen in der Schule respektiert – zum Beispiel in Form von niedrigen Preisen für Klassenfahrten?<sup>24</sup>

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

<sup>23</sup> Der jesuitische Charakter von Jesuitenkollegien, a.a.O.: Präambel, sowie Ausführungen in den Punkten 7-9.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., Kriterium 5 und 6.

Schulprofil als Ideologie über den 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.

zuerst erschienen in „Stimmen der Zeit“, 19.2.2009