

# Kirche und Gesellschaft

Herausgegeben von der  
Katholischen Sozialwissenschaftlichen  
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 363

Klaus Mertes

## Kirchliche Schulen in pluraler Gesellschaft

J.P. BACHEM VERLAG

---

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ dient der Information und Orientierung. Sie behandelt aktuelle Themen aus folgenden Bereichen:

*Kirche, Gesellschaft und Politik*

*Staat, Recht und Demokratie*

*Wirtschaft und soziale Ordnung*

*Ehe und Familie*

*Bioethik, Gentechnik und Ökologie*

*Entwicklung und Frieden*

Die Hefte eignen sich als Material für Schule und Bildungszwecke.

Bestellungen

sind zu richten an:

**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**

**Brandenberger Straße 33**

**41065 Mönchengladbach**

Tel. 0 21 61/8 15 96-0 · Fax 0 21 61/8 15 96-21

Internet: <http://www.ksz.de>

E-mail: [kige@ksz.de](mailto:kige@ksz.de)

Ein Prospekt der lieferbaren Titel sowie ein Registerheft (Hefte Nr. 1–250) können angefordert werden.

Redaktion:

**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**

**Mönchengladbach**

Erscheinungsweise: Jährlich 10 Hefte, 160 Seiten

---

2009

© J.P. Bachem Verlag GmbH, Köln

ISBN 978-3-7616-2126-4

## Die Ausgangslage

Die Nachfrage nach kirchlichen Schulen ist deutschland- und europaweit ungebrochen, Tendenz steigend.<sup>1</sup> Doch die Nachfrage hat sich zugleich qualitativ verändert. Konnte man noch bis in die 1970er- und 80er-Jahre hinein davon ausgehen, dass sie aus einem relativ geschlossenen kirchlichen Milieu kommt, so sind die Verhältnisse heute anders. Neben der klassischen Klientel klopfen auch andere Kreise an die Türen kirchlicher Schulen. Oft sind es Eltern, die als Jugendliche oder junge Erwachsene auf Distanz zur Kirche gingen, entweder aus ihr austraten oder sich auf andere Weise vom Glauben entfremdeten, aber nun im Zusammenhang mit der Erziehung ihrer Kinder an die Wurzeln ihrer eigenen Erziehung zurückkehren wollen. Diese „Rückkehrer“ suchen nicht nur etwas für ihre Kinder, sondern auch für sich selbst, da die Erziehungsverantwortung sie wieder in Fragen hineinführt, die sie eigentlich ad acta gelegt hatten. Ihre Biographien sind aus kirchlicher Perspektive oft nicht gradlinig verlaufen. Sie wissen darum. Das führt – zusammen mit den Gründen, die in ihrer Jugend zur Entfremdung von der Kirche führten und die ja nicht einfach entfallen sind – gelegentlich zu ambivalenten Haltungen gegenüber den kirchlichen Schulen. Sie fürchten die Wiederholung schlechter Erfahrungen, die sie hinter sich gelassen haben. Sie wittern skeptisch Restbestände schwarzer Pädagogik, der sie im Namen der Freiheit den Rücken kehrten. Aber sie wünschen sich zugleich eine neue Beheimatung in den großen Zusagen der christlichen Botschaft für sich und ihre Kinder.

Ein anderer Elterntypus tritt in den neuen Bundesländern, aber vermehrt auch in den alten Bundesländern auf: Es sind Eltern, die seit mehreren Generationen nichts mehr vom Christentum gehört haben, und nun für sich und ihre Kinder neugierig darauf sind, es kennen zu lernen. Besser als von „Atheisten“ sollte man hier von „Religionslosen“ sprechen. Vielleicht haben die Religionslosen in ihrer weiteren Verwandtschaft einen gläubigen Großvater oder eine gläubige Tante. Vielleicht haben sie die Kirche im Zusammenhang mit Friedensgebeten und politischen Aktionsbündnissen aller Art kennen gelernt. Sie empfinden jedenfalls ihre „Gottlosigkeit“ im Gegensatz zu Atheisten als Mangel. Wenn sie mit ihren Kindern an kirchliche Schulen herantreten, so tun sie dies mit Arg- und Ahnungslosigkeit.

Oft geht dem Anklopfen bei einer kirchlichen Schule ein intensiver Prozess im Elternhaus voraus. Das gilt besonders für konfessionsverschiedene oder religionsverschiedene Elternhäuser einschließlich Familien mit einem christlichen Vater und einer religionslosen Mutter – und umgekehrt. Mit der Schulwahl werden ja wichtige familienpolitische Vorentscheidungen getroffen.

fen. Auch Alleinerziehende kommen häufig mit solchen Fragen und Lebens-themen, etwa der Vater, der dem Kind die weltanschauliche Tradition der verstorbenen Mutter vermitteln will, zu der er selbst nichts beitragen kann, oder die Mutter, die nach der Scheidung für ihr Kind in der Schule Erziehungspartner sucht, denen sie wegen weltanschaulicher Nähe auch leichter vertrauen kann. Bei Anfragen aus muslimischen oder jüdischen Elternhäusern spielen oft auch schlechte Erfahrungen in staatlichen Schulen mit, wo religiöses Bekenntnis von einzelnen Lehrern grundsätzlich abgelehnt oder lächerlich gemacht wird. Sie erwarten sich von kirchlichen Schulen größere Toleranz für ihr eigenes religiöses Bekenntnis.

Die Liste der Nachfragetypen ließe sich fortsetzen. Für die kirchlichen Schulen vor Ort bietet sich jedenfalls ein sehr differenziertes Bild. Die Einmütigkeit eines geschlossenen kirchlichen Milieus, eine selbstverständliche Nähe von Elternhaus und Schule kann nicht mehr voraussetzt werden.

Auch bei den Lehrerkollegien an kirchlichen Schulen ist nicht mehr davon auszugehen, dass sie als geschlossene und bekennende konfessionelle Einheit den Schülern und Eltern gegenüberstehen. Es mag noch Gegenden in Deutschland geben, in denen es keine Schwierigkeit bereitet, einen Mathematik- und Physiklehrer zu finden, der praktizierender Christ ist und dessen Leben so geordnet ist, wie es das kirchliche Arbeitsrecht vorsieht. In den meisten Regionen der Bundesrepublik ist dies sehr schwierig geworden, in einigen schon seit vielen Jahren unmöglich. Es kommt hinzu, dass die Schulabteilungen und Schulleitungen bei der Einstellung neuer Lehrerinnen und Lehrer oft genug vor der Gewissensfrage stehen, ob sie den fachlich schlechteren Kollegen deswegen einstellen sollen, weil er zur eigenen Konfession gehört, oder den fachlich besseren, der nicht dazu gehört. Qualität und Konformität sind nicht immer kompatibel. Andererseits sind die kirchlichen Schulen gerade auch den nachfragenden Eltern ein konfessionell geprägtes Kollegium schuldig, sofern die Eltern die Schule wegen ihrer konfessionellen Prägung anfragen und das Profil der kirchlichen Schulen gerade in einer entsprechenden Prägung besteht.

Bei kirchlichem Kernpublikum sind vor dem Hintergrund dieser Situation gelegentlich resignative Töne über kirchliche Schulen zu hören. Man bedauert die geringer werdende kirchliche Prägung und wünscht sich zugleich für den eigenen heiligen Rest ein paar Schulen, in denen das Kernmilieu für die eigenen Kinder noch erkennbar bleibt. Doch selbst wenn man einen solchen milieu-orientierten Rückzug kirchlicher Schulen realisieren wollte, so wäre er zum Scheitern verurteilt. Denn die Schülerinnen und Schüler selbst bringen alle Fragen in die Schule mit, vor denen sie kein geschlossenes familiäres System im Verein mit einer Schule nach Wahl „schützen“ könnte. Die

pluralistische, säkularisierte und offene Gesellschaft kommt mit den Jugendlichen selbst in der Schule an. Eine geschlossene, sich abschottende Schul- und Bildungskonzeption würde legitime Schutzinteressen mit fürsorglicher Belagerung verwechseln. Das verhindert Bildung und endet seitens der Jugendlichen oft genug am Ende der Schulzeit mit einem Bruch im Namen der Freiheit. Die familienpolitischen Dramen der letzten Jahrzehnte zum Thema Weitergabe des Glaubens sprechen eine deutliche Sprache. Wenn kirchliche Bildung bloß im Sinne hat, bestimmte Gesinnungen und das eigene Milieu zu reproduzieren, dann erreicht sie genau das Gegenteil.

### **Klärungen zum Selbstverständnis**

Kirchliche Schulen stehen also an allen drei „Fronten“ in den Veränderungen, die eine nach-christentümliche Gesellschaft mit sich bringt: Weder die Eltern noch die Lehrerkollegien und am wenigsten die Jugendlichen stellen geschlossene konfessionelle Milieus dar. Wie kann in dieser Situation das Profil kirchlicher Schulen gerade auch in seiner erzieherischen Dimension realisiert werden?

Zunächst einmal müssen die kirchlichen Schulen die Offenheit der Situation anerkennen. Diese ist missionarisch. Mission hat zwei Dimensionen. Die eine besteht darin, nach außen zu gehen. Doch noch grundlegender besteht die andere Dimension darin, sich für diejenigen zu öffnen, die andrängen. Auch dies ist eine (innere) Grenzüberschreitung. Die Apostelgeschichte berichtet, wie sich dieser Prozess in der Urkirche ereignete. Die erste missionarische Entscheidung war, das Reich Gottes den vielen Nicht-Juden zu öffnen, die hineindrängten, aber aus vielen Gründen nicht hineingelassen wurden. Erst diese Öffnung machte den zweiten Schritt möglich, nämlich umgekehrt das eigene Haus zu verlassen und auf die Anderen zuzugehen. Vor einer ähnlichen Frage stehen heute die kirchlichen Schulen sehr konkret. Wenn sie sich missionarisch verstehen, dann müssen sie sich der Situation öffnen und mehr wollen als die Sicherung und Stabilisierung eines vorhandenen konfessionellen Milieus. Gerade darin leisten sie einen entscheidenden, unverzichtbaren Dienst für das Christentum, das von seinem Wesen her missionarisch ist.

Zweitens birgt die Situation die Chance, an einem Bildungsverständnis anzuknüpfen, das die Schule – Lehrer, Eltern und Schüler – in Dialog miteinander und mit der säkularen Gesellschaft bringt. Christentum und Bildung hängen zusammen. So wie es in der klassischen Lehre der „Unterscheidung der Geister“ darum geht zu lernen, den Geist Gottes selbst aus den vielen inneren und äußeren Stimmen heraushören zu lernen, so geht es bei Bildung darum,

selbst denken und urteilen zu lernen. Das geschieht nicht dadurch, dass Schüler Inhalte und Vorgaben nach dem Modell „friss Vogel oder stirb“ vorge­setzt bekommen, sondern dass sie am Lernstoff und im Dialog lernen, die eigene Vernunft zu entdecken und zu betätigen. Das ist ein methodisch anspruchsvoller Weg, aber es ist der einzige Weg, der das Engagement in Sachen Bildung lohnt. Platon war der Überzeugung, dass Lernen „Erinnern“ ist. Das bedeutet, dass der Lehrer dem Schüler helfen muss, das zu erkennen, was er schon weiß, ohne es aktuell schon ausdrücklich zu wissen. Für Ignatius von Loyola hatte der geistliche Lehrer die Aufgabe, beim Schüler „in der Mitte der Waage“ zu stehen, das heißt an jener Stelle zwischen den beiden Waagschalen, an denen er das Ergebnis der Wägung nicht beeinflussen kann. Nur so sei gesichert, dass der Schüler lernen kann zu „spüren“, auf welche Seite der Waage Gott das Gewicht legt. Das schließt ein, dass der Lehrer auch bei sich selbst „in der Mitte der Waage“ steht. Mag er sich selbst noch so sehr wünschen, dass sein Schüler dieses oder jenes erkennt, er muss die Disziplin der zugewandten Distanz halten, um beim Schüler Erkenntnis als eigene Erkenntnis zu ermöglichen. Es ist die Aufgabe von Schule, diesen Raum der Freiheit zu öffnen.

Das christliche Bildungsverständnis unterscheidet sich von behavioristischen, funktionalistischen und anderen input-output-Konzepten dadurch, dass es dialogisch ist, ein Geschehen zwischen Personen, und sich in diesem Sinne als Dienst an der Würde der Schüler versteht. Diese muss dem Schüler nicht erst beigebracht werden, sondern durch die Definition und Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung seitens der Schule für die jungen Menschen erfahrbar sein. Lerntechniken und disziplinarische Regeln sind zwar unverzichtbar, aber sie haben Dienstcharakter. Es war das Elend schwarzer Pädagogik auch an kirchlichen Schulen, dass sie die kostbarsten Inhalte kirchlicher Bildung ideologisierte, indem sie diese zu äußerlichen Lerninhalten degradierte, die im Ernstfall vor allem mittels Disziplin und pädagogischer Technik an die jungen Menschen herangetragen wurden. Die Schüler merkten es, blieben für die Dauer der Schulzeit äußerlich mehr oder weniger angepasst und verabschiedeten sich am Ende der Schulzeit in Scharen von ihrer Herkunft im Namen von Autonomie und Freiheit.

Die Klärung des eigenen Bildungsverständnisses ist schließlich deswegen von grundlegender Bedeutung, weil Lehrer und Lehrerinnen in der Schule mehr als durch Worte durch ihr persönliches Vorbild prägen. Sie sind die Repräsentanten der Schule vor den Schülern und Eltern. Lehren besteht zum geringeren Teil darin, mit Schülern etwas zu machen, was von der Persönlichkeit des Lehrers unabhängig wäre. Vielmehr lehren Lehrer mehr durch das, was sie sind, als durch das, was sie sagen. Wenn ein Lehrer von seinem

Fach begeistert ist, kann er für sein Fach begeistern. Wenn er nur begeistert ist, um zu begeistern, begeistert er nicht. Wenn ein Lehrer sich nicht für die Person des Schülers interessiert, wird keine Beziehung entstehen, in der sich etwas Wesentliches für beide ereignen kann. Wenn ein Lehrer innerlich unfrei ist, angstbesetzt, angepasst oder unter Druck knieweich, dann kann er nicht in die Freiheit des Denkens und in das *sanum iudicium* (die reife Einsichts- und Entscheidungsfähigkeit) einführen, das den gebildeten Menschen vom ungebildeten unterscheidet.

### **Prägung des Lehrerkollegiums**

Wie kann angesichts einer pluralen Situation ein Kollegium an einer kirchlichen Schule im Sinne eines kirchlichen Schulprofils geprägt werden? Die Erfahrung lehrt, dass die eigentliche Aufgabe der Prägung eines Kollegiums mit dem Zeitpunkt der Einstellung überhaupt erst beginnt.

Viele kirchliche Schulen haben begonnen, mit neu eingestellten Lehrern Einführungsseminare zu veranstalten. Darin wird den Neuen die Schultradition, die Schulgeschichte und das Schulprofil vorgestellt. Auch grundlegende Fragen des kirchlichen Glaubens können hier thematisiert und besprochen werden. Je mehr es gelingt, eine offene Gesprächssituation herzustellen, in der die Neuen auch „dumme Fragen“, die es ja bekanntlich nicht gibt, stellen können, umso mehr besteht die Chance, gleich zu Beginn eines langjährigen Arbeitsverhältnisses das richtige Signal zu setzen: „Sie stehen hier nicht unter Gesinnungsdruck. Auch Lehrer dürfen bei uns Fragen stellen und Unsicherheiten oder Unkenntnisse in Glaubensdingen zum Ausdruck bringen. Im Gegenteil: Je mehr sie sich mit diesen Fragen auseinandersetzen, umso mehr sind Sie bei uns willkommen. Denn es gehört zu unserem Selbstverständnis, dass Lehrer immer auch mehr sind als nur die Repräsentanten ihres Faches.“

Zu Recht haben die Kirchen in den letzten Jahren für die religiöse Dimension ihres Schulprofils den Begriff „Frage nach Gott“ eingeführt. So sagen etwa die jesuitischen Schulen, dass es zu ihrem Selbstverständnis gehört, dass in ihnen „die Frage nach Gott wachgehalten wird“. Das ist keineswegs als defensive Rückzugsposition gegenüber einem säkularisierten Milieu zu verstehen. Vielmehr ist die Offenheit einer Schule für die „Frage nach Gott“ Voraussetzung dafür, dass Antworten überhaupt in den Blick kommen können. Wer – auch im religiösen Bereich – Schule nur als Institution für Antworten versteht, hat weder etwas von Bildung verstanden noch letztlich auch vom *Deus semper maior*, um den es im christlichen Glauben geht.

In vielen Fällen hat es sich als hilfreich erwiesen, dass Schulträger und Schulleitung dem Kollegium Räume eröffnen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer ungeschützt über ihre eigenen existentiellen Fragen im Zusammenhang mit den tragenden Überzeugungen der Schule sprechen können. „Ungeschützt“, das kann hier auch bedeuten: In Abwesenheit der Repräsentanten von Schulträger und Schulleitung. Die Leitungsebene hat immer auch eine disziplinarische Funktion gegenüber dem Kollegium. Um für diese Funktion frei zu bleiben und um diese zugleich nicht in den Prozess der Reflexion existentiell bedeutsamer Überzeugungen hineinzuvermischen, muss sie angemessene Distanz halten. Aber die Leitungsebene ist zugleich unverzichtbar, um überhaupt die Räume für ein solches Gespräch zu eröffnen. Diese können dann durch den Schulseelsorger gefüllt werden, der einer Schule zur Verfügung gestellt wird und dem eine Diskretionspflicht gegenüber der Schulleitung zugestanden wird. Einige Orden haben in den letzten Jahren auch die Position des schulübergreifenden „Delegaten für Pädagogik“ eingerichtet. Der Delegat ist von den Leitungsstrukturen unabhängig und bietet Seminare für Lehrer an den eigenen Schulen an. Dort werden in einem geschützten Raum die Themen benannt und behandelt, die Bedeutung haben, um eine nachhaltige Identifikation der Lehrer mit dem kirchlichen Schulprofil zu ermöglichen.

### **Die Motivation der Lehrer**

Für die Lehrermotivation an kirchlichen Schulen ist ein inklusives Profilverständnis von herausragender Bedeutung. Die kirchliche Schule muss das Schulprofil, den Geist der von ihr gewünschten Pädagogik so formulieren, dass den Lehrern dabei geholfen wird, gute Lehrer zu sein, und zwar in ihrem beruflichen Alltag. Häufig ergibt ein exklusives Profilverständnis an kirchlichen Schulen, dass das Profil auf einigen besonderen Veranstaltungen ruht: Gottesdienst, Schulgebet, Besinnungstage, Sozialpraktikum, Zusammenarbeit mit kirchlichen Verbänden und Gemeinden. Tatsächlich sind diese Veranstaltungen auch wichtig für das Schulprofil. Die Schattenseite einer Konzentration auf exklusives Profilverständnis liegt allerdings darin, dass einige Elemente des Schulprogramms herausgehoben und damit auch ideologisch überbelastet werden, während der schulische Alltag umgekehrt von Profilfragen entlastet bleibt. Dies führt oft zu einem beziehungslosen Nebeneinander von Schulprofil und Schulalltag, manchmal sogar zu einem Gegeneinander. Im Lehrerkollegium vollzieht sich eine stille Spaltung zwischen den hochidentifizierten engagierten Profilträgern, und den anderen, die sich zurückhalten. Demgegenüber betont ein inklusives Profilverständnis, dass sich das Schulprofil in allen schulischen Vollzügen realisieren muss. Das Schulprofil

ist ein Querschnittsfaktor im gesamten Schulalltag, es ist nicht auf einige Veranstaltungen reduzierbar.

Viele Anliegen christlicher Pädagogik kommen in nicht-christlichen pädagogischen Ansätzen zum Ausdruck. Man muss sie deswegen nicht ausdrücklich kirchlich vereinnahmen und kann sie doch als Profilmerkmal bezeichnen. Das gilt sowohl für den Unterricht als auch für die täglich anfallenden erzieherischen Aufgaben. Nach welchen Kriterien und Verfahren mit disziplinarischen Schüsselsituationen umgegangen wird, prägt wesentlich den Geist einer Schule. „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?

Lehrer haben 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 umsetzen wollen.

Schließlich ist Lehrermotivation für das kirchliche Schulprofil eine Schlüsselaufgabe der Personalführung. Angesichts des immensen Organisations- und Planungsbedarfes, mit dem Schulleitungen inzwischen befasst sind, muss hier neuer Raum geschaffen werden. Schulleitungen brauchen Zeit für ihre wichtigste Aufgabe, die Personalführung. Lehrer und Lehrerinnen werden nicht dadurch motiviert, dass man von oben Druck macht oder gar mit finanziellen Leistungsanreizen operiert, wie dies zurzeit in einigen Kreisen propagiert wird. Die eigentliche Leistung des Lehrberufes ist unbezahlbar. Sie sinkt qualitativ, wenn sie wegen des Geldes erbracht wird, trotz schneller äußerer Erfolge. Auffangen und Begleiten der Lebenskrisen von Jugendlichen und von Familien, die Begeisterung für das eigene Fach, für die „Hebamentätigkeit“ im Unterricht, sowie die Bereitschaft, sich nötigenfalls Druck zu stellen und nicht zu beugen – all dies ist Lehrern nur möglich aus einer inneren Motivation heraus, die von wechselnden Anreizen unabhängig ist.

Deswegen brauchen Kollegien auch an kirchlichen Schulen Leitungen, die um die Leistung des Lehrberufs wissen und ihn schätzen. Die Schulleitungen

müssen selbst leben, was sie predigen – das gilt gerade auch beim Thema Druck. Leitungen demotivieren, wenn sie Druck von oben oder von unten, vom Schulträger oder von Eltern, von Moden und aktuellen Rankings einfach nach unten weitergeben. Sie demotivieren auch, wenn sie Druck von Kollegen nachgeben, sodass am Ende immer diejenigen kriegen, was sie wollen, die am meisten Druck machen. Das sind alles Selbstverständlichkeiten aus dem Handbuch für Personalführung. Für das Gelingen von Lehrermotivation an der Schule, auch für das Schulprofil, sind sie allerdings entscheidend. Nur im Rahmen einer verlässlichen Leitungspraxis können dann auch im Konfliktfall Lehrer und Lehrerinnen konfrontiert und in die Grenzen gewiesen oder gar abgemahnt werden, wenn sie in ihrer pädagogischen Praxis gegen das Schulprofil verstoßen. In diesem Sinne ist dann allerdings auch die Ausübung disziplinarischer Kompetenz gegenüber Kolleginnen und Kollegen ein wesentlicher Beitrag zur Lehrermotivation. Ein Kollegium muss erleben können, dass es Schulleitung und Schulträger ernst meinen mit ihrem Schulprofil.

### **Präsenz des Schulträgers in der Schule**

In der Regel wirkt der Schulträger über die Schulleitung in die Schule hinein. Er selbst ist dort nicht in persona präsent. An den von Orden getragenen Schulen gibt es hier einen wesentlichen Unterschied. Die Ordenslehrkräfte haben eine eigene Beziehung zum Schulträger und werden von den Kolleginnen und Kollegen, ja gelegentlich auch von den Schulleitungen, als Vertreter des Schulträgers vor Ort angesehen. Manche Ordensschulen haben deswegen sinnvollerweise entschieden, dass Ordensmitglieder nicht „Mitarbeiter“ im Sinne der MAV-Ordnung sind, da für sie die Loyalität zum Orden im Konfliktfall über der gemeinsamen Arbeitnehmer-Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber steht. Auf Mitarbeiterversammlungen, in denen Belange und auch Konflikte mit dem Anstellungsträger besprochen werden, treten sie deswegen ebenso wenig als Teilnehmer auf wie die Schulleitung. Das ist für beide Seiten entlastend.

Wenn die Beziehung zwischen dem Orden als Anstellungsträger und den Angestellten strukturell geklärt ist, dann ist allerdings die Präsenz von Ordenslehrkräften im Kollegium eine besondere Hilfe für die Prägung eines Kollegiums. Von Kolleginnen oder Kollegen lässt man sich lieber etwas sagen als vom Anstellungsträger selbst, der immer aus einer hierarchischen Position heraus spricht und damit Ängste und Reflexe auslöst, die er konkret gar nicht intendiert. Dies setzt allerdings voraus, dass sich die Ordenslehrkräfte wirklich auch als Kollegen verstehen und nicht bloß als U-Boote des

Schulträgers im Kollegium. Je mehr sie sich als Kollegen verstehen, umso mehr werden sie die Schule im Sinne des Schulträgers prägen, auf eine stille und nachhaltige Weise.

An diözesanen Schulen erfüllte einst der Typus des geistlichen Studienrates eine vergleichbare Funktion wie Ordenslehrkräfte im Kollegium. Im Zusammenhang mit dem Priestermangel ist der Klerus inzwischen vorwiegend auf die Gemeindegarbeit konzentriert worden. Das ist ein herber Verlust nicht nur für die Schulen, sondern auch für den Klerus, insofern der Klerus selbst dadurch auch immer mehr ein inneres Verhältnis zur Schule als Institution verliert. Sofern Schulseelsorge in der Schule von Klerikern ausgeübt wird, neigen diese dazu, sich weniger als Lehrer und mehr in einem eingeschränkten Sinne als „Seelsorger“ zu verstehen. Sie können damit aber eine in den Schulstrukturen verankerte Präsenz des Schulträgers nicht wirklich realisieren.

Viele kirchliche Schulen sind dazu übergegangen, der Religionslehrerkonferenz eine besondere Verantwortung für das Schulprofil zuzusprechen. Über die *missio canonica* haben Religionslehrer ja auch eine besondere Loyalität zum Schulträger. Doch auch hier gibt es Grenzen. Religionslehrer sind für den Religionsunterricht angestellt, nicht für die Repräsentation des Schulprofils. Zweitens sind – wenschon, dennschon – alle Lehrerinnen und Lehrer zur Darstellung und Umsetzung des Schulprofils verpflichtet, nicht nur die Fachlehrer für Religion. Und schließlich geht es bei der Inanspruchnahme von Religionslehrern meist um repräsentative außerunterrichtliche Veranstaltungen (Gottesdienste, Besinnungstage), die auf ehrenamtlichem Engagement basieren und deswegen nicht eingeklagt werden können.

Letztlich bleibt es dabei: Der Rückgang von Klerikern und Ordenslehrkräften an kirchlichen Schulen bedeutet in der Konsequenz, dass alle Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule in die Mitverantwortung für das Schulprofil hineingenommen werden. Darin liegen auch Chancen. Klerus und Orden müssen im Übrigen ihr Verhältnis zu Schule und Lehrberuf neu bestimmen.

### **Zusammenwirken von Schule und Eltern**

An kirchlichen Schulen wird häufig und gerne die besondere Qualität der Nähe und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule hervorgehoben. Der Begriff der „Erziehungsgemeinschaft“ bringt dies zum Ausdruck. Auch in den schulpolitischen Debatten der letzten Jahre wird der Ruf „Eltern an die Schule“ immer lauter, gerade im Hinblick auf bildungsferne Elternhäuser. Das klingt gut, überspielt aber einige strukturelle Spannungen, die im Schul-

alltag umso härter hervortreten, je beschwörender die Gemeinsamkeitsrhetorik ist.

Bei einer pluralen Situation ist zunächst einmal davon auszugehen, dass es eben keinen tragenden Überzeugungskonsens in wichtigen erzieherischen Fragen zwischen Elternhaus und Schule gibt. Die Probleme zerbrechender Ehen führen darüber hinaus in vielen Fällen zu einer Schwächung elterlicher Autorität gegenüber den eigenen Kindern, sodass sich die Schule ihrerseits nicht auf diese Autorität stützen kann – nach dem Motto: „Sagen Sie mal Ihrem Kind, dass ...“ Einen Erziehungsauftrag gegenüber Eltern hat Schule ohnehin nicht, sodass alle Bemühungen, Eltern an die Schule zu bringen, schnell an Grenzen stoßen. Umgekehrt möchten Jugendliche spätestens ab der Pubertät, oft aber schon viel früher, dass die Schule ihr eigener Raum ist, in dem sie gerade nicht ihren Eltern begegnen. Es kommt hinzu, dass der Trend hin zur Ganztagschule der Tatsache geschuldet ist, dass Eltern ganztags arbeiten (müssen) und deswegen ihre Zeit für Präsenz an der Schule knapp ist. Schließlich ist immer mit dem Fall zu rechnen, dass die Schule sich in familiären Konflikten gelegentlich auch mit Jugendlichen gegen die Eltern solidarisieren muss, statt sich auf eine Mediatorenrolle zu beschränken. Bildung bedeutet ja auch Emanzipation – und diese geht in vielen Fällen mit Konflikten mit dem eigenen Herkunftsmilieu einher. Hier kann es gerade an kirchlichen Schulen zu skurrilen Konstellationen kommen, wenn etwa eine Schülerin sich dem Christentum neu und intensiv zuwendet und dies zu einem Konflikt mit dem Elternhaus führt.

Das Programm „Erziehungsgemeinschaft von Schule und Elternhaus“ ist also nicht sonderlich geeignet, um in einer pluralen Situation eine kirchliche Schulkonzeption zu realisieren. Vielmehr muss sich gerade auch die kirchliche Schule als Institution definieren, die einen begrenzten, aber innerhalb dieser Grenzen klaren Auftrag hat, der nicht auf einen „Kundenwillen“ der Eltern zurückgeht, sondern auf eine kirchliche Sendung bzw. auf einen gesellschaftlichen Auftrag – sofern ja auch kirchliche Schulen dem Allgemeinwohl verpflichtet sind, nicht nur den Eigeninteressen der Institution Kirche.

## **Die Grenzen der Verantwortungsbereiche**

Für den schulischen Alltag kann der Auftrag der Institution Schule gegenüber der Institution Familie auf die Formel gebracht werden: „Eltern sind keine Mitlehrer, Lehrer sind keine Mitteltern.“ Eltern haben eine erzieherische Verantwortung für ihre eigenen Kinder, nicht für die Kinder anderer Eltern. Für sie sind die Kinder in einer Klasse nicht gleich. Umgekehrt ist es bei den Lehrern. Sie gehen von den gleichen Ansprüchen aller Schüler in der

Lerngruppe aus und tragen deswegen die Verantwortung für die Lerngruppe als Ganze. Natürlich gibt es Überschneidungen: Eltern haben ein Interesse daran, dass es in der Lerngruppe gut zugeht, weil dies auch für ihr eigenes Kind gut ist. Und umgekehrt haben Lehrer ein Interesse daran, dass ihre Schüler zu Hause eine gute Rückendeckung haben, weil dies die beste psychologische Voraussetzung für stabiles Lernverhalten ist. Aber gerade in den Konfliktfällen zeigen sich die objektiven Grenzen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Die Verantwortung für den Lehrplan, für disziplinarische Entscheidungen und für innerschulische Verfahren liegt in der Schule und muss auch gelegentlich gegen die Zustimmung von Schülern und Eltern durchgesetzt werden können – natürlich unter fairen Bedingungen, aber doch bei klarer Zuständigkeit. Umgekehrt liegt die Verantwortung für die Gestaltung des familiären Lebens bei den Eltern. Dies muss die Schule respektieren. Übergriffigkeiten nach beiden Seiten hin blockieren mögliche Annäherungen zwischen Elternhaus und Schule in ihrer jeweiligen Verantwortung für dieselben Kinder.

Dies vorausgesetzt kann Schule dann aber auch in vielen Bereichen mit Eltern so kooperieren, dass sie einander näherkommen und voneinander lernen. Ohnehin entstehen die meisten langfristigen Nebenwirkungen von Schule auf Familie durch die Gespräche, die Eltern mit Schülern führen wenn diese wieder als ihre Kinder zu Hause sind. Auch hier gilt die Faustregel, dass Schule mehr durch ihr eigenes Vorbild im Umgang mit pädagogischen Schlüssel-situationen auf familiäre Meinungs- und Überzeugungsbildung einwirkt als durch Diskurse aller Art. Nicht nur Schüler, sondern ganze Familien lernen in der Schule.

Auch auf der Ebene der Institution kann und muss diese Kooperation Gestalt gewinnen. So haben viele Schulen in den letzten Jahren „Schulkonferenzen“ eingeführt. Staatlicherseits ist dies auch in den neuen Schulgesetzen meist vorgeschrieben. In Schulkonferenzen sprechen Eltern, Lehrer, Schüler und Schulleitung über pädagogische Fragen, die sie gemeinsam betreffen – auch, aber nicht nur im schulischen Kontext. Viele Probleme, die in der Schule ankommen, entstehen ja außerhalb der Schule, wie umgekehrt auch: Wenn Jugendliche an einem Wochenende in einigen Familien unkontrollierten Zugang zu Alkohol haben, so wirkt sich das auch auf das Verhalten mit der Droge Alkohol in der Schule aus. Wenn ein Lehrer durch pädagogisch unangemessenen Lernstoff die Schüler vor den Kopf stößt, dann ist die ganze Familie mitbetroffen.

Kompetenz in Gesprächsführung sollte stärker zur Ausbildung und Fortbildung von Lehrern gehören. Auf Elternsprechtagen feiern die Missverständnisse zwischen Lehrern und Eltern immer wieder fröhliche Urständ. Dies

hängt damit zusammen, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen im „magischen Dreieck“ zwischen Lehrern, Eltern und Schülern nicht genügend seitens der Schule durchdacht sind. Die größere Verantwortung liegt hier auf der Seite der Schule, also der Lehrer. Wenn eine klare Beziehung gelingt, dann kann allerdings viel möglich sein. Lehrer können zu Begleitern von Eltern in schwierigen oder (momentan) unlösbaren Erziehungsproblemen werden. In den vielen Fällen alleinerziehender Familiensituationen kann die Schule so wirklich durch ihre Lehrer und Lehrerinnen Partner in der Erziehung werden, ohne dabei Vater- oder Mutterersatz sein zu müssen.

## **Schule und Persönlichkeitsentwicklung**

Der wichtigste Beitrag der Schule für die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen liegt im Vorbild des Lehrers und in der Art und Weise, wie er sich dem Schüler im Unterricht und Schulalltag zuwendet. Der Vorbildcharakter des Lehrers funktioniert immer. Ist er ein schlechter Lehrer, fachlich inkompetent, an der Person des Schülers nicht interessiert und dem jeweiligen Druck angepasst, werden die Schüler es irgendwann merken und einen negativen Fixpunkt haben, von dem sie ihr Selbstverständnis abgrenzen können. Der gute Lehrer kann hingegen ein Leben lang positives Vorbild bleiben, selbst dann, wenn der Schüler über den Lehrer hinausgewachsen ist – worüber sich ein guter Lehrer immer freut.

„Gerechtigkeit“ ist bei Jugendlichen ein Thema, dessen Bedeutung für die innere Reifung nicht zu unterschätzen ist. Der ausgeprägte Gerechtigkeits-sinn von Jugendlichen muss einerseits ernst genommen werden, andererseits bedarf er der Formung. Oft verstecken sich hinter Gerechtigkeitsdebatten, die von Kindern und Jugendlichen angezettelt werden, bloß Eigeninteressen in Verteilungskämpfen. Gerechtigkeits-sinn wird zerstört, wenn Schüler erleben müssen, dass die schulischen Autoritäten nicht gegen Gewalt aller Art einschreiten, sondern sich selbst ängstlich zurückhalten und „neutral“ bleiben. Beim Thema „disziplinarische Maßnahmen und Strafe“ muss die Schule zugleich für transparente Verfahren sorgen und die Grundregeln rechtsstaatlicher Praxis (Anhörrechte, Unschuldsvermutung bis zum Erweis des Gegenteils etc.) im erzieherischen Alltag erlebbar machen. Den Lehrern müssen Ermessensspielräume zugestanden werden bei der Umsetzung der Schulordnung. Kluger Umgang mit Ermessensspielräumen prägt langfristige Einstellungen bei den Betroffenen und impft gegen die Versuchungen totalitären Denkens. Und schließlich kennt gerade das Christentum die Dimension der Barmherzigkeit. Selbst wenn sich die klassische Beichte an den meisten kirchlichen Schulen nicht mehr nach dem alten Schema der klassenweisen

Hinführung zum Beichtstuhl in den entsprechenden liturgischen Zeiten durchführen lässt, so sind doch Möglichkeiten zu Vorformen der Beichte entscheidende Momente in der Persönlichkeitsbildung junger Menschen: Wenn sie in einem durch Schweigezusagen geschützten Raum zugeben können, dass sie etwas Schlimmes getan haben, und in diesem Raum verzeihende Zuwendung finden und Wege zur Versöhnung aufgezeigt bekommen, bis hin auch zur sakramentalen Beichte.

An vielen kirchlichen Schulen wurde in den letzten Jahren mit Erfolg das Projekt „Compassion“ eingeführt: Schüler sind drei bis vier Wochen lang in Obdachlosenküchen, Altersheimen, Hospizen, Behinderteneinrichtungen, Bahnhofsmissionen oder anderen Orten tätig, wo die sozialen Konflikte der Gesellschaft besonders sichtbar sind. Solche Projekte lassen sich auch über mehrere Schuljahre hinweg mit einzelnen Schülern schulbegleitend realisieren, durch wöchentliche Mitarbeit in ambulanten Diensten oder Lesepatenschaften. Der Sinn dieser Projekte besteht darin, sehen zu lernen. Aufmerksamkeit für soziale Fragen, Gespür für die Situation von anderen Menschen, insbesondere von denen, die an den Rand gedrängt werden, entsteht hier nicht durch Appelle, sondern durch Begegnung. Eine Pädagogik, die ethische Einstellungen durch moralische Appelle bewirken will, wirkt in der Regel kontraproduktiv. Der besondere Reiz des Compassion-Ansatzes besteht darin, dass er viel tiefere Erkenntnisse ermöglicht, weil er die Wahrnehmung erweitert. So ist er ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur Entdeckung und Einübung von Tugenden. Viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten Jahren darüber hinaus – auch angeregt durch den Compassion-Ansatz – die Gelegenheit genutzt, zwischen Schule und Studium ein soziales Jahr – auch im Ausland – einzulegen. Im Sinne einer Erweiterung des Horizontes liegen solche Initiativen noch mehr auf der Linie eines kirchlichen Profils als die rein auf Spracherwerb ausgerichteten Auslandsaufenthalte während der Schulzeit.

### **Die Frage der religiösen Prägung**

In einem pluralen Milieu stellt sich für kirchliche Schulen natürlich auch besonders die Frage nach der religiösen Prägung – über den Religionsunterricht hinaus. Zum einen ist hier zu bedenken, dass religiöse Praxis an der Schule unter anderen strukturellen Voraussetzungen steht als in der Gemeinde. Schule ist Zwangsinstitution: Schüler sind aufgrund der Schulpflicht in der Schule, auch dann, wenn sie gerne in der Schule sind. Deswegen kann man in der Schule viele Dinge nicht machen, die man in der Gemeinde machen kann. Ein öffentliches und zugleich persönliches Bekenntnis eines Jugend-

lichen etwa kann in der Schule ganz andere soziale Konsequenzen für den Schüler haben als für den Jugendlichen in der Gemeinde.

Vor diesem Hintergrund müssen kirchliche Schulen mit allen Schülern, egal welcher Konfession oder welchen Identifikationsgrades mit der eigenen konfessionellen Herkunft, mit einer Einübung in elementare religiöse Vollzüge beginnen. Dazu gehören: Einüben in gemeinsames Schweigen, das mehr ist als bloß äußere Stille; Einüben in Körperhaltungen, die für Gebet und Meditation angemessen sind; Einüben von geistlichen Gesängen, die von allen leicht gesungen werden können und die textlich so viel Qualität haben, dass sie über die Halbwertszeit jugendlichen Geschmacks hinaus tragen; Einüben von Riten – in den Rhythmen des Kirchenjahres, bei den Begrüßungs- und Abschiedsgelegenheiten des Schuljahres, bei den Festen der Schule. Bei allen diesen Dingen gilt die pädagogische Weisheit „weniger ist mehr“. Gerade in diesem Bereich kommt es auf Qualität an, nicht auf Quantität. Wenn dann die großen Themen des Lebens in die Schule einbrechen: Tod, Krankheit, Geburt, Befreiung, dann steht die Schule nicht mehr stumm da, sondern hat eine gemeinsame Sprache des Dankes, des Staunens, des Klagens und der Trauer zur Verfügung. Auf solche Erfahrungen beziehen sich Schüler innerlich oft ein Leben lang: Wie ist die Schule damals mit dem Suizid des Mitschülers umgegangen? Was geschah, als eine Schülerin schwanger war? Was machte die Schule am Tag nach dem 9.11.1989, als die Mauer in Berlin fiel, oder am 12.9.2001, als wir alle mit den Bildern von den brennenden Twin-Towers im Kopf in die Schule kamen? Wie wurden wir von der Schule verabschiedet? Und so weiter. An der Antwort auf solche Fragen hängt im Rückblick oft genug das ganze Profil einer Schule: Nicht wie es in der Konzeptionslyrik dargestellt ist, sondern wie es sich für die jungen Menschen real gezeigt hat und nun weiter prägend ist.

## Anmerkungen

- 1 Für die katholischen Schulen vgl. die letzte umfassende Erhebung in *engagement* 3/1999, Zeitschrift für Erziehung und Schule: 1.155 katholische Schulen in freier Trägerschaft, darunter 528 allgemein bildende Schulen (207 Gymnasien, 160 Realschulen, 112 Haupt- und Volksschulen). 328.394 Schülerinnen und Schüler, davon 260.385 an allgemein bildenden Schulen. 30 % dieser Schulen befinden sich in Ordensträgerschaft, 67 % sind koedukativ, 128 Schulen sind mit Internaten verbunden (neuere Zahlen sind in Vorbereitung).

## Zur Person des Verfassers

P. Klaus Mertes SJ, Rektor des Canisius-Kollegs, Berlin.