

Norbert Mette

Das Kind in der Mitte (Mk 9,36).

Eine Herausforderung für die katholische Schule

„Es gibt Anzeichen dafür, daß das Interesse an den freien Schulen nicht weiter abnehmen, vielmehr im Zusammenhang mit der Verunsicherung des staatlichen Schulwesens vielleicht sogar zunehmen wird.“¹ W. Molinski hat mit dieser vor knapp 15 Jahren geäußerten Vermutung offensichtlich Recht bekommen: Schulen in freier Trägerschaft haben allgemein einen guten Ruf und erfreuen sich großer Beliebtheit. Die Zahl der Anmeldungen ist Jahr für Jahr größer als die Aufnahmekapazität. Neue Schulen werden gegründet, wobei freien Elterninitiativen eine zunehmende Bedeutung zukommt. Der Anteil der freien Schulen an der gesamten Schülerpopulation beläuft sich zur Zeit auf etwa 5%. Die Statistik (Stand 1987)² weist darunter 1.134 katholische Schulen mit insgesamt 286.396 Schülern aus; die Schätzungen für Schulen und Heime in evangelischer Trägerschaft sprechen von 684 Schulen mit 85.000 Plätzen. Daneben gibt es 163 Schulen mit 49.850 Schülern, die in ihrem Konzept der Pädagogik Rudolf Steiners folgen, sowie weitere Schulen und Landerziehungsheime in freier Trägerschaft. Deutlich ist, daß die Schulen in kirchlicher bzw. kirchlich orientierter Trägerschaft den größten Anteil unter den sogenannten „freien Schulen“ stellen. Läßt sich für sie eine entsprechend profilierte Konzeption ausmachen, wie sie etwa - bei allen unterschiedlichen Akzentuierungen - für die Waldorfschulen kennzeichnend ist? Ihre kirchliche Anbindung bzw. Trägerschaft unterscheidet sie natürlich von den übrigen Schulen. Doch welche inhaltlichen Maßstäbe sind damit verbunden?

Daß Absolventen etwa katholischer Schulen ein signifikant höheres Maß an kirchlicher Identifikation aufweisen als ihre Altersgenossen, läßt sich kaum feststellen. In diese Richtung weisen auch, soweit erkenntlich, nicht in erster Linie die Erwartungen der Eltern. Sie legen insbesondere Wert auf eine besondere pädagogische Qualifikation. Doch deckt sich das auch mit den Erfordernissen, wie sie von kirchenamtlicher Seite an die katholischen Schulen gerichtet werden?

1. Begründung und Zielsetzungen katholischer Schulen zwischen Programm und Wirklichkeit

In der Tat legen auch die neueren kirchlichen Verlautbarungen über die katholische Schule auf deren pädagogische Qualität ausdrücklich beson-

1) W. Molinski, Freie Schulen in kirchlicher Trägerschaft, in: HRP III, 251-267, 252.

2) Vgl. *Arbeitsgemeinschaft freier Schulen (Hg.)*, Handbuch Freie Schulen (Erweiterte und aktualisierte Neuausgabe), Reinbek 1988, 501ff.; vgl. auch die zusammenfassende Übersicht bei H.-J. Oehlschläger, Alternativschulen, in: D. Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek 1989, 38-56, 38f.

deren Wert.³ Die Merkmale einer katholischen Schule, so heißt es, müssen sich allererst daraus ergeben, daß sie Schule ist und als solche den Anforderungen zu genügen hat, „die heute an eine gute Schule zu stellen sind“⁴. Sie „verfolgt nicht weniger als andere Schulen die Bildungsziele und die menschliche Formung der Jugend“⁵.

Folgt man den programmatischen Aussagen des Synodenbeschlusses zum Bildungsbereich, zeichnen eine „gute Schule“ vor allem folgende Merkmale aus:

- „die Beachtung der pädagogischen Eigengesetzlichkeit“,
- „fortwährende wissenschaftliche Überprüfung des eigenen pädagogischen Tuns“,
- „soziale Offenheit und besondere Berücksichtigung der schwächeren und benachteiligten Glieder der Gesellschaft“
- und „Mitwirkung und Mitbestimmung aller am Bildungsprozeß Beteiligten“⁶.

Diese ausdrückliche Würdigung der Autonomie der Erziehungswirklichkeit bedeutet eine nachhaltige - wenngleich nicht konsistent durchgehaltene - Akzentverschiebung in den lehramtlichen Aussagen zur Erziehung seit dem letzten Konzil. Waren diese doch vorher von einem normativen Duktus geprägt, „bei dem die Dogmatik einen Horizont absteckt, auf den alle Erziehungsfragen vorweg bezogen sind“⁷. Nicht mehr die Kompetenz für eine genuin christliche Erziehungslehre, verbunden mit dem „auf dem Lehrauftrag (Mt 28, 18 ff) und auf ihrer übernatürlichen Mutterschaft“⁸ begründeten Recht, für die Gesamterziehung und den Unterricht der katholischen Kinder und Jugendlichen zuständig zu sein, wird mehr vom kirchlichen Lehramt beansprucht, wohl aber die

3) Vgl. dazu insbesondere: Die Erklärung über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis“, in: K. Rahner/H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg 1966, 335-348; Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule, Bonn 1977; *Der katholische Laie - Zeuge des Glaubens in der Schule*. Dokument der Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Bonn 1982; Kongregation für das Katholische Bildungswesen, *Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule*, Rom 1988; Synodenbeschluß: *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, in: L. Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg 1976, 518-548. Vgl. dazu R. Ilgner, *Was macht eine Schule „katholisch“? Elemente einer nachkonziliaren Theorie der katholischen Schule*, in: R. Schilmöller u. a. (Hg.), *Erziehung als Auftrag*, Münster 1989, 41-49.

4) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534.

5) *Gravissimum educationis* 8 (s. Anm. 3), 343.

6) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534.

7) E. Feifel, *Religiöse Erziehung*, in: SL⁷ IV, 848-853, 850; vgl. auch Ilgner (s. Anm. 3), 41 f.

8) G. Fischer, *Erziehungsenzyklika*, in: LThK² III, 1076f., 1076.

Mitverantwortung der Kirche für eine umfassende Sicht der Erziehung, die den „Gegebenheiten unserer Zeit“⁹ Rechnung trägt.

Daneben hält sich aber in den kirchenamtlichen Verlautbarungen als weitere Perspektive die Auffassung von der katholischen Schule als spezifischem Ort der Heilsvermittlung und damit des Selbstvollzugs von Kirche durch. So heißt es etwa im Synodenbeschluß „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ unmittelbar im Anschluß an die oben zitierte Passage: „Die katholischen Schulen in freier Trägerschaft sollen den Menschen aber auch helfen, ein Leben aus dem Glauben zu führen und sich in der Welt als Christ zu verhalten. Gerade in einer Gesellschaft, in der die Grundhaltung des Menschen zunehmend positivistische und rationalistische Tendenzen aufweist, muß sich der junge Mensch sachgerecht und in zeitgemäßer Sprache mit der Botschaft Christi auseinandersetzen können, um dann aus eigener Reflexion zum personalen Glaubensvollzug vorzustoßen...

Katholische Schulen sollen sich..bemühen, Hilfen für den Glauben zu geben, indem sie u. a. befähigen zur Erkenntnis weltanschaulicher Implikationen in wissenschaftlichen Aussagen, hinführen zu Meditation, anregen zur Selbstbeherrschung und Besinnung und Bereitschaft wecken zum Dialog. Auch in der Schule kann der junge Mensch so die Kirche als wesentliches Element christlichen Gemeinschaftslebens erkennen und erfahren.“¹⁰ Neben der Respektierung der Autonomie der Schule als Erziehungswirklichkeit hält sich also die bislang bestimmende Tradition durch, gemäß der die Schule im Eigenverständnis der katholischen Kirche als Ausdruck und Teil vollen kirchlichen Lebens gilt.¹¹

Es gibt Versuche, diese beiden - pädagogischen und theologisch-ekklesiologischen - Aspekte zur Bestimmung der katholischen Schule in der Weise aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen, daß gerade in ihrem Doppelcharakter - wie es beispielsweise ihre Umschreibungen als „Erziehungsgemeinschaft“ und als „Glaubensgemeinde“ zum Ausdruck bringen¹² - ihre Eigenart festgemacht wird. Die Frage ist jedoch, ob und inwiefern sich diese beiden Aspekte miteinander vermitteln lassen. Unter dieser Perspektive lassen sich verschiedene Ansätze zur Begründung und Zielsetzung katholischer Schulen zwei Grundmodellen zuordnen, die sich darin unterscheiden, wie sie die Spannung zwischen den beiden Aspekten bzw. Dimensionen von katholischer Schule auflösen: zum

9) *Gravissimum educationis*, Vorwort (s. Anm. 3), 335.

10) Synodenbeschluß (s. Anm. 3), 534 f.

11) Vgl. *D. Knab/F. Messerschmid*, Tradition und Gegenwart. Profil von Schulen in katholischer Trägerschaft, in: *D. Goldschmidt/P.M. Roeder* (Hg.), *Alternative Schulen?*, Stuttgart 1979, 363-389, 363f.

12) Vgl. dazu *Ilgner* (s. Anm. 3), 2 ff; vgl. Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule (s. Anm. 3), 22f.

einen in der Form einer integralistischen Ineinsetzung, zum anderen in Form eines additiven Nebeneinander.¹³

Das Modell der integralistischen Ineinsetzung von Glaube bzw. Kirche und Schule entspricht jener vor allem im katholischen Raum maßgeblich gewordenen und teilweise bis heute einflußreichen Auffassung, die davon ausgeht, daß pädagogisches Handeln, das der gottgewollten Berufung des Menschen wirklich gerecht werden wolle, letztlich auf den christlichen Glauben grund- und auf ihn hin angelegt sein müsse.¹⁴ Da Aufschluß über die „innerste Wahrheit“ des Menschen und die „letzte Bedeutung“ seines Handelns nur von der Offenbarung zu gewinnen sei, sei alle Erziehung von dorthin und ihrer in der kirchlichen Tradition erfolgten Auslegung zu fundieren und zu normieren. Die Begründungsfiguren, mit denen die Gültigkeit dieses Verständnisses einer christlich geprägten Gesamterziehung darzulegen versucht worden ist und wird, können hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden. Große Bedeutung gewann insbesondere die sog. „katholische Pädagogik“, die eine umfassende Erziehungslehre auf der Grundlage des dargelegten Erziehungsverständnisses auszuarbeiten bestrebt war, indem sie aus den von der Offenbarung und dem Naturrecht gewonnenen theologischen und anthropologischen Prinzipien und Normen Absichten, Methoden und Institutionen der Erziehung deduzierte.¹⁵ Unter Verweis auf die Tatsache, daß erzieherisches Wirken unweigerlich auf einer Sinngrundlage aufruht, beruft sie sich ausdrücklich auf das christliche Menschenbild und macht dieses als Bezugsgröße und Maßstab für die Pädagogik deswegen geltend, weil es der göttlichen Berufung des Menschen zu seiner vollen Menschwerdung folge und entsprechend auf eine ganzheitliche Erziehung und Bildung abhebe. Daß sich das - über ihre Grundlegung in der katholischen Familie hinaus - am ehesten in katholischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gewährlei-

13) Eine aufschlußreiche Rekonstruktion des schulpolitischen Weges in der evangelischen Kirche hat K.E. Nipkow vorgelegt: vgl. *K.E. Nipkow*, Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, 26 (1985), Beiheft; *ders.*, Grundsätze evangelischer Bildungspolitik im Wandel, in: *Bildung und Kirche*, hg. vom Comenius-Institut, Münster 1985, 37-73.

14) Zur neueren, unter dem Stichwort „christliche Erziehung“ geführten Diskussion vgl. u. a.: *J. Splett*, Christliche Erziehung, in: *ZKTh* 104 (1982), 291-309; *I. Vermehren*, Die Pädagogische Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft, in: *Katholische Bildung* 84 (1983), 356-366; *E.E. Geißler*, Christliche Erziehung in der katholischen freien Schule, in: *StdZ* 202 (1984), 403-412; *J. Schurr*, Von christlicher Erziehung zu unchristlicher Zeit in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 62 (1986), 183-204; *M. Heitger*, Christliche Erziehung - Hoffnung für diese Welt, in: *engagement* 1986, Heft 1, 17-26; *P. Wehrle*, Das christliche Menschenbild - Maßgabe für eine Schule in katholischer Trägerschaft, in: *Informationen* 4/1988, 7-9; *M. Müller*, Katholische Schule - Auftrag und Ziel, in: *Marchtaler Pädagogische Beiträge* 11 (1988), 45-51; *H. Horns*, Was ist christliche Erziehung?, in: *IBW-Journal*, Mai 1988, 3-13.

15) Vgl. u. a. *K. Erlinghagen*, Grundfragen katholischer Erziehung, Freiburg 1963.

sten und realisieren läßt, ergibt sich für das Konzept der „katholischen Pädagogik“ nahezu von selbst.

Zunehmende - nicht zuletzt praktisch folgenreiche - Brisanz erfährt dieser pädagogische Ansatz in dem Maße, wie die Kirche ihr gesellschaftliches Monopol im Erziehungs- und Bildungsbereich verliert und sich einer Pluralität von Weltanschauungen, Lebensstilen und entsprechend auch Erziehungsverständnissen gegenüberstellt. Um unter solchen Bedingungen die einheitlich-ganzheitlich orientierte christlich-katholische Prägung der innerhalb der eigenen Konfession nachwachsenden Generation zu sichern, bekommt für die katholische Pädagogik die Existenz einer katholischen Schule eine besondere Dringlichkeit: Sie nimmt in den unterschiedlichen Bemühungen um die Begründung und Erhaltung der Identität der katholischen Bevölkerung einen wichtigen Stellenwert ein und dient dazu, ein stabilisierendes Element des katholischen Milieus darzustellen. Von daher erklärt sich „auch die Heftigkeit, mit der Katholiken im Streit um die staatliche Konfessionsschule reagiert haben, und die Bedeutung, die sie den Schulen in katholischer Trägerschaft für die Erhaltung katholischer Selbstidentität zumessen“¹⁶. Dieses Grundmodell der integralistischen Ineinsetzung von Glaube, Kirche und Schule begegnet in unterschiedlichen Varianten bis heute. Teilweise steht eine binnenkirchlich-apologetische Argumentation im Vordergrund, wenn etwa die besondere Chance der katholischen Schule, eine der Glaubensvermittlung förderliche „christliche Plausibilitätsstruktur“ zur Verfügung zu stellen, hervorgehoben wird.¹⁷ Mit Blick auf die Gesellschaft wird gern der Vorteil der katholischen Schule geltend gemacht, anders als die öffentlichen Schulen sich auf eine einheitliche Wertorientierung beziehen zu können und damit einen wichtigen Beitrag angesichts der, wie es heißt, verbreiteten Sinn- und Wertkrise zu leisten.¹⁸ Nicht allzu weit davon entfernt ist übrigens die Position N. Lohfinks, wenn er postuliert, die Eigenart katholischer Schulen (wobei er sich ausdrücklich auf „Klosterschulen“ bezieht) müsse darin zum Ausdruck kommen, daß in ihnen die christliche Alternative zur bestehenden Gesellschaft erfahrbar werde und sie eine „Kontrastgesellschaft“ auszubilden versuche.¹⁹

Das zweite Grundmodell des additiven Nebeneinander von Glaube, Kirche und Schule wird in der programmatischen Diskussion über Sinn und Zweck der katholischen Schule aus verständlichen Gründen nicht so prägnant vertreten wie das erste Grundmodell. Aber faktisch scheint es in

16) Knab/Messerschmid (s. Anm. 11), 364.

17) Vgl. R. Schlund, Der erzieherische Auftrag des Konzils und die Katholische Freie Schule, in: Informationen 4/1988, 10-16, bes. 15.

18) Vgl. z. B. G. Schneider, Katholische Schulen in freier Trägerschaft, in: StdZ 196 (1978), 231-242; K.-H. Weger, Sinn und Bedeutung einer christlichen Schule heute, in: StdZ 204 (1986), 522-532.

19) Vgl. N. Lohfink, Der Geschmack der Hoffnung, Freiburg 1983, 100.

nicht unbeträchtlichem Ausmaß verbreitet zu sein und prägt auch weithin den Alltag katholischer Schulen. Das hängt nicht zuletzt mit den eingangs angedeuteten Schwierigkeiten der unmittelbar Beteiligten zusammen, das eigentlich „Katholische“ einer katholischen Schule näherhin bestimmen zu können. Man behilft sich dann gern mit Verweis auf besondere Veranstaltungen oder Aktivitäten, die gemeinhin als religiös bzw. kirchlich gelten und auf die an katholischen Schulen mehr Wert gelegt wird als an anderen Schulen, von denen aber nur mit Mühe erkenntlich wird, was sie mit dem sonstigen Leben der Schulen zu tun haben. Es sind, wenn man so will, einige kirchliche Nischen innerhalb des ansonsten davon kaum geprägten Raumes der Schule. Zu Recht kann darum W. Trutwin bemerken: „Manchmal habe ich den Eindruck, die katholischen Schulen heute seien oft nur eine Art guter öffentlicher Schulen, manchmal auch die besseren öffentlichen Schulen. Sie profitieren sehr stark von den Schwächen und Mängeln des allgemeinen Schulsystem. Sie machten all das, was auch die öffentlichen Schulen tun müßten, einschließlich der religiösen Dimension, oft nur etwas besser, etwas eindrucksvoller als es die öffentlichen Schulen tun können.“²⁰ Für ihn ergibt sich als Gesamtbild: „Die katholischen Schulen sind heute geschätzte, gut geführte, oft bürgerliche, konservative Schulen, in denen viele wichtige Werte Geltung haben, deren katholische Prägung aber eher schwächer ist, als sie in der Vergangenheit war.“²¹ Mit dieser letzten Feststellung ist bereits die zentrale Problematik des zweiten Grundmodells angesprochen: Worin unterscheidet sich eine solche katholische Schule von den anderen Schulen? Der Verweis auf die kirchliche Trägerschaft sowie auf eine Reihe von speziellen Angeboten ist für eine überzeugende Begründung kaum tragfähig genug. Wenn dennoch die Feststellung zutreffend ist, daß ein additives Nebeneinander von Glaube, Kirche und Schule zumindest in institutioneller Hinsicht für viele katholische Schulen charakteristisch geworden ist, dann könnte das nicht zuletzt damit zusammenhängen, daß das erste Grundmodell der integralistischen Ineinssetzung mittlerweile selbst in den katholischen Schulen nicht mehr überzeugend zu vertreten und durchzusetzen ist.

In der Tat erweist sich dieses Begründungsmodell aus vielerlei Gründen als aporetisch. Das beginnt, ohne die einzelnen Faktoren hier ausführlich erörtern zu wollen, mit der wissenschaftstheoretischen Problematik, die der Ansatz einer „normativen Pädagogik“, wie die „katholische Pädagogik“ sie beispielhaft darstellt, überhaupt aufwirft,²² und reicht hin bis zu

20) W. Trutwin, *Katholische Schule - Wirklichkeit und Anspruch*, unveröffentl. Manuskript 1987, 7.

21) Ebd. 10.

22) Vgl. dazu vor allem H. Bokelmann, *Die Pädagogik des Konzils*, in: *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 6 (1976), 60-96.

dem Tatbestand, daß die der katholischen Schule - jedenfalls in den letzten 100 Jahren - Plausibilität verleihende Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus seit einiger Zeit schon in der für ihn charakteristischen Geschlossenheit nicht mehr antreffbar ist.²³ Statt einen Ausschließlichkeitsanspruch zu verfolgen, setzt sich in Theorie und Praxis immer stärker die Überzeugung durch, es gelte, eine besondere Prägung in der Weise zu entwickeln, daß der Freiraum einer freien Schule genutzt wird, bestimmte Akzentuierungen leichter vornehmen zu können:

- sei es, daß dem Bereich der Schulseelsorge besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird,²⁴
- sei es, daß bewußt Anstrengungen in Richtung einer gedeihlichen Schulkultur unternommen werden,²⁵
- oder daß die besondere spirituelle Tradition des Schulträgers wie beispielsweise einer Ordensgemeinschaft zu aktualisieren versucht wird,²⁶
- daß die Schule nach einem bestimmten pädagogischen Ansatz ausgerichtet wird, wie etwa der „Montessori-Methode“,²⁷
- daß bewußt eine neue Schulform erprobt wird, wie etwa die integrierte Gesamtschule, auch wenn das nicht unbedingt allgemeinen Beifall in der katholischen Bevölkerung findet,²⁸
- daß der Fachunterricht durch die Ausarbeitung eigener Lehrpläne bzw. Curricula zu profilieren versucht wird,²⁹ oder anderes mehr.

23) Vgl. dazu sehr prägnant K. Gabriel, Kirchliche Sozialverkündigung im Umbruch der Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus, in: *Ders. u.a. (Hg.)*, Die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche, Düsseldorf 1988, 71-84, bes. 75-79. Ein Bewußtsein für die Aporetik des lange Zeit programmatisch vertretenen ersten Grundmodells scheint sich auch in der aktuellen Theoriediskussion über die katholische Schule anzubahnen. So trägt z. B. J. Dikow die Argumente zusammen, die es verbieten, sich für die Begründung der katholischen Schulen auf ein „unterscheidend Christliches“ zu berufen, das nur diesen Schulen zukomme. U. a. führt er dazu aus: „Denn weder diese Beweggründe und Maßstäbe noch die oben beschriebene pädagogische Gestalt können und dürfen von der katholischen Schule unter Ausschluß der öffentlichen Schule und ihrer Lehrer beansprucht werden. Dieses würde von unerträglichem Hochmut zeugen, wenn wir das bedenken, was wir zur Eigenart der katholischen Schule zählen: gute Schule zu sein, einen erweiterten Wertehorizont vor die freie Entscheidung des Schülers zu stellen, Begegnung von Kultur und Glauben zu ermöglichen, den Lebensort Schule auch einen Glaubensort sein zu lassen, ein Erinnerungspotential bereitzustellen, das vom Schüler zu freier Glaubensentfaltung verarbeitet werden kann, von der Liebe Christi im Beruf des Lehrers getrieben zu werden und sich am christlichen Menschenbild orientieren. Niemand darf behaupten, daß dies nicht auch der öffentlichen Schule und ihren Lehrern möglich ist und dort seine Heimat hat. Es wäre auch widersinnig, einen solchen Ausschließlichkeitsanspruch zu erheben.“ (*J. Dikow*, Katholische Schule: Ein Ort des Handelns katholischer Christen als Pädagogen, in: *Schilmöller* (s. Anm. 3), 11-26, 19f.)

24) Vgl. Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft, Evangelisation in der Schule - Christlich leben in einer säkularisierten Welt (Materialien), Bonn o. J.

25) Vgl. W. Wittenbruch, Schulleben - ein pädagogisches Programm, in: *Schilmöller* (s. Anm. 3), 78-105; speziell zur Elternarbeit: Schüler. Lehrer. Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?, Opladen 1985; *ders.*, Eltern sind Partner (Schriftreihe der KED - Heft 13), Bonn 1989; Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft, Elternarbeit

Wenn auch unterschiedlich akzentuiert, drängt sich die Frage auf, ob nicht den genannten Ansätzen eine Grundtendenz gemeinsam ist, die in Richtung eines dritten Grundmodells der Begründung und Zielsetzung katholischer Schulen weisen. Ich möchte dieses Grundmodell als „diakonisch“ charakterisieren, im Bewußtsein, daß dabei ein erweitertes Verständnis von Diakonie verwendet wird.

Mit diesem „diakonischen Grundmodell“ wird keineswegs etwas Neues in die Tradition des katholischen Schulwesens eingeführt. Im Gegenteil, das diakonische Moment kann als durchgängige Linie durch seine gesamte Tradition hindurch rekonstruiert werden, angefangen von dem Tatbestand, daß die Kirche als Erziehungs- und Bildungsinstitution entscheidende Wegbereiterin für das Schulwesen insgesamt gewesen ist. Doch darüberhinaus ist bemerkenswert, wie gerade in den letzten zwei Jahrhunderten sich die Kirche oder kirchliche Gruppen in den Bereichen engagiert haben, die vom staatlichen Schulsystem vernachlässigt worden sind: Schulen für Kinder aus den pauperisierten Bevölkerungsschichten sind hier zu nennen wie auch schulische Einrichtungen für Mädchen, die Einrichtungen höherer Schulen in ländlichen Gebieten wie das Engagement im Bereich des sog. „Zweiten Bildungsweges“ und nicht zuletzt die zahlreichen Schulen für die aufgrund geistiger und/oder körperlicher Behinderung marginalisierten Kinder und Jugendlichen.

Wo die Kirchen oder kirchliche Gruppen sich in solcher oder ähnlicher Weise auf dem schulischen Sektor engagieren, bedarf es kaum einer ausführlichen Begründung. Dies wurde mir schlagartig deutlich, als ich vor nunmehr mehr als einem Jahr die Gelegenheit hatte, am äußersten Rande von Lima in einem sog. „Pueblo Joven“ eine Schule zu besuchen, die von der Organisation „Fe y Alegria“ getragen wird, einer 1955 von einem Jesuiten in Chile und bald in ganz Lateinamerika verbreiteten Bewegung, die sich ausschließlich die Bildung der armen Bevölkerungsgruppen zur Aufgabe gemacht hat. Die dortige Präsenz der Schule unter den Ärmsten der Armen sowie das Bemühen ihrer LehrerInnen, sowohl den Kindern als auch ihren Eltern zum Bewußtsein ihrer Menschenwürde zu verhelfen, bedurften für mich keiner eigenen Begründung. Ich empfand es vielmehr als Herausforderung.³⁰ Diese Schule steht beispielhaft für jenen tiefgreifenden Wandel im Bewußtsein und in der pastoralen Praxis weiter Teile der Kirche in Lateinamerika, die auch nachhaltige Konsequenzen für das schulische Engagement der dortigen Kirche gezeitigt haben. Wenn es im Puebla-Dokument heißt: „Auf dem Gebiet der Erziehung ist den zahlreichen armen Gruppen unserer Bevölkerung Vorrang zu geben, die ein materielles und kulturelles Randdasein führen, indem sich die Dienste und

30) Vgl. auch den Beitrag C. Alarcon Hermoza, Die Probleme einer katholischen Schule in einem Pueblo Joven in Peru, in: engagement 1987, 389-390.

Mittel der Kirche für die Erziehung vorzugsweise an diese Gruppen wenden...“³¹, dann bedeutet das einen radikalen Bruch mit jener bis dahin vorherrschenden Tradition, in der die Kirche vorzugsweise für die reichen und einflußreichen Bevölkerungsgruppen Schulen unterhielt und bewußt die gesellschaftliche Elite auszubilden bedacht war. Schulen in pueblis einzurichten, ist eine Konkretion jeder beiden Optionen, wie sie die Kirche Lateinamerikas getroffen hat: die vorrangige Option für die Armen und die vorrangige Option für die Jugendlichen.³² Die hier knapp skizzierte Entwicklung innerhalb der dortigen Kirche fordert zu einer kritischen Selbstvergewisserung und -überprüfung bei uns heraus, insofern dort der gerade für das schulische Engagement der Kirche nachhaltige Schritt von einem Weltanschauungskatholizismus zu einer „Kirche der Armen“ konsequent vollzogen ist. Die Eigenart der dortigen katholischen Schule verdankt sich seitdem einer vom Evangelium her inspirierten Option, nicht einer katholizistisch verbrämten Kulturtheorie oder Ideologie. Eine vergleichbare Option im hiesigen Kontext läßt sich nach meinem Dafürhalten am ehesten mit dem angedeuteten dritten Grundmodell verbinden. Dieses soll im folgenden unter der biblisch entlehnten Leitperspektive „Das Kind in der Mitte“ detaillierter ausgeführt und zur Diskussion gestellt werden.

2. „Das Kind in der Mitte“ - eine theologische und pädagogische Leitperspektive

Mit der Redeweise vom „Kind in der Mitte“ soll zusammenfassend das Eigentümliche von Jesu Einstellung zu und seinem Umgang mit den Kindern charakterisiert werden, wie es in den Evangelien bezeugt wird und in der kleinen Szene von dem Rangstreit der Jünger, der Jesus provoziert, ein Kind in den Mittelpunkt seiner Reichsverkündigung zu stellen, seinen prägnantesten Ausdruck findet.³³ Offensichtlich hat es von Anfang an der erwachsenen Hörern und Lesern dieser Texte Schwierigkeiten bereitet, sich damit abzufinden, daß Jesus ausgerechnet Kindern vor Gott eine Vorzugsstellung einräumt. Anders sind die in der Wirkungsgeschichte dieser Perikope immer wieder antreffbaren Hinweise, das Kind sei als Metapher gemeint, nicht zu erklären. In der Tat werden durch eine wörtliche Interpretation der entsprechenden Bibelstellen die herrschenden Vorstellungen über Kinder völlig umgedreht; gelten sie doch im allgemeinen, da noch nicht erwachsen, als unmündig, unfähig, unerfahren etc. - auf alle Fälle als defizitär im Vergleich zu den Erwachsenen. Das bedingt eine Abhängigkeit, der sie - wie es beispielsweise für ihre rechtliche

31) Puebla 1043; vgl. auch das Medellin-Dokument „Erziehung“.

32) Vgl. Puebla 1134-1205; vgl. auch W. Fernandes, Eine Herausforderung für die katholische Erziehung, in: Concilium 22 (1986), 398-402.

33) Mk 9, 33-37 par; Mk 10, 13-16 par; vgl. auch Mt 11, 16-19/Lk 7, 31-35. Vgl. dazu insbesondere H.-R. Weber, Jesus und die Kinder, Hamburg 1980.

und soziale Lage zur Zeit Jesu zutrifft³⁴ - wehrlos ausgeliefert sein können. Vor diesem Hintergrund ist zu ermesen, was es heißt, daß Jesu den Kindern eine Teilhabe an der Gottesherrschaft zuspricht - und zwar ohne Einschränkung und Vorbedingungen. So wie sie sind, haben sie daran Anteil - in ihrer Spontanität, in ihrer Hilflosigkeit, in ihrer Sorglosigkeit, aber auch in ihrer Verschlagenheit. In seiner Angewiesenheit, auf- und angenommen zu werden, in seiner Vertrauensbereitschaft, aber auch in seiner Kreativität und vermeintlichen „Naivität“, mit der man seine die herrschenden Einstellungen und Praktiken durchbrechenden kinderschweren Fragen abtun zu können glaubt, steht das Kind für Jesus als Modell für den Glauben, als Symbol wahrer Jüngerschaft. Angesichts der hereinbrechenden Gottesherrschaft erweisen sich die landläufigen Maßstäbe der Erwachsenen nicht länger als angemessen.³⁵

Im Evangelium werden also die Kinder in einer kaum überbietbaren Radikalität als vollwertige Subjekte - und nicht als „Vorstufe“ dazu - ernstgenommen, ohne jegliche Idealisierung oder Romantisierung; sie werden in ihrem Kinsein belassen. Jesus bekräftigt das in seinen Belehrungen den Erwachsenen gegenüber: Entschieden kritisiert er einen Umgang, der das Eigenrecht der Kinder nicht zur Geltung kommen läßt, der ihnen eine Stellung zuweist, die der Gottesherrschaft nicht entspricht. Wie weit seine Identifikation mit den Kindern geht, ist in Mt 18, 5f zu lesen. G. Krauses Formel „Heil und Gott sind nur dort, wo auch Kinder sein können“³⁶ faßt darum den biblischen Befund zutreffend zusammen.

Welche fortdauernde Sprengkraft diesem „Kind in der Mitte“ innewohnt, läßt sich eindrucksvoll anhand einiger Beiträge aus den letzten Jahren aufzeigen. So erblickt U. Becker darin eine - angesichts 40.000 täglich an Unterernährung sterbender Kinder in der sog. Dritten Welt und angesichts zunehmender Kinderfeindlichkeit in unserer eigenen Gesellschaft - hochaktuelle Herausforderung, Kindern endlich den Lebensraum zu geben - und zwar in Kirche und Gesellschaft -, „auf den sie um Gottes Willen ein Recht haben...“³⁷ Es fordert von der Kirche, Anwalt einer kindgerechten Lebenswelt zu sein, was sie allerdings glaubwürdig nur sein kann, wenn sie dafür in den eigenen Reihen ein Vorbild darstellt.³⁸ Nach

34) Vgl. dazu auch *W. Stegemann*, Lasset die Kinder zu mir kommen, in: *W. Schottroff/W. Stegemann* (Hg.), Traditionen der Befreiung. Bd. 1, München-Gelnhausen 1980, 114-144.

35) *P. Eicher*, Die Kinder der Verheißung: Partner des Bundes und Erben des Reiches, in: *Diakonia* 17 (1986), 302-309, hier: 305.

36) *G. Krause* (Hg.), Die Kinder im Evangelium, Stuttgart-Göttingen 1973, 101.

37) *U. Becker*, Das Kind in der Mitte, in: *Bindung und Kirche* (s. Anm. 13), 99-115, 112.

38) Vgl. auch *J. Nieuwenhuis*, Das Kind wird Euch weiden. Perspektiven einer kinderfreundlichen Pastoral, in: *J. Wiener/H. Erharter* (Hg.), Kinderpastoral, Wien 1982, 75-93; *N. Mette*, Kinder, in: *Chr. Bäuml/N. Mette* (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen, München-Düsseldorf 1987, 228-238.

K.E. Nipkow ist es zwar nicht zulässig, eine eschatologische Zeichenhandlung, wie sie die biblische Begebenheit mit dem Kind in der Mitte darstellt, einfach pädagogisch umzuinterpretieren. Gleichwohl dürfe sie auch „als tiefgründige theologische Chiffre für die christliche Erziehung entziffert werden: Christliche Erziehung sollte ein gemeinsames Lernen vor Gott sein und dadurch ein wechselseitiges Lernen der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen voneinander“³⁹. Weiter geht S. Schmutzler, wenn er die aufgeführten Texte aus den Evangelien als Bestätigung und Illustration einer Bemerkung bzw. These von K. Barth auslegt, „daß das Werk und die Offenbarung Jesu Christi nun einmal eine grundsätzliche Wende auch in der Geschichte der Pädagogik bedeuten mußte“⁴⁰.

H. von Hentig bezieht sich zwar nicht auf diese Bemerkung K. Barths; er kommt jedoch zu einem ähnlichen Schluß, wenn er feststellt, daß sich aus den Evangelien erhebliche „Unterschiede zu unserem Umgang mit Kindern - zu unserer Weise zu erziehen und zu bilden -“⁴¹ ergäben. Er macht diese vor allem in folgenden Bereichen fest: Zum einen vollzieht sich christliche Erziehung, die dem Beispiel Jesu folgt, weniger in Belehrungen als viel mehr in Erzählungen, in Geschichten, die die Hörerinnen und Hörer dazu bringen, ihr Leben zu verändern. Zum anderen gilt es, zu entdecken, daß das Christentum Botschaften enthält, die im Widerspruch zu den geläufigen in der Erziehung transportierten Botschaften unserer Gesellschaft stehen. Von Hentig spricht z. B. von der Vermittlung einer realistischen Zuversicht, die Angst nicht das letzte Wort sein läßt, vom Lob der Bescheidung, statt zu immer mehr Produktion und Konsum anzuweisen, vom Gebot der Armut, das nicht an den Reichtum bindet, von der Hochschätzung des Dienstes am anderen, statt nur die eigenen Interessen wahrzunehmen und u. a. schließlich von der Unmittelbarkeit des einzelnen zu Gott, die auch das Kind in seiner Einzigartigkeit zu würdigen anhält und jegliche fremdbestimmte Verfügung über seine Entwicklung und Zukunft verbietet. Zum dritten verweist von Hentig auf die hier bereits zur Sprache gekommene andere Einstellung Jesu zu Kind. Und aus dem Ganzen entwickelt er für sich selbst „zehn Gebote einer Pädagogik im Geiste Christi“⁴², deren erstes Gebot lautet: „Du sollst Kinder achten wie dich selbst.“⁴³

Das Evangelium wird verraten, wenn es zum Gesetz gemacht wird. Entsprechend verbietet es sich, aus der Chiffre „das Kind in der Mitte“ ein

39) K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3, Gütersloh 1982, 39.

40) S. Schmutzler, Jesus Christus - eine „grundsätzliche Wende in der Geschichte der Pädagogik“?, in: EE 39 (1987), 196-213, 198. - Es handelt sich um ein Zitat von K. Barth, Kirchliche Dogmatik III. 4.2 A, Zollikon/Zürich 1957, 316 f.

41) H. von Hentig, Der glimmende Docht, Oder: Seht, die Kinder! in: Neue Sammlung 27 (1987), 459-480, hier: 469.

42) Ebd. 479.

43) Ebd.

pädagogisches Handlungskonzept abzuleiten, das dann noch etwa den katholischen Schulen als verpflichtend verordnet würde. Aber sie hält dazu an, kritisch zu prüfen, ob es wirklich, wie unentwegt behauptet wird, das Kind ist, das im Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Gesellschaft und Kirche steht. Und hinter diesen Anspruch sollte gerade eine katholische Schule nicht zurückfallen. Doch wie ist es darum bestellt? Und wie läßt er sich einlösen?

„Das Kind in die Mitte stellen“ ist - um ein konkretes Beispiel anzuführen - zu einem Leitwort des sog. „Marchtaler Plan“, des Erziehungs- und Bildungsplans für die katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, geworden.⁴⁴ Damit soll die Selbstverpflichtung dieser Schulen zum Ausdruck gebracht werden, alles Handeln, Lernen und Leisten in der Schule aus der personalen Entwicklung des Kindes sehen zu lernen und darauf abstimmen zu wollen. Was das u. a. heißt, hat H. Gerst aus schulpädagogischer Sicht wie folgt kommentiert: „- Ernst zu machen mit der personalen Würde des Kindes, seiner Einmaligkeit, - Ernst zu machen mit dem unveräußerlichen Recht des Kindes auf eine Erziehung, die dem Lebensziel, der jeweiligen eigenen Veranlagung, aber auch der kulturellen Tradition und den erforderlichen Haltungen im ethisch-religiösen Bereich geöffnet ist; - Ernst zu machen mit einer dringend erforderlichen Vielfalt im didaktisch-methodischen Bereich von Unterricht, damit Kinder ihren Weg des Lernens und Arbeitens, aber auch ihren Weg zu sittlich-religiöser Haltung, zum Glauben, in verantwortlicher Freiheit, beschreiten können; - Ernst zu machen damit, daß Kinder nicht nur 'Sachen, Stoffe' brauchen, sondern heute mehr denn je Geborgenheit, Liebe, Orientierungshilfe und Vorbild; - Ernst zu machen damit, daß der vulgärmaterialistische Leistungsbegriff, der Schule immer mehr in die Zange nimmt, korrigiert wird, damit Kinder und junge Menschen, die ja von sich aus etwas leisten möchten, dies auch menschengemäß tun können.“⁴⁵ Ich vermag nicht zu beurteilen, ob der „Marchtaler Plan“ das einlöst. Aber er zeigt die Richtung an, was „Kind in der Mitte“ schulpädagogisch und didaktisch-methodisch heißt: nämlich dem voraussetzungsvollen Denken und Lernen der Kinder angemessen Rechnung zu tragen, was u. a. erforderlich macht, daß die Unterrichtsstoffe so aufgebaut und strukturiert werden, daß sie der spezifischen Erkenntnislogik der Kinder entsprechen und diese vorantreiben; daß Raum für entdeckendes Lernen eröffnet wird; daß die Motivation durch produktive Fragestrategien angespornt wird; daß der Unterricht offen und fächerübergreifend gestaltet wird; daß Erfahrungen des kognitiven und emotio-

44) Vgl. Marchtaler Plan, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg o. J.

45) H. Gerst, Der Marchtaler Plan - die schulpädagogische Sicht, in: Marchtaler Pädagogische Beiträge 11 (1988), 31-33, hier: 31.

nen Konflikts und Scheiterns zugelassen werden; daß in der Lehrer-Schüler-Interaktion die Prinzipien des Vertrauens, der Vernunft und der Verantwortung zum Zuge kommen etc.⁴⁶

Unüberhörbar schwingt in den zitierten programmatischen Formulierungen des „Marchtaler Plans“ eine Situationsdiagnose mit, die Einschätzung nämlich, daß mit all den genannten Punkten im allgemeinen offensichtlich zu wenig Ernst gemacht wird. Ohne damit ein generelles Lamento über den gegenwärtigen Zustand der Schule anstimmen zu wollen, läßt sich kaum in Abrede stellen, daß in der landläufigen Schule alles andere den Mittelpunkt bildet - die Schulordnung, der Lehrplan, kultusministerielle Erlasse, wissenschaftliche Vorhaben für den Fachunterricht, Interessen der Gesellschaft etc. -, nur nicht das Kind. Natürlich wird das damit gerechtfertigt, daß man nur das Beste für die Kinder und ihre Zukunft wolle. Ob sie das aber selbst so wollen, danach werden sie in der Regel nicht gefragt. Ihre Antworten geben sie trotzdem, und zwar auf ihre Weise, sei es daß sie verzweifeln, resignieren, aufbegehren, ausbrechen, sei es daß sie sich mehr oder weniger lustlos anpassen, den Leistungsanforderungen genügen, weil es eben sein muß, um weiterzukommen. Wie sollten sich auch Kinder und Jugendliche mit dem, was in der Schule geschieht, identifizieren, wenn sie weder den Sinn dessen einsehen noch sich selbst einbringen können? Was das heißt, wird in seinem Ausmaßen erst bewußt, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Gestaltungsfunktion in der heutigen Gesellschaft die Schule für die Lebensphase der Kindheit und Jugend gewonnen hat. Wenn, wie K. Hurrelmann es formuliert hat, Jugendzeit zur Schulzeit geworden ist, dann trägt eben die Schule entscheidend dazu bei, ob diese Lebensphase von den Betroffenen als verlorene Zeit abgeschrieben wird oder ob den Kindern und Jugendlichen „ein in der Gegenwart erfülltes Leben“ ermöglicht wird, „damit sie sich die Zukunft erschließen können“⁴⁷.

Daß der hier pointiert geschilderte Zustand alles andere als befriedigend ist, zeigt sich daran, daß seit einiger Zeit in der pädagogischen Diskussion der Frage nach einer „guten Schule“ vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet wird, sei es daß durch empirisch durchgeführte Schulvergleiche Qualitätsmerkmale einer Schule zu erheben versucht werden, die wechselseitig zum

46) Formuliert in Anlehnung an W. Edelstein, Einleitung. Zur Rezeption Piagets in der Pädagogik, in: Neue Sammlung 23 (1983), 98-101, 100.

47) K. Hurrelmann, Schule wozu? Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen, in: Pädagogik 40 (1988), 33-41; vgl. auch ders., Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter, in: ZfPäd 34 (1988), 761-780.

Grad der Zufriedenheit der Betroffenen mit ihrer Schule beitragen,⁴⁸ sei es daß in diese Richtung weisende Schulprojekte initiiert und gefördert werden,⁴⁹ sei es daß Programmschriften über eine „humane Schule“ verfaßt werden.⁵⁰ Die entscheidende Frage, ob solche die vielen guten Erkenntnisse und Programme umgesetzt werden können, ob also etwa Schulen sich nicht bloß als Unterrichts- und Lehrräume, sondern als Erfahrungsräume gestalten können, in denen Leben gelernt - und nicht verlernt - werden kann, ist, ob ihnen die dafür erforderliche „pädagogische Autonomie“⁵¹ eingeräumt wird. In dieser Hinsicht kommt momentan gerade den freien Schulen eine große Bedeutung und auch Verantwortung zu; verfügen sie doch über einen größeren Freiraum als staatliche Schulen, Modelle von „guter Schule“ zu erproben.⁵² In dieser aktuellen Situation könnten und sollten gerade Schulen in kirchlicher Trägerschaft von ihrem Auftrag her Partei ergreifen und sich für Schul(re)-formen engagieren, in denen das Kind in der Mitte steht.⁵³ Es würde dem in diesen Überlegungen verfolgten Ansatz widersprechen, dafür nun ein verbindliches Konzept vorlegen zu wollen. Dieses muß vielmehr jeweils vor Ort in Anbetracht der konkreten Umstände und der eigenen Tradition von den Betroffenen erarbeitet und weiterentwickelt werden. Daß die beteiligten Gruppen - angefangen bei der Schülerschaft bis hin zum Schulträger - sich in solcher Weise um ihre Schule kümmern und sich für ihre Qualität einsetzen, wäre ja bereits ein zentrales Merkmal einer guten Schule.

Es sind bereits Hinweise gegeben worden, was es in schulpädagogischer und didaktischer Hinsicht heißen könnte, das Kind in die Mitte zu stellen. Damit zeigt sich deutlich, daß diese Chiffre alles andere als eine unverbindliche Allerweltsformel meint, sondern eine konkrete Option zum Ausdruck bringt. Mit dem diakonischen Grundmodell sind Akzentuierung

48) Vgl. hierzu vor allem die Forschungen von *H. Fend*, über die er zusammenfassend berichtet: Was ist eine gute Schule?, in: WPB 38 (1986) Heft 7/8, 8-12; „Gute Schulen - schlechte Schulen“, in: Deutsche Schule 78 (1986), 275-293; vgl. auch *K. Aurin*, „Was ist eine gute Schule?“, unveröffentl. Manusk. 1988, sowie die Beiträge in: Begabung - Lernen - Schulqualität, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1987, sowie in: Schule in guter Verfassung, hg. von der Evangelischen Akademie Bad Boll 1988.

49) Vgl. z.B. das Projekt „Praktisches Lernen“: *P. Fauser u.a.*, Praktisches Lernen und Schulreform, in: ZfPäd 34 (1988), 729-748.

50) Vgl. *H. von Hentig*, „Humanisierung“ - eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?, Stuttgart 1987; *A. Flitner*, Für das Leben oder für die Schule?, Weinheim 1987.

51) Vgl. *Chr.Th. Scheilke/F. Schweitzer*, Bildung und Autonomie der Schule, in: *R. Preul u. a. (Hg.)*, Bildung - Glaube - Aufklärung, Gütersloh 1989, 333-351.

52) Vgl. *A. Flitner*, Freie Schulen, in: Merkur 34 (1980), 772-783.

53) Vgl. *Dikow* (s. Anm. 23), bes. 25f.; *ders.*, Katholische Schulen, in: Handbuch Freie Schulen (s. Anm. 2), 49-71. - Vgl. auch *K. E. Nipkow*, Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, in: ThPr 21 (1986) 98-119, sowie die Beiträge in: *K. Haendler (Hg.)*, der Beitrag der Kirche für eine zukünftige Schule (Hofgeismarer Protokolle 249), Hofgeismar 1988.

gen verbunden, für die zwar kein Monopol beansprucht werden soll, die aber doch für Schulen in kirchlicher Trägerschaft besonders charakteristisch zu sein hätten. Dazu seien noch zwei für den hier erörterten Zusammenhang relevante nähere Bestimmungen von Diakonie zur Diskussion gestellt.

Zu einem knüpfe ich an das Stichwort „kulturelle Diakonie“ an, das G. Fuchs m. W. eingeführt hat.⁵⁴ Kulturelle Diakonie weist darauf hin, daß der Evangelisierung immer auch kulturelle Implikationen und Konsequenzen innewohnen, widersetzt sich jedoch dem daraus in der Vergangenheit vielfach abgeleiteten Anspruch, sich der vorfindlichen Kultur kolonialistisch bemächtigen zu können. Eine Variante dieses kolonialistischen bzw. imperialistischen Gehabes ist, wie aufgezeigt, im traditionellen katholischen Bildungsverständnis zu finden. Kulturelle Diakonie bedeutet demgegenüber, „seitens des christlichen Glaubens in einen wechselseitig kritischen und kreativen Kulturaustausch einzutreten“⁵⁵. Bezogen auf den Bildungsbereich heißt das, daß vonseiten der Kirche und Theologie nicht länger einseitig der Anspruch erhoben (und wo es möglich ist, auch diktiert) wird, allein letztlich über die rechte Bildung der Menschen urteilen zu können. Was rechte Bildung des Menschen ist, ist gerade heute in höchstem Maße umstritten, und zwar nicht nur, weil verschiedene gesellschaftliche Interessen bei der Frage, was und wofür die heranwachsende Generation lernen soll, aufeinanderstoßen und miteinander konkurrieren, sondern weil darüber hinaus die Frage nach der Zukunft der Bildung sich aufgrund krisenhafter Entwicklung in der Gesellschaft wie nie zuvor verschärft hat.⁵⁶ Eine bloße Orientierung am Bestehenden reicht darum nicht mehr aus. Sondern gesucht werden neue Paradigmen des Zusammenlebens, die es auch den zukünftigen Generationen noch ermöglichen, miteinander in einer gemeinsam geteilten Welt zu leben. Dazu einen solidarischen Beitrag zu leisten, sind Christen und Kirchen herausgefordert.

G. Fuchs entfaltet vier Schwerpunkte einer kulturellen Diakonie angesichts der aktuellen Herausforderungen, die nach meinem Dafürhalten auch für den schulischen Bereich wichtig sind: - Das Stichwort „Expertenkultur“ markiert die Tendenz, der auch die Schulen angepaßt zu werden drohen, daß Bildung mit der Vermittlung von Expertenwissen gleichgesetzt und damit elitären Systemen von Herrschaftswissen Vorschub geleistet wird. Einer so sich herausbildenden „Expertenkultur“ korrespondiert zunehmend eine allgemeine „Kultur des Schweigens“ (P. Freire). Kulturelle Diakonie heißt hier gemäß G. Fuchs, „den Stummen und Sprachlosen

54) Vgl. G. Fuchs, Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24 (1988), 324-329.

55) Ebd. 326.

56) Vgl. dazu H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984), 129-137.

gemäß den Verheißungen des Evangeliums und den Forderungen der aufgeklärten Vernunft die Kompetenz wieder zu erarbeiten, 'selbst zu denken, sich an die Stelle des anderen zu denken und mit sich selbst übereinstimmend zu denken'(Kant)... Kirche muß mit den Mundtotgemachten, den Verstummten und Sprachlosen weiterhin in einen schöpferischen Alphabetisierungsprozeß eintreten, um mit ihnen und für sie die jeweils eigene Sprache und Identität zu finden"⁵⁷. - Die „Kulturindustrie“ ist gewissermaßen Exponent eines in der gegenwärtigen Gesellschaft sich durchsetzenden „heimlichen Lehrplans“, die Menschen auf einem Niveau der „Halbbildung“ (Th. W. Adorno) gleichzuschalten, der alles, was über die eigenen Belange hinausgeht gleich-gültig ist. „Kulturelle Diakonie“, so fordert G. Fuchs, „muß sich hier im Mut zum Querdenken konkretisieren, in der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge“⁵⁸, vorherrschende Plausibilitäten schöpferisch in Frage stellen, Erfahrungsreichtum vergangener Zeiten in seiner Aktualität „gefährlich“ erinnern, Solidarität freisetzende Alternativen entwerfen. - Kulturelle Diakonie bedeutet aber auch eine Herausforderung und Lernaufgabe für die Kirchen und Christen selbst, nämlich allererst Anschluß zu gewinnen an das intellektuelle und kulturelle Niveau der Moderne. Aus einem selbstgeschaffenen Getto heraus können sie nicht kritisch und kreativ auf die Gestaltung der Gegenwart und Zukunft einwirken. Insofern sind kirchliche Schulen - neben den kirchlichen Akademien etwa - wichtige und zugleich notwendigerweise auch kritische Orte der Öffnung der Kirche und der Begegnung mit anderen kulturellen Initiativen. - Eine sehr brisante Frage ist, ob es gelernt und eingeübt wird, daß die dominante Kultur anders als unterdrückerisch und eliminierend mit der „Kultur des anderen“ umgeht. In diesem Zusammenhang kommt gerade auf die Kirchen, die sich ihre Katholizität zugute halten, die besondere Verpflichtung zu, die Kultur einer interreligiösen und interkulturellen Dialogs zu fördern. Unter den Stichwörtern „ökumenische Erziehung“ bzw. „ökumenisches Lernen“ wird seit einiger Zeit diese Aufgabe diskutiert und konzipiert.⁵⁹ Kirchliche Schule als Ort und Träger „kultureller Diakonie“ zu verstehen und zu konzipieren, heißt, sich gemeinsam mit allen Beteiligten an den „Suchbewegungen“ zu beteiligen, die um der Zukunftsfähigkeit der Menschheit - und darin des Christentums - willen so dringlich geworden sind.

57) Fuchs (s. Anm. 54), 326.

58) Ebd. 327.

59) Vgl. K. Goßmann, Ökumenische Erziehung, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung. Bd. 1, Düsseldorf 1987, 267-278; U. Becker, Ökumenisches Lernen, in: K. Goßmann (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987, 217-228.

Zum anderen möchte ich noch auf das Stichwort „pädagogische Diakonie“ verweisen, wie es H.-G. Heimbrock geprägt hat.⁶⁰ Es gibt auch der kulturellen Diakonie nochmals eine bestimmte Stoßrichtung, insofern es auf die die Aufmerksamkeit richten läßt, die in der Regel aufgrund der ihnen zugeschriebenen „Kulturunfähigkeit“ abgeschrieben werden. Die biblische Botschaft setzt hier eindeutig andere Maßstäbe. So ist etwa Jesu Umgang mit den Kindern, wie ihn die Evangelien berichten, beispielhafter Ausdruck für die Art, wie er Gottes Vorliebe für die Benachteiligten und Marginalisierten, für die, die als Nicht-Menschen gehalten werden, in seinem Umgang mit ihnen zu leben und zu bezeugen versuchte. Ergibt sich daraus für kirchliche Schulen nicht die besondere Verpflichtung, nicht nur das Kind und die Jugendlichen überhaupt in die Mitte zu stellen, sondern gerade die körperlich, psychisch und sozial Benachteiligten in dieser sowieso schon marginalisierten Gruppe und solidarisch für die Möglichkeit ihrer Subjektwerdung einzutreten? Zumindest hätten sich diese Schulen zu fragen, wie sie Erfahrungsfelder eröffnen und Einsichten vermitteln können, die die bis in die Erziehung hinein herrschenden Zwänge zur Verdrängung des Leidens und zur Verleugnung der Begrenztheit und Endlichkeit des Menschen durchbrechen.

Um Mißverständnisse vorzubeugen, sei betont, daß die hier skizzierte diakonische Option es nicht aus-, sondern einschließt, daß auch die es tragende und inspirierende spirituell-mystische Dimension in einer kirchlichen Schule ihren Ort und Ausdruck findet. Explizit gottesdienstliche Veranstaltungen in der Schule gewinnen allerdings in dem Maße an Plausibilität, wie sie nicht als pflichtmäßig veranstaltete Fremdkörper, sondern als integraler Bestandteil einer umfassenden Praxis von Schule als „Gottesdienst“ (im Sinne von Röm 12, 1) erfahrbar und bewußt gestaltet werden. Wie es Sinn macht, die Beteiligten mit den bewährten Ausdrucksformen von Gebet, Kontemplation und Liturgie vertraut zu machen, so muß neben ihnen auch der Freiraum für die Entwicklung eigener symbolischer Darstellungsweisen gegeben sein.

Die Leitdevise „Das Kind in der Mitte“ hält schließlich dazu an, realistisch die Grenzen der Schule ins Auge zu fassen, soll nicht sie unversehens wieder in die Mitte gerückt werden. Auch wenn die Schule einer kund- und jugendgemäßen Entwicklung und Bildung viel förderlicher sein könnte, als es vielfach der Fall ist, und auch wenn sie entscheidend dazu beitragen kann, daß die heranwachsende Generation nicht bloß affirmativ auf den gegebenen gesellschaftlichen Zustand hin verpflichtet wird, sondern die Kompetenzen erwirbt, die sie zur Ermöglichung eines individuellen und gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin befähigt, rechtfertigt das nicht

60) Vgl. H.-G. Heimbrock, Pädagogische Diakonie, in: W. Böcker u.a. (H.g.), Handbuch Religiöser Erziehung. Bd. 2, 428-439; ders., Pädagogische Diakonie, Neukirchen-Vluyn 1986.

eine totale Inanspruchnahme der Kinder und der Jugendlichen durch die Schule. Kindheit und Jugendzeit dürfen nicht nur Schulzeit und erst recht nicht nur Schularbeit sein. Es muß für die Heranwachsenden weiterhin die Möglichkeit geben, auch anderswo als in pädagogisch konstruierten Arrangements Erfahrungen zu machen. Insofern gehört auch das zu einer guten Schule, daß sie die Freiräume ihrer Angehörigen - auch der LehrerInnen und Eltern - respektiert. Sehr wohl muß es ihr jedoch ein - notfalls auch öffentlich-politisch zu vertretendes - Anliegen sein, daß solche Freiräume erhalten und nicht immer weiter durch andere Zwänge beschnitten werden.

Damit ist das Verhältnis von Gesellschaft und Schule angesprochen. Trotz aller Autonomie ist die Schule nicht ein beliebig gestaltbares gesellschaftliches Enklave, sondern in gewisser Weise immer auch Spiegel der Gesellschaft und der in ihr vorherrschenden Interessen. Von daher ist das beste Programm einer „guten Schule“ in einer „schlechten Gesellschaft“ auf die Dauer zum Scheitern verurteilt. Das gilt auch für das Verhältnis von kirchlicher Schule und Kirche.

3. Zum Schluß: Der Preis der Einrichtung einer „guten Schule“ für die Kirche

Daß die Einrichtung und der Unterhalt einer Schule finanzielle Kosten verursachen, ist eine banale Feststellung. Doch daran zu erinnern, ist im Zusammenhang dieses Themas nicht überflüssig, weil man nicht selten bei kirchlichen Trägern den Eindruck hat, sie wollten Schulen zwar haben, aber zugleich an ihnen sparen. Und das geht bekanntlich auf Kosten der Betroffenen, also der Schülerschaft und vor allem der Lehrerschaft. Wollen die Kirchen und kirchlichen Träger wirklich mit ihren Schulen modellartig „zeigen und erproben, welche Vorstellungen sie von Schule haben, was ihrer Meinung nach die pädagogische Gestalt von Schule sein soll“⁶¹, müssen sie auch bereit sein, dem mit den notwendigen finanziellen Mehraufwendungen zu entsprechen.

Doch über diese exkursartige Anmerkung hinaus - abschließend soll kurz noch von anderen Kosten die Rede sein, die sich aus ihrem schulischen Engagement für die Kirche ergeben. Denn eins ist unverkennbar: Das hier befürwortete und dargelegte diakonische Grundmodell für die Begründung und Zielsetzung einer katholischen Schule tangiert auch das Selbstverständnis der Kirche insgesamt.

Nach L. Liegle ist für die neuere schulpädagogische Diskussion in Theorie und Praxis ein Perspektivenwechsel charakteristisch, der die Schule weniger als Ort der (monologischen) Lehre als vielmehr als Erfahrungsraum

61) Dikow (s. Anm. 23), 25.

(dialogischen und interaktiven) Lernens zur Geltung bringen möchte.⁶² Gerade in der katholischen Tradition ist das Verständnis der Schule als Vermittlungsstätte der Lehre wohl vertraut; korrespondiert sie doch treffend mit dem klassischen Verständnis der Kirche als Lehrmeisterin. Daraus ergibt sich: Schule entsprechend der hier dargelegten Konzeption hat nur Platz in der Kirche, wenn sie sich insgesamt immer neu zum „Kind in der Mitte“ bekehrt und in seine Nachfolge rufen läßt - als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft. Dafür kritische und kreative Impulse zu geben, davon sollte sich eine kirchliche Schule als ihrem genuinen Auftrag innerhalb der Kirche nicht dispensieren.

62) Vgl. L. Liegle, Schule zwischen Familie und systemischer Lebenswelt, in: Schule in guter Verfassung, (s. Anm. 48), 4-13, hier: 8.