

Als Alternative oder Ergänzung wieder gefragt

Zur Situation der katholischen Freien Schulen in der Bundesrepublik

Das Interesse an Schulen in freier Trägerschaft ist in den letzten Jahren wieder größer geworden. Gerade in einer Zeit der schwer überwindbaren Verunsicherung und der Wert- und Normkrise im staatlichen Schulwesen konkretisiert sich der Wunsch nach mehr Pluralismus. So meldete das Statistische Landesamt Baden-Württemberg kürzlich, die Schülerzahlen an freien Schulen seien im vergangenen Schuljahr um ganze 12 Prozent gestiegen. Kultusminister Vogel betonte im letzten Herbst, die Schulen in freier Trägerschaft zählten zu den begehrtesten Schulen in Rheinland-Pfalz, und bereits im Januar 1975 war in der „Zeit“ zu lesen, daß die katholischen Grundschulen in Hamburg zu einem „vollen Erfolg“ geworden sind.

Gestärktes Selbstbewußtsein

Im Gegensatz zu dem recht konkreten, an den weiterhin steigenden Schülerzahlen nachprüfbareren Interesse einer breiteren Öffentlichkeit scheint das publizistische Interesse an den Freien Schulen nach wie vor gering. Seit der Diskussion um den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, dessen Verwaltungs- und Finanzierungskonzept die Privatschulen vor die Existenzfrage stellte und eine Fülle von Stellungnahmen hervorrief (vgl. HK, Mai 1971, 227ff.), ist es um die Freien Schulen, früher „Privatschulen“ genannt, weitgehend still geblieben. Dies ist um so erstaunlicher, als sich gerade in diesen Jahren der Auseinandersetzung und Krise ein neues Selbstverständnis und Kooperationsbewußtsein der Freien Schulträger ausgebildet hat und auch im praktischen Bereich eine Fülle von Veränderungen und Fortschritten zu beobachten sind. Ausdruck dieses neuen Selbstverständnisses ist die von den Schulträgern selbst gewählte Bezeichnung „Freie Schule“. Mit diesem Begriff wollte man sich bewußt von dem aus der allgemeinen Rechtsterminologie abgeleiteten, bisher üblichen Gegensatzpaar „Öffentliche Schule – Privatschule“ distanzieren und betonen, daß sich die Träger dieser Schulen *neben* dem Staat als Träger *öffentlicher* Bildungsaufgaben verstanden wissen wollen. Hierzu *Georg Picht* im Vorwort der im Klett-Verlag erschienenen Selbstdarstellung der Freien Schulen:

„Die Freien Schulen bilden durch den Reichtum ihrer Motivation und Erfahrungen, durch ihre erzieherischen Gehalte und durch die Vielfalt ihrer Formen einen nicht wegzudenkenden Bestandteil des deutschen Bildungswesens. Sie haben innerhalb unserer Gesellschaft pädagogische Funktionen angenommen, die das

staatliche Schulwesen entweder überhaupt nicht oder nur unzureichend erfüllt, und müssen deshalb in einer demokratischen Gesellschaft als Sektor des öffentlichen Bildungswesens betrachtet werden. Gerade in Deutschland ist dieses breite und weitverzweigte Netz von Schulen von unschätzbarem Wert; denn die Demokratie ist, vor allem auf dem Gebiet des Schulwesens, durch eine ungebrochene Tradition obrigkeitstaatlichen Denkens und durch das Übergewicht der Bürokratie ständig bedroht. Die Freien Schulen bilden ein Gegengewicht gegen die mächtigen totalitären Tendenzen, die hier längst noch nicht überwunden sind“ (Freie Schule, Bd. 1, Gesellschaftliche Funktion des Freien Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1971, S. 9).

Die Vertreter der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (sie umfaßt gegenwärtig rund 1000 katholische, 350 evangelische, 31 Freie Waldorfschulen, die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime mit 15 Schulen und den Verband Deutscher Privatschulen mit mehr als 300 Schulen) betonen in ihren Veröffentlichungen immer wieder die Diskrepanz zwischen öffentlicher *Aufgabe* und öffentlicher *Anerkennung* der Freien Schule. Wenn es in den Privatschulgesetzen heißt (wie beispielsweise im baden-württembergischen Privatschulgesetz), die Privatschulen sollten „das öffentliche Schulwesen bereichern und durch besondere Formen des Unterrichts und der Erziehung fördern“, so bedeutet dies konkret: diese Schulen sollen Bildungsaufgaben übernehmen, die der Staat nicht ausreichend berücksichtigt, weil er dies nicht kann oder nicht will. Die Freien Schulen füllen im Bildungswesen Lücken verschiedenster Art. Sie bieten nicht nur pädagogische Alternativen zur Staatsschule an, sondern sind in vieler Hinsicht sogar richtungweisend für die künftige Entwicklung des öffentlichen Schulwesens. Gerade im kirchlichen Bereich sind häufig Schultypen anzutreffen, die im staatlichen Schulwesen noch nicht oder nicht ausreichend existieren, wie heilpädagogische Schulen, Fachschulen für soziale Berufe, Institute zur Förderung der beruflichen Bildung, insbesondere der Frauenbildung.

Gleichwertigkeit, nicht Gleichartigkeit

So unterschiedlich Funktion und Effektivität der Schulen im einzelnen sein mögen, so ist die Existenzberechtigung der Freien Schulen unumstritten und explizit im Grundgesetz verankert. Dort heißt es in Art. 7, Abs. 4:

„Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen

der Genehmigung des Staates ... Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lernzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“

Dieser Gesetzestext enthält eine klare Absage an ein staatliches Schulmonopol, stellt die Privatschulen aber gleichzeitig sehr eng neben die als Norm verstandene öffentliche Schule und läßt das Prinzip der „*Gleichwertigkeit*“ durchscheinen, von dem es nicht nur in den Selbstdarstellungen der Freien Schulen, sondern auch im Strukturplan heißt, daß es „gelegentlich im Gegensatz zu Art. 7 Abs. 4 des Grundgesetzes zur Durchsetzung von *Gleichartigkeit* mißbraucht wird“. Die Forderung der „*Gleichwertigkeit*“, die über die Einteilung der Schulen in Ersatz- und Ergänzungsschulen und damit über die Art der staatlichen Finanzierung der Freien Schulen entscheidet, schränkt ihre Freiheit ein und zwingt sie, im inhaltlichen wie im administrativen Bereich, zu einer weitgehenden Anpassung an das staatliche Schulwesen.

Bei wachsender Differenzierung der einzelnen Schultypen im gesamten Bildungsbereich und im ganzen Bundesgebiet wird die Unterscheidung der – in den Privatschulgesetzen definierten – beiden Schularten immer schwieriger. So entsteht die paradoxe Situation, daß der gleiche Schultyp in einem Land Ersatzschule, in einem anderen aber nur Ergänzungsschule ist, daß er hier anerkannt, dort aber nur genehmigt ist. Dies bedeutet konkret, daß man an der einen Schule Zeugnisse und einen gültigen Abschluß erwerben kann, an der anderen aber nicht. Es bedeutet aber auch, daß die eine Schule zum Teil ihrer finanziellen Sorgen enthoben ist, während die andere, privatschulrechtlich entschieden schlechter gestellte, selbst zusehen muß, wie sie ihr – zugegebenermaßen „bereicherndes“ freies Bildungsangebot finanzieren kann. Während die Feststellung der Gleichwertigkeit im Bereich der allgemeinbildenden Schulen relativ leicht ist, wird sie bei jenen Schultypen problematisch und führt zu unbillig scheinenden finanziellen Härten, die keine Entsprechung im staatlichen Bildungsbereich besitzen, eben durch ihren Modellcharakter aber besonders wertvoll für das Bildungswesen sind.

Die *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen* forderte daher auf den Kongressen, mit denen sie seit 1971 zunehmend an die Öffentlichkeit trat, ein besseres, realitätsgerechteres Verständnis des Prinzips der Gleichwertigkeit und eine grundlegende Revision der historischen Terminologie des Privatschulrechts, die in der Praxis immer zuungunsten der Freien Schule eingesetzt werde. So müßten die aus der gewünschten Gleichartigkeit mit der Staatsschule abgeleiteten Termini „Ersatz-“ und „Ergänzungsschule“ aufgegeben werden und im Sinne eines besseren Verständnisses des Prinzips der Gleichwertigkeit der Gesamtbereich der „öffentlichen Verantwortung“ neu durchdacht und definiert werden. In der heutigen Situation könne nicht mehr

von „privaten“ Bildungsaufgaben gesprochen werden, sondern es handle sich um eine gemeinsame öffentliche Aufgabe der Staatsschulen und der Freien Schulen. „Staatliche und Freie Schulen antworten heute gemeinsam dem Anspruch auf Bildung; sie widmen sich gemeinsam einer öffentlichen Aufgabe; sie sind gemeinsam Teile des öffentlichen Schulwesens“ (Freie Schule, Bd. 1, S. 48).

Unterschiedliche Förderung

Sehr umstritten und sehr unterschiedlich in den einzelnen Bundesländern ist die *öffentliche Förderung* der Freien Schulen. Das Übereinkommen der Länder aus dem Jahr 1951 bewirkte zwar eine weitgehende Homogenität in der Nomenklatur der Privatschulgesetze, nicht aber die Angleichung der Finanzierungs-Richtlinien. Der deutsche Bildungsrat schlug daher im Strukturplan erstmalig eine bundeseinheitliche „Grundfinanzierung“ der Bildungsinstitutionen vor, die bei den Privatschulen die Personal- und Unterhaltskosten decken sollte. Eines der Hauptargumente lautete damals:

„Eine Grundfinanzierung ist auch im Interesse der Lernenden geboten, deren Bildungschancen weder durch die Finanzkraft der jeweiligen Träger noch durch die Vermögensverhältnisse der Eltern beziehungsweise der Lernenden selber bestimmt werden dürfen. Die Bildungskommission spricht sich dafür aus, daß grundsätzlich staatliche, kommunale und private Träger im Bildungswesen nebeneinander stehen und die gleichen Bildungsaufgaben auf unterschiedliche Art und Weise erfüllen können. Sie will eine produktive Konkurrenz der Träger fördern. Diese setzt jedoch eine gewisse Unabhängigkeit von der finanziellen Ausstattung voraus“ (Strukturplan, Kap. V, 2.2.4, S. 267).

Die Praxis der Länder bleibt hinter diesen Vorstellungen, die seinerzeit heftig angegriffen wurden, weil nach diesem Konzept Baukosten und Erstausrüstung den Freien Schulträgern überlassen bleiben und mögliche Zusatzfinanzierungen für eigene pädagogische Initiativen an staatliche Auflagen gebunden sein sollten, zum Teil noch weit zurück.

Die Frage nach Notwendigkeit und Höhe der Subventionierung bleibt nach wie vor umstritten. Die negative Argumentation lautet, wer im Bildungswesen eigene Interessen und spezifische Machtansprüche durchsetzen wolle, der solle dafür auch finanziell aufkommen. Die Gegenposition argumentiert mit der enormen Kostenersparnis durch die Privatschule. Ein Privatschüler nämlich kostete den Staat nur halb soviel wie ein Schüler an einer öffentlichen Schule. Außerdem sei es ungerecht, wenn Eltern, die mit ihrem Steueraufkommen die öffentlichen Schulen mittragen, in Form von Schulgeldern für die ihren Anschauungen entsprechenden, finanziell bedrängten Privatschulen *doppelt* zahlen müßten.

Welche Argumentation in einem Bundesland überwiegt, ist jeweils eine Frage der politischen Gesamtlinie. Der *Vergleich der Länder* zeigt, daß Hessen in der Förderung

der Privatschulen bewußt „hinten“ steht, wie 1970 eine SPD-Politikerin nicht ohne Stolz und unter lautem Beifall im Hessischen Landtag erklärte (vgl. Landtagsbericht vom 16. 6. 70, S. 3947). Als Berechnungsmodus für die öffentliche Finanzierung von Privatschulen hat sich, neben dem Defizitdeckungsverfahren, eine an dem Budget der Staatsschulen orientierte Pauschalberechnungsweise durchgesetzt. Nach dieser subventionierte Hessen bisher nur 50% der Personalkosten (pro Jahr und pro Schüler), während die Länder Baden-Württemberg und Niedersachsen bis zu 90% übernahmen. Nordrhein-Westfalen erstattete 85%, in besonderen Fällen bis 98%, Bayern zwischen 80 und 90% des Defizits, Bremen dagegen nur 75%. Wobei anzumerken ist, daß durch den gegenwärtigen finanziellen Engpaß im gesamten Bildungsbereich in einzelnen Ländern diese Subventionierungsrate bereits verringert werden mußte. Aufhorchen läßt hier eine eben veröffentlichte Denkschrift zur Lage der staatlich anerkannten Schulen in Freier Trägerschaft in Bayern, in der die Gefährdung des Bestandes Freier Schulen, insbesondere der in Bayern zahlreich vertretenen Ordensschulen, betont wird. Es heißt darin, im Jahr 1973 habe nur 76% des Defizits erstattet werden können, so daß den Schulen ein Jahresdefizit von 20 Millionen DM geblieben sei. Bedrohlich sei das für die kommenden Jahre zu erwartende Steigen der Defizite, da bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Ordenslehrkräfte völlig umsonst arbeiten müßten, notwendige Renovierungs- und Erweiterungskosten nicht aufzubringen seien und eine Reihe von Schulen bereits aus finanziellen Gründen aufgegeben worden seien. Daneben gibt es eine Reihe punktueller finanzieller Benachteiligungen der Freien Schulen, die in der Öffentlichkeit meist nicht bekannt sind:

- In Bayern haben nur gute Schüler staatlicher oder staatlich anerkannter Schulen einen Anspruch auf Begabtenförderung, nicht aber begabte Schüler der nur genehmigten Privatschulen.
- In Berlin müssen Freie Schulen – nicht aber die Turnvereine – Miete zahlen, wenn sie für den regulären Turnunterricht eine öffentliche Turnhalle benutzen.
- Nicht nur in Nordrhein-Westfalen erhalten Freie Schulen keine öffentlichen Mittel für Vertretungslehrer, weil die Staatsschulen selbst keine Vertretungslehrer mehr finden. Vielerorts gilt es für die Schulverwaltungen als ein ungeschriebenes Gesetz, keine Lehrer mehr aus dem öffentlichen Dienst für den Dienst an einer Privatschule zu beurlauben, um die Konkurrenzfähigkeit dieser Schule, deren Unterrichtsangebot nicht selten attraktiver ist und an der nicht so viele Stunden ausfallen wie an der benachbarten Staatsschule, lieber zu bremsen als zu stärken.

Während der Staat in der Privatschule in erster Linie ein gefährliches Konkurrenzunternehmen sieht, sind Privatschulrechtsexperten wie *Hans Heckel* der Ansicht, „die Privatschule verwirkliche die Idee der Freiheit im Schulwesen“. Sie sehen in ihr ein wichtiges Meinungsbarometer für die Eltern und ein Korrektiv zum staatlichen Schulwesen. Hierzu der Göttinger Jurist Christian Starck:

„Den Eltern wird die Möglichkeit eröffnet, ihre Kinder nicht auf die öffentlichen Schulen zu schicken, wenn sie Organisation, besonders aber Lehrinhalte und Normenvermittlungen der öffentlichen Schulen nicht billigen. Dem Staat, der für Organisation, Lehrpläne und Lehrer der öffentlichen Schulen zuständig und verantwortlich ist, erwächst durch die Privatschulfreiheit eine den Pluralismus und die Freiheit fördernde Konkurrenz. Die Eltern haben als einzelne auf die Schulpolitik im wesentlichen nur über die Wahlen Einfluß... Aber sie können ihre Unzufriedenheit mit den öffentlichen Schulen zum Ausdruck bringen, indem sie ihre Kinder auf Privatschulen ummelden. Damit werden Privatschulen zu Barometern, an denen die im Staat verantwortlichen Kräfte die Annahme ihrer Schulpolitik durch die Eltern messen können. Die Privatschulen sind Merkposten für eine sowohl integrierende wie pluralistische Schulgestaltung durch den Staat“ (FAZ, 14. 1. 75).

Diese Argumentation ist von besonderer Aktualität in einer Zeit des Brüchigwerdens alter Erziehungsnormen und des verzweifelten Suchens nach neuen Erziehungszielen.

Starke Stellung der katholischen Freien Schulen

Die Vertreter der Freien Schulen betonen daher auch, neben der Überschaubarkeit als Voraussetzung für ein besseres pädagogisches Klima, die Erziehung auf der Grundlage ethischer Grundsätze, im Gegensatz zu der wertneutralen Erziehung auf der Staatsschule. Sie streben eine individuellere Erziehung an, was durch die enge Verflechtung von Erziehung und Unterricht an den Internatsschulen erleichtert wird, und konzentrieren sich nicht allein auf die kognitiven Fähigkeiten des Schülers, sondern auch auf seine affektive Entfaltung. Sie stellen sich gegen ein mögliches staatliches Bildungsmonopol und versuchen eine Art „Antisystem“ aufzubauen, das – um eine Formulierung Pichts zu verwenden (a. a. O.) – „die Opfer des gegenwärtigen Erziehungssystems aufzufangen vermag und seine Einseitigkeiten kompensiert!“

Für diese Aufgabe gewinnen die *katholischen Freien Schulen*, die 1975 mit insgesamt 1075 Schulen und 253 308 Schülern die weitaus größte Gruppe im Freien Schulwesen innerhalb der Bundesrepublik darstellen, besondere Bedeutung. Die Anzahl dieser Schulen, die im Bereich der Gymnasien und Realschulen stets etwa 10% des Gesamtbestandes an Schulen betrug, ist von 1971 bis 1975 um 63 Schulen gestiegen. Die Schülerzahlen nahmen im gleichen Zeitraum um mehr als 50 000 Schüler zu, nämlich von 196 131 auf 253 308. Diese Gesamtzahl verteilt sich wie folgt auf die folgenden Schultypen:

	1971		1975	
Grund- und				
Hauptschulen	64	(12 226)	84	(22 534)
Realschulen:	148	(46 197)	156	(49 364)
Gymnasien:	231	(102 449)	237	(135 204)
Sonderschulen:	70	(6 125)	95	(8 905)
Berufsbezogene				
Schulen:	496	(27 808)	501	(37 301)

Die Statistik zeigt einen *Zuwachs der Schulen und Schülerzahlen für sämtliche Schultypen* und besonders ein hohes Ansteigen der Schülerzahlen an den Gymnasien. Die Bevorzugung und Förderung der einzelnen Schultypen ist von Bundesland zu Bundesland und von Bistum zu Bistum sehr unterschiedlich. Aufgrund der teilweise stark variierenden Privatschulgesetzgebung und der entsprechenden öffentlichen Bezuschussung sind die Startbedingungen und Existenzmöglichkeiten der katholischen Schulen in den einzelnen Ländern nur bedingt vergleichbar. Auch macht es einen Unterschied, ob die katholischen Schulen von Ordensgemeinschaften oder von den Diözesen selbst getragen werden.

Die meisten katholischen Schulen sind, bedingt durch Tradition und eine günstigere privatschulrechtliche Situation, in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg zu finden. Der Überblick über die Verteilung der katholischen Schulen auf die einzelnen Bundesländer zeigt aber auch, daß der Bestand an Schulen und die Schülerzahl nicht nur in diesen, sondern auch den anderen Bundesländern seit 1971 leicht gestiegen ist:

	1971		1975	
	Schulen	(Schüler)	Schulen	(Schüler)
Baden-Württemberg	152	(22079)	168	(28793)
Bayern	267	(48983)	286	(57943)
Berlin	21	(6450)	25	(6567)
Bremen	6	(1435)	7	(2153)
Hamburg	20	(5822)	26	(7851)
Hessen	48	(11396)	47	(15313)
Niedersachsen	50	(11460)	52	(14554)
Nordrhein-Westfalen	336	(71391)	337	(91663)
Rheinland-Pfalz	93	(15289)	104	(22528)
Saarland	17	(3701)	18	(5265)
Schleswig-Holstein	2	(83)	2	(122)

Es würde zu weit führen, diese Verteilung erneut auf die Verteilung der katholischen Privatschulen auf die einzelnen Diözesen zu differenzieren. Insgesamt läßt sich hier, einmal abgesehen von den Schwierigkeiten einzelner, unrentabel gewordener Schulen, die in der Regel von den Bistümern übernommen werden mußten, eine stärkere Nachfrage nach dem Bildungsangebot der katholischen Schulen feststellen. In den einzelnen Bistümern werden, meist in gleichmäßiger Streuung der Schultypen, allgemeinbildende katholische Schulen gefördert. Unter den *Modellschulen* verdienen zwei Gesamtschulen, die Friedensschule in Münster und die Oberschwabenschule in Ravensburg, besondere Erwähnung, daneben im Südwesten auch die Sanatoriumsschule in Wangen und die Heimschule Kloster Wald, die ergänzend zur Gymnasialausbildung auch eine handwerkliche Ausbildung anbietet.

Eigene Schulentwicklungspläne, deren Erstellung die Synode von den einzelnen Bistümern gefordert hatte, gibt es bisher nur in Diözesen mit besonders starkem bildungspolitischen Interesse und einem besonders großen Bestand an katholischen Schulen. In Bayern, wo die meisten ka-

tholischen Schulen von Orden getragen werden, hielt man Schulentwicklungspläne für überflüssig. In anderen Bistümern nahm man Abstand von Modellversuchen und Entwicklungsplänen, um dafür umso intensiver an der weltanschaulichen Grundlegung und der Stellung der katholischen Schule in der Öffentlichkeit zu arbeiten.

Hochgesteckte pädagogische und kirchliche Zielsetzungen

So unterschiedlich die katholischen Schulen in ihrer Organisationsstruktur und rechtlichen Stellung auch sein mögen, so verbindet sie in der *Zielsetzung* doch eine einheitliche Linie. Die katholische Freie Schule begreift sich als eine Realisierung des kirchlichen „Dienstes am Menschen“, gleichzeitig aber auch als Instrument, durch das katholische Bildungsvorstellungen in die Gesellschaft eingebracht werden können.

Im Synodenbeschluß „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ heißt es ausdrücklich: „Katholische Schulen in freier Trägerschaft sind Stätten, an denen die Kirche in einer spezifischen Weise in unserer Gesellschaft gegenwärtig und sichtbar wird... Die katholischen Schulen in freier Trägerschaft bemühen sich... um soziale Offenheit und besondere Berücksichtigung der schwächeren und benachteiligten Glieder der Gesellschaft – wobei nicht nur die wirtschaftlich-finanziellen Benachteiligungen, sondern auch vielfältige persönliche und familiäre Belastungen zu beachten sind.“ Zu bemerken ist dazu, daß eben dieser soziale Aspekt und die Förderung von Schultypen, die im Bildungsangebot eine Lücke füllen, wie Sonderschulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Erziehungsschwierige, Spastiker, oder von Internaten, die psychisch stark belastete Kinder aus zerrütteten Familien aufnehmen, auch zur Bildung von Vorurteilen gegenüber diesen Freien Schulen geführt hat. Die katholische Freie Schule bemüht sich daher in jüngster Zeit, zunächst eine wissenschaftliche und pädagogisch besonders *qualifizierte* Schule zu sein, um dann als solche ihre auf ein christliches Menschenbild hin gerichteten Aufgaben und Ziele zu realisieren. Die katholische Freie Schule dient heute kaum noch wie früher direkt der Heranbildung kirchlichen Nachwuchses. Sie soll versuchen, in einem Klima der Offenheit – ungeachtet der Tatsache, daß viele Eltern von ihr noch eine „autoritäre“ Erziehung und eine gut abgeschirmte „heile Welt“ erwarten – die ganze Persönlichkeit des einzelnen Schülers in christlichem Sinne zu entfalten und ihn so auf das Leben in der modernen Gesellschaft vorzubereiten. Diese Aufgabe wurde bereits in der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils über die christliche Erziehung (Nr. 8) folgendermaßen definiert:

„Die Präsenz der Kirche im schulischen Bereich zeigt sich in besonderer Weise durch die katholische Schule. Diese verfolgt nicht weniger als andere Schulen die Bildungsziele und die menschliche Formung der Jugend. Ihre besondere Aufgabe aber ist es, einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der

Liebe des Evangeliums lebendig ist. Sie hilft dem jungen Menschen, seine Persönlichkeit zu entfalten und zugleich der neuen Schöpfung nachzuwachsen, die er durch die Taufe geworden ist. Ferner richtet sie die gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus, so daß die Erkenntnis, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und vom Menschen gewinnen, durch den Glauben erleuchtet wird. So erzieht die katholische Schule, indem sie sich den Anforderungen der Zeit gebührend aufschließt, ihre Schüler dazu, das Wohl der irdischen Gemeinschaft wirksam zu fördern, und bereitet sie zum Dienst an der Ausbreitung des Reiches Gottes, damit sie in einem vorbildhaften und apostolischen Leben gleichsam zum Säuerteig des Heils für die menschliche Gemeinschaft werden.“

In dem zehn Jahre später verfaßten deutschen Synodenbeschluß wurde diese Aufgabe der katholischen Schule angesichts der bildungspolitischen Wirklichkeit in der Bundesrepublik neu reflektiert und mit den Grundsätzen der laufenden Bildungsreform in Beziehung gesetzt.

So wird das Prinzip der Chancengerechtigkeit oder das Bemühen um größere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungswesen und um gleichzeitig *individuellere Förderung* des einzelnen von der Synode bejaht, ebenso die Forderung nach mehr Selbständigkeit und Verantwortlichkeit des einzelnen Schülers. Mit Besorgnis und Skepsis betrachtet man dagegen die in manchen Rahmenrichtlinien enthaltene Überbetonung des kognitiven und eine zunehmende Politisierung des pädagogischen Bereiches.

Helmut Kasper dagegen geht in seinen (von der Kirchlichen Zentrale für katholische Freie Schulen im September 1974 veröffentlichten) Überlegungen über „Sinn und Rechtfertigung kirchlicher Schulen in unserer Zeit“ über diese kritische Reflexion um einen Schritt hinaus. Er sieht in den Schwierigkeiten, die im Rahmen der staatlichen Bildungsreform auftreten, eine besondere „Chance für Schulen in kirchlicher Trägerschaft“. Diese könnten viel wirkungsvoller als durch kritische Stellungnahmen dadurch in die gegenwärtige Diskussion über die Reform der Bildungsinhalte eingreifen, indem sie die aufgeworfenen Fragen nach Zielen, Werten und Inhalten aus christlichem Verständnis beantworten. „Die bloße Ablehnung von Rahmenrichtlinien, die für einseitig oder unzureichend gehalten werden“, so heißt es wörtlich, „ist kein ausreichender Beitrag zu einer echten Reform der Bildungsinhalte. Der positive und überzeugende Beitrag der kirchlichen Schule zur Bildungsreform kann nur darin bestehen, daß sie den kritisierten Wertkatalogen und anthropologischen Entwürfen solche aus christlichem Glauben und Erfahren entgegenstellt. Indem sich die Schule aktiv in diese Auseinandersetzung einschaltet, erweist sie sich im höchsten Maße als eine ‚Modellschule‘, die Alternativen entwirft und dadurch zeigt, wie nach ihrem Verständnis Entfremdung überwunden, Befreiung gewonnen und ein menschliches Dasein verwirklicht werden kann.“

Joachim Dikow, Berichterstatter der Synode für den Bildungsbereich und Leiter der Friedensschule in Münster,

die neben der Odenwaldschule als bedeutendste Modellschule im Bereich der Freien Schulen gilt und wie sie als Gesamtschule bisher mehr Erfolg zu verzeichnen hatte als die meisten der staatlichen Gesamtschulversuche, definiert die moderne katholische Schule so: sie soll eine gute, erziehungsintensive Schule sein, die sich stark an die Kirche bindet und wie diese ständig ihre besonderen Aufgaben reflektiert. Diese Aufgaben lassen sich seiner Ansicht nach vierfach bestimmen, nämlich „als Aufgabe, den Schüler für die Frage nach dem Sinn des Lebens zu sensibilisieren (1), ein Angebot an den Schüler zu machen, daß er in einer Gemeinschaft von Glaubenden die Freundschaft des Herrn als neue Qualität seines Lebens erfahren darf (2), die Sachergebnisse der Fächer mit den Aussagen der Offenbarung und den Dokumenten der Kirche zu konfrontieren (3) und den jungen Menschen zu einem Dienst an der Welt in gesellschafts- und kirchenbezogenen Aktionen zu befähigen (4)“ (*Dikow, Katholische Schule in freier Trägerschaft. Zur theoretischen Grundlegung und praktischen Gestaltung des Schulwesens in freier katholischer Trägerschaft im Bistum Münster, Münster* 1975, S. 19f.).

Anforderungen an die Lehrer

Gerade in jüngster Zeit wird wieder verstärkt versucht, auch den *Fachunterricht* wieder mehr in den Gesamtzusammenhang des christlichen Menschenbildes zu stellen und Sachwissen mit dem „Horizont des Glaubens“ zu konfrontieren, und zwar im Rahmen einzelner Schulen oder regionaler Arbeitsgemeinschaften der katholischen Freien Schulen. *Dikow* selbst spricht einige dieser Beispiele an (wie etwa die Behandlung der Linguistik angesichts des Problems von Wahrheit und Lüge, der Politik angesichts des Problems sozialer Gerechtigkeit; Literatur angesichts des Problems engagierter religiöser Literatur; Sport angesichts des Problems christlicher Einstellung zum Leibe des Menschen; Mathematik angesichts des Problems der Erkennbarkeit und Machbarkeit der Welt; Biologie angesichts des Problems der Manipulierbarkeit des Menschen; Physik und Chemie angesichts des Problems der Massenvernichtungswaffen etc.), aber auch in dem jüngst in der „Deutschen Tagespost“ (13./14. 2. 1976) erschienen Beitrag *Alfred Schickels* über (katholische) „Internaterziehung heute“ wird am Beispiel der Fächer Geschichte und Deutsch aufgezeigt, wie ein christlich orientierter, sachgerechter Fachunterricht aussehen könnte.

In diesem Zusammenhang werden von den Trägern freier katholischer Schulen auch besonders hohe *Anforderungen und weltanschauliche Ansprüche an die Lehrer* gestellt, die an diesen Schulen unterrichten. Daher wird im Synodenbeschluß, auf den sich die Anstellungsverträge einzelner Schulen und Diözesen direkt beziehen, ausdrücklich betont:

„Die Prägung der katholischen Schule in freier Trägerschaft kann nur durch die dort tätigen Menschen erreicht

werden. Deshalb bedarf die Auswahl der Lehrer besonderer Sorgfalt. Von der Einstellung und Handlungsweise der Lehrer hängen nämlich Geist und Glaubwürdigkeit der Bildungseinrichtungen ab. Gelebte Glaubensüberzeugung, menschliche und intellektuelle Redlichkeit und die Zuwendung zum Schüler sollten charakteristische Haltungen des Lehrers an katholischen Schulen sein.“

Entsprechend enthalten die Anstellungsverträge für Lehrer an katholischen Freien Schulen Formulierungen, wie: „Er erklärt sich bereit, seine gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Geiste des katholischen Bildungsideals und der übrigen vom Schulträger angestrebten besonderen Bildungsideale gewissenhaft zu leisten“ (vgl. Anstellungsvertrag im Bistum Münster), oder: „Er ist willens, seine persönliche Lebensführung in und außer Dienst nach den sittlichen Grundsätzen der katholischen Kirche zu gestalten“ (vgl. Kirchenschulgesetz des Bistums Berlin). Diese Formulierungen enthalten neben dem Bemühen, die christliche Grundlinie der Schule den Eltern gegenüber zu garantieren, auch die Gefahr einer allzu engen Auslegung, die im Einzelfall bei eventuellen Veränderungen persönlicher Verhältnisse zu sozialen Härten führen kann. Sie sind geeignet, alte Vorurteile und Zweifel

an der geistigen „Offenheit“ der katholischen Schulen wieder aufkommen zu lassen, wie sie angesichts der pädagogischen Realität der Schulen in unserer Zeit schon weitgehend vergessen sind. Sie erschweren den Lehrkräften, die in der Regel durch die Privatschulgesetzgebung gegenüber den Lehrkräften an öffentlichen Schulen ohnehin benachteiligt sind, die Entscheidung für die katholische Freie Schule.

Dennoch ist die Bilanz der katholischen Schulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt insgesamt eher positiv: der Lehrermangel ist gegenüber den letzten Jahren trotz steigender Schülerzahlen zurückgegangen. Der Stundenausfall ist weit geringer und das freie Angebot an Arbeitsgemeinschaften und sonstigen pädagogischen Initiativen weitaus größer als an vergleichbaren Staatsschulen. Die Vorurteile gegenüber der katholischen Freien Schule sind, wie die wachsende Zahl von Neuanmeldungen – auch nichtkatholischer Schüler – zeigt, einer steigenden Wertschätzung ihrer pädagogischen Qualität und ihres christlich orientierten Erziehungskonzepts gewichen, wie sich u. a. klar aus einer kürzlich vom Bistum Köln an 23 Gymnasien durchgeführten Befragung der Eltern ableiten läßt.

Renate Braunschweig-Ullmann

Lesen und Glauben

Zur Rolle des Buches im Leben der Kirche

In der Synodenumfrage „Zwischen Kirche und Gesellschaft“ scheint Gerhard Schmidtchen den Verfechtern der alten kirchlichen Zensurpraxis eine nachträgliche Bestätigung geliefert zu haben. Zweifelsfrei hat er nachgewiesen, daß proportional mit der Lektürezeit das Konfliktpotential wächst. Katholiken, die mehr als 10 Stunden in der Woche lesen, haben z. B. erheblich mehr Schwierigkeiten mit herkömmlichen Frömmigkeitsformen und der päpstlichen Autorität als Katholiken mit geringer Lektürezeit. Tabelle 1 zeigt, daß dies sowohl für die kirchennahen als auch für die kirchenfernen Katholiken gilt. Die artikulierten Konflikte lassen sich also nicht dadurch erklären, daß einer auf Distanz zur Kirche gegangen ist. Sie hängen zusammen mit der intensiveren Teilnahme am Kommunikationsprozeß.

Dies zu verhindern war der Sinn traditioneller kirchlicher Buchpolitik, deren Grundsätze der Index-Forscher Joseph Hilgers SJ 1904 klassisch formulierte: „Die Bücherverbote sind ein Mittel kirchlicher Hirtengewalt, um die Herde Christi vor ungesunden und giftigen Weiden zu bewahren. Kann man jene allgemeinen Dekrete mit Warn tafeln vergleichen, die auf unheilbringende Weideplätze aufmerksam machen, so ist das Indexverbot der väterliche Zeigefinger, um uns zu warnen, der auf ganz bestimmte Gräser und Kräuter, Blüten und Blumen der geistigen Weide hinweist und, wenn nötig, sich hebt, um zu drohen.“ Das Bild bereits verrät, daß einer solchen Bewah-

runbspädagogik das Konzept einer Kirche als einer geschlossenen Gesellschaft zugrunde liegt, eben als einer Herde von Unmündigen, von der man mit patriarchalischer Fürsorge alles Zweifelerregende fernzuhalten hat. Der Zensor in der Rolle des guten Hirten – wie weit ist dieses Selbstverständnis entfernt von der elementaren Aussage der Bibel, daß der Hirte 99 Schafe allein und unbewacht in der Wüste zurückläßt, um dem einen nachzugehen, das verloren ist.

Das Konzil mit seinem geöffneten Kirchenverständnis hat dieser repressiven kirchlichen Buchpolitik endgültig den Boden entzogen. Der Index ist abgeschafft. Die Imprimaturregelung gilt nur noch für kirchenamtliches Schrifttum, also praktisch für liturgische Bücher und für Texte zum Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe begrüßten die neue Regelung ausdrücklich als „eine spürbare Erleichterung und wesentliche Vereinfachung gegenüber den bisherigen Bestimmungen des kirchlichen Rechtsbuches“. Man verzichtet also weitgehend auf Kontrolle und Steuerung. Aber ein neues, *positives* Konzept kirchlicher Buchpolitik ist noch nirgendwo in Sicht. Während man das Fehlen eines Pressekonzeptes wenigstens beklagt, hat das Nachdenken über das Verhältnis von Christ und Buch nicht einmal begonnen. Dabei deutet alles darauf hin, daß Lesekultur und Abnahme kirchlicher Bindungen in irgendeinem Verhältnis zueinander stehen. Die Sozialforschung ermittelte eindeutig: Ernsthafte Leser sind in weit