

JOSEF JANDA

## Katholische Schulen auf dem Weg ins dritte Jahrtausend

Kirchliche Internate und Schulen waren lange hervorragende Orte, an denen schon junge Christen intensive Formen kirchlichen Lebens erfahren konnten. Der gesellschaftliche und religiöse Wandel der Gegenwart bewirkt einschneidende Veränderungen in diesem Erziehungs- und Lernfeld und verlangt neue Antworten. Unser Autor, Rektor im Schulamt der Diözese Linz, geht den Chancen und Herausforderungen nach, die sich für katholische Schulen in dieser Situation ergeben. (Redaktion)

Katholische Schulen<sup>1</sup> haben nach wie vor einen guten Ruf und genießen einen Vertrauensvorschuß; viele Eltern meinen, daß ihre Kinder in katholischen Schulen besser aufgehoben sind als in der Anonymität einer staatlichen Schule.<sup>2</sup> Gerade bei festlichen Anlässen gibt es Lob für die katholischen Schu-

len und das, was sie an der Jugend und für die Gesellschaft leisten.<sup>3</sup> Andererseits gibt es aber auch Diskussionen über die Berechtigung und Sinnhaftigkeit von katholischen Schulen.<sup>4</sup> K.E. Nipkow stellt die Frage, ob Staat und Gesellschaft überhaupt noch eine Mitwirkung von Religionsgemeinschaften

<sup>1</sup> Gemeint sind die Schulen der römisch-katholischen Kirche in Österreich und darüber hinaus im deutschen Sprachraum. Katholische Schulen, die in einem nicht vom Christentum geprägten Kulturaum wirken und deren Schüler in ihrer überwiegenden Zahl keine Christen sind, haben natürlich andere Voraussetzungen und Zielsetzungen. Es gibt eine wortlose Anwesenheit der Botschaft, die nichts weiter will, als da zu sein. Allerdings könnten sich auch für die katholischen Schulen, von denen hier die Rede ist, die Voraussetzungen grundlegend verändern, wenn sie mit einer größeren Zahl von Schülern zu rechnen haben, die nicht aus einem christlichen Umfeld kommen.

<sup>2</sup> Im Schuljahr 1998/99 werden österreichweit 65 441 Schüler in katholischen Schulen unterrichtet. Diese Zahl weist in den letzten Jahren nur geringe Schwankungen auf. Der Prozentsatz reicht von 3,77% in Volks- und Hauptschulen bis zu 13,86% in den allgemein bildenden Höheren Schulen. Die weitere Entwicklung der Schülerzahlen an katholischen Schulen läßt sich schwer voraussagen; neben anderen Ursachen spielt dabei gewiß auch die Entwicklung der Kinderzahlen eine Rolle.

<sup>3</sup> Erinnert sei an die Enquete der katholischen Schulen Österreichs im November 1985 in Wien (dokumentiert vom Katechetischen Institut der Erzdiözese Wien 1986), an den Bundeskongress der katholischen Schulen Österreichs im April 1986 in Salzburg (Ordensnachrichten 25 [1986] Heft 3) und an die Bildungsenquete der katholischen Schulen Österreichs im April 1997 in Salzburg (Ordensnachrichten 36 [1997] Heft 3). Eine differenziertere Sicht der katholischen Schulen enthält die Veröffentlichung der Kongregation für das katholische Bildungswesen, *Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Rom 1998. Vgl. ThPQ 146 (1998) 293f. S. *Lederhilger/H. Kalb, Römische Erlässe*.

<sup>4</sup> Diesbezügliche Äußerungen kommen mit einer gewissen Regelmäßigkeit aus bestimmten politischen Richtungen. So hat Maria Schaffenrath, eine österreichische Nationalratsabgeordnete des Liberalen Forums, im Dezember 1998 wieder einmal öffentlich gefragt, ob es gerechtfertigt ist, daß der Staat durch die Besoldung der Lehrer an konfessionellen Schulen diese Schulen mitfinanziert, und zugleich eine Neuverhandlung des Konkordates verlangt. (Kathpress Sonderdienst vom 27.12.1998, 11f).

im öffentlichen staatlichen Raum wollen.<sup>5</sup> Gesellschaftliche und kirchliche Veränderungen haben Unsicherheiten erzeugt. Kirchliche Schulerhalter überlegen, ob sie ihre Schulen weiter finanzieren können.<sup>6</sup>

In den folgenden Überlegungen sollen nicht die Verdienste und die Bedeutung der katholischen Schulen herausgestellt, sondern Kennzeichen benannt werden, an denen sich katholische Schulen heute zu messen haben. Ob die katholischen Schulen Auslaufmodelle sind oder ob sie auch in Zukunft eine Bedeutung haben, hängt auch davon ab, ob es ihnen gelingt, die visionäre Kraft, die einst zu ihrer Gründung führte, neu zum Leben zu erwecken und in einem schöpferischen Prozeß zu einer Antwort auf heute bestehende Nöte und Fragen zu machen. Sollte dies nicht gelingen, ist zu befürchten, daß sich der Unterschied zwischen den katholischen Privatschulen und den staatlichen Schulen auflöst.<sup>7</sup>

### *1. Die veränderten und sich weiter verändernden Voraussetzungen für die katholischen Schulen*

Die derzeitigen Diskussionen um die katholischen Schulen hängen mit den gesellschaftlichen Veränderungen zusammen. Das allgemeine Bewußtsein der westlichen Welt hat sich in einem stetigen und teilweise heftigen Prozeß

aus einer religiös kirchlichen Vormundschaft emanzipiert, ein Prozeß, der – nach heutigen Erkenntnissen etwas ungenau – als Säkularisierung bezeichnet wird.

Die Kirche sah in der angestrebten Autonomie einen neuerlichen Griff nach der Frucht, die Gott den Menschen vorenthalten hatte, und wollte als ‚societas perfecta‘ den Menschen, die Gott untertan geblieben sind, eine geistige Heimat bieten. Sie hat diese Welt gegen alle modernistischen Strömungen verteidigt und abgegrenzt, was in dem bekannten kirchlichen Antimodernismus des 19. und 20. Jahrhunderts seinen Ausdruck fand.<sup>8</sup> Nach dem Zusammenbruch im Jahr 1945 hat dieses kirchliche Denken eine Renaissance erlebt. Viele haben in der neu erstarkten Kirche eine zwar anspruchsvolle, aber doch beglückende Heimat gefunden. Es war dies die Zeit der großen Priesterromane von Bernanos, Mauriac, Greene, Cesbron und Marshall; Claudel schrieb den Seidenen Schuh; Gertrud von Le Fort dichtete ihre Hymnen an die Kirche. Es gab allerdings auch die existentialistische Welt eines Sartre und Camus, die von einem religiösen Untertansein nichts wissen wollten.

Die Kirche wollte die Menschen vor negativen Einflüssen bewahren. Das Getto, das auf diese Weise entstand, war kein Problem, solange dieses so groß war, daß man seine Grenzen

<sup>5</sup> K.E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. Gütersloh 1998. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. 32.

<sup>6</sup> In Österreich werden in konfessionellen Schulen die Lehrer vom Staat bezahlt; die Baulisten und die Kosten für die Verwaltung und den laufenden Betrieb sind – von fallweisen Subventionen abgesehen – vom Schulerhalter zu tragen.

<sup>7</sup> Das Abnehmen von Ordensleuten und Priestern in den katholischen Schulen, die diese Schulen schon durch ihre Anwesenheit sichtbar geprägt haben, spielt dabei eine wichtige Rolle.

<sup>8</sup> Die antimodernistischen Strömungen ergeben sich aus einem Geflecht von Ursachen und sind weder einseitig noch primär Rom anzulasten. Vgl. dazu V. Conzemius, Ultramoderner Katholizismus: eine Verschwörung gegen die Moderne? In: E. Jaschinski (Hg.), Das Evangelium und die anderen Botschaften. Nettetal 1997. 9–29.

kaum wahrnahm, und man innerhalb dieser Grenzen überragenden und faszinierenden Persönlichkeiten begegnete. Die kirchliche Sonderwelt wurde jedoch kleiner und verlor an Bedeutung, und die Abgrenzung gelang immer weniger. Die Spannungen, die zwischen der religiös kirchlichen und der weltlichen Welt bestanden, wurden größer, und eine wachsende Zahl von Menschen hat darunter gelitten.

Das II. Vaticanum brachte dann eine grundlegende Veränderung. Die Abschirmung gegenüber einer bösen und in Versuchung führenden Welt wurde abgelöst von einer Haltung der Wahrnehmung dieser Welt und einer in der Inkarnation gründenden Zuwendung zu ihr. Was von vielen als befreiender Aufbruch erlebt wurde, hat andere überfordert. Die unkontrollierten Entwicklungen, die durch den bestehenden Nachholbedarf mitverursacht waren, machten das Problem noch größer; es kam zur Ausbildung starker restaurativer Tendenzen; die Kirche sollte durch eine Rückkehr zu den früheren Sicherheiten aus den bestehenden Turbulenzen gerettet werden. Die Methoden, die dabei manchmal angewendet werden, und die Gleichsetzung der Kirche mit einem bestimmten Kirchenbild führen immer wieder zu bedauerlichen und schwer auflösbaren Konflikten.

Die skizzierten Entwicklungen betrafen auch die katholischen Schulen und ihren Neubeginn nach 1945. In einer Zeit, die von Auflösung, Zerstörung und Enttäuschung geprägt war, boten

kirchliche Schulen Orientierung und Geborgenheit. Die Zielsetzungen der katholischen Schulen waren klar und an eine bestimmte Praxis und Lebensführung gebunden. Das sich daraus ergebende System war überschaubar und leicht zu handhaben und wurde zum Erkennungsmerkmal katholischer Schulen. Obwohl die Formen, in denen das Religiöse weitergegeben werden sollte, manchmal inhaltsleer waren, tat man sich schwer, diese Formen zu verändern oder gar aufzugeben.<sup>9</sup>

## *2. Katholische Schulen auf der Suche nach einem neuen Profil*

Sucht man heute nach den Merkmalen katholischer Schulen und gibt man sich nicht mit den üblichen Antworten zufrieden, so bemerkt man ziemliche Ratlosigkeit. Müssen wir mit T.S. Eliot feststellen: „*Uns traf ein schrecklicher Verlust, wir verloren den Weg*“ oder dürfen wir mit Novalis hoffen, daß der Weg, den katholische Schulen zu gehen haben, „*ohne Grenzen ist*“ und deshalb nur von dem erfahren und begriffen wird, der ihn geht?<sup>10</sup> Mit diesem Vorbehalt sollen nun Wegzeichen benannt werden, an denen sich katholische Schulen auf ihrem Weg orientieren können.

### *1. Realistische Praxis*

Ein erstes Wegzeichen ist die Unterscheidung zwischen dem Anliegen und dessen Umsetzung in die Praxis.

<sup>9</sup> Manche Haltungen waren lediglich eine äußere Anpassung und wurden nie zu einer inneren Haltung; so konnte es geschehen, daß sich diese Haltungen dann nach Beendigung der Schule wieder auflösten oder sogar in ihr Gegenteil verkehrten.

<sup>10</sup> G. Janda hat in einem Referat über die christl. Erzieherpersönlichkeit beim Ordenstag im Nov. 1985 festgestellt, daß der Sinn der kath. Schulen sich erst erschließt, wenn man sich auf sie einläßt. Diesem Referat sind auch die Zitate von Eliot und Novalis entnommen. (Ordensnachrichten 25 (1986) 158–167.)

Das über viele Jahre hindurch geltende Gesamtpaket, in dem Anliegen und Praxis überschaubar und verständlich zusammengebunden waren, muß aufgeschnürt werden.<sup>11</sup> Der dafür nötige Kraftaufwand ist nicht zu unterschätzen; es fällt schwer, Formen aufzugeben, mit deren Hilfe viel Gutes geschehen ist. Eine Praxis, die nicht mehr greift, ist jedoch weder zielführend noch hilfreich. Mit Resignation und widerstrebend wird die alte Praxis dann doch Stück für Stück aufgegeben, um wenigstens halbwegs bestehen zu können. Die Lösung liegt aber nicht in einer Verwässerung des Anspruchs und einer Reduktion auf das, was gerade noch geht; der Anspruch ist vielmehr so zu artikulieren, daß er verstanden werden kann und mit dem Leben kompatibel ist. Da eine solche Übersetzungsarbeit das Kennen der Schüler voraussetzt, liegt sie weitgehend in der Verantwortung der Lehrer, die an der jeweiligen Schule tätig sind. Es braucht dafür Engagement, Phantasie und eine gute Kenntnis der pädagogischen und sozialpsychologischen Bau gesetze, durch die eine Praxis tragfähig wird und nicht eine rasch wechselnde und an die Oberfläche gebundene Mode bleibt.<sup>12</sup>

Die Praxis ist mühevoller und wichtiger als das Erstellen von Zielvorgaben

und Leitlinien; sie ist der Ernstfall, in dem das, was gewollt wird, Gestalt bekommt, auch wenn sie hinter den Idealvorstellungen zurückbleibt. Wenn das Erarbeiten von Leitlinien einer Schule viel gebracht hat, so liegt dies nicht nur an der Qualität der Ergebnisse, sondern auch am Ringen um ein gemeinsames Ziel, das den Lehrkörper einer Schule verändert hat.

Wird von Wertvermittlung geredet, ist auch nach der Reihung der Werte zu fragen. Da nicht alles, was gut und wertvoll ist, mit der gleichen Intensität gewollt und umgesetzt werden kann, muß Klarheit darüber herrschen, was im Konfliktfall vorgezogen und was nachgereiht wird. In Anlehnung an ein Wort von St. Exupery<sup>13</sup> hätten auch katholische Schulen zu fragen, was ihnen unbedingt wichtig ist. Sind es die Gottesdienste, das Beten, das einander Gutsein, die Hilfsbereitschaft, Wahrheit und Vertrauen, die Fähigkeit, zu vergeben und sich vergeben zu lassen...?

## 2. Gegenwartsbezug

Katholische Schulen müssen gute Schulen sein. Sie sind Orte des Lernens, an denen Schüler mit den Kulturttechniken, den dafür notwendigen Fähigkeiten und ganz allgemein mit

<sup>11</sup> Die Erinnerung an die authentische Botschaft Jesu darf nicht bei den Ausdrucksformen stehen bleiben, die diese in einem bestimmten Kontext gefunden hat. Zu erinnern ist die von Jesus angesagte Anbetung in Geist und Wahrheit (Joh 4,23), die den Streit um äußere Formen relativiert. Auch wenn die Anbetung auf äußere Formen angewiesen ist, in denen sie Gestalt bekommt und in denen sie bewahrt und vermittelt wird, geht sie in diesen Ausdrucksformen nicht auf und ist von ihnen immer auch zu unterscheiden.

<sup>12</sup> Bestehende Visionen dürfen auch nicht durch eine kleinliche Handhabung der Hausordnung und der Schuldisziplin desavouiert werden. Die Energie, die manchmal für Modefragen aufgewendet wurde, hat nicht selten zu unfruchtbaren Auseinandersetzungen geführt und wichtigere Anliegen verdeckt. Auch wenn Moden unvernünftig oder sogar schädlich sind, so sollte doch ihr Stellenwert richtig eingeschätzt werden. War es früher in manchen Schulen das Verbot für Mädchen, Hosen zu tragen, könnte es heute das Verbot des Piercing sein, an dem man sich wundreibt.

<sup>13</sup> „Also will ich bei meinem Nachbarn nicht kennenlernen, was er tut, sondern was er niemals zu tun vergißt. Denn dann erfahre ich, welcher Gott ihn beherrscht, auch wenn er ihn selber nicht kennt...“ (A. de St. Exupery, Die Stadt in der Wüste. Düsseldorf 1964. Ullstein Buch 408/409. 258).

den Fragen des Lebens und Zusammenlebens vertraut werden. Katholische Schulen haben in ihrer Geschichte dieser Aufgabe vielfach qualifiziert entsprochen.<sup>14</sup>

Eine gute Schule will jedoch nicht nur dem ständig wachsenden Wissensspruch gerecht werden; sie kennt die Gefahren der Verschulung des gesamten Lebens und einer lebenslänglichen Lernpflicht. O. Marquard betont, daß in der Schule „unter Bedingungen eines Wirklichkeitsmoratoriums“ gelernt wird.<sup>15</sup> Was gelernt wird, ist zunehmend Erfahrung aus zweiter Hand, was in der Folge zu einem Realitätsverlust führt. Der Verlust der Realität macht wiederum Erwartungen unberechenbar und illusionär. Die sich daraus ergebende Erfahrungsresistenz und Unbelehrbarkeit führen in eine Weltfremdheit und Dauerenttäuschung, die das Erwachsenwerden behindern. Es ist zu fragen, ob nicht auch der heute vorhandene Erlebnishunger in einem Zusammenhang mit diesem Erfahrungsverlust steht.

Von einer guten Schule wird heute nicht nur die Treue zu bewährten Lehr-

und Lernformen, sondern auch eine innovative Kraft erwartet. Diese ist gebunden an eine Professionalität, die Bescheid weiß über die Fragen, mit denen sich Heranwachsende auseinandersetzen müssen, und über die Welt und die Denkweisen, die sie prägen.<sup>16</sup> Die Gesellschaft, in der wir heute leben – und die Schüler wahrscheinlich noch mehr als ihre Lehrer –, ist eine Erlebnisgesellschaft,<sup>17</sup> auch wenn die Bezeichnung ‚Schlaraffenlandkinder‘<sup>18</sup> zu pointiert sein mag. Eine McDonaldisierung ist angesagt.<sup>19</sup> Orientierungslosigkeit wird zur Tugend.<sup>20</sup> Anpassung und Flexibilität<sup>21</sup> sind verlangt und unterminieren Treue und Beständigkeit. Wir sind Passanten, die vieles en passant wahrnehmen und erledigen, und zugleich bestimmt von Flüchtigkeit und Sofort.<sup>22</sup> Wir sind geprägt von einer Cafeteria-Mentalität, die im Vorbeigehen aufs Tablett stellt, wonach der Sinn ist. Wir sind nicht mehr Pilger, sondern Flaneure, Spieler und Touristen.<sup>23</sup> Vieles von dem, was uns umgibt, ist zur Begleiterscheinung geworden; Aufmerksamkeit und ehrliche Auseinandersetzung verkümmern.<sup>24</sup> Ohne

<sup>14</sup> Ihre Sorge galt nicht nur der Bildung von Eliten, sondern in einem hohen Maß den gesellschaftlich Benachteiligten, den Behinderten und den Außenseitern. Gerade im sozial-caritativen Bereich waren sie beispielgebend. Gegenwärtig ist ein Bestreben festzustellen, durch Auslandkontakte Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern und zugleich eine größere Offenheit gegenüber anderen Kulturen zu erreichen.

<sup>15</sup> O. Marquard, Krise der Erwartung – Stunde der Erfahrung. In: *ders.*, Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien. Stuttgart 1994 (Reclam 9334). 70–92. Hier 79–82.

<sup>16</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Ilse Kögler, Getting in contact. Lifestyles, Werte und Religiosität Jugendlicher in: ThPQ 147 (1999) 182–191.

<sup>17</sup> G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt 1992.

<sup>18</sup> H. Wyrwa, Die Schlaraffenlandkinder. Weinheim und Berlin 1998.

<sup>19</sup> G. Ritzer, Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Frankfurt 1995.

<sup>20</sup> J. Goebel/Chr. Clermont, Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Berlin 1997.

<sup>21</sup> R. Sennett, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998. (Originaltitel: The Corrosion of Character).

<sup>22</sup> B. Strauß, Paare, Passanten. München 1984 (dtv 10250). H. J. Höhn, Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart. Freiburg 1994. 118–122.

<sup>23</sup> Z. Bauman, Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg 1997.

<sup>24</sup> Cartoonhafte Überzeichnungen illustrieren diese Aussagen: ‚Wo fährst du hin?‘, ‚Ich weiß nicht‘, ‚Da komme ich mit‘; oder: ‚Endlich hatten wir das Geld für die Weltreise zusammen, aber das Auto sprang nicht an. Da gingen wir ins Kino‘.

Kenntnis und Berücksichtigung dieser ‚Bodenbeschaffenheit‘ kann man vielleicht flüchtige Fassaden, aber keine bewohnbaren Gebäude errichten.<sup>25</sup>

Es ist zu überlegen, was sich aus dieser Lebenswirklichkeit für die Pädagogik ergibt. Gewiß werden nach wie vor eine Orientierung an der Wahrheit und Haltungen wie Ehrfurcht, Vertrauen und Toleranz unverzichtbar sein; aber es könnte sein, daß in einer polyphon gewordenen Welt die Frage, wie man dazu kommt, wichtiger ist als das Vermitteln fertiger Sätze.

Vor allem im Umgang mit dem Religiösen kann die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen, wichtiger sein als das Geben von Antworten. Antworten schließen ab, während Fragen den Horizont weiten; sie brechen Gewohntes und Übliches auf und machen bereit für das Unbekannte.<sup>26</sup> „Er versuchte mir eindringlich zu erklären, daß jede Frage eine Kraft hat, welche die Antwort nicht mehr enthält“ erinnert sich E. Wiesel an einen Satz, den der Küster-Mosche zu ihm als Zwölfjährigem gesagt hatte.<sup>27</sup> „Gott klingt wie eine Antwort, und das ist das Verderbliche an diesem Wort, das so oft als Antwort gebraucht wird. Er hätte einen Namen haben

müssen, der wie eine Frage klingt“ läßt C. Nooteboom Arnold Taads sagen.<sup>28</sup> J. Korczak, der polnische Arzt, der mit ‚seinen‘ Kindern ins KZ nach Treblinka ging und dort umkam, meint: „... Eine Antwort, schnell und leicht auf alle Fragen. Möchtest du wirklich eine leichte und schnelle Antwort, oder möchtest du eine schwere und langsame Antwort, alt und neu, die du selbst finden wirst?“<sup>29</sup> „Die Leute, für welche Gott eine Gewohnheit geworden ist, sind verschlossen für das Ereignis des Göttlichen“, stellt P. Handke fest.<sup>30</sup> Luce Girard formuliert angesichts der aktuellen Bedrohung durch Omnipotenzphantasien das Credo der Theologie noch radikaler: „Ich bin begrenzt, und Gnade und Wahrheit befinden sich außerhalb von mir“.<sup>31</sup> B. Jendorff erwartet von einer Erziehung in einer pluralen und postmodernen Zeit: „in einem streifähigen Haus leben lernen“.<sup>32</sup>

An all diesen Aussagen wird deutlich, welchen Ansprüchen sich katholische Schulen heute stellen müssen; es genügt nicht, gewohnte Erziehungspraktiken fortzusetzen, die vielleicht unter anderen Voraussetzungen ausreichten, ein religiös kirchliches Milieu zu erhalten und eine Beheimatung darin zu vermitteln.

<sup>25</sup> Es sollen aber nicht nur die Schattenseiten der angeführten Phänomene beklagt, sondern auch ihre positiven Seiten wahrgenommen werden. Bevor man etwa eine Passantenmentalität zu sehr kritisiert, sollte man sich an die zentrale Bedeutung des biblischen Pascha erinnern. Auch darf das Kennen des Umfeldes nicht die Wahrnehmung des konkreten Menschen ersetzen. Bischof Hemmerle formuliert: „Lasst mich dich kennen, dein Denken, dein Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daraus die Botschaft lasse, die ich dir zu überliefern habe“. Zit. n. M. N. Ebertz, Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft. Freiburg 1997. 145.

<sup>26</sup> Ein Gymnasiallehrer hat dies auf den Punkt gebracht, als er sagte: ‚Ich prüfe Fragen und nicht Antworten‘.

<sup>27</sup> Elie Wiesel, Die Nacht zu begraben, Elischa. Frankfurt M./Berlin 1996. 6. Aufl. (Ullstein-Buch 20823). 19.

<sup>28</sup> Cees Nooteboom, Rituale. Frankfurt M. 1967 (st 2446). 68f.

<sup>29</sup> J. Korczak, Die Kinder der Bibel. Gütersloh 1986. 2. Aufl. 12. Zit. n. Karl Josef Lesch, Allein mit Gott. Beobachtungen und Gedanken Janusz Korczaks zur (religiösen) Erziehung der Kinder. Religions-pädagogische Beiträge 39 (1997) 151–164.

<sup>30</sup> P. Handke, Am Felsfenster morgens. Salzburg 1998. 262.

<sup>31</sup> Zit. n. J. Valentin, Michel de Certeau: Historiker oder Philosoph. Orientierung 62 (1998) 140.

<sup>32</sup> B. Jendorff, Heute religiös erziehen. Lebendiges Zeugnis 53 (1998) 208–218.

### 3. Religiosität

Katholische Schulen machen den religiösen Lebenshintergrund sichtbar, sie öffnen ein „Fenster für ein Mehr-als“<sup>33</sup>, sie halten die „Sehnsucht nach dem ganz Anderen“<sup>34</sup> wach und ordnen damit das Alltagsgeschehen einem größeren Ziel zu. Das Religiöse ist das, was weiter reicht, „als die eigenen Füße zu tragen vermögen“.<sup>35</sup> „Religion steht für das, was der Mensch nicht hinter sich bringen kann, wenn er vorankommen will. Sie ist Platzhalter für das, was dem Menschen fehlt, wenn er alles hat ...“.<sup>36</sup> Das Religiöse hat jedoch gegenwärtig eine große Streuungsbreite; es ist in der Zerstreuung (Diaspora), in des Wortes mehrfacher Bedeutung. „Von der Individualisierung ... her ergibt sich für die nachchristliche Gesellschaft nicht etwa eine areligiöse, sondern eine multireligiöse Situation.“<sup>37</sup> Die Religion hat allerdings ihr Zuhause verloren und ist zu einer vagabundierenden Religion geworden (N. Luhmann); sie wurde unsichtbar.<sup>38</sup> Die religiöse Atmosphäre einer Schule ist mehr als die persönliche Glaubensüberzeugung einzelner Lehrer.

Die Ausrichtung an einem ‚Mehr-als‘ kam der heutigen Schulpädagogik weitgehend abhanden. Die Ursache dafür ist nicht eine religionskritische Haltung, sondern die Vielfalt der Dinge, die den Schulalltag beherrschen. Ihre Zahl ist so groß, daß Schulen schon mit ihnen an kein Ende kommen. In einer säkularisierten und pluralen Welt hat das Religiöse außerdem seine dominante Stellung und seine allgemeine Plausibilität verloren. Die Selbstverständlichkeit des Religiösen in katholischen Schulen bildet ein Gegengewicht gegen eine üblich gewordene Privatisierung und Subjektivierung des Religiösen und grenzt es zugleich gegen rein konventionelle und esoterische Formen ab.<sup>39</sup>

Die Religionsphilosophin H. B. Gerl-Falkovitz spricht von einer notwendigen ‚Außenhaut‘, ohne die es zu Verletzungen kommen kann, die Reifung behindern und Ichschwäche hervorrufen. Mündigkeit ist das Ziel der menschlichen Entwicklung und nicht deren Anfang; Selbstsein entwickelt sich durch Resonanz und beginnt

<sup>33</sup> B. Jendorff, a.a.O. 210. H. Domin schreibt in verdichteter Sprache: „Ich habe Heimweh nach einem Land, in dem ich niemals war“ und „Ich setzte den Fuß in die Luft, und sie trug“. Aus: Nur eine Rose als Stütze. Gesammelte Gedichte. Frankfurt 1987. 131. 111.

<sup>34</sup> M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Hamburg 1970.

<sup>35</sup> B. Hübner, Der deprojizierte Mensch. Metaphysik der Langeweile. Wien 1991. 21. Der Satz steht dort jedoch in einem etwas anderen Zusammenhang.

<sup>36</sup> H.J. Höhn, Zersteuungen. Religion zwischen Sinnsuche und Erlebnismarkt. Düsseldorf 1998. 75. C.Ch. Bry hat allerdings schon 1924 darauf hingewiesen, daß es neben der Religion, die nach dem Sinn des Daseins fragt, der jenseits und über dem Leben liegt, auch ‚verkappte Religionen‘ gibt, die nach dem fragen, was zwar hinter der gewöhnlichen Welt, aber doch in der Verfügung des Menschen liegt. (C.Ch. Bry, Verkappte Religionen. Kritik des kollektiven Wahns. München 1979. 36)

<sup>37</sup> O. Fuchs, Ansätze einer Neuorientierung der Kirche – Antworten auf die gesellschaftliche Situation. In: E. Jaschinski (Hg.), Das Evangelium und die anderen Botschaften. Nettetal 1997. 153–188, hier 159.

<sup>38</sup> Th. Luckmann, Die unsichtbare Religion. Frankfurt 1991 (stw 947).

<sup>39</sup> „Es gibt zwei Formen der Religiosität, die nicht trösten können. Die eine ist die konventionelle. Sie verspricht Geborgenheit in einem geschlossenen System. Die andere verspricht Abgehobenheit von dieser Welt durch eine subjektive Seelenreise. Das ist Esoterik, im Gefolge der Gnosis.“ W. Reiss, Epiphanie (actio catholica 1998/4. 2f).

gleichsam in einem ‚Gehäuse‘<sup>40</sup>; neben der Familie und neben Gruppen können gewiß auch katholische Schulen zu einem solchen Gehäuse werden. Katholische Schulen sind Biotope, in denen günstige Wachstumsbedingungen herrschen, aber nicht gettohafte Refugien. Menschen bedürfen auf dem Weg zu ihrer Identität, der nie ganz zu Ende gegangen ist, der Gruppenzugehörigkeit und der damit verbundenen Abgrenzung; diese Abgrenzung muß allerdings auch wieder abgearbeitet und in Beziehung verwandelt werden. Die Fähigkeit zu Verständigung und Zusammenleben darf nicht auf die eigene Gruppenzugehörigkeit begrenzt bleiben.<sup>41</sup>

Katholische Schulen sind in ihrer Gesamtheit und institutionell eine Interpretationsgemeinschaft, in der das Christliche nicht nur als wichtig bezeichnet wird, sondern auch erlebt werden kann.<sup>42</sup> Das Aufleuchten der Zuwendung Gottes geht den Fragen, welche Werte vermittelt und gelebt werden sollen, voraus. Die Ankündigung des Gottesreiches und seine Illustration durch das Leben Jesu kommen vor der Bekehrung und den durch die Bekehrung bedingten Verhaltensänderungen. Die Seinsorientierung ist die

Voraussetzung für eine Handlungsorientierung. „Es geht um die Rettung der Kraftfelder“<sup>43</sup>, um das Wecken der Sehnsucht nach dem Meer, die dem Bau des Schiffes vorausgeht und ihn bestimmt.<sup>44</sup> Ohne derartige Zuordnung werden ethische Vorschriften rasch zu einem Ausdruck von Konvention oder von Üblichkeiten.<sup>45</sup> Egoismus und Rücksichtslosigkeit sind nicht durch gegenteilige Imperative zu bekämpfen; sie werden durch die Erinnerung an eine jeder Leistung vorausgehende Zuwendung relativiert. Christlich erziehen heißt, „für die *Gratis-Sichtweise des Lebens disponieren*“.<sup>46</sup> Katholische Schulen haben nicht den Auftrag, eine vorgegebene Ordnung eventuell besser zu garantieren als staatliche Schulen; in ihnen steckt durchaus auch das kritische Potential, bestehende Ordnungsmuster an der Realutopie des Reichen Gottes zu messen.

#### 4. Personale Gemeinschaft

Eine Schule wird weitgehend durch ihre Lehrer bestimmt. An den meisten Schulen gibt es Lehrerpersönlichkeiten, von denen Schüler viel für ihr Leben mitnehmen, während sie von anderen Lehrern im besten Fall etwas lernen.

<sup>40</sup> H.B. Gerl-Falkovitz, Person ist auf Person resonant. Überlegungen zu einer Philosophie der Pädagogik. In: A. Bucher/R. Seitz/R. Donnenberg (Hg.), Ich im pädagogischen Alltag. Macht – Ohnmacht – Zuversicht. Salzburg 1998. 15–20.

<sup>41</sup> K.H. Nipkow, a.a.O. 112. Wann ein Miteinander Ausdruck eines gelungenen Überschreitens der eigenen Gruppenzugehörigkeit ist und wann es nur ein gleichgültiges Nebeneinander signalisiert, ist nicht immer auf Anhieb zu unterscheiden.

<sup>42</sup> Es sei an das Wort des Clemens von Alexandrien erinnert: „Wenn du einen Menschen zum Christen machen willst, dann lasse ihn ein Jahr bei dir wohnen“.

<sup>43</sup> A. St. Exupery, Die Stadt in der Wüste. a.a.O. 295.

<sup>44</sup> „Ein Schiff erschaffen heißt nicht die Segel hissen, die Nägel schmieden, die Sterne lesen, sondern die Freude am Meer wachrufen.“ A. St. Exupery, Die Stadt in der Wüste. a.a.O. 182.

<sup>45</sup> Das bedeutet jedoch nicht, daß Menschen, die nicht religiös gebunden sind und sich als Agnostiker verstehen, nicht eine anspruchsvolle Ethik vertreten und leben können, wie dies zum Beispiel aus dem literarischen Dialog zwischen Kardinal Martini und Umberto Eco ersichtlich wird, der in der italienischen Zeitschrift ‚Liberal‘ veröffentlicht wurde. C.M. Martini/U. Eco, Woran glaubt, wer nicht glaubt? Wien 1998.

<sup>46</sup> B. Jendorff, a.a.O. 211.

In katholischen Schulen sollte der Lehrkörper ein Kollegium in des Wortes eigentlicher Bedeutung sein und nicht nur ein mehr oder weniger freundliches Nebeneinander von Kolleg/inn/en. Das Vermitteln der Menschenfreundlichkeit Gottes setzt nicht nur voraus, daß derjenige, der davon redet, daran glaubt; sie muß im Zusammenleben sichtbar werden. Es geht um ein Miteinander, dem bestehende Differenzen sowie Konkurrenz- und Leistungsdenken nachgeordnet sind, und das von Vertrauen und Wohlwollen getragen wird. Ein solches Miteinander, das von einer Herrschaft des Sich-Wohlfühlens zu unterscheiden ist, sollte für katholische Schulen typisch sein; es läßt leben und erinnert zugleich an die Versammlung, die ein Kennzeichen der Kirche Jesu ist.

Die Auswahl von Lehrern, die über ihre persönliche Glaubensüberzeugung und ihre berufliche Qualifikation hinaus an einem solchen Miteinander interessiert und auch bereit sind, dafür Zeit aufzuwenden, gehört wohl zu den vordringlichen Aufgaben der Schulerhalter von katholischen Schulen. Eine gute berufliche Qualifikation und die Bereitschaft, die mit dem Lehrberuf verbundenen Pflichten zu erfüllen, reichen nicht aus für die Gestaltung einer katholischen Schule.

Die Tatsache, daß an katholischen Schulen immer weniger Ordensleute oder Priester tätig sind, hat diese Schulen nicht nur äußerlich verändert. War das Miteinander früher schon durch die Ordenszugehörigkeit und die einen Orden prägende Geistigkeit gegeben, die der Tätigkeit in einer Schule bereits vorausgingen, ist es nun notwendig, die Lehrer, die an katholischen Schulen unterrichten und die von auswärts zu ihrem Arbeitsplatz kommen, für ein solches Miteinander (corporate iden-

tity) zu gewinnen. Da eine derartige Identifizierung mit der beruflichen Tätigkeit nicht selbstverständlich ist, ist es notwendig, sich immer wieder neu darum zu bemühen.

### 5. Sakramentalität

Ein wichtiges Merkmal katholischer Schulen ist die Feier der Sakramente, vor allem die Feier der Eucharistie. Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit sollen Schüler die vorgegebenen Formen kirchlicher Religiosität einüben können und in sie hineinwachsen. Es mehren sich jedoch auch bezüglich sakramentaler Feiern die Schwierigkeiten, und die Frage nach der Eucharistiefähigkeit stellt sich zunehmend auch bei Schülern katholischer Schulen. So stehen diese vor dem Dilemma, sich der Realität anzupassen oder in der Auswahl der Schüler strenger zu sein und zu geringe Schülerzahlen zu riskieren.

Wenn eine sakramentale Praxis brüchig geworden ist, ist es angebracht, die Praxis von dem zu unterscheiden, worum es in Sakramenten geht. Wenn Schüler kirchlich kaum sozialisiert und die kirchlichen Rituale nicht in das Zusammenleben eingebunden sind, ist eine sakramentale Praxis nicht ohne weiteres einsichtig; Sakramente werden zu unverstandenen Übungen, die keinen Zusammenhang mit dem Leben haben und das Leben weder begleiten noch tragen. Unter den gegebenen Voraussetzungen sind (auch) katholische Schulen nicht mehr selbstverständliche Einübungsfelder in kirchliche Formen; sie bemühen sich aber um eine Qualität des Zusammenlebens, die mit dem korrespondiert, was Sakramente bezeichnen und bewirken.

Das Sichtbarmachen der Menschenfreundlichkeit Gottes geht der Kirche

voraus und ist ihr Ziel. Die Kirche bekommt ihren Glanz nicht daher, daß sie sich behauptet und sich in den Mittelpunkt stellt, sie „leuchtet in dem Maß, in dem sie sich vergißt“.<sup>47</sup> Katholische Schulen werden sich in Hinkunft stärker in diesem Vorausbereich bewegen und fragen, was der Feier der Eucharistie und der Versöhnung bereits vorausgegangen sein muß. Was Sakramente aussagen (unwiderrufliche Zuwendung, Zusammengehörigkeit, ein Angewiesensein auf Vergebung ...) ist für katholische Schulen eine unverzichtbare Grundausrichtung; es ist jedoch zu überlegen, ob die Schüler diese Grundausrichtung nur oder am besten in der Feier von Sakramenten erfahren.

Einübung ist gewiß unverzichtbar, und es stimmt auch, daß äußere Formen und Rituale biographisch früher sind als die Einsicht in innere Zusammenhänge. Daß Einüben und Gewöhnung jedoch zu einem tragenden Fundament werden, hängt zu einem guten Teil davon ab, ob diese Vollzüge positiv erlebt werden oder ob sie lästige Pflichtübungen sind. Wer religiöse Rituale einübt, muß wissen, worum es geht; er muß aber auch den Erlebnischarakter mitbedenken, durch den das, was in den Ritualen begangen wird, ins Leben eingebunden wird.<sup>48</sup>

### Abschließende Bemerkungen

Die Wegzeichen weisen den katholischen Schulen einen steilen und anspruchsvollen Weg, der nicht für müde Wanderer geeignet ist, die nur auf ausgetretenen und bequemen Pfaden

gehen wollen und deren Herz anderswo ist. Daß sich katholische Schulen von manchen ihrer früheren Ziele verabschieden mußten, macht sie nicht überflüssig. Sie haben die Möglichkeit, in einem Regelschulsystem Alternativen zu denken und innovative Akzente zu setzen. Schulisches Leben ist geprägt von der Freude über Erfolg und Gelingen, von gemeinsamen Erlebnissen und von Festen, aber auch von der Ermüdung durch den Alltag und eine Vielfalt von Konflikten. Der Versuch, innerhalb der oft sehr rasch wechselnden Wetterverhältnisse die Botschaft Jesu in das Leben der Schüler hineinzuknüpfen, ist eine mühevolle und zugleich faszinierende Aufgabe.

Katholische Schulen sind – wie jede Schule – als Langstrecke konzipiert. Bei aller Zielstrebigkeit ist der lange Atem der Geduld und der Gelassenheit nötig, der fähig macht, auch noch mit Enttäuschung und Mißerfolg spielerisch umzugehen. Nicht das Bewahren der Träume über vergangene Zeiten und Restoration sind gefragt, sondern eine Zuwendung zur Gegenwart, in der Glaube und Liebe aufeinandertreffen. Vieles ist in Bewegung und hat noch keine endgültige Gestalt. Es ist derzeit nicht möglich, feste Häuser zu bauen und religiöse Gebäude zu errichten, in denen die Schüler ein Leben lang wohnen können. Was katholische Schulen heute versuchen, hat weitgehend Weg- und Zeltcharakter.

Man wird an das Volk Israel erinnert, als es fern von seiner geographischen und religiösen Heimat den eigenen Glauben neu artikulieren mußte. Es wurde eine fruchtbare religiöse Zeit, in

<sup>47</sup> Kardinal C. Schönborn beim Aschermittwochgottesdienst der Künstler (Kathpress vom 19.2.99. 3)

<sup>48</sup> So werden auch Schlager dadurch zu beliebten Evergreens, daß sie an die Zeit des ersten Verliebtsseins erinnern.

der Israel den Synagogengottesdienst zu entwickeln begann und stärker als bisher über die Schöpfung nachdachte. Die umfassende Wahrheit der Schöpfung und die in ihr gründende Haltung des Bejahens wurde wichtiger als die Klage über die Leiden der Zeit.

Die Umsetzung der jesuanischen Botschaft verlangt Entschiedenheit und zugleich eine leichte Hand. In dieser Umsetzung – und erst hier – ist der Ort einer kategorialen Schulpastoral.<sup>49</sup> Ihr Augenmerk gilt zunächst den Schülern, die den Weg wirklich gehen wollen. Es wird nicht möglich sein, alle Schüler einer Schule in gleicher Weise zu prägen; aber es soll in diesen Schulen Gruppen geben, die sich dem Ideal öffnen und so auf andere ausstrahlen. Katholische Schulen brauchen authentische Gruppen, authentische Zeiten und authentische Orte; man soll aber nicht mit der Gesamtheit der Schüler Ziele erreichen wollen, wofür diese nicht fähig sind. Die nur herumstehen und lästige Pflichten ableisten, behindern die anderen auf ihrem Weg.

Katholische Schulen sind über ihre schulischen Aufgaben hinaus dem Religiösen verpflichtet, und „*wer im Religiösen bleiben will, muß kämpfen*“ (L. Wittgenstein).<sup>50</sup> Das Religiöse muß bewahrt werden gegen das Vergessen, aber auch gegen die Gefahren der Verfälschung und der Routine. „*Und das ist das Schlimmste: Daß deine helle Gestalt, o Gott, mir verstellt wurde von deinen verlogenen Deutern. ...Deshalb bin ich so spät – deshalb bin ich erst jetzt da*“ schreibt J. Korczak.<sup>51</sup>

Das Christliche zeigt sich aber nicht zuletzt darin, wie mit Versagen, Ungenügen, mit dem Nichterreichen von Zielen, ja sogar mit Bosheit umgegangen wird. Wer vom biblischen Gott zu reden beginnt, wird zu einem Botschafter seines Erbarmens. Die Praxis des Erbarmens, das über das Gericht triumphiert (Jak 2, 13), ist die Antwort auf eine Rechtschaffenheit, die meint, alles selber zwingen zu müssen. Die menschliche Gerechtigkeit muß sich der Gerechtigkeit Gottes beugen (Röm 10,3).

<sup>49</sup> Schulpastoral ist als das Bemühen, die religiöse Dimension lebendig zu erhalten, bereits das Konzept katholischer Schulen. Die kategoriale Schulpastoral ist eine wichtige Form der Umsetzung dieses Konzeptes, sie kann es aber weder allein tragen noch ersetzen.

<sup>50</sup> Von Ermüdungserscheinungen im Religiösen erzählen schon die Evangelien. Bei der Verklärung Jesu sind Petrus und seine Begleiter eingeschlafen (Lk 9,32). Am Ölberg fand Jesus seine Jünger schlafend; ihre Augen waren ihnen zugefallen (Mk 14,40). Im Gegensatz dazu sind die Jünger hellwach, als sie im Sturm auf dem See um das eigene Leben fürchten, während es dort von Jesus heißt, daß er schläft (Mk 4,38).

<sup>51</sup> J. Korczak, Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet. Gütersloh 1991. 60. Zit. n. K.J. Lesch, Allein mit Gott. a.a.O. 160.