

Schule in der Bürgergesellschaft

Der Begriff Bürger- oder Zivilgesellschaft hat in den letzten zehn Jahren auch im deutschen Sprachraum eine erstaunliche Karriere erlebt. Er gehört heute ebenso zum Alltagsvokabular der Politik wie zur Begrifflichkeit verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, besonders der Sozialphilosophie, aber auch der Politikwissenschaft und der theologischen Ethik. Seine Bedeutung ist gleichwohl nicht ohne weiteres greifbar. Der Begriff verweist auf ein neues Interesse an Gemeinschaft und Gemeinsinn, auf eine Kultur des Helfens und der Selbsthilfe, aber eben auch auf ein verändertes Verständnis von Demokratie und demokratischer Gesellschaft, die stärker als gemeinsame Gestaltungsaufgabe verstanden werden soll.

Im vorliegenden Beitrag soll das Thema dieses Bandes – die Frage nach „zukunftsfähiger Schule“ und nach der Bedeutung von Schule „in kirchlicher Trägerschaft“ – in diesen Horizont gerückt werden. Damit soll zum einen ein Beitrag zur Klärung des Zusammenhangs von Schule und Bürgergesellschaft im allgemeinen geleistet werden; zum anderen kann auf diese Weise ein bislang vernachlässigter Horizont ausgeleuchtet werden, in dem die kirchliche Trägerschaft von Schulen zu verstehen ist.

Mein Beitrag umfasst vier Schritte: Ich setze ein bei dem Verhältnis von Bürgergesellschaft und Schule allgemein, verbinde diesen Zusammenhang – zweitens – mit dem Wandel von Schule und – drittens – mit dem Wandel von Kirche. Am Ende soll ein Ausblick mit offenen Fragen und Zukunftsperspektiven stehen.

1 Bürgergesellschaft und Schule

Trotz – oder auch wegen – seiner Karriere und seines häufigen Gebrauchs ist der Begriff der Bürgergesellschaft klärungsbedürftig.¹ Zunächst lässt sich „Bürger-

1 Stellvertretend für die breite Diskussion seien genannt: D. Bell: „American Exceptionalism“ Revisited: The Role of Civil Society. In: *Public Interest* 95 (1989), S. 38-56; M. Walzer: *A Better Vision: The Idea of Civil Society. A Path to Social Reconstruction*. In: *Dissent* 1991, S. 293-304; J. Keane: *Democracy and Civil Society*, London/New York 1988, K. Michalski (Hg.): *Europa und die Civil Society*. Castelgandolfo-Gespräche 1989, Stuttgart 1991; H. Eichel/H. Hoffmann

gesellschaft“ oder, gleichbedeutend, „Zivilgesellschaft“ als Übersetzung des englischen *civil society* verstehen. Dabei hebt die Rede von der „Bürgergesellschaft“ im Unterschied zur „Zivilgesellschaft“ von vornherein auf die demokratische Bedeutung des Gemeinten ab. Es geht um eine Gesellschaft, die von den Bürgerinnen und Bürgern getragen und gestaltet werden soll.

Wichtig ist die Unterscheidung der Bürger- oder Zivilgesellschaft von den parallelen, heute ebenfalls viel diskutierten Begriffen *Zivilreligion*² und *civic education*³ (staatsbürgerliche Erziehung und Bildung). Für das Konzept der staatsbürgerlichen oder civic education ist das Verhältnis zu Staat und Nation entscheidend. Kinder und Jugendliche sollen lernen, sich mit der Nation als ganzer zu identifizieren und deshalb nicht etwa bloß mit einer Gruppe oder der Kultur, der sie selbst angehören – eine Frage, die besonders in der Situation einer multikulturellen Gesellschaft an Brisanz gewinnt. Im Unterschied zu einer solchen staatsbürgerlichen Erziehung geht es bei der Bürgergesellschaft von vornherein nicht um eine Identifikation mit dem Staat, sondern um ein kritisches Gegenüber zum Staat. Ein solches Gegenüber von Staat und Zivilgesellschaft gilt nämlich als Garant von Demokratie. Eben deshalb dürfen *civil society* und *civic education* nicht miteinander verwechselt werden.

Ähnliches ist auch im Blick auf die zweite Abgrenzung zu sagen: Anders als die *Zivilgesellschaft* gewinnt die *Zivilreligion* ihre Bestimmung als „bürgerliche Religion“ durch den Gegensatz zur „Religion des Menschen“ einerseits und zur „Religion der Kirche“ andererseits, so wie bereits Jean-Jacques Rousseau diese Unterscheidung trifft.⁴ Damit ist die *Zivilreligion* in grundlegender Weise an staatliche Interessen gebunden und kann ebenfalls nicht als Gegenüber zum Staat fungieren, wie dies umgekehrt von der *Zivilgesellschaft* erwartet wird.

Für die weitere Bestimmung meines Verständnisses von „Bürgergesellschaft“ orientiere ich mich an der international stark beachteten umfassenden Studie von Jean L. Cohen/Andrew Arato, die folgende „Arbeitsdefinition“ enthält:

(Hg.): Ende des Staates – Anfang der Bürgergesellschaft. Über die Zukunft der sozialen Demokratie in Zeiten der Globalisierung, Reinbek 1999 sowie die im Folgenden genannte Literatur.

- 2 R. Schieder: *Zivilreligion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur*, Gütersloh 1987, A. Shanks: *Civil Society, Civil Religion*, Oxford/Cambridge 1995.
- 3 Besonders interessant etwa der Sammelband: R.K. Fullinwider (ed.): *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*, Cambridge 1996.
- 4 J.-J. Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts* (1762), Stuttgart 1977, S. 145f. Rousseau spricht von der „Religion des Menschen“, der Religion „des Bürgers“ und der „Priesterreligion“.

„Wir verstehen die ‚Zivilgesellschaft‘ als eine Sphäre der sozialen Interaktion im Zwischenraum von Ökonomie und Staat, die sich vor allem zusammensetzt aus der Intimsphäre (besonders der Familie), der Sphäre von Vereinigungen (besonders freiwilliger Vereinigungen), sozialen Bewegungen sowie Formen der öffentlichen Kommunikation“. Diese noch sehr weit gefasste Definition wird präzisiert durch den Ausschluss der direkt auf Staat und Ökonomie bezogenen „Parteien, politischen Organisationen und politischen Öffentlichkeiten (besonders Parlamenten)“ einerseits und „Organisationen von Produktion und Distribution“ andererseits.⁵

Entscheidend für diese „Arbeitsdefinition“ ist das für Cohen/Arato leitende Interesse an lebensweltlichen bzw. nicht-staatlichen Institutionen als „Sphären der Vermittlung, durch die die Zivilgesellschaft Einfluss auf die politisch-administrativen und ökonomischen Prozesse gewinnen kann“.

Es ist leicht zu sehen, warum angesichts einer so verstandenen Bürger- oder Zivilgesellschaft die Frage nach der *Schule* aufbricht. Zum einen ist – zumindest pädagogisch selbstverständlich – zu fragen, wie eine Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement gewährleistet werden kann. An dieser Stelle wird dann gerne von dem „Gemeinsinn“ gesprochen, den eine solche Erziehung stiften oder zumindest unterstützen soll.⁶ Zum anderen – und dies ist von weiterreichender Bedeutung – stellt sich die Frage nach der Stellung von Schule in der Gesellschaft: Muss eine Schule, die zu bürgerschaftlichem Engagement erziehen will, auch selbst zu einer Institution der Bürgergesellschaft werden? Oder, anders formuliert: Was bedeutet die Aufwertung der Bürgergesellschaft im Blick auf die Trägerschaft von Schule?

Aus beiden Perspektiven – der Erziehung zu Gemeinsinn und der Stellung der Schule in der Gesellschaft – ergeben sich m.E. wichtige Anstöße für das Nachdenken über die „zukunftsfähige Schule“ und über Schule „in kirchlicher Trägerschaft“. Im Blick auf den Gemeinsinn verweise ich auf das „diakonische

5 J.L. Cohen/A. Arato: *Civil Society and Political Theory*, Cambridge/London 1992, S. IXf. Zum weiteren Hintergrund s. auch A.B. Seligman: *The Idea of Civil Society*, Princeton 1995, D.G. Green: *Reinventing Civil Society: The Rediscovery of Welfare Without Politics*, London 1993; auf diese Diskussion habe ich mich schon früher im Blick auf Religionsunterricht bezogen, vgl. F. Schweitzer: *Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie?* In: C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster u.a. 1999, S. 295-307.

6 Hier ist auf unterschiedliche „kommunitaristische“ Perspektiven hinzuweisen, etwa bei A. Etzioni: *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*, Frankfurt/M. 1998, differenzierter D.E. Eberly (ed.): *Building a Community of Citizens: Civil Society in the 21st Century*, Lanham u.a. 1994, zur kritischen Diskussion M. Brumlik/H. Brunkhorst (Hg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, Frankfurt/M. 1993.

Lernen“⁷ oder auf das sog. Compassion-Projekt, bei dem das „soziale Helfen“ im Zentrum steht.⁸ Darüber hinaus wäre beispielsweise an die u.a. von Tübingen aus entwickelten Förderprogramme zum „praktischen Lernen“ und zum „demokratischen Handeln“ in der Schule zu erinnern, für die eine Erziehung zu Gemeinsinn ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist.⁹ Im Folgenden will ich mich aber auf den noch vergleichsweise wenig beachteten Aspekt der Stellung von Schule in der Gesellschaft bzw. der Schule als Institution der Bürgergesellschaft konzentrieren und gehe deshalb nicht weiter auf diese Aspekte ein.

2 Eine veränderte Sicht von Schule: Schulentwicklung und Demokratisierung

In diesem Abschnitt werde ich zunächst an die heute stark beachtete *Diskussion über Schulentwicklung* anknüpfen, die ich dann mit der Frage der *Demokratisierung von Schule* und dem Streben nach einem *Schulethos* verbinden möchte. In allen drei Hinsichten ergeben sich m.E. auch Argumente hinsichtlich der kirchlichen Trägerschaft von Schulen.

(1) Es ist inzwischen ein schulpädagogischer und schultheoretischer Gemeinplatz, dass die *pädagogische Bedeutung der Einzelschule* kaum zu überschätzen ist. Seit den vielbeachteten Untersuchungen von Michael Rutter und Helmut Fend in den 1970er und 1980er Jahren¹⁰ gilt als ausgemacht, dass die pädagogische Atmosphäre der Einzelschule weit größere Bedeutung gewinnen kann als beispielsweise die Zugehörigkeit einer Schule zu einem bestimmten Schulsystem oder zu einem bestimmten Schultypus. Konsequenterweise wird seither größter Wert auf die Entwicklung der Einzelschule¹¹ gelegt und wird die so genannte Autonomie der Einzelschule hervorgehoben. Schulen sollen sich profilie-

7 Vgl. dazu jetzt: EKD (Hg.): Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift. Im Auftrag des Rates der EKD hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1998, S. 61ff.

8 L. Kuld/S. Gönnheimer: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u.a. 2000.

9 Stellvertretend genannt sei W. Beutel/P. Fauser (Hg.): Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie, Seelze 1995, Projektgruppe Praktisches Lernen (Hg.): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform, Weinheim/Basel 1998.

10 M. Rutter u.a.: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children, London 1979, H. Fend: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim/Basel 1977. – Der zweite und dritte Abschnitt des vorliegenden Beitrags wurden in ähnlicher Form bei einem Vortrag in der Akademie Loccum im Januar 2001 zur Diskussion gestellt. Für die dort in der Diskussion formulierten Impulse bedanke ich mich.

11 Zur Einordnung dieser Diskussion sowie für Literaturhinweise vgl. H.-U. Grunder/F. Schweitzer (Hg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule, Weinheim/München 1999.

ren, sie sollen ein jeweils eigenes Gesicht gewinnen, sie sollen ihr eigenes Schulprogramm entwickeln usw.

Im vorliegenden Zusammenhang kann es nicht um eine Auseinandersetzung mit der im einzelnen sehr komplexen und auch schwierigen Frage der „Schulautonomie“ gehen. Ganz unabhängig von allen Einzelfragen ist aber die veränderte Erwartung hinsichtlich der Gleichheit oder Vergleichbarkeit des Bildungsangebots in den Schulen bedeutsam und bemerkenswert. Wo eine Profilierung der Einzelschule gefordert wird, da steht ganz offenbar nicht mehr allein die Vergleichbarkeit als Gleichartigkeit im Vordergrund und soll die Entwicklung der Einzelschule nicht durch ein landes- oder bundesweites Korsett vorab in engen Grenzen gehalten werden. Eine solche Sicht hat dann auch Folgen für die Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft: Im Unterschied zu früheren Zeiten, als diesen Schulen im Namen der Vergleichbarkeit ein allzu weit reichendes Eigenprofil, wo nicht verboten, so doch kaum zugestanden wurde, können diese Schulen nun mit Recht auf die Notwendigkeit einer Profilierung *aller* Einzelschulen verweisen. Die Abweichung vom „Normalen“ erscheint jetzt nicht mehr von vornherein als eine Gefährdung gemeinsamer Standards – sie wird vielmehr neu als Chance und als noch zu wenig genutzte Möglichkeit wahrgenommen. Daraus ergeben sich neue Spielräume – für *alle* Schulen, einschließlich der *kirchlichen* Schulen.

Für sich allein besagt dies allerdings noch nicht viel. Eine weitere Betrachtungsweise muss hinzugenommen werden.

(2) *Demokratisierung des Schulwesens.* Dabei denke ich zunächst an das Verständnis der staatlichen Schulaufsicht, wie sie durch Art. 7,1 GG für das „gesamte Schulwesen“ festgelegt wird. Man muss sich deutlich machen, dass die „Beziehung zwischen Staat und Schule“ auch in den 1950er und 1960er Jahren noch „im ‚besonderen Gewaltverhältnis‘ als ein *rechtsfreier* Innenbereich“¹² erscheint, d.h. als ein Bereich direkter staatlicher Herrschaft, der von gesetzlichen Regelungen ausgenommen war. Die besonders seit den 1960er und 1970er Jahren in Gang gekommene Demokratisierung der Schule öffnete dieses „besondere Gewaltverhältnis“ vor allem durch den sog. Gesetzesvorbehalt, durch den die Gewaltenteilung auch für das Schulwesen durchgesetzt und die Gestaltung der Schule an die parlamentarische Gesetzgebung gebunden wird.¹³

Der damit angedeutete Einbezug des Schulwesens in die demokratische Gestaltung setzt m.E. Ansprüche und Aufgaben aus sich heraus, die bis heute nicht

12 P. Fauser: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht, Weinheim/Basel 1986, S. 73.

13 Die Deutung dieser Vorgänge der Verrechtlichung im Sinne einer Demokratisierung ist nicht unumstritten. Ich folge hier der Auffassung von P. Fauser: Pädagogische Freiheit, a.a.O.

abgegolten bzw. eingelöst sind. Dabei ist zunächst an die *innere Demokratisierung* von Schule zu denken, die mit den bislang üblichen Formen der Schülermitverantwortung bekanntlich keineswegs schon erreicht sein kann – die bei Jugendlichen verbreitete Rede von der „Schülermilchverantwortung“ zeigt an, was damit gemeint ist. Darauf möchte ich hier aber nicht weiter eingehen. Wichtiger ist mir im vorliegenden Zusammenhang die *äußere Demokratisierung* von Schule, die nach heutigem Verständnis auch über die parlamentarische Gesetzgebung hinausgehen muss.¹⁴

Was damit gemeint ist, kann am Begriff der *öffentlichen Schule* verdeutlicht werden. Die im Grundgesetz verwendete Terminologie (Art. 7,4: private Schulen – öffentliche Schulen) geht offensichtlich noch davon aus, dass „öffentlich“ im wesentlichen mit „staatlich“ gleichgesetzt werden kann. Dem entspricht die im Deutschen gebräuchliche Wendung „öffentliche Hand“ für staatliches Handeln. Die demokratietheoretische Diskussion der letzten 30 oder 40 Jahre hat demgegenüber, besonders im angelsächsischen, aber auch im deutschen Bereich, die Unterscheidung zwischen „staatlich“ und „öffentlich“ bewusst stark gemacht.¹⁵ Demgemäß kann von einer demokratischen Strukturierung eines Gemeinwesens erst dann gesprochen werden, wenn nicht nur demokratisch gewählte Parlamente und Regierungen vorhanden, sondern wenn darüber hinaus die Bürgerinnen und Bürger aktiv und in kontinuierlicher Weise an der Gestaltung des Gemeinwesens beteiligt sind.

In diese Diskussion hinein gehört auch die zu Beginn erwähnte Forderung nach einer *starken Zivilgesellschaft*. Diese Zivilgesellschaft wird dabei, wie wir bei

-
- 14 Auf die Notwendigkeit einer „inneren Demokratisierung“ auch in Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft habe ich an anderer Stelle hingewiesen, vgl. F. Schweitzer: Zwischen Eigenprofil und allgemeinem Anspruch. Was leisten evangelische Schulen für die Bildung und Erziehung junger Menschen? In: J. Bohne (Hg.): *Evangelische Schulen im Neuaufbruch. Schulgründungen in Bayern, Sachsen und Thüringen 1989-1994*, Göttingen 1998, S. 193-205; vgl. auch C.T. Scheilke: *Der Beitrag evangelischer Schulen zum demokratischen Gemeinwesen*, ebd., S. 206-220; F. Schweitzer: *Vom Auftrag evangelischer Schulen in unserer Zeit – Perspektiven für die Zukunft*. In: J. Bohne (Hg.): *Vom Auftrag evangelischer Schulen in unserer Zeit – Perspektiven für die Zukunft. Beiträge von der 5. Gesamtkonferenz des evangelischen Schulwesens in Bayern am 3. Mai 1999 in Nürnberg*, Schriftenreihe der Ev. Schulstiftung in Bayern 6, Nürnberg 1999, S. 31-46; *Bildung und Bildungsverständnis in evangelischen Schulen*. In: C.T. Scheilke/M. Schreiner (Hg.): *Handbuch Evangelische Schulen*, Gütersloh 1999, S. 121-130.
- 15 Stellvertretend sei verwiesen auf die Diskussionsbände C. Calhoun (ed.): *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge/London 1992, J. Weintraub/K. Kumar (eds.): *Public and Private in Thought and Practice: Perspectives on a Grand Dichotomy*, Chicago/London 1997, unter theologischen Aspekten R.J. Neuhaus: *The Naked Public Square: Religion and Democracy in America*, Grand Rapids 1984, vgl. auch die bereits genannten Veröffentlichungen zur Zivilgesellschaft; unter religionspädagogischen Aspekten s. K.E. Nipkow: *Schule in der Demokratie und der Beitrag der Kirchen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 51 (1999), S. 116-129.

Cohen/Arato bereits gesehen haben, einerseits dem Staat und andererseits der Ökonomie als eine dritte Größe gegenübergestellt, und dabei soll sich eine „zivilgesellschaftlich verfasste Öffentlichkeit“ nicht einfach im Zusammenwirken von Individuen realisieren, sondern soll auch einen institutionellen Ausdruck finden. In diesem Sinne wird auch von „Vermittlungsstrukturen“ (mediating structures – im Anschluss an Peter L. Berger/Richard Neuhaus)¹⁶ gesprochen, die zwischen den Staat und die einzelnen Bürgerinnen und Bürger eintreten sollen. Gedacht wird dabei ebenso an Bürgerinitiativen und Vereine wie an stärker institutionalisierte Einrichtungen beispielsweise der Religionsgemeinschaften.

Es ist im Ganzen noch wenig geklärt, was eine solche zivilgesellschaftliche Demokratie im Blick auf die Demokratisierung des Schulwesens bedeutet. Es lässt sich aber wohl doch behaupten, dass in dieser Perspektive auch neu bestimmt werden muss, was unter einer *öffentlichen Schule* zu verstehen ist.¹⁷ „Öffentlich“ ist eine Schule in dieser Sicht gerade nicht, wenn sie allein vom Staat getragen und bestimmt wird – „öffentlich“ wird sie vielmehr in dem Maße, in dem die Schule der Bürgergesellschaft zugeordnet wird und sich dem Einfluss und der Zusammenarbeit mit Institutionen der Zivilgesellschaft öffnet. Die in vielen Beispielen der Schulentwicklung zu beobachtenden Kooperationen zwischen Einzelschule und Vereinen usw. sollten deshalb immer auch unter dem Aspekt der Demokratisierung von Schule gesehen und erörtert werden.

M.E. eröffnet ein zivilgesellschaftliches Verständnis von öffentlicher Schule auch neue Möglichkeiten für *Kooperationen* zwischen *Schule und Kirche*, und diese wiederum finden eine mögliche Ausdrucksform in der *kirchlichen Trägererschaft von Schulen*. Dabei ist auch in Erinnerung zu rufen, dass Art. 7,4 und 5 GG schon seit längerem nicht mehr bloß als Zugeständnis an bestimmte gesellschaftliche Gruppen ausgelegt werden, sondern im Sinne eines demokratisch unerlässlichen *Trägerpluralismus*, der als Freiheitsgewinn anzusehen ist.¹⁸ Eine Demokratie braucht mehr als nur *einen* Schulträger!

Zusammenfassend lässt sich die These vertreten, dass die in den letzten Jahrzehnten in Gang gekommene, aber eben noch keineswegs abgeschlossene De-

16 P.L. Berger/R. Neuhaus: To Empower People: The Role of Mediating Structures in Public Policy, Washington 1977.

17 Aus der beginnenden Diskussion vgl. G. Hepp/H. Schneider (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Schwalbach/Ts. 1999. Evangelische Akademie Bad-Boll/A. Schröder (Hg.): Die Zukunft der Bildung in der Zivilgesellschaft, Bad Boll (Protokolldienst 7/98) 1998; vgl. auch E. Liebau: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1999, C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule, a.a.O., F. Schweitzer: Zivilgesellschaft – Schule – Religion, a.a.O.

18 Vgl. bes. P. Häberle: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg/München 1981.

mokratisierung des Schulwesens auch die Berechtigung kirchlicher Schulen neu unterstreicht und im Sinne eines Trägerpluralismus in einem veränderten Licht erscheinen lässt – nämlich als Ausdruck eines freiheitlichen Pluralismus, worauf noch zurückzukommen sein wird.

An dieser Stelle bricht dann allerdings auch die Frage auf, *wie groß* der Anteil von Schulen in freier Trägerschaft im Verhältnis zu staatlichen Schulen sein soll. Obwohl die Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft seit den 1960er Jahren eine deutliche Zunahme zu verzeichnen haben – von 1960 bis 1994 wuchs der Anteil der Schüler in solchen Schulen von 3% auf 6% – kann, etwa Klaus Klemm/Peter Krauss-Hoffmann zufolge,¹⁹ von „einer starken Expansion des privaten Sektors ... keine Rede sein“. In anderen europäischen Ländern wie etwa England oder den Niederlanden liegen die entsprechenden Zahlen wesentlich höher, und auch in den USA bewegt sich die Prozentzahl zwischen 10% und 15%.²⁰ Auch wenn sich die Forderung eines Trägerpluralismus nicht ohne weiteres quantifizieren lässt, darf wohl behauptet werden, dass von einem „Pluralismus“ erst dann wirklich die Rede sein kann, wenn neben dem Staat auch andere Schulträger deutlich sichtbar und spürbar in Erscheinung treten können, und das setzt mehr als 5% der Schülerschaft voraus.

Am Ende dieses Abschnitts möchte ich noch einen dritten Gedanken aufnehmen, der ebenfalls auf die Berechtigung und Aufgaben von kirchlichen Schulen verweist:

(3) Gemeint ist die Forderung nach einem *Schulethos*, wie sie in der pädagogischen und bildungspolitischen Literatur der letzten Jahre immer deutlicher zu finden ist.²¹ Unter einem solchen „Ethos“ wird in der Regel verstanden, dass sich Schulen nicht nur für den Bereich von Wissen und Fertigkeiten zuständig fühlen sollen, sondern auch für ein gemeinsam von der Schule getragenes Wertebewusstsein. So ist auch nicht weiter erstaunlich, dass die bereits erwähnte, von Klaus Klemm und Peter Krauss-Hoffmann durchgeführte Befragung von Eltern an evangelischen Schulen ergeben hat, dass die Eltern an diese Schule besonders im Blick auf die Erziehung hohe Erwartungen haben und weniger an eine bestimmte Qualifikation. Dieser Befund entspricht der allgemein konsta-

19 K. Klemm/P. Krauss-Hoffmann: Evangelische Schule im Spiegel von Selbstdarstellung und Elternurteil. In: C.T. Scheilke/M. Schreiner (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen, a.a.O., S. 60-79, 61.

20 Vgl. die Darstellungen von D.J. de Ruyter/S. Miedema, D. Lankshear, B. Goldberg, ebd., S. 309ff.

21 Vgl. nur D.-J. Löwisch: Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt 1995, A. Etzioni: Die Entdeckung des Gemeinwesens, a.a.O., F. Oser: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998, J. Lähnemann/W. Haußmann (Hg.): Unterrichtsprojekte Weltethos, 2 Bde., Hamburg 2000.

tierten Schwierigkeit, an staatlichen Schulen angesichts pluraler Verhältnisse in Schüler- und Lehrerschaft noch so etwas wie ein gemeinsames Ethos zu erreichen. Eine christliche oder evangelische Ausrichtung der Schule verspricht hier offenbar weiter reichende Erfolge. Dabei darf allerdings die innere Pluralität an evangelischen Schulen ebenfalls nicht unterschätzt werden und wäre es auch problematisch, wenn sich diese Schulen gegenüber den pluralen Verhältnissen in der Gesellschaft einfach als homogene Binnenräume abschotten wollten.

Die Forderung nach einem Schulethos kann m.E. auch so interpretiert werden, dass die Vorstellung eines von Weltanschauung und Ethik ablösbaren wissenschaftsorientierten Lernens inzwischen fragwürdig geworden ist. Die gesamte ökologische Problematik und neuerdings vor allem die Biotechnologien haben neu bewusst gemacht, dass der wissenschaftliche und technologische Fortschritt ethisch verantwortet werden muss, dass dabei – beispielsweise beim Klonen – unweigerlich anthropologische Grundfragen aufbrechen und entgegengesetzte Weltanschauungen aufeinandertreffen. Die früher einmal plausible Unterscheidung zwischen *weltanschaulich neutralen* Schulen in *staatlicher* Trägerschaft einerseits und *weltanschaulich gebundenen* Schulen in *kirchlicher* Trägerschaft andererseits lässt sich so offenbar nicht mehr durchhalten. Im Sinne der Nicht-Diskriminierung von Kindern, Jugendlichen oder Eltern aufgrund ihrer religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen ist am Prinzip der weltanschaulichen Neutralität nach wie vor festzuhalten, aber daraus folgt eben nicht, dass Erziehung und Bildung insgesamt weltanschaulich neutral sein oder ohne jeden Bezug auf Religion oder Weltanschauung auskommen könnten. Zumindest in gewisser Hinsicht ist jede Erziehung weltanschaulich geprägt!²² Die Antwort auf religiöse Pluralität kann deshalb nicht eine angeblich weltanschaulich neutrale Schule sein. Gesucht sind vielmehr solche Verbindungen von Erziehung, Bildung und Weltanschauung oder Religion, die auch unter pluralen Verhältnissen plausibel und verantwortbar sind. Kirchliche Schulen sind nicht der einzige Weg zu einem solchen Verständnis von Erziehung und Bildung, aber angesichts der genannten Probleme der Integration von Wissenschaft, Ethik und Weltanschauung gewinnt ihr Weg doch deutlich an Plausibilität.

Ich muss mich an dieser Stelle mit der thesehaften Skizze einer veränderten Sicht von Schule begnügen, um mich in einem weiteren Schritt der Kirche zuzuwenden.

22 S. dazu bes. die Arbeiten von E. Herms, etwa: Anforderungen des konsequenten weltanschaulich/religiösen Pluralismus an das öffentliche Bildungswesen. In: C.T. Scheilke/F. Schweitzer: Religion, Ethik, Schule, a.a.O., S. 219-247.

3 Neue Aufgaben der Kirche: Kirchliche Bildungsmitverantwortung im Pluralismus

Ähnlich wie die Schule hat auch die Kirche im 20. Jahrhundert eine epochale Veränderung erfahren, insbesondere durch die in Deutschland erst 1918/19 vollzogene Trennung zwischen Thron und Altar. Nach der Auflösung der Einheit von Staat und Kirche musste die Kirche – in einem langen Prozess, der noch immer nicht abgeschlossen ist – ihren Ort in der Gesellschaft neu definieren und neu finden. Nachdem die staatsanaloge Strukturen auch nach der Trennung von Staat und Kirche noch lange weiterwirkten und Kirchenleitungen unverkennbar eine große Ähnlichkeit mit staatlichen Behörden aufwiesen, setzt sich in der Gegenwart doch immer deutlicher eine veränderte Leitvorstellung durch. Dieser Vorstellung zufolge muss Kirche als *Institution der Zivilgesellschaft* verstanden werden und damit zugleich ausdrücklich als *Kirche im Pluralismus*.

In dieser Vorstellung, für die als Gewährleute etwa Bischof Huber oder die Theologen Michael Welker und Eilert Herms genannt werden können²³, gehört die Kirche in eben den Bereich, der in einer zivilgesellschaftlich verfassten Demokratie einerseits dem Staat und andererseits der Ökonomie gegenübersteht. Als zivilgesellschaftliche Institution zählt Kirche zu dem „intermediären Bereich“, der zwischen den relativ abstrakten Strukturen des Staates und den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern vermitteln kann, weil er für die Mitbestimmung und Mitgestaltung durch die einzelnen offener ist als der Staat und weil die diesem Bereich zugehörigen Institutionen zugleich – auf Grund ihrer institutionellen Verfasstheit – auch gegenüber dem Staat wirkungsvoller auftreten können, als dies den einzelnen Menschen möglich wäre. Das Leitbild einer solchen Kirche ist dann hinsichtlich ihrer Leitungsstruktur nicht mehr das einer Behörde, sondern vielmehr – im lockeren Anschluss an Friedrich Schleiermacher²⁴ formuliert – das Vorbild einer freien Assoziation mündiger Menschen, die gemeinsam Ziele verfolgen und die sich zu gemeinsamem Handeln entscheiden.²⁵

23 W. Huber: Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche. Gütersloh 1998, M. Welker: Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, E. Herms: Kirche für die Welt, Tübingen 1995.

24 F. Schleiermacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Göttingen 1967, S. 125ff. (vierte Rede).

25 Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht mir hier nicht um eine theologische Bestimmung des Wesens von Kirche, sondern lediglich um deren Stellung in der Gesellschaft sowie um eine Charakterisierung ihrer inneren Partizipationsstruktur; vgl. zum weiteren Umkreis dieser Frage R. Preul: Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York 1997. Auch auf konfessionelle Unterschiede im Kirchenverständnis kann hier nur hingewiesen, im einzelnen aber nicht eingegangen werden.

Mit der Zuordnung von Kirche zur Zivilgesellschaft verbunden ist die *ausdrückliche Bejahung von Pluralismus* – nun nicht mehr, wie allzu häufig in der Vergangenheit, als eines notwendigen Übels in der modernen Gesellschaft, sondern – um mit Eilert Herms²⁶ zu sprechen – „aus Prinzip“!

Weiterhin – und damit komme ich auf die Frage nach der Berechtigung evangelischer Schulen zurück – verbindet sich mit diesem Verständnis von Kirche ein neues Interesse an der Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft auch im Blick auf das Bildungswesen. Insofern konvergieren hier die im letzten Abschnitt beschriebenen Entwicklungen im Bereich der Schule mit den Veränderungen hinsichtlich der Kirche.

Als Formel für das entsprechende kirchliche Engagement hat sich in den letzten Jahren der Begriff der *Bildungsmitverantwortung der Kirche* durchgesetzt.²⁷ Diese Bildungsmitverantwortung ist theoretisch und praktisch wahrzunehmen – als Beteiligung von Kirche am gesellschaftlichen Bildungsdiskurs etwa durch Denkschriften oder durch die Arbeit evangelischer Akademien, zugleich als eigene Bildungstätigkeit von Kirche *erstens* in der Gemeinde, *zweitens* im Bereich des staatlichen Bildungswesens (vor allem durch die Mitarbeit beim Religionsunterricht, aber auch über diesen hinaus) sowie *drittens* durch eigene Bildungseinrichtungen, zu denen dann auch die kirchlichen Schulen zählen. Alle drei Hinsichten – Gemeinde, staatliche Schule und eigene Bildungseinrichtungen der Kirche – haben dabei gleiches Gewicht. Sie bilden keine Hierarchie, sondern einen notwendigen Zusammenhang.

Eine solche weite Auffassung von kirchlicher Bildungsmitverantwortung ist insofern unerlässlich, als Kirche zwar ein zentrales Interesse an Religion und Glaube haben muss, sich in ihrem Bildungsengagement darauf aber nicht beschränken kann. Über Glaubensfragen im engeren Sinne hinaus muss Kirche nach Erziehung und Bildung im ganzen fragen, weil diese immer auch anthropologische und ethische Aspekte einschließen und deshalb stets mit Glaube oder Weltanschauung zusammenhängen. Ein entsprechendes Gestaltungsinteresse von Kirche kommt besonders deutlich in den eigenen Bildungseinrichtungen zur Geltung, eben weil dort nicht nur die religiöse Erziehung oder der Religionsunterricht in kirchlicher Verantwortung stehen, sondern die gesamte Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

26 E. Herms: *Pluralismus aus Prinzip*. In: ders.: *Kirche für die Welt*, a.a.O., S. 467-485.

27 S. vor allem K.E. Nipkow: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

Zugespißt lässt sich formulieren, dass eine kirchliche Bildungsmitverantwortung in einer pluralistischen und zivilgesellschaftlich verfassten Demokratie nur dann glaubwürdig ist, wenn sie nicht im Postulatorischen verbleibt, sondern wenn sie auch auf eine eigene Praxis verweisen kann. Im besten Falle wirkt diese Praxis dabei nicht nur legitimierend, sondern wird auch zu einem Korrektiv für das kirchliche Bildungsdenken. Anders formuliert ist das kirchliche Bildungshandeln für die Kirche ein Feld des Lernens hinsichtlich der eigenen Vorannahmen und Zielsetzungen im Bildungsbereich.

Fassen wir diesen Abschnitt noch einmal zusammen, so lässt sich sagen, dass auch von der Kirche her ein deutliches Interesse an der Unterhaltung und weitergehend der Gründung evangelischer Schulen besteht bzw. bestehen muss und dass Kirche ihre Zukunftsfähigkeit nicht zuletzt durch eine entsprechende Bildungsmitverantwortung zu bewähren hat.

4 Offene Fragen – mögliche Einwände

Die bewusst thesenhaften Ausführungen des vorliegenden Beitrags sind als Eröffnung einer Diskussion gemeint, nicht als deren Abschluss. Dies ergibt sich nicht nur aus den Grenzen eines kurzen Aufsatzes, sondern auch aus dem unabgeschlossenen Stand der Dinge selber.

Auf fünf Aspekte, die offene Fragen und mögliche Einwände betreffen, möchte ich noch hinweisen:

(1) *Herausforderungen in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft*: Seinem Ursprung nach verweist der Begriff der Zivilgesellschaft auf eine christlich-ethische Grundlegung der Gesellschaft.²⁸ Eine solche – allein auf das Christentum bezogene – Grundlegung ist in einer Situation von Multikulturalität und Multireligiosität so nicht mehr denkbar oder wünschenswert. Sie würde dem oben beschriebenen Pluralismus widersprechen. Die Idee einer Bürger- oder Zivilgesellschaft muss unter den Voraussetzungen einer multireligiösen Gesellschaft neu buchstabiert werden. Im Blick auf Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft bedeutet dies, dass wir auch beispielsweise über Schulen in islamischer Trägerschaft nachdenken müssen. Ohne Zweifel gilt das im Grundgesetz verbrieftete Recht auf die Unterhaltung von Privatschulen auch für nicht-christliche Religionsgemeinschaften – auch wenn damit nicht schon alle Einzelfragen hinsichtlich der Zulassung von Schulen geklärt sind. Wenn beispielsweise die Gründung einer islamischen Grundschule abgelehnt wird, wie dies vor

28 Vgl. bes. Seligman, a.a.O.

kurzem in Stuttgart geschehen ist, wird man deshalb sorgfältig auf die Begründung dieser Ablehnung achten müssen. Unter pluralistischen Voraussetzungen ist eine Bürger- oder Zivilgesellschaft jedenfalls nur auf der Grundlage sowohl von „Identität“ als auch von „Verständigung“ denkbar.²⁹

(2) *Finanzierungsprobleme*: Für viele Kirchen- bzw. Kirchenleitungen kommt der verstärkte Wunsch nach Gründung oder Beibehaltung kirchlicher Schulen zur Unzeit. Er erhebt sich zu einer Zeit, in der die kirchlichen Finanzmittel knapper werden und sich auch die finanziellen Zukunftserwartungen schwieriger ausnehmen. Die Gründung einer Schule in nicht-staatlicher Trägerschaft kostet viel Geld – nicht zuletzt, weil der Staat solchen Gründungsinitiativen eine mehrjährige Durststrecke auferlegt, während der es keinerlei finanzielle Unterstützung von Seiten des Staates gibt. Erst nach drei, vier oder fünf Jahren greift dann die „Ersatzschul“-Regelung, der zufolge der Staat auch Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft in erheblichem Umfang finanziert.

Für die Kirchen scheint es mir wichtig sich klarzumachen, dass wir es bei der Forderung nach finanziellen Investitionen im Bereich von Bildung und Schule nicht einfach mit einer zeitlich falsch platzierten Idee zu tun haben, sondern dass wir hier einer echten „*Finanzparadoxie*“ begegnen. Von einer solchen Paradoxie ist m.E. deshalb zu sprechen, weil eine „Kirche als Institution der Bürgergesellschaft“ zwangsläufig – zumindest unter Voraussetzung der deutschen Verhältnisse – über weniger Finanzmittel verfügt als eine dem Staat eng verbundene Kirche. Eben diese Kirche ist es aber auch, die vermehrt zu eigenen Bildungsbemühungen fähig und herausgefordert ist, nicht zuletzt hinsichtlich von Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Die Einsicht in diese Paradoxie schafft die finanziellen Probleme nicht aus der Welt, macht aber immerhin deutlich, um welche Grundsatzfragen es an dieser Stelle geht.

(3) *Fundamentalismus und Abschottung*: Die häufigste Befürchtung hinsichtlich einer Ausweitung von Schulen in kirchlicher oder religiöser Trägerschaft betrifft heute gewiss den Fundamentalismus, der in solchen Einrichtungen Fuß fassen könnte. Und in der Tat ist angesichts der – bislang nur teilweise erfolgreichen – Schulgründungsinitiativen von religiösen Gruppierungen und neuen religiösen Bewegungen, aber auch von bestimmten christlichen Gruppen eine solche Gefahr nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Dies macht darauf aufmerksam, dass der nicht-staatliche Charakter eines Trägers allein diesen noch nicht als legitimen Träger ausweist. Allerdings führt es auch nicht weiter, alle entsprechenden Initiativen mit dem Hinweis auf ein *mögliches* Risiko vom Tisch wischen zu wollen. Wir brauchen eine Debatte über demokratisch und pädago-

29 Vgl. dazu auch den Beitrag von K.E. Nipkow im vorl. Band.

gisch sowie theologisch anzustrebende Trägerschaften, bei der auch Kriterien der Angemessenheit ausgewiesen werden können. Dies ist unmittelbar mit dem nächsten Aspekt verbunden:

(4) *Bürgergesellschaft und Staat*: Stärkung der Bürgergesellschaft bedeutet nicht das Ende des Staates. Nicht alle Aufgaben können, sollen oder dürfen an die Zivilgesellschaft überwiesen werden. Die Zivilgesellschaft ist in ihrer heutigen Verfasstheit nicht in der Lage, allein diejenigen Garantien für ein allen Kindern und Jugendlichen zugängliches Bildungsangebot im Sinne einer Grundversorgung zu übernehmen, die nach heutigem Verständnis zum Auftrag des Sozialstaates gehören. Die Hervorhebung von Bürger- oder Zivilgesellschaft sollte deshalb auch nicht so verstanden werden, dass diese nun in naiver Weise einer Mitverantwortung des Staates im Bildungsbereich entgegen gestellt werden sollte. Statt dessen kommt es darauf an, das Zusammenspiel von Staat und Zivilgesellschaft im Bildungsbereich neu zu gestalten. In diesem Sinne halte ich auch die staatliche Schulaufsicht nach Art. 7,1 GG, recht verstanden, nicht für ein Hindernis für eine freie und freiheitliche Entwicklung des Schulwesens, sondern sehe diesen Artikel als Voraussetzung einer solchen Entwicklung an. Die in diesem Artikel verfasste staatliche Schulaufsicht darf, so haben wir bereits gesehen, nicht zu einer Gängelung oder Vereinheitlichung im Schulwesen führen. Nach heutigem Verständnis sollte dieser Artikel als Garantie für *öffentliche Verantwortung und Transparenz* im Schulwesen ausgelegt werden.³⁰ Zu einer solchen öffentlichen Verantwortung gehört dann auch die ebenfalls öffentliche Klärung der Legitimation von Schulträgern, die also nicht zu einer reinen Privatsache werden soll.

Eine weitere Frage im Verhältnis von Bürgergesellschaft und Staat betrifft die *Internationalisierung*, die zu globalem Lernen herausfordert.³¹ Dem entspricht die Idee einer *internationalen Bürgergesellschaft*, auch wenn deren Erreichbarkeit durchaus umstritten ist.³² Immerhin belegt die wichtige Rolle von NGOs die Bedeutsamkeit dieser Vorstellung, und die an Schulen zum Teil zu findenden Projekte im Umkreis weltweiter Solidarität können hier als ermutigendes Beispiel genannt werden. Auch in dieser Hinsicht liegen aber noch wichtige Herausforderungen vor den Schulen, was zu meinem letzten Punkt weiterführt:

(5) *Realisierung*: Am Ende müssen wir uns darüber im klaren sein, dass die von mir beschriebenen Entwicklungen von Schule einerseits und Kirche andererseits

30 Damit greife ich einen mündlichen Hinweis von Ministerialrat Rolf Bade, Hannover auf.

31 Auch an dieser Stelle verweise ich noch einmal auf den Beitrag von K.E. Nipkow im vorliegenden Band.

32 Vgl. bspw. M. Walzer (ed.): *Toward a Global Civil Society*, Providence/Oxford 1995.

noch keineswegs zu einem Abschluss gekommen sind. Zu einem großen Teil hat die Schule ihre Demokratisierung noch vor sich, und ebenso ist die Frage weiterhin offen, was eine „öffentliche“ Schule sein kann und was sie sein soll. Und dass die Kirche eine von Menschen gemeinsam gestaltete Einrichtung der Zivilgesellschaft sei, das ist bislang noch ebenso wenig gesichert wie eine allgemeine Bejahung von Pluralismus durch die Kirche. Die für Schule und Kirche beschriebenen Entwicklungen stellen so gesehen ebenso sehr beobachtbare Tendenzen dar wie Aufgaben einer bewussten *künftigen Gestaltung*.

Nicht zuletzt bezieht sich diese Gestaltungsaufgabe auf die evangelischen Schulen selber, die ihrerseits der beschriebenen neuen Situation gerecht werden müssen. Anders formuliert: Wenn sich aus einer veränderten Sicht von Schule und Kirche eine neue Berechtigung für kirchliche Schulen ergeben soll, dann muss dies auch Folgen für die Gestalt dieser Schulen haben. Diese Schulen müssen lernen, sich in öffentlich wahrnehmbarer Weise zu bürgergesellschaftlich engagierten und pluralismusfreundlichen Institutionen zu entwickeln. Ansätze dafür sind ohne Zweifel vorhanden – nicht zuletzt, um es noch einmal zu sagen, im Bereich der Diakonie und des diakonischen Lernens –, aber ebenso deutlich sind diese Ansätze erweiterungs- und intensivierungsbedürftig, besonders im Blick auf die neu zu gewinnende Pluralismusfreundlichkeit.

Ich schließe mit der These, dass kirchliche Schulen dann eine Zukunft haben, wenn sie sich nicht als private Alternative zum öffentlichen Schulwesen verstehen, sondern wenn sie selbst als öffentliche Schulen betrieben und als Institutionen der Zivilgesellschaft anerkannt werden können – als bürgergesellschaftlich engagierte und als pluralismusfreundliche Einrichtungen, deren Existenz nicht den Bedürfnissen von Kirche geschuldet ist, sondern dem Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen.