



Das Menschenrecht auf Bildung: Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen

Vortrag von Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, Universität Bamberg,
zum 5. Bundeskongress Katholische Schulen
am 28. November 2008 in Essen

Im Titel des Vortrags sind drei Thesen enthalten, von denen her das Ziel der folgenden Erörterungen bestimmt werden kann:

- Bildung ist ein Menschenrecht.
- Katholische Schulen haben einen sozialen Bildungsauftrag.
- Das Menschenrecht auf Bildung kann als Maßstab zur Präzisierung dieses sozialen Bildungsauftrags herangezogen werden.

Mindestens implizit ist damit noch eine weitere Botschaft gesetzt: Indem der soziale Bildungsauftrag katholischer Schulen mit dem Menschenrecht auf Bildung verknüpft wird, wird die Verantwortung kirchlicher Schulträger zugleich in den Kontext der neueren gesellschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit hineingestellt. Sie ist vor allem durch die Defizitanzeigen der internationalen Schulleistungsstudien und die empirischen Befunde bezüglich der hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems geprägt; seit dem im Frühjahr 2007 veröffentlichten Deutschlandbericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Menschenrecht auf Bildung, Prof. Dr. Vernor Muñoz, spielt das Menschenrecht auf Bildung in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte explizit eine Rolle (vgl. Muñoz 2007; Heimbach-Steins 2007). Die menschenrechtliche Perspektive auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit zeigt sehr deutlich die Bedeutung des Themas, um das es in diesem Beitrag gehen soll. Markus Potthoff bringt die Herausforderung, die in diesem Kontext mit der Frage nach dem sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen angesprochen ist, in einem in diesem Jahr publizierten Beitrag folgendermaßen auf den Punkt:

„Wenn es [...] heute darum geht, den Gestaltungsraum privater Ersatzschulen unter Rekurs auf die christliche Botschaft als katholische Schulen auszugestalten, dann kann dies nicht abseits der Gerechtigkeitsdefizite im staatlich organisierten Schulwesen geschehen. Eine umfassende selbstkritische Vergewisserung freier katholischer

Kaiserstraße 161
53113 Bonn

Postanschrift
Postfach 29 62
53019 Bonn

Ruf: 0228-103-0
Direkt: 0228-103-214
Fax: 0228-103-254
E-Mail: pressestelle@dbk.de
Home: <http://www.dbk.de>

Herausgeber
P. Dr. Hans Langendörfer SJ
Sekretär der Deutschen
Bischofskonferenz

Redaktion
Dr. Heike Rumbach-Thome
verantwortlich

Schulen in Bezug auf die Fragen der Bildungsgerechtigkeit und die vielfach diagnostizierte soziale Selektivität von Schule steht noch aus.“ (Potthoff 2008: 139)

Kirchliche Schulträger – Bistümer, Orden, Stiftungen – stehen in der Herausforderung, Schule gerecht zu gestalten; dieser Anspruch erschließt sich aus dem christlichen Ethos, in das auch der kirchliche Bildungsauftrag eingelassen ist. Angesichts notorischer Gerechtigkeitsdefizite des deutschen Schulbildungssystems, an dem auch die kirchlichen Schulen partizipieren, ist er nur um so deutlicher zu unterstreichen. Was das aber konkret heißt und nach welchen Maßstäben Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit des Schulsystems, der einzelnen Schule und der pädagogischen Praxis zu bemessen sind, entzieht sich einer einfachen Antwort.

In den folgenden Überlegungen sollen in der Perspektive des Menschenrechts auf Bildung Implikationen des sozialen Bildungsauftrags katholischer Schulen erarbeitet werden. Dazu frage ich zunächst, wie aktuelle kirchliche Positionsbestimmungen Bildung als Gerechtigkeitsfrage aufnehmen (1), und setze die Befunde in einem zweiten Schritt mit dem Maßstab des Menschenrechts auf Bildung ins Verhältnis (2). Zwar deckt der Zugang über das Menschenrecht auf Bildung nicht die ganze Breite und Tiefe der Gerechtigkeitsfragen im Zusammenhang mit (schulischer) Bildung ab; doch eröffnet er eine Perspektive, in der sich der „soziale Bildungsauftrag“ katholischer Schulen präzisieren lässt (3).

Damit sind zugleich auch die Grenzen dieses Beitrags abgesteckt: Am Rande bleibt die Systemperspektive, in der das Verhältnis freie – staatliche Schulen als solches zu erörtern und der rechtlich-regulative und administrative Rahmen, in dem freie Schulen arbeiten, zu beleuchten (ggf. auch zu problematisieren) wäre. Ebenso wenig werde ich die spezifisch religiöse Dimension des katholischen Bildungsauftrags („Verkündigung“, „missionarischer Auftrag“) explizit zum Thema machen. Dass ich mich institutionell auf den Bereich der Schule konzentriere und damit sowohl die vor-schulische Erziehung und Bildung als auch den weiten und gerade für die Kirche als Bildungsträger äußerst wichtigen Bereich der außer- und nachschulischen Jugendbildung, die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen außer Betracht lassen muss, ergibt sich aus der Themenformulierung.

1. Bildungsgerechtigkeit im Spiegel kirchlicher Positionsbestimmungen

In neueren sozialetischen Wortmeldungen der Kirche(n) wird der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit ausdrücklich aufgenommen. Das gilt zunächst einmal „vor“ und unabhängig von der Fokussierung auf die Institution Schule und die Rolle der Kirche als Schulträger. Darin könnten Richtungshinweise für die Bearbeitung unserer Fragen liegen: Wie ist der soziale Bildungsauftrag zu konturieren? Wie ist kirchliche Bildungsverantwortung

als Teil des diakonischen Handelns der Kirche zu formulieren?¹ Welche Herausforderungen resultieren aus diesem Auftrag für die Kirche als Schulträger und gesellschaftlich-politischer (hier: bildungspolitischer) Akteur? – Mit einem kurzen Blick auf neuere sozioethische Positionsbestimmungen der Kirche(n) in Deutschland möchte ich zunächst zeigen, wie darin der Zusammenhang von Bildung und Bildungsgerechtigkeit thematisiert wird, und fragen, was daraus für eine nähere Bestimmung des sozialen Bildungsauftrags der Kirche folgen könnte (zum Folgenden ausführlicher: Heimbach-Steins 2007).

Im Gemeinsamen Wort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ (1997) wird Bildung als Menschenrecht zwar erwähnt (Nr. 132) und die Bedeutung von allgemeiner und beruflicher Bildung für die Eröffnung und Sicherung von Zukunftschancen für Jugendliche hervorgehoben (vgl. Nr. 204 – 207); doch wird Bildung als Medium der Persönlichkeitsentfaltung, der Befähigung und Beteiligung, als lebenslange Aufgabe und als strukturelle Herausforderung allenfalls beiläufig thematisiert; Bildungsgerechtigkeit als Problem wird nicht eigens fokussiert. Das ändert sich erst nach der Jahrtausendwende infolge des „PISA-Schocks“.

Beispielhaft für eine Reihe von Stellungnahmen mit ähnlicher Tendenz² sei der Impulstext „Das Soziale neu denken“ (2003) der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen (VI) der DBK genannt: Er führt „Bildungs- und Berufsbildungspolitik“ als „zukunftsorientierte und auch produktivitätsförderliche Bereiche der Gesellschaftspolitik“ ein und fordert, sie als Elemente einer „vorausschauenden Sozialpolitik“ zu entwickeln (DBK 2003: 14). Zu Recht wird die Schlüsselbedeutung von Bildungspolitik für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft betont, auch – kontrafaktisch – als Instrument der Kompensation ungleicher individueller Startbedingungen (vgl. DBK 2003: 23f.). Die leitende Perspektive in diesem Papier ist, wie die zitierten Formulierungen ahnen lassen, eine ökonomische und funktionale; es geht um die Finanzierbarkeit gesellschaftlicher Aufgaben und um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands; gefordert werden „Zukunftsinvestitionen“ in Bildung (DBK 2003: 23). Vom Menschenrecht auf Bildung, von Bildung als Medium der Entwicklung des Subjekts, ist nicht die Rede.

Stellungnahmen beider Kirchen der letzten Jahre orientieren sich erkennbar an Impulsen aus der Sozialpolitikwissenschaft, die zugunsten einer Neukonzeption von Bildungspolitik als vorsorgender Sozialpolitik argumentieren, um dem lange Zeit tabuisierten Problem der Bildungsarmut entgegenzuwirken (vgl. u.a. Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2002; Deutscher Bundestag 2005). Bildungspolitik als vorsorgende Sozialpolitik zu entwerfen, zielt darauf, der Verfestigung von Chancenlosigkeit vorzubeugen, aber auch

¹ Die Diskussion um das Verhältnis von Diakonie und Verkündigungsauftrag einschließlich der missionarischen Dimension im Handlungsfeld Schule könnte hier anschließen, übersteigt aber die Möglichkeiten meines Referats; ich komme am Schluss kurz darauf zurück.

² U. a. wäre hinzuweisen auf das Bildungspapier „Lebenslanges Lernen unter der Perspektive von Beteiligungsgerechtigkeit“ der Initiative „Beteiligung schafft Gerechtigkeit“ (Text in: Heimbach-Steins/Kruip 2003: 255 – 266).

Verantwortungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft im Sinne des solidarischen Zusammenhalts der Gesellschaft zu fördern.³

In eine ähnliche Richtung weist auch das Positionspapier „Lernen und Arbeiten im Lebenslauf. Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats“ des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK 2005). Allerdings zeigt sich bei näherem Hinsehen ein gewichtiger Unterschied: In dieser Stellungnahme geht es ausdrücklich um die Förderung einer *am Biographieverlauf orientierten*, die ganze Biographie begleitenden Bildungsbeteiligung. Dies wird als politische Kernaufgabe herausgehoben, und zwar vor allem unter dem Aspekt, Partizipationschancen im Bereich der Erwerbstätigkeit zu stärken. Die präventiv-sozialpolitische Ausrichtung wird *vom Subjekt her* entwickelt; damit wird zumindest implizit ein menschenrechtlicher Zugang eröffnet und die Basis des Nachdenkens über Bildungsgerechtigkeit verbreitert: Die Perspektiven der personalen Entfaltung durch Bildung und der gesellschaftlichen Ermöglichung von Bildungsbeteiligung werden zusammengeführt.

Als erstes Zwischenfazit kann demnach festgehalten werden: Bildungsgerechtigkeit wird, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen, in aktuellen katholischen (wie übrigens auch in evangelischen) Stellungnahmen als Thema der sozialen Verantwortung der Kirche(n) ausdrücklich thematisiert, und zwar nicht nur in katechetischen, sondern auch in sozialetischen Zusammenhängen: Das Bewusstsein dafür, dass Bildung und Bildungsbeteiligung in hohem Maße gerechtigkeitsbedeutsam sind, hat die katholische kirchliche Sozialverkündigung erreicht. Eine genuin menschenrechtliche Herangehensweise ist allerdings, angesichts der starken Akzentsetzung auf ökonomische Zusammenhänge, bisher eher schwach entwickelt. Die sozialetischen Positionsbestimmungen der Kirchen erscheinen hierin ziemlich kongruent mit den Hauptlinien der gesellschaftlichen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit: Eine explizit menschenrechtliche Herangehensweise ist erst mit dem Deutschlandbericht des Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung (2007) auf die bildungspolitische Agenda gesetzt worden; die bildungspolitisch dominierende Herangehensweise betrifft Chancengleichheit in Bezug auf Bildungszugänge und den Erwerb von Bildungszertifikaten. Damit werden zwar bestimmte menschenrechtliche Aspekte wenigstens indirekt eingeholt, zentrale inhaltliche Aspekte von Bildungsangeboten, an die ein menschenrechtlicher Maßstab angelegt werden müsste, bleiben aber häufig ausgeblendet (s.u.). Im Sinne der Personorientierung christlicher Ethik ist das als Defizit anzuzeigen und als Desiderat anzumelden.

³ Auch die EKD hat entsprechende Positionen formuliert: Mit einer eigenen Denkschrift zur Bildung – „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ (EKD 2003) – hat sie in die Nach-PISA-Debatte eingegriffen; auch in der sozialpolitischen Denkschrift „Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ (EKD 2006) wird dem Thema Bildung ein eigenes Kapitel gewidmet, das vor allem den Zusammenhang von (mangelnder) Bildungsbeteiligung und Armut – und damit ebenfalls die sozialpolitische Seite der Bildungspolitik – beleuchtet.

In den nächsten Schritten ist deshalb zu fragen, inwiefern das Menschenrecht auf Bildung denn überhaupt einen Maßstab anbietet, welche Kerngehalte es beinhaltet und welche Orientierungen sich daraus für den sozialen Bildungsauftrag der Kirche gewinnen lassen.

2. Bildung ist Menschenrecht – Implikationen

Menschenrecht, also ein Anspruch, der jedem Menschen allein aufgrund seines Menschseins zukommt, kann nur sein, was zum Menschsein grundlegend dazugehört: Bildung ist Menschenrecht, weil und insofern es zum Menschen gehört, sich zu bilden. Der Mensch ist von Grund auf ein bildsames, auf Bildung seiner Fähigkeiten angewiesenes Wesen. Deshalb kann man argumentieren, dass das Recht auf Bildung als unmittelbares Erfordernis aus dem Grundsatz der Menschenwürde hervorgeht (vgl. Müller 1999: 51; Kunze 2008: 57 – 59): Es macht des Menschen Würde aus, sich in Freiheit und in Kommunikation mit Anderen selbst zu entwerfen, sein Leben in die Hand zu nehmen und im sozialen Miteinander verantwortlich zu gestalten. Dazu muss er ermächtigt werden in einem Prozess der Persönlichkeitsbildung, des Welt- und Sinnverstehens und des Erlernens von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der Lebensführung.

In dieser Annäherung erschließt sich das Recht auf Bildung zunächst als grundlegendes *moralisches* Recht. Um aber solche Freiheit des Menschen *real* sichern zu können, muss der moralische Anspruch in einen *Rechtsanspruch* der Individuen auf Zugang zu und Beteiligung an Freiheitsadäquaten Bildungsmöglichkeiten „übersetzt“ werden. Dementsprechend halten verschiedene Konventionen und Deklarationen der Internationalen Gemeinschaft, beginnend mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen (1948), ein allgemeines Menschenrecht auf Bildung fest (Art. 26). Bildungsfeindliche Zustände, Bildungsarmut und die Verweigerung gerechter Chancen der Beteiligung an Bildung werden durch das Menschenrecht auf Bildung ins Unrecht gesetzt; die Beseitigung solcher Zustände wird als menschenrechtliches Erfordernis angemahnt. Dies folgt notwendig aus der Einsicht, dass die Möglichkeit zur Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit und der menschlichen Fähigkeiten eine unerlässliche, wenn auch nicht allein hinreichende Voraussetzung zur Realisierung personaler Freiheit ist. Zugleich stellt die Beteiligung an Bildung für die einzelnen Menschen eine unhintergehbare Voraussetzung ihrer gesellschaftlichen Beteiligung dar. Und schließlich muss die Art, wie Bildung ermöglicht wird, selbst menschenrechtlich stimmig sein. Systematisch kann man daher drei Kernbereiche innerhalb des Menschenrechts auf Bildung unterscheiden: Ein Recht *auf* Bildung, Rechte *durch* Bildung und Rechte *in* der Bildung (vgl. zum Folgenden Kunze 2008: 52 – 57):

- (1) *Recht auf Bildung / Beteiligung an Bildung*: Bildung ist ein eigenständiges Menschenrecht, das die Subjektwerdung, die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen unterstützt; deshalb werden in einem ersten Kernbereich Kriterien formuliert, denen die Ermöglichung von Bildung entsprechen bzw. durch die das *Recht auf Bildung* verwirklicht werden soll: Die offiziellen Auslegungen der wirtschaftlichen, sozialen und

kulturellen Menschenrechte (WSK-Rechte) durch den Sozialpaktausschuss der Vereinten Nationen arbeiten dazu mit vier konkretisierenden Kriterien; nach den englischen Begriffen wird dieses Set auch *4A-Schema* genannt: Verfügbarkeit (*availability*), Zugänglichkeit (*access*), Annehmbarkeit (*acceptability*), Adaptierbarkeit (*adaptability*). Funktionsfähige und hinreichend ausgestattete Bildungseinrichtungen müssen *zur Verfügung* stehen und in physischer wie in ökonomischer Hinsicht diskriminierungsfrei *zugänglich* sein; Bildungsangebote müssen für die Lernenden *annehmbar* sein, d.h. in der Formulierung des Sozialpaktausschusses: „relevant, kulturell angemessen und hochwertig“ (CESCR E/C.12/1999/10 08.12.1999 Abs. 6); und sie müssen *adaptierbar* sein, d.h. den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und an sich ändernde Lebensbedingungen anschlussfähig bleiben.

In der Systematik der Menschenrechte wird das Recht auf Bildung den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen (WSK-)Rechten zugeordnet. Es bezeichnet einen Anspruch, der seitens der Einzelnen gegenüber dem Staat und seinen Organen geltend gemacht werden kann und der den Staat in bestimmter Weise, im Rahmen seiner Möglichkeiten und in bestimmten Grenzen verpflichtet. Es fordert zunächst den *formal-rechtlich* gesicherten freien Zugang zu Bildungsangeboten: „Niemand darf daran gehindert werden, sich die Bildung zu verschaffen, die er möchte, sofern das mit dem Recht für alle anderen vereinbar ist.“ (Mandry 2006: 10). Angesichts sehr ungleicher *Zugangsvoraussetzungen* reicht der Schutz vor Diskriminierung allein aber nicht aus. Vielmehr ist die Möglichkeit zu *realer* Beteiligung an Bildung Voraussetzung für gesellschaftliche Beteiligung. Deshalb sind der freie Zugang zu Bildung *und* die reale Möglichkeit zur Teilnahme an Bildung notwendige Voraussetzungen, um den Freiheitsanspruch des Menschen einlösen zu können. Die Möglichkeit zur Bildungsbeteiligung ist insoweit ein Erfordernis der Freiheit. Denn nur mittels Bildung kann der Mensch in der Gesellschaft seine Potentiale und Fähigkeiten entfalten, spezifische Kompetenzen entwickeln und einen eigenen Lebensentwurf verwirklichen.

- (2) *Rechte durch Bildung / Beteiligung durch Bildung*: Das Recht auf Bildung ist zugleich Voraussetzung, um andere Menschenrechte – vom Recht auf freie Meinungsäußerung und Informationsfreiheit bis zum Recht auf Arbeit – verwirklichen zu können. Insofern das Recht auf Bildung ein *Befähigungsrecht (Empowermentrecht)* ist, spricht man von *Rechten durch Bildung*, womit ein zweiter Kernbereich aufgerufen wird. Die starke Betonung der Persönlichkeitsbildung und der Menschenrechtsbildung als Gehalte des Menschenrechts auf Bildung sind unter diesem Vorzeichen des Empowerment-Gedankens zu lesen (vgl. ausführlicher Kunze 2008: 53-55; Lenhart 2006: 55 – 108). Hierin werden *Zielperspektiven* des Menschenrechts auf Bildung ansichtig: Die Priorität liegt auf der *vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde*. Dem Grundgedanken der Persönlichkeitsbildung als Grundlage einer humanen Gesellschaftsentwicklung entspricht es, die *Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten* zu stärken und die *Aufklärung jedes Menschen über die ihm bzw. ihr zukommenden Menschenrechte und Grundfreiheiten* sowie die Menschenrechtserziehung zu fördern. Darin wird deutlich, dass es neben der Vermeidung von Diskriminierung und

den Mindestanforderungen an die Bildungsinfrastruktur zugleich um die Qualität der Bildung selbst geht.

- (3) *Rechte in der Bildung / Beteiligung in Bildungsprozessen*: Schließlich kann Bildung nur gelingen, „wenn sie ihren eigenen Ansprüchen genügt, anders gesagt: wenn Inhalt und Form der Vermittlung einander entsprechen“ (Kunze 2008: 55). Die der Bildung dienenden Institutionen, Angebote und Prozesse müssen selbst menschenrechtsadäquat ausgestaltet sein, für die Lernenden wie für die Lehrenden. Daraus ergeben sich vielfältige Anforderungen, die als *Rechte in der Bildung* ausformuliert werden können.

In diesem dritten Kernbereich geht es vor allem um die Qualität von Bildung und darum, menschenrechtliche Kriterien zu gewinnen, nach denen Bildungsangebote auszurichten sind. Das ist insofern besonders wichtig, als nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass Bildung als solche gut ist. Bildung ist immer auch ein Instrument in der Hand derer, die Bildungsinstitutionen einrichten und betreiben. Aus diktatorischen bzw. totalitären Systemen wissen wir, wie sehr Bildungsinstitutionen und -angebote zur einseitigen Beförderung und Durchsetzung bestimmter politischer oder ideologischer Interessen missbraucht werden können. Bildung als Medium der Freiheit der Person muss vor Missbrauch geschützt werden.

Die Achtung der Freiheit der Bildungssubjekte erfordert es z. B., dass die Lernenden (bzw. deren Eltern/Erziehungsberechtigte) Möglichkeiten haben müssen, aus verschiedenen Bildungsangeboten diejenigen für sich bzw. ihre Kinder zu wählen, die ihren je eigenen Vorstellungen vom guten Leben, ihren weltanschaulichen und/oder religiösen Überzeugungen am besten entsprechen. Hier liegen der menschenrechtliche Anker der Privatschulfreiheit und zugleich eine wichtige Schnittstelle zwischen dem Recht auf Bildung und dem Recht auf Religionsfreiheit als individuellem und korporativem Recht. Mit dem Recht, eigene Schulen zu unterhalten, verbindet sich für die Kirche als Bildungsträger die Verpflichtung, den menschenrechtlichen Anspruch in der Ausgestaltung der Bildungsangebote umfassend umzusetzen. Dies ist zu betonen, gerade insofern sie sich einem Bildungsauftrag verpflichtet weiß, der Verkündigungsauftrag und diakonischer bzw. sozialer Auftrag zugleich ist. Zugespielt gesagt: Die Schule ist auch als missionarische Veranstaltung auf Respekt vor der Freiheit der *Educandi* verpflichtet.⁴

Vor dem Hintergrund des bisher Erarbeiteten ist dem kirchlichen Bildungsauftrag als *sozialem Bildungsauftrag* nun in zwei Richtungen nachzugehen: Einerseits ist zu untersuchen, ob und inwiefern die Problematik der Bildungsgerechtigkeit eingeholt wird. Andererseits ist zu klären, ob und wie die menschenrechtlichen Erfordernisse in der Auslegung und Umsetzung des sozialen Bildungsauftrags katholischer Schulen zur Geltung kommen (können).

⁴ Hier könnten weitere Reflexionen auf den Zusammenhang zwischen kirchlichem Bildungsauftrag und Religionsfreiheit anschließen.

3. Der soziale Bildungsauftrag katholischer Schulen – menschenrechtliche Koordinaten

Die dargestellten Kernbereiche des Menschenrechts auf Bildung belichten drei Bedeutungsaspekte des sozialen Bildungsauftrags; alle drei sind für Schule als Bildungsinstitution und für Kirche als Schulträger und bildungspolitischer Akteur relevant:

- Bildung zu ermöglichen ist *Einsatz für soziale Gerechtigkeit*: Das Adjektiv „sozial“ steht hier als Chiffre für Erwartungen an die Ermöglichung freier personaler Entfaltung durch Bildung für alle, unabhängig von ihren sozioökonomischen und kulturellen Ausgangsbedingungen; insofern geht es um gesellschaftlichen Ausgleich, um Kompensation vorhandener Ungleichheiten. Dahinter steht die Erfahrung, dass Bildung ambivalente Wirkungen zeitigen kann: Sie ist Vehikel zur eigenständigen Lebensführung und zur Verwirklichung je eigener Vorstellungen vom guten Leben, kann aber auch gesellschaftliche Ungleichheiten verstetigen und sogar verschärfen; dies hängt davon ab, wie die Institutionen, Angebote und Prozesse Zugang und Beteiligung ermöglichen, fördern oder erschweren, und wie anschlussfähig konkrete Angebote an die Lebenswelten der Adressaten sind.
- Dass und wie Bildung ermöglicht wird, ist eine *Angelegenheit, die die Gesellschaft betrifft*: Das Adjektiv „sozial“ steht auf dieser Ebene für den gesellschaftlichen Zusammenhang, der Kontext, Ort und Medium konkreter Bildungsprozesse und -angebote ist, und aus dem heraus selbst Erwartungen an das Bildungssystem und die Bildungseinrichtungen artikuliert werden. Bildungsangebote und Bildungsprozesse sind von ihrem jeweiligen sozialen Kontext her und auf diesen hin zu entwickeln; darin steckt mehr als eine bloße Beschreibung: Es schwingt die Erwartung mit, die jeweiligen Kontextbedingungen als relevant wahrzunehmen, zu analysieren und als Quelle für die Orientierung konkreter Bildungsvorhaben zu nutzen. Die menschenrechtliche Fundierung wird als Maßstab und Korrektiv gegenüber Erwartungen geltend gemacht, die der Personorientierung von Bildung funktionale Aspekte überordnen möchten.
- Bildung als Prozess betrifft nicht allein die Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern soll (junge) Menschen *für die soziale Dimension ihrer Existenz und deren ethische Bewandnis sensibilisieren und zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung befähigen*: Das Adjektiv „sozial“ steht dann als Chiffre für eine Zielsetzung von Bildung, die als soziales Lernen / Verantwortungslernen umschrieben werden kann, und für entsprechende inhaltliche Anforderungen und Qualitätserwartungen an Bildungsangebote und pädagogische Prozesse. Das schließt die Orientierung an menschenrechtlichen Maßstäben, wie Achtung der Freiheit der Einzelnen, gegenseitiger Respekt und eine Kultur friedlicher Konfliktlösung ein.

Wie wird nun der kirchliche Bildungsauftrag konkret *als sozialer* bestimmt? (Nur) unter dieser Fragestellung greife ich auf grundlegende Positionsbestimmungen im offiziellen

kirchlichen Schrifttum (beginnend mit der Konzilserklärung über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis“, 1965 [GE]) zurück, um Verknüpfungen zwischen den menschenrechtlichen Kernbereichen und den – Ihnen allen bekannten – Kerngehalten des katholischen Bildungsverständnisses auszuweisen. Folgende Aspekte sollen näher betrachtet werden: (1) Das Selbstverständnis der Schule als *Lebensraum und Erziehungsgemeinschaft*; (2) der soziale Aspekt des Auftrags zu *ganzheitlicher Erziehung und Bildung*; (3) (sehr kurz:) inhaltliche *Konkretionen sozialen Lernens*, die katholische Schulen als Teil des lokal- und weltkirchlichen Zusammenhangs stark machen können; und schließlich (darauf werde ich das Hauptaugenmerk richten:) das Konzept einer *Schule für alle* mit seinen Implikationen für den sozialen Bildungsauftrag.

(1) Schule ist Lebensraum und Erziehungsgemeinschaft

Schule ist mehr als das Unterrichtsgeschehen; sie soll ein von den Werten des Evangeliums durchdrungener *Lebensraum* sein bzw. „ein vom evangelischen Geist der Freiheit und Liebe beseeltes Umfeld der schulischen Gemeinschaft“ (GE 8) schaffen, das auch über die Schulzeit hinaus für die Beteiligten Bedeutung gewinnen kann. Damit ist der Anspruch an katholische Schulen verbunden, über ein lebensfreundliches Unterrichts- und Lernklima hinaus einen „sozialpädagogischen Auftrag“ (Wittenbruch 2006: 81) zu erfüllen, der dem jeweiligen Schulkontext entspricht. Die „katholische Schule [soll] ein Erprobungsfeld für soziales Verstehen und soziales Handeln“ (Wittenbruch 2006: 81) sein.

Das in der Konzilserklärung angelegte und in dem Papier der Römischen Bildungskongregation über die Katholische Schule (1977 [KS]) entfaltete Modell der *Erziehungsgemeinschaft* betont die Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligten und Verantwortlichen, nicht zuletzt die enge Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, als Moment des sozialen Bildungsauftrags. Die interpersonale Dimension von Erziehung und Bildung als Beziehungsgeschehen, wird als schlechthin grundlegendes Moment des sozialen Bildungsauftrags ausgewiesen. Dies entspricht dem menschenrechtlichen Anspruch der Achtung der Person, der für alle am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten, für Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und ggf. weitere im schulischen Umfeld Engagierte, unbedingt gilt. Zugleich muss gerade im Rahmen eines auf Kooperation setzenden Konzepts eine harmonistische Sichtweise vermieden werden: Es sind auch Konfliktpotentiale zu reflektieren, die zwischen den (Bildungs-)Rechten der Kinder und dem (Erziehungs-)Recht der Eltern aufbrechen können und die die Schule, dem Maßstab des Menschenrechts auf Bildung folgend, in einer anwaltlichen Rolle für die Kinder in Anspruch nehmen werden.

(2) Aufgabe der katholischen Schule ist eine ganzheitliche Erziehung und Bildung

Zu dem Modell *ganzheitlicher Erziehung und Bildung*, das dem Selbstverständnis katholischer Schulen zugrunde liegt, gehört – neben der Entfaltung der personalen Anlagen – die Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die Erziehung zu sozialer

Verantwortung und zum Einsatz für das Gemeinwohl (GE 1; vgl. Lehmann 2006: 41). Darin kann man vielleicht die Außen- oder Wirkungsseite der Konzeption von Schule als Lebensraum und Erziehungsgemeinschaft sehen. Rafael Frick spricht in diesem Zusammenhang von der „Anstiftung zu sozialverträglichem Zusammenleben“ und nennt dies in seiner Analyse zu GE die „Humanfunktion“ der Schule (Frick 2006a: 63f.).

Als Pendant zu dieser *adressatenorientierten* Bestimmung der Schule, junge Menschen zum sozialen Miteinander zu befähigen, ist *institutionenbezogen* die *Dienstfunktion der Schule für die Gesellschaft* zu betonen: Sozialer Bildungsauftrag heißt auch, Schule als Dienst an der dauerhaften Ermöglichung eines sozialverträglichen, friedfertigen, wertebasierten Miteinanders zu begreifen. Die Konzilserklärung skizziert die Schule als eine Art gesellschaftliches

„Zentrum, an dessen Tätigkeit und Fortschritt zugleich die Familien, die Lehrer, verschiedenartige Gemeinschaften, die das kulturelle, bürgerliche und religiöse Leben fördern, die bürgerliche Gesellschaft und die ganze menschliche Gemeinschaft teilnehmen“ (GE 5). Das Bild mag allzu idealistisch eingefärbt sein, es gibt aber ein wichtiges Signal: Schule als Ort von Erziehung/Bildung funktioniert nicht als Insel in der Gesellschaft: „Ohne diese umfassende Partizipation [...] ist das Projekt Schule nicht realisierbar“ (Siebenrock 570).

Was damit im Einzelnen von der Schule gefordert ist, lässt sich nur in Relation zu dem sozialen Lebensraum, in dem Schule konkret stattfindet, erörtern; darauf weist der Konzilstext hin, wenn er betont, dass „die katholische Schule je nach den Umständen der Orte vielfältige Formen annehmen kann“ (GE 9). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der soziale Bildungsauftrag katholischer Schulen nicht in einer uniformen Art und Weise eingelöst werden kann, dass katholische Schule vielmehr kontextuell je neu entworfen werden muss. Dementsprechend ist zu fragen, nach welchen Kriterien Schulvorhaben und Schulstandorte gewählt, fortentwickelt oder aufgegeben werden (darauf werde ich im letzten Punkt des Abschnitts zurückkommen). Von hier aus lassen sich leicht Verbindungen herstellen zu den menschenrechtlichen Kriterien *Annehmbarkeit* und *Akzeptierbarkeit*, an denen Bildungsangebote Maß nehmen müssen, um Beteiligung an Bildung tatsächlich zu ermöglichen.

(3) Soziales Lernen, globales Lernen, Menschenrechtsbildung – inhaltliche Aspekte des sozialen Bildungsauftrags

Der soziale Bildungsauftrag katholischer Schulen sollte auch inhaltlich in Gelegenheiten sozialen Lernens Ausdruck finden. Katholische Schulen als Teil der weltweiten Kirche haben besonders günstige Ausgangsbedingungen für soziales Lernen, durch Bindung an die lokale Kirche wie durch Partnerschaften mit Schulen oder sonstigen kirchlichen Einrichtungen in anderen Teilen der Weltkirche (vgl. GE 5; Frick 2006: 194). Soziales Lernen im Nahraum wie der Austausch mit Partnerschulen in anderen Weltteilen, zumal in Entwicklungsländern, kann Möglichkeiten erschließen, den sozialen Bildungsauftrag auch inhaltlich und über den

Unterricht hinaus mit Leben zu erfüllen. Wie auch immer eine Schule dies in ihrem Schulprogramm verankert: Orte und Chancen des sozialen Lernens und der Menschenrechtsbildung zu schaffen, sollte eine hohe Verbindlichkeit besitzen.

(4) Katholische Schule soll Schule von allen und Schule für alle sein

Die Aussage, katholische Schule solle *Schule von allen* und *Schule für alle* sein (vgl. KS 4), umschließt die Idee der Erziehungsgemeinschaft und deren partizipatorischen Charakter. Vor allem aber bestimmt sie den Adressatenkreis der katholischen Schule: Sie muss offen für alle, diskriminierungsfrei zugänglich für unterschiedliche soziale und kulturelle Gruppen und sozial integrativ sein. Frick bezeichnet den damit verbundenen Anspruch als „demokratisch“: Schule darf nicht exklusiv und exkludierend sein, und sie muss Mitbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten realisieren (vgl. Frick 2006a: 65). Insofern ist katholische Schule auf ein *antielitäres* Modell verpflichtet. Diese Offenheit ist allerdings (spannungsvoll) zu vermitteln mit dem weltanschaulichen Profil, mit dem sich eine Schule als katholische ausweist (vgl. KS 34; Frick 2006a: 67). Die Entscheidung für den Besuch einer katholischen Schule setzt mindestens die ausdrückliche Akzeptanz einer christlichen Weltansicht als Basis des Schulkonzepts und des Schullebens voraus. Dies vorausgesetzt, sind aus dem Grundsatz *Schule für alle* verschiedene Schlussfolgerungen zu ziehen:

(a) Option für die Armen

Das Selbstverständnis katholischer Schule als *Schule für alle* impliziert die Verantwortung, ein besonderes Augenmerk auf diejenigen zu richten, die in irgendeiner Hinsicht bildungsbenachteiligt sind. Dieses Kriterium gewinnt besonderes Gewicht unter dem Vorzeichen, dass katholische Schulen als Schulen in freier Trägerschaft ihre Schülerschaft selbst auswählen können.⁵ Nach welchen Kriterien ist Bildungsbenachteiligung zu bestimmen, was heißt in Bezug auf die katholische Schule Option für die Armen? – Die Frage kann auf einer allgemeinen und abstrakten Ebene nicht vollständig beantwortet werden; eine kontextorientierte Betrachtungsweise ist dafür unerlässlich. Aber einige grundlegende Aspekte können benannt werden, die bei jeder kontextuellen Konkretisierung zu berücksichtigen sein werden:

Die Konzilserklärung verpflichtet die katholischen Schulen ausdrücklich auf die Sorge „um die Bedürfnisse derjenigen [...], die an zeitlichen Gütern arm sind, der Hilfe und Zuneigung der Familie entbehren oder dem Geschenk des Glaubens fern stehen“ (GE 9). Auch das Dokument der Bildungskongregation „Die Katholische Schule an der Schwelle des dritten Jahrtausends“ (1997 [ADS]) weist auf die alten und neuen Armen hin, denen die katholische Schule ihre besondere Aufmerksamkeit widmen soll: Nicht allein sozioökonomische Armut, sondern auch immaterielle Formen der Armut wie ein Mangel an Lebenssinn, Glaubensferne,

⁵ Diese Verantwortung bezieht sich nicht allein auf die Bedingungen der Aufnahme in die Schule; sie betrifft auch das Schulkonzept, das pädagogische Programm und die konkreten pädagogischen Interaktionen.

die Herkunft aus entwurzelten Milieus oder soziale und emotionale Vernachlässigung fordern die katholische Schule heraus (vgl. ADS 8, 15, 16; Frick 2006: 276f.).

Das Spektrum möglicher und tatsächlicher Benachteiligungen in Bezug auf den freien Zugang und die realen Beteiligungsmöglichkeiten an schulischer Bildung umfasst im Kontext der deutschen Gesellschaft sicher mindestens die folgenden Aspekte: sozioökonomische Armut, die oft mit (ererbter) Bildungsarmut gepaart ist, Nachteile aufgrund einer Migrationssituation; familiär benachteiligende Situationen (Ein-Eltern-Familien, Scheidungskinder, zerrüttete Familien, Gewalterfahrungen); Behinderungen (von körperlicher Behinderung über Lernbehinderungen bis zu geistiger Behinderung); schließlich die Einbettung in soziokulturelle Kontexte, in denen junge Menschen eine tragende Sinn- und Wertorientierung entbehren.

Menschenrechtlich gesehen ist zudem von einer besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern auszugehen (auch wenn sie selbstverständlich als eigenständige Subjekte zu achten sind): Sie sind noch nicht rechtsmündig und können ihre Rechte und legitimen Interessen nicht selbständig durchsetzen. Die katholische Schule muss deshalb, zumal vor dem Hintergrund des christlichen Verständnisses der Kindheit⁶, per se ein Ort des Gerechtigkeitsengagements für Kinder und Jugendliche sein (vgl. Frick 2006: 278). Die Option für die Armen bietet ein Gerechtigkeitskriterium, an denen sich die Institutionen des Bildungswesens, die einzelne Schule und die Strategien der Träger messen lassen müssen: Inwiefern sichern und verbessern sie die Entfaltungschancen derer, die ungünstige Ausgangsbedingungen in den genannten Hinsichten haben?⁷ Wenn also die christliche Option für die Armen die Schülersauswahl katholischer Schulen anleiten soll, sind unterschiedliche Konstellationen in Betracht zu ziehen, die im Sinne des sozialen Bildungsauftrags eine Provokation darstellen. Die verschiedenen Formen der Bildungsbenachteiligung dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, zumal sich verschiedene Benachteiligungsquellen häufig gegenseitig verstärken.⁸

⁶ Auf diesen Aspekt des unterscheidend christlichen, positiven, in dem theologischen Topos der Gotteskindschaft gegründeten Verständnisses der Kindheit weist Frick 2006: 278 knapp hin. Ausführlich dazu: Lutterbach 2003.

⁷ Das Gemeinsame Wort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ (1997) hat den Status der Option für die Armen als Gerechtigkeitskriterium präzise formuliert: „In der Perspektive einer christlichen Ethik muß darum alles Handeln und Entscheiden in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft an der Frage gemessen werden, inwiefern es die Armen betrifft, ihnen nützt und sie zu eigenverantwortlichem Handeln befähigt. Dabei zielt die biblische Option für die Armen darauf, Ausgrenzungen zu überwinden und alle am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Sie hält an, die Perspektive der Menschen einzunehmen, die im Schatten des Wohlstands leben und weder sich selbst als gesellschaftliche Gruppe bemerkbar machen können noch eine Lobby haben. Sie lenkt den Blick auf die Empfindungen der Menschen, auf Kränkungen und Demütigungen von Benachteiligten, auf das Unzumutbare, das Menschenunwürdige, auf strukturelle Ungerechtigkeit. Sie verpflichtet die Wohlhabenden zum Teilen und zu wirkungsvollen Allianzen der Solidarität.“ (107)

⁸ So stellen Kinder aus wohlhabenden, aber zerrütteten Familien die Schule oft vor eine besondere pädagogische Herausforderung, sind aber u. U. dennoch leichter aufzunehmen als pädagogisch weniger problematische Kinder aus ökonomisch schwächeren Herkunftsfamilien, weil die Entrichtung von Schulgebühren kein Problem darstellt. Hier müssten sich strukturelle Fragen nach Unterstützungsmöglichkeiten bis hin zu der Frage nach den staatlichen Rahmenbedingungen, insbesondere der Refinanzierung katholischer Schulen in freier Trägerschaft anschließen.

Menschenrechtlich gesehen kommt dem *Kriterium des freien Zugangs (access)* elementare Bedeutung zu: Demnach dürfen weder ökonomische Hürden den Zugang verhindern (Schulgeld, Gebühren) noch dürfen soziale Hürden / Hemmschwellen die Klientel von vornherein beschränken. Auch das Kriterium der *Verfügbarkeit (availability)* ist für die katholischen Schulen zu reflektieren: Sicher können und müssen kirchliche Schulträger kein flächendeckendes Angebot gewährleisten; wichtig ist aber die Breite des Angebots und die Frage, welche Schultypen in welchen Kontexten schwerpunktmäßig vorgehalten werden. Dies führt zum nächsten Aspekt des sozialen Bildungsauftrags, der unter dem Vorzeichen *Schule für alle* zu diskutieren ist:

(b) Schulische Angebote für unterschiedliche Talente und Begabungen

Das Konzil hat bereits die Notwendigkeit betont, das Angebot katholischer Schulen breit zu fächern, so dass es unterschiedlichen Begabungen und unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen der Subjekte sowie auch den sich wandelnden Erfordernissen der Gesellschaft entspricht; es sei

„bei der Gründung und Einrichtung katholischer Schulen für die Bedürfnisse der voranschreitenden Zeit Sorge zu tragen. Deswegen sind – wobei die Schulen, die niedriger und mittlerer Ordnung sind und die Grundlage der Erziehung bilden, förderungswert bleiben – auch jene hoch zu schätzen, die von den heutigen Bedingungen in besonderer Weise erfordert werden, als da sind Schulen, die Berufsschulen und technische Schulen genannt werden, Einrichtungen, die für die Erwachsenenbildung, für die Förderung sozialer Dienste sowie für diejenigen, die wegen eines Mangels der Natur besonderer Sorge bedürfen, bestimmt sind, und Schulen, in denen Lehrer sowohl für die religiöse Ausbildung als auch für andere Formen der Erziehung vorbereitet werden.“ (GE 9)

Mit dieser zwar etwas umständlichen Beschreibung des Spektrums schulischer Einrichtungen wird deutlich darauf hingewiesen, dass in der Gegenwartsgesellschaft Grundbildung allein nicht ausreicht zur Gewährleistung angemessener Partizipation an und durch Bildung, dass vielmehr auch die berufliche Bildung und die Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenalter gefördert werden müssen, ebenso wie die Lehrerbildung und die Angebote für Menschen mit einer Behinderung. Im Sinne des Konzepts *Schule für alle* ist diese breite Aufstellung sehr wichtig, um den Anspruch der Option für die Bildungsbenachteiligten einzulösen.⁹

⁹ Einer Untersuchung von Joachim Dikow aus dem Jahr 2002 zufolge gibt es „in Deutschland [...] derzeit insgesamt 872 Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Hinzu kommen 256 katholische Schulen des Gesundheitswesens. Unter den 872 Schulen sind 177 Sonderschulen und 164 berufsbildende Schulen. Die 531 allgemein bildenden Schulen teilen sich auf in 207 Gymnasien, 164 Real-, Mittel- und Sekundarschulen sowie 114 Grund-, Haupt- und Volksschulen. Hinzu kommen ferner 23 Abendschulen und Kollegs, 16 Orientierungsstufen und 7 Gesamtschulen. Die Zahl der allgemein bildenden öffentlichen Schulen liegt bei über 33.000. Mittlerweile konnten in allen Bundesländern Katholische Schulen errichtet werden. Die regionale Verteilung entspricht in etwa der Zahl der Katholikinnen und Katholiken in den Bundesländern. Ein knappes Viertel der Schulen liegt jeweils in Bayern (24,3 %) und Nordrhein-Westfalen (23,2 %). Es folgen Baden-Württemberg (12,4 %), Niedersachsen (11,5 %), Rheinland-Pfalz (8,15 %) und Hamburg (4,9 %). [...] Im Schuljahr 2002/ 2003 besuchten 293.584 Schülerinnen und Schüler eine allgemein bildende Katholische Schule. Das sind 33.199 mehr als fünf Jahre zuvor. Ein Viertel der Bewerberinnen und Bewerber konnte im Bundesdurchschnitt wegen fehlender Plätze nicht aufgenommen werden. Der Mädchenanteil an Katholischen

Des weiteren stellt sich die Frage, woran sich strukturpolitische Entscheidungen bezüglich der Weiterentwicklung des schulischen Angebots, das die katholische Kirche vorhalten kann und will, orientieren sollen, und wie die konkrete Einzelschule dem Anspruch, Schule für alle zu sein, gerecht werden kann. Dieser Fragenkomplex überschreitet bei weitem den Rahmen dieses Vortrags; ich möchte lediglich einen Hinweis aufnehmen, der weiterführend sein dürfte. Markus Potthoff hat in einem jüngst publizierten Beitrag für ein sozialräumlich orientiertes Bildungsmonitoring plädiert, das „eine präzise Beschreibung des Kontextes von Bildungseinrichtungen“ (Potthoff 2008: 136) ermöglicht und damit auch vorausschauend Kriterien für Standortentscheidungen liefert. Ein solches Bildungsmonitoring, das übrigens auch im Zeitalter von PISA keineswegs selbstverständlich und flächendeckend verfügbar ist, könnte Klarheit darüber schaffen, an welcher Stelle Unterstützungssysteme auf besondere Umfeld- und Ausgangsbedingungen (z. B. Armut, Migration) ausgerichtet werden müssen, um dem Anliegen gerechter(er) Bildungsbeteiligung zu entsprechen. Damit würden auch Wegweiser für die Ausrichtung des konkreten schulischen Angebots vor Ort aufgestellt.¹⁰

Die Einsicht in eklatant ungleiche Verteilung von Bildungschancen verleiht der sozialen Verpflichtung katholischer Schulen im Sinne der christlichen Option für die Armen Nachdruck. Zugleich wird der Blick darauf gelenkt, dass Veränderungspotentiale für eine gerechtere Gesellschaft gefördert und dafür engagierte und kompetente Träger herangebildet werden müssen; auch das lässt sich als Moment des sozialen Bildungsauftrags katholischer Schulen ausweisen. Damit stellt sich nun – als Prüfstein oder Gegenprobe zu den bisherigen Konkretionen des Anspruchs einer *Schule für alle* – die Frage, wie das Thema Katholische Schule und Elitebildung zu dem Gesagten in Beziehung gesetzt werden kann.

(c) *Elitebildung?*

Ob Elitebildung mit dem Selbstverständnis einer katholischen Schule und ihrem sozialen Bildungsauftrag vereinbar ist, hängt vom Eliteverständnis ab. Zugespitzt gesagt: Wenn Elitebildung ein Ziel katholischer Schulen ist oder sein soll, muss sich dieses Ziel als vereinbar bzw. als konvergent mit dem Prüfkriterium der Option für die Armen erweisen lassen.

Es liegt auf der Hand, dass bestimmte Elitekonzepte, etwa die Fokussierung auf Besitzeliten, von vornherein ausscheiden. Auch die Vorstellung einer reinen Leistungselite, die in der stark von ökonomischen Imperativen geprägten modernen Gesellschaft vorherrscht, dürfte sich

Schulen liegt bei 65 %, der Anteil der Jungen entsprechend bei 35 %. 77 % der Schülerinnen und Schüler sind katholisch, 19 % evangelisch und 2,5 % konfessionslos. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Katholische Schulen besuchen, an der Gesamtschülerzahl in Deutschland liegt bei etwa 3 %.“ (Beykirch-Angel 2005: 9; diese und weitere Angaben sind auch abrufbar unter <http://www.dbk.de/stichwoerter/data/00657/index.html>) Nicht erfasst sind in diesen Zahlen die katholischen öffentlichen Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen.

¹⁰ Wie aufschlussreich solche Studien sein können, hat insbesondere einen im Jahr 2003 von K. P. Strohmeier vorgelegte Sozialraumanalyse für die Stadt Essen gezeigt, welche anhand der Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Süd-Nord-Gefälle im Essener Stadtgebiet und den Übergangsquoten in weiterführende Schulen eine sehr eindeutige faktische Bildungssegregation ansichtig macht, vgl. ILS / Strohmeier 2003; Schönig 2007 (der die erwähnten Ergebnisse der Strohmeier-Studie referiert).

nach diesem Maßstab als problematisch erweisen. Von dem Subjekt, das „Mitglied einer Leistungselite sein will, wird erwartet, daß es seine Leistung auf Permanenz stellt und stets am Rande der Erschöpfung arbeitet. Das Subjekt der Leistungselite realisiert sich in der *Überleistung*“ (Tholen 2006: 190). Das kann aber nicht das Leitbild sein, wenn nach den humanen Potentialen der Gesellschaftsgestaltung hin zu mehr Gerechtigkeit und Solidarität gefragt wird – das Konzept *Schule als Lebensraum* etwa weist auch deutlich darüber hinaus.

Das (selbst-)zerstörerische Potential einer solchen einseitigen Leistungsorientierung muss konterkariert werden durch einen Gegenpol: Leistung und Leistungsbereitschaft sind auszutariieren durch Sorge und Selbstsorge, Engagement durch *dégagement*, „Zupacken“ durch „Loslassen“, so dass die Verantwortung, die den ethischen Kern der Elitebildung ausmachen sollte, umfassend – als Verantwortung für das eigene Leben und das Leben in Gemeinschaft, nicht nur als Verantwortung für bestimmte (funktionale und/oder professionelle) Vollzüge – gelebt werden kann. Damit wird die Aufmerksamkeit zugleich auf die Gemeinschaftsdimension, auf die Ausprägung von Solidargemeinschaft und Sozialkultur ausgerichtet.

Katholische Schulen sind dafür gewiss prädestinierte Orte, allerdings müssen auch sie sich als widerständig gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Funktionalitätserwartungen erweisen und ihre Schülerinnen und Schüler zur Widerständigkeit gegenüber individualistischen und ökonomistischen Erwartungen befähigen (vgl. Tholen 2006: 194f). Das schließt die Herausforderung ein, Bildungsangebote nicht allein an der technisch-instrumentellen Dynamik von Innovation und Fortschritt zu bemessen, sondern die Erschließung von Sinnressourcen, die Eröffnung von Orientierungswissen, das Vertrautwerden mit und die Kritikfähigkeit gegenüber Kontinuität stiftenden Traditionen zu fördern. Verantwortungseliten heranzubilden, einen soliden kognitiven, emotiven, sozialen und spirituellen Grund zu legen für das Heranwachsen von „Reflexionseleiten“ (Dieter Grimm), sollte sehr wohl eine Aufgabe katholischer Schulen sein. Diese Aufgabe kann m. E. nicht losgelöst von den zuvor erarbeiteten Kriterien, an denen sich die *Schule für alle* zu bewähren hat, umgesetzt werden. Angesichts der Breite der schulischen Angebote bleibt aber zu betonen, dass nicht jede katholische Schule dem Anliegen einer solchen Elitebildung zuzuordnen ist. Förderschulen z. B. folgen anderen Logiken und sind genau deshalb ein wichtiger Bestandteil kirchlicher Schulpolitik.

Schluss

Bietet das Menschenrecht auf Bildung einen Maßstab zur Verwirklichung des sozialen Bildungsauftrags katholischer Schulen? – Ich hoffe gezeigt zu haben, dass diese Frage unbedingt positiv zu beantworten ist, und dass dies um so mehr gilt, als zwischen den kirchlichen Positionsbestimmungen seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil und den Kerngehalten des Menschenrechts auf Bildung dichte Bezüge aufgewiesen werden können. Der soziale Bildungsauftrag ist nach verschiedenen Aspekten aufzufächern. Er umfasst

- den Anspruch, Schule als Lebensraum zu gestalten, in dem über das kognitive Lernen hinaus der Persönlichkeitsentwicklung, der Gemeinschaftsbildung und der Entdeckung von (religiösen) Sinnperspektiven des Lebens und Zusammenlebens Raum gegeben wird;
- die Sorge für eine ganzheitliche Erziehung und Bildung, die den Educandi hilft, ihre Fähigkeiten zum sozialen Miteinander und zur gesellschaftlichen Verantwortung zu entwickeln, die diesem Ziel entsprechende Entwicklung einer partizipatorischen Schulkultur und die – je nach Schulprogramm unterschiedlich auszugestaltende – Dimension sozialen und/oder globalen Lernens sowie der Menschenrechtsbildung;
- die Hinwendung zu den in irgendeiner Hinsicht Bildungsbenachteiligten im Rahmen einer Schule für alle und die Verpflichtung, das kirchliche Engagement im Bereich der Schule an der Option für die Armen auszurichten. Das betrifft Entscheidungen für bestimmte Schulformen, -typen und -standorte; es betrifft aber auch das bildungspolitische Handeln der Kirche;
- die bewusste Wahrnehmung, dass die katholische Schule einen Dienst an der Gerechtigkeit der Gesellschaft leistet, indem sie den Rechten auf, durch und in der Bildung zur Geltung verhilft; indem sie junge Menschen dazu befähigt, Werte zu entdecken, für die diese sich zu engagieren bereit sind, und urteilsfähige, kritische und mitwirkungsbereite Bürger/innen des Gemeinwesens zu werden.

Insofern gibt es keinen Gegensatz zwischen dem missionarischen Auftrag und sozialem Bildungsauftrag der katholischen Schule zu konstruieren: Der soziale Bildungsauftrag ist als umfassend gedeuteter „Einsatz für die Gerechtigkeit und die Umgestaltung der Welt“ im Handlungsfeld Schule „wesentlicher Bestandteil der Verkündigung der frohen Botschaft, d. i. der Sendung der Kirche zur Erlösung des Menschengeschlechts und zu seiner Befreiung aus jeglichem Zustand der Bedrückung“, so die Formulierung der Weltbischofssynode von 1971 über Gerechtigkeit (IM 6). Die Orientierung am Menschenrecht auf Bildung trägt dazu bei, den genuin kirchlichen Auftrag in einer zeit- und kontextangemessenen Weise zu erfüllen und so weiterzuentwickeln, dass der Verkündigungsauftrag schon in der Sozialgestalt der Katholischen Schule selbst Gestalt annehmen kann (auch wenn er nicht darin aufgehen wird). Zugleich wird so auch durch das Wirken katholischer Schulen und durch das bildungspolitische Engagement der Kirche dem Menschenrecht auf Bildung in der konkreten Bildungswirklichkeit unserer Gesellschaft immer mehr entsprochen.

Literatur:

Allmendinger (1999): Jutta Allmendinger, Bildungsarmut: zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, S. 35 – 50.

Allmendinger / Leibfried (2002): Jutta Allmendinger, Stephan Leibfried, Bildungsarmut im Sozialstaat, in: Burkart, G./Wolf, J. (Hgg.), Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen, S. 287 – 315.

Beykirch-Angel 2005: Ursula Beykirch-Angel, Katholische Schulen in Deutschland. Daten und Fakten, in: Wilhelm Wittenbruch (Hg.), Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektive der Katholischen Schule, Münster, 9f.

- Dabrowski / Wolf (Hgg.) 2008: Martin Dabrowski / Judith Wolf (Hgg.), Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit, Paderborn.
- DBK (2003): Das Soziale neu denken. Für eine langfristig angelegte Reformpolitik. 12. Dezember 2003 (Die deutschen Bischöfe – Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 20, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn.
- DBK/EKD (1997): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland (Gemeinsame Texte 9), Bonn – Hannover.
- Deutscher Bundestag (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Drucksache 15/5015, hg. vom Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung, Bonn.
- EKD (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- EKD (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland, Gütersloh.
- Frick 2006: Rafael Frick, Grundlagen katholischer Schulen im zwanzigsten Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule, Baltmannsweiler.
- Frick 2006a: Rafael Frick, „Gravissimum educationis“ im pädagogischen Kontext der weltkirchlichen Bildungsdokumente 1929 – 2002, in: Gertrud Pollak / Clauß Peter Sajak (Hgg.) Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg – Basel – Wien, 2006, 54 – 66.
- Heimbach-Steins, Marianne 2007: Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld, 11 – 47.
- ILS / Strohmeier 2003: ILS (Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung) / Klaus Peter Strohmeier, Sozialraumanalyse – Soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtags Nordrhein-Westfalen. Unveröff. Manuskript, Dortmund/Bochum.
- Lutterbach 2003: Hubertus Lutterbach, Gotteskindschaft. Kultur- und Sozialgeschichte eines christlichen Ideals, Freiburg – Basel – Wien.
- Muñoz 2007: Vernor Muñoz, Das Recht auf Bildung in Deutschland, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld, 69 – 96.
- Pollak / Sajak (Hgg.) 2006: Gertrud Pollak / Clauß Peter Sajak (Hgg.) Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg – Basel – Wien.
- Pothoff 2008: Markus Pothoff, System und Prozess. Korreferat zu Joachim Wiemeyer, in: Dabrowski/Wolf (Hgg.) 2008, 133 – 140.
- Schönig 2007: Werner Schönig, Bildungssegregation – gibt es das? in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hgg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld, 115 – 145.
- Siebenrock 2005: Roman Siebenrock, Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Christliche Erziehung Gravissimum educationis, in: Peter Hünermann / Bernd Jochen Hilberath (Hgg.), Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil, Bd. 3, Freiburg, 551 – 590.
- Thielking 2005: Kai Oliver Thielking, Die Kirche als politischer Akteur. Kirchlicher Einfluss auf die Schul- und Bildungspolitik in Deutschland, Baden-Baden.
- Tholen 2006: Toni Tholen, Elite – eine begriffliche Problematisierung in gesellschafts- und kulturpolitischer Absicht, in: Josef Wohlmuth / Claudia Lücking-Michel (Hgg.), Inspirationen. Beiträge zu Wissenschaft, Kunst, Gesellschaft und Spiritualität, Paderborn – München – Wien – Zürich, 187 – 199.
- Wittenbruch (Hg.) 2005: Wilhelm Wittenbruch (Hg.), Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektive der Katholischen Schule, Münster.
- Wittenbruch 2006: Wilhelm Wittenbruch, Das „progetto educativo“ als pädagogische Antwort auf „Gravissimum educationis“, in: Pollak / Sajak (Hgg.) 2006, 77 – 95.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken 2005: Lernen und Arbeiten im Lebenslauf – Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (18. November 2005), Bonn, s.a.
- [http://www.zdk.de/data/erklarungen/pdf/Lernen_und_Arbeiten_1.Aufl._2005_11_18_A_\(2\)_1137680031.pdf](http://www.zdk.de/data/erklarungen/pdf/Lernen_und_Arbeiten_1.Aufl._2005_11_18_A_(2)_1137680031.pdf).