

**Profil und Auftrag katholischer Schulen –
Lehramtliche Verlautbarungen
und deren Umsetzung im schulischen Alltag**
Eine Fallstudie zu den Realschulen
in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie
an der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie
der Technischen Universität Dortmund

Vorgelegt von
Nadine Bianca Marie-Louise Tümmers-Simon

im Juli 2015

1. Gutachter: Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Norbert Mette
2. Gutachterin: Prof. Dr. Claudia Gärtner

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen Dank aussprechen, die mich während der Erstellungszeit dieser Arbeit begleitet haben.

Für die vertrauensvolle Zusammenarbeit bedanke ich mich bei Herrn Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Norbert Mette ganz herzlich, der mir mit hilfreichen Ratschlägen und anschaulichen Hinweisen stets zur Seite stand. Zudem hat Professor Mette mich ermutigt, diese Fallstudie berufs- und familienbegleitend in einem realistischen Zeitrahmen zu erstellen. Dies ist nur dadurch realisierbar gewesen, dass er mir selbstständiges Arbeiten in inhaltlicher Freiheit in Verbindung mit gezielten Rückmeldungen ermöglicht hat.

Ebenso bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Claudia Gärtner für ihre wertvollen Anregungen, gerade auch im Hinblick auf ein gelingendes Zeitmanagement sowie ihre freundliche Bereitschaft, die Arbeit als Zweitgutachterin zu betreuen.

Mein Dank gilt ebenso Dompropst Monsignore Joachim Göbel als Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn und Herrn Edmund Hermwille, der bis Ende September 2013 die Abteilung Katholische Schulen in freier Trägerschaft führte, und deren Unterstützung mir die Durchführung der empirischen Studien erst ermöglichte. Zudem danke ich Frau Eva Jansen, die seit Oktober 2013 die Abteilung Katholische Schulen in freier Trägerschaft leitet, sowie Herrn Rainer Kost, Jurist der Hauptabteilung, für ihre hilfreichen Beiträge.

Ferner empfinde ich Dankbarkeit für das Interesse und das Engagement aller an dieser Untersuchung beteiligten Schulleitungen und Lehrer, das mich dazu befähigte, die Umsetzung pädagogischer Ansprüche mit der Schulwirklichkeit zu vergleichen.

Außerdem bin ich Frau Dipl.-Stat. Swetlana Herbrandt vom Statistischen Beratungs- und Analyse-Zentrum der Technischen Universität Dortmund dankbar, die mir immer wieder hilfreich mit Rat und Tat zur Seite stand.

Mein Dank gilt auch meiner Familie für das mir entgegengebrachte Verständnis, in der Entstehungszeit dieser Arbeit oftmals zeitlich auf mich verzichten zu müssen. Meinem Ehemann Daniel und unserer Tochter Jil Antonia danke ich besonders herzlich für ihre Rücksichtnahme und Geduld. Gerade das Interesse und die anregenden Diskussionen mit meinem Mann haben mich während der Erstellung dieser Schrift immer wieder sehr ermutigt.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
0 Einleitung	8
0.1 Gegenstand und Fragestellung	8
0.2 Aufbau der Arbeit	10
0.3 Quellenlage	12
1 Theorie	15
2 Qualitätsentwicklung der Organisation Schule	16
2.1 Begriffliche Konkretisierung	16
2.1.1 Leitbild	16
2.1.2 Schulprofil	17
2.1.3 Schulprogramm	18
2.2 Die Bedeutung des Schulprogramms für die Schulentwicklung und ihre Umsetzung	19
2.3 Wichtige inhaltliche Arbeitsfelder in Schulprogrammen	21
2.4 Typische Elemente in Schulprogrammen	22
3 Schulen im Auftrag der katholischen Kirche	23
3.1 Auswahl grundlegender für katholische Schulen bindender Texte	25
3.1.1 Gravissimum educationis	26
3.1.1.1 Allgemeines Erziehungsverständnis	27
3.1.1.2 Christliches Erziehungsverständnis	28
3.1.1.3 Kooperation aller Beteiligten	29
3.1.1.4 Katholische Schulen	29
3.1.1.5 Fazit	30
3.1.2 Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen	31
3.1.2.1 Die Katholische Schule	31
3.1.2.1.1. Anthropologische Fundierung	31
3.1.2.1.2 Die Synthese	32

3.1.2.1.3	Erziehungsgemeinschaft	35
3.1.2.1.4	Fazit.....	36
3.1.2.2	Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule	36
3.1.2.2.1	Mehr eine Berufung als ein Beruf.....	37
3.1.2.2.2	Erziehungsgemeinschaft als christliche Glaubensgemeinschaft.	38
3.1.2.2.3	Fazit.....	40
3.1.2.3	Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule.	40
3.1.2.3.1	Kirchliche Elemente in Katholischer Schule	40
3.1.2.3.2	Beiträge einzelner Unterrichtsfächer zur Synthese.....	42
3.1.2.3.3	Zum Wesen des Religionsunterrichts und des Religionslehrers.	43
3.1.2.3.4	Erziehungskonzept der Katholischen Schule.....	44
3.1.2.3.5	Fazit.....	45
3.1.2.4	Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend	45
3.1.2.4.1	Betonung der Charakteristika.....	46
3.1.2.4.2	Fazit.....	47
3.1.2.5	Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule	47
3.1.2.5.1	Aktualität des Glaubens verdeutlichen.....	47
3.1.2.5.2	Betonung der Erziehungsgemeinschaft.....	49
3.1.2.5.3	Authentische Lebensform	50
3.1.2.5.4	Fazit.....	50
3.1.2.6	Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule.....	51
3.1.2.6.1	Gemeinsamer Erziehungsauftrag	51
3.1.2.6.2	Notwendigkeit von Aus- und Fortbildungen.....	52
3.1.2.6.3	Öffnung von Schule	53
3.1.2.6.4	Fazit.....	54
3.1.2.7	Gesamtfazit zu den nachkonziliaren Erklärungen.....	55
3.1.3	Dokumente auf nationaler und erzbistümlicher Ebene	67

3.1.3.1	Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen.....	67
3.1.3.1.1	Erziehung	68
3.1.3.1.2	Unterricht	69
3.1.3.1.3	Schulleitung	71
3.1.3.1.4	Lehrerinnen und Lehrer.....	71
3.1.3.1.5	Zusammenarbeit mit Eltern.....	72
3.1.3.1.6	Fazit.....	72
3.1.3.2	Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn	73
3.1.3.2.1	Authentische christliche Spiritualität: Menschen auf der Suche nach Gott	74
3.1.3.2.2	Die Würde des Menschen: Verwurzelt in seiner Gottebenbildlichkeit.....	75
3.1.3.2.3	Katholisch: allgemein, umfassend	76
3.1.3.2.4	Im Dialog leben: Katholisch in ökumenischer Offenheit	77
3.1.3.2.5	Der Mensch: Einheit von Leib, Seele und Geist.....	79
3.1.3.2.6	Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein.....	80
3.1.3.2.7	Zum Guten befähigen: Zur Liebesfähigkeit führen	84
3.1.3.2.8	Fazit.....	88
3.1.3.3	Qualitätsanalyse an katholischen Schulen in freier Trägerschaft	89
3.1.3.3.1	Eigenprägung katholischer Schulen.....	90
3.1.3.3.2	Fazit.....	95
3.1.3.4	Gesamtfazit zu den Dokumenten auf nationaler und erzbistümlicher Ebene.....	98
3.1.3.4.1	Thesen	98
3.1.3.4.2	Kommentierung.....	100
3.2	Konsequenzen für den empirischen Teil.....	104

4 Empirie.....	105
4.1 Anlage und Ziele der ersten Teilanalyse.....	105
4.1.1 Design	106
4.1.1.1 Auswahl von Teilnehmern/die Wahl von Gruppen	106
4.1.1.2 Methode der Datenerhebung.....	107
4.1.1.3 Zeitliche Struktur	109
4.1.1.4 Weitere Aspekte	109
4.1.2 Durchführung der Datengewinnung.....	111
4.1.3 Darstellung zentraler Ergebnisse der Textanalyse	111
4.1.4 Auswirkungen auf die zweite Teilanalyse	129
4.2 Anlage und Ziele der zweiten Teilanalyse	130
4.2.1 Definition: Formulierung von Hypothesen	130
4.2.1.1 Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag	131
4.2.1.2 Erziehungsgemeinschaft	132
4.2.1.3 Katholisch kirchliche Identität	133
4.2.1.4 Personalmanagement.....	135
4.2.1.5 Religionsunterricht.....	138
4.2.1.6 Schulentwicklung.....	140
4.2.2 Design	141
4.2.2.1 Auswahl von Teilnehmern/die Wahl von Gruppen	141
4.2.2.2 Methode der Datenerhebung.....	142
4.2.2.3 Zeitliche Struktur	153
4.2.2.4 Weitere Aspekte	154
4.2.3 Durchführung der Datengewinnung.....	154
4.2.4 Datenauswertung und Interpretation.....	156
4.2.4.1 Allgemeiner Teil	156
4.2.4.2 Spezieller Teil hinsichtlich der Hypothesen	160
4.2.4.2.1 Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag	160

4.2.4.2.2 Erziehungsgemeinschaft	169
4.2.4.2.3 Katholisch kirchliche Identität	174
4.2.4.2.4 Personalmanagement.....	182
4.2.4.2.5 Religionsunterricht.....	192
4.2.4.2.6 Schulentwicklung.....	198
4.2.4.3 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	201
4.3 Zusammenführung der Teilanalysen.....	202
5 Schlussbetrachtung und Ausblick	245
Verzeichnisse	252
1. Abbildungsverzeichnis.....	252
2. Abkürzungsverzeichnis	256
3. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	258
3.1 Literaturverzeichnis.....	258
3.2 Unpubliziertes Material.....	274
3.3 Internetquellen.....	275
3.4 Rechtsquellen	278
Anhang	280
1. Analyseraster Schulprogramme	280
2. Deckblatt Fragebogen Endfassung.....	280
3. Fragebogen Endfassung	280
4. Relative Häufigkeiten.....	280
Versicherung an Eides Statt zur vorliegenden Arbeit	299

0 Einleitung

*Was der Mensch sät,
wird er ernten.
(Gal 6,7)*

0.1 Gegenstand und Fragestellung

Der Mensch erntet, was er zuvor gesät hat. Der Samen wird in die Erde eingebracht und erst nach einiger Zeit wird sichtbar, zu welcher großen Anzahl an Erzeugnissen die Saat geführt hat. Die Handlungen des Säens und Erntens wiederholen sich jährlich und sind lebensnotwendig. Dieser Zusammenhang trifft nicht nur auf den Bereich der Landwirtschaft zu, sondern begleitet uns Menschen zudem im alltäglichen Leben, denn die Perikope Gal 6,7 lässt sich auch im übertragenen Sinne deuten: Nach dem Gesetz von Saat und Ernte können wir ein Vielfaches von dem Investierten zurückbekommen. Diesen Gedanken finde ich, als Lehrerin an einer katholischen Schule, sehr interessant und leite aus dieser Perikope zwei-erlei Ziele her: zum einen die Ziele, die ich mir selbst gesetzt habe und die ich in meinem Leben erreichen möchte, und zum anderen die Ziele, die sich auf die Gemeinschaft mit anderen Menschen beziehen, wie zum Beispiel Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Selbstbeherrschung (vgl. Gal 5,22 f.). Übertragen auf meinen pädagogischen Auftrag bemühe ich mich, dass gerade die zweite Gattung von Zielen in meinem Schulalltag einen besonderen Stellenwert einnimmt. Aus diesem Grund war ich, als ich mit der vorliegenden Arbeit begann, sehr erwartungsvoll gestimmt, inwieweit sich diese und weitere christliche Grundhaltungen im Schulprogramm, verstanden als ein Steuerungs- und Rechenschaftsinstrument gelingender Schulentwicklung, und der realen Verwirklichung im Schulalltag katholischer Schulen tatsächlich wiederfinden. Obwohl wir verantwortlich für unser Leben sind, haben wir nicht alles in der Hand, aber können uns doch leiten lassen und anderen eine Hilfestellung sein, gerade auch gemeinsam mit allen am Schulleben Beteiligten. Diese Anknüpfungspunkte könnten das gemeinsame Profil katholischer Schulen und der diese von staatlichen Schulen unterscheidende Auftrag sein.

Schule befindet sich generell im Wandel. Diese Tatsache wird derzeit zusätzlich expliziert durch programmatische Entwicklungen der landesregierungsspezifischen Schul- und Bildungspolitik. So stellen aktuell bspw. individuelle Förderung und Inklusion herausfordernde Chancen eines Umgangs mit Vielfalt dar, die dazu

beitragen müssten, Bildungsgerechtigkeit von Schule zu ermöglichen. Außerdem wirken sich die Tendenzen der Bevölkerungsentwicklung auf das Schulsystem aus. So führen Migrationsprozesse bereits zu einer stärker plural zusammengesetzten Schülerschaft und auch die ganz aktuellen Flüchtlingsbewegungen werden zu strukturellen Nachjustierungen in Schule führen. Ferner ist gemäß Hochrechnungen des statistischen Landesamtes für das Bundesland Nordrhein-Westfalen bis zum Jahr 2030 davon auszugehen, dass dauerhaft mit wesentlich geringeren Geburtenzahlen zu rechnen ist.¹ Aufgrund des bereits einsetzenden und im nächsten Vierteljahrhundert zunehmenden Schülerzahlrückgangs gestaltet sich die Aufrechterhaltung der weiterführenden Schulen in gewohnter Art und Weise als schwierig.² Es ist nicht gesagt, dass die sinkenden Schülerzahlen alle weiterführenden Schulen in gleichem Umfang betreffen. Jedoch wären in jedem Falle die Schulentwicklungspläne der einzelnen Städte zu berücksichtigen, um differenziertere schulbezogene Prognosen zu erhalten. Auch wenn in einem Zeitalter sinkender Schüleranzahl katholische Schulen nach wie vor gute Anmeldezahlen aufweisen,³ wird sich der demografische Wandel zwangsläufig auch auf die katholischen Schulen auswirken. Das Nebeneinander öffentlicher und katholischer Schulen ermöglicht Kooperation und zugleich Wettbewerb, sodass es für die Einzelschule wichtig wäre, sich profilscharf in der Außendarstellung zu positionieren. Die nach wie vor bestehende Nachfrage an Schulen in katholischer Trägerschaft mag auf den ersten Blick vielleicht verwundern, wachsen die westdeutschen Schüler⁴ ohne Migrationshintergrund doch in einer Zeit weiter abnehmender traditioneller Religiosität und einer kritischen Haltung gegenüber der katholischen Kirche auf.⁵ In der Lebensführung verliert das religiöse Element vor allem für katholische Jugendliche an Bedeutung, sodass man von ihnen im Jahr 2010 nur noch 54 % als religiös bezeichnen kann, während es 2006 noch 63 % waren.⁶ *Erzbischof Hans-Josef Becker* weist auf diese aktuelle Situation eindringlich hin, indem er sagt: „Mittlerweile lebt ja die dritte (!) Generation von getauften Katholiken,

¹ Vgl. Rösner, Schulentwicklung, S. 34, 36.

² Vgl. Rösner, Schulentwicklung, S. 10, 34, 36.

³ Der Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft der Bundesrepublik Deutschland führt in circa fünfjährigen Abständen eine Umfrage zur Situation katholischer Schulen in Deutschland durch. Laut der Studie im Schuljahr (2002/2003) übertrifft die Nachfrage nach allgemeinbildenden katholischen Schulen das Angebot um 25 %. Der Vergleich der Daten aus den Schuljahren 2009/10 und 2012/13 belegt die guten Anmeldezahlen; vgl. Zingler, Zwischenbericht Qualitätsanalyse, S. 13.

⁴ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird für Personengruppen und allgemein bezeichnete Personen, die Angehörige beider Geschlechter enthalten, aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Schreibweise verwendet.

⁵ Vgl. Gensicke, Religiosität, S. 204 f.; vgl. Becker, Perspektive 2014, S. 5 f.

⁶ Vgl. Gensicke, Religiosität, S. 205 f.

von denen wir sagen müssen, dass sie in der großen Mehrheit, nicht praktizierende Christen‘ sind.“⁷

Aufgrund der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen ist es notwendig, dass katholische Schulen die veränderten Bedingungen realisieren und darauf flexibel reagieren. Vor diesem Hintergrund ist jedoch zunächst zu erfragen, welche konkreten pädagogischen Ansprüche das Lernen und Leben an einer katholischen Schule grundlegend bestimmen, um anschließend einen Vergleich mit der gelebten Schulwirklichkeit vornehmen zu können und um abschließend die Charakteristika katholischer Schulen zu ergründen. Möglicherweise könnten sich neben der Konkretisierung des Profils und Auftrags katholischer Schulen, über den Umgang mit dem demografischen Wandel hinausgehend auch weitere Herausforderungen ergeben, die Entwicklungspotenziale eines zukunftsorientierten Qualitätsmanagements von Schule darstellen.

0.2 Aufbau der Arbeit

Da weder Profil noch Auftrag katholischer Schulen visuell wahrnehmbar sind und zudem von Individuen verschiedenartig ausgelegt werden, ist es notwendig, dasselbe Verständnis von Begriffen herzustellen. Die Mehrdeutigkeit von Sprache wird durch die Verwendung von Operatoren minimiert, mittels derer konkrete Eigenschaften oder Merkmale gemessen werden können.⁸ Um zu fundierten Aussagen über das Profil und den Auftrag katholischer Schulen zu gelangen, die zudem präzise und möglichst wenig fehlerbehaftet sind, richtet sich dieses Forschungsvorhaben nach der wissenschaftlichen Methode, die sich in die folgenden Verfahrensschritte untergliedert: Theorie, Forschungshypothesen, Design der Studie, Durchführung, Datenauswertung nebst Interpretation und Implikation für die Theorie.⁹

Kapitel 1 legt den Grundstein für eine systematische inhaltliche Erarbeitung des Profils und Auftrags katholischer Schulen. Da in der Schullandschaft momentan die Termini *Schulprogramm*, *Schulprofil* und *Leitbild* inflationär und synonym verwendet werden, ist eine begriffliche Klärung direkt zu Beginn des Theoriekapitels erforderlich (Kapitel 2.1). Im Anschluss erscheint es sinnvoll, die Relevanz von Schulprogrammen im Hinblick auf ihre exaltierte Positionierung im Rahmen

⁷ Becker, Perspektive 2014, S. 6.

⁸ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 13 f.

⁹ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 15 f.

der Schulentwicklung zu beleuchten (Kapitel 2.2) sowie auf wichtige Arbeitsfelder und typische Elemente in Schulprogrammen zu verweisen (Kapitel 2.3 und 2.4). Die Bedeutsamkeit von systematischer Qualitätsentwicklung zeigt sich nicht ausschließlich für staatliche Schulen, sondern auch für Bildungsinstitutionen in privater Trägerschaft, da katholische Schulen in freier Trägerschaft staatlich genehmigte, private Ersatzschulen im Sinne von Artikel 7 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland (GG), von Artikel 8 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und des elften Teils des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) sind.¹⁰ Diese Ersatzschulen sind den öffentlichen Schulen gleichwertig. Aus Sicht der katholischen Kirche stellen katholische Schulen ein wesentliches Element des Engagements der Kirche im Bereich Bildung und Erziehung dar und verfügen über langjährige Erfahrung.¹¹ Im folgenden Kapitel (Kapitel 3) ist es notwendig, Merkmale des spezifisch katholischen Bildungs- und Erziehungsauftrags anhand einschlägiger Dokumente herauszuarbeiten, um das Profil und den Auftrag katholischer Schulen anhand aus der Theorie abgeleiteter Aspekte zu konkretisieren. Erforderlich ist, die Erkenntnisse dieses Kapitels in einem Gesamtfazit zu den Dokumenten auf übernationaler, nationaler und erzbischöflicher Ebene zu bündeln, um Konsequenzen für die folgende Empirie ziehen zu können. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse erfolgt im Rahmen einer ersten Teilanalyse eine deskriptiv-analytische Untersuchung der Schulprogramme unter Fokussierung auf die konstituierenden Elemente katholischer Schulen in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn, um zu analysieren, ob die jeweilige Einzelschule die in den Grundlegendokumenten formulierten Forderungen im Rahmen ihres schulspezifischen Gestaltungsspielraums in ihre Schulprogrammarbeit integriert hat (Kapitel 4.1).¹² Da sich die Ergebnisse der Analyse nur auf die Schulprogramme als schriftlich fixierte Produkte beziehen, erfolgt anschließend im Rahmen der zweiten Teilanalyse eine empirische Erhebung hinsichtlich der konkreten Umsetzung und Wahrnehmung dieser pädagogischen Ansprüche im Schulalltag (Kapitel 4.2). Als Datengrundlage für die Darstellung der

¹⁰ Vgl. Ilgner, Kirchliches Schulrecht, S. 577; vgl. KSchulG PB, § 1 Absatz 1.

¹¹ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 7; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 37.

¹² Katholische Schulen in Deutschland befinden sich in der Trägerschaft von rund 350 unterschiedlichen Schulträgern. Die größten unter ihnen sind die Diözesen und die kirchlichen Schulstiftungen bzw. Schulwerke. Viele katholische Schulen befinden sich aber auch bereits über mehrere Jahrhunderte in Trägerschaft von Ordensgemeinschaften. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf katholische (Real-)Schulen in **Verwaltungsträgerschaft** des Erzbistums Paderborn ist notwendig, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können. Aus Gründen der Lesbarkeit wird die Bezeichnung ‚Trägerschaft‘ verwendet.

‚Innenansicht‘ fungieren hier standardisierte Fragebögen, die den Kenntnisstand und die Umsetzung der aus der Theorie abgeleiteten und durch die erste Teilanalyse abgebildeten Operatoren aus der Sichtweise von Lehrern an katholischen Realschulen in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn reflektiert darstellen. Die Datenauswertung und Interpretation erfolgt unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen. Um präzise und realistische Aussagen zum Profil und Auftrag katholischer Schulen formulieren zu können, wird in Kapitel 4.3 erneut unter Berücksichtigung des theoretischen Modells ein Abgleich von programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit vorgenommen. Abschließend folgen in Kapitel 5 die Schlussbetrachtung und der Ausblick.

0.3 Quellenlage

Diese Arbeit berücksichtigt den umfangreichen Literaturbestand zum Wesen und Auftrag katholischer Schulen in Deutschland. Zu beachten ist, dass es sich bei zahlreichen Veröffentlichungen um allgemeine Darstellungen handelt, die das Profil bzw. den Auftrag katholischer Schulen lediglich in groben Zügen umreißen oder aber diese pädagogischen Ansprüche nur aufgrund persönlicher Erfahrungen oder eines Projekts bzw. eines besonderen Merkmals einer Einzelschule beschreiben. Um eine strukturierte, nachvollziehbare Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage zu ermöglichen, ist es notwendig, das Augenmerk zunächst auf lehramtliche Verlautbarungen zu richten. Das *Handbuch Katholische Schulen*, das 1992 im Auftrag des *Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS)* herausgegeben wurde, vereint die nachkonziliaren Verlautbarungen, die seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil für katholische Schulen bindend sind, in deutscher Übersetzung bis zum Jahre 1988 und liefert darüber hinaus wertvolle Ansatzpunkte für die Kommentierung dieser kirchlichen Dokumente. Die ebenfalls in Band 1 veröffentlichte Konzilserklärung *Gravissimum educationis* folgt im lateinischen und deutschen Text der offiziellen Ausgabe in der 2. Auflage des *Lexikons für Theologie und Kirche*.¹³ *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* wurde neben weiterer Sekundärliteratur für die Auslegung der Konzilserklärung herangezogen. Die authentischen Originaltexte der Dokumente der Kongregation für das Katholische

¹³ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 6.

Bildungswesen wurden in italienischer Sprache veröffentlicht und sind auf der Internetseite des Vatikans zu finden.¹⁴ In Band 1 des *Handbuchs Katholische Schulen* liegen die ersten drei Dokumente der Bildungskongregation in einer von *Rainer Ilgner* erstellten deutschen Übersetzung vor.¹⁵ Als Grundlage der Analyse der drei ab dem Jahre 1997 folgenden Schreiben der Bildungskongregation wurde auf die deutschen Übersetzungen in der Sammelpublikation *Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil* des Sekretariats der deutschen Bischofskonferenz aus dem Jahre 2010 zurückgegriffen. Zur Interpretation möglicher Bausteine des pädagogischen Erziehungs- und Bildungsauftrags katholischer Schule wurden abermals Anknüpfungspunkte aus der Sekundärliteratur in Form von Monografien und Beiträgen aus Sammelbänden sowie zahlreiche praxisorientierte Artikel der wohl wichtigsten Zeitschrift für Theorie und Praxis der Schulen und Internate in katholischer Trägerschaft *Engagement* herangezogen. Als Herausgeber dieser Zeitschrift fungiert der AKS, der das zentrale Gremium für das katholische Schulwesen auf Bundesebene ist, indem er den Erfahrungsaustausch sowie die Koordinierung gemeinsamer Aktivitäten im Bereich katholischer Schulen fördert.¹⁶ Neben *Engagement* greifen zum einen die *Schulinformationen Paderborn*, deren Herausgeber das *Erzbischöfliche Generalvikariat Paderborn* ist, als auch die Monatschrift *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* aktuelle bildungspolitische, wissenschaftliche und praktische Fragen von Erziehung und Schule auf und tragen somit zu einer inhaltlichen Bereicherung dieser Arbeit bei.

Bislang existiert noch keine Untersuchung des Profils und Auftrags katholischer Schulen in Form einer Fallstudie zu den Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. Um der Fokussierung auf die nationale und erzbistümliche Ebene gerecht werden zu können, erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit den *Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, dem *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* und den Veröffentlichungen zur *Qualitätsanalyse an katholischen Schulen in freier Trägerschaft*, jeweils unter Einbeziehung aktueller Sekundärliteratur. Die Vorbereitung der beiden empirischen Teilanalysen stützt sich auf die Verwendung von Forschungsli-

¹⁴ Vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Vorbemerkung, S. 2.

¹⁵ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 6.

¹⁶ Vgl. Katholische Schulen in Deutschland, AKS, o. S.

ratur der letzten zehn Jahre, die teilweise dem psychologischen bzw. soziologischen oder auch dem mathematisch-statistischen Fachbereich zuzuordnen ist. Für die Analyse der 14 Schulprogramme in Kapitel 4.1 wurden sowohl gedruckte als auch Online-Versionen von den Internetseiten der Schulen verwendet, die mit Genehmigung als gespeicherte Dateien vorliegen. In Kapitel 4.2 erfolgt der Abgleich der in den Schulprogrammen formulierten pädagogischen Ansprüche in Form eines Vergleichs mit der Schulwirklichkeit. Dieser Vergleich basiert auf der Auswertung und Interpretation von 109 Fragebögen.

Da sich diese Arbeit mit dem Profil und Auftrag katholischer Schulen auseinandersetzt, werden zudem kirchliche Rechtsnormen als Ergänzung des staatlichen Schulrechts herangezogen, um den Gestaltungsspielraum katholischer Schulen zu berücksichtigen. Jedoch erfordert der Grundsatz der Gleichwertigkeit von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sowohl in der theoretischen Begründung der Forschungsfrage (Kapitel 1 bis 3) als auch in der Empirie und der Implikation für die Theorie (Kapitel 4) ebenfalls die Heranziehung von allgemeingültigen Grundlagenwerken und Praxishilfen aus dem Bereich der Schulentwicklungsforschung, dem Schulmanagement sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Weil sich der Lern- und Lebensort Schule ständig u. a. mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen konfrontiert sieht, erfolgt die Berücksichtigung von themenspezifischer Literatur seit dem Erscheinungsjahr 2002 unter einer deutlichen Schwerpunktlegung auf aktuelle Herausforderungen. Die Verwendung von verlässlichen Internetquellen sichert die neuesten statistischen Werte bspw. im Rahmen von Schülerzahlen und ermöglicht mit Blick auf die Rolle von Schule als Institution die Einbeziehung von Reaktionen des Schulträgers bzw. der Schulaufsicht auf systemischer Ebene auf die Zeichen der heutigen Zeit.

1 Theorie

Der Definition von *Peter Sedlmeier* und *Frank Renkewitz* folgend, ist eine Theorie ein systematisches Gefüge von Ideen und Annahmen zu einem definierten Gegenstandsbereich.¹⁷ Dieses Forschungsvorhaben setzt sich mit einer Konkretisierung des Profils und Auftrags katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn auseinander. Da, wie bereits gesagt, weder Profil noch Auftrag dieser Schulen visuell wahrnehmbar oder von Individuen eindeutig auslegbar ist, wird es als notwendig erachtet, sich zunächst aus der Perspektive der Schulentwicklung dem Konstrukt Schule zu nähern. Ausgehend von der Überlegung, dass ein Schulprogramm Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses einer Schule ist, sozusagen die ‚Visitenkarte‘ der Einzelschule, ist es unabdingbar, begriffliche Eindeutigkeit und inhaltliche Klarheit herzustellen. Während sich eine Theorie im Anfangsstadium häufig noch nicht systematisch entwickelt, sondern oftmals intuitiv, wird durch die Literaturrecherche ein grundlegendes Verständnis für einen inhaltlichen Bereich geschaffen, sodass eine durchdachte, planvolle Weiterarbeit möglich ist.¹⁸ In einem zweiten Schritt innerhalb der Theorie gilt es, Merkmale des spezifisch katholischen Bildungs- und Erziehungsauftrags anhand einschlägiger Dokumente herauszuarbeiten, um das Profil und den Auftrag katholischer Schulen systematisch zu konkretisieren.

¹⁷ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 16.

¹⁸ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 39 f.

2 Qualitätsentwicklung der Organisation Schule

2.1 Begriffliche Konkretisierung

Die Termini *Schulprogramm*, *Schulprofil* und *Leitbild* werden im öffentlichen Diskurs über Qualitätsentwicklung der Organisation Schule nicht nur in den verschiedenen Bundesländern, sondern auch länderintern recht verschieden ausgelegt, sodass eine begriffliche Konkretisierung notwendig erscheint.

2.1.1 Leitbild

Der Begriff *Leitbild* kommt ursprünglich aus dem wirtschaftlichen Bereich. Das Leitbild dient als Rahmen für das Erscheinungsbild eines Unternehmens, als Bestandteil der Corporate Identity und verhilft unter Marketing-Aspekten dem Unternehmen zu einer besseren Positionierung auf dem Markt, sodass es schließlich zur Existenzsicherung beiträgt.¹⁹

In den 1990er-Jahren etablierte sich das Leitbild auch im Non-Profit-Bereich. Gemäß *Heinz Günter Holtappels* und *Sabine Müller* sind Leitbilder „die von den Schulmitgliedern gemeinsam erarbeiteten und getragenen Grundsätze und Orientierungen einer Schule“²⁰. Demnach drückt ein Leitbild das gemeinsame pädagogische Grundverständnis der Schule in bündiger und einprägsamer Kurzform aus und wirkt dadurch handlungsorientiert und gleichzeitig visionär.²¹

Leitbilder sollen Auskunft über den Auftrag (Mission), die strategischen Ziele (Visionen) und die wesentlichen Orientierungen für Art und Weise ihrer Umsetzung (Grundlagen, Werte) geben.²² Eine wichtige Funktion eines Leitbildes ist es, den gesellschaftlichen Auftrag zu formulieren, der die Existenz einer Bildungseinrichtung rechtfertigt, damit das Bewusstsein dafür zu stärken und diesen Auftrag zum zentralen Bezugspunkt des Handelns von Schule zu machen. Gerade Schulen in freier Trägerschaft sind immer wieder herausgefordert zu verdeutlichen, was unabhängig von den vielen Gemeinsamkeiten mit staatlichen Schulen ihr charakteristisches Profil und unterscheidender Auftrag ist.²³ Hierzu werden Aspekte, resultierend aus einem Leitbild, entwickelt, die in die jeweiligen Schulprogramme in individualisierter Form einfließen.

¹⁹ Vgl. Schule und Erziehung, Leitbild, o. S.; vgl. Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder, S. 16.

²⁰ Holtappels/Müller, Ergebnisse einer Inhaltsanalyse, S. 90.

²¹ Vgl. Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder, S.11, 18 f.

²² Vgl. Schule und Erziehung, Leitbild, o. S.

²³ Vgl. Schule und Erziehung, Leitbild, o. S.

Um ein erfolgreiches Leitbild zu kreieren, ist es unerlässlich, einigen Aspekten besondere Beachtung zuteil werden zu lassen. In Anlehnung an *Knut Bleicher* sind folgende drei Komponenten tragend für ein gutes Leitbild:²⁴

1. **Orientierung:** Aus Leitbildern lassen sich Ziele ableiten und geben so eine grundlegende Orientierung über das Kern- und Tagesgeschäft. Des Weiteren sind Faktoren zu beachten, wie die Simplifizierung der Aussagen des Leitbildes. Es ist also sinnvoll, sich auf wenige und einfache Aussagen zu beschränken, die positiv zu formulieren sind.
2. **Motivation:** Durch ein Leitbild wird eine Sinnstiftung erzeugt, was es dem Kollegium verständlich macht, warum ein Veränderungsprozess angestrebt wird. Es wird eine Vision einer besser funktionierenden Schule aufgezeigt, wofür es sich lohnt, den Organisationswandel mitzutragen. Auch ist es sinnvoll, im Rahmen der Corporate Identity ein sinnstiftendes, über allem stehendes Motto zu benennen, mit dem sich das Kollegium identifizieren kann.
3. **Werbung:** Die Schule wirbt nach außen, indem sie ein aussagekräftiges Bild des Auftrages, den sie wahrnimmt, und der Werte der Organisation, welche sie vermittelt und selbst vorlebt, formuliert.

Um den Erfolg eines guten Leitbildes zu gewährleisten, wäre es unerlässlich, den aufgezeigten Visionen und Zielen auch Taten folgen zu lassen. Andernfalls kann sich ein Leitbild schnell kontraproduktiv auswirken, da es das Syndrom der Folgenlosigkeit großer Worte und Reden verstärkt und Demotivation im Kollegium bewirken kann.²⁵

2.1.2 Schulprofil

Das Schulprofil ist ein seit Jahren oder Jahrzehnten gewachsenes Bild einer Schule, das sie von anderen Schulen unterscheidet. Gemäß *Holtappels* ist das Schulprofil zumeist „Ausdruck der spezifischen schulinternen und -externen Bedingungen, also der pädagogischen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrer/innen, der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft, der räumlich-materiellen Ressourcen und der Formen der pädagogischen Arbeit usw.“²⁶. Das gewachsene Bild einer Schule in der Öffentlichkeit ließe sich auf mehrere Faktoren zurückfüh-

²⁴ Vgl. folgend Bleicher, *Integriertes Management*, S. 272 ff.

²⁵ Vgl. Riecke-Baulecke/Müller, *Schulmanagement*, S. 89.

²⁶ Holtappels, *Schulprogramm*, S. 14.

ren, wie beispielsweise den Ruf einer Schule, die prozentuale Bestehensquote zentraler Abschlussprüfungen, das Abschneiden bei Vergleichsarbeiten, das Überführen in Ausbildungsbetriebe, den prozentualen Anteil der Qualifikationsvermerke, die den Besuch der gymnasialen Oberstufe ermöglichen, sowie Anmeldezahlen neuer Schüler der fünften Jahrgangsstufe. Des Weiteren wären die jeweilige Tradition einer Schule und ihre schulspezifischen Merkmale ausschlaggebend für das Schulprofil. Schulspezifische Merkmale können in diesem Zusammenhang Kriterien sein, wie ein naturwissenschaftlicher Schwerpunkt oder der offene Ganztags.²⁷ Ein Schulprofil kann auch ohne intendierte Ziele und konkrete Konzepte entstehen, es kann selbst dann für Außenstehende erkennbar sein, wenn sich die Schule dessen gar nicht bewusst ist.²⁸ Folglich hätte jede Schule ihr eigenes Schulprofil, ob sie sich dessen bewusst ist oder nicht. Dieses Schulprofil könnte sich auch aus Gesprächen zwischen Personen ergeben und stellt immer nur einzelne Facetten einer Schule dar.

2.1.3 Schulprogramm

Gemäß § 3 Absatz 2 SchulG NRW legt die Schule „auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest und schreibt es regelmäßig fort“²⁹. Angesichts dieser Vorgabe für öffentliche Schulen, räumt auch das trägerschaftliche Recht der einzelnen katholischen Schule die Zuständigkeit für den Erlass eines Schulprogramms nach dem Vorbild der öffentlichen Schulen ein, um ihr eigenes Profil und ihren damit eng verbundenen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verdeutlichen.³⁰

Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule gemäß § 3 Absatz 2 SchulG NRW „in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer Arbeit, plant, falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer festgelegten Reihenfolge durch“³¹. Das Schulprogramm, so *Per Dalin, Hans-Günter Rolff* und *Herbert Buchen*, „ist Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses von Kollegium, Schülerinnen und Schülern und Eltern“³². Der Unterschied zum

²⁷ Vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 113.

²⁸ Vgl. Holtappels, Schulqualität, S. 164; vgl. Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder, S. 10, 21.

²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 1/3.

³⁰ Vgl. Baldus, Rechtliche Stellung, S. 71, 85.

³¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 1/3.

³² Holtappels, Schulprogramm, S. 15.

Leitbild sollte in der Ausführlichkeit und der genaueren Konkretisierung bestehen, sodass das Schulprogramm im Sinne eines Arbeitsplans die einzelnen Elemente des Leitbildes schrittweise umsetzt. Die Erstellung eines Schulprogramms gliedert sich in die Elemente Bestandsaufnahme, Zielformulierungen, Maßnahmenkatalog, Umsetzung und Evaluation.³³ Bevor die einzelne Schule zentrale Entwicklungsbereiche benennen kann, ist es demnach unerlässlich, dass sie ihr schulimmanentes pädagogisches Konzept, welches schul- und bildungstheoretisch fundierte Reflexionen über Unterrichten, Erziehung und Schulorganisation enthält, in ihrem Schulprogramm darstellt.³⁴ Daraus resultierend sollte das Schulprogramm verbindliche Entwicklungsschwerpunkte benennen, darüber hinaus das umfassende pädagogische Konzept und die Besonderheiten einer Schule in der Öffentlichkeit darstellen. Gerade in Zeiten des demografischen Wandels stehen Schulen in Konkurrenz zu anderen Bildungsorganisationen in ihrer näheren Umgebung. Ein unverwechselbares, überzeugendes Schulprogramm wäre eine gelungene Außendarstellung der Schule und könnte (neuen) Schülern, Eltern und (neuen) Lehrern als Orientierungs- und Entscheidungshilfe dienen. Gerade wenn diese Personengruppen an der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms aktiv beteiligt wären, steigt die Identifikation mit ihrer Schule.

2.2 Die Bedeutung des Schulprogramms für die Schulentwicklung und ihre Umsetzung

Das Schulprogramm wurde bereits von *Dalin* und *Rolff* im Rahmen von Organisationsentwicklung und Programmplanung in die Schulentwicklungsdebatte gebracht und ist ein Instrument schulbezogener Planungs- und Entwicklungsarbeit.³⁵ Ein von der Schule entwickeltes Schulprogramm soll als ein ständiges Arbeitsprogramm der Schule verstanden werden, welches Aufschluss über gemeinsame Ziele, Arbeitsvorhaben, Verantwortlichkeiten und Zeitpläne gibt.³⁶ Schließlich ist zu bedenken, dass sich der notwendige Aufwand für die Erstellung und fortlaufende Überprüfung eines Schulprogramms mittel- und langfristig in Nutzen für die Schüler und zugleich in Entlastung für die Lehrer wandeln soll.³⁷ Nur wenn

³³ Vgl. Riecke-Baulecke, Schulleitung, S. 102; vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 113; vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 15 f.; vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 119; vgl. Holtappels, Schulqualität, S. 163, 181.

³⁴ Vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 17; vgl. Holtappels/Müller, Ergebnisse einer Inhaltsanalyse, S. 102.

³⁵ Vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 11, 14.

³⁶ Vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 112 f.

³⁷ Vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 112.; vgl. Burkard, Funktionen, S. 154.

die einzelnen Ziele des Arbeitsplans realistisch und präzise definiert sind, sich auf den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag beziehen, folglich auf das Kerngeschäft von Schule, und die zielführende Umsetzung in die Zuständigkeitsbereiche namentlich benannter Personen fällt, kann Schulprogrammarbeit effizient im Rahmen von Schulentwicklung umgesetzt werden.³⁸ Im Sinne einer nachhaltigen Schulentwicklung wäre es unumgänglich, die einzelnen Arbeitsprogramme des Schulprogrammes nicht einfach nur zu benennen, sondern die jeweiligen Maßnahmen zur Umsetzung der Arbeitsvorhaben und deren Effektivität sorgfältig zu evaluieren.

Gegenstand dieser Arbeit wird nicht sein, die Schulprogramme katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn mit Blick auf gelingende Schulentwicklungsarbeit zu untersuchen. Dennoch ist es sinnvoll, an dieser Stelle der Arbeit auf die generelle Bedeutung von Schulprogrammen für die Schulentwicklung zu verweisen, da durch diese Arbeitsprogramme ein zielgerichtetes Handeln aller an Schule beteiligten Personen deutlich wird. Wirft man einen genaueren Blick auf die Schulpraxis, so erscheint es fraglich, ob Schulen die Chancen, die sich durch eine effektive Schulprogrammarbeit bieten, vollumfänglich nutzen. Bei der deutschlandweiten Befragung katholischer Schulen in freier Trägerschaft im Jahr 2002 durch den *Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft* stellte sich heraus, dass lediglich 29,7 % der allgemeinbildenden katholischen Schulen ein schriftliches Schulprogramm erarbeitet haben. Bei 56,8 % dauerte die Erarbeitung noch an, während 13 % mit der Erstellung noch nicht begonnen hatten.³⁹ In der Summe bedeutet das, dass mehr als zwei Drittel dieser Schulen zu diesem Zeitpunkt noch über kein fertiggestelltes Schulprogramm verfügten. Als mögliche Begründungen wurden die Priorisierung des Erfüllens der Stundentafel als vorrangige Aufgabe sowie die Vermeidung der Überlastung der Lehrer genannt.⁴⁰ In Nordrhein-Westfalen liegen im Bereich der öffentlichen Schulen flächendeckend in allen Schulformen zwar Schulprogramme vor,⁴¹ wobei jedoch einerseits strittig ist, ob diese den definierten Anforderungen gerecht werden und andererseits, so-

³⁸ Vgl. Riecke-Baulecke, Schulleitung, S. 103; vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 113 f.; vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 17, 28.

³⁹ Vgl. Dikow, Ergebnisse einer Umfrage an allgemeinbildenden katholischen Schulen, S. 34.

⁴⁰ Vgl. Dikow, Ergebnisse einer Umfrage an allgemeinbildenden katholischen Schulen, S. 34 f.

⁴¹ Vgl. Burkard, Funktionen, S. 140; vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 117 f.

fern sie den Ansprüchen genügen sollten, eine Umsetzung und Evaluation der im Arbeitsprogramm niedergeschriebenen Aspekte erfolgt.⁴²

2.3 Wichtige inhaltliche Arbeitsfelder in Schulprogrammen

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen gibt es neben §§ 3, 29, 44, 57, 62, 65 und 86 SchulG NRW bislang keine Vorgaben über verbindliche Inhalte oder Elemente eines Schulprogramms, jedoch wurden in der Handreichung *Schulprogramm* (MSWWF 1999, 2000 und 2002) des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung orientierende Empfehlungen gegeben und bspw. Unterricht und Erziehung als unverzichtbare Elemente eines Schulprogramms ausgewiesen.⁴³ Die Aspekte, anhand derer die Qualitätsanalyse NRW die Schulprogramme sichtet, beziehen sich zum einen auf die Vorgaben des Schulgesetzes NRW und konkretisieren diese sowie zum anderen auf die Inhalte des Runderlasses MSWWF.

Die Evaluation der Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen in Form einer landesweiten Schulaufsichtsbefragung unter der Leitung von *Christoph Burkard* liefert quantitative Aussagen zu inhaltlichen Arbeitsfeldern und strukturierenden Elementen der Schulprogramme. Ebenso zeigt die von *Michael Kanders* parallel durchgeführte Lehrerbefragung identische inhaltliche Schwerpunkte auf: *Unterrichtbezogene Bereiche* (fachliche und überfachliche Konzepte) spielen in Schulprogrammen eine wichtige Rolle.⁴⁴ Die inhaltlichen Arbeitsfelder *Erziehungsarbeit* und *Schulleben* nehmen jedoch einen höheren Stellenwert ein, wobei dem Element *Schulleben* die größte Aufmerksamkeit zuteil wird. Das Arbeitsfeld *Elternarbeit* spielt quantitativ die geringste Rolle in der Schulprogrammarbeit, wohingegen der Arbeitsbereich *Öffnung von Schule* eine stärkere Beachtung als die Elemente *Unterricht* und *Elternarbeit* findet.⁴⁵

Burkard gelangt zum einen zu dem Fazit, dass Schulprogrammarbeit offensichtlich stark dazu beiträgt, die Profilbildung der einzelnen Schule zu unterstützen, und zum anderen stellt er fest, dass es bei den inhaltlichen Schwerpunkten sehr viele verschiedene Themenbereiche gibt, die von einzelnen Schulen im Rahmen von Schulprogrammarbeit bearbeitet werden.⁴⁶ Diese Feststellung mag nicht ver-

⁴² Vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 28; vgl. Maritzen, Steuerungsansprüche, S. 29, 32, 35 f.

⁴³ Vgl. Burkard, Funktionen, S. 141; vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Schulprogrammarbeit und Evaluation, S. 12 f.; vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm, S. 42.

⁴⁴ Vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff., vgl. Burkard, Funktionen, S. 141, 144 f., 153 f.

⁴⁵ Vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff., vgl. Burkard, Funktionen, S. 141, 144 f., 153 f.

⁴⁶ Vgl. Burkard, Funktionen, S. 143, 149.

wundern, da „die neuere Schulforschung zeigt, dass die Qualität der Schule sich nicht nur am Unterricht misst, sondern ebenso am Schulleben sowie am Kommunikations- und Kooperationsklima, was wiederum Voraussetzung für guten Unterricht ist“⁴⁷.

Neben bildungspolitischen Arbeitsfeldern in Schulprogrammen ließen sich beispielsweise weitere inhaltliche Zielvereinbarungen aus der Schulsituation, also aus den konkreten Anforderungen und Bedingungen vor Ort, ableiten. Das bedeutet, dass spezifische Erwartungen des jeweiligen Umfelds und der Kooperationspartner von Schule ebenso wie Erwartungen der Schüler und Eltern als definierte Schwerpunkte im Schulprogramm einen hohen Stellenwert einnehmen.⁴⁸ Dies können beispielsweise Aspekte wie eine stärkere Einbeziehung der Eltern und Schüler oder die Verbesserung der (sozialen) Schulkultur sein.⁴⁹

2.4 Typische Elemente in Schulprogrammen

Gemäß *Kanders* und auch *Burkard* nehmen in Schulprogrammen vor allem die *Beschreibung der schulischen Arbeit* (Bestandsaufnahme, Bericht über die bisherige schulische Entwicklung) sowie die ausführliche *Darstellung eines Leitbildes* (pädagogische Grundorientierung bzw. Erziehungskonzept) breiten Raum ein.⁵⁰ Aussagen zu *schulinternen Konzepten und Vereinbarungen der schulinternen Arbeitsfelder* sowie zu *mittelfristigen Zielen für die Entwicklung der schulischen Arbeit* werden in den Schulprogrammen weniger ausführlich als die zuvor genannten Aspekte dargestellt: „Deutlich seltener hingegen werden in den Schulprogrammen umfängliche Aussagen zu den Themen *Arbeitsplan für die nächste Zeit* sowie vor allem zu *schulinternen Arbeitsstrukturen und -verfahren* gemacht“⁵¹, so *Kanders*. Die Elemente *Fortbildungsplanung* und *Planungen zu Evaluation und Evaluationsergebnissen* finden nur in wenigen Schulprogrammen eine besondere Beachtung.⁵²

⁴⁷ Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder, S. 15.

⁴⁸ Vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 114; vgl. Burkard, Funktionen, S. 139, 149.

⁴⁹ Vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 12, 22; vgl. Holtappels/Müller, Ergebnisse einer Inhaltsanalyse, S. 94.

⁵⁰ Vgl. Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff.; vgl. Burkard, Funktionen, S. 142.

⁵¹ Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 126 f.

⁵² Vgl. Burkard, Funktionen, S. 143; vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 127 f.

3 Schulen im Auftrag der katholischen Kirche

Wie bereits zuvor festgestellt, sind katholische Schulen in freier Trägerschaft staatlich genehmigte, private Ersatzschulen im Sinne von Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, von Artikel 8 Absatz 4 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und des elften Teils des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen.⁵³ Staatlich genehmigte Ersatzschulen verkörpern die vom Grundgesetz gegebene Vielfalt im Schulwesen, sind den öffentlichen Schulen gleichwertig und gleichrangig. Das bedeutet, dass es gemäß § 1 Absatz 1, § 2 Absatz 1 Schulgesetz NRW und Artikel 7 Absatz 1 und 2 Landesverfassung NRW die wichtigste Aufgabe einer jeden einzelnen Schule ist, die Schüler nicht lediglich in den einzelnen Fächern bestmöglich zu unterrichten, so dass sie eine weiterführende Schule oder eine Lehre absolvieren können, sondern sie darüber hinaus auch zu selbstständigen, mündigen, sozial verantwortlichen Individuen zu erziehen. Demnach ist der übergeordnete Auftrag auf den ersten Blick sowohl für staatliche als auch für private Ersatzschulen identisch. Zu bedenken wäre jedoch, dass Erziehung und Bildung niemals wertfrei verlaufen, sondern stets auf Grundlage konkreter Wertvorstellungen basieren. Für eine Schule in freier Trägerschaft ist kennzeichnend, dass „in ihr ein eigenverantwortlich geprägter und gestalteter Unterricht erteilt wird, insbesondere im Hinblick auf die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und die Lehrinhalte (Bundesverfassungsgericht, sog. Hamburg-Urteil vom 8. April 1987 1 BvL 8/84; 1 BvL 16/84)“⁵⁴. Demnach ist „der Rückgriff auf den Glauben und die Theologie für die Wesensbestimmung der katholischen Schule unerlässlich, weil die Wertvorstellungen, die dem pädagogischen Handeln an einer christlichen Schule zugrunde liegen, nirgendwo anders als in christlichen Glaubensüberzeugungen wurzeln können“⁵⁵. Das bedeutet, dass katholische Schulen einen zusätzlichen, allumfassenden Schwerpunkt legen: die Erziehung zu einem mündigen Christen, der sein persönliches Leben aus dem Glauben gestaltet und seine Verantwortung in Kirche und Welt wahrnimmt.⁵⁶ Durch den Rückbezug auf den christlichen Glauben erhalten Verhaltensweisen eine sittliche Begründung und tragen zur wertori-

⁵³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 0/2 f., 1/3; vgl. KSchulG PB, § 1 Absatz 1; vgl. Ilgner, Kirchliches Schulrecht, S. 577; vgl. Schneider, Rechtlicher Freiraum, S. 124 f.

⁵⁴ Schneider, Rechtlicher Freiraum S. 124 f.

⁵⁵ Wagner, Katholische Schulen, S. 29.

⁵⁶ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 27; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 18 f., 22; vgl. Laurien, Schulen in freier Trägerschaft, S. 2 f., 5; vgl. Trutwin, Das unterscheidend Andere, S. 26; vgl. Schneider, Rechtlicher Freiraum, S. 127; vgl. Menze, Freie Schulen, S. 36.

entierten Persönlichkeitsentwicklung bei. Während staatliche Schulen gegenüber religiösen, politischen und weltanschaulichen Positionen neutral sein müssen, bekennen sich katholische Schulen eindeutig zu ihrem religiösen Bekenntnis.⁵⁷ Gemäß Artikel 140 Grundgesetz, der auf Artikel 138 Absatz 2 Weimarer Reichsverfassung verweist, steht folglich auch den Kirchen das Recht zu, eine Privatschule zu errichten. Die Privatschulfreiheit begründet den Anspruch des kirchlichen Schulträgers auf sein spezifisches Selbstverständnis von Schule.⁵⁸ Unter Berufung auf c. 803, 2 CIC müssen Unterricht und Erziehung in katholischen Schulen von den Grundsätzen der katholischen Lehre geprägt sein.⁵⁹ Folglich formulieren auch der umfangreiche Forschungsstand und das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* ‚das Katholische‘ als gemeinsames Identifikationsmerkmal aller katholischen Schulen und gleichzeitig als das unterscheidende Kennzeichen zu anderen Schulen.⁶⁰ Demnach ist es notwendig, ‚das Katholische‘ im Bereich von schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit anhand grundlegender kirchlicher, für katholische Schulen bindender Texte zu analysieren. In einem nächsten Schritt werden die Schulprogramme katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn hinsichtlich katholischer Leitgedanken untersucht, um anschließend ihre Umsetzung im Schulalltag darzustellen. Der Auffassung *Manfred Baldus* folgend, sind der Gegenstand schulischer Bildung sowie Schulprofile, Lerninhalte und Lernziele nur begrenzt in Rechtsnormen und dort vielfach nur in einem hohen Abstraktionsgrad fassbar, sodass auf einen explizit juristischen Ausblick im Rahmen dieser Arbeit verzichtet wird.⁶¹ Dennoch ist zu betonen, dass die katholische Schule in zwei sich überschneidende Rechtskreise gestellt ist: Sie befindet sich in einer Verschränkung des weltlichen und kirchlichen Rechtskreises.⁶² Katholischen Schulen verbleiben aus rechtlicher Sicht einige Gestaltungsspielräume, auf die an geeigneter Stelle im Folgenden näher eingegangen werden wird, denn ausgehend vom Grundsatz der Gleichwertigkeit von öffentlichen Schulen und Ersatzschulen kann und soll die Privatschulfreiheit nicht schrankenlos sein.⁶³ Da Schulrecht Ländersache ist, werden diese

⁵⁷ Vgl. Trutwin, *Das unterscheidend Andere*, S. 22; vgl. Laurien, *Schulen in freier Trägerschaft*, S.2; van der Broeck, *Schulvertrag und Schulordnung*, S. 184.

⁵⁸ Vgl. van der Broeck, *Schulvertrag und Schulordnung*, S. 180, 185.

⁵⁹ Vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 6.

⁶⁰ Vgl. *Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien*, S. 7 f.; vgl. Trutwin, *Das unterscheidend Andere*, S. 22; vgl. *Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild*, S. 1; vgl. Nordhofen, *Proprium*, S.7 f., 17 f.; vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 3.

⁶¹ Vgl. Baldus, *Rechtliche Stellung*, S. 64.

⁶² Vgl. Baldus, *Rechtliche Stellung*, S. 65 f.; vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 5.

⁶³ Vgl. BZR Düsseldorf, *Private Ersatzschulen*, S. 7.

Schranken in jedem Bundesland im Detail anders definiert. Mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit werden im weiteren Verlauf demnach u. a. das *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (SchulG NRW), die *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen* (ADO), die *Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen* (QA-VO NRW) sowie die *Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse* (GrO), unter Berücksichtigung der erzbistümlichen Gestaltungshoheit das *Kirchliche Schulgesetz für das Erzbistum Paderborn* (KSchulG PB), die *Grundordnung für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Erzbistum Paderborn* (GokS PB) und die *Dienstordnung für Lehrer und Schulleiter an katholischen Schulen in freier Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* (DokS PB) ergänzend Anwendung finden.

3.1 Auswahl grundlegender für katholische Schulen bindender Texte

Für die Analyse und Interpretation von Schulprogrammen und ihre Umsetzung im Schulalltag sind eindeutige Richtungsangaben, wohin sich Schule entwickeln soll, und Leitvorstellungen von einer guten Schule notwendig. Als eindeutige Normorientierung für die Beschreibung des Ist-Zustandes und als Grundlage für Entwicklungsmöglichkeiten werden daher im Folgenden grundlegende für katholische Schulen bindende Texte untersucht.

Um dem umfangreichen Literaturbestand kirchlicher Verlautbarungen im Rahmen einer selektiven Berücksichtigung Rechnung zu tragen, sind begrenzende Faktoren notwendig.⁶⁴ Demnach finden ausschließlich schriftliche Dokumente, die sich inhaltlich mit Erziehung und Bildung in katholischen Schulen auseinandersetzen, Berücksichtigung. Um zum einen die übernational Gültigkeit besitzenden verbindenden Grundideen von Erziehung und Bildung in katholischen Schulen herauszustellen, werden zunächst nur Texte, die von kirchenamtlichen Autoritäten verfasst worden sind, als Textquelle herangezogen.⁶⁵ Folglich dienen als Analyse- und Interpretationsgrundlage das Konzilsdokument *Gravissimum educationis* und die sechs einschlägigen nachkonziliaren *Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen*.

⁶⁴ Vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 19.

⁶⁵ Vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 19.

Um zum anderen auch gerade die nationale Ausgestaltung des Profils und Auftrags katholischer Schulen in Nordrhein-Westfalen, genauer im Erzbistum Paderborn, zu berücksichtigen, werden ergänzend zu den weltkirchlichen Schriftstücken auch das Schreiben der Deutschen Bischöfe *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen*, das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* sowie das *Qualitätstableau katholischer Schulen in freier Trägerschaft* analysiert und interpretiert.⁶⁶ Demzufolge gehen in die Untersuchung Textquellen aus den Jahren 1965 bis 2012 ein.

Die Präsenz der Kirche zeigt sich im schulischen Bereich speziell in Form der katholischen Schulen,⁶⁷ sodass zu bedenken ist, dass die nachfolgenden Schriften im Auftrag der Kirche erstellt worden sind. Daher verwundert es nicht, dass die Annäherung an die pädagogische Wirklichkeit der Schule aus der Sicht des Glaubens und des kirchlichen Evangelisierungsauftrags (= Verkündigungsauftrags) erfolgt.⁶⁸ Diese Sichtweise wirkt sich zum einen auf die inhaltlichen Schwerpunkte und zum anderen auf die sprachlichen Formulierungen aus. Deshalb wird an gebotenen Stellen eine Konkretisierung auf der sprachlichen Bedeutungsebene und generell eine Fokussierung auf die besonderen Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in katholischen Schulen erfolgen. Diese inhaltsanalytische Schwerpunktsetzung erscheint sinnvoll und notwendig, da explizit diese Kriterien konstituierende Bestandteile von Schulprogrammen katholischer Schulen sein müssten. Dieser Ansatz ermöglicht, von dem Analyseergebnis ausgehend, einen vergleichenden Blick auf die bestehenden Schulprogramme von katholischen Schulen im Erzbistum Paderborn zu werfen, um festzustellen, wodurch genau sie zu einer Konkretisierung des Profils und Auftrags führen.

3.1.1 Gravissimum educationis

Am 28. Oktober 1965 wurde die Erklärung *Gravissimum educationis* (GE), deren offizieller Titel *Erklärung über die christliche Erziehung (Declaratio de educatione Christiana)* lautet, als eines der 16 Dokumente des *Zweiten Vatikanischen Konzils* von Papst Paul VI. verkündet und in Kraft gesetzt.⁶⁹ Die Erklärung formuliert das Verständnis und die Einstellung der katholischen Kirche zur Bildung und

⁶⁶ Vgl. Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, S. 1.

⁶⁷ Vgl. Becker, Keine Bildung ohne Erziehung, S. 143 f.; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195.

⁶⁸ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 52; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195 f.

⁶⁹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 14.

Erziehung in der modernen Welt in grundsätzlichen, allgemein gehaltenen Aussagen und einigen Charakteristika, die für katholische Schulen und ihre pädagogische Tätigkeit verbindlich sind.

Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die Konzilserklärung durchgehend den Begriff *Erziehung* bzw. wortverwandte Komposita verwendet. Der Meinung von *Kardinal Karl Lehmann* und *Ilgner* folgend, machen die Textpassagen, in denen das Erziehungsverständnis der Erklärung definitionsartig zusammengefasst wird, deutlich, dass Erziehung hier der umfassende Allgemeinbegriff ist, der alle pädagogischen Vorgänge und Maßnahmen personaler und institutioneller Art einschließt und sie sowohl faktisch beschreibt als auch normativ ausrichtet.⁷⁰ Demnach umfasst der Konzilsbeschluss mit dem Begriff *Erziehung* in der deutschen Übersetzung, gerade mit Blick auf § 1 GOkS PB und § 100 Absatz 2 SchulG NRW, sowohl den Begriff *Erziehung* als auch *Bildung*.

Zudem grenzt die Konzilserklärung das formulierte Erziehungskonzept genauer durch das Wort *christlich* ein. Auch hier schließe ich mich *Ilgner* an, der den Zusatz *christlich (-e Erziehung)* zum einen als Offenheit gegenüber von Vernunft geprägten und humanen Erziehungszielen auslegt, und zum anderen ganz eindeutig als die katholische Basis ansieht.⁷¹

Im Folgenden werden aus schulpädagogischer Sicht die zentralen Aussagen von *GE* dargestellt.

3.1.1.1 Allgemeines Erziehungsverständnis

GE 1 (Artikel Nr. 1) der Erklärung leitet einen erstaunlichen Wandel in der Wertschätzung von Erziehung und Schule in der kirchlichen Tradition ein, indem formuliert wird, dass jeder Mensch das fundamentale Recht auf Bildung und Erziehung hat.⁷² Das Konzil bekennt sich zu einem modernen, weltoffenen Erziehungsverständnis, in dessen Mittelpunkt die menschliche Person, ungeachtet ihrer Konfession, steht.⁷³ Demnach ist das Ziel und zugleich der Ausgangspunkt des ganzheitlichen Erziehungsprozesses der junge Mensch, wobei es gilt, seine kognitive und moralische Reifung mitsamt seiner individuellen Begabungen und Kom-

⁷⁰ Vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 17; vgl. *Lehmann*, Konzilsbeschluss, S. 38.

⁷¹ Vgl. *Ilgner*, Dokumente, 17 f.

⁷² Vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 80; vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 13, 15, 18; vgl. *Hünemann*, Dokumente Vat. II, S. 335 f.

⁷³ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 25, 27 f.; vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 18; vgl. *Hünemann*, Dokumente Vat. II, S. 335 f.; vgl. *Lehmann*, Konzilsbeschluss, S. 41 f.

petenzen zu fördern, sodass er selbstständig und verantwortungsvoll am kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Frieden und Freiheit teilnehmen kann.⁷⁴

3.1.1.2 Christliches Erziehungsverständnis

Zu einer ganzheitlichen Erziehung in katholischer Sicht zählt folglich auch die religiöse Erziehung, sodass in einem weiteren Schritt die Aussagen des modernen Erziehungsverständnisses auf die christliche Erziehung bezogen werden. Dabei werden die Aussagen des modernen Erziehungsverständnisses als grundlegend für die christliche Erziehung bezeichnet, weswegen in GE 2 betont wird, dass das Verständnis von christlicher Erziehung die Aussagen des modernen Erziehungsverständnisses vollständig umschließt und, nicht in einem additiv zu verstehenden Sinne, diese mit spezifischen Zielen und Aufgaben, die sich aus der Perspektive des Glaubens ergeben, verbindet.⁷⁵

GE 8 verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass religiöse und allgemeine Erziehung keinesfalls parallel nebeneinander verlaufen sollen, sondern dass sie sich gegenseitig im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung bedingen sollen, um dadurch zu einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung zu einem mündigen Christen beitragen zu können.⁷⁶ Eine pädagogisch geeignete Umsetzungsmöglichkeit wird darin gesehen, dass die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten weder in einer vom Glauben vorbestimmten Weise noch ausschließlich unter wissenschaftlichen Erklärungsansätzen erfolgen soll. Eine inhaltlich, wissenschaftliche Erarbeitung soll vielmehr unter christlichen Aspekten (kritisch) betrachtet und miteinander in Beziehung gesetzt werden, sodass aus dieser wechselseitigen Durchdringung neue Perspektiven für das reale, moderne Leben erwachsen können. Diese wechselseitige Durchdringung des allgemeinen und christlichen Erziehungsverständnisses deutet die Idee der Synthese zwischen Glaube und Kultur sowie die Synthese zwischen Glaube und Leben bereits an,⁷⁷ welche wenige Wochen später in der Konzilserklärung aus dem Jahre 1965 *Über die Kirche in der Welt von heute (Gaudium et spes = GS)* als das *Proprium*⁷⁸ der

⁷⁴ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 27; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 18; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 140; vgl. Siebenrock, Theologischer Kommentar, S. 567; vgl. Zollitsch, Kirchliche Perspektive, S. 148.

⁷⁵ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 18, 22; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 29.

⁷⁶ Vgl. Hünermann, Dokumente Vat. II, S. 345 f.; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 19 f.; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 81.

⁷⁷ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 20; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 81.

⁷⁸ Vgl. Wagner, Katholische Schulen, S. 27; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 199.

katholischen Schule bezeichnet wird und eine konkretere inhaltliche Ausgestaltung im Dokument *Die Katholische Schule* im Jahre 1977 erhalten hat.

3.1.1.3 Kooperation aller Beteiligten

GE 3, 4 und 5 heben die notwendige Kooperation und Ergänzung aller an dem Prozess der Persönlichkeitsbildung und fachlichen Ausbildung des jungen Menschen beteiligten Personen hervor.⁷⁹ Notwendig ist, dass sie seine Erziehung und Bildung als ihre Aufgabe auffassen und sich im Rahmen der Erfüllung dieser Aufgabe gegenseitig unterstützen und engagiert zusammenarbeiten. An dieser Stelle wird ein weiterer Perspektivwechsel innerhalb des Konzilsbeschlusses deutlich: von der Institution Schule hin zu einer Erziehungspartnerschaft von Schule und Familie.⁸⁰ Dieser Perspektivwechsel hat zur Folge, dass der Einzelne eine größere Verantwortung für die Förderung im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung des Schülers trägt. Wie auch später in den Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen *Die Katholische Schule* und *Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule* konkreter dargestellt wird, wird im II. Vatikanischen Konzil bereits die Betonung des personalen Ansatzes des Erziehungskonzepts deutlich.

3.1.1.4 Katholische Schulen

Ganz generell wird in GE 8 gesagt, dass katholische Schulen in ihren allgemeinen pädagogischen Leistungen und in kultureller Hinsicht nicht hinter staatlichen Schulen zurückstehen sollen, folglich qualitativ gute Schulen zu sein haben.⁸¹ Das konziliare Schriftstück geht von der Überlegung aus, dass zwischen staatlichen und katholischen Schulen in großen Bereichen der Tätigkeiten wesentliche Gemeinsamkeiten bestehen und sich die katholische Schule explizit durch ‚ihr Proprium‘, also durch die für eine katholische Schule typischen katholischen Merkmale, von den staatlichen Schulen unterscheidet.⁸² Demnach wird in dieser Konzilserklärung die ureigentliche Aufgabe der Kirche, die in der Verkündigung und Bezeugung des christlichen Glaubens in Wort, Sakrament und Diakonie er-

⁷⁹ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 29 ff.; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 47; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 147, 194, 203.

⁸⁰ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 37; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 22; vgl. Siebenrock, Theologischer Kommentar, S. 570.

⁸¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 21; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195, 199.

⁸² Vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 82; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 56 f.

folgt, mit einem ganz besonderen Erziehungsauftrag der katholischen Schule verknüpft.⁸³ Demnach ist es charakteristisch für eine katholische Schule als Gemeinschaft (*communitas scholaris*), dass der Lebensraum Schule vom Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums geprägt sein soll (GE 8) und dadurch der Schüler bei seiner Mensch- und Christwerdung unterstützt wird.⁸⁴ Denn im Rahmen des gestalteten Lebensraums Schule können die Schüler verantwortungsvolles Verhalten, das sich an der Botschaft des Evangeliums orientiert, erlernen und erproben.

3.1.1.5 Fazit

Da die katholische Kirche in diesem Dokument die bis zu diesem Zeitpunkt weit verbreitete Abwehrhaltung gegenüber den Fortschritten der psychologischen, der pädagogischen und der didaktischen Wissenschaft abgelegt hat,⁸⁵ kann festgestellt werden, dass das katholische Erziehungsverständnis handlungs- und prozessorientierter als vor dem Konzil ausgelegt wird. Die dynamische Handlungs- und Prozessorientierung zeigt sich in dem Appell, dass sich die einzelne katholische Schule mit den veränderten Herausforderungen einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft und Bildungslandschaft stets auf ein Neues kritisch auseinandersetzen und diese Neuerungen in ihre eigene Schulentwicklung einfließen lassen soll (GE 8). GE 8 verdeutlicht, dass es aus schulpädagogischer Sicht demnach nicht die normierte Musterform einer katholischen Schule gibt, sondern jede einzelne Schule aufgefordert wird, ein zeitgemäßes schulspezifisches Profil auszugestalten.⁸⁶ Demnach kann der Konzilserklärung, obwohl sie keine konkreten pädagogischen oder didaktisch-methodischen Handlungsanweisungen beinhaltet,⁸⁷ im Rahmen heutiger Schulentwicklungsarbeit von katholischer Einzelschule eine große Aktualität beigemessen werden. Schließlich kommt der Erziehung immer und in jeder Kultur eine äußerst wichtige Bedeutung zu, wie es bereits das Vorwort der Erklärung GE im Jahre 1965 formulierte.⁸⁸

⁸³ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 37; vgl. Wagner, *Katholische Schulen*, S. 26.

⁸⁴ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 36 f.; vgl. Hünemann, *Dokumente Vat. II*, S. 345; vgl. Siebenrock, *Theologischer Kommentar*, S. 572; vgl. Ilgner, *Dokumente*, S. 22; vgl. Lehmann, *Konzilsbeschluss*, S. 42 f.; vgl. Wittenbruch, *Pädagogische Antwort auf GE*, S. 81.

⁸⁵ Vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 41, 140, 145.

⁸⁶ Vgl. Wittenbruch, *Pädagogische Antwort auf GE*, S. 82; vgl. Siebenrock, *Theologischer Kommentar*, S. 581; vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 204 ff.

⁸⁷ Vgl. Siebenrock, *Theologischer Kommentar*, S. 579 ff.; vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 201.

⁸⁸ Vgl. Siebenrock, *Theologischer Kommentar*, S. 585.

3.1.2 Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen

Die Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen, die allesamt nach dem II. Vatikanischen Konzil entstanden sind, konkretisieren die Grundideen zur katholischen Schule der Konzilserklärung von 1965 und bilden eine verbindliche Orientierung für die katholischen Schulen.

3.1.2.1 Die Katholische Schule

Die Schrift *Die Katholische Schule* (KS) wurde am 19.03.1977 veröffentlicht. *Ilgner* führt an, dass diese Erklärung eine neue Perspektive für die Bestimmung des Selbstverständnisses der katholischen Schulen eröffnet, indem sie sich nicht länger auf den partiellen Aspekt der spezifischen Besonderheiten (im Sinne des Propriums der katholischen Schule, dessen besonderer Charakter mit religiösen Zusatzveranstaltungen oder besonderen Anstrengungen der Schulpastoral gleichgesetzt wird) beschränkt, sondern vielmehr das Profil der katholischen Schulen in einem Gesamtkonzept im Sinne eines Erziehungskonzepts betrachtet.⁸⁹ Demnach beschreibt dieses Erziehungskonzept das pädagogische Selbstverständnis, das grundlegend für das erzieherische Handeln in katholischer Schule ist.

Neben der erstmaligen Verwendung des Begriffs Erziehungskonzept (= progetto educativo) werden in KS auch die Begrifflichkeiten Erziehungsgemeinschaft und die Synthese von Glaube und Kultur sowie die Synthese von Glaube und Leben erstmalig verwendet und erfahren eine inhaltliche Ausgestaltung.⁹⁰ *Wilhelm Wittenbruch* nimmt eine Systematisierung vor, indem er das progetto educativo (PE) in folgende Eckpunkte gliedert:

1. Anthropologische Fundierung
2. Synthese
3. Erziehungsgemeinschaft.⁹¹

3.1.2.1.1. Anthropologische Fundierung

Das PE basiert auf einem ganzheitlichen Erziehungsgedanken, der durch GE vorgegeben worden ist. Gemäß *Wittenbruch* geht PE „davon aus, dass sich das pädagogische Handeln in Katholischen Schulen am jungen Menschen als einem Eben-

⁸⁹ Vgl. *Ilgner*, Erziehungskonzept, S. 82; vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.; vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 56 f.

⁹⁰ Vgl. *Frick*, GE im pädagogischen Kontext, S. 61; vgl. *Skala*, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule, S. 107.

⁹¹ Vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 83 f.

bild Gottes orientiert“⁹². Dadurch besitzt das menschliche Individuum eine Würde und Größe, die es über alle anderen Geschöpfe erhebt. Demnach soll sich das erzieherische Handeln an katholischen Schulen im Sinne von PE daran orientieren, dass sich „im Glauben der Mensch als Einzelner von Gott geschaffen und durch die Zuwendung Gottes in Christus als ein Erlöser, der in der Nachfolge Christi Hilfe für seine Persönlichkeitsentwicklung finden kann“⁹³ erfährt. Der Meinung *Wittenbruchs* folgend, fordert „diese Hinordnung auf Gott vielmehr ein permanentes Suchen nach Formen und Möglichkeiten, wie sich dieser angenommene Gottesbezug für das individuelle Leben eines jeden Menschen und für das pädagogische Handeln günstig auswirken kann“⁹⁴. Eine Möglichkeit, diese Suchbewegungen im Schulalltag zu unterstützen, bietet die Synthese.

3.1.2.1.2 Die Synthese

Den Kern des in der Schule zu verwirklichenden Erziehungskonzepts bilden die Synthese von Glaube und Kultur (KS 38-42) und die Synthese von Glaube und Leben (KS 44-48).⁹⁵

Wie bereits der Begriff Synthese verdeutlicht, sieht dieses Erziehungskonzept vor, dass die allgemeine weltliche und die religiöse Erziehung im Schulalltag nicht losgelöst voneinander nebeneinander im Sinne einer additiven Ergänzung verlaufen sollen. Angestrebt wird eine gegenseitige ergänzende Durchdringung im Sinne einer Verflechtung beider Elemente, die *Ilgner* wie folgt charakterisiert:

Zugleich ist aber in Erinnerung zu rufen, daß es in der Schule um mehr als eine vordergründige Kenntnisvermittlung und -aneignung geht. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissensgebieten muß sich als Teil einer umfassenden Wahrheits-suche begreifen und von dem Bemühen um eine ganzheitliche Wirklichkeitssicht getragen sein. In dieser umfassenden Perspektive, die auch die ethische und religiöse Dimension einschließt, behalten wissenschaftliche Objektivität, Autonomie der Kultur und religiöser Glaube ihre volle Eigenständigkeit, stehen aber nicht mehr abgegrenzt und unvermittelt nebeneinander, sondern werden aufeinander beziehbar und ermöglichen so die angestrebte Synthese.⁹⁶

In anderen Worten gesagt, eignet sich ein Schüler nicht nur Wissen und Kompetenzen an, sondern entwickelt auch seine Persönlichkeit weiter. Dies geschieht gemäß *Kardinal Lehmann* primär durch die Auseinandersetzung mit verschiede-

⁹² Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 83 f.

⁹³ Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 84.

⁹⁴ Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 84.

⁹⁵ Vgl. *Ilgner*, Erziehungskonzept, S. 85 f.; vgl. *Brenk*, Kooperation, S. 103; vgl. *Frick*, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 77.

⁹⁶ *Ilgner*, Erziehungskonzept, S. 87.

nen Bereichen der Kultur und Gesellschaft, mit Wissenschaft, Kunst, Religion oder Politik.⁹⁷ Erworbenes Wissen muss, um handlungsrelevant zu werden, analysiert und bewertet werden. Analog dazu versteht *Kardinal Lehmann* religiöse Erziehung nicht als reine Wissensvermittlung von religiösen Inhalten, sondern als Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, was nur möglich ist, wenn er Glaubensinhalte in Bezug zu weltlichem Wissen und Erfahrungen seiner Lebenswelt setzt.⁹⁸

Als Beispiel für die praktische Umsetzung der Synthese schlägt *Ilgner* vor, dass die einzelne katholische Schule ihre schulinternen Curricula um Lernziele und geeignete Themenbereiche ergänzt, die eine Synthese von Glaube, moderner Kultur und modernem Leben ermöglichen.⁹⁹ Durch die Ergänzung bzw. Akzentuierung von religiösen, personalen oder ethischen Aspekten wird deutlich, dass sich das Erziehungskonzept nicht lediglich auf außerunterrichtliche Bereiche im Bereich Schule beschränkt, sondern direkt mit einem Hauptauftrag von Schule, dem Unterrichten, verbunden ist.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass seit dem Jahr 2004 im Bundesland Nordrhein-Westfalen sukzessiv kompetenzorientierte Kernlehrpläne für alle Fächer an allgemeinbildenden Schulen eingeführt werden, die allen an Schulen Beteiligten Orientierung darüber geben, welche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen.¹⁰⁰ Schulinterne Curricula konkretisieren die Vorgaben der Kernlehrpläne und berücksichtigen dabei die spezifischen Lernbedingungen in der jeweiligen Einzelschule.¹⁰¹ Obwohl Schulen in freier Trägerschaft staatliche Lehrpläne nicht anwenden müssen, sofern sie eigene gleichwertige Lehrpläne entwickeln und anwenden, die qualitativ nicht hinter staatlichen Lehrplänen zurückstehen,¹⁰² so wäre die sinngemäße Anwendung öffentlichen Schulrechts explizit im Bereich der Lehrpläne mit Blick auf die zu erreichenden Abschlüsse nicht nur zweckmäßig, sondern vor dem Hintergrund internationaler und nationaler Schulleistungsstudien sowie im Rahmen der Standardsetzung und -überprüfung geboten. Jedoch könnten und sollten sich gerade Schulen in freier Trägerschaft durch die Setzung von profilspezifischen Akzentuierungen und Ergänzungen in ihren schulinternen Lehrplänen auszeichnen.

⁹⁷ Vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 44.

⁹⁸ Vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 44.

⁹⁹ Vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 86 f.; vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 13.

¹⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 7.

¹⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, Vorwort.

¹⁰² Vgl. Schneider, Rechtlicher Freiraum, S. 128 f.

Ausgehend von inhaltlichen, synthetisierenden Ergänzungen der staatlichen Vorgaben könnte zudem der ganzheitliche Charakter des Erziehungs- und Bildungskonzepts der katholischen Schule durch eine stärkere Vernetzung der verschiedenen Fächer unter thematischen Gesichtspunkten erreicht werden. Der vernetzende Unterricht würde ermöglichen, dass die Schüler nicht zusammenhanglose Einzelheiten lernen, sondern die Lerninhalte miteinander in Beziehung setzen und dadurch zu einem nachhaltigen Gesamtzusammenhang verknüpfen können. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie das kooperative Lernen mit Schülern verschiedener Leistungs- und Altersniveaus werden demnach nicht nur das soziale Miteinander, die individuelle Chancengleichheit, sondern explizit auch das sinnstiftende Lernen gestärkt.¹⁰³

In Bezug auf die anzustrebende Synthese merkt *Ilgner* kritisch an, dass diese im realen Schulalltag in erster Linie von dem Religionsunterricht und der Schulseelsorge umzusetzen versucht wird, da hier von den anderen Fachlehrern der Einwand vorgetragen wird, dass man sich in erster Linie um die Einhaltung des vollen Lehrplans bemüht.¹⁰⁴ Doch gerade in einer Zeit, in der im gesellschaftlichen Miteinander die Verbindung zwischen dem christlichen Glauben und den Lebensformen des Alltags fast aufgehoben ist und in der zudem die prägende Kraft des christlichen Glaubens stark nachlässt,¹⁰⁵ wird deutlich, dass die angestrebte Synthese nur durch lebendig erfahrbare, kontinuierliche neue Lern- und Erfahrungsanlässe im pädagogisch gestalteten Schulalltag gelingen kann. Lediglich diese ständig neue Suche nach Verbindungen könnte dem Wesen der Synthese im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses gerecht werden. Folglich sollten die katholischen Schulen ihre Möglichkeiten einer bereichernden Verbindung zwischen der allgemeinen und christlichen Dimension von Erziehung und Bildung nicht als utopische, unaktuelle Wunschvorstellung verwerfen, sondern ihre Chancen im Rahmen von moderner Schulprogrammarbeit als einen wichtigen Bestandteil im Prozess der Schulentwicklung wahrnehmen. Die Synthese, als der Kern des Erziehungskonzepts, könnte ein Kriterium darstellen, an dem die einzelne Schule die Umsetzung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags kritisch überprüfen kann, indem sie beispielsweise ihre schulinternen Curricula und die interdisziplinäre Zusammenarbeit hinterfragt. Doch die effektive Umsetzung der Synthesen würde

¹⁰³ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 14 f.; vgl. *Ilgner*, Erziehungskonzept, S. 88; vgl. *Ilgner*, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 47; vgl. *Rekus*, Soziale und moralische Erziehung, S. 205; vgl. *Göbel/Sajak*, MAINZER 8, S. 198.

¹⁰⁴ Vgl. *Ilgner*, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 47.

¹⁰⁵ Vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 86; vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 62.

nicht nur von Vorgaben der Lehrpläne und der Kooperation der verschiedenen Fächer abhängen, sondern in einem ganz bedeutenden Maße von den Menschen, die in katholischen Schulen tätig sind. Durch ihr authentisches Leben und Handeln im Sinne des Evangeliums zeigt sich der „grundlegende Unterschied zwischen einer Schule, deren Unterricht vom christlichen Geist durchdrungen ist, und einer Schule, die sich darauf beschränkt den Religionsunterricht zu den anderen Fächern hinzuzufügen“¹⁰⁶ (KS 43, 47 und 48).

3.1.2.1.3 Erziehungsgemeinschaft

Der durch GE vorgegebene Ansatz, die Schule nicht im Sinne einer Institution, sondern als eine Erziehungsgemeinschaft aufzufassen, wird in KS aufgegriffen und konkretisiert. Eine gelingende Erziehungsgemeinschaft bedarf demnach gegenseitiger Achtung und der verantwortlichen Mitwirkung aller am Bildungs- und Erziehungsauftrag Beteiligten (KS 53-63, 70-73, 75, 78-80), denn das gemeinsame Miteinander hat großen Einfluss auf das Gelingen des Erziehungsauftrags und trägt entscheidend zu der Außenwirkung und -wahrnehmung einer Schule bei.¹⁰⁷

Katholische Schule als Ort christlicher Erziehungsgemeinschaft zeichnet sich durch das Bezeugen und die Verwirklichung christlicher Werte aus. Gerade die alltägliche konkrete Umsetzung im Rahmen des Lern- und Lebensraums Schule könnte Schülern als Angebot dienen, ihren eigenen christlichen Lebensweg zu entwickeln.

Obwohl die Bildungskongregation auf eine genaue Ausgestaltung der Mitwirkungsmöglichkeiten verzichtet, um den Gestaltungsspielraum der Einzelschule zu gewährleisten, können sich einige Beispiele für die Übertragung in die Schulpraxis nennen lassen: konstanter Austausch mit den Erziehungsberechtigten über den Entwicklungsstand des Schülers, regelmäßige Elternanschreiben mit Informationen aus dem Schulleben, Elternmithilfe in der Übermittagsbetreuung und Schulbücherei, Unterstützung des Fördervereins, Initiierung von Elternabenden, Kooperation mit der örtlichen Pfarrgemeinde, die Teilnahme an Familiengottesdiensten und religiösen Angeboten der Schule, die Unterstützung der Schulseelsorge und Partnerschule.

¹⁰⁶ Ilgner, Dokumente, S. 79 f.

¹⁰⁷ Vgl. Skala, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule, S. 114; vgl. Zollitsch, Kirchliche Perspektive, S. 149.

3.1.2.1.4 Fazit

Wie zuvor bereits in GE ergeht auch in KS der Appell an die Bischofskonferenzen, an die Schulen vor Ort und ebenfalls an die Ordensgemeinschaften als Träger katholischer Schulen, dass sie sich mit den veränderten Herausforderungen einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft und Bildungslandschaft stets auf ein Neues kritisch auseinandersetzen und diese Neuerungen in ihre eigene Schulentwicklung einfließen lassen sollen. Neu hinzu kommt die Aufforderung an die Einzelschule und die Ordensgemeinschaften, ihren pädagogischen Gestaltungsspielraum im Rahmen des eigenen Erziehungskonzepts ganzheitlich auszugestalten und diesen unter Beibehaltung gemeinsamer Grundideen ständig schulbezogen und zeitgemäß weiterzuentwickeln (KS 66 und 67).¹⁰⁸ Eine Weiterentwicklung wäre nur dann zielführend, wenn sie auf gemeinsam getragenen, realistischen und reflektierten Konzepten beruht, die in regelmäßigen Abständen hinsichtlich ihrer Effektivität im Hinblick auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Einzelschule evaluiert werden. PE bietet folglich zentrale Grundideen, anhand derer sich heute Ziele und Inhalte katholischer Schulen sowie deren Umsetzung im Schulalltag im Rahmen der Schulentwicklung reflektieren lassen könnten.

Als die wesentliche neue Akzentuierung ist gemäß *Ilgner* und *Wittenbruch* der Perspektivwechsel anzusehen. So spricht PE nicht länger von dem Proprium katholischer Schule, sondern nimmt Inhalt, Organisations- und Vollzugsformen von Unterricht und Schulleben der katholischen Schule als pädagogische Aufgaben in den Blick.¹⁰⁹

3.1.2.2 Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule

Die Erklärung *Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule* (KL), welche am 15.10.1982 von der Bildungskongregation veröffentlicht wurde, wiederholt im Wesentlichen die Aufgabenbeschreibungen über die katholische Schule der Konzilserklärung GE und der Schrift KS und erläutert aus kirchlicher, schulischer und gesellschaftlicher Perspektive die Aufgaben und Verpflichtungen eines katholischen Lehrers, indem sie auch auf die Schwierigkeiten der angestrebten

¹⁰⁸ Vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 65; vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.; vgl. *Frick*, GE im pädagogischen Kontext, S. 65; vgl. *Siebenrock*, Theologischer Kommentar, S. 582 f.

¹⁰⁹ Vgl. *Ilgner*, Dokumente, S. 56 ff.; vgl. *Wittenbruch*, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.

Synthese von Glaube und Kultur in einer Zeit wachsender Säkularisierung und defizitärer religiöser Sozialisation der Schüler eingeht.¹¹⁰

3.1.2.2.1 Mehr eine Berufung als ein Beruf

Vor dem Hintergrund des Rückgangs der Ordenslehrkräfte in Schulen hebt dieses Schreiben die personale Ausrichtung der Erziehungsgemeinschaft in katholischen Schulen deutlich als Schwerpunkt hervor, denn das Kollegium der Lehrerpersönlichkeiten bestimmt den ‚Geist einer Schule‘ und ihre Ausrichtung in besonderer Weise, sodass am Lern- und Lebensort Schule der persönliche Einsatz engagierter christlicher Pädagogen gefragt ist,¹¹¹ da eine katholische Schule nur dann überzeugend sein kann, wenn diejenigen, die in ihr wirken, Zeugnis von ihrem Schul- und Lebensmotto geben.¹¹² Gemäß KL 14, 16 und 37 geht die Aufgabe eines katholischen Lehrers über das bloße Unterrichten und Erziehen hinaus, denn er besitzt einen Auftrag zur Evangelisierung. Das Ziel der Evangelisierung ist gemäß KL 31 das Erreichen der Inkarnation der christlichen Botschaft in das Leben der Menschen, welche er wiederum im Rahmen seines pädagogischen Handelns durch die Synthese von Glaube und Kultur anzubahnen versuchen soll. Dabei ist es von großer Bedeutung, wie glaubwürdig der katholische Lehrer seine Glaubensüberzeugung lebt (KL 24). Mit Rückgriff auf die wissenschaftlichen Ergebnisse der Lebenslaufforschung wird deutlich, dass dem Sich-Erinnern an den bedeutungsvollen Anderen im Rahmen der Auseinandersetzung mit persönlichen Glaubensfragen ein bedeutender Stellenwert beizumessen ist.¹¹³ Ein Mensch wird in diesem Zusammenhang nur dann in der individuellen Betrachtung und Wertschätzung zu einem bedeutungsvollen Anderen, wenn er oder sie für die sich erinnernde Person glaubwürdiger und erinnerungswürdiger Zeuge des Glaubens gewesen ist.¹¹⁴ In diesem Zusammenhang kommt folglich der Persönlichkeit des Lehrers und seinem pädagogischen Handeln eine große Bedeutung im unmittelbaren Lebensraum Schule zu, denn gerade für die religiöse und moralische Erzie-

¹¹⁰ Vgl. Kurth, Lehrer an katholischen Schulen, S. 94 f.; vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 83; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 225 ff.

¹¹¹ Vgl. Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 50; vgl. Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 45; vgl. Rekus, Soziale und moralische Erziehung, S. 202, 205 f.

¹¹² Vgl. Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 54; vgl. Rekus, Soziale und moralische Erziehung, S. 202; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 45.

¹¹³ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 15 f.

¹¹⁴ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 16.

hung spielt die personale Beziehung zwischen Schüler und Lehrer eine entscheidende Rolle (KL 28, 29 f. und 32).¹¹⁵

Jedoch sollte diese personale Beziehung keinesfalls zu einer aufgezwungenen, unreflektierten Adaption moralischer bzw. religiöser Einstellungen führen, sondern vielmehr einen Angebotscharakter haben. So führt *Rafael Frick* an, dass in KL erstmals die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schüler betont wird, wonach der Lehrer ausdrücklich dazu aufgerufen wird, die christliche Sicht von Mensch, Leben und Welt dem Schüler gemäß KL 28 mit größtem Respekt vor seiner Gewissensfreiheit nahezubringen und gemäß KL 42 bei der Behandlung von Themen des christlichen Glaubens (...) mit höchstem Respekt vor der Gewissensfreiheit der nichtkatholischen Schüler vorzugehen.¹¹⁶

Zudem verdeutlicht KL die notwendige fachliche Ausbildung der Lehrer. Neben der Allgemeinbildung und Fachwissenschaft spielen auch psychologische und pädagogische Kenntnisse sowie pädagogische Fertigkeiten eine relevante Rolle im Rahmen der Lehrerausbildung.¹¹⁷

3.1.2.2 Erziehungsgemeinschaft als christliche Glaubensgemeinschaft

Neben dem persönlichen Einsatz des Einzelnen ist auch das konkrete Erziehungskonzept der einzelnen katholischen Schule als die gemeinsame Grundrichtung zu berücksichtigen, wodurch die einzelne Schule erst ihre eigene Identität erhalten kann. KL 17 benennt die ganzheitliche Bildung des Schülers als das Ziel des Erziehungsprozesses und definiert ebenfalls in KL 17 erstmals die inhaltliche Ausgestaltung dieses Ziels. Folglich umfasst die ganzheitliche Bildung „die Entwicklung aller Fähigkeiten des zu Erziehenden, seine Vorbereitung auf das Berufsleben, die Bildung seiner ethischen und sozialen Haltung, seine Öffnung auf die Transzendenz und seine religiöse Erziehung“¹¹⁸. *Ilgner* subsumiert:

Das Erziehungskonzept der Katholischen Schule, das in den nachkonziliaren Überlegungen Gestalt gewinnt, nimmt immer wieder auf die christliche Tugend- und Wertelehre Bezug und ermutigt dazu, Grundhaltungen wie z.B. freiheitliche Gesinnung im Respekt vor den anderen, Verantwortungsbewußtsein, ein ehrliches und beständiges Bemühen um die Wahrheit, ausgewogene Kritikfähigkeit, Solidarität und Hilfsbereitschaft gegenüber allen Menschen, Sensibilität für Gerechtigkeit und das Bewußtsein, zu einer positiven Veränderung der in ständigem Wandel befindlichen

¹¹⁵ Vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 46.

¹¹⁶ Vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 123 f.

¹¹⁷ Vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 157 f.

¹¹⁸ Ilgner, Dokumente, S. 99 f.

Gesellschaft berufen zu sein (vgl. KL 30), im gesamten Erziehungsprozeß der Schule zur Geltung zu bringen.¹¹⁹

Die von den Schülern, Lehrern, Eltern und allen an Schule beteiligten Personen gemeinsam getragenen und gelebten christlichen Werte sollten die Grundlage der Schulkultur bilden und das gemeinsame Miteinander und Konfliktverhalten prägen. Daran wird deutlich, dass Schulkultur und Erziehung untrennbar zusammengehören, denn erst durch die Orientierung an gemeinsamen Werten wird eine Gruppe von Menschen zu einer Gemeinschaft, und nur im Handeln der Einzelnen werden Werte lebendig.¹²⁰

Selbstverständlich steht außer Frage, dass diese christlichen Leitmotive nicht lediglich unreflektiert in der Theorie übernommen werden sollten, ohne dass es zu einer praktischen Umsetzung im Lebensalltag kommt. Zudem werde im Rahmen von Schule auch nicht bezweckt, gläubige Schüler zu formen. Dennoch ist von diesem christlichen Erziehungskonzept ausgehend, dessen Grundlage die katholische Soziallehre bildet,¹²¹ der Einzelne in jeder Situation von neuem aufgefordert, sich zu seinen eigenen Wertvorstellungen zu bekennen und entsprechend zu handeln, um durch sein konkret erfahrbares glaubwürdiges Verhalten den Schülern Hilfestellung bei ihrem Adoleszenzprozess zu ermöglichen. Demnach wird der katholische Lehrer ermuntert, „den ihm übertragenen Bildungsauftrag im Rekurs auf die christliche Botschaft aufzufassen und als Teil seiner vom Glauben getragenen Lebenspraxis zu reflektieren“¹²², sodass es zu einer gegenseitigen Durchdringung von Glaube, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Kultur und Leben kommt. Wenn Schüler ihre Schule als Ort des gelebten Glaubens bspw. durch die Begegnung mit gläubigen Menschen, mit dem Traditionsgut der Kirche und den Austausch über gemeinsame Erfahrungen tatsächlich erfahren, dann werden ihnen Zugänge zu einem von Gott geschenkten Glaubenssinn ermöglicht.¹²³ Denn wie auch viele autobiografische Hinweise zeigen, spielt bei der freien Glaubensentwicklung auch die Erinnerung an eine in der Jugend erlebte um den Glauben bemühte Gemeinschaft eine bedeutsame Rolle (so auch KL 22).¹²⁴

¹¹⁹ Ilgner, Erziehungskonzept, S. 89.

¹²⁰ Vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 46 f.; vgl. Skala, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule, S. 112; vgl. Zolitsch, Kirchliche Perspektive, S. 149.

¹²¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 59.

¹²² Wittenbruch, Annäherungsversuche, S. 144 f.

¹²³ Vgl. Wittenbruch, Annäherungsversuche, S. 145; vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 14 f.; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 35 f.

¹²⁴ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 16.

3.1.2.2.3 Fazit

Da in der heutigen Zeit in einer zunehmend säkularisierten gesellschaftlichen Umgebung nicht mehr von einer religiösen Sozialisation ausgegangen werden kann, sind gerade die Gemeinschaftserfahrungen von Schülern, Lehrern und auch Eltern in Form des christlichen Glaubensvollzugs im Schulalltag wichtig. Erst wenn Schüler den Glauben emotional wahrnehmen und versuchen, danach zu leben, werden sie aufgrund ihrer Erfahrung eine begründete Auseinandersetzung mit Glaubensfragen führen können.¹²⁵ Jedoch bedarf es dazu einer kontinuierlichen Beschäftigung, die eine Vertiefung oder dauerhafte Aneignung von Lebenseinstellungen bedingt.¹²⁶ Da Schüler einen großen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, ist „Schule, die als katholischer, als kirchlicher Lebensraum sich selbst begreift, ein idealer Ort, um das spannungsvolle Miteinander von Normalität und Sakralität, von Eschatologie und Alltag zu kultivieren, einzuüben und habituell werden zu lassen“¹²⁷. In dieser ganzheitlichen Ausgestaltung des Lern- und Lebensraums Schule wird deutlich, dass der Katholizismus „nicht in erster Linie Lehre, sondern eine Lebensform ist“¹²⁸. Die praktische Umsetzung dieser Lebensform würde nur dann nicht hinter ihren formulierten Zielen zurückbleiben, wenn sie von allen beteiligten Menschen befürwortet und mitgetragen wird. Wie bereits zuvor in KS 39 ergeht auch hier der Appell an die Einzelschule, unter Wahrung der Gemeinsamkeiten katholischer Schulen ein charakteristisches Schulprogramm zu erstellen, in dem ihr besonderes Erziehungskonzept und dessen Umsetzung im Schulalltag deutlich wird.

3.1.2.3 Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule

Das dritte Dokument der Bildungskongregation folgte am 07.04.1988 und trägt den Titel *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule* (RD).

3.1.2.3.1 Kirchliche Elemente in Katholischer Schule

Auch in diesem Schreiben wird verdeutlicht, dass „die Idee der Erziehungsgemeinschaft in der Katholischen Schule nicht allein erziehungs- oder sozialwissen-

¹²⁵ Vgl. Sennekamp, *Kirchliche Schule*, S. 115 f.; vgl. Pflüger/Leide, *St. Benno-Gymnasium* S. 140.

¹²⁶ Vgl. Pflüger/Leide, *St. Benno-Gymnasium* S. 140; vgl. Lehmann, *Konzilsbeschluss*, S. 45.

¹²⁷ Nordhofen, *Nachfrage steigend*, S. 120 f.

¹²⁸ Nordhofen, *Nachfrage steigend*, S. 120 f.

schaftlichen Überlegungen entspringt, sondern eine tiefere Begründung in dem Selbstverständnis der Kirche als Glaubensgemeinschaft (communio) besitzt¹²⁹. Mit entsprechendem Nachdruck werden deshalb die Merkmale dieser kirchlichen Identität betont:

- der verbindende Glaube an Jesus Christus, der das Fundament des gesamten Erziehungskonzeptes bildet;
- die Teilnahme am Apostolats- und Evangelisierungsauftrag der Kirche;
- das Bemühen um eine christliche Prägung des gesamten Schullebens.¹³⁰

Durch die Betonung und die praktische Umsetzung dieser christlichen Grundelemente im Schulalltag wird deutlich, dass katholische Schulen über den Bildungs- und Erziehungsauftrag hinausgehend „eine besondere Form kirchlicher Präsenz in der Gesellschaft darstellen“¹³¹. Aus Sicht der Kirche ist die Schule ein Ort, „an dem Heilshandeln Gottes für den Menschen und durch den Menschen möglich wird und damit auch das, was wir theologisch ‚Verkündigung‘ nennen“¹³². Erneut ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese ‚Verkündigung‘ einen inspirierenden Angebotscharakter im Sinne eines Lebens und Weitergebens des Glaubens haben sollte und von einer Bekehrung strikt zu trennen ist. Diesen Angebotscharakter verdeutlicht das Dokument der Bildungskongregation in RD 7-23. Mit Blick auf die verschiedenen Lebensbereiche könnten Jugendliche anhand konkreter Fragestellungen zu eigenen (Gewissens-) Entscheidungen aufgefordert werden. Dabei würde der Einzelne durch sein (moralisches) Handeln sich selbst und sein Leben bestimmen. Angesichts der vielen Richtungen, in die Regeln, Erwartungen, Gesetze, Verhaltensnormen und Werte den Menschen leiten, thematisiert die Bildungskongregation Probleme Jugendlicher in einer sich verändernden Welt, indem sie beispielsweise deren Unfähigkeit zwischen „Wahr und Falsch, Gut und Böse klar zu unterscheiden“¹³³ anspricht (RD 9). Sie vertritt die Auffassung, dass den Jugendlichen moralische und religiöse Bezugspunkte als wegweisende Richtung zu selbstständigem Urteilen und einem gelingenden Leben dienen können. Um eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und eine an diesen angepasste Lebensführung anzubahnen, müssen die Lehrer einer katholischen Schule die Lebenswirklichkeit ihrer Schüler kennen und ihren gemeinsa-

¹²⁹ Ilgner, Dokumente, S. 59.

¹³⁰ Vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 84 f.; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 43 f.; vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 17 f.; vgl. Wagner, Katholische Schulen, S. 26; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 129 ff.

¹³¹ Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 43.

¹³² Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 21 f.

¹³³ Ilgner, Dokumente, S. 125.

men Lebensraum Schule in einem christlichen Denk- und Lebensstil planvoll gestalten (RD 22, 24 f.). Aufgrund der Zusammenlegung von örtlichen Pfarrgemeinden und der damit einhergehenden Zweckentfremdung von Kirchenräumen wäre der Ort des gelebten Glaubens nicht mehr zwangsläufig die Kirche der Heimatgemeinde, sodass katholische Schulen als Orte des christlichen Lebens in Gemeinschaft eine hoffungsvolle Perspektive verkörpern könnten. Ein großes gemeinsames Anliegen von katholischer Kirche und katholischer Schule ist der Einsatz für eine gerechtere Welt.¹³⁴ Schule könnte sich zum Beispiel durch fächerübergreifende Projekte oder alljährliche, unterrichtsergänzende (Spenden-) Aktionen für Frieden, Freiheit und brüderliche Hilfe engagieren.

3.1.2.3.2 Beiträge einzelner Unterrichtsfächer zur Synthese

In Kapitel III der Erklärung wird die Synthese von Glaube, Kultur und Leben weiter ausgestaltet, indem sie als die erstrebenswerte Umsetzungsform des schulischen Erziehungskonzeptes einer katholischen Schule bezeichnet wird und eine beispielhafte theoretische Ausgestaltung anhand der Beiträge einzelner Unterrichtsfächer erfährt.¹³⁵ RD 57 konkretisiert die religiöse Dimension des Philosophieunterrichts, indem in diesem in tiefergehenden Fragen, relevante Grundsätze und Überzeugungen zur Geltung zu bringen sind, „wie z.B. Respekt gegenüber dem Menschen, der die Wahrheit sucht und sich mit den großen Fragen der menschlichen Existenz auseinandersetzt, (...) kritischer Sinn und die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen wahr und unwahr, (...) lebendiger Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen und der Botschaft des Evangeliums“¹³⁶.

Gemäß RD 58 leistet auch der Geschichtsunterricht einen Beitrag zur Synthese von Glaube, Kultur und Leben, indem es durch die Entwicklung einer kritischen Haltung seine Aufgabe ist, „den Sinn für die geschichtliche Wahrheit zu wecken und zu einem richtigen Umgang mit historischen Zeugnissen anzuleiten“¹³⁷.

Im Zentrum von PE steht die Aufgabe, dem einzelnen Schüler bei der „Verwirklichung einer möglichst umfassenden Bildung behilflich zu sein“¹³⁸ (RD 63). Wie bereits in KS thematisiert, gilt es, die Fragmentierung von Unterrichtsinhalten auf einzelne Unterrichtsfächer zugunsten eines fächerübergreifenden Unterrichts und

¹³⁴ Vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 68.

¹³⁵ Vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 61.

¹³⁶ Ilgner, Dokumente, S. 139 f.

¹³⁷ Ilgner, Dokumente, S. 140.

¹³⁸ Ilgner, Dokumente, S. 141.

interdisziplinären Arbeitens umzugestalten, um dadurch vernetzendes, ganzheitliches und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (RD 55, 64 und 65). Durch eine derartige kooperierende Lernkultur können religiöse Dimensionen im Rahmen „von anthropologischen Fragen, Themen der Sozialordnung und Geschichte oder Probleme im Schnittbereich mehrerer Naturwissenschaften“¹³⁹ allumfassend behandelt werden, sodass eine „harmonische Verbindung von wissenschaftlichem Denken und religiösem Glauben“¹⁴⁰ möglich wird. Dabei sollen ‚Ambivalenzen der Moderne‘ wahrgenommen, in Form von Dilemma-Konstellationen verschiedene Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, begründet und kritisch hinterfragt werden.¹⁴¹ Auffällig ist, dass die Bildungskongregation keine nähere Differenzierung der unterschiedlichen überfachlichen Unterrichtsformen vornimmt, jedoch diese als zu ergreifende Umsetzungsmöglichkeit empfiehlt, um einen fachlichen Austausch über verschiedene Sichtweisen über die Grenzen der einzelnen Unterrichtsfächer hinweg zu ermöglichen. Zentrales Anliegen von RD ist es demnach, „durch die Nutzung unterrichtsorganisatorischer Möglichkeiten die Präsenz der religiösen Dimension – innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichts – zu stärken“¹⁴².

3.1.2.3.3 Zum Wesen des Religionsunterrichts und des Religionslehrers

Die Bildungskongregation thematisiert den Religionsunterricht in Kapitel IV (RD 66-97) sehr ausführlich, nimmt eine inhaltliche Unterscheidung zwischen Katechese und Religionsunterricht vor und hebt in RD 66 und 70 den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach hervor, verbunden mit der Forderung, dass dessen Lehrpläne, Lernziele, Didaktik, Methoden und Leistungsbeurteilung hohen qualitativen Anforderungen standhalten sollen.¹⁴³ Das Ziel von Religionsunterricht in der Schule besteht gemäß RD 69 darin, rational „Kenntnis davon zu vermitteln, was die Identität des Christentums ausmacht und welches die Ziele und Maßstäbe christlichen Lebens sind“¹⁴⁴, sodass die Schüler auf Glaubensfragen Antworten finden können, die sich wiederum bestärkend auf ihren eigenen Glauben auswirken können. Der Religionslehrer sollte dem Schüler bei seiner Suche als Gesprächspartner zur Verfügung stehen.

¹³⁹ Ilgner, Dokumente, S. 142.

¹⁴⁰ Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 125.

¹⁴¹ Vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 125.

¹⁴² Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 232.

¹⁴³ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 143 f.

¹⁴⁴ Ilgner, Dokumente, S. 143.

Auch RD betont in RD 71, 72 und 96 die bereits zuvor in KL ausführlich dargestellten Charakteristika eines Religionslehrers. In aller Kürze sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Schüler neben der fachlichen Qualität des Religionsunterrichts den Religionslehrer als Menschen wahrnehmen. Diesbezüglich wäre ein weiteres Kriterium für den Religionslehrer, seinen Schülern auch in menschlicher Hinsicht ein Vorbild zu sein. In diesem Zusammenhang wäre es seine Aufgabe, den Schülern mit christlichen Verhaltensweisen, wie Wohlwollen und Verständnis, entgegenzutreten. Im Sinne einer Authentizität kann nur ein solcher Lehrer die Schüler durch für sie konkret erfahrbare Handlungen im Umgang miteinander zu einer christlichen Sicht der Welt anleiten und sie zu entsprechendem Handeln ermutigen.¹⁴⁵

3.1.2.3.4 Erziehungskonzept der Katholischen Schule

Die Bildungskongregation umreißt in RD 100 detailliert den Auftrag katholischer Schulen, indem sie folgende Aspekte benennt:¹⁴⁶

Die katholische Schule soll:

- eine gute Schule sein und in ihrer Qualität den öffentlichen Schulen nicht nachstehen;
- ein eigenes Erziehungskonzept im Sinne des PE entwickeln und dabei gerade auch unter Berücksichtigung standortgebundener Gegebenheiten ihr individuelles Profil schärfen.

Das bedeutet, dass das Erziehungskonzept:

- die Identität der Einzelschule definiert und die christlichen Werte darstellt, die für ihr pädagogisches Handeln ausschlaggebend sind;
- die leitenden Ziele für Unterricht und Erziehung benennt;
- die inhaltlichen Schwerpunkte und die grundlegenden Erziehungswerte vorstellt;
- strukturelle Aspekte und organisatorische Abläufe darstellt;
- die Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten von Personen (-gruppen) festlegt;
- Maßnahmen der (jährlichen) Evaluation konkretisiert.

¹⁴⁵ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 154; vgl. Englert, Diskussion über Unterrichtsqualität, S. 57, 62.

¹⁴⁶ Vgl. folgend Ilgner, Dokumente, S. 156.

RD 101 benennt folgende Kriterien, die das Erziehungskonzept begründen:

- Treue zum Evangelium, Teilnahme am Evangelisierungsauftrag der Kirche und Kooperation mit der jeweiligen örtlichen Kirchengemeinde;
- Beachtung der Autonomie der modernen Wissenschaft, unter gleichzeitiger Ausrichtung auf eine ganzheitliche personale Erziehung;
- sach- und personengemäße Abstufung sowie alters- und situationsgemäßes Handeln im gesamten Unterrichts- und Erziehungsprozess;
- kirchliche Mitverantwortung.

3.1.2.3.5 Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein detailliertes Anforderungsprofil an das von katholischen Schulen zu entwickelnde Erziehungskonzept von Seiten der Bildungskongregation gestellt wird. Während das PE in KS und KL inhaltlich lediglich in groben Zügen umrissen worden ist, liegt nun ein Kriterienkatalog vor, den es im Rahmen von Schulentwicklung unter Anpassung an die aktuellen gesellschaftlichen, pädagogischen und standortbezogenen Herausforderungen individuell auszugestalten gilt.

3.1.2.4 Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend

Dieses Dokument, abgekürzt ADS, wurde am 28.12.1997 veröffentlicht und thematisiert die „neuen Herausforderungen, mit denen sich die Katholische Schule durch die gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert sieht“¹⁴⁷.

Die Bildungskongregation bezeichnet in ADS 1 die Wertekrise in Formen eines Subjektivismus, moralischen Relativismus und Nihilismus in Zeiten eines gesellschaftlichen Pluralismus als verhängnisvolle Bedrohung für jede Form von Gemeinschaft.¹⁴⁸ So würde der technische Fortschritt und die Globalisierung der Wirtschaft auch zu einer stärkeren Spaltung zwischen Arm und Reich und zu einer multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft führen, die wiederum zu einem großen Teil durch eine fehlende ethnische und religiöse Sozialisation gekennzeichnet ist.

¹⁴⁷ Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 61.

¹⁴⁸ Vgl. Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 181.

3.1.2.4.1 Betonung der Charakteristika

Diese gesellschaftliche Entwicklung fordert die katholische Schule gemäß ADS 3 nicht nur zu einer Anpassung von schulischer Bildung und Erziehung, sondern sogar zu einer mutigen Erneuerung heraus, deren Ziel in der fundamentalen Pflicht der Evangelisierung bestehe.¹⁴⁹ Um dieser Pflicht in der heutigen Zeit nachkommen zu können, müssen im Sinne von ADS 4 die folgenden grundlegenden Charakteristika der katholischen Schule stärker Beachtung finden:¹⁵⁰

- die katholische Schule als Ort ganzheitlicher Erziehung der menschlichen Person mittels eines klaren Erziehungsplanes, der seinen Grund in Christus hat;
- ihre kirchliche und kulturelle Identität;
- ihre Sendung zu erzieherischer Liebe;
- ihr sozialer Dienst;
- und der erzieherische Stil, der ihre Erziehungsgemeinschaft kennzeichnen muss.

Die Betonung der Grundideen katholischer Schule, explizit das am Evangelium ausgerichtete Erziehungskonzept, kann entscheidend dazu beitragen, dem Schüler eine „solide, christlich orientierte Bildung“¹⁵¹ zu vermitteln, aufgrund der er in der Lage ist, zu einer starken Persönlichkeit zu werden, einen Platz in der Gesellschaft zu finden und diesen verantwortungsvoll auszugestalten. Damit dem Schüler dieser Entwicklungsprozess gelingen könnte, ist es unabdingbar, dass die einzelnen Unterrichtsfächer nicht lediglich auf Wissensvermittlung angelegt sind, sondern darüber hinaus auch zu einem Zuwachs an sozialen Kompetenzen führen, die religiöse Sichtweisen einbinden und moralische Haltungen initiieren.

Unter Berufung auf ADS 9 folgert *Frick*:

Durch das Moment der Ganzheitlichkeit wird verhindert, dass die religiöse Dimension aus dem Erziehungsgeschehen ausgeblendet wird. Insofern steht die kirchliche Rede von der ‚ganzheitlichen Erziehung‘ synonym für ‚christliche Erziehung‘, Ganzheitlichkeit wird letztlich zum Chiffre für ‚Christlichkeit‘ (...).¹⁵²

In Zusammenhang mit diesem ganzheitlichen Erziehungskonzept hebt die Bildungskongregation wie bereits zuvor in RD und unter Berufung auf GE 8 die kirchliche Identität der katholischen Schule als ein weiteres, grundlegendes Cha-

¹⁴⁹ Vgl. Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 182; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 239.

¹⁵⁰ Vgl. folgend Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 183.

¹⁵¹ Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 187.

¹⁵² Frick, Pädagogische Leitvorstellungen, S. 38.

rakteristikum in ADS 11-13 deutlich hervor und fordert zu einer stärkeren erfahrbaren Bewusstmachung, auch in Kooperation mit örtlichen Pfarrgemeinden und Diözesen, auf. Gerade die katholische Schule hat teil „am Evangelisierungsauftrag der Kirche und ist der privilegierte Ort, an dem christliche Erziehung Wirklichkeit wird“¹⁵³.

3.1.2.4.2 Fazit

Die Analyse und Interpretation ergibt, dass ADS die einzelne katholische Schule aufruft, die grundlegenden Charakteristika einer katholischen Schule sichtbarer auszugestalten, um den Herausforderungen der Gesellschaft zu Beginn des dritten Jahrtausends effektiver und wegweisend zu begegnen. Neben den bereits zuvor thematisierten Aspekten betont ADS 14 das Erfordernis von fächerübergreifendem Unterrichten und ADS 18 und 19 heben die personale Dimension von Erziehung und Bildung hervor.

3.1.2.5 Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule

Am 28.10. 2002 wurde die Schrift *Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule* (PGL) von der vatikanischen Kongregation für das katholische Bildungswesen herausgegeben. PGL 20, 21 und 43 betonen die bereichernde Wirkung, die sich für das pädagogische Arbeiten in katholischen Schulen aus der Wechselwirkung der verschiedenen Berufungen ergibt. Daraus resultierend wird im Folgenden der Adressatenkreis nicht nur auf die ausdrücklich benannten Ordensangehörigen in Schulen beschränkt, sondern an geeigneten Stellen auf alle am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personen ausgeweitet.¹⁵⁴

3.1.2.5.1 Aktualität des Glaubens verdeutlichen

Die Bildungskongregation charakterisiert den Anfang des 21. Jahrhunderts als eine problematische Zeit, die durch kulturelle Orientierungslosigkeit, oftmals ein säkularisiertes Umfeld und tiefgreifende Veränderungen in der Schullandschaft geprägt ist (PGL 2, 3, 5, 14).¹⁵⁵ Diese Betrachtungsweise macht es notwendig, jungen Menschen eine Orientierung anzubieten, aus der hervorgeht, dass die Bot-

¹⁵³ Kongregation, *Katholische Schule an der Schwelle*, S. 189.

¹⁵⁴ Vgl. ODIV, *Sendung in der Schule*, S. 5.

¹⁵⁵ Vgl. Kongregation, *Personen des geweihten Lebens*, S. 205 ff.

schaft des Evangeliums (noch immer) eine „beachtliche Bedeutung für das gesellschaftliche Leben unserer Zeit besitzt“¹⁵⁶. Gerade Schule wäre der geeignete Ort für dieses Vorhaben, da den jungen Menschen hier durch ganzheitliche Bildung und Erziehung Hilfestellung bei dem Prozess ihres persönlichen und beruflichen Wachstums gegeben wird. Durch die Weckung beziehungsweise eine Vertiefung des Glaubens könnte es dem Schüler gelingen, existenzielle Fragen zu stellen und sein Leben in der Perspektive der Ewigkeit zu sehen. So erläutert *Kardinal Zenon Grocholewski*:

Mit dieser großartigen Perspektive der Ewigkeit vor Augen, der Totalität unserer Existenz, ändert sich notwendigerweise etwas in unserem Leben:

- Unser Leben wird reifer, umfassender, ich würde sogar sagen: realistischer, insofern wir dafür nicht bloß unsere kleinen Lebensumstände, sondern die Ganzheit unserer Existenz in den Blick nehmen.
- Unsere Werteskala ändert sich, die Stufenfolge der Werte: viele Dinge, an die sich die Menschen so klammern (wie zum Beispiel Reichtum, Macht, Ansehen) verlieren ihren Wert im Licht der Ewigkeit, während andere, anscheinend kleine Werte (wie Vergebung, Gebet, Opfer, ein Werk der Nächstenliebe und so weiter) große Bedeutung erlangen, weil diese unser Leben von der Perspektive der Ewigkeit her bestimmen. (...)
- Solcher Glaube wird notwendigerweise auch eine Quelle pastoraler Ausstrahlungskraft und lässt uns glaubwürdig und wirksam sein.¹⁵⁷

Dieser durch den Glauben bewirkte Perspektivwechsel könnte sich gerade im Urteilen und Handeln zeigen. Die Urteilsfähigkeit könnte generell durch das fächerverbindende Arbeiten, dessen Relevanz bereits in KS, RD und ADS hervorgehoben wurde, ausgebaut werden, indem die Schüler ihre Transfer- und Reflexionsfähigkeit entwickeln. Gemäß PGL 52 und 54 begünstigt die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen die Entwicklung der religiösen Dimension, sodass die Schüler eine neue, vertiefte Bewertung der Realität vornehmen, die sie zu christlichem Handeln befähigt. Nächstenliebe könnte sich bspw. im aufmerksamen Umgang mit den Mitschülern, durch die Unterstützung caritativer Projekte oder kirchlicher Organisationen und durch den Austausch mit der Partnerschule zeigen.

Jedoch wäre es nicht möglich, einen Schüler auf rein kognitiver Ebene zum Glauben zu bilden bzw. zu erziehen, vielmehr gilt: „Wer Menschen im Glauben ausbildet, muss, um wirksam und letztendlich glaubwürdig zu sein, selbst den Glauben ganz ernst nehmen und leben und Tag für Tag diesen Glauben vervollkommen.“¹⁵⁸ Wie zuvor in KL, RD und ADS wird durchgehend auch in PGL dem authentischen erzieherischen Handeln eine große Bedeutung zugesprochen, wie das

¹⁵⁶ Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 213.

¹⁵⁷ ODIV, Sendung in der Schule, S. 53 f.

¹⁵⁸ ODIV, Sendung in der Schule, S. 55.

Zitat: „Sie (gemeint sind die Personen des geweihten Lebens) sind in der Tat überzeugt, dass die Erziehung Sache des Herzens ist“¹⁵⁹ in besonders anschaulicher Weise verdeutlicht.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellt PGL einen Rückgriff auf KS her, indem das Dokument in PGL 38 den vorrangigen Auftrag der katholischen Schule erneut aufgreift. Demnach ist es ihre Aufgabe „(...) im Kanon des schulischen Wissens eine christliche Vision von der Welt, vom Leben, von der Kultur und von der Geschichte hervorzubringen“¹⁶⁰. Die hier angestrebte Synthese von Glaube, Kultur und Leben möchte zu einem kritisch konstruktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen der Gesellschaft, wie bspw. Genmanipulationen, zunehmende Umweltverschmutzung, Ausbeutung der natürlichen Ressourcen oder Unterdrückung und Armut erziehen (PGL 34 und 72 f.). Die Umsetzung dieses grundlegenden Erziehungskonzepts sollte den Schüler nicht nur ‚im Mikrokosmos Schule‘, sondern auch ‚im Makrokosmos der Gesellschaft‘¹⁶¹ befähigen, sich verantwortungsbewusst mit diesen Herausforderungen auseinanderzusetzen und sich für eine friedliche, nachhaltige und solidarische Umsetzung einzusetzen. Die Förderung der Menschlichkeit zeigt sich auch in dem ordensspezifischen Auftrag, die Bildung und Erziehung von Schülern aus bildungsfernen oder sozialschwachen Familien seit jeher zu fördern und dadurch in dem Lebensort Schule allen Schülern durch das alltägliche Miteinander von Schülern unterschiedlicher Kulturen, Religionen oder sozialer Schichten interkulturelles, affektives und soziales Lernen zu ermöglichen.¹⁶²

3.1.2.5.2 Betonung der Erziehungsgemeinschaft

Wie auch GE, KS und KL hebt PGL 46 ebenfalls die große Bedeutung der Erziehungsgemeinschaft hervor, indem in diesem Schreiben die Erfahrung des Gemeinschaftslebens von Ordensangehörigen und die daraus resultierenden konstruktiven Mitwirkungsmöglichkeiten thematisiert werden. Demnach setzen sich Personen des geweihten Lebens, Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigte gemeinsam dafür ein, Schülern im Rahmen des Lern- und Lebensorts Schule Werte authentisch vorzuleben. Gerade in einer Zeit, in der zunehmend Erziehungsbe-

¹⁵⁹ Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 248.

¹⁶⁰ Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 229.

¹⁶¹ Vgl. Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 233; vgl. Frick, Pädagogische Leitvorstellungen, S. 40.

¹⁶² Vgl. Frick, Pädagogische Leitvorstellungen, S. 41.

rechtigte alleinerziehend und berufstätig sind, wäre es angebracht und notwendig, diese unter Wahrung ihres Rechts als primäre Erziehungsinstanz aktiv bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und sie in einen regelmäßigen Dialog mit der Schule einzubeziehen. Dabei ist im Sinne von PGL 61 jeder Schüler in seiner Individualität zu achten, sein familiäres Umfeld, seine persönliche Geschichte, Eigenarten und Interessen sind zu berücksichtigen. Somit ist er ganzheitlich zu fördern.¹⁶³

3.1.2.5.3 Authentische Lebensform

Ordensangehörige verkörpern deutlich sichtbar ihre Berufung. Sie fungieren gemäß PGL 58 als „(...) Experten für ein Leben im Geist, als Erzieher und Erzieherinnen auf dem Gebiet des Glaubens“¹⁶⁴. Ihre Anwesenheit auf dem Schulgelände und ihr unterstützendes Tätigsein verdeutlicht ihre Verpflichtung zu einem Lebensstil in persönlicher und gesellschaftlicher Armut und ihren Auftrag, Gerechtigkeit und Solidarität zu fördern.¹⁶⁵

3.1.2.5.4 Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Verlautbarung das Profil der Ordensangehörigen darstellt. Hervorgehoben werden ihre Beiträge im Rahmen ihres ordensspezifischen Erziehungsauftrags, die Verbindung von Erziehung und Evangelisierung, die ‚Weg-Gefährtenschaft‘ zu Gott sowie ihre Erfahrungen mit Gemeinschaft.¹⁶⁶ Die Metapher ‚die Fackel des Glaubens in den jungen Generationen zu entzünden und zu nähren‘ veranschaulicht den Auftrag, der an die Personen des geweihten Lebens ergeht. Gerade angesichts ihrer authentischen Lebensform unter Berücksichtigung ihrer ordensspezifischen Tradition könnten sie einen Beitrag zum pädagogischen Wirken der Lehrer an katholischen Schulen leisten. Des Weiteren müsste auch der personelle Wandel im Bereich kirchlicher Schule berücksichtigt werden, denn damals arbeiteten Ordensangehörige als Lehrer und Schulleiter, heute sind aus kirchlicher Sicht Laien als Lehrer und Schulleiter tätig. Daher scheint es notwendig, „pädagogische Konzeptionen und Erziehungsstile, die im Rahmen geistiger Zielsetzungen und der Spiritualität einer Ordensgemein-

¹⁶³ Vgl. Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 247.

¹⁶⁴ Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 245.

¹⁶⁵ Vgl. Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 255.

¹⁶⁶ Vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 61 f.

schaft selbstverständlich waren und als solche praktiziert wurden, in einer neuen Weise explizit darzustellen und zu begründen“¹⁶⁷.

Zudem macht die Kongregation wie bereits zuvor u. a. in GE 9, KS 24, 35 und ADS 8, 15 f. darauf aufmerksam, dass gerade katholische Schule eine Schule für alle sein sollte. Die Umsetzung dieser Grundauffassung könnte sich durch einen Einsatz in den Bereichen des sozialen, multikulturellen und internationalen Miteinanders zeigen.

3.1.2.6 Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule

Das sechste Schreiben der Kongregation für das Katholische Bildungswesen trägt den Titel *Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule* (GEKS) und wurde am 08.09. 2007 veröffentlicht. Vor dem Hintergrund erzieherischer Herausforderungen im dritten Jahrtausend in Form von kultureller, religiöser und sozialer Pluralität richtet die Schrift gemäß GEKS 7 ihre Aufmerksamkeit auf drei grundlegende Aspekte der Zusammenarbeit von gläubigen Laien, Priestern und Ordensangehörigen in katholischen Schulen: den gemeinsamen erzieherischen Auftrag, die dazu notwendige Aus- und Fortbildung und die Öffnung auf andere hin.¹⁶⁸

3.1.2.6.1 Gemeinsamer Erziehungsauftrag

Die drei zuvor genannten Adressatengruppen werden in diesem Schreiben ermutigt, zu kooperieren und mit weiteren katholischen Berufsverbänden auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zusammenzuarbeiten, um dadurch zielgerichtet die Familie, als primäre Erziehungsinstanz, bei der Umsetzung ihres Erziehungsauftrags zu unterstützen. Das Ziel des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags besteht darin, den Schüler neben der Erreichung seines Schulabschlusses ganzheitlich zu fördern. Diese Aufgabe wird durch den Auftrag der Kirche, den Menschen immer tiefer in das Mysterium der Dreifaltigkeit einzuführen und gemeinsam die Beziehungen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft auszubauen und zu stärken, unterstützt.¹⁶⁹ Der Vergleich „Die Kirche ist wie eine menschliche Familie, und sie ist doch zugleich die große Familie Gottes, durch die er einen Raum der Gemeinschaft und der Einheit quer durch die Kontinente,

¹⁶⁷ Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 41.

¹⁶⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 277.

¹⁶⁹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 278 f.

durch die Kulturen und Nationen legt“¹⁷⁰, betont zum einen die Relevanz der ganzheitlichen Förderung und hebt zum anderen die katholische Schule als einen Ort authentischer kirchlicher Erfahrung hervor. Gemeinschaft wäre folglich das Wesen der Kirche, Erziehungsgemeinschaft das Wesen der katholischen Schule. Dieser christliche Erziehungsauftrag wird durch die reale Umsetzung im Schulalltag und durch die Förderung der Spiritualität der Gemeinschaft sichtbar.¹⁷¹ Die Gemeinschaftserfahrung, die das erzieherische Handeln in katholischer Schule bestimmt, könnte durch die Synthese von Glaube, Kultur und Lebenswirklichkeit eine vertiefende Auseinandersetzung mit den existenziellen Fragen des menschlichen Lebens ermöglichen und könnte den Schüler in einer Zeit, in der Egoismus und Individualismus vorherrschen und ein zunehmender Werteverfall zu verzeichnen ist, zu einer kritischen Wahrnehmung und Haltung auffordern. GEKS 5 unterstreicht die Verwirklichung einer echten Erziehungsgemeinschaft auf der Grundlage von gemeinsamen Werten, indem die Notwendigkeit der Erstellung eines gemeinsamen Erziehungskonzepts, das „in der Zugehörigkeit zu Christus und Anerkennung der Werte des Evangeliums“¹⁷² wurzelt, betont wird. Dieses Erziehungskonzept katholischer Schulen zielt gemäß GEKS 37 darauf, „immer tiefere Gemeinschaften zu schaffen, die aus sich selbst heraus erzieherisch wirken“¹⁷³. Demnach werde der Schüler durch Gemeinschaft (als Weg) auf Gemeinschaft (als Ziel) erzogen.

3.1.2.6.2 Notwendigkeit von Aus- und Fortbildungen

Zur langfristigen und nachhaltigen Realisierung des gemeinsamen Erziehungsauftrags von katholischen Schulen wäre es notwendig, dass sich Lehrer, Priester und Ordensleute dem lebenslangen Lernen öffnen, denn Schule ist Abbild der Gesellschaft. Angesichts einer sich ständig wandelnden Gesellschaft bedarf es gemäß GEKS 20 bis 25 einer Aneignung neuer fachlicher Kenntnisse, einer Weiterentwicklung von (Unterrichts-) Methoden und Kompetenzen. Gerade für die Synthese von Glaube, Kultur und Lebenswirklichkeit wäre es notwendig, dass die am Erziehungs- und Bildungsauftrag in Schule beteiligten Personen ihre eigenen theologischen und spirituellen Erfahrungen ausbauen. Durch die bereichernde Ko-

¹⁷⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 279.

¹⁷¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 282; vgl. Schreiber, *Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, S. 313.

¹⁷² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 275.

¹⁷³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 292.

operation untereinander und die Teilnahme an Aus- und Fortbildungen würden sie maßgeblich zur Unterrichtsentwicklung beitragen. Abseits des Unterrichts, dennoch am Lebensort Schule für die Schüler häufig deutlich sichtbar, leisten Ordensangehörige und Priester ihren originären Beitrag zur gemeinsamen Sendung in Form der evangelischen Radikalität ihres Lebens.¹⁷⁴ In Anlehnung an KL leistet der Laie seinen Beitrag zum gemeinsamen Auftrag, indem er die ‚Wahrheit‘ authentisch lebt, die er unterrichtet, und sensibel die Zeichen der Zeit der Gesellschaft, in der er lebt, wahrnimmt.¹⁷⁵

3.1.2.6.3 Öffnung von Schule

Die am Lebensort Schule verwirklichte Gemeinschaftserfahrung sollte zu einer Persönlichkeitsbildung beitragen, die nicht nur auf die Entfaltung der kognitiven, musisch-künstlerischen und motorischen Fähigkeiten gerichtet ist. Durch die angestrebte Synthese von Glaube, Kultur und Leben müsste zudem eine kritische Sichtweise auf die Gesellschaft und auch auf die globalen Probleme gefördert werden, sodass der Schüler sich verantwortungsbewusst mit diesen Herausforderungen auseinandersetzt, um sich für eine friedliche, nachhaltige und solidarische Umsetzung einsetzen zu können. Gemäß GEKS 43 sind für diese Öffnung auf die Welt hin zwei Dimensionen maßgebend: die anthropologische und die theologische.¹⁷⁶ Die Bildungskongregation führt für diesen Zusammenhang folgende Gründe an:

Der Mensch ist als Person eine Einheit von Seele und Leib, die sich in der Dynamik der Öffnung des Ich auf die Beziehung zum anderen hin realisiert. Person-Werdung ereignet sich im Sein mit sich und für andere, das sich in der Liebe verwirklicht. Diese Liebe drängt den Menschen, seine Beziehungen nach und nach über den Kreis seiner unmittelbaren und vertrauten Umgebung hinaus auszubauen, auf die ganze Welt und schließlich – zumindest ideell – auf die gesamte Menschheit auszudehnen. Dieses Drängen umfasst auch ein Bedürfnis nach Bildung: das Bedürfnis die Zusammenhänge einer Welt, die zunehmend von denselben globalen Problemen bedrängt wird, als ein starkes ethisches Zeichen für die Menschen unserer Zeit zu begreifen; als einen Appell, sich von jenem Menschenbild loszusagen, das dazu neigt, jeden als vereinzelt Individuum anzusehen.¹⁷⁷

Ein weiterer Aspekt der Öffnung von Schule könnte sich in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie bspw. mit Pfarreien, christlichen Hilfsorganisationen, Berufsbildungswerken und Ausbildungsbetrieben, zeigen. Sowohl Schu-

¹⁷⁴ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 288.

¹⁷⁵ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 290.

¹⁷⁶ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 297.

¹⁷⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 297.

len als auch außerschulische Partner würden im Sinne einer Wechselwirkung voneinander profitieren. Die außerschulischen Partner könnten den Schulen ihre Beobachtungen und Verbesserungsansätze hinsichtlich der Ausbildung arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen mitteilen und die Schulen könnten dadurch eine zielgerichtete Ausbildung und Anschlussvermittlung im Sinne des Übergangs von der Schule in den Beruf gewährleisten. Die Kooperation mit kirchlichen Partnern würde zu einer Erweiterung des eigenen Horizonts und einer Vertiefung christlich sozialer Kompetenzen führen.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Eltern, die ihre Kinder bewusst an einer katholischen Schule angemeldet haben, einen relevanten Teil der Erziehungsgemeinschaft verkörpern, sodass es notwendig ist, dass sie das gemeinsame Erziehungskonzept der Schule auch zu Hause aus innerer Überzeugung unterstützen. Daher würde es einer gegenseitigen Offenheit und Unterstützung zwischen allen am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personen bedürfen. In der Tatsache, dass Eltern und Schüler einer Schule unterschiedlichen sozialen Milieus und verschiedenen Religionen angehören, würde sich eine weitere Form der Offenheit katholischer Schule, die sich effektiv auf das interkulturelle, religiöse und soziale Lernen am Lebensort Schule auswirkt, zeigen.

3.1.2.6.4 Fazit

Die Bildungskongregation knüpft inhaltlich an die vorhergehenden Schriften an und hebt in diesem Dokument die Erziehungsgemeinschaft als gelebte Gemeinschaft der Christen (erneut) deutlich hervor. Durch sie wird die katholische Schule zu einem „gemeinschaftlichen Raum, der vom Geist des Evangeliums durchdrungen ist“¹⁷⁸. Folglich würde der Schüler durch eine offene Gemeinschaft (als Weg) auf Gemeinschaft (als Ziel) erzogen. Um den Schüler bestmöglich zu bilden und zu erziehen, wären Kooperation und lebenslanges Lernen notwendig.

¹⁷⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 302.

3.1.2.7 Gesamtfazit zu den nachkonziliaren Erklärungen

Nachdem die übernational Gültigkeit besitzenden verbindlichen Grundideen von Erziehung und Bildung in katholischen Schulen anhand der sechs einschlägigen nachkonziliaren *Schriften der Kongregation für das Katholische Bildungswesen* im Einzelnen analysiert und interpretiert worden sind, erfolgt nun unter Rückgriff auf GE eine zusammenfassende Würdigung ihrer zentralen Gesichtspunkte. Dazu werden die wichtigsten thematisierten Aspekte zum Profil und Auftrag katholischer Schule zunächst thesenartig erfasst und anschließend kommentiert. Da diese weltkirchlichen Schriftstücke im Auftrag der katholischen Kirche entstanden sind, erfolgte die Annäherung an die pädagogische Wirklichkeit aus der Sicht des Glaubens und des kirchlichen Evangelisierungsauftrags,¹⁷⁹ sodass einerseits Auswirkungen auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung und andererseits auf sprachliche Formulierungen zu verzeichnen sind.

3.1.2.7.1 Thesen

Ganzheitliche Erziehung und Bildung

Anknüpfend an die Aussagen von GE 1 und GE 2 verbalisiert KS ebenfalls den ganzheitlichen Erziehungsgedanken. Den Kern des Erziehungskonzepts PE bilden in KS die Synthesen, die bereits zuvor in GE 8 angedeutet und in KS als das Proprium der katholischen Schulen bezeichnet wurden. Die Synthesen erfahren in KS eine inhaltliche Konkretisierung, denn für eine gelingende Umsetzung dieser bedarf es gemäß KS 43, 47 und 48 authentischer Lebensformen und Verhaltensweisen im Sinne des Evangeliums.¹⁸⁰ RD 100 greift die verbindliche Vorgabe der Erstellung eines eigenen Erziehungskonzepts im Sinne des PE auf, welches explizit die standortspezifischen Besonderheiten zur Profilschärfung berücksichtigen soll.

Erziehungsgemeinschaft

Nicht erst vor dem in KL 1982 thematisierten Hintergrund des Rückgangs von Ordensangehörigen in Schulen, sondern bereits zuvor in GE 3 bis 5 und KS angeführt, hat das gemeinsame Miteinander aller am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personen großen Einfluss auf das Gelingen des Erziehungs- und Bil-

¹⁷⁹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 52; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195 f.

¹⁸⁰ Vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 61; vgl. Skala, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule, S. 107; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 79 f.

dungsauftrags (gemäß KL 17 der ganzheitlichen Bildung des Schülers) und trägt gemäß KS und KL entscheidend zum Schulprofil einer Einzelschule bei.¹⁸¹ Daher kommt neben dem persönlichen Einsatz des Einzelnen sowie der Kooperation aller Beteiligten der Erziehungsgemeinschaft eine wesentliche Bedeutung zu. Diese Ansicht teilt auch die aktuellste Schrift GEKS im Jahr 2007, indem sie das Wesen der Erziehungsgemeinschaft als gelebte *communio* als eines der Merkmale einer katholischen Schule hervorhebt, die vertrauensvoll mit Eltern, Ordensangehörigen, Priestern und außerschulischen Partnern kooperieren soll.

Katholisch kirchliche Identität der Schule

Durch die Umsetzung gemeinsam getragener christlicher Werte wird die Schule in Anknüpfung an KL 22 und 30 zu einem Ort christlicher Erziehungsgemeinschaft, die als gestalteter katholischer kirchlicher Lern- und Lebensraum unter Beachtung der Gewissensfreiheit (auch nicht katholischer Schüler) einen kontinuierlich inspirierenden Angebotscharakter für Schüler darstellt.¹⁸² Auch RD, ADS und GEKS betonen die Merkmale der kirchlichen Identität der Erziehungsgemeinschaft und rufen erneut zu einer stärker erfahrbaren christlichen Prägung des gesamten Schullebens auf, indem der verbindende Glaube an Jesus Christus und die Teilnahme der katholischen Schule am Apostolats- und Evangelisierungsauftrag ausdrücklich herausgestellt wird.¹⁸³

Zeitgemäße Anpassung von Einzelschule

GE setzte bereits im Jahre 1965 den Schulentwicklungsprozess katholischer Schulen in Gang, indem dort formuliert wurde, dass sich die katholische Schule den sich verändernden Herausforderungen einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft und Bildungslandschaft unter Beibehaltung eines zeitgemäßen schulspezifischen Profils stellen soll.¹⁸⁴ Diesen Appell äußert zwölf Jahre später ebenfalls KS und auch KL betont die Relevanz einer Profilschärfung im Jahre 1982

¹⁸¹ Vgl. Kapitel 3.1.2.1.3; vgl. Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 50; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 99; vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 14.

¹⁸² Vgl. Wittenbruch, Annäherungsversuche, S. 145; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 123 f.

¹⁸³ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Gemeinsames Erziehen, S. 275; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 142 f.

¹⁸⁴ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 82; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 204 ff.; vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 81; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 27; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 37 f.

vor dem Hintergrund einer wachsenden Säkularisierung und damit einhergehender defizitärer religiöser Sozialisation.¹⁸⁵

Aus- und Fortbildung des Lehrers

Im Sinne des PE hat der Lehrer an einer katholischen Schule neben einem Auftrag zur Evangelisierung explizit die Lehrerfunktionen Unterrichten und Erziehen auszuüben.¹⁸⁶ Der Lehrer kann zur Anbahnung des Prozesses der Inkarnation der christlichen Botschaft in das Leben des Schülers im Rahmen seines pädagogischen Handelns durch die Synthese von Glaube und Kultur beizutragen versuchen.¹⁸⁷ Zum Gelingen dieses Prozesses tragen neben seiner Authentizität auch seine notwendige fachliche Ausbildung, sowie seine fachliche und religiöse Fortbildung bei. KL betont dieses Erfordernis und auch GEKS greift diese Notwendigkeit im Jahre 2007 erneut auf.¹⁸⁸ RD 71, 72 und 96 beziehen sich konkret auf die Charakteristika eines Religionslehrers und akzentuieren neben der fachlichen Qualität seines Religionsunterrichts auch seine menschliche Vorbildfunktion.

Religionsunterricht

RD thematisiert den Religionsunterricht in Kapitel IV ausführlich, hebt seinen Rechtsstatus als ordentliches Lehrfach hervor und formuliert den Anspruch, dass sein Lehrplan, seine Lernziele, Didaktik, Methodik und Leistungsbewertungsmaßstäbe hohe qualitative Anforderungen erfüllen sollen. All diese Aspekte aus RD und auch KL untermauern den bereits 1965 formulierten Anspruch gemäß GE 8, dass katholische Schule eine qualitativ gute Schule sein soll.

3.1.2.7.2 Kommentierung

Kennzeichen katholischer Schule soll eine **ganzheitliche Erziehung und Bildung** des Schülers sein (siehe 3.1.2.7.1). Als Umsetzungsmöglichkeit der angestrebten Verflechtung der allgemeinen weltlichen und religiösen Bildung und Erziehung im Schulalltag erscheint eine inhaltlich synthetisierende Ergänzung der schulinternen Curricula sowie eine stärkere Vernetzung der Unterrichtsfächer erstre-

¹⁸⁵ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 65, 95 f., 119 f.; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.; vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 65.

¹⁸⁶ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 99, 107.

¹⁸⁷ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 105.

¹⁸⁸ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 99; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Gemeinsames Erziehen, S. 285.

benswert und effektiv.¹⁸⁹ Durch das In-Beziehung-Setzen in nachhaltige Gesamtzusammenhänge wird dem Schüler ein sinnstiftendes Lernen ermöglicht.¹⁹⁰ Hierfür wäre jedoch erforderlich, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit alle Unterrichtsfächer inkludiert, die Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklungsarbeit gefordert und im Sinne einer Nachhaltigkeit überprüft wird. Im Jahr 1988 weisen RD 55, 64 und 65 erneut auf die zu vermeidende Fragmentierung von Unterrichtsinhalten auf einzelne Unterrichtsfächer hin und fordern zu fächerübergreifendem synthetisierendem Lernen auf.¹⁹¹ Dabei sind die Ambivalenzen der Moderne wahrzunehmen und bspw. ist auch durch Dilemma-Konstellationen zu einer „harmonischen Verbindung von wissenschaftlichem Denken und religiösen Glauben“¹⁹² beizutragen. Zudem könnte auch im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten ein Beitrag für das gemeinsame Anliegen von katholischer Kirche und katholischer Schule, den Einsatz für eine gerechtere Welt, geleistet werden. Aus Sicht der Unterrichtsentwicklung steht außer Frage, dass fächerübergreifende Unterrichtsformen und Projekte durch vernetzendes Lernen in einem hohen Maße zu einer nachhaltigen Kompetenzerweiterung führen. Fraglich wäre, ob in der heutigen Schulpraxis auch tatsächlich planvoll und kontinuierlich fächerübergreifend unterrichtet wird, schließlich sehen sich noch immer viele Kollegen als Einzelkämpfer. Fächerübergreifendes Arbeiten bedarf im Vorfeld einer inhaltlichen Verankerung in den schulinternen Lehrplänen und verbindlichem Handeln der Kollegen, was wiederum ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und zeitlichem Einsatz voraussetzt. Schließlich müssen Unterrichtsreihen nebst Materialien inhaltlich, didaktisch und methodisch aufeinander abgestimmt werden, die praktische Durchführung zeitlich synchronisiert sowie fortlaufend evaluiert werden. Ein wirkliches Gelingen zeigt sich bspw. anhand von Schüler- und Lehrerfeedback als Form der internen Evaluation und den Aussagen der schulischen Qualitätsanalyse als Variante der externen Evaluation.¹⁹³

Ausgehend von der Didaktik des Unterrichts dürfte fächerübergreifendes Lernen nicht zwangsläufig mit synthetisierendem Lernen gleichgesetzt werden. Die angestrebte Synthese von Glaube, Kultur und Leben erscheint aus der Perspektive des Evangelisierungsauftrags als erstrebenswert und geeignet. Jedoch beschränken

¹⁸⁹ Vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 86 f.; vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 13.

¹⁹⁰ Vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 88; vgl. Göbel/Sajak, MAINZER 8, S. 198.

¹⁹¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 139, 142.

¹⁹² Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 125.

¹⁹³ Die schulische Qualitätsanalyse in Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen wird in Kapitel 3.1.3.3 ausführlich thematisiert.

sich die nachkonziliaren Erklärungen auf sehr allgemein gehaltene inhaltliche Darstellungen und benennen nur wenige konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Mit Blick auf den von *Ilgner* geäußerten Vorschlag, schulinterne Curricula um Lernziele und geeignete Themenbereiche zu ergänzen bzw. zu akzentuieren,¹⁹⁴ ist aus kirchenschulrechtlicher Sicht zu sagen, dass dieser profilspezifische Vorschlag zulässig ist. Erneut würde die Übertragung in die Schulpraxis fraglich erscheinen, da die Verflechtung von allgemein weltlicher und religiöser Erziehung sowie Bildung nur anhand geeigneter Unterrichtsinhalte authentisch möglich ist. Andernfalls würde zwar eine Entsprechung der formalen Forderung stattfinden, welche aber in Ermangelung einer didaktischen Grundlage bestenfalls zu einem geringen Lernerfolg führen würde. Demnach wäre die von den vatikanischen Dokumenten postulierte Synthese nicht mit der Schulpraxis vereinbar, sondern wäre lediglich als theoretisches Konstrukt zu bezeichnen und würde nicht zur Erfüllung des Evangelisierungsauftrags führen.

Sofern im Rahmen der Unterrichtsentwicklung tatsächlich geeignete synthetisierende Unterrichtsinhalte erarbeitet und im schulinternen Lehrplan verankert werden würden, bedarf es deren verbindlicher Umsetzung. Die zweite These aufgreifend (siehe 3.1.2.7.1 **Erziehungsgemeinschaft**) wäre die verantwortliche Mitarbeit aller Kollegen dringend erforderlich, denn durch die Inkludierung der Synthesen in das Erziehungskonzept PE nimmt es den Inhalt, die Organisations- und Vollzugsformen von Unterricht und Schulleben an katholischen Schulen als pädagogische Aufgabe in den Blick. Folglich versteht sich gemäß KS das Proprium katholischer Schulen nicht mehr im Sinne von Zusatzveranstaltungen, sondern in dem umfassenden Erziehungskonzept PE, das der Zusammenarbeit aller am Erziehungs- und Bildungsauftrag beteiligten Personen bedarf. In diesem Zusammenhang wäre die Frage aufzuwerfen, ob bzw. inwieweit sich die Eltern als die erste Erziehungsinstanz tatsächlich im Sinne einer wechselseitigen Erziehungspartnerschaft in die Schule einbringen können. Demnach könnte eine diesbezüglich bestehende Problematik unter anderem in bildungsfernen Elternhäusern und/oder Familien mit Migrationshintergrund, inklusive teilweiser kultureller Diversitäten, resultieren. Ebenso sollte bedacht werden, dass eine Zunahme an alleinerziehenden und berufstätigen Eltern zu verzeichnen ist, was eine unterstützende Wahrnehmung des Erziehungsauftrags erschwert. Zusätzlich wäre zu be-

¹⁹⁴ Vgl. *Ilgner*, Erziehungskonzept, S. 86 f.

rücksichtigen, dass Eltern die Schule nicht zwangsläufig als wohlwollenden Kooperationspartner ansehen, sondern sie vereinzelt sogar als pingelige Erziehungsform betrachten und demnach schulische Maßnahmen kritisch infrage stellen. Ebenfalls müsste der zeitliche Rahmen von fünf bis sechs Zeitstunden, an Ganztagschulen von acht Zeitstunden, pro Schultag bedacht werden, in denen ein Lehrer seinen erzieherischen Einfluss geltend machen kann. Die restlichen Stunden des Tages entzieht sich der Schüler dem Einfluss des Lehrers, da er sich ansonsten in einem sozialen Umfeld bewegt, in dem häufig andere, schlimmstenfalls sogar gar keine Erziehungsziele vorherrschend sind. Außer Frage sollte stehen, dass (Ganztags-) Schule keineswegs die Erziehung in der Familie, als primäre Erziehungsinstanz, ersetzen kann, jedoch ist es Aufgabe der Bildungsinstitutionen, den Eltern alle Unterstützung zu leisten, die notwendig ist, um ihre Erziehungsverantwortung so umfassend wie möglich wahrzunehmen.¹⁹⁵ Trotzdem ist zu bedenken, dass ein Kind innerhalb des täglichen Miteinanders in der Familie erlebt, welche Haltungen und sozialen Umgangsformen seine Eltern und Geschwister als wertvoll oder eher wertlos erachten und welchen Stellenwert sie der Institution Schule und ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag beimessen.¹⁹⁶

Außerdem kann wegen der zunehmend säkularisierten Gesellschaft gemäß KL nicht mehr von einer religiösen Sozialisation ausgegangen werden, sodass es Gemeinschaftserfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern in Form des christlichen Glaubensvollzugs im Schulalltag bedarf. Zudem wäre angesichts der Zusammenlegung von örtlichen Pfarrgemeinden zu berücksichtigen, dass der Ort des gelebten Glaubens nicht mehr zwangsläufig die Kirche der Heimatgemeinde ist, sodass katholische Schulen als Orte des christlichen Lebens in Gemeinschaft eine hoffnungsvolle Perspektive verkörpern könnten. Denn katholische Schulen stellen neben ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag eine besondere Form kirchlicher Präsenz in der Gesellschaft dar:¹⁹⁷ Gemeinschaft ist das Wesen der Kirche und Erziehungsgemeinschaft das Wesen der katholischen Schule. RD 7–23 verweisen auf die religiösen und moralischen Bezugspunkte, die im Sinne eines Angebotscharakters eine wegweisende Richtung zu selbstständigem Urteilen, Handeln und einem gelingenden Leben haben können. In Anbetracht des fortschreitenden Werteverfalls in Zeiten eines gesellschaftlichen Pluralismus geht ADS im Jahr 1997

¹⁹⁵ Vgl. Becker, *Katholische Kirche und ihre Schulen*, S. 121.

¹⁹⁶ Vgl. Lehmann, *Schule als Ort*, S. 108 f.

¹⁹⁷ Vgl. Ilgner, *Erziehungskonzept*, S. 85; vgl. Ilgner, *Was macht eine Schule „katholisch“?* S. 43.

noch einen Schritt weiter, indem die Bildungskongregation die Einzelschule zur ‚mutigen Erneuerung‘ von schulischer Bildung und Erziehung mit dem Ziel der fundamentalen Pflicht zur Evangelisierung auffordert.¹⁹⁸ Demnach wäre die stärkere sichtbare Ausgestaltung der grundlegenden Charakteristika katholischer Schule notwendig, um den Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu Beginn des dritten Jahrtausends effektiver und wegweisend begegnen zu können (siehe 3.1.2.7.1 **Katholisch kirchliche Identität der Schule**). Fünf Jahre später formuliert das Schreiben PGL die Notwendigkeit, jungen Menschen in Zeiten kultureller Orientierungslosigkeit eine Orientierung zu geben, aus der hervorgeht, dass die Botschaft des Evangeliums (noch immer) aktuell ist.¹⁹⁹ Der Lern- und Lebensort Schule könnte dafür der geeignete Ort sein, da dem Schüler hier authentische Hilfestellung beim Prozess seines persönlichen und beruflichen Wachstums gegeben wird. Hier kann er sich mit existenziellen Fragen auseinandersetzen, eine Umstrukturierung seiner Werteskala vornehmen und durch den Glauben zu einem Perspektivwechsel motiviert werden.²⁰⁰ Unter Rückgriff auf KS und GEKS kann die angestrebte Synthese von Glaube, Kultur und Leben eine bewusste Wahrnehmung der Wirklichkeit ermöglichen und den Schüler zu einer kritisch konstruktiven Auseinandersetzung und verantwortlichem mitmenschlichem Handeln einladen.

Kritisch wäre zu fragen, ob das Postulat einer Betonung des katholischen kirchlichen Charakters des Lern- und Lebensraums Schule, die deutlich erfahrbare christliche Prägung des Schullebens, der Evangelisierungsauftrag in Verbindung mit der Aktualität der Botschaft des Evangeliums mit der heutigen Gesellschaft tatsächlich in Einklang zu bringen sind. Denn es ist zu bedenken, dass Schule ein Abbild der Gesellschaft ist. Die Gesellschaft unterliegt jedoch einem ständigen Wandel, dessen Auswirkungen katholische Schulen generell im Schulalltag und speziell auch bei den Aufnahmegesprächen für die Neuanmeldungen potenzieller Schüler für die kommende Jahrgangsstufe 5 miterleben. Als Beispiel sei an dieser Stelle auf die Auswertung einiger ausgewählter Aspekte verwiesen, die im Anschluss an 95 Aufnahmegespräche, die auf der Grundlage von Leitfaden-Interviews im Jahr 2012 an einer katholischen Realschule im Erzbistum Pader-

¹⁹⁸ Vgl. Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 182; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 239.

¹⁹⁹ Vgl. Kongregation, Personen des geweihten Lebens, S. 205 ff.; 213.

²⁰⁰ Vgl. ODIV, Sendung in der Schule, S. 53 f.

born geführt worden sind, zusammengestellt wurden.²⁰¹ Auf die Frage „Warum haben Sie sich (für Ihr Kind) für eine katholische Schule entschieden?“ antworteten 28 Erziehungsberechtigte (mit 29 % die häufigste Nennung), dass sie sich für ihr Kind „eine Förderung christlicher Werte/mehr Bezug zur Religion“ wünschen. 26-mal wurde diese Frage mit der Begründung „kleine Schule [448 SuS im Schuljahr 2011/12, Anm. d. Verf.]/geschützter Rahmen/behütete Atmosphäre“ beantwortet (mit 27 % die zweithäufigste Nennung). Als dritthäufigste Nennung wurde mit 21 Nennungen (22 %) die inhaltliche Kategorie „gute Erfahrungen durch Geschwisterkinder/eigene Schulzeit/Verwandtschaft“ genannt. Acht Erziehungsberechtigte (8 %) führten ihr „eigenes kirchliches Umfeld“, sieben (7 %) von ihnen „Erziehungsgemeinschaft (Schüler, Eltern, Kind)“ und lediglich zwei (2 %) den Aspekt „(qualitativ) gute Schule“ als Antwort auf die gestellte Frage an. Der Autorin ist durchaus bewusst, dass diese Aufschlüsselung lediglich die Adressaten in der Situation an einer Einzelschule zu einem konkreten Zeitpunkt betrifft und demnach die Auswertung der Aufnahmegespräche nicht generalisierbar ist. Jedoch ist deutlich erkennbar, dass sich die prozentualen Angaben nur geringfügig mit den Postulaten der Bildungskongregation vereinbaren lassen. Als möglicher Erklärungsansatz könnte eine verstärkte Schulentwicklungsarbeit notwendig erscheinen. Im Sinne der Schreiben der Bildungskongregation ist es demnach notwendig, dass diese katholische Schule ihren katholischen kirchlichen Charakter betont, die christliche Prägung des Schullebens deutlich erfahrbarer und ihren Evangelisierungsauftrag in Verbindung mit der Aktualität der Botschaft des Evangeliums stärker umsetzt. Diese vertiefende Arbeit am Schulprogramm würde auch zu einer Weiterentwicklung des Schulprofils beitragen. Gerade in Zeiten des demografischen Wandels stehen Schulen in Konkurrenz zu anderen Schulen in ihrem Einzugsgebiet. Ein unverwechselbares profilscharfes Schulprogramm würde als überzeugende Außendarstellung der Einzelschule dienen und könnte in diesem Fall potenziellen Fünftklässlern und ihren Erziehungsberechtigten eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe bieten.

Angesichts des stets von neuem formulierten Appell der Bildungskongregation, katholische Schule den Gegebenheiten der Zeit anzupassen (siehe 3.1.2.7.1 **Zeitgemäße Anpassung von Einzelschule**), könnte man meinen, dass die inhaltliche Ausrichtung des Schulprogramms dieser Einzelschule am Bedarf der modernen

²⁰¹ Vgl. eigenes Material.

Gesellschaft vorbeuge, da sich lediglich 28 % der Eltern eine Förderung christlicher Werte/mehr Bezug zur Religion wünschen. Mit Blick auf die Anmeldezahlen der vergangenen Jahre ist jedoch zu sagen, dass die Anmeldezahlen dieser Einzelschule konstant geblieben sind und die Nachfrage die zur Verfügung stehenden Plätze stets übersteigt.²⁰² Ein Blick auf die Daten für das Schuljahr 2012/13 von *Information und Technik Nordrhein-Westfalen* des statistischen Landesamtes verdeutlicht, dass die Schülerzahl an allgemeinbildenden Schulen in NRW im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 um 1,9 % zurückgegangen ist, unterdessen die Schülerzahl der staatlich genehmigten, privaten Ersatzschulen in NRW im selben Zeitraum nur um 0,5 % zurückgegangen ist.²⁰³ Während die Schülerzahl insgesamt in NRW gegenüber dem Schuljahr 2012/13 sogar um 3,8 % zurückgegangen ist, sank die Schülerzahl der privaten Ersatzschulen im selben Zeitraum um 3,6 %, wobei der Rückgang der Gesamtzahl der Privatschüler überwiegend auf das Auslaufen des Bildungsgangs G9 an Gymnasien zurückzuführen ist.²⁰⁴

Die Anpassung von Schule an die Gesellschaft macht auf Seiten des Lehrers die Aneignung neuer fachlicher Kenntnisse, Kompetenzen und Unterrichtsmethoden erforderlich (siehe 3.1.2.7.1 **Aus- und Fortbildung des Lehrers**). An dieser Stelle wäre zu bedenken, dass gemäß Artikel 7 Absatz 4 GG und gemäß § 101 Absatz 1 SchulG NRW die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer einer katholischen Schule als einer Ersatzschule nicht hinter der Ausbildung der Lehrer an öffentlichen Schulen zurückstehen darf.²⁰⁵ Da sich die Ausbildung und Prüfung von Lehrern in NRW nach dem Schulrecht NRW richtet, haben die Lehrer das Anforderungsprofil zu erfüllen, das unter anderem durch § 57 *Schulgesetz NRW* vorgegeben und unter Kapitel 20 - 03 Nr. 21 *Festsetzung eines Kerncurriculums für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst* definiert wird. Der multidimensionale Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule konkretisiert sich in den nachfolgend aufgeführten, typischen, den Lehrerberuf kennzeichnenden Handlungsfeldern, welche die bis dato sieben Lehrerfunktionen zusammenfassen:

1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen
2. Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen
3. Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen
4. Schüler und Eltern beraten

²⁰² Vgl. mündliche Auskunft der Schulleitung vom 02.03.2012.

²⁰³ Vgl. IT NRW, Schülerzahlen, S. 1; vgl. Bildungsklick, Acht Prozent, o. S.

²⁰⁴ Vgl. IT NRW, Acht Prozent, o. S.

²⁰⁵ Vgl. BZR Düsseldorf, Private Ersatzschulen, S. 19.

5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen
6. Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.²⁰⁶

Diese sechs Handlungsfelder werden ebenfalls in §§ 1 und 5 GOKS PB, in § 5 DOKS PB und in § 1 Absatz 1 und 4 sowie in § 5 KSchulG PB als Aufgabenprofil eines Lehrers an einer katholischen Schule aufgeführt.

Auffällig ist, dass dieser multidimensionale Aufgabenbereich weder in GE noch in den nachkonziliaren Schriften ausdrücklich Berücksichtigung findet, was auf die in diesen Dokumenten erfolgte Annäherung an die pädagogische Wirklichkeit aus der Sicht des Glaubens und des kirchlichen Evangelisierungsauftrags zurückzuführen sein könnte.²⁰⁷ Eine gelingende Übertragung auf die aktuelle Schulpraxis würde durch eine begriffliche Reduktion auf die zwei Handlungsfelder Unterrichten und Erziehen unter Hinzufügung des Evangelisierungsauftrags vor dem heutigen pädagogischen Anforderungsprofil undenkbar erscheinen. Als essenziell notwendig und demnach unstrittig könnte angesehen werden, dass Lehrer an einer katholischen Schule christliche Werte authentisch vorleben müssen, sodass durch sie der Auftrag der Schule ganz konkret erfahrbar wird. Auch wenn Unterrichten und Erziehen zwar als Schwerpunkte des Lehrerhandelns anzusehen sind, werden diese aber um viele weitere Anforderungen und Aufgaben ergänzt. Die gelingende Ausübung dieser wird unter anderem durch die folgenden berufsspezifischen Begleitumstände erschwert:²⁰⁸

- Der Lehrerberuf vereint in sich einen starken gesellschaftlichen Erwartungsdruck, soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf Schüler einzugehen und die moralische Entwicklung dieser zu fördern.
- Der Lehrerberuf ist ein belastender Ganztagsberuf, der in der Öffentlichkeit jedoch das Image eines Halbtagsjobs hat. Dies vermeidet die notwendige Anerkennung durch die Gesellschaft.

Während sich andere Berufe an bestimmten fest umrissenen Tätigkeitsbereichen orientieren, wird von Lehrern im Sinne einer Rollenexpansion professionelles Handeln in verschiedensten Bereichen erwartet, welches oftmals keine Wertschätzung erfährt. Zusätzlich beinhalten die multidimensionalen Anforderungen an den

²⁰⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 20/40 ff.

²⁰⁷ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 52; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195 f.

²⁰⁸ Vgl. Barth, Burnout bei Lehrern, S. 89 f.

Lehrerberuf zahlreiche Desiderate, deren Ausführung an dieser Stelle zu weit führen würde. An diesem Punkt seien lediglich die wachsende Schülerzahl je Klasse, die zunehmende Heterogenität der Schüler und die rechtlich geforderte Dokumentationspflicht individueller Lernangebote genannt. In der heutigen Bildungslandschaft sollte es im Sinne einer qualitativ guten Schule außer Frage stehen, dass jeder Pädagoge im Rahmen seiner Tätigkeit die sechs Handlungsfelder eines Lehrers effektiv ausübt, was der oben dargestellten Engführung auf wenige Lehrerfunktionen deutlich widerspricht. Zu bedenken wäre, dass eine Überforderung des Lehrers zu einer sinkenden Schulqualität führt. Der Ansicht von *Hans-Georg Schönwälder* folgend, hängt die Qualität der Lehrerarbeit in hohem Maße von der intrinsischen Motivation des Lehrers ab, wobei sich die Belastung der Lehrerschaft einer Schule nach dem Leistbaren des Kollegiums auszurichten hat und sich nicht in der bloßen Umsetzung administrativer Vorgaben zeigt.²⁰⁹ Notwendig wäre unter Berücksichtigung personaler Ressourcen und einer fortlaufenden Professionalisierung aller Lehrer eine strukturierte Schulentwicklungsarbeit, um schulischen Belastungsfaktoren des Lehrerberufs stärker präventiv begegnen zu können.

Zu berücksichtigen wäre, dass die Durchführung des **Religionsunterrichts** (siehe 3.1.2.7.1) in öffentlichen Schulen häufig als starke Belastung empfunden wird. Obwohl der Religionsunterricht (RU) gemäß Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz und Artikel 14 Absatz 1 Landesverfassung NRW ein ordentliches Lehrfach ist, kommt es in der Schulpraxis vor, dass dieser Unterricht aufgrund von personaler Ressourcenknappheit nicht in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet wird. Zudem besteht die Möglichkeit, den RU abzuwählen. Zusätzlich findet er in einigen Schulen nur epochal oder in Randstunden statt. Zudem wird der RU auch konfessionsübergreifend abgehalten. All diese Aspekte könnten zum einen dazu führen, dass kein kontinuierliches Lernen möglich ist und zum anderen dazu, dass zusätzlich Schüler ohne Konfession und/oder Schüler anderer Religionen innerhalb der Lerngruppe beaufsichtigt werden müssen. Jedoch sollte auch nicht die Chance des interreligiösen Lernens außer Acht gelassen werden, die mit gemischten Religionsgruppen einhergeht.²¹⁰ Da der konfessionelle Religionsunterricht an katholischen Schulen ein fest integrierter Bestandteil des jahrgangsstufenspezifischen Stunden-

²⁰⁹ Vgl. Schönwälder, Arbeitsbelastung von Lehrern, S. 280 f.

²¹⁰ Vgl. Mette, Guter Religionsunterricht, S. 14 f.

kontingents ist, kann er nicht nur auf unterrichtsorganisatorischer Ebene seiner besonderen Stellung im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der katholischen Schule gerecht werden, sondern auch einen Beitrag zur Mensch- und Christwerdung des Schülers leisten, indem er ihn auch über die Schulzeit hinaus für die Auseinandersetzung mit existenziellen Lebensbereichen anregt.

Die zusammenfassende Würdigung der zentralen Gesichtspunkte des Erziehungs- und Bildungsauftrags katholischer Schulen anhand der sechs einschlägigen nachkonziliaren *Schriften der Kongregation für das Katholische Bildungswesen* unter Einbeziehung der Grundgedanken von GE hat zu einer kritischen Hinterfragung einiger Aspekte geführt. Diese beziehen sich sowohl auf den Inhalt als auch auf Organisations- und Vollzugsformen von Unterricht und Schulleben. Folglich ist im weiteren Verlauf zu erörtern, in welcher Art und Weise die allgemeinen, teilweise idealtypisch formulierten Leitgedanken der überregionalen Dokumente auf nationaler und erzbistümlicher Ebene durch die zuständigen Instanzen stetig im Sinne eines fortlaufenden (Schreib-) Prozesses aktualisiert, konkretisiert und gelebt werden. Erwähnung sollte RD 100 finden, denn RD 100 greift die verbindliche Vorgabe der Erstellung eines eigenen Erziehungskonzepts im Sinne des PE auf, welches explizit die standortspezifischen Besonderheiten zur Profilschärfung berücksichtigen soll. Als Auffälligkeit wäre die detaillierte Auflistung der Bestandteile gelingender Schulprogrammarbeit in RD 100, wie beispielsweise die Benennung leitender Ziele für Unterricht und Erziehung, die Darstellung struktureller Aspekte und organisatorischer Abläufe, die Festlegung von personalen Zuständigkeiten und die Konkretisierung der Evaluationsmaßnahmen, zu nennen,²¹¹ die im Rahmen der Empirie Berücksichtigung finden werden.

²¹¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 156.

3.1.3 Dokumente auf nationaler und erzbistümlicher Ebene

Die Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls dienten als Grundlage für die Entwicklung der folgenden Erklärung der deutschen Bischöfe und für das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn*. Auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung zwischen den nordrhein-westfälischen (Erz-) Bistümern und dem Land NRW beteiligen sich seit Jahresbeginn 2011 auch die Schulen in katholischer Trägerschaft in NRW an der Qualitätsanalyse von Schulen, sodass auch das entsprechende Qualitätstableau zu berücksichtigen ist.

3.1.3.1 Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen

Für die Genehmigung, Erlaubnis und Berechtigung einer Ersatzschule ist gemäß § 100 Absatz 2 SchulG NRW unter anderem erforderlich, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Wesentlichen dem an öffentlichen Schulen entspricht. Um den besonderen Erscheinungsformen des privaten Ersatzschulwesens gerecht zu werden, dürfen nicht die rechtlichen Vorgaben der öffentlichen Schulen schematisch auf katholische Schulen, die besondere Zielsetzungen verfolgen, übertragen werden.²¹² Dennoch lassen sich sinngemäß Parallelen feststellen.

Während gemäß § 1 Absatz 1 *Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen* (ADO) die Aufgabe der Dienstordnung in der Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen, die sich aus den Bestimmungen des Schulrechts und des öffentlichen Dienstrechts ergeben, sowie in der Konkretisierung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags besteht,²¹³ pointiert im Jahre 2009 *Erzbischof Robert Zollitsch* die Zielsetzung der Erklärung der deutschen Bischöfe folgendermaßen: „Mit den vorliegenden Qualitätskriterien für Katholische Schulen verbinden die deutschen Bischöfe das Anliegen, die Qualitätsentwicklung Katholischer Schulen zu unterstützen und die Schärfung ihres spezifischen Profils zu fördern“²¹⁴. Die Qualitätskriterien dienen bei dem nächsten Schritt der Schulentwicklung, der konkreten Einbindung und Ausgestaltung durch die Einzelschule vor Ort, als helfende Orientierung, denn sie konkretisieren das grob umrissene Profil katholischer Schulen, indem sie es in die folgenden Qualitätsbereiche gliedern:

²¹² Vgl. BZR Düsseldorf, Private Ersatzschulen, S. 7, 13 f.

²¹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 21/25.

²¹⁴ Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 8.

1. Erziehung
2. Unterricht
3. Schulleitung
4. Lehrerinnen und Lehrer
5. Zusammenarbeit mit Eltern.²¹⁵

3.1.3.1.1 Erziehung

Aufgabe von katholischer Schule ist es, ein schulimmanentes, stimmiges, schriftlich fixiertes pädagogisches Konzept zu entwickeln, das neben den konkreten Erziehungszielen auch die zugrunde liegenden Werte erläutert.²¹⁶ Wie bereits zuvor in GE und den sechs einschlägigen nachkonziliaren *Schriften der Bildungskongregation* findet in der Erklärung Nr. 90 der ganzheitliche Erziehungsauftrag erneut Beachtung und seine christliche Ausprägung nimmt einen wichtigen Stellenwert in dem von der katholischen Einzelschule zu entwickelnden pädagogischen Konzept ein.²¹⁷

Um die Identifikation und damit auch die verbindliche Umsetzung zu steigern, sollten unterrichtliche Vorgaben und außerunterrichtliche Angebote in das Erziehungskonzept einfließen sowie alle am Schulleben beteiligten Personengruppen an dessen Erstellung beteiligt sein. Die Akzeptanz eines verschriftlichten Schulprogramms steigt mit der Anzahl der involvierten Personen. Um die Nachhaltigkeit des Erziehungsauftrags zu gewährleisten und zugleich als Ausgangslage für die Weiterentwicklung zu dienen, würde sich an den Schritt der Bestandsaufnahme nach der Umsetzung in regelmäßigen Abständen die Evaluation anschließen.

Der Erziehungsauftrag sollte am Lern- und Lebensort Schule deutlich erfahrbar sein, wie bspw. durch gegenseitige Achtung und Solidarität. Explizit wird in den *Qualitätskriterien für Katholische Schulen* auf die Offenheit katholischer Schulen hingewiesen, die sich im kulturübergreifenden, interreligiösen und sozialen Lernen im Schulalltag zeigt.

Das eigenständige Profil einer katholischen Schule hängt neben standortspezifischen Gegebenheiten sowie dem gemeinsam getragenen Erziehungsauftrag auch

²¹⁵ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 13.

²¹⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 16 ff.

²¹⁷ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 17; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 310 f.

von der Vielfalt der formgebenden Elemente des Schullebens ab.²¹⁸ Viele Elemente des Schullebens könnten im Unterricht vorbereitet und ausgewertet werden, wie bspw. Schul- und Jahrgangsgottesdienste, Schulfeste, Aktionen für die Dritte Welt, Tage religiöser Orientierung und soziale Projekte. Diese schulpastoralen, liturgischen, spirituellen und sozialen Elemente, aber auch individuelle Beratungsangebote in Kooperation mit Eltern oder externen Kooperationspartnern sollen nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ein Konzept einfließen, das dazu beiträgt, das Schulleben als ein pädagogisches Handlungsfeld zu verstehen.²¹⁹ Auch *Wittenbruch* betont:

Handeln, das auf die pädagogische Gestaltung des ‚Schullebens‘ zielt, muß auch die Individuallage der Erziehenden und der zu Erziehenden, Erfahrungsdaten aus dem schulischen Bedingungsfeld und seine Einlagerung in übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge berücksichtigen.²²⁰

3.1.3.1.2 Unterricht

Katholische Schulen sollen qualitativ gute Schulen sein. Dieser Anspruch zeigt sich in dem Qualitätsbereich *Unterricht* sehr deutlich. Folglich richtet sich der Unterricht in allen Fächern nach „den aktuellen Standards der jeweiligen Fachwissenschaft sowie ihrer Didaktik und Methodik“²²¹. Die Schule sollte ein jahrgangsstufenspezifisches Fächerangebot ermöglichen, den Austausch mit außerschulischen Kooperationspartnern fördern und eine zweck- und zeitgemäße Ausstattung der Unterrichtsräume gewährleisten. Darüber hinaus berücksichtigen die einzelnen Fachschaften bei der Aktualisierung ihrer schulinternen Curricula die zeitgemäßen lehrplantheoretischen Tendenzen und bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte die unterschiedlichen Dimensionen des Wissens und Könnens.²²² Der Unterricht selbst sollte durch ein positives Lernklima gekennzeichnet sein, das sich beispielsweise durch eine freundliche Atmosphäre, der Anerkennung von Schülerleistungen und einem kooperativen Miteinander zeigt. Lernleistungen werden transparent und kriteriengeleitet beurteilt und die Schüler erhalten gezielte Hilfen zur Leistungsoptimierung.²²³ Des Weiteren ist, wie es auch § 1 Absatz 5

²¹⁸ Vgl. Wittenbruch, Schulleben, S. 87 f.; vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 23.

²¹⁹ Vgl. Wittenbruch, Schulleben, S. 96; vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 22 ff.; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 311; vgl. Kollig, Schulpastoral, S. 348.

²²⁰ Wittenbruch, Schulleben, S. 97.

²²¹ Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 26.

²²² Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 26.

²²³ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 31, 38.

GOKS PB fordert, jeder Schüler individuell zu fördern, wozu sowohl das forschende Lernen als auch Formen des Offenen Unterrichts beitragen können.²²⁴

Zudem ist es Aufgabe von Schule, Übergänge zu gestalten, indem die Schüler bedarfs- und zielgerecht auf den Übergang zu einer weiterführenden Bildungseinrichtung oder auf den Eintritt ins Berufsleben vorbereitet werden sollten.

Neben der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, den fachlichen, didaktisch-methodischen und diagnostischen Kompetenzen sowie der Klassenführung sollte sich der persönliche Beitrag eines Lehrers zu gutem Unterricht in regelmäßigen Evaluationen zeigen. Wie bereits zuvor bei dem Qualitätsbereich *Erziehen* gefordert, sollen stets Reflexionen zur Optimierung der Unterrichtsqualität stattfinden. Zum einen reflektiert der Lehrer die Qualität des Unterrichts durch seine differenzierten Beobachtungen und zum anderen tragen Rückmeldungen der Schüler zur Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität bei.²²⁵

Neben diesen Parallelen zu den Tätigkeiten von Lehrern an öffentlichen Schulen im Sinne von § 4 Absatz 1, Absatz 5 und § 16 ADO greifen die *Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, in Anlehnung an GE und die nachfolgenden Dokumente der Bildungskongregation, erneut einige profilscharfe Akzentuierungen auf, wobei an dieser Stelle exemplarisch auf den Religionsunterricht eingegangen wird. Der RU an Schulen ist gemäß Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz und Artikel 14 Absatz 1 Landesverfassung NRW ordentliches Lehrfach. Die deutschen Bischöfe betonen in ihrer Erklärung Nr. 90 durch die Formulierung: „Der Religionsunterricht stellt ein wesentliches Element der Bildungs- und Erziehungsarbeit dar“²²⁶ seine besondere Bedeutung an einer katholischen Schule. Zudem sollen zwischen dem RU und anderen Fächern ausgeprägte themenspezifische Kooperationen und curriculare Absprachen erfolgen.²²⁷ Demnach sollten existenzielle und religiöse Themen in den jeweiligen Fachunterricht einfließen und durch die wechselseitige Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben zu einer an christlichen Werten orientierten Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

²²⁴ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 29.

²²⁵ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 30, 38.

²²⁶ Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 27.

²²⁷ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 27.

3.1.3.1.3 Schulleitung

Auch im Qualitätsbereich *Schulleitung* sind inhaltliche Parallelen zwischen den Aufgabenbereichen dieser Personengruppe an öffentlichen Schulen (§§ 1, 2, 18-25 ADO) und denen an privaten Ersatzschulen zu verzeichnen. Diese Tatsache ist nicht überraschend, da die katholische Schule in zwei sich überschneidende Rechtskreise gestellt ist.²²⁸ So wie auch die ADO gemäß § 1 Absatz 2 „(...) den Schulen praktische Hilfe geben soll, ihren Auftrag aufgabengerecht zu erfüllen“²²⁹, so unterstützen auch die *Qualitätskriterien für Katholische Schulen* diese bei der Konkretisierung ihrer Tätigkeitsbereiche. Aus diesem Grund wird das Augenmerk nun lediglich auf die ergänzenden Aufgaben gerichtet.

Demnach fördert die Schulleitung einer katholischen Schule in Kooperation mit allen am Schulleben Beteiligten die Entwicklung des christlichen Profils der Schule und „unterstützt in besonderer Weise das christliche Leben an der Schule“²³⁰. Darüber hinaus repräsentiert sie die Schule als qualitativ gute katholische Schule in der Öffentlichkeit und pflegt den Austausch insbesondere mit katholischen Partnerschulen.²³¹

3.1.3.1.4 Lehrerinnen und Lehrer

Auch hier bestehen Gemeinsamkeiten zwischen den Tätigkeiten der Lehrer an öffentlichen Schulen gemäß §§ 1-19 ADO und dem Qualitätsbereich *Lehrerinnen und Lehrer* des Schreibens Nr. 90. Die Wahrnehmung ihres christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags geschieht durch einen authentischen, respektvollen, offenen und engagierten Umgang mit ihren Schülern.²³² Neben der Durchführung weiterer Aufgaben sind Lehrer als Berater von Schülern und Erziehungsberechtigten und als loyale, kooperative Kollegen gefragt. Das Profil eines Lehrers an einer katholischen Schule wird durch seine gelebte Identifikation mit dem christlichen Erziehungskonzept seiner Schule, seiner Offenheit für und regelmäßigen Teilnahme an religiösen und spirituellen Fortbildungen konkretisiert.²³³

²²⁸ Vgl. Baldus, *Rechtliche Stellung*, 65 f.; vgl. Frick, *Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert*, S. 5.

²²⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 21/25.

²³⁰ Die deutschen Bischöfe, *Qualitätskriterien*, S. 32.

²³¹ Vgl. Die deutschen Bischöfe, *Qualitätskriterien*, S. 36.

²³² Vgl. Die deutschen Bischöfe, *Qualitätskriterien*, S. 39 f.; vgl. Ladenthin, *Gestaltung von Schule*, S. 102 f.

²³³ Vgl. Die deutschen Bischöfe, *Qualitätskriterien*, S. 41 f.; vgl. Schreiber, *Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, S. 312; vgl. Rekus, *Erziehungswissenschaftliche Perspektive*, S. 153.

3.1.3.1.5 Zusammenarbeit mit Eltern

Im Sinne von § 42 Absatz 4 und Absatz 5 Schulgesetz NRW wirken Eltern an öffentlichen Schulen an der Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule mit, indem sie die gemeinsamen Erziehungsziele und Erziehungsgrundsätze unterstützen, dafür Sorge tragen, dass ihr Kind seine schulischen Pflichten erfüllt und sie sich selbst aktiv am Schulleben beteiligen.²³⁴ Das Lehrer-Eltern-Verhältnis an öffentlichen Schulen beruht auf einer vertrauensvollen Zusammenarbeit, die Eltern informieren sich bei den Lehrern und nehmen Beratungsangebote wahr gemäß § 44, § 62 Absatz 1 SchulG NRW und § 7 Absatz 2 und § 8 Absatz 1 und Absatz 3 ADO. Die Erklärung Nr. 90 der deutschen Bischöfe teilt in dem Qualitätsbereich *Zusammenarbeit mit Eltern* die inhaltlichen Vorgaben der staatlichen Schulen und untergliedert diese in die Kategorien *Mitverantwortung der Eltern für die schulische Erziehung* und *Formen der Zusammenarbeit*. Die deutschen Bischöfe ergänzen im Sinne einer Profilschärfung der Erziehungsgemeinschaft an einer katholischen Schule, dass die Eltern das Bemühen der Schule um eine Realisierung christlicher Erziehungsgrundsätze unterstützen,²³⁵ so wie es bspw. auch § 4 Absatz 2 KSchulG PB vorsieht.

3.1.3.1.6 Fazit

Das Schreiben *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen* baut auf den Hauptaussagen der übernational Gültigkeit besitzenden Dokumente auf. Es benennt Charakteristika, die für katholische Schulen typisch und für deren Entwicklung maßgeblich sind.²³⁶ Demnach sind der ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsauftrag, der durch die wechselseitige Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben angebahnt werden kann, sowie die besondere Bedeutung des Religionsunterrichts, die erfahrbare christliche Prägung des gesamten Schullebens und die authentisch gelebte Erziehungsgemeinschaft charakteristisch für katholische Schulen.²³⁷

²³⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 1/10, 1/14.

²³⁵ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 44; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 313.

²³⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 9, 14; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 308 f.

²³⁷ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 10 f.; vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 11; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 310 ff.; vgl. Zollitsch, Kirchliche Perspektive, S. 149.

Aus pädagogischer Sicht sind die stärkere inhaltliche Ausgestaltung und die Ausweitung der multidimensionalen Handlungsfelder eines Lehrers auffällig. Während in GE und in den nachkonziliaren Veröffentlichungen der Bildungskongregation noch eine Engführung auf das Unterrichten, das Erziehen und den Evangelisierungsauftrag zu verzeichnen war, finden in der Erklärung Nr. 90 neben diesen auch die Lehrerfunktionen Diagnostizieren und Fördern; Beraten; Leistung messen und beurteilen; Organisieren und Verwalten; Evaluieren, Innovieren und Kooperieren Beachtung. Um eine gelingende Übertragung in den pädagogischen Schulalltag zu ermöglichen, steht außer Frage, dass die Qualitätskriterien im Rahmen der Schulentwicklung der Einzelschule unter Berücksichtigung der ländertypischen, schulformspezifischen und regionalen Eigenarten weiter ausgestaltet werden müssten.

3.1.3.2 Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn

Das Leitbild wurde am 13.09.2010 von *Erzbischof Becker* in Kraft gesetzt und ist für Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn bindend. Darüber hinaus dient es als verpflichtende Orientierung für weitere katholische Schulen in freier Trägerschaft im Erzbistum Paderborn, welche die inhaltlichen Aspekte des Leitbildes als verbindende Grundlage anerkennen. Die Kategorien des Leitbildes nebst beispielhafter Anreize sollen diesen katholischen Schulen eine gemeinsame Orientierung und profilscharfe Außendarstellung als eine katholische (Einzel-) Schule geben.²³⁸ Das Leitbild legt ausdrücklich den Schwerpunkt auf katholische Leitgedanken, die sich auf Grundlage der Konzilserklärung GE, der sechs einschlägigen nachkonziliaren Schreiben der Bildungskongregation sowie den *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen* ergeben, und die sich in folgende sieben Akzente gliedern:²³⁹

1. Authentische christliche Spiritualität: Menschen auf der Suche nach Gott
2. Die Würde des Menschen: Verwurzelt in seiner Gottebenbildlichkeit
3. Katholisch: allgemein, umfassend

²³⁸ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 1.

²³⁹ Vgl. folgend Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 1.

4. Im Dialog leben: Katholisch in ökumenischer Offenheit
5. Der Mensch: Einheit von Leib, Seele und Geist
6. Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein
7. Zum Guten befähigen: Zur Liebesfähigkeit führen.

3.1.3.2.1 Authentische christliche Spiritualität: Menschen auf der Suche nach Gott

Anknüpfend an das christliche Erziehungsverständnis, welches durch GE 2 und 8 vorgegeben worden ist, betont das Merkmal *Authentische christliche Spiritualität: Menschen auf der Suche nach Gott* den sich gegenseitig bedingenden Erziehungsauftrag, dessen Ziel in der Entwicklung zu einem mündigen Christen besteht. Der Prozess der ganzheitlichen Mensch- und Christwerdung wird von der kontinuierlichen Suche nach Möglichkeiten begleitet, wie sich die Hinordnung auf Gott auf die persönliche Lebensführung auswirken kann.²⁴⁰ Im täglichen Schulalltag sollte demnach den ritualisierten Elementen im Schulleben, wie bspw. Morgengebet, Schulgottesdienste und Angebote zur religiösen Orientierung, eine bedeutende Rolle zukommen. Da sich die Verkündung und Bezeugung des Glaubens in Worten, Sakramenten und Diakonie zeigt, ist es charakteristisch für eine katholische Schule als Gemeinschaft, dass der Lebensort Schule ‚vom Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums‘ geprägt ist.²⁴¹ Durch die Formulierung: ‚Lehrer ermöglichen durch einen klaren Standpunkt Orientierung und Beheimatung im Glauben. Äußerlich sichtbar wird dies durch die Teilnahme am Schulgebet (...) sowie an den Gottesdiensten (...)‘²⁴² wird in Anlehnung an KL 24 die Authentizität eines Lehrers betont, die unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Lebenslaufforschung im Rahmen der religiösen und moralischen Erziehung eines Schülers eine wesentliche Rolle spielt.²⁴³

²⁴⁰ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 84.

²⁴¹ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 2 f.; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 36 f.; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 22; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 42 f.; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 81.

²⁴² Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 3.

²⁴³ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 15 f.

3.1.3.2.2 Die Würde des Menschen: Verwurzelt in seiner Gottebenbildlichkeit

Das Leitbild greift unter dem inhaltlichen Oberbegriff *Die Würde des Menschen: Verwurzelt in seiner Gottebenbildlichkeit* die anthropologische Fundierung des PE auf. Gemäß *Wittenbruch* geht PE „davon aus, dass sich das pädagogische Handeln in Katholischen Schulen am jungen Menschen als einem Ebenbild Gottes orientiert“²⁴⁴. Dadurch besitzt das menschliche Individuum eine Einzigartigkeit, Würde und Größe, die ihn über alle anderen Geschöpfe erhebt. Es sollte gelten, jedem Schüler losgelöst von seiner Herkunft, Konfession, Hautfarbe, Geschlecht, Alter und Krankheit, dem sozialen Status seiner Familie respektvoll unter Wahrung seiner freiheitlichen Gesinnung zu begegnen, verantwortungsvoll seine Stärken zu fördern und an seinen Schwächen zu arbeiten. Bei dem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Schule ist besonders der Auftrag der Kirche zu beachten, der speziell den Armen und Schwachen in der Gesellschaft den Zugang zu Bildung und damit verbunden den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglichen will.²⁴⁵

Ein Blick auf die derzeitige Lage auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland verdeutlicht die Brisanz. Während die Arbeitslosigkeit zwar rückläufig ist, gilt es, die Langzeitarbeitslosigkeit sowie die Einkommensungleichheit kritisch zu betrachten.²⁴⁶ Da zunehmend ein Elternteil eines Schülers Alleinverdiener oder Geringverdiener ist oder Arbeitslosengeld in Anspruch nimmt, würde dem oben genannten kirchlichen Auftrag generell im Schulalltag, auch in Form der finanziellen Bezuschussung von Wandertagen und Klassenausflügen, eine große Aktualität zukommen.

Das Recht auf Bildung gilt auch für Schüler mit Behinderung. Zeitgemäßer Handlungsbedarf erwächst folglich aus der Ermöglichung des gemeinsamen Lernens von Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Gemäß § 2 Absatz 5 i. V. m. § 2 Absatz 12 SchulG NRW sind sowohl staatliche Schulen als auch Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 24 UN-Konvention) verpflichtet. Zudem ist die Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems als ureigene Aufgabe katholischer Schulen

²⁴⁴ Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 83 f.

²⁴⁵ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 4 f.; vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Inklusive Bildung, S. 2; vgl. Frick, Pädagogische Leitvorstellungen, S. 41.

²⁴⁶ Vgl. OECD, Einkommensungleichheit, o. S.; vgl. OECD, Beschäftigungsausblick, S. 1.

anzusehen.²⁴⁷ Damit behinderte Schüler nicht ausgegrenzt, sondern eingebunden werden, und auch nicht-behinderte Schüler von der Inklusion profitieren, müssen räumliche, personelle und sächliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.²⁴⁸

3.1.3.2.3 Katholisch: allgemein, umfassend

Bereits im Schulgebäude sollte durch christliche Symbole und Bilder die katholische Ausrichtung evident werden, da bereits die Gestaltung das zugrundeliegende Erziehungskonzept verdeutlicht und zur Auseinandersetzung mit diesen Werten anregt.²⁴⁹ Darüber hinaus könnte die Schule als Kennzeichen katholischer Schule aktiv mit der Kirche am Ort (Erzbistum, Dekanat, Pfarrei) durch konkrete Projekte vertrauensvoll zusammenarbeiten. Als Projekte zu nennen wären z. B. die jährlich stattfindende Wallfahrt der sechsten Jahrgangsstufe zur Bischofsstadt Paderborn, kontinuierliche Besuche des Erzbischofs sowie seiner Vertreter in der Schule. Diese gegenseitigen Besuche, inklusive der Vor- und Nachbereitung im Religionsunterricht könnten das Gemeinschaftsgefühl stärken und zu einer altersangemessenen Kenntnis der Geschichte des Bistums beitragen. Unter Fokussierung des Begriffspaars *Katholisch: (...), umfassend* wäre die Erweiterung des Adressatenkreises auf die Gemeinschaft mit den Menschen in der Welt geboten. Der Schüler erweitert seinen Horizont durch die Auseinandersetzung mit Fremdsprachen, anderen Kulturen und deren Lebensweisen.²⁵⁰ Demnach wären katholische Schulen prädestiniert dafür, eine Partnerschaft mit einer Schule im Ausland zu pflegen und ein Schüleraustauschprogramm zu praktizieren.

Jedoch zeigt sich das Profil katholischer Schulen nicht lediglich in den oftmals außerunterrichtlichen Aktivitäten, sondern es dokumentiert letztlich (wie die Schulpastoral) die Grundfunktionen der Kirche (Diakonia, Martyria, Liturgia, Koinonia) und erinnert an die grundständigen Aufgaben von katholischer Schule als (schul-) pastoraler Handlungsraum.²⁵¹ Christ sein heißt Vorbild sein für christlich wahrgenommene Verantwortung im eigenen Lebensumfeld und in der Welt, für vernünftige Partizipation in Gesellschaft und Wirtschaft, für soziales Engagement und für gelebte Nächstenliebe. Christliches Verhalten kann sich in der Un-

²⁴⁷ Vgl. Deutsche Bischofskonferenz, *Inklusive Bildung*, S. 2 ff.; vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, *Leitbild*, S. 4; vgl. Wittenbruch, *Pädagogische Antwort auf GE*, S. 80; vgl. Ilgner, *Dokumente*, S. 13, 15, 18; vgl. Wittenbruch, *Pädagogische Antwort auf GE*, S. 83 f.

²⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, *BASS*, S. 1/2, 1/5.

²⁴⁹ Vgl. Ladenthin, *Gestaltung von Schule*, S. 102; vgl. Lehmann, *Schule als Ort*, S. 109.

²⁵⁰ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, *Leitbild*, S. 6.

²⁵¹ Vgl. Ostermann-Fette, *Vom Programm zum Profil*, S. 36 f.; 44 f.; vgl. Kollig, *Schulpastoral*, S. 348.

terstützung der jährlichen Aktionen bischöflicher Hilfswerke oder spontaner Hilfsaktionen in konkreten Notlagen zeigen, die in den Unterricht und den Schulalltag eingebunden werden.²⁵²

3.1.3.2.4 Im Dialog leben: Katholisch in ökumenischer Offenheit

Der Gedanke der gemeinsamen Verantwortung für die eine Welt zeigt sich auch in der Kategorie *Im Dialog leben: Katholisch in ökumenischer Offenheit*, die das respektvolle Miteinander von verschiedenen Konfessionen, Religionen und dem Judentum in katholischen Schulen betont. Diese Forderung greift die Aussagen von GE, KS, ADS und PGL und GEKS zum interreligiösen Lernen am Lern- und Lebensort Schule auf und hebt hervor, dass katholische Schule eine Schule für alle sein soll. Demnach können im Rahmen der Vorgaben des Erzbistums Schüler anderer christlicher Konfessionen, jüdische Schüler, im Einzelfall auch Schüler anderer Religionen und konfessionslose Schüler an katholischen Schulen angenommen werden.²⁵³ Mit Blick auf die multiethnische und multireligiöse Gesellschaft sollte die Dialogfähigkeit ein zeitgemäßes Erfordernis darstellen. Ausgehend von den Aussagen des II. Vatikanischen Konzils messen auch die aktuelle theologische und pädagogische Diskussion der Ökumene nach wie vor eine wesentliche Bedeutung zu.²⁵⁴ Damit der Schulalltag tatsächlich von einem gelingenden Miteinander geprägt ist, würde es eines Zusammenspiels verschiedener Faktoren bedürfen. So ist der Religionsunterricht, dem gemäß RD, GOkS PB und den *Qualitätskriterien für Katholische Schulen* eine ganz besondere Bedeutung in katholischen Schulen beigemessen wird, gemäß § 31 Absatz 1 SchulG NRW ein konfessionell gebundener Unterricht.²⁵⁵ Jedoch ist für die katholische Kirche nach dem Beschluss der Würzburger Synode „(...) der heutige Religionsunterricht zur Offenheit verpflichtet und der Gesinnung nach ökumenisch. Ihn zeichnet die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihrer Überzeugung und das engagierte Gespräch mit ihnen aus. Er verwischt nicht die Konturen zwi-

²⁵² Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 7.

²⁵³ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 9.

²⁵⁴ Vgl. Grundordnung PB, § 1 Nr. 4; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11.

²⁵⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 9, 11; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 1/8.

schen den bestehenden Konfessionen, sondern eröffnet sich in klaren Positionen für das Gemeinsame der Konfessionen“²⁵⁶.

Unter Bezugnahme auf das Merkmal *Katholisch: allgemein, umfassend* lässt sich vor dem Hintergrund der Verbundenheit mit der weltweiten Kirche das Verständnis von Ökumene umfassender als ‚die gesamte bewohnte Erde betreffend‘ ausweiten.²⁵⁷ Demnach handelt es sich um ökumenische Lerninhalte und Aktionen, wenn diese der gemeinsamen Aufgabe der Christen gegenüber der Welt dienen, folglich „Schranken und Gräben von Nationalität, Rasse und Kultur, politischer Herkunft überwinden helfen, und die Prozesse auf Frieden, Gerechtigkeit und Versöhnung hin eröffnen“²⁵⁸. Ein solches grenzüberschreitendes Bewusstsein, als Prozess religiösen Lernens, wird nicht ausschließlich im Religionsunterricht entwickelt, sondern steht in engem Zusammenhang mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche, da im Sinne des Neuen Testaments Glaube und Kirche direkt miteinander verbunden sind.²⁵⁹ Am Lern- und Lebensort Schule könnten durch vielfältige Lernangebote im Sinne der Synthese von Glaube, Kultur und Leben, durch (kirchliche) Angebote in Kooperation mit der Schulpastoral nicht nur Kenntnisse über den christlichen Glauben und andere Religionen, sondern auch christliche Haltungen und Einstellungen angebahnt und kontinuierlich entwickelt werden. Die Schüler sollten ansprechbar sein für existenzielle Fragen des eigenen Lebens und für Fragen, die sich auf das gelingende Zusammenleben der Menschheit beziehen. Dabei wäre es wichtig, dass sie lernen, sich in ihrer (religiösen) Einzigartigkeit zu achten, Interesse und Verständnis für andere zu entwickeln und solidarisch zu handeln. Da das religiöse und soziale Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist, sollte die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schüler berücksichtigt werden.

²⁵⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49. Dem Inhaltsbereich Ökumene wurde im Lehrplan Katholische Religionslehre Realschule, der zum 31.07.2014 vollumfänglich außer Kraft getreten ist, ein höherer Stellenwert zugestanden, sodass an dieser und einigen weiteren Stellen in dieser Arbeit dennoch explizit auf den alten Lehrplan verwiesen wird.

²⁵⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49; vgl. Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 188; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Gemeinsames Erziehen, S. 297.

²⁵⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49.

²⁵⁹ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 8, 10; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 59.

3.1.3.2.5 Der Mensch: Einheit von Leib, Seele und Geist

Die christliche Lehre von der Einheit und Ganzheit des Menschen zeigt sich in seiner Einheit von Leib, Seele und Geist und führt zu konkreten Konsequenzen für eine katholische Schule.²⁶⁰ Folglich gilt es in Anlehnung an GE 1 und 2, KL 17, RD 55, 63 ff., RD 101, ADS 4, GOKS PB und den *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen*, jeden Schüler ganzheitlich zu erziehen. Demnach sind neben seiner kognitiven, moralischen, christlichen Reifung auch seine individuellen Begabungen, Interessen und Kompetenzen zu fördern.²⁶¹ Daraus folgt, dass auch musisch-künstlerische und darstellende Fächer sowie der Sportunterricht im Stundenkontingent besondere Berücksichtigung finden müssten, wie auch die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Schülers bspw. durch kontinuierliche Programme der Streitschlichtung bzw. der Schulsozialarbeit gefördert werden können. Ein Blick auf die aktuelle Schulpraxis würde zeigen, dass jedoch häufig eine Verengung auf die Förderung fachbezogener Schwächen bzw. Stärken festzustellen ist. Um ein breites Spektrum der Persönlichkeit eines Schülers zu fördern, ist es ratsam, Förderangebote klassen- oder jahrgangsstufenübergreifend anzubieten, damit die Schüler von den Begabungen und dem Entwicklungsstand der anderen profitieren können und zugleich das Gemeinschaftsgefühl der gesamten Schule gestärkt wird.²⁶²

Generell sollten Schüler die Möglichkeit haben, sich ohne geschlechtsspezifische Vorurteile und Einschränkungen zu entwickeln. Dabei wäre es Aufgabe des Lehrers, sie dahingehend zu unterstützen, alle Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten, bei Bedarf auch in getrennten Gruppen oder Klassen.²⁶³ Dazu könnten auch regelmäßige Angebote bspw. zur physischen und psychischen Gesundheitsprävention oder zur spirituellen Entwicklung beitragen, die im Rahmen der Öffnung von Schule in Kooperation mit externen Partnern angeboten werden können.

Mit Blick auf den Bestandteil Leib der Dreieinheit von Leib, Seele und Geist ist festzustellen, dass die Schule mit zunehmender Tendenz für das leibliche Wohl ihrer Schüler zu sorgen hat. Da sich die tägliche Schulzeit aufgrund der länderspezifischen Schulentwicklungspolitik immer mehr ausdehnt, kommt dem gemeinsamen Mittagessen im Klassen- oder Stufenverbund ein neuer Stellenwert zu. Ne-

²⁶⁰ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 10.

²⁶¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 18; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 140; vgl. Becker, Keine Bildung ohne Erziehung, S. 144.

²⁶² Vgl. Hildmann, Einführungstagung, S. 11.

²⁶³ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 11.

ben dem Gefühl von Gemeinschaft wäre auf den verantwortungsvollen und sparsamen Umgang mit Lebensmitteln hinzuweisen. Damit gleichzeitig die Ernährung in der Schule einen Beitrag zur Gesundheitserziehung leistet, sollten auch im Rahmen des gemeinsamen Mittagessens in Ganztagschulen gesunde Lebensmittel angeboten werden. Zudem könnte der fächerverbindende Unterricht der Fächer Hauswirtschaft, Biologie und Deutsch zum Erlernen einer gesunden Ernährungsweise beitragen, indem sich der Schüler bspw. über vollwertige Pausensnacks, abwechslungsreiche gesunde und dennoch appetitliche Gerichte informiert und anschließend diese gemeinsam mit seinen Mitschülern zuzubereiten lernt.

3.1.3.2.6 Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein

Der Oberbegriff *Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein* fasst nicht nur eine christliche Grundaussage zusammen, sondern dient vor dem Hintergrund einer immensen Inanspruchnahme von natürlichen Rohstoffen bzw. einer fortschreitenden Zerstörung der Natur sowie einer permanenten Gefährdung des Friedens gleichzeitig als Appell für die Adressaten. Auftrag katholischer Schule wäre es folglich, den Schüler, der nach seinem Schulabschluss in Familie, Beruf und Gesellschaft Verantwortung übernehmen wird, auf die gewissenhafte Übernahme seiner Aufgabe in den Bereichen Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung und Frieden vorzubereiten. Dieser Erziehungsauftrag von katholischer Schule liegt zum einen in der allgemeinmenschlichen und zum anderen in der biblischen Bedeutung begründet: „Der biblische Mensch versteht sich als ein verantwortungsfähiges und -bereites Glied in der Schöpfungsgemeinschaft und lebt aus der Kraft und der Verheißung des Schalom, des Friedens Gottes, der im menschengewordenen Sohn Jesus Christus erfahrbar wird“²⁶⁴. Im Rahmen dieser Schöpfungsgemeinschaft ist der Mensch Sachverwalter Gottes in unserer Welt und hat diese zu bewahren und zu behüten,²⁶⁵ wobei die eschatologische Hoffnungsperspektive zu berücksichtigen ist.²⁶⁶ Aufgrund des umfassenden und ineinander übergehenden Charakters der christlichen Grundaussagen sind enge inhaltliche Verbindungen zwischen dem Oberbegriff *Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein* zu den vorausgegangenen Oberbegriffen des Leitbildes (Akzent 1 bis 5) zu

²⁶⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 54.

²⁶⁵ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 12.

²⁶⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 19.; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 55.

verzeichnen, auf deren Grundlage sich zahlreiche Möglichkeiten benennen lassen, welche zur Anbahnung des Erziehungsauftrags im Schulalltag dienen. Ein Beitrag, wie sich die Ausrichtung auf Gott in der persönlichen Lebensführung (Akzent 1) darstellen könnte, ist die durch die Synthese von Glaube, Leben und Kultur angebahnte, ganzheitliche Begegnung mit den Themenbereichen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sowie mit Gott selbst als überlassender Schöpfer. Bezogen auf das thematische Verhältnis Mensch und Schöpfung lernen die Schüler zunächst die naturwissenschaftlichen Antworten auf die Frage nach der Herkunft des Menschen und der Welt und die Grenzen dieser Antworten kennen.²⁶⁷ Daran anschließend können sie die Schöpfungserzählungen als Glaubenszeugnisse deuten, indem sie diese in Bezug zu naturwissenschaftlichen Theorien der Weltentstehung setzen.²⁶⁸ Jedoch soll diese individuelle Auseinandersetzung über die kognitiven Anforderungsbereiche der Reproduktion und des Zusammenhängendarstellens hinausgehen, denn wenn sich das kognitive Lernen mit dem emotionalen Lernen im die Gemeinschaftserfahrung stärkenden sozialen Erleben verbindet, kann diese Dynamik zu einem wertschätzenden und verantwortungsvollen Umgang beitragen.²⁶⁹

Im Bereich der Umwelterziehung sollte es in der heutigen Zeit der Rohstoffverknappung unerlässlich sein, auf einen verantwortungsvollen und sparsamen Umgang mit Energie hinzuwirken. Neben dem fächerverbindenden Unterricht würden sich hierzu (wettbewerbsartige) Projekte einer kontinuierlich stattfindenden Klima-AG eignen, die den nachhaltigen Umgang mit Strom, Heizung und Wasser im eigenen Klassenraum in besonders motivierender Art und Weise fördern. Des Weiteren sollte im Rahmen der Umwelterziehung am Lern- und Lebensort Schule für einen sparsamen Umgang mit Verpackungsmaterialien sensibilisiert werden. Zudem müsste den Schülern angesichts der Brisanz der Ressourcenknappheit die Notwendigkeit der Mülltrennung nahegebracht werden. Vor diesem Hintergrund könnten sie einen Beitrag leisten, indem sie den in der Schule anfallenden Müll entsprechend der Vorgaben in unterschiedlichen Behältnissen entsorgen. Auch die Institution Schule könnte sich aktiv für den Umweltschutz einsetzen, indem sie ökologisches Papier zur Anfertigung von Kopien verwendet. Zudem könnten die

²⁶⁷ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 18.

²⁶⁸ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 18.

²⁶⁹ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 12; vgl. Mette, Guter Religionsunterricht, S. 19; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 55; vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 17.

Schüler durch die Verwendung von Heften aus ökologischem Papier zur Wahrung der Schöpfung beitragen.

Die fünfte Kategorie des Leitbildes stellte zuvor bereits die Leib-, Seele- und Geisteinheit des Menschen heraus und dient als Ansatzpunkt für einen weiteren Teilbereich der Umwelterziehung. Denn diese zeigt sich nicht nur generell im verantwortungsvollen und sparsamen Umgang mit Lebensmitteln, sondern darüber hinaus in der Berücksichtigung ökologischer Aspekte, wie bspw. der Herkunft der Lebensmittel und ihren Produktionsbedingungen.²⁷⁰ Demnach sollte der fächerverbindende Unterricht bspw. auf die Problematik von Kinderarbeit und menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen in der Welt aufmerksam machen, mit dem Ziel, das eigene Konsumverhalten kritisch zu hinterfragen. Da es ureigene Aufgabe katholischer Schule ist, die Menschen und die Welt als Geschenke Gottes zu bewahren und zu behüten,²⁷¹ müssten Beiträge der Übernahme dieser Aufgabe auch im Schulalltag sichtbar werden. Als ein sichtbares Zeichen würde es sich anbieten, das Sortiment des Schulkiosks und der schuleigenen Cafeteria durch fair produzierte und gehandelte Produkte, wie z. B. Schokolade oder Kakao zu ergänzen. Um die Nachhaltigkeit zu fördern, könnten Schüler im Rahmen einer kontinuierlich stattfindenden Eine-Welt-AG zu Experten ausgebildet werden und die Schulgemeinschaft in Aktionswochen zur Übernahme von ‚Fairantwortung‘ motivieren.²⁷² Da das Kaufverhalten der Konsumenten das Warensortiment bestimmt, wäre es notwendig, die innere Einstellung zu den Produkten zu ändern. Um dies zu erreichen, müssten die Schüler erkennen, dass günstigste Preise und ein Verzicht auf Kinderarbeit und unfaire Arbeitsbedingungen nicht miteinander vereinbar sind. Dieses Spannungsfeld kritisch zu hinterfragen und kontinuierliche gemeinsame Beiträge in der Schule und von Schule könnten evtl. langfristig gesehen zu gerechteren Löhnen und menschenwürdigeren Arbeitsbedingungen von fair gehandelten Produkten beitragen.

Unter dem inhaltlichen Oberbegriff *Die Würde des Menschen: Verurzelt in seiner Gottebenbildlichkeit* betont das Leitbild zum einen den Anspruch, jeden Schüler losgelöst von seiner Herkunft, Konfession, Hautfarbe, Geschlecht, Alter und Krankheit zu fördern und zu fordern. Zum anderen akzentuiert es den besonderen Auftrag der katholischen Schule, explizit den Armen und Schwachen den Zugang

²⁷⁰ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 13.

²⁷¹ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 12.

²⁷² Vgl. Hildmann, Einführungstagung, S. 9 f.

zu Bildung und damit verbunden gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. Mit Blick auf den Mikrokosmos Schule könnte die katholische Schule ihrem besonderen Auftrag gerecht werden, indem sie bspw. Kinder finanzschwacher oder bildungsferner Familien unterstützt und Schüler mit Behinderung oder mit Migrationshintergrund aufnimmt. Jedoch gilt es im Verantwortungsbereich *Gerechtigkeit*, den Blick auf den Makrokosmos der Gesellschaft auszuweiten, indem unter Berücksichtigung von selbst erlebten Erfahrungen mit Ungerechtigkeit die Perspektive generell auf Menschen auszudehnen ist, deren erfüllte Lebensverwirklichung durch sie benachteiligende oder unterdrückende Zustände wesentlich behindert wird.²⁷³ So könnten z. B. kritisch der Umgang mit Fremden, diskriminierende Verhaltensweisen, ungerechte wirtschaftliche Besitzverhältnisse und den politischen Willen des Volkes außer Acht lassende Machtverhältnisse hinterfragt werden. Es böte sich an, im Rahmen von fächerverbindendem Unterricht den Schwerpunkt auf eine aktuelle, klar umrissene ethische Problematik zu legen, um diese als moralische Herausforderung anzunehmen und entsprechend der eigenen religiösen und moralischen Einsicht zu handeln. Um ein ganzheitliches und nachhaltiges Lernen zu gewährleisten, empfiehlt es sich, mit externen Partnern dieses Fachgebiets zu kooperieren, sowie durch die Teilnahme an themenverwandten Aktionen auf die gemeinsame Mission in der Schule hinzuweisen, um auch tatsächlich etwas bewirken zu können.²⁷⁴

Die christlich wahrgenommene Verantwortung im Mikrokosmos Schule und im Makrokosmos Gesellschaft zeigt sich in gelebter Nächstenliebe und sozialem Engagement, wodurch sich, in Anknüpfung an den Akzent *Katholisch: allgemein, umfassend*, die ureigene Aufgabe von katholischer Schule als (schul-) pastoraler Handlungsraum offenbart.²⁷⁵

Die Erziehung in den Bereichen Gerechtigkeit, Frieden und Umweltschutz wäre als die gemeinsame Aufgabe der Christen gegenüber der einen Welt anzusehen, sodass dieser Auftrag unter Bezugnahme auf den Akzent *Im Dialog leben: Katholisch in ökumenischer Offenheit* sowohl eine ökumenische als auch eine fächerübergreifende Aufgabe in katholischer Schule ist.

²⁷³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 54.

²⁷⁴ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 13; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 54; vgl. Kuld, Katholische Schulen – gute Schulen, S. 303; vgl. Mette, Guter Religionsunterricht, S. 13 f.

²⁷⁵ Vgl. Ostermann-Fette, Vom Programm zum Profil, S. 36 f., 44 f.; vgl. Kuld, Katholische Schulen – gute Schulen, S. 303.

Die enge inhaltliche Verflechtung zwischen dem Oberbegriff *Die Welt als Schöpfung: Zur Verantwortung bereit sein* und den vorausgegangenen Akzenten 1 bis 5 des Leitbildes betonen einen gemeinsamen zentralen Aspekt. Der Schüler übernehme Verantwortung, indem er zum Beispiel ein Projekt vorbereitet, durchführt und nachbereitet. Durch sein Handeln trüge er selbst zu einem Gemeinschaftserlebnis der Schulgemeinde bei und erlebe sich gleichzeitig als ein Teil dieser.

3.1.3.2.7 Zum Guten befähigen: Zur Liebesfähigkeit führen

Die Kategorie *Zum Guten befähigen: Zur Liebesfähigkeit führen* basiert auf der christlichen Aussage, dass die Welt durch Gott erschaffen wurde und dass durch ihn eine übernatürliche Heilsordnung existiert, die in der Gottesschau als Endziel gipfelt und nicht in dem Streben nach innerweltlichen Gütern. So formuliert auch das Leitbild: „Katholisch sein heißt, dass der Mensch zum Guten fähig ist und zum Guten ertüchtigt werden kann.“²⁷⁶ Jedoch würde es nicht ausreichen, wenn der Heilige Geist den Menschen durch die Erleuchtung des Verstandes lehrt, was (theoretisch) zu geschehen hat, sondern er müsste auch gleichzeitig das Herz und die Hand der Person zu christlich sittlichem Handeln bewegen. Das Endziel wäre der originäre Antrieb des Menschen, all seiner Entscheidungen und Handlungen. Das würde bedeuten, dass alle Entscheidungen, die ein Christ auf seinem Lebensweg trifft, in der Konsequenz mit der Gottesschau eng verknüpft sind. Demnach verändert die Verbindung von Weg und Endziel sowohl die Beziehung zu Gott als auch zu anderen Menschen (Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe).²⁷⁷ Es geht folglich im Wesentlichen im Bereich der Nächstenliebe darum, die irdischen Erfordernisse menschlicher Würde und Gemeinschaft zu verwirklichen, wie auch die Erziehungsziele des Leitbildes zeigen.²⁷⁸ Das Leitbild sieht im weitesten Sinne das Programm der Bergpredigt als Grundlage für das erzieherische Handeln von katholischer Kirche im Erzbistum Paderborn an.²⁷⁹ Die zentralen katholischen Werte dienen neben der Identifikation mit Vorbildern als Orientierung für die Gewissensbildung. Durch sein Gewissen erfasst der Mensch, ob eine auszuführende oder bereits vollbrachte Handlung sittlich gut oder schlecht ist und

²⁷⁶ Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 14.

²⁷⁷ Vgl. Günthör, *Der Christ*, S. 122 f., 125 f.

²⁷⁸ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 14.

²⁷⁹ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 14.

kann die Verantwortung dafür übernehmen.²⁸⁰ „Innerhalb der pluralistischen Gesellschaft stellt die Normenvielfalt hohe Anforderungen an den Menschen, eine kritische, verantwortliche Auswahl zur inneren Ausrichtung des Gewissens zu treffen.“²⁸¹ Katholische Schulen könnten den Schüler bei seiner Gewissensbildung unterstützen, indem sie die Bedeutung christlicher Werte sinnvoll und umfassend in den Schulalltag integrieren und er animiert wird, sein Gewissen nach den zentralen katholischen Werten auszurichten. Ein gelingendes menschliches Zusammenleben könnte weder innerhalb noch außerhalb der Schule ohne einen grundlegenden Wertekonsens möglich sein.

Alltägliche menschliche Erfahrungen sollten zeigen, dass es dem Menschen nicht immer gelingt, sittlich gut zu handeln. Egoistisches, unfaires Handeln oder auch die schlichte Unterlassung einer gebotenen Handlung könnten zu schuldhaftem Verhalten oder Versagen führen, wodurch das menschliche Miteinander im Familien-, Freundes- oder Schulbereich (stark) belastet oder gar zerstört werden kann. Basierend auf der christlichen Glaubensgewissheit, dass Gottes Vergebung keine Grenzen kennt, gilt es im Rahmen der Erziehungsgemeinschaft an katholischer Schule, den Schüler zu ermutigen, sich mit der eigenen Schuld auseinanderzusetzen und immer wieder einen Neuanfang zu wagen.²⁸² Da die Schüler nach Abschluss ihrer Schullaufbahn in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft verantwortlich tätig sein werden, sollten sie getragen von dieser Glaubensgewissheit in der Schule darauf vorbereitet werden, ihre moralischen Grundsätze auf ethische Fragen, wie z. B. Frieden oder soziale Gerechtigkeit, anzuwenden. Hierzu wäre es unerlässlich, dass dem Heranwachsenden konkrete Pflichten im Rahmen seiner Schule übertragen werden, denen er verlässlich und bestmöglich nachzukommen hat.

Mit Blick auf den Mikrokosmos Klassenverband käme bereits der Übernahme und Erfüllung der einzelnen Klassendienste, wie bspw. dem Tafel-, Ordnungs- und Blumendienst, eine entscheidende Rolle zu. Eine unzuverlässige und nachlässige Wahrnehmung dieser Aufgaben führt zu einer Lernumgebung, die gemäß *Hilbert Meyer* eine unproduktive Lernhaltung nach sich zieht, da nach seiner Auffassung die vorbereitete Lernumgebung als ein Gelingensfaktor guten Unterrichts zu be-

²⁸⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 118, 130 f.; vgl. Rekus, Erziehungswissenschaftliche Perspektive, S. 153.

²⁸¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 130.

²⁸² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 118 f., 130 f.; vgl. Lehmann, Schule als Ort, S. 110.

zeichnen ist.²⁸³ Seiner Meinung folgend, spiegelt sich im Zustand der Klassenräume „der gesellschaftliche Reichtum und die Armut, das Leitbild der Schule und natürlich auch die Phantasie und Kompetenz der Lehrer und Schüler wider“²⁸⁴.

In der Schule könnten sich Schüler weiterhin verantwortlich einbringen, indem sie sich in der Streitschlichtung engagieren. Im Rahmen einer AG werden sie zu Streitschlichtern ausgebildet und wären anschließend in der Lage, Konflikte zwischen hilfeschuchenden Mitschülern zu moderieren und dadurch zu einer schülerimmanenten Lösung beizutragen. Ebenso könnte sich soziales Engagement der Schüler zeigen, indem sie Nachhilfe geben oder die Hausaufgabenbetreuung übernehmen und sich dadurch Schülern annehmen, die auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Gerade neuen Fünftklässlern könnte der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule oftmals recht schwerfallen. Ältere Schüler könnten sich zu Klassenpaten für die Eingangsklassen ausbilden lassen und ihnen bei der Orientierung und dem Einleben in ihrer neuen Schule helfen.

Das Leitbild betont, dass Christsein nicht heißt, unpolitisch zu sein, sondern dass sich Christen in Politik und Gesellschaft einmischen sollen.²⁸⁵ Entsprechend müsste diese Haltung bei den Schülern evoziert werden. Auf Klassenebene würden der Klassensprecher und sein Stellvertreter die Interessen ihrer Mitschüler vertreten, Beschwerden vortragen, Vorschläge und Wünsche weiterleiten. Des Weiteren könnten sie durch ihr vorbildhaftes Verhalten die Klassengemeinschaft stärken und durch das Vorleben sozialer Werte ihre Mitschüler zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung anleiten. Dies könnte geschehen, indem die Klassensprecher verantwortungsbewusst und zuverlässig sind, sowie zu allen Mitschülern fair sind, ein offenes Ohr und ein nettes Wort für sie haben.

Jedoch sollten sie sich nicht nur auf der Klassenebene einmischen, sondern auch klassenübergreifend in dem Gremium zur Wahl des Schülersprechers und seines Vertreters aktiv mitwirken und die Arbeit der Schülerversammlung unterstützen. Nach § 42 Absatz 3 KSchulG PB/§ 74 SchulG NRW hat der Schülerrat im Rahmen des Auftrags der Schule insbesondere die Aufgabe, die Interessen der Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu vertreten und die fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen und sozialen Interessen der Schüler zu

²⁸³ Vgl. Meyer, Guter Unterricht, S. 120 f.

²⁸⁴ Meyer, Guter Unterricht, S. 120.

²⁸⁵ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 15.

fördern. An diesen Aufgabenbereichen sollte deutlich werden, dass sie sich für das Wohl der Schulgemeinschaft, als ein Abbild der Gesellschaft, einsetzen.

Nicht nur einzelne Schüler sondern die gesamte Schülerschaft könnte sich für ein caritatives Projekt im Rahmen eines sogenannten Sponsorenlaufes einbringen. Im Vorfeld sollte sich jeder Schüler mehrere Sponsoren im familiären oder sozialen Umfeld suchen, die bereit sind, ihn entsprechend seiner gelaufenen Kilometer zu sponsern. Der von der Schulgemeinschaft erlaufene Gesamtbetrag würde in der Folge dem zuvor ausgewählten caritativen Projekt übergeben. Denkbar wäre natürlich auch, durch die Einnahmen aus dem Sponsorenlauf die bedürftige Partnerschule einer katholischen Schule zu unterstützen. Auch hier wäre erneut hervorzuheben, dass jeder Teilnehmer einen persönlichen Einsatz zum Gelingen des Projekts der gesamten Schulgemeinschaft beisteuert. Durch Projekte dieser Art würde zum einen im Rahmen der Identifikation mit der Schule das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und zum anderen ein helfender Beitrag für benachteiligte oder notleidende Menschen geleistet.

Ausgehend von dem Gebot der Nächstenliebe soll ein verbindliches Sozialpraktikum oder ein anderes soziales Projekt ein fester Bestandteil des Schulprogramms sein, um die Schüler an eine „aktiv gelebte Solidarität und Mitmenschlichkeit“²⁸⁶ heranzuführen. Ziel des Sozialpraktikums sollte sein, dass Schüler mit gesellschaftlichen Gruppen in Dialog treten, die durch Krankheit, Alter, Behinderung oder aus sonstigen Gründen eher am Rande der Gesellschaft stehen. Über die Vertiefung von Kompetenzen, wie Empathie, Toleranz, Team- und Kommunikationsfähigkeit, hinaus kann soziales Engagement oder gesellschaftliche Solidarität für die Schüler so praktisch erfahrbar und sogar zum Gegenstand eigener Berufs- und Studienplanung werden. Nach einer Vorbereitung und anschließender Nachbereitung des Sozialpraktikums im Unterricht böten sich als externe Kooperationspartner Altenheime, Krankenhäuser und Behindertenwerkstätten an. Gerade diese bereichernden Erfahrungen aus einem Sozialpraktikum könnten zum einen zu einem bewussteren Miteinander im Schulalltag führen und zum anderen auch dazu beitragen, dass sich viele ehemalige Schüler noch stark mit ihrer Schule verbunden fühlen.

²⁸⁶ Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 14.

3.1.3.2.8 Fazit

Durch das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* haben sich die Schulen dazu verpflichtet, ihr Schulprogramm und Schulleben im Sinne der inhaltlichen Kategorien des Leitbildes weiterzuentwickeln und eine profilscharfe Außendarstellung als eine katholische Einzelschule zu erarbeiten.

Das Leitbild hebt hervor, dass die katholische Schule eine Schule für alle sein soll, in der ein Schüler im Sinne ökumenischer Offenheit ungeachtet seiner Konfession und Religion sowie Nationalität, sozialem Hintergrund und Behinderung aufgenommen und Teil der Schulgemeinschaft wird. Interessant wäre in diesem Zusammenhang die künftige Entwicklung des inklusiven Unterrichts zu verfolgen. Zwar sollte das gemeinsame Lernen Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der allgemeinen Schule ermöglicht werden, jedoch wird zunächst Handlungsbedarf in personeller und infrastruktureller Hinsicht bestehen.

Der ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsauftrag einer katholischen Schule zeigt sich darin, den Schüler verantwortungsvoll entsprechend seiner Stärken und Interessen zu fördern sowie gleichermaßen an seinen Schwächen zu arbeiten. Dabei wird das Kind als Einheit aus Leib, Seele und Geist angesehen, sodass neben seiner kognitiven, moralischen, christlichen Reifung auch seine individuellen Interessen, Begabungen und Kompetenzen im musisch-künstlerischen, sportlichen, darstellerischen sowie sozial-emotionalen Bereich zu berücksichtigen sind, um ein möglichst breites Spektrum seiner Persönlichkeit zu fördern. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag katholischer Schule wird deutlich in der Unterstützung des Prozesses der ganzheitlichen Mensch- und Christwerdung, die einhergeht mit der kontinuierlichen Suche nach Möglichkeiten, wie sich die Hinordnung auf Gott auf die persönliche Lebensführung auswirken kann.²⁸⁷ Neben den biblischen Grundlagen der Ethik wird der Vorbildfunktion des Lehrers im Rahmen christlich wahrgenommener Verantwortung eine große Bedeutung beigemessen. Sein Ziel ist es, sein eigenes Selbstverständnis an die Schüler weiterzugeben und sie zu befähigen, „(...) als integrale Persönlichkeiten diese Welt ein wenig menschlicher, weil ein wenig christlicher, zu gestalten“²⁸⁸. Der Gedanke der gemeinsamen Verantwortung

²⁸⁷ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 84; vgl. Günthör, Der Christ, S. 187.

²⁸⁸ Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 52 f.

für die eine Welt zeigt sich auch in der vierten Kategorie des Leitbildes, die erneut den Aspekt der gelebten Ökumene hervorhebt. Zudem ist die Umwelt- und Friedenserziehung neben der allgemeinmenschlichen Bedeutung auch biblisch fundiert und daher klarer Erziehungsauftrag katholischer Schule.

Neben diesen vernetzenden Leitgedanken sollen auch sichtbare Elemente des katholischen Glaubens im Schulgebäude vertreten sein. Darüber hinaus sind die Schulpastoral, Symbole, Rituale und religiöse oder spirituelle Angebote maßgebend für das Profil einer katholischen Schule.

Fraglich wäre, in welcher Art und Weise die Einzelschule die grundlegenden Aspekte des Leitbildes individuell umsetzt. Sicherlich würde es nicht genügen, das Leitbild lediglich auf der Internetseite zu veröffentlichen, ohne dass eine profilscharfe Ausgestaltung durch die einzelne katholische Schule vorgenommen wird.

3.1.3.3 Qualitätsanalyse an katholischen Schulen in freier Trägerschaft

Im Rahmen der Stärkung der Eigenverantwortung von Schule kommt der Schulentwicklung eine bedeutsame Rolle zu. In der heutigen Schullandschaft sind die Schulen gehalten, sich in der Schullandschaft profilscharf zu positionieren, um dem immer größer werdenden Wettbewerb um Schüleranmeldezahlen gerecht zu werden. Die angesprochene Gestaltungsautonomie versetzt die Schulen in die Lage, ihr Schulprogramm entsprechend der pädagogischen Leitlinien und dem Schulstandort auszurichten sowie die notwendigen infrastrukturellen Maßnahmen in personeller und schulorganisatorischer Hinsicht umzusetzen. Gemäß *Holtappels* ist Schulentwicklung die bewusste und absichtsvolle Weiterentwicklung einer Einzelschule, die darauf abzielt, eine lernende Schule zu schaffen, die sich selbst organisiert, reflektiert und steuert.²⁸⁹ Jedoch geht mit dieser zunehmenden Selbststeuerung der Einzelschule auch eine stärkere Gestaltungsautonomie einher, so dass Qualitätssicherung und die Vergleichbarkeit von Schulen im Rahmen staatlicher Gewährleistungsverantwortung garantiert sein müssen.²⁹⁰ § 1 Absatz 1 QAVO NRW regelt diesbezüglich die Zielsetzung der Qualitätsanalyse NRW (QA). Demzufolge dient die QA

dem Ziel die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu liefert sie detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen und darüber hinaus über die Qualität des nordrhein-

²⁸⁹ Vgl. Holtappels, Schulqualität, S. 148.

²⁹⁰ Vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 308 f.

westfälischen Schulsystems insgesamt. (...) Die Ergebnisse sollen für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung in den einzelnen Schulen sowie für entsprechende Unterstützungsleistungen der Schulaufsichtsbehörden und Steuerungsmaßnahmen des Ministeriums genutzt werden.²⁹¹

Während die QA für staatliche Schulen in Nordrhein-Westfalen bereits seit August 2006 verpflichtend eingeführt worden ist, nehmen aus Eigenantrieb seit Beginn des Jahres 2011 auch die katholischen Ersatzschulen der fünf nordrhein-westfälischen (Erz-) Bistümer Aachen, Essen, Köln, Münster und Paderborn an der staatlichen QA teil.²⁹² Entsprechend formuliert *Prälat Karl-Heinz Vogt*, Leiter des Katholischen Büros Nordrhein-Westfalen:

Die Kooperation ist für unsere katholischen Ersatzschulen ein Gewinn. Wir untersuchen gemeinsam mit dem Land die Qualität im Grundsatz nach denselben Kriterien, die sich auch an öffentlichen Schulen bewährt haben. Damit sichern wir eine Vergleichbarkeit mit den öffentlichen Schulen. Gleichzeitig untersucht die Qualitätsanalyse, inwieweit katholische Ersatzschulen die ihr eigenen spezifischen Merkmale mit Leben füllen. Damit stärkt sie das besondere Profil unserer Ersatzschulen.²⁹³

Gemäß § 86 Absatz 5 SchulG NRW i. V. m. § 4 QA-VO NRW ist eine Kooperationsvereinbarung zwischen den (Erz-) Bistümern und dem Land NRW unterzeichnet worden. Zudem können auch Kooperationen von Ordensschulen und Schulen anderer katholischer oder protestantischer Träger mit dem Land NRW geschlossen werden, um sich an der QA zu beteiligen.²⁹⁴ Bei Schulen in katholischer Trägerschaft geht der Abschlussbericht an die zuständige katholische Schulaufsicht, also an den Schulträger.

3.1.3.3.1 Eigenprägung katholischer Schulen

Um der Eigenprägung katholischer Schulen gerecht zu werden, setzt sich zum einen das Team der Qualitätsprüfer aus mindestens zwei hauptamtlichen Qualitätsprüfern (QP) zusammen, einem staatlichen und einem kirchlichen QP.²⁹⁵ Zum anderen basieren die Beobachtung und Auswertung neben den für alle Schulen verbindlichen Qualitätsbereichen (QB) eins bis sechs auf einem zusätzlichen siebten QB. Diese sieben QB sind in 31 Qualitätsaspekte unterteilt, die sich wiederum in 160 Kriterien aufspalten. Die systemische Erfassung aller Kriterien des Qualitätstableaus ergibt den Blick auf die Qualität der Einzelschule, wie auch der kirchliche QP *Stefan Zingler* formuliert: „Insofern wird eine Schule zwar in einer Vielzahl

²⁹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 10/35.

²⁹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Teilnahme, S. 1; vgl. Zingler, Qualitätsanalyse, S. 4.

²⁹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Teilnahme, S. 1.

²⁹⁴ Vgl. Zingler, Qualitätsanalyse, S. 4.

²⁹⁵ Vgl. Zingler, Qualitätsanalyse, S. 4.

von Einzelbereichen betrachtet, aber mit dem Ziel, sie als Ganzes mit ihren Besonderheiten zu erfassen, wie sie also ‚als System Schule funktioniert‘.²⁹⁶

Der siebte QB *Eigenprägung katholischer Schulen in freier Trägerschaft* legt unter Beachtung der Verschiedenheit von Einzelschule den Schwerpunkt auf die zentralen gemeinsamen Merkmale katholischer Schulen, die sich aus dem Evangelium Jesu Christi ergeben, wie es bereits die Erklärung GE formuliert hat, die Schriftstücke KS, KL, RD, ADS, PGL. GEKS, das Dokument *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen*, das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* sowie die Gesetzestexte KSchulG PB und GOKS PB stets betont haben. Demnach wird die Eigenprägung anhand von drei Qualitätsmerkmalen bestimmt, die jeweils durch verbindliche Kriterien sowie beispielhafte Anhaltspunkte konkretisiert werden:

²⁹⁶ Zingler, Qualitätsanalyse, S. 5.

QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft

Stand: 20. Januar 2012, gültig ab Schuljahr 2012/2013

7.1 Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der katholischen Schule	
Kriterium	Anhaltspunkte
7.1.1 Die Schule berücksichtigt in ihrer gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit den katholischen Glauben als Grundlage ihrer Eigenprägung.	<ul style="list-style-type: none"> a. Das Schulprogramm und seine Entwicklung sind auf die Akzentuierung von Inhalten aus christlicher Sicht ausgerichtet. b. Es gibt ein schulpastorales Konzept, das integrierter Bestandteil des Schulprogramms ist. c. Für die Eigenprägung sind in den schulinternen Lehrplänen spezifische Inhalte bzw. Akzentuierungen berücksichtigt, z. B. solche, die die menschliche Existenz berühren bzw. einen religiösen Gehalt haben. d. Die schulinternen Lehrpläne sind bei einzelnen Themen oder Projekten auch mit dem Fach Religion vernetzt.
7.1.2 Die Schule unterstützt ausgehend von ihrer Eigenprägung die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung von eigenen Werturteilen.	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Lernangebote, christliche Werthaltungen in ihrem Begründungszusammenhang zu verstehen. b. Zur Zielsetzung des Unterrichts aller Fächer gehören Wertungen von Inhalten aus christlicher Sicht. c. Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, vor diesem Hintergrund eigenständige Werthaltungen zu entwickeln.
7.1.3 Die Schule fördert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur christlich begründeten sozialen Verantwortung.	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Schülerinnen und Schüler lernen die christliche Motivation für das Handeln in sozialer Verantwortung kennen, die in der Gottes- und Nächstenliebe und der Geschöpflichkeit des Menschen begründet ist. b. Im Unterricht und in Arbeitsgemeinschaften wird vor dem Hintergrund der katholischen Soziallehre die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen gefördert. c. Die Erziehung und Bildung zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler Defizite im Umgang mit dem Nächsten wahrnehmen und sich für Lösungen einsetzen. d. Die Schule führt alle Schülerinnen und Schüler durch ein Sozialpraktikum bzw. durch ein anderes soziales Projekt an aktiv gelebte Solidarität und Mitmenschlichkeit heran. e. Die Praktika bzw. Projekte werden nach Möglichkeit in kirchlichen Einrichtungen durchgeführt. f. Die gewonnenen Erfahrungen werden angemessen reflektiert und dokumentiert. g. Die Schule informiert über Aktionen und Projekte kirchlicher Hilfswerke und regt dazu an, daran mitzuwirken.
7.1.4 Der konfessionelle Religionsunterricht ist integraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist für jeden Schüler und jede Schülerin verpflichtend. b. Er wird in allen Jahrgangsstufen mindestens gemäß den rechtlichen Vorgaben erteilt. c. Der Religionsunterricht ist mit den übrigen Fächern und dem schulpastoralen Konzept vernetzt.

Abb. 1: QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft, 7.1, Quelle: Schule und Erziehung, QB 7, S. 1.

7.2 Lebensraum Katholische Schule	
Kriterium	Anhaltspunkte
7.2.1 Die Schule gibt Raum für ein religiöses Leben.	<ul style="list-style-type: none"> a. Für Schülerinnen und Schüler gibt es adressatengerechte religiöse Angebote wie z. B. Gottesdienste und Besinnungstage. b. Je nach den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden Hilfen zur Einführung in Gebet und Gottesdienst angeboten. c. Daneben gibt es Angebote zur Glaubensbildung und zur Feier des Glaubens für Eltern, für Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule. d. Die geprägten Zeiten des Kirchenjahres finden ihren Ausdruck im Schulleben. e. Bei besonderen Anlässen findet eine gottesdienstliche Feier statt. Diese können u.a. sein: Patronatsfest, Aufnahme- und Entlassfeier, Trauerfälle. f. Zu bestimmten Zeiten des Schultags wird das gemeinsame Gebet gepflegt. g. Die Schule hat eine Schulseelsorgerin/einen Schulseelsorger bzw. Beauftragte(n) für Schulpastoral.
7.2.2 An der Gestaltung der Räumlichkeiten wird die Grundausrichtung der Schule erkennbar.	<ul style="list-style-type: none"> a. Für Gottesdienst, Gebet, Meditation und Stille gibt es einen Raum bzw. Räumlichkeiten. b. In Zeichen, Symbolen und ästhetischer Gestaltung zeigt sich die christliche Eigenprägung der Schule. c. In den Räumen der Schule ist das christliche Symbol des Kreuzes sichtbar.

7.3 Führung und Personalentwicklung der katholischen Schule	
Kriterium	Anhaltspunkte
7.3.1 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nimmt ihre/seine Führungsverantwortung auf der Grundlage und im Rahmen der katholischen Eigenprägung der Schule wahr.	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vertritt in den Schulgremien und in der Öffentlichkeit engagiert den kirchlichen Charakter der Schule. b. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vereinbart mit den beteiligten Gruppen Ziele und Maßnahmen zur Umsetzung des katholischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und überprüft die Umsetzung entsprechender Zielvereinbarungen. c. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter integriert die religiös-spirituellen Angebote in das allgemeine Schulleben. d. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ermöglicht und unterstützt die Arbeit der Schulseelsorgerin/ des Schulseelsorgers bzw. der Beauftragten/des Beauftragten für Schulpastoral. e. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter stellt sicher, dass die Schulseelsorgerin/ der Schulseelsorger bzw. die/der Beauftragte für Schulpastoral bei den Prozessen der Schulentwicklung beteiligt wird.
7.3.2 Die Schule sichert ihre Personalentwicklung im Sinne der katholischen Eigenprägung.	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Teilnahme aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an außerschulischen religiösen Fortbildungen bzw. Angeboten wird gefördert. b. Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden entsprechend ihren Aufgaben systematisch mit der katholischen Prägung der Schule vertraut gemacht, z. B. durch Information, Beratung, Einbezug in bestehende Arbeitsstrukturen. c. In der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird die theologische und spirituelle Bildung des gesamten Kollegiums gesichert. d. Die Kolleginnen und Kollegen werden durch Fortbildungsmaßnahmen in die Lage versetzt, die Vernetzungen der schulinternen Lehrpläne sicherzustellen. e. Kirchliche Dokumente und andere theologische Impulse, besonders zu Bildung und Erziehung und zu ethischen Fragen, werden im Rahmen der Lehrerfortbildung thematisiert.



Qualitätsanalyse NRW



Die Kooperationspartner der Qualitätsanalyse NRW

Abb. 2: QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft, 7.2 und 7.3, Quelle: Schule und Erziehung, QB 7, S. 2.

Aufgrund aktueller Entwicklungen ist an dieser Stelle anzumerken, dass die QA ab dem Schuljahr 2013/14 eine neue Ausrichtung erhalten hat. Die Änderungen wurden schrittweise in vier Phasen in den darauffolgenden zwei Schuljahren umgesetzt, wobei in den beiden Halbjahren des Schuljahres 2013/14 Erprobungen der Neuausrichtung stattgefunden haben und die vollständige Umsetzung der Modifikationen ab dem Schuljahr 2015/16 komplett an Schulen in NRW, inklusive der katholischen Schulen in freier Trägerschaft, umgesetzt werden soll.²⁹⁷ Eine deutlich spürbare Arbeitsentlastung in der Vorbereitung der QA besteht zum einen darin, dass die Einzelschule Mitspracherecht über den Zeitpunkt der QA hat und zum anderen darin, dass fortan lediglich vier obligatorische und nicht wie bislang 21 Dokumente von der Schule für das Schulportfolio bereitzustellen sind, welche das Schulprogramm, ausgewählte schulinterne Lehrpläne, Grundsätze der Leistungsbewertung und die Fortbildungsplanung sind.²⁹⁸ Hinzukommen lediglich Übersichten über den Einsatz der Lehrer, Stunden- und Raumpläne, welche die QP für die Unterrichtsbeobachtungen vor Ort benötigen. Ab dem Schuljahr 2013/14 wurde auch ein neuer Unterrichtsbeobachtungsbogen eingesetzt, der die Qualität verschiedener Unterrichtsmerkmale lediglich in die Antwortformate „trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“ einordnet und zudem wurde das Qualitätstableau auf ca. 50 Prüfkriterien reduziert.²⁹⁹ Während die Bewertung des Unterrichts, das Leitungshandeln und Maßnahmen zum schulinternen Qualitätsmanagement, wie die Schulprogrammarbeit, interne Evaluationen und die Maßnahmen-Fortbildungsplanung, weiterhin Schwerpunkte der QA darstellen, können die Schulen zur Stärkung ihrer Eigenverantwortung passend zu ihrem Profil weitere fakultative Prüfaufträge auswählen, zu denen sie gezielte Rückmeldungen durch die QP wünschen.³⁰⁰ Um die Erkenntnisse der QP nachhaltig wirksam in die Schulentwicklung der Einzelschule einzubinden, erfolgt auf Wunsch ein zusätzlicher Termin zur Interpretation der Ergebnisse durch die QP, welche inhaltlich die Zielvereinbarungen im Rahmen des Qualitätsmanagementkreislaufs vorbereiten soll.³⁰¹ Die Einzelschule soll auf der Grundlage der aus dem QA-Ergebnisbericht formulierten Zielvereinbarungen eigenverantwortlich, systemisch und nachhaltig

²⁹⁷ Vgl. Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse, S. 492 f.; vgl. Gerhards/Zingler, Qualitätsmanagement an katholischen Schulen, S. 4.

²⁹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Qualitätsanalyse, o. S.

²⁹⁹ Vgl. Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse, S. 492.

³⁰⁰ Vgl. Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse, S. 492; vgl. Gerhards/Zingler, Qualitätsmanagement an katholischen Schulen, S. 4 f.

³⁰¹ Vgl. Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse, S. 493 f.; vgl. Gerhards/Zingler, Qualitätsmanagement an katholischen Schulen, S. 4 ff.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung betreiben. Nicht nur bei dem Prozess der Nachbereitung, sondern auch schon im Vorfeld einer QA bspw. im Rahmen selbstgesteuerter Unterrichts- und Schulentwicklungsplanungen, können sich katholische Schulen durch das bistumseigene QM-Kern- und Erweiterungsteam beraten und unterstützen lassen.³⁰²

3.1.3.3.2 Fazit

Festzustellen ist, dass der QB 7 *Die Eigenprägung katholischer Schulen in freier Trägerschaft* deutliche inhaltliche Parallelen zu den grundlegenden einschlägigen Dokumenten aufweist. Demnach würde sich (im Idealfall) der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Schule, zum einen in seiner konzeptionellen Verankerung im Schulprogramm, und zum anderen in Form der christlichen Durchdringung des Schulalltags zeigen, die den Schüler dazu einlädt, sein persönliches Leben nach dem Glauben auszurichten und Verantwortung für Einzelne und die Gesellschaft zu übernehmen. In Anlehnung an das Verständnis einer sich wechselseitig durchdringenden allgemeinen und christlichen Erziehung und Bildung (GE 2 und 8) heben die Kriterien 7.1.1 und 7.1.2 des QBs 7 die Bedeutung der in KS erstmals inhaltlich ausgestalteten Synthese von Glaube, Leben und Kultur hervor, die durch Setzung profilgeeigneter Akzentuierungen in den schulinternen Curricula sowie im fächerübergreifenden Unterricht gemäß RD nachhaltig angebahnt werden kann. Der besondere Stellenwert des Religionsunterrichts wurde bereits zuvor in RD und dem Schriftstück *Qualitätskriterien für Katholische Schulen* hervorgehoben und findet in dem QB 7 unter Punkt 7.1.4 erneut Beachtung, indem der konfessionelle Religionsunterricht als verpflichtendes Schulfach für jeden Schüler einer katholischen Schule aufgeführt wird. Es soll mit den anderen Unterrichtsfächern eng zusammenarbeiten und durch fächerübergreifende Projekte einen Beitrag für das gemeinsame Anliegen von katholischer Kirche und katholischer Schule, dem Einsatz für eine gerechtere Welt, leisten (siehe 7.1.3). Denn die nachhaltige Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen, die kritische Hinterfragung gesellschaftlicher, politischer oder globaler Probleme könnten den Schüler zur sinnstiftenden Deutung seines eigenen Lebens und zugleich zur Wahrnehmung christlich begründeter sozialer Verantwortung motivieren. In An-

³⁰² Vgl. Gerhardt/Zingler, Qualitätsmanagement an katholischen Schulen, S. 6.

lehnung an ADS und das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* zeigt sich gelebte Nächstenliebe beispielsweise in der Unterstützung eines einzelnen Schülers, im Sozialpraktikum oder durch die Unterstützung caritativer Projekte.

Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Schule wird durch die reale Umsetzung im Schulalltag und durch die Förderung der Spiritualität der Gemeinschaft sichtbar.³⁰³ Der Qualitätsaspekt 7.2 *Lebensraum katholische Schule* knüpft an diesen Gedanken aus GEKS an, indem formuliert wird, dass die Schule Raum für ein religiöses Leben gibt, welcher sich bspw. in gemeinsamen Gottesdiensten, Besinnungstagen und Gebeten zeigen kann. Jedoch ist zu bedenken, dass diese religiösen bzw. spirituellen Angebote nicht als Zusatzangebote, die das an staatlichen Schulen übliche Maß übersteigen, aufgefasst werden sollen.³⁰⁴ Diese Angebote sind Ausdrucksformen des gelebten Glaubens im Rahmen der Schulgemeinschaft, die dazu beitragen könnten, einen Zugang zum Glauben zu entdecken, den Glauben zu vertiefen oder ihn zu feiern. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass Schulpastoral bzw. Schulseelsorge im Sinne des QBs 7 ein konzeptionelles Merkmal katholischer Schule sind, und demnach das Selbstverständnis von Schulpastoral bzw. Schulseelsorge nicht auf bestimmte institutionelle Aspekte, wie bspw. die inhaltliche Ausgestaltung von Schulgottesdiensten und Besinnungstagen, beschränkt werden kann.³⁰⁵

Ein weiteres Kriterium, das den Lebensraum katholische Schule beschreibt, zeigt sich in Form sichtbarer Elemente des katholischen Glaubens im Schulgebäude, wie z. B. Symbole und profiltypische Räumlichkeiten. Doch damit nicht lediglich die Gegenstandsebene sondern auch die Bedeutungsebene von christlichen Symbolen von Schülern erschlossen werden kann, so wie auch ADS den kirchlichen Charakter der katholischen Schule betont, wäre es notwendig, dass die katholische Eigenprägung am Lern- und Lebensort Schule Wirklichkeit wird. Ein wesentlicher Beitrag kommt dabei gemäß Kriterium 7.3.1 der Führungsverantwortung der Schulleitung zu, die beispielsweise durch verbindliche Schulprogrammarbeit unter Einbindung der Schulseelsorge den Schulentwicklungsprozess der Einzelschule stets weiterführt. Das Kriterium 7.3.2 knüpft an die Vorbildfunktion des Christen an, die bereits mehrfach bspw. durch RD und das *Leitbild der katholischen Schu-*

³⁰³ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Gemeinsames Erziehen*, S. 282; vgl. Zollitsch, *Kirchliche Perspektive*, S. 149.

³⁰⁴ Vgl. Ilgner, *Was macht eine Schule „katholisch“?* S. 47.

³⁰⁵ Vgl. Mertes, *Seelsorge und Schulprofil*, S. 91; vgl. Kollig, *Schulpastoral*, S. 348.

len in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn betont worden ist. Zum einen zeigt sich diese Vorbildfunktion in menschlicher Hinsicht und zum anderen versucht der Lehrer, durch sein pädagogisches Handeln den Schüler im Sinne des Evangeliums zu bilden und zu erziehen. Zum Gelingen dieses Prozesses tragen neben seiner Authentizität auch seine notwendige fachliche Ausbildung, sowie seine fachliche und religiöse Fortbildung bei, wie auch in § 5 Absatz 1 und 5 KSchulG PB i. V. m. § 6 Absatz 8 KSchulG PB und ferner durch § 4 Absatz 2 und § 12 DOKS PB betont wird. In Anknüpfung an KL und GEKS misst auch der QB 7.3.2 der Personalentwicklung im Sinne der katholischen Eigenprägung eine wichtige Rolle zu, um die Kompetenzen der Lehrer hinsichtlich einer nachhaltigen Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu erweitern.

Die QA hat das Ziel, die Vergleichbarkeit von Schulen herzustellen, sowie die Qualität der Einzelschule zu sichern.³⁰⁶ Demnach ist die QA als externe Evaluation geeignet, die Vergleichbarkeit von katholischen Ersatzschulen und öffentlichen Schulen herzustellen. Zudem erheben katholische Schulen den Eigenanspruch, qualitativ gute Schulen zu sein. Auch dieses Selbstverständnis wird durch die in Eigeninitiative erfolgte Teilnahme an der QA gespiegelt, indem die Schule konkrete Rückmeldungen über ihre pädagogische Qualität erhält. Des Weiteren kann sie durch die QA konkrete Impulse erlangen, die dazu beitragen können, katholische Schulen noch besser zu machen. Grundsätzlich gibt es bei der Durchführung der QA als externes Evaluationsinstrument aber einige kritische Aspekte anzumerken.

Mit Blick auf die Kernaufgabe von Schule, dem Unterricht, ist zu beachten, dass die QP generell während der Besuchsphase lediglich fragmentierte Unterrichtsbesuche durchführen, die in der Summe ein reales Abbild der faktischen Unterrichtsqualität verschleiern könnten.

Obgleich die QP über langjährige berufliche Erfahrung in diesem Tätigkeitsbereich verfügen bzw. zuvor Schulleiter gewesen sind und sie fortlaufend Schulungsmaßnahmen durchlaufen, könnten sie dennoch Beurteilungsfehlern unterliegen, die eine Objektivität in der Beurteilung der Einzelschule fraglich erscheinen lassen.

Ein Vorteil der QA hingegen ist, dass das Verfahren die Transparenz der Beobachtungskriterien sichert, wobei jedoch zu bedenken ist, dass nicht alles, was

³⁰⁶ Vgl. Hallwirth, Wertorientierung evaluieren, S. 390, 395.

nach dem Selbstverständnis katholischer Schulen ihre Besonderheit ausmacht, gleichermaßen geeignet ist, in einem Verfahren der QA messbar und vergleichend erfasst zu werden.³⁰⁷ Gemäß Zingler ist es das Ziel der Analyse „(...) möglichst aspektreich und genau die Qualität der Erziehungs- und Bildungsarbeit katholischer Schule auch in den Bereichen zu erfassen, die für sie spezifisch sind“³⁰⁸. Während der siebte QB die Eigenprägung katholischer Schulen explizit behandelt, werden bereits in den sechs für alle Schulen verbindlichen QB schon Akzentuierungen deutlich, denen sich katholische Schulen aufgrund ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags besonders verpflichtet fühlen.³⁰⁹ Folglich könnte erst die Gesamtschau aller sieben Qualitätsbereiche ein realistisches Abbild des Systems katholischer Einzelschule ermöglichen.

3.1.3.4 Gesamtfazit zu den Dokumenten auf nationaler und erzbistümlicher Ebene

Die inhaltliche Ausrichtung der *Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen (QK)*, des *Leitbildes der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn (LB)* und der siebte Qualitätsbereich des Qualitätstableaus basieren auf den Leitgedanken der Erklärung GE sowie deren Konkretisierung in den sechs nachkonziliaren Schreiben der Bildungskongregation. Die zusammenfassende Würdigung der zentralen Gesichtspunkte zum Profil und Auftrag katholischer Schulen, die aus den Dokumenten auf nationaler und erzbistümlicher Ebene abgeleitet werden können, erfolgt zunächst thesenhaft und wird anschließend kommentiert.

3.1.3.4.1 Thesen

Ganzheitliche Erziehung und Bildung

Die Dokumente leisten einen Beitrag zum Schulentwicklungsprozess, indem sie den ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag als profilschärfendes Merkmal katholischer Schule definieren. Der Prozess der ganzheitlichen Mensch- und Christwerdung basiert auf der Botschaft Jesu Christi, die Perspektiven für eine erfüllte und verantwortungsvolle persönliche Lebensführung bietet und den Blick

³⁰⁷ Vgl. Zingler, Qualitätsanalyse, S. 6.

³⁰⁸ Zingler, Qualitätsanalyse, S. 6.

³⁰⁹ Vgl. Zingler, Qualitätsanalyse, S. 5 f.

auf die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung für die eine Welt richtet. Die katholische Schule kann gemäß QK, LB und dem Qualitätstableau durch synthetisierenden, fächerübergreifenden Unterricht sowie Akzentuierungen im schulinternen Curriculum und der individuellen Förderung der Dreieinheit zu einer wechselseitigen Durchdringung allgemeiner und christlicher Erziehung und Bildung beitragen.

Erziehungsgemeinschaft

Unter Rückgriff auf die Bedeutsamkeit der Erziehungsgemeinschaft, die bereits GE betont hat, sollen sich nicht nur die Schüler, sondern auch die Eltern aktiv für christliche Erziehungsgrundsätze und Bildungsarbeit der Schule einsetzen, wie es auch § 4 Absatz 2 KSchulG PB und § 5 Absatz 2 i. V. m. § 6 DOkS PB vorsehen. Neben einem hohen Maß an Identifikation mit der christlichen Einzelschule ist es Aufgabe der Schulleitung, im Rahmen ihrer Führungsverantwortung im Sinne von QK und QB 7 in besonderer Weise die Personalentwicklung zu fördern, da dem persönlichen Beitrag eines Lehrers im Rahmen der Wahrnehmung seines pädagogischen Auftrags eine bedeutende Rolle beizumessen ist.

Katholisch kirchliche Identität

Der pädagogische Auftrag katholischer Schule wird durch schulpastorale, soziale und liturgisch spirituelle Angebote, Rituale und sichtbare christliche Elemente im Schulalltag unterstützt. Denn durch die erfahrbare christliche Prägung des gesamten Schullebens wird gemäß QK, LB und QB 7 die Spiritualität der Schulgemeinschaft sichtbar, was eine Ausdrucksform gelebten Glaubens als profilscharfes Merkmal katholischer Schule darstellt.

Zeitgemäße Anpassung von Einzelschule

Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, das Leitbild und die QA weisen deutlich auf die Notwendigkeit von kontinuierlicher Schulentwicklungsarbeit in der Schule vor Ort hin, um dadurch selbstständig und eigenverantwortlich die Qualität schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit profilscharf zu entwickeln und zu sichern.

Aus- und Fortbildung der Lehrer

Maßgebend für die gelingende Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags ist unter anderem die Vorbildfunktion der Lehrer. In diesem Rahmen sollen die Kompetenzen des Kollegiums in fachlicher, theologischer und spiritueller Hinsicht erweitert werden, wie auch § 5 Absatz 5 i. V. m. § 6 Absatz 8 KSchulG PB, Artikel 9 GrO und § 4 Absatz 2 sowie § 12 DOKS PB formulieren.

Religionsunterricht

Die relevante Rolle des konfessionellen RU zeigt sich darin, dass er integraler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags katholischer Schule ist, der auf der Grundlage curricularer Absprachen themenspezifisch mit anderen Fächern kooperieren soll.³¹⁰

3.1.3.4.2 Kommentierung

Aus LB geht hervor, dass für die Umsetzung des pädagogischen Auftrags katholischer Schule (siehe 3.1.3.4.1 **Ganzheitliche Erziehung und Bildung**) Aspekte, wie bspw. sozialer Hintergrund, Behinderungen oder die Religionszugehörigkeit eines Schülers, nicht relevant seien, da sich katholische Schule als eine Schule für alle versteht. Es sei die Frage zu betrachten, inwieweit eine durch das Erzbistum Paderborn vorgegebene quantitative Beschränkung, dass Schüler anderer christlicher Konfessionen sowie im Einzelfall Schüler anderer Religionen und Schüler ohne Konfession Zugang zu einer katholische Schule finden, der generellen Aussage, katholische Schule möchte eine Schule für alle sein, entgegensteht.³¹¹ Während sich theoretischer Anspruch und Schulpraxis bei den Neuanmeldungen von Schülern auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, erscheint eine quantitative Regelung, jedoch in Form einer prozentual deutlich gesenkten Quote katholischer SuS, im Sinne der Eigenprägung katholischer Schulen durchaus sinnvoll, um den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulalltag nachhaltig anbahnen zu können. Dies setzt eine gewisse homogene Zusammensetzung der Schüler voraus, die sich mit dem katholischen Profil ihrer Schule identifizieren. Aus diesem Grund hat der Schulträger gemäß § 1 Absatz 3 KSchulG PB das Recht der freien Schülerwahl, sofern die „Sonderung nach Besitzverhältnissen der

³¹⁰ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, 27; vgl. Schule und Erziehung, QB 7, S. 1.

³¹¹ Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 8 f.

Eltern nicht gefördert wird“³¹² (siehe Artikel 7 Absatz 4 GG). Trotz dieser vermeintlichen Homogenität sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass dennoch innerhalb der Schülerschaft eine große Glaubensvielfalt und Glaubensintensität herrscht. Daher könnten diese verschiedenen Glaubenserfahrungen und Positionen fortlaufend als Kommunikationsanlässe genutzt werden, um bspw. den eigenen Glauben zu vertiefen oder die Toleranz gegenüber anderen Glaubensrichtungen zu fördern. Der eigene Glaube braucht Möglichkeiten, gelebt und reflektiert zu werden, daher sollte der Lebensraum katholische Schule auch einen religiösen Erfahrungsraum darstellen (siehe 3.1.3.4.1 **Katholisch kirchliche Identität**). Um den wertstiftenden Charakter des christlichen Glaubens erfahrbar werden zu lassen, hat der Sozialraum Schule generell den respektvollen Umgang aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu fördern und kann im Rahmen des Sozialpraktikums oder in Form von fächerverbindenden Projekten, welche die Hilfsbedürftigkeit in der Welt thematisieren, einen Beitrag zur gesellschaftlichen und politischen Relevanz des Glaubens leisten.³¹³

Im Sinne einer aktiven, vertrauensvollen **Erziehungsgemeinschaft** (siehe 3.1.3.4.1) dürfte es nicht als ausreichender Beitrag der Eltern angesehen werden, dass sie lediglich den Schulvertrag unterzeichnen, sondern erstrebenswert ist eine enge Kooperation zwischen dem Schüler, den Eltern und den Lehrern sowie eine Beteiligung der Eltern am Schulleben. Während eine verantwortungsvolle und vertrauensvolle Mitwirkung aller Beteiligten generell eine gute Schulkultur auszeichnen sollte, folglich definitiv kein ausschließliches Merkmal einer katholischen Schule ist, liegt das Spezifische in dem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Schule, der dem Schüler die Möglichkeit bietet, eine „eigene Identität zu entwickeln, in der das Religiöse eine Bedeutung hat und der Blick auf die Welt sich nicht auf die naturwissenschaftliche oder ökonomisch-materielle Perspektive beschränkt“³¹⁴.

Während ein im Laufe der Schulzeit entwickeltes handlungsleitendes Wertefundament des Schülers nicht messbar sein dürfte, sollten hingegen Kompetenzen des Lernenden anhand sogenannter objektiver Kennzahlen messbar sein und Rückschlüsse auf die Qualität schulischer Bildung zulassen. Solche Kennzahlen könnten bspw. die Anzahl der Qualifikationsvermerke, die Quote der Klassenwieder-

³¹² KSchulG PB, § 1 Absatz 3.

³¹³ Vgl. Nikles, Die Schülerperspektive, S. 298 f.; vgl. Kuld, Katholische Schulen – gute Schulen, S. 303.

³¹⁴ Vgl. Sajak, Identität und Differenz, S. 137.

holer, die Schulabbruchquote sowie die Weitervermittlung in das Berufsleben oder an weiterführende Bildungsinstitutionen sein. Aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung könnten ebenso Ergebnisse schulinterner Parallelarbeiten, der länderübergreifenden vergleichenden Lernstandserhebung in Klasse 8 und der zentralen Abschlussprüfung in Klasse 10 als Indikatoren einer guten Schule bspw. auch im Rahmen der QA herangezogen werden. Problematisch wäre es jedoch, Bereiche zu messen, die nicht mit messbaren Kennzahlen belegbar sind. Zu diesen könnte gerade die christliche Komponente des Bildungs- und Erziehungsauftrags katholischer Schule zählen. Zu fragen wäre demnach: Was zeichnet eine gute katholische Schule aus? Auch gemäß *Zingler* ist die QA zwar geeignet, anhand transparenter Beobachtungskriterien die Qualität einer katholischen Schule inklusive ihrer profilscharfen Ausprägung darzustellen, wobei jedoch zu bedenken ist, dass nicht alles, was nach dem Selbstverständnis katholischer Schulen ihre Besonderheit ausmacht, gleichermaßen geeignet ist, in einem Verfahren der QA messbar und vergleichend erfasst zu werden.³¹⁵ Jedoch sollte im Rahmen der QA bspw. der wertschätzende Umgang miteinander während des Unterrichts und darüber hinaus wahrnehmbar sein, sowie das Bestehen und die Umsetzung eines christlich motivierten Schulprogrammes spürbar sein. Gerade in der heutigen Zeit, in der ein zunehmender Werteverfall zu verzeichnen ist und die Stabilität der Familie in Frage gestellt ist, ist es wichtig den Heranwachsenden eine verlässliche Orientierung zu bieten und die Eltern, als primäre Erziehungsinstanz, bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrags zu unterstützen. Denn wie auch frühkindliche Bindungserfahrungen des Kleinkindes zu dessen nächsten Bezugspersonen, so beeinflussen auch die späteren Beziehungserfahrungen zu Lehrern die Entwicklung und das Lernverhalten eines Heranwachsenden.³¹⁶ Gemäß *Renate Beldowitsch* sind Bindung und Bildung „zwei nicht voneinander trennbare Bereiche, die über den gesamten Lebensweg von Bedeutung bleiben“³¹⁷. Folglich wäre es Aufgabe des Lehrers, zu einem erfolgreichen Bildungs- und Erziehungsprozess beizutragen, indem er dem einzelnen Schüler bspw. Interesse und Einfühlungsvermögen entgegenbringt und in ihm darüber hinaus Freude am Lernen erweckt und ihn zur Auseinandersetzung mit existenziellen Sinnfragen ermutigt. Eben hier bietet katholische Schule einen Lern- und Lebensort, an dem durch ganzheitliche christ-

³¹⁵ Vgl. *Zingler*, Qualitätsanalyse, S. 6.

³¹⁶ Vgl. *Beldowitsch*, Familie und Bildung, S. 72 ff.

³¹⁷ *Beldowitsch*, Familie und Bildung, S. 72.

liche Bildung und Erziehung dem jungen Menschen in Kooperation mit seinen Eltern Hilfestellung gegeben wird, zu einem freien, verantwortungsbewussten und moralisch gefestigten Bürger und Christen heranzureifen.³¹⁸ Um diesem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu entsprechen, sollte es zum einen dringend erforderlich sein, dass der Schüler aktiv seinen Entwicklungsprozess gemäß § 3 KSchulG PB mitgestaltet, da Lernen ein individueller Vorgang ist. Zum anderen wäre notwendig, dass die katholische Einzelschule auf Grundlage der Aussagen der göttlichen Offenbarung und der daraus resultierenden Glaubens- und Wertvorstellungen ein zeitgemäßes profilscharfes Schulprogramm entwickelt und nachhaltig unter Beachtung der Prozesshaftigkeit dessen umsetzt, was im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung unerlässlich ist (siehe 3.1.3.4.1 **Zeitgemäße Anpassung von Einzelschule**). Ganz konkret sollte der Blick dabei auf einige Aspekte gerichtet werden, die eine veränderte Kindheit der heutigen Schüler verdeutlichen. Demnach kann der gesteigerte Medienkonsum unter anderem zu einem Werteverlust und einem Verlust der Gemeinschaftserfahrung sowie der Kommunikationsfähigkeit führen, die sich sogar in Ermangelung einer respektvollen Streitkultur in Form von körperlichen Auseinandersetzungen zeigen kann.³¹⁹ Um eine defizitäre Persönlichkeitsentwicklung zu kompensieren, wäre es unabdingbar, dass Schule aus der gewandelten Lebenswelt der Schüler Konsequenzen für eine gelingende Erziehung und guten Unterricht zieht und diese in enger Zusammenarbeit mit den Eltern tatsächlich umsetzt.

Im Bereich der Qualitätsentwicklung von Schule könnte die **Fortbildung** der Lehrer und der Schulleitung (siehe 3.1.3.4.1) ein relevantes Element darstellen. Dazu wäre notwendig, dass eine Fortbildungsveranstaltung „(...) nicht als Anlass für Unterrichtsausfall und als individuelle Interessenwahrnehmung ohne Wirkung für die pädagogische Arbeit missgedeutet wird“³²⁰, sondern diese stärker am Bedarf der Einzelschule auszurichten. Der Fortbildungsbedarf lässt sich aus gemeinsamen Zielvereinbarungen des Kollegiums herleiten, die im Schulprogramm benannt sind. Die Aufgabenverteilung könnte die Schulleitung vornehmen, die aufgrund regelmäßig stattfindender Personalentwicklungsgespräche einen optimalen Überblick über Fortbildungsinteresse und Ressourceneinsatz der Lehrkräfte hat. An der Einzelschule sollte es obligatorisch sein, dass auch die Kollegen, die nicht

³¹⁸ Vgl. Grundordnung PB, § 1 Nr. 1, 3 und 5; vgl. Zollitsch, Kirchliche Perspektive, S. 148.

³¹⁹ Vgl. Zierer, Erzieherische Herausforderungen, S. 80 ff.

³²⁰ Hissnauer/Skala, Fortbildung als Qualitätselement, S. 350.

an der Fortbildung teilgenommen haben, von deren Inhalten profitieren, indem ein ritualisierter Austausch stattfindet. Hierbei wäre es Aufgabe der Fortbildungsteilnehmer als Multiplikatoren, ihre Kollegen über die Fortbildungsinhalte in Kenntnis zu setzen und eine Anwendung dieser im Schulalltag anzubahnen. Fraglich könnte dennoch erscheinen, wie die persönliche Interessenslage des Lehrers auf der einen Seite und der schulimmanente Fortbildungsbedarf auf der anderen Seite in der Schulpraxis gewinnbringend in Einklang zu bringen sind.

3.2 Konsequenzen für den empirischen Teil

Während Theorie ohne empirische Überprüfung auf Dauer ein abstraktes Gedankengebilde bleibt, ergänzen sich Theorie und Empirie, sodass sie zusammen zu einem höheren Erkenntnisgewinn beitragen. Die Formulierung von *Joachim Dikow* aufgreifend „Das Kennzeichen einer katholischen Schule ist es, dass sie sich immer wieder fragt: Was ist eine Katholische Schule?“³²¹, stellt sich zunächst die Frage, welche Topoi aus den kirchenamtlichen Dokumenten geeignet sind, den Auftrag und das Profil katholischer Schulen im Rahmen einer Analyse der Schulprogramme darzustellen. Anschließend ist zu untersuchen, ob und wenn ja welche Vorgaben dieser Schriftstücke tatsächlich im Schulalltag als umgesetzt vorgewiesen werden können.

³²¹ Pflüger/Leide, St. Benno-Gymnasium S. 124.

4 Empirie

Der empirische Teil dieses Forschungsprojekts untergliedert sich in zwei aufeinander aufbauende Teilanalysen. Zunächst erfolgt eine systematische Inhaltsanalyse von Schulprogrammtexten katholischer Schulen in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn. Da sich die Ergebnisse der Analyse nur auf das Schulprogramm als schriftlich fixiertes Produkt beziehen, wurde anschließend eine schriftliche Befragung der Lehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums durchgeführt, um nachvollziehen zu können, ob und inwieweit die grundlegenden Elemente der lehramtlichen Verlautbarungen für katholische Schulen, die durch die Analyse der Schulprogramme bestätigt werden, tatsächlich im realen Schulalltag Realisierung finden. Die dargestellten Untersuchungsergebnisse sowie die Kommentierung von Parallelen und Differenzen zwischen pädagogischem Anspruch (dem Schulprogramm) und Schulwirklichkeit (Einblick in den Schulalltag durch Befragung) können einen Beitrag zur nachhaltigen Schulentwicklung leisten.

4.1 Anlage und Ziele der ersten Teilanalyse

Wie sich bereits durchgehend gezeigt hat (s. o.), erheben katholische Schulen den Eigenanspruch, gute Schulen zu sein. Aus Sicht der Schulforschung misst sich die Qualität einer Schule nicht nur am Unterricht, sondern auch am Schulleben und dem Kommunikations- und Kooperationsklima, das wiederum Voraussetzung für guten Unterricht ist.³²² Demnach ist es nicht verwunderlich, dass der inhaltlichen Komponente *Schulleben* größte Aufmerksamkeit in Schulprogrammen zuteilwird, während das Kommunikations- und Kooperationsklima generell in allen Bereichen von Schule spürbar ist.³²³ Daher ist es notwendig, einen Konsens über das pädagogische Selbstverständnis von Kollegium, Schülern und Eltern herzustellen und nachhaltig zu verfolgen. Dies ist eine zentrale Aufgabe der Schulprogrammarbeit.³²⁴ Das Schulprogramm stellt darüber hinaus die Besonderheiten der Schule in der Öffentlichkeit dar und sollte als ein wichtiges, wenn nicht gar als wichtigstes Instrument der Schulentwicklung als ein ständiges Arbeitsprogramm der Schule verstanden werden, welches Aufschluss über gemeinsame Ziele, Arbeitsvorha-

³²² Vgl. Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder, S. 15.

³²³ Vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff.

³²⁴ Vgl. Holtappels, Schulprogramm, S. 15.

ben, Verantwortlichkeiten und Zeitpläne gibt.³²⁵ Die überdies von der Schulforschung benannten Inhaltsbereiche *Unterricht, Erziehung, Schulleben, Elternarbeit, Öffnung von Schule* und *Schulentwicklung* finden sich in ähnlicher Form in den für katholische Schulen verbindlichen und oben explizierten Grundlagendokumenten wieder. Fraglich ist, inwieweit eine Passung der aus der Theorie abgeleiteten konstituierenden Merkmale und dem pädagogischen Selbstverständnis einer katholischen Einzelschule besteht. Folglich werden die vorliegenden Schulprogramme als pädagogische Handlungsmaxime der Einzelschule anhand von sechs, aus den kirchenamtlichen Dokumenten abgeleiteten Inhaltsbereichen nebst Unterpunkten analysiert, um das Profil und den Auftrag katholischer Schule präzise zu bestimmen.

4.1.1 Design

Das Untersuchungsdesign gliedert sich in die folgenden Aspekte: die Auswahl von Teilnehmern/die Wahl von Gruppen, die Methoden zur Datenerhebung, die zeitliche Struktur und weitere Aspekte.³²⁶

4.1.1.1 Auswahl von Teilnehmern/die Wahl von Gruppen

Wie bereits die Ergebnisse der Feldstudien von sowohl *Burkard* als auch *Kanders* verdeutlicht haben (siehe Kapitel 2.3 und 2.4), weisen Schulprogramme zwar generell typische inhaltliche Elemente auf, die jedoch einen stark unterschiedlichen Stellenwert in ihrer Ausgestaltung in Schulprogrammen erfahren, wie sich in einer Spannbreite der Zuordnung ‚von größter Aufmerksamkeit‘ bis ‚nur selten besondere Beachtung‘ zeigt.³²⁷ Angestrebt wurde daher einerseits, einen möglichst umfassenden Eindruck von der Ausgestaltung des Profils und Auftrags katholischer Schulen zu gewinnen, sodass (möglichst) alle Schulprogramme relevanter Schulen in die Textanalyse eingehen sollten. Durch diese Vorgehensweise soll verhindert werden, dass einzelne inhaltliche Arbeitsfelder keinerlei Berücksichtigung in der Dokumentenanalyse finden. Andererseits musste, aufgrund der theoretischen Fundierung, der regionale Aspekt Beachtung finden. Demnach sind die Schulprogramme aller katholischen Schulen als relevant anzusehen, deren Verwaltungsträ-

³²⁵ Vgl. Baulecke, Schulprogrammarbeit, S. 112 f.

³²⁶ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 17.

³²⁷ Vgl. Burkard, Funktionen, S. 143; vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff., 127 f.

ger das Erzbistums Paderborn ist. Um diesen Ansätzen gerecht zu werden, wurde zunächst das Erzbistum Paderborn, genauer gesagt die Hauptabteilung Schule und Erziehung, durch ein Schriftstück über das Forschungsvorhaben informiert und um Genehmigung und Unterstützung gebeten. Nach erfolgter Genehmigung seitens des Erzbistums wurden die Schulleitungen aller aktuell 19 katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn schriftlich über die geplante Schulprogrammanalyse in Kenntnis gesetzt, verbunden mit der Bitte um ihre Genehmigung.³²⁸ Insgesamt erteilten 14 Schulleitungen ihr Einverständnis, das Schulprogramm ihrer Schule für dieses Forschungsvorhaben analysieren und Auffälligkeiten diskutieren zu dürfen.

4.1.1.2 Methode der Datenerhebung

Alle 14 schriftlichen Schulprogrammtexte wurden anhand der vorher aus den lehramtlichen Verlautbarungen abgeleiteten inhaltlichen Kriterien in Form eines entwickelten Analyserasters nebst einer Legende begutachtet.³²⁹ Um die sechs Inhaltsbereiche *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag*, *Erziehungsgemeinschaft*, *Katholisch kirchliche Identität*, *Personalmanagement (= Aus- und Fortbildung der Lehrer)*, *Religionsunterricht* und *Schulentwicklung (= Zeitgemäße Anpassung der Einzelschule)* in den Texten nachweisen zu können, war es notwendig, jeweils konkrete passende Items zu formulieren. Diese ergaben sich ebenfalls auf der Grundlage schulentwicklungsrelevanter Verfahren, einschlägiger für katholische Schulen verbindlicher Texte auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene sowie auf der Basis eigener Überlegungen. Die Fokussierung auf Schulen, die das *Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* als verbindliche Grundlage ihres pädagogischen Handelns ansehen, war notwendig, um aufgrund ähnlicher Rahmenbedingungen vergleichbare Aussagen tätigen zu können.

³²⁸ Telefonische Auskunft des zuständigen Mitarbeiters des Erzbistums Paderborn vom 03.09.2012.

³²⁹ Siehe Anhang.

Legende	
Kriterium	Inhaltliche Bedeutung
nein	Der Inhaltsbereich ist nicht repräsentiert.
ja	Der Inhaltsbereich ist repräsentiert.

Abb. 3: Legende, Quelle: Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Personalmanagement			
4.	Personalmanagement (Aus- und Fortbildung der Lehrer)	ja	nein
4.1	Laut SP trägt das Kollegium einvernehmlich den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit.		
4.2	Das SP hebt die Vorbildfunktion eines Lehrers hervor.		
4.3	Laut SP bilden sich Lehrer in fachdidaktisch-methodischer Hinsicht fort.		
4.4	Im Sinne des SP ist die Teilnahme der Lehrer an religiös-spirituellen Fortbildungen vorgesehen.		
4.5	Das SP beinhaltet spezielle Fortbildungsangebote für neue Kollegen.		
4.6	Das SP sieht regelmäßige Personalentwicklungsgespräche vor.		

Abb. 4: Personalmanagement, Quelle: Auszug aus Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Religionsunterricht			
5.	Religionsunterricht	ja	nein
5.1	Laut SP ist der RU konfessionell gebunden.		
5.2	Das SP beinhaltet eine verpflichtende Teilnahme aller SuS am RU.		
5.3	Gemäß SP findet der RU in allen Jahrgangsstufen statt.		
5.4	Der RU hat laut SP einen fächerverbindenden Charakter.		
5.5	Der RU ist im Sinne des SP ökumenisch ausgerichtet.		

Abb. 5: Religionsunterricht, Quelle: Auszug aus Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

In einem ersten Auswertungsprozess wurde zunächst jedes Schulprogramm von mir gelesen. Anschließend habe ich versucht, eine Passung zwischen Schulprogramm und dem entworfenen Analyseraster herzustellen. Dazu erfolgte eine Zuordnung von Textbausteinen des jeweiligen Schulprogramms und den inhaltlich

entsprechenden Items. Sofern ein Unterpunkt des Analyserasters im Sinne einer Passung im jeweiligen Schulprogramm repräsentiert war, wurde dieses in der Legende entsprechend mit „ja“ vermerkt, andernfalls erfolgte ein „nein“. Es wurde bewusst Wert auf die dichotome Einschätzungsskala „ja“ und „nein“ gelegt, da die Schulprogramme in Art und Umfang stark voneinander abweichen und dadurch eine eindeutig nachvollziehbare differenziertere Untergliederung beispielsweise in die Kategorien ‚fehlt, knapp, hinreichend, ausführlich und sehr ausführlich‘ erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen. Im Zuge dieser ersten Teilanalyse ist es nicht von Bedeutung, Aussagen darüber zu erhalten, in welcher Ausprägung einzelne Unterpunkte im jeweiligen Schulprogramm Erwähnung finden, sondern lediglich, ob sie oder ob sie nicht dort repräsentiert werden. Demnach ermöglicht die gewählte Einschätzungsskala ein transparentes Abbild.

Nach der ersten Analyse aller 14 Schulprogramme erfolgte ein zweiter Lektüre- und Auswertungsdurchgang, indem ich erneut ein leeres Analyseraster schulspezifisch ausgefüllt habe. Beide Raster wurden im Anschluss miteinander verglichen und im Falle abweichender Einträge erfolgte zur endgültigen Klärung eine erneute, selektive Sichtung des jeweiligen Schulprogramms. Eine nochmalige Sichtung der Texte ermöglichte, vorbildliche Passagen einzelner Schulprogramme zur Veranschaulichung zentraler Ergebnisse in den Text einfließen zu lassen.

4.1.1.3 Zeitliche Struktur

Der Zeitrahmen von der Information der Beteiligten bis hin zur Fertigstellung der Datenauswertung sollte sich über den Zeitraum Oktober 2012 bis Januar 2013 erstrecken und konnte rückblickend betrachtet eingehalten werden.

4.1.1.4 Weitere Aspekte

Der alltäglichen Erfahrung folgend, dass Anspruch und Wirklichkeit manchmal weit auseinanderklaffen, gilt es im Sinne der Nachvollziehbarkeit dieses Untersuchungsdesigns die Begriffe ‚Anspruch‘ und ‚Wirklichkeit‘ zu definieren.³³⁰ Der Auffassung der *Wuppertaler Arbeitsgruppe* folgend, sind Ansprüche nichts anderes als implizite Erwartungen oder explizite Forderungen.³³¹ Bezogen auf dieses

³³⁰ Vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm*, S. 28.

³³¹ Vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm*, S. 28 f.

Forschungsvorhaben ist es erforderlich, die Ansprüche an das Profil und den Auftrag katholischer Schulen im Erzbistum Paderborn zu konkretisieren. Zum einen ergeben sich sowohl implizite Erwartungen als auch explizite Forderungen aus den Grundlegendokumenten katholischer Schulen (siehe Theorie). Zum anderen sollten sich Parallelen zwischen diesen Ansprüchen und dem pädagogischen Selbstverständnis einer katholischen Einzelschule herstellen lassen, das sie wiederum in ihrem Schulprogramm, als Ausdruck ihres pädagogischen Anspruchs, zugrunde legt. Doch weder implizite Erwartungen noch explizite Forderungen entfalten eine Wirkung in der Realität, wenn sie lediglich in der theoretischen Erarbeitung verharren oder überspitzt formuliert: Wenn das Schulprogramm gerade nicht als Steuerungs- und Rechenschaftsinstrument gelingender Schulentwicklung Verwendung findet, sondern lediglich als schriftlich fixiertes Produkt in der Schublade verweilt. Daher lässt sich die Definition erweitern: „Pädagogische Ansprüche bezeichnen also etwas, dessen Einlösung oder zumindest Beachtung für die Zukunft gefordert oder in Zukunft erwartet wird und sich in einer entsprechend gestalteten Wirklichkeit nachweisen lassen müsste.“³³² Folglich werden im Rahmen der zweiten Teilanalyse durch die postalische Befragung von Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn Einblicke in ihre jeweilige schulische Wirklichkeit gewonnen, um die Verwirklichung von pädagogischen Ansprüchen im Schulalltag zu überprüfen. Zu beachten ist, dass der Begriff ‚Wirklichkeit‘ zu komplex ist, sodass hier der Auffassung von *Christian Doelker* gefolgt wird: „Da Wirklichkeit uns stets übersteigt, können wir nicht anders mit ihr umgehen als vereinfachend.“³³³ Demnach wird der Begriff ‚Wirklichkeit‘ hier im konstruktivistischen Sinne als aufgrund eigener Erfahrungen individuell konstruiert verstanden. Diese Sichtweise wird durch ein ‚objektiveres‘ Wirklichkeitsverständnis ergänzt, indem das Individuum mit der Intention der Vergewisserung und Bestätigung seines Wirklichkeitserlebens einen (korrigierenden) Vergleich mit der Wirklichkeitsauffassung seiner Mitmenschen vornimmt.³³⁴ Diese Kombination von subjektiv konstruierten Wirklichkeitsverständnissen mit gesellschaftlichen, allgemeineren Wirklichkeitsauslegungen ermöglicht es in Kapitel 4.2 am Beispiel der befragten Lehrer, ihre Sichtweisen zur Verwirklichung im Schulalltag der in den verschiedenen Schulprogrammen formulierten Ansprüche

³³² Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm*, S. 31.

³³³ Doelker, *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*, S. 65.

³³⁴ Vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm*, S. 33.

an das Profil und den Auftrag katholischer Schulen miteinander in Beziehung zu setzen.

4.1.2 Durchführung der Datengewinnung

Die Schulprogrammtexte der Schulen wurden jeweils mit Genehmigung der Schulleitung als elektronische Datei gespeichert bzw. liegen in Papierform vor. Die Daten werden vertraulich behandelt und die Ergebnisse anonymisiert vorgestellt. Sämtliche 14 Schulprogramme wurden anhand der unter Kapitel 4.1.1.2 einzeln dargestellten methodischen Analyseschritte bearbeitet. Anschließend erfolgte eine Häufigkeitsauszählung der beiden Antwortmöglichkeiten.

4.1.3 Darstellung zentraler Ergebnisse der Textanalyse

Da es sich um deskriptive Statistik handelt, beziehen sich die Auswertungen nur auf die erhobene Datenmenge und sind nicht repräsentativ. Generell kann festgestellt werden, dass die der Analyse zugrunde liegenden 14 Schulprogramme hinsichtlich ihres Umfangs (von minimal 11 bis maximal 118 Seiten), ihres Layouts und ihrer thematischen Vielfalt sehr unterschiedlich gestaltet sind. Diese Feststellung verwundert nicht, da zum einen keine allumfassenden verbindlichen Vorgaben für die Gestaltung eines Schulprogramms bestehen und zum anderen ein jedes den pädagogischen Anspruch einer konkreten Einzelschule unter Berücksichtigung ihrer schulindividuellen Schwerpunkte auf der Basis ihrer Situation, ihres Profils und ihres Umfeldes definiert. Da im Rahmen dieses Forschungsvorhabens die Konkretisierung des Auftrags und Profils katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn erfolgen soll, gilt es, den Blick auf die Auswertung der Analyseraster aller 14 Schulen zu richten. Die Darstellung zentraler Ergebnisse erfolgt strukturiert nach den sechs Inhaltsbereichen, wobei ausgewählte Originalzitate aus den Schulprogrammen die numerischen Auswertungen veranschaulichen.

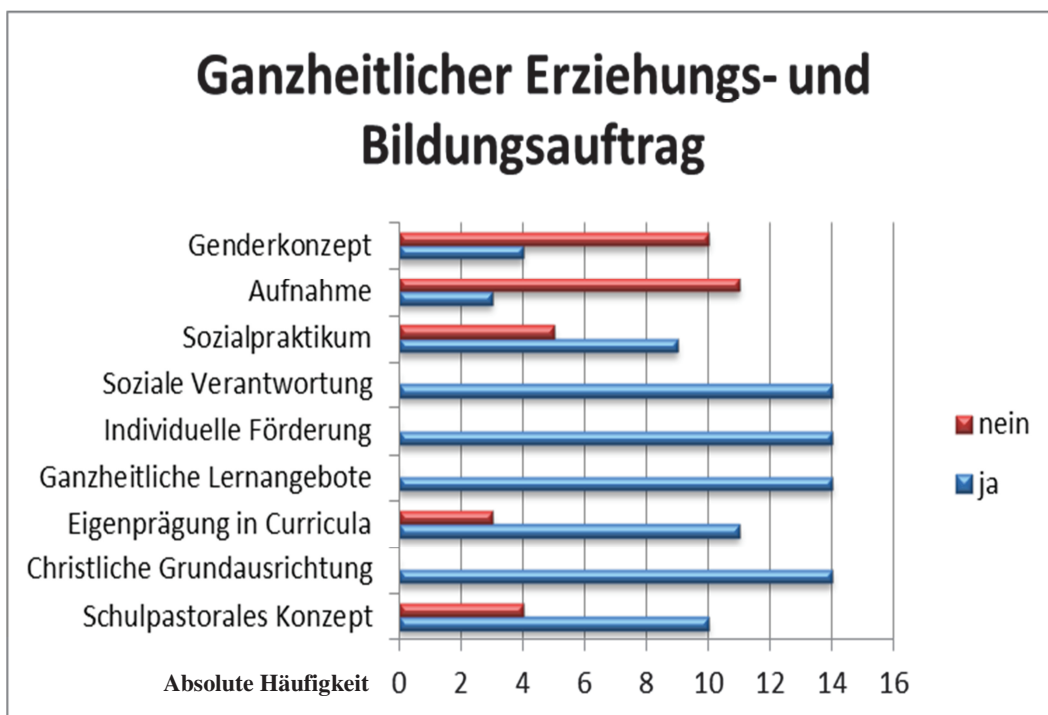


Abb. 6: Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

In der vorliegenden Abbildung wird der Inhaltsbereich *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag* anhand von neun Items dargestellt. In zehn von 14 Schulprogrammen wird ein schulpastorales/-seelsorgerisches Konzept aufgeführt. Für das Kriterium „ja“ ist es hierbei notwendig, dass tatsächlich eine eigenständige Konzeption im Schulprogramm ausgestaltet ist, wie der Auszug aus einem Schulprogramm verdeutlicht:

Schulseelsorge ist bemüht den jungen Menschen in seiner Ganzheitlichkeit wahrzunehmen, ihn in seinen Sorgen, Fragen und Nöten zu beraten und zu begleiten und Wege zu einer lebendigen Gottesbeziehung aufzuzeigen. [...] Die Schulseelsorge an der [...] [Schule, Anm. d. Verf.] ist ein zentraler Bestandteil des Lebens und Lernens der Schülerinnen und Schüler. Die Angebote umfassen drei große Bereiche: regelmäßige Feier des Gottesdienstes, Projekte zur religiösen Orientierung und Glaubensbildung sowie Gesprächs- und Beratungsangebote.³³⁵

Diese Aspekte der Schulseelsorge werden im Schulprogramm sowohl konkretisiert als auch mit verschiedensten inhaltlichen Themen verbunden, sodass es sich nicht nur um einen kurzen Verweis oder eine schlichte Benennung der schulpastoralen/-seelsorgerischen Arbeit handelt.

³³⁵ Schulprogramm der Schule 1, S. 24. Da sich die in diesem Kapitel auszugsweise dargestellten Schulprogrammtexte in ihrer digitalen Ursprungsform teilweise aus mehreren Einzeldokumenten zusammensetzen bzw. über keine Seitenzahlen verfügen, erfolgte zwecks einer einheitlichen Vorgehensweise eine eigenständige Seitenzählung.

Alle 14 Schulen gehen in ihren Schulprogrammen von einer christlichen Grundausrichtung aus, auf die sie explizit und konsequent in Teilbereichen ihrer Schulprogramme Bezug nehmen, wie bspw. das folgende Zitat darlegt:

[...] [Als Schule, Anm. d. Verf.] fühlen wir uns christlichen Zielsetzungen unbedingt verpflichtet. Religionsunterricht und Schulgottesdienste sind unverzichtbarer und damit obligatorischer Bestandteil unseres Bildungs- und Erziehungsauftrags; verschiedene zusätzliche religiöse Angebote sollen unsere Schülerinnen und Schüler richtungweisend auf ihren Weg durch das Leben vorbereiten und ihnen auf dem christlichen Glauben gründende Orientierungshilfen bieten. Dabei ist uns wichtig, gleichzeitig das Bewusstsein für die soziale Verantwortung zu fördern.³³⁶

Eine andere Schule verbalisiert ihre Vorstellungen von einer guten Schule direkt in Form von Leitzielen für ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit, wobei sie besonderen Wert auf eine christliche Werterziehung legt: Die pädagogische Arbeit an dieser Schule sieht demnach neben der Ausbildung von fachlichen, persönlichen und sozialen Fähigkeiten einen weiteren wichtigen Schwerpunkt in der Förderung und Ausbildung von religiösen Kompetenzen. Dabei soll den Schülern ein erweiterter Sinn- und Wertehorizont eröffnet werden, der neben den ethischen und sozialen Normen und Tabus der heutigen Gesellschaft auch christliche Werte umfasst, die aktuell nicht immer durchgehend anerkannt sind.³³⁷

Ganzheitliche Lernangebote, wie bspw. Gesundheitserziehung und Bildung des Umweltbewusstseins, werden in den Schulprogrammen von allen 14 Schulen ausgestaltet. Zur Veranschaulichung dient die nachstehende Textstelle:

Dem Erziehungsauftrag einer katholischen Schule und dem damit verbundenen christlichen Menschenbild entsprechend sind die Aufgaben und das Engagement für die Umwelt und die eigene Gesundheit klar definiert. Wir wollen:

- ökologische Systemzusammenhänge und das verantwortliche Leben und Handeln in dem Bewusstsein eben dieser Zusammenhänge erkennen
- auf Verhaltens- und Konsumgewohnheiten, die auf Kosten der natürlichen Umwelt gehen, verzichten bzw. neue Verhaltensweisen einüben
- gebräuchliche Entsorgungsgewohnheiten ändern
- umweltverträgliche Lebensgewohnheiten und Mitmenschlichkeit
- verantwortlich mit dem eigenen Körper umgehen.

[...] Ein weiterer Schwerpunkt ist die Abfallentsorgung an unserer Schule. Trotz der Bemühungen um Müllvermeidung und Mülltrennung muss diese Problematik immer wieder neu aufgegriffen werden.³³⁸

In den Schulprogrammen von elf Schulen finden sich Verweise auf die schulinternen Lehrpläne, in denen spezifische Inhalte im Sinne einer katholischen Eigenprägung erwähnt werden, wie z. B.:

[...] [Der Lern- und Lebensort Schule, Anm. d. Verf.] berücksichtigt in seiner gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit den katholischen Glauben als Grundlage seiner Eigenprägung. Im pastoralen Konzept der Schule, in spezifischen Akzentuie-

³³⁶ Schulprogramm der Schule 1, S. 2.

³³⁷ Vgl. Schulprogramm der Schule 11, S. 6, 8 f.

³³⁸ Schulprogramm der Schule 2, S. 11.

rungen in den schulinternen Lehrplänen, im alltäglichen Miteinander und in den Projekten der Schule findet dies seinen Ausdruck.³³⁹

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass lediglich der Hinweis auf die katholische Eigenprägung Berücksichtigung gefunden hat und gerade nicht die tatsächliche Umsetzung in den Curricula aller Fächer überprüft werden kann, da diese nicht substantielle Bestandteile eines Schulprogramms sind.

Anknüpfend an die ganzheitlichen Lernangebote im Rahmen der Umwelt- und Gesundheitserziehung, stellt beispielgebend das Schulprogramm der nachfolgenden Bildungseinrichtung eine sehr anschauliche Verknüpfung her:

Im Biologieunterricht bearbeiten wir das Themenfeld *Umwelt* im Rahmen der Unterrichtseinheit *Ökosysteme am Beispiel Meer bzw. Wald*. Dabei werden Aspekte der Eingriffe in das Ökosystem durch den Menschen in Form von Verschmutzung bzw. Waldsterben und die Folgen der Störung dieser Beziehungsgefüge bearbeitet. [...] Darüber hinaus spielt das Thema *Umwelt* in den Unterrichtseinheiten *Artgerechte Haltung, Umgang mit Lebewesen und Artenschutz* eine Rolle. In diesem Zusammenhang finden Ausflüge zum Bauernhof bzw. Zoo und die Projektfahrt in der Klasse 7 ans Meer bzw. in den Wald (s. o.) statt. [...] Das Themenfeld *Gesundheit* wird im Rahmen des Unterrichts in unterschiedlichen Fächern, Klassenstufen und Unterrichtseinheiten thematisiert, beispielhaft seien hier Unterrichtsreihen wie *Drogen und Sucht, Herz-Kreislauf-System/Atmung, Immunbiologie und Infektionen/AIDS, Humangenetik und Ernährung* genannt. Darüber hinaus finden Besuche bei bzw. von der AIDS-Hilfe, des AIDS-Trucks, des Dialysezentrums und von aktuellen Ausstellungen statt. Regelmäßig nehmen Klassen am Projekt *Be smart, don't start* teil. Auch dient der konsequente Ausbau der Angebote im Sportunterricht der Gesundheitsvorsorge unserer SchülerInnen.³⁴⁰

Ebenfalls 14 Schulen fördern laut Schulprogramm die individuellen Stärken und begegnen den individuellen Schwächen ihrer Schüler, wie diese Aussagen zeigen:

Als Kollegium sind wir bei aller wünschenswerten Individualität gemeinsam der Überzeugung, dass in Erziehung und Unterricht die Einmaligkeit eines jeden anerkannt und die größtmögliche Förderung seiner Entfaltung in Freiheit angestrebt werden muss. Der Einzelne hat Vorrang vor Strukturen; ihn gilt es, gemäß seiner individuellen Möglichkeiten zu fördern und zu fordern. [...] Daher lassen sich Grundlage und Ziel des Konzepts der individuellen Förderung an der [...] [Schule, Anm. d. Verf.] so zusammenfassen:

- Mittelpunkt, Ziel und Sinn der individuellen Förderung [...] ist die Entfaltung der Person des einzelnen Lernenden in der Gemeinschaft mit anderen Lernenden. Damit folgen wir dem christlichen Menschenbild und stehen im Einklang mit unserem gesetzlichen Auftrag.
- Wir fördern einen ganzheitlichen Bildungsanspruch und beziehen uns auf ein *integratives Begabungsmodell*.
- Unser Förderkonzept ist ein inklusives. Es richtet sich an die gesamte Schülerschaft, nicht nur an bestimmte.³⁴¹

Ein anderes Schulprogramm versucht den Schülern, inklusive der Seiteneinsteiger, einen gleitenden Übergang von der Grundschule zum Gymnasium und anschließend zu Studium und Beruf zu ermöglichen, indem es die individuelle För-

³³⁹ Schulprogramm der Schule 3, S. 8 f.

³⁴⁰ Schulprogramm der Schule 2, S. 11.

³⁴¹ Schulprogramm der Schule 1, S. 2, 16.

derung in die folgenden Facetten untergliedert: Begabungsförderung, Förderung von Schülern mit zeitweiligen Leistungsschwächen, Erweiterung sprachlicher, mathematisch-logischer und naturwissenschaftlicher, musisch-künstlerischer und kreativer, sozialer und interpersonaler, körperlich-kinästhetischer Kompetenzen sowie methodischer Kompetenzen nebst Lernstrategien und Medienkompetenz.³⁴²

In den Schulprogrammen aller Schulen wird formuliert, dass die Schüler zur Übernahme sozialer Verantwortung angeleitet werden: „Es gehört zum Profil einer christlichen Schule, SchülerInnen zu sensibilisieren, das soziale Miteinander von Menschen in den Blick zu nehmen, und Bereitschaft zum sozialen Engagement zu wecken.“³⁴³ Ein anderes Schulprogramm untergliedert dieses Erziehungsziel in die drei Dimensionen soziale Verantwortung für den Einzelnen, für die Mitmenschen, für Umwelt und Gegenstände und stellt jeweils eine direkte Verbindung zu konkreten Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag her.³⁴⁴

Während die Schüler gemäß dem Schulprogramm von neun Schulen an einem Sozialpraktikum teilnehmen, greifen fünf Schulen diesen Themenbereich nicht auf. Der sich anschließende Textauszug veranschaulicht den besonderen Stellenwert, den das Sozialpraktikum an einer konkreten Bildungseinrichtung einnimmt:

Im Unterschied zu anderen Schulpraktika, bei denen die Berufsorientierung im Vordergrund steht, möchte [...] [die Schule, Anm. d. Verf.] ein Praktikum anbieten, bei dem der Gedanke ‚Compassion-Menschsein für andere‘ im Vordergrund steht. Die Leitfrage des Praktikums ist also nicht: ‚Wie kann ich konkrete Berufserfahrung sammeln, die mir die Wahl des Ausbildungszieles erleichtert?‘, sondern: ‚Wie kann ich im Umgang mit Menschen in verschiedenen (auch belastenden) Situationen erfahren, dass ich gebraucht werde, und wie kann ich lernen, soziale Verantwortung wahrzunehmen und mit meinen eigenen Bedürfnissen in Einklang zu bringen?‘ Dass dabei die Frage des eigenen Werdegangs auch berührt werden kann, ist möglich, steht aber nicht im Vordergrund.³⁴⁵

Wie im Diagramm unter dem Stichwort *Aufnahme* ersichtlich, wird lediglich in den Schulprogrammen dreier Schulen explizit darauf hingewiesen, dass sie eine Schule für alle sind und somit Schüler ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, Behinderungen und im Rahmen der Vorgaben des Erzbistums Paderborn unabhängig von Religion und Konfession, die Möglichkeit haben, eine katholische Schule zu besuchen:

Aus diesem Verständnis von katholischer Schule heraus versteht sich [...] als Schule in ökumenischer Offenheit (Leitbild, Kriterium 4). Die Begegnung und der Dialog mit anderen christlichen Konfessionen und anderen Religionen werden als Bereicherung empfunden. Das wird im Einzelnen konkret in [...]

³⁴² Vgl. Elterninformation Gymnasium der Schule 9, S. 25.

³⁴³ Schulprogramm der Schule 14, S. 6.

³⁴⁴ Vgl. Schulprogramm der Schule 11, S. 7 f.

³⁴⁵ Schulprogramm der Schule 14, S. 6 f.

- der Aufnahme von Schülern anderer christlicher Konfessionen
- der Aufnahme von jüdischen Schülern, die der Tradition der Schule von ihren Anfängen her entspricht und selbst in der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Schließung der Schule selbstverständlich war
- der Aufnahme Schüler anderer Religionen oder konfessionsloser Schüler in begründeten Einzelfällen.³⁴⁶

Während nur vier Schulprogramme ein Konzept der geschlechterbewussten und – gerechten Ausgestaltung von Schule und Unterricht aufweisen, ist dies bei zehn Schulprogrammen nicht der Fall. Eine Schule strebt vor dem Hintergrund der festgestellten Erfahrungen eine reflexive Koedukation an:

[...] d.h., wir wollen [...] Koedukation neu reflektieren, das tägliche Miteinander in unserer Schule wahrnehmen und diskutieren und allmählich bewusst auf ein gleichberechtigtes Zusammenleben der Geschlechter ausrichten. In Konsequenz bedeutet das die kritische Durchforstung und evtl. Neubearbeitung von schulinternen Lehrplänen, Unterrichtsinhalten, Materialien und Lehrbüchern. Gleichzeitig bemühen wir uns um die bewusste Wahrnehmung und Verdeutlichung von Verhalten und Gesprächssituationen bei allen am Schulprozess beteiligten Gruppen [...]. Im Sinne der reflexiven Koedukation bemühen wir uns, Schule und Unterricht zu reformieren u. a. durch Öffnung von Schule [...], Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis im Klassenzimmer und bei Wahlen sowie fächerübergreifende Förderung der Kooperation und Kommunikation zwischen Jungen und Mädchen durch neue Lern- und Arbeitsformen.³⁴⁷

Eine andere Schule widmet sich explizit der Mädchenförderung:

Zielsetzung einer speziellen Mädchenförderung [...] ist neben einer soliden fachlich orientierten Schulausbildung der Gewinn an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in das eigene Wissen und Können, an Selbstsicherheit, Mut und Durchsetzungsvermögen. [...] Seit 2002 wird [...] ein Konflikt- und Selbstbehauptungskursus für die Mädchen der Klassen 7 angeboten. Hier können die Teilnehmerinnen erfahren, wo die anderen Personen gegenüber Grenzen setzen möchten und wie sie sich bei Grenzüberschreitungen erfolgreich verteidigen können. [...] Der Politikunterricht der Klassen 10 berücksichtigt vom Schuljahr 2002/2003 an in seinem Projekt ‚Berufswahlorientierung - Lebenswegplanung und Berufsfindung‘ ausdrücklich auch den Aspekt der Mädchenförderung.³⁴⁸

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht die außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaft:

„Die freiwillige AG ‚Fußball-Mädchen‘ besteht mit Unterbrechungen seit dem Schuljahr 1991/92 und setzt sich aus Mädchen der Klasse 5 - 10 zusammen. [...] Das erste Ziel der AG ist es natürlich, den Mädchen zunächst einmal Fußball als Sport genauso zu ermöglichen, wie er den Jungen schon seit Jahr und Tag offen steht. Selbstbewusst und unbeirrt durch gelegentliche Hänseleien von Seiten der Jungen (manchmal auch einiger Kollegen) Fußball zu spielen, bedeutet für die Mädchen aber auch, Durchsetzungsvermögen zu erlangen und sich gegenüber anderen zu behaupten. Da - wie in jeder Sport-Arbeitsgemeinschaft - das Wort Gemeinschaft eine besondere Bedeutung hat, entsteht trotz teilweise gravierender Alters- und Größenunterschieden ein Solidarisierungsprozess [...]. Sich offen, selbstbewusst und ohne Angst in eine Gemeinschaft einbringen: hier liegen Ziele, die nicht nur für spätere sportliche Aktivitäten erforderlich oder nützlich sind.³⁴⁹

³⁴⁶ Schulprogramm der Schule 3, S. 14.

³⁴⁷ Schulprogramm der Schule 11, S. 11.

³⁴⁸ Schulprogramm der Schule 4, S. 41 f.

³⁴⁹ Schulprogramm der Schule 4, S. 116.

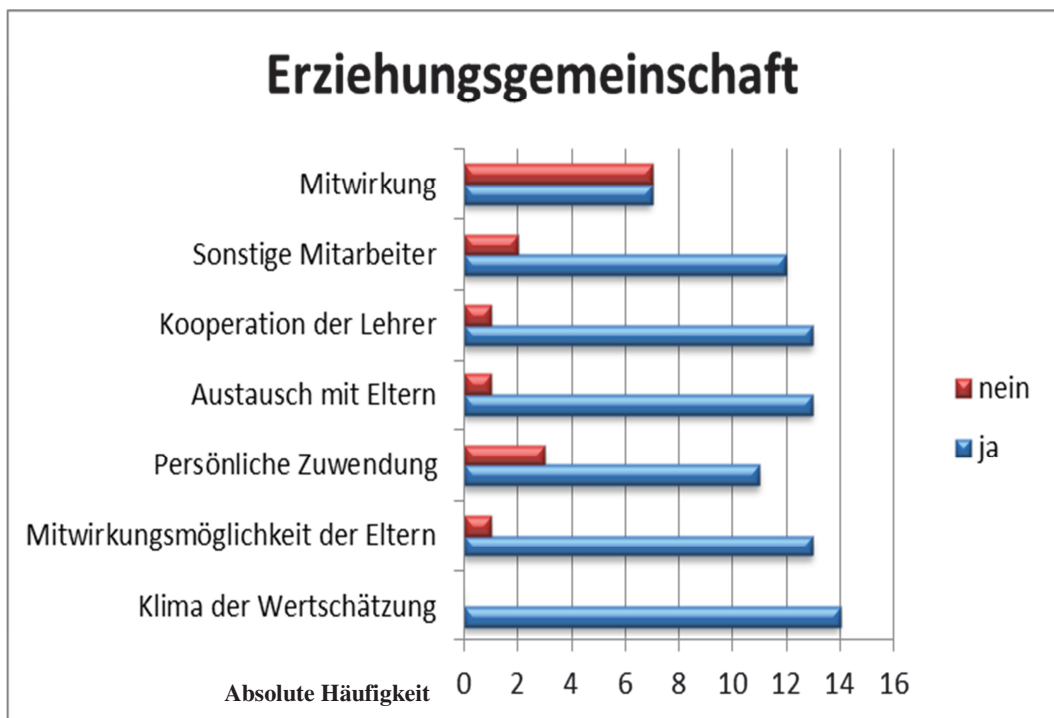


Abb. 7: Erziehungsgemeinschaft, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Dieses Balkendiagramm bildet das inhaltliche Kriterium *Erziehungsgemeinschaft* anhand von sieben Unterpunkten ab. Alle 14 Schulen legen laut Schulprogramm Wert auf ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung im Rahmen des Lern- und Lebensorts Schule, wie sich in dem nachstehenden Zitat zeigt: „Es ist uns wichtig, dass sich alle an unserer Schule wohlfühlen. Deshalb erwarten wir einen respektvollen, freundlichen und offenen Umgang zwischen allen, die am Schulleben beteiligt sind.“³⁵⁰

Fast ebenso deutlich wird die besonders große Mitwirkungsmöglichkeit der Eltern an und in Schule in 13 von 14 Schulprogrammen betont, die sich zunächst in den schulrechtlich vorgesehenen Mitwirkungsbereichen zeigt:

Stehen in der Erziehungsarbeit die Lehrer in der Pflicht, die Erziehung im Elternhaus zu unterstützen und weiterzuführen, so erwartet die [...] [Schule, Anm. d. Verf.], dass auch die Eltern bereit sind, möglichst vielfältig am Schulleben teilzunehmen. Hier bieten sich zunächst die Gremien der Schulmitwirkung an.³⁵¹

³⁵⁰ Schulprogramm der Schule 2, S. 1.

³⁵¹ Schulprogramm der Schule 10, S. 10.

Darüber hinaus wird beispielhaft auch die Mitarbeit bei Schulfesten, in der Schülerbücherei, der schuleigenen Mensa oder im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften erwähnt.

In elf der 14 Schulprogramme wird eine hohe persönliche Zuwendung durch die Lehrer, was mit pädagogischem Engagement gleichgesetzt werden kann, ausdrücklich hervorgehoben:

[...] sondern von je her haben die katholischen Schulen versucht, die Erziehungsarbeit im Elternhaus zu begleiten und zu ergänzen. Dabei wird von allen Lehrern die Bereitschaft gefordert, durch persönliches Engagement bei der Auseinandersetzung mit den Problemen der Jugendlichen diesen Erziehungsprozess in die mit Eltern und Kollegen abgesprochene Richtung zu leiten. Dazu haben sich Eltern, Schüler und Lehrer auf einen pädagogischen Konsens in der Erziehung geeinigt.³⁵²

Jeweils 13 Schulen thematisieren in ihrem Schulprogramm das Bemühen um einen vertrauensvollen Austausch mit den Eltern:

Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule bedeutet einen ständigen pädagogischen Kommunikationsprozess. Hierzu bieten sich im Laufe des Schuljahres unterschiedliche Anlässe: Elternsprechtage, Einzelgespräche, Kennenlernnachmittag, Klassenfeiern, Schulfeste, Arbeitseinsätze, Pflegschaftssitzungen oder Elternstammische. Ein offener und unverkrampfter Dialog fördert ein partnerschaftliches Miteinander-Umgehen.³⁵³

Ebenfalls 13 Schulprogramme betonen die Kooperation der Lehrer untereinander:

Die Lehrtätigkeit setzt kollegiale Zusammenarbeit voraus. Diese Kooperation beinhaltet den Austausch von unterrichtlichen Erfahrungen und die Absprache methodischer und inhaltlicher Vorgehensweisen im Unterricht und bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen, wobei auf Transparenz der Vorhaben und Entscheidungen Wert gelegt wird.³⁵⁴

Ein anderer Text betont die Chancen, die aus Kooperation als Bestandteil gelingender Schulprogrammarbeit erwachsen:

Vieles wird überdacht, wird dadurch bewusster. Der Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen wird gesteigert. Dies dient auch der Entlastung - und zwar in einem doppelten Sinne: Zum einen werden wichtige Erfahrungen weitergegeben, die die Arbeit leichter machen; zum anderen wird bei einem abgestimmten Vorgehen der Kollegen die Argumentation gegenüber Eltern und Schülern leichter und einsichtiger.³⁵⁵

Die Zusammenarbeit der Lehrer mit sonstigen Mitarbeitern, wie bspw. Sekretärin, Hausmeister und Schulsozialarbeiter, aber auch außerschulischen Kooperationspartnern, wie z. B. Berufsberater, Suchtbeauftragte und Grundschullehrern, findet

³⁵² Schulprogramm der Schule 10, S. 4.

³⁵³ Schulprogramm der Schule 13, S. 26.

³⁵⁴ Schulprogramm der Schule 11, S. 45.

³⁵⁵ Schulprogramm der Schule 6, S. 63.

in zwölf Schulprogrammen Berücksichtigung. Eine Schule legt dabei einen wesentlichen Fokus auf die berufliche Beratung:

Intensiv verbunden mit dem Aspekt der Förderung ist die Beratung unserer SchülerInnen und ihrer Eltern während der Schullaufbahn. Ab der Klasse 8 wird ein Schwerpunkt durch das *BWSV-Konzept* (Berufswahl und Schullaufbahn Vorbereitung) gesetzt. Die Schule und die Berufsberatung der *Bundesagentur für Arbeit* haben in diesem Zusammenhang den Auftrag, die Entscheidungskompetenz der SchülerInnen zielgerecht anzubahnen, auszubauen und zu stärken.³⁵⁶

Eine andere Schule betont: „Eine Öffnung nach außen hat auch immer Auswirkungen auf die Gestaltung von Schule und ihrer inneren Schulentwicklung“³⁵⁷ und verweist auf die Vielzahl ihrer außerschulischen Kooperationspartner, wie bspw. Sportvereine, kulturelle Einrichtungen, Industrie und Wirtschaft, Kirchengemeinden, Grundschulen, weiterführenden Schulen und dem Gesundheitsamt.

In lediglich sieben Schulprogrammen finden sich ausdrücklich Hinweise auf die Mitwirkung von allen an Schule beteiligten Personen, wie Lehrern, Schülern und Eltern, an der Erstellung des Schulprogramms, wie der nachfolgende Passus belegt: „In den folgenden Leitsätzen formulieren wir als lebendige Schulgemeinschaft von Lehrern, Schülern und Eltern unser gemeinsames pädagogisches Grundverständnis und unseren Zukunftswillen.“³⁵⁸

³⁵⁶ Schulprogramm der Schule 2, S. 15.

³⁵⁷ Schulprogramm der Schule 13, S. 43 f.

³⁵⁸ Schulprogramm der Schule 2, S. 1.

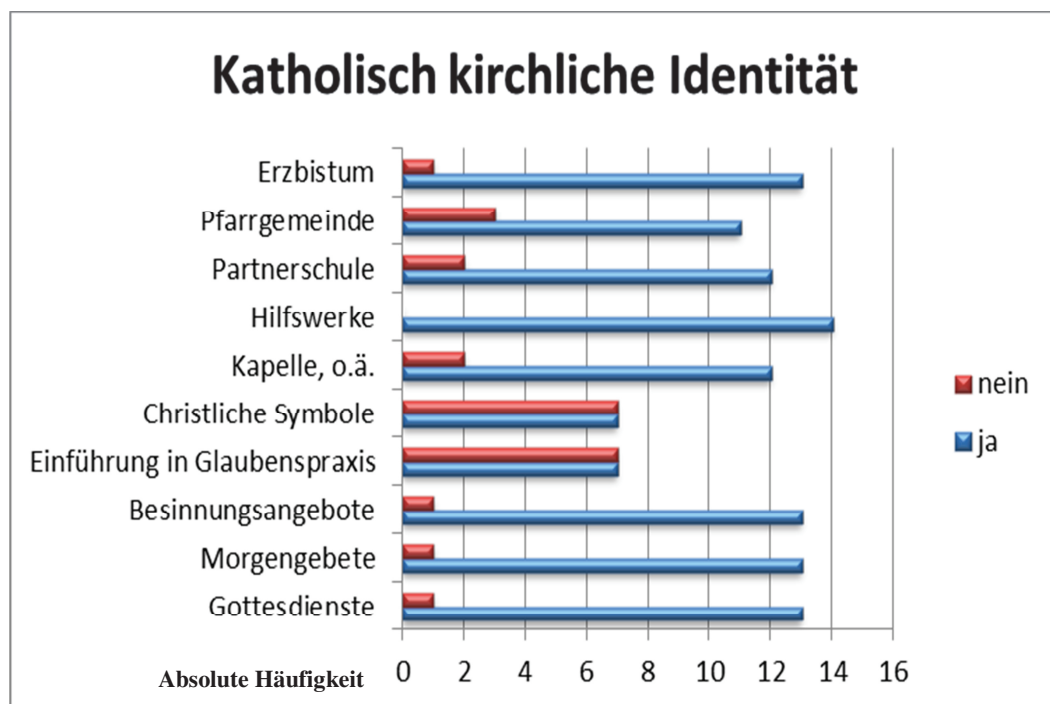


Abb. 8: Katholisch kirchliche Identität, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Die inhaltliche Kategorie *Katholisch kirchliche Identität* wird durch zehn Items konkretisiert. In jeweils 13 Schulprogrammen wird die regelmäßige Durchführung von Gottesdiensten und von Morgengebeten formuliert: „Zum Tagesbeginn und im Religionsunterricht wird gebetet oder ein anderer geistlicher Impuls gesetzt. Das erinnert uns daran: Es gibt eine Wirklichkeit, die unseren Alltag durchbricht. Es gibt mehr als das, was wir sehen, anfassen und auswendig lernen können.“³⁵⁹

Ebenso erfolgt in 13 Schulprogrammen der Verweis auf Angebote zur Besinnung:

Die Tage religiöser Orientierung in der Jahrgangsstufe 10 bieten den Schülerinnen und Schülern einen Freiraum, außerhalb des Schulalltags Fragen der persönlichen Lebensorientierung zur Sprache zu bringen. [...] Die konkrete Ausgestaltung der Tage ergibt sich in der Zusammenarbeit der Klassen mit den jeweiligen Kursleitern.³⁶⁰

Eine Einführung in die Glaubenspraxis sehen sieben Schulprogramme, und damit die Hälfte der erhobenen Datenmenge, ausdrücklich vor, wie bspw.:

Darüber hinaus wird die Einübung in den Glaubensvollzug durch Schulgottesdienste, Besinnungstage und Gebete ermöglicht. Besondere Bedeutung haben für unsere Schule die Anliegen der Ökumene. Aufgrund der missionarischen Ausrichtung des Schulträgers haben die Anliegen der Jungen Kirchen und die Probleme der armen Länder der Welt einen besonderen Stellenwert im Leben der Schule. [...] Da die re-

³⁵⁹ Schulprogramm der Schule 14, S. 25.

³⁶⁰ Schulprogramm der Schule 12, S. 18 f.

ligiöse Erziehung als Prinzip die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts prägt, ist Religionsunterricht unverzichtbarer Bestandteil unseres Unterrichtsangebotes. Darüber hinaus soll die Einübung in den Glaubensvollzug - z.B. durch Gottesdienst, Besinnungstage, Gebet und praktische Nächstenliebe - im Leben der Schule ermöglicht werden.³⁶¹

Ebenso viele Schulprogramme greifen christliche Symbole als Ausstattungsmerkmale ihrer Schule auf:

An der Grundausrüstung der Schule (schuleigene Kapelle, Meditationsraum, Seelsorgeraum usw.) sowie an der Gestaltung der Räumlichkeiten (Kreuze, Bilder, Krippen, Adventskränze etc.) werden Grundausrüstung und Eigenprägung der Schule augenscheinlich deutlich.³⁶²

Auch die (visuelle) Würdigung des Kirchenjahres am Lern- und Lebensort Schule findet Berücksichtigung unter diesen Items, wie der sich anschließende Textauszug verdeutlicht:

Das Kirchenjahr begleitet die SchülerInnen während des Schuljahres und findet vor allem in den regelmäßig stattfindenden Gottesdiensten seinen Ausdruck. Die Gottesdienste werden von den Kindern und Jugendlichen aktiv mit vorbereitet und gestaltet. [...] Durch unterschiedliche Angebote und Aktionen wird die Bedeutung der Advents- und Fastenzeit als Zeit der Ruhe und Besinnung hervorgehoben. Mit Hilfe von Texten, Meditationen, Bildern und Rollenspielen wird der Einstieg in den Tag besonders gestaltet. Darüber hinaus finden vor Unterrichtsbeginn Frührschichten mit anschließendem Frühstück statt.³⁶³

Zwölf Schulprogramme erwähnen das Vorhandensein einer Kapelle, eines Raumes der Stille, eines Meditationsraumes oder Ähnlichem: „Angesichts einer von Hektik und Stress geprägten Zeit ermöglicht der Kapellenraum als Ort der Stille und meditativer Gottesdienste die persönliche Auseinandersetzung des Einzelnen mit Lebens- und Glaubensfragen.“³⁶⁴

In 14 Schulprogrammen ist die Zusammenarbeit mit kirchlichen oder sozialen Hilfswerken niedergeschrieben:

Wir verdeutlichen den weltzugewandten Auftrag der Kirche durch Ermunterung zu gesellschaftlichem Engagement und zu Zivilcourage. [...] In der Zusammenarbeit mit den örtlichen Pfarrgemeinden und kirchlichen Einrichtungen, durch die Teilnahme an diözesanen und weltkirchlichen Jugendveranstaltungen, bei Eine-Welt-Projekten und in internationalen Schulpartnerschaften zeigt sich die universale, ökumenische Ausprägung unserer katholischen Schule.³⁶⁵

Zwölf Schulen formulieren in ihrem Schulprogramm eine Zusammenarbeit mit einer Partnerschule. Hierbei gilt es Folgendes zu unterscheiden: Für einige Schulen steht die Entwicklung von Sprachkompetenz im Vordergrund, indem die

³⁶¹ Schulprogramm der Schule 14, S. 3 f.

³⁶² Schulprogramm der Schule 3, S. 9.

³⁶³ Schulprogramm der Schule 2, S. 3.

³⁶⁴ Schulprogramm der Schule 2, S. 8.

³⁶⁵ Leitbild der Schule 5, S. 3.

Schüler im Rahmen eines Austausch ihre Fremdsprache in alltäglichen Kommunikationssituationen erproben und erweitern sowie Einblicke in fremde Kulturen gewinnen, wie auch das folgende Zitat aufzeigt: „Das schuleigene Austauschprogramm verfolgt die Ziele der Völkerverständigung, der kulturellen Horizont-erweiterung und der Einübung fremdsprachlicher Kompetenzen.“³⁶⁶

Andere Schulen legen ihren Schwerpunkt auf die solidarische Unterstützung von Partnerschulen in Entwicklungsländern:

Die Unterstützung sozialer Projekte hat an der [...] [Schule] eine lange Tradition. Zurzeit engagieren wir uns intensiv für das Projekt [...] in Brasilien. [...] Das Engagement der [...] [Schule, Anm. d. Verf.] richtet sich in erster Linie darauf, das Projekt finanziell zu unterstützen. [...] Unser Bewusstsein für das Schicksal der Kinder in Brasilien soll auch in unserem Schulgebäude sichtbar werden. Deshalb gestaltet eine Schülerinnengruppe im Rahmen des Kunstunterrichts eine Wand malerisch. Aktuelle Informationen, Fotos und Briefe werden in einem Schaukasten ausgestellt.³⁶⁷

Die Zusammenarbeit mit der örtlichen Pfarrgemeinde wird in elf Schulprogrammen angestrebt: „Eine neue Chance und ein perspektivisches Ziel ist die im Leitbild (für alle katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn) formulierte Schule als pastoraler Ort, die eine enge Kooperation von Ortsgemeinde und Schule voraussetzt.“³⁶⁸ Zusätzlich findet diese Form der Zusammenarbeit auch mehrfach im Rahmen der Firmvorbereitung Erwähnung.

13 Schulprogramme formulieren eine Kooperation mit dem Erzbistum Paderborn. Diese kann z. B. Domwallfahrten, Besuche des Erzbischofs und seiner Vertreter in der Schule und konzeptuelle Zusammenarbeit umfassen.³⁶⁹ Ein Schulprogramm sieht beispielsweise die Durchführung religiöser Schulwochen vor:

In Zusammenarbeit mit dem Erzbischöflichen Generalvikariat und der Evangelischen Kirche von Westfalen organisieren wir religiöse Schulwochen. Im Mittelpunkt der religiösen Schulwochen stehen Gespräche zur Glaubensorientierung, zu Identitäts-, Zukunfts- und Glaubensfragen. Die Schülerinnen und Schüler der älteren Jahrgangsstufen erhalten dabei das Angebot, in kleinen Gruppen mit Theologinnen und Theologen über ihre Lebensgestaltung und Lebensorientierung nachzudenken.³⁷⁰

³⁶⁶ Schulprogramm der Schule 1, S. 23.

³⁶⁷ Schulprogramm der Schule 2, S. 10.

³⁶⁸ Schulprogramm der Schule 13, S. 55.

³⁶⁹ Vgl. Elterninformation der Schule 9, S. 14; vgl. Schulprogramm der Schule 3, S. 14.

³⁷⁰ Schulprogramm der Schule 2, S. 5.

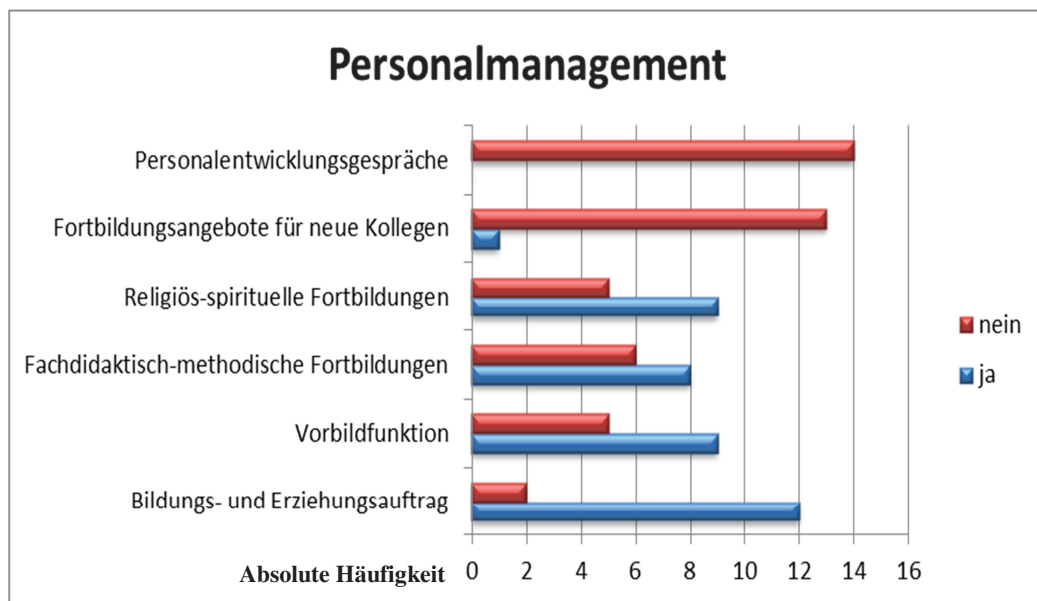


Abb. 9: Personalmanagement, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k.S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Der Inhaltsbereich *Personalmanagement* ist durch sechs Unterpunkte gegliedert. In zwölf Schulprogrammen ist formuliert, dass das Kollegium einvernehmlich den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mitträgt, der für ihren pädagogischen Auftrag an einer katholischen Schule grundlegend ist:

Die Kolleginnen und Kollegen [...] fühlen sich den Bildungs- und Erziehungszielen verpflichtet, wie sie im vorstehenden Schulprogramm in Übereinstimmung mit dem Schulträger festgelegt sind (s. o. Leitziele). Ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit basiert nicht nur auf der allgemeinen Dienstordnung, sondern erfolgt unter besonderer Berücksichtigung des katholischen Bildungsideals, das Arbeit und Leben an unserer Schule – wie oben ausgeführt – in besonderer Weise prägt.³⁷¹

Neun von 14 Schulen betonen in ihrem Schulprogramm explizit die Vorbildfunktion der Lehrer: „Das pädagogische Engagement und das Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer tragen wesentlich dazu bei, dass sich die SchülerInnen in einer Lernumgebung befinden, die ihre Lernbereitschaft und Eigeninitiative anregt.“³⁷²

Dass sich Lehrer in fachdidaktisch-methodischer Hinsicht fortzubilden haben, findet sich in acht Schulprogrammen wieder:

Sie müssen eine breite Palette aktivierender Lehr- und Lernstrategien kennen, ein zugewandtes, ermutigendes, fehlerfreundliches und unterstützendes Lernklima schaffen. Dazu sind regelmäßige Fortbildungen notwendig. Die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs zeigt, dass die Lehrer unserer Schule insbesondere geschult werden möchten, einen kompetenzorientierten Unterricht durchzuführen. Ein ent-

³⁷¹ Schulprogramm der Schule 11, S. 45.

³⁷² Schulprogramm der Schule 2, S. 17.

sprechendes Fortbildungsangebot ist darauf abgestimmt. Fortbildungsangebote werden in das schulische Konzept der Unterrichtsentwicklung eingebunden.³⁷³

In neun Schulprogrammen ist die Teilnahme der Lehrer an religiös-spirituellen Fortbildungen vorgesehen. Während 13 Schulen in ihren Programmen keine speziellen Fortbildungsangebote für neue Kollegen berücksichtigen, sieht sogar keines der 14 Schulprogramme das Durchführen regelmäßiger Personalentwicklungsgespräche vor.

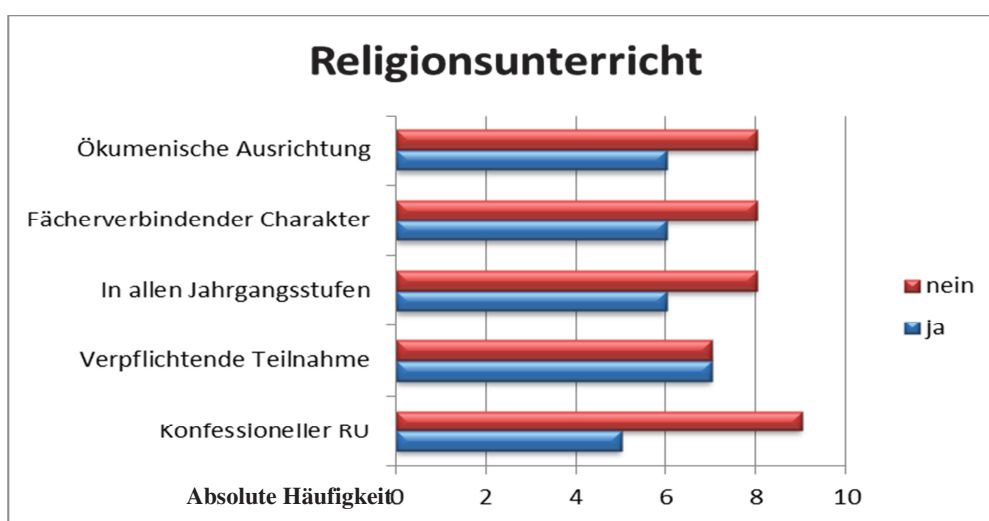


Abb. 10: Religionsunterricht, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k.S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Das vorliegende Balkendiagramm erfasst den *Religionsunterricht* anhand von fünf Items. Demnach ist der Religionsunterricht laut fünf Schulprogrammen konfessionell gebunden. Nur sieben Schulprogramme postulieren eine verpflichtende Teilnahme eines jeden Schülers am Religionsunterricht, der folglich als „Pflichtfach Religion“³⁷⁴ definiert wird. Zudem geht nur aus sechs Schulprogrammen hervor, dass der Religionsunterricht durchgehend in allen Jahrgangsstufen erteilt wird: „Der konfessionelle Religionsunterricht findet in allen Klassen und Jahrgangsstufen statt. Er ist für alle Schüler verpflichtend sowie integraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit unserer Schule.“³⁷⁵

³⁷³ Schulprogramm der Schule 3, S. 45.

³⁷⁴ Schulprogramm der Schule 10, S. 15.

³⁷⁵ Schulprogramm der Schule 3, S. 9.

Die gleiche Anzahl an Schulprogrammen betont den fächerverbindenden Charakter des Religionsunterrichts: „Religiöse Fragestellungen werden aber auch in anderen Unterrichtsfächern behandelt, sei es in Form von thematisch entsprechend angelegten Reihen, sei es in vergleichender Bezugnahme vom eigentlichen Unterrichtsgegenstand aus.“³⁷⁶ In einem anderen Schulprogramm wird dieser Aspekt an zwei beispielgebenden Unterrichtsreihen in der Mittelstufe veranschaulicht. Demnach verbindet das übergeordnete Themenfeld Suchtprävention in der Jahrgangsstufe 7 anhand der Unterrichtsreihe „Auf der Suche nach Glück“ die daran beteiligten Fächer Biologie, Religion, Politik und Kunst.³⁷⁷ Auch der Lerninhalt Gesundheitserziehung wird fächerübergreifend in der Jahrgangsstufe 8 im Rahmen der Unterrichtsreihe „Fit und fair“ von den Fächern Biologie, Hauswirtschaft, Religion und Sport erarbeitet, um die Auseinandersetzung mit existenziellen Lebensbereichen möglichst nachhaltig anzubahnen.³⁷⁸

Ebenfalls nur sechs Schulprogramme heben die ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts hervor: „Wir sind den ökumenischen Anliegen verpflichtet und erteilen evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Nicht religiös gebundene Schüler/-innen, die aber Orientierung suchen, sind uns willkommen.“³⁷⁹

Das Schulprogramm einer anderen Schule formuliert:

Aus diesem Verständnis von katholischer Schule heraus versteht sich [...] als Schule in ökumenischer Offenheit (Leitbild, Kriterium 4). Die Begegnung und der Dialog mit anderen christlichen Konfessionen und anderen Religionen werden als Bereicherung empfunden. Das wird im Einzelnen konkret in [...]

- der engen Zusammenarbeit zwischen dem Schulseelsorger und der evangelischen Schulpfarrerin
- der gemeinsamen Fachkonferenz Katholische und Evangelische Religionslehre
- den regelmäßigen ökumenischen Gottesdiensten, insbesondere dem Gottesdienst zum Reformationsfest
- der Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten, aber auch von Unterschieden zwischen den christlichen Konfessionen im Sinne eines respektvollen Umgangs mit der jeweils anderen Tradition.³⁸⁰

³⁷⁶ Schulprogramm der Schule 11, S. 6.

³⁷⁷ Vgl. Schulprogramm der Schule 10, S. 18.

³⁷⁸ Vgl. Schulprogramm der Schule 10, S. 18.

³⁷⁹ Schulprogramm der Schule 9, S. 2.

³⁸⁰ Schulprogramm der Schule 3, S. 14.

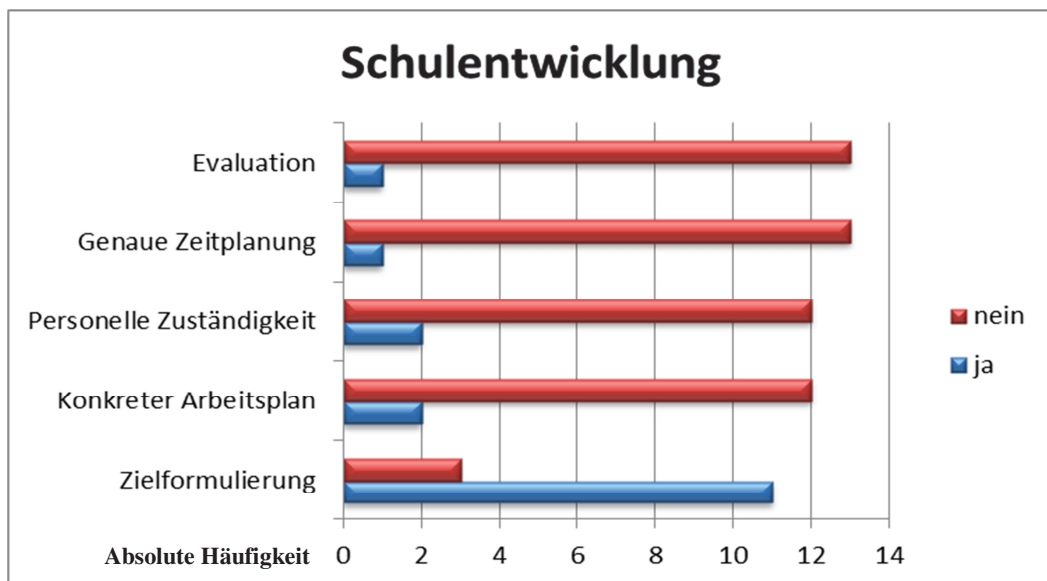


Abb. 11: Schulentwicklung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k.S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.

Das inhaltliche Kriterium *Schulentwicklung* wird durch fünf Unterpunkte repräsentiert. In elf Schulprogrammen werden verbindliche Ziele bzw. Entwicklungsschwerpunkte benannt:

Bei der Arbeit zum Schulprogramm haben sich eine Reihe von Kernbereichen herauskristallisiert, die wir in unmittel- und mittelbarer Zukunft an unserer Schule näher bearbeiten und fortentwickeln wollen. Die Reihenfolge ihrer Nennung bedeutet keine Wertung ihrer Wichtigkeit, sondern ist als bloße Auflistung zu verstehen: [...].³⁸¹

An einer weiteren Schule wird in einer aus Lehrern, Eltern und Schülern bestehenden Arbeitsgruppe angestrebt, ein Präventionskonzept für diese Einzelschule zu erarbeiten.³⁸² Ein anderes Schulprogramm benennt verbindliche Entwicklungsziele bspw. nach Doppeljahrgangsstufen gestaffelt:³⁸³ Demnach soll in der Erprobungsstufe ein Konzept zur Gestaltung von Hausaufgaben und zu kooperativen Lernformen erarbeitet, umgesetzt und anschließend evaluiert werden. In der Mittelstufe wird der Fokus auf die Erweiterung der individuellen Förderung im Fach Französisch gelegt und generell sollen in der Sekundarstufe I und II die Übergangshilfen für Haupt- und Realschüler erweitert werden.

³⁸¹ Schulprogramm der Schule 11, S. 46 f.

³⁸² Vgl. Schulprogramm der Schule 8, S. 23.

³⁸³ Vgl. folgend Schulprogramm der Schule 7, S. 4-6.

Jedoch formulieren nur zwei der 14 Schulprogramme einen konkreten Arbeitsplan zur Erreichung dieser Vorhaben. Ebenfalls nur zwei Schulprogramme benennen in ihrem Arbeitsplan eine konkrete personelle Zuständigkeit (Wer? und Was?), die bspw. durch einen fest etablierten ‚Arbeitskreis Schulprogramm‘ geregelt wird.³⁸⁴ So wird in einem Schulprogramm formuliert: „Um die fächerübergreifende Kooperation zu stärken, ist die konkrete Abstimmung von Unterrichtsinhalten und -reihen weiterhin notwendig. Hierzu werden im Rahmen der Fachkonferenzen Absprachen getroffen.“³⁸⁵ Von dieser Terminologie sind der Begrifflichkeit entsprechend alle Fachschaften angesprochen. Ein weiteres Arbeitsfeld an dieser Schule stellt u. a. die externe Evaluation dar, die in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sowohl durch die Lernstandserhebung als auch durch die zentrale Abschlussprüfung erfolgt. Das Schulprogramm formuliert: „Die Aufgabe der Fachkonferenzen ist es, sich mit diesen Ergebnissen kritisch auseinander zu setzen und Schlüsse für die Weiterarbeit zu ziehen und den schulinternen Lehrplan dahingehend zu modifizieren“³⁸⁶, sodass eine konkrete personelle Zuständigkeit als gegeben angesehen werden kann. Da sowohl die Lernstandserhebung als auch die zentrale Abschlussprüfung einmal pro Schuljahr stattfindet, sollte außer Frage stehen, dass die Überarbeitung der schulinternen Curricula dieser drei Fächer sehr zeitnah nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse i. V. m. der statistischen Auswertung erfolgen sollte, sodass eine Kompetenzerweiterung bei den Schülern der darauffolgenden Jahrgangstufe fristgerecht stattfinden kann. Leider bleibt der Schulprogrammtext dieser Schule hinsichtlich einer genauen Zeitplanung durch die Formulierungen „(...) in unmittel- und mittelbarer Zukunft“ bzw. „ (...) kann/soll die Arbeit an einzelnen Feldern (...) bereits in diesem Schuljahr beginnen (bzw. fortgesetzt werden)“³⁸⁷ nur sehr vage.

Ein vorbildliches Beispiel effektiver Schul- und Unterrichtsentwicklung ist in der Zielformulierung des Konzepts der folgenden Schule zu erkennen:

Die systemische Sicht auf heutige Schule lenkt den Blick vor allem auf zwei wesentliche Bereiche, die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Beide Sparten bilden die fundamentalen Säulen, auf denen das System Schule aufbaut. Diese sind jedoch nicht als starre Säulen zu verstehen. Es gilt, die Qualität in beiden Entwicklungsfeldern kontinuierlich zu hinterfragen und an bildungspolitischen Vorgaben, wissenschaftlichen Erkenntnissen, gesellschaftlichen Entwicklungen etc. auszurichten. Ziel ist es, auf dieser Basis eine möglichst optimale Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gestalten. Dieser Prozess muss angeregt, initiiert, arrangiert, gelenkt, evaluiert

³⁸⁴ Vgl. Schulprogramm der Schule 6, S. 58 ff.

³⁸⁵ Schulprogramm der Schule 11, S. 46.

³⁸⁶ Schulprogramm der Schule 11, S. 46.

³⁸⁷ Schulprogramm der Schule 11, S. 46.

und somit immer wieder neu kritisch konstruktiv hinterfragt werden. Dazu wurde eine übergeordnete Arbeitsgruppe an unserer Schule eingerichtet, die Steuergruppe.³⁸⁸

Im weiteren Verlauf des Schulprogramms dieser Bildungseinrichtung wird die Organisationsstruktur differenziert dargelegt, aus der sich eine konkrete personelle und thematische Zuständigkeit ableiten lässt. Zudem werden die einzelnen zyklischen Arbeitsschritte der Organisationsentwicklung aufgegriffen, die sich in nachfolgende, aufeinander aufbauende Aspekte gliedern lassen: Situation, Analyse, Prioritäten, Ziele, Maßnahmen und Evaluation.³⁸⁹ Ein nachhaltiges Arbeiten wird durch regelmäßige, eindeutig strukturierte Arbeitstreffen geregelt, in deren Rahmen Zielvereinbarungen und Terminpläne entstehen. Lediglich dieses Schulprogramm berücksichtigt eine genaue Zeitplanung, innerhalb der die Ziele/Entwicklungsschwerpunkte realisiert werden sollen:

Im Schuljahr 2010/11 wurden folgende Themen durch die Steuergruppe initiiert:

- Individuelle Förderung
- Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität
- Standardisierung der Leistungsbewertung
- Soziales Lernen und soziales Miteinander.

Entsprechend der oben aufgezeigten Vorgehensweise haben verschiedene Arbeitsgruppen zu diesen Themen Konzepte erarbeitet, die nach der Vorstellung und Aussprache in der Steuergruppe in die Mitbestimmungsgremien eingebracht und dort auch verabschiedet worden sind.³⁹⁰

Zudem weist erneut nur dieses Schulprogramm konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Zielformulierungen im Sinne einer Evaluation auf:

Vor diesem Hintergrund [vor dem Hintergrund des Evaluationskreislaufs der BZR Arnsberg, Anm. d. Verf.] haben wir ein klares Evaluationskonzept entwickelt, das in regelmäßigen Abständen differenzierte Bereiche von Schule und Unterricht evaluiert. [...] Neben der externen Evaluation durch zum Beispiel Lernstandserhebungen, SEIS oder die Qualitätsanalyse des Landes/Bistums, führen wir selbstständig eigene interne Evaluationen durch. Diese einzelnen Evaluationsvorhaben unterscheiden sich in zwei grundsätzliche Bereiche:

1. regelmäßige, standardisierte interne Evaluationen,
 2. zielgerichtete, interne Evaluationen nach Schulentwicklungsschwerpunkten.
- Hierbei geht es nicht um eine Evaluation der komplexen Strukturen und Faktoren schulischer Arbeit in ihrer Gesamtheit, sondern um konkrete Maßnahmen zur Angleichung und Sicherung von Qualitätsstandards [...] [an dieser Schule, Anm. d. Verf.].³⁹¹

Um Transparenz herzustellen, berichtet die Steuergruppe dieser Einzelschule in regelmäßigen Abständen der Lehrer- und Schulkonferenz sowie der SV über ihre

³⁸⁸ Schulprogramm der Schule 3, S. 40 ff.

³⁸⁹ Vgl. Schulprogramm der Schule 3, S. 41.

³⁹⁰ Schulprogramm der Schule 3, S. 42.

³⁹¹ Schulprogramm der Schule 3, S. 86 f.

Entwicklungsschwerpunkte nebst Evaluationsergebnissen und gewährleistet dadurch zudem eine breite Mitwirkungsmöglichkeit.

4.1.4 Auswirkungen auf die zweite Teilanalyse

Diese erste Teilanalyse geht der Frage nach, inwieweit sich pädagogische Ansprüche an Profil und Auftrag katholischer Schulen anhand von Schulprogrammen konkretisieren lassen. Um mittels Parallelen und Unterschieden ein kollektives Verständnis von Profil und Auftrag katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ableiten zu können, ist es notwendig, den Blick auf die Auswertung der Analyseraster aller 14 Schulen zu richten. Die Analyse der Aussagen zu den sechs Inhaltsbereichen hat ergeben, dass in der Mehrzahl der Schulprogrammtexte diese Inhalte berücksichtigt worden sind. Die Gesamtschau der Schulprogramme wirft jedoch bei den Inhaltsbereichen *Religionsunterricht* und *Schulentwicklung* zunächst Zweifel an ihren in den Grundlegendokumenten postulierten hohen Stellenwerten auf. Die unterschiedlich ausgeprägte Ausgestaltung der jeweiligen Items könnte in der divergierenden Konzeption der Schulprogramme begründet sein. Die Untersuchungen von *Burkard* und *Kanders* belegen unterrichtsbezogenen Bereichen (wie dem RU) zwar eine wichtige Rolle im Rahmen der Schulprogrammarbeit, jedoch ist dieses inhaltliche Arbeitsfeld in seiner inhaltlichen Ausgestaltung dem Schulleben, der Erziehungsarbeit und der Öffnung von Schule nachgeordnet.³⁹² Ebenso lassen sich Parallelen zwischen der Auswertung des Inhaltsbereichs *Schulentwicklung* und typischen Elementen in Schulprogrammen herstellen, die sich in von *Burkard* und *Kanders* unabhängig durchgeführten Untersuchungen ebenfalls gezeigt haben. Während in diesen Studien die Beschreibung der schulischen Arbeit und die ausführliche Darstellung des Leitbildes einen breiten Raum in Schulprogrammen einnehmen, so werden bereits mittelfristige Ziele für die Entwicklung der schulischen Arbeit (hier der Unterpunkt: „Das SP benennt verbindliche Ziele/Entwicklungsschwerpunkte.“) weniger ausführlich abgebildet. Relevant im Rahmen der ersten Teilanalyse ist, dass elf von 14 Schulprogramme explizit diesen pädagogischen Anspruch formulieren, ungeachtet des Grades ihrer inhaltlichen Ausgestaltung. Gemäß *Burkard* und *Kanders* werden deutlich seltener ein Arbeitsplan für die nächste Zeit sowie

³⁹² Vgl. *Kanders*, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 123 ff.

schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren in das Schulprogramm integriert, wie auch die vorliegende Auswertung der 14 Schulprogramme von katholischen Schulen zeigt. Lediglich bei zwei dieser Schulen konnte die Tabellenzeile des Analyserasters „Das SP formuliert einen konkreten Arbeitsplan zur Erreichung dieser.“ mit einem „ja“ ausgefüllt werden. Zur Schaffung von Transparenz und Nachhaltigkeit schulinterner Arbeitsstrukturen und -verfahren sollten sich diese in konkreten personellen und thematischen Zuständigkeiten und ebenfalls auf zeitlicher Ebene zeigen. Auch die Auswertung der 14 Schulprogramme bestätigt das oben genannte Ergebnis der Untersuchungen von *Burkard* und *Kanders*. Dass zudem die Planung von Evaluationen und Evaluationsergebnissen nur selten im Rahmen von Schulprogrammarbeit Beachtung erfährt, lässt sich ebenfalls durch die analysierte Gesamtschau der Schulprogramme (13-mal „nein“) bestätigen. Aus diesen vergleichenden Betrachtungen folgt, dass die Autorin auch im Rahmen der zweiten Teilanalyse an den sechs Inhaltsbereichen festhalten wird, um der Einlösung von pädagogischen Ansprüchen in der Schulwirklichkeit nachgehen zu können.

4.2 Anlage und Ziele der zweiten Teilanalyse

Die zweite Teilanalyse gliedert sich in die Phasen Definition des Informationsbedarfs, Design, Datengewinnung, Datenauswertung und Interpretation. Unter der Gliederungsebene 4.3 erfolgt die Zusammenführung der beiden Teilanalysen. Um zu fundierten Aussagen über das Profil und den Auftrag katholischer Schulen zu gelangen, die zudem präzise und möglichst wenig fehlerbehaftet sind, gilt es, vor der Erstellung des Erhebungsinstruments und der sich anschließenden Datenerhebung Forschungshypothesen zu formulieren.³⁹³

4.2.1 Definition: Formulierung von Hypothesen

Hypothesen sind Annahmen oder Behauptungen, die aus der Theorie gefolgert werden. Da die Theorie als Ganzes zu komplex ist, werden aus der Theorie Hypothesen abgeleitet, die einzelne Aspekte der Theorie herausgreifen und eingrenzende Vorhersagen/Behauptungen formulieren, die anschließend mit der Realität ver-

³⁹³ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 15 f.

glichen werden, indem durch Messungen Daten erhoben werden.³⁹⁴ Gemäß *Ulrike Genschel* und *Claudia Becker* ist es eine charakterisierende Eigenschaft von statistischen Hypothesen, dass sie sich hinsichtlich der interessierenden Thematik gegenseitig ausschließen, sodass sich ein statistisches Testproblem aus einer Null- und einer Alternativhypothese zusammensetzt: „Die Nullhypothese, bezeichnet mit H_0 , wird als Ausgangspunkt einer statistischen Untersuchung gesehen, den es zu widerlegen gilt.“³⁹⁵ Folglich beinhaltet die Alternativhypothese, welche mit H_1 gekennzeichnet wird, die zur Nullhypothese entgegengesetzte Aussage. Der Auffassung von *Genschel* und *Becker* folgend ist die Alternativhypothese die eigentliche Forschungshypothese, die ausdrückt, was durch die statistische Untersuchung gezeigt werden soll.³⁹⁶

Als nächstes müssen die Forschungshypothesen so präzisiert werden, dass man sie anhand von Operatoren in einer empirischen Studie überprüfen kann. Die Präzisierung der Forschungshypothesen erfolgt durch eine Vielzahl an expliziten Hypothesen, wobei eine eindeutige Formulierung dieser notwendig ist.³⁹⁷ Besonders wichtig ist die Operationalisierung bei Merkmalen, die nicht direkt beobachtbar sind. Diese hypothetischen Konstrukte (latente Variablen) können nur indirekt durch situationsspezifisches Verhalten oder die subjektive Einschätzung erschlossen werden.³⁹⁸

4.2.1.1 Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag

Forschungshypothese 1: Der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese 1: Der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

³⁹⁴ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 16 f., 43, 52.

³⁹⁵ Genschel/Becker, *Schließende Statistik*, S. 176.

³⁹⁶ Vgl. Genschel/Becker, *Schließende Statistik*, S. 176, 186.

³⁹⁷ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 43 f.

³⁹⁸ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 37; vgl. Bühner, *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, S. 31 f.

Präzisierung der 1. Forschungshypothese:

Mindestens 70 % der Realschullehrer³⁹⁹ an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ihrer Schule für sie wichtig ist.

Bereits die Literaturrecherche hat den ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag als profilschärfendes Merkmal katholischer Schule definiert (siehe u. a. 3.1.3.4). Ebenso wird in der diesbezüglichen inhaltlichen Sichtung der Schulprogramme der sehr hohe Stellenwert des ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags deutlich (4.1.4). Dennoch stellen sich u. a. die Fragen, inwieweit ein Genderkonzept im Schulalltag Umsetzung findet, ein katholisches Profil in den schulinternen Lehrplänen integriert wird und nach welchen Kriterien sich die Aufnahme neuer Schüler richtet. Folglich wird in Verbindung mit den abgeleiteten Fragebogen-Items der prozentuale Anteil von mindestens 70 % der Lehrer an Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn als ein überzeugender profilgebender Wert erachtet.

→ Die präzisierte 1. Hypothese soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 1 *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 1 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ihrer Schule für sie wichtig ist.

4.2.1.2 Erziehungsgemeinschaft

Forschungshypothese 2: Die Erziehungsgemeinschaft ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

³⁹⁹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden der Ausdruck ‚Realschullehrer‘ mit der Bezeichnung ‚Lehrer an Realschulen‘ inhaltlich gleichgesetzt. Im Sinne dieser Untersuchung ist die Sichtweise der Lehrer relevant, die an einer Realschule in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn tatsächlich unterrichten. Ihre ursprünglich erworbene Lehramtsbefähigung sowie deren korrekte schulformspezifische Bezeichnung sind demnach in diesem Kontext nicht von Bedeutung.

Nullhypothese 2: Die Erziehungsgemeinschaft ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Präzisierung der 2. Forschungshypothese:

Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die Erziehungsgemeinschaft ihrer Schule wichtig ist.

Auch hier liegt die Festsetzung auf mindestens 70 % zum einen in der themenbezogenen Literaturrecherche begründet, welche den Aspekt der Erziehungsgemeinschaft als sehr bedeutsam herausgestellt hat. Zum anderen betont die Analyse der Schulprogramme zu diesem inhaltlichen Kriterium dessen Relevanz (4.1.4). Fraglich erscheint, ob sich im Hinblick auf die Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern durch die abgeleiteten Fragebogen-Items und deren Beantwortung eine weitergehende Betrachtung ergeben könnte.

→ Die Hypothese 2 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 2 *Erziehungsgemeinschaft* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 2 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass die *Erziehungsgemeinschaft* ihrer Schule für sie wichtig ist.

4.2.1.3 Katholisch kirchliche Identität

Forschungshypothese 3: Die katholisch kirchliche Identität ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese 3: Die katholisch kirchliche Identität ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Die 3. Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 3.1 oder 3.2 verworfen wird. Das Verwerfen einer der beiden präzisierten Nullhypothesen kann als ausreichendes Kriterium angesehen werden, um die Nullhypothese 3 ebenfalls

verwerfen zu können. Diese Entscheidung ist darauf zurückzuführen, dass der unter 3.1 geforderte Prozentwert von mindestens 70 % der Realschullehrer (siehe im fortlaufenden Text unter den Präzisierungen) oberhalb von Zweidritteln liegt und dadurch die Einschätzung bzw. das konkrete Verhalten der tragenden Mehrheit der Kollegien abbildet. Mit Blick auf die Nullhypothese 3.2 ist zu sagen, dass die erforderliche Prozentzahl auf mindestens 80 % erhöht wird (siehe auch hier unter den Präzisierungen), da davon ausgegangen wird, dass einige Unterpunkte des dritten Inhaltsfeldes des Fragebogens in einem höheren Rahmen in das schulische Tätigkeitsfeld von Religionslehrern fallen könnten. Jedoch ist zu bedenken, dass aufgrund der Unterrichtsorganisation stets nur einige (wenige) Lehrer eines gesamten Kollegiums Religionslehrer sind. Falls die Nullhypothese 3.2 im Rahmen der Datenauswertung verworfen werden müsste, so sollte bei einem Nichtverwerfen der Nullhypothese 3.1 die Meinung der beachtlichen Mehrheit des Gesamtkollegiums dennoch Beachtung finden.

Präzisierung der 3. Forschungshypothese:

3.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

In der Literatur zum Bereich katholische Schulen wird durchgehend der katholisch kirchlichen Identität ein großer, den gesamten Lern- und Lebensort Schule prägender Stellenwert beigemessen. Ebenso ist dieser Themenbereich in den analysierten Schulprogrammen stets vertreten, sei es als Besonderheit der Schule, in Verbindung mit Unterricht und Erziehung oder auch im Rahmen der Öffnung von Schule. Aus diesen Aspekten ergibt sich die oben genannte Prozentzahl.

→ Die Hypothese 3.1 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu Inhaltsbereich 3 *Katholisch kirchliche Identität* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 3 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese 3.1: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass die *Katholisch kirchliche Identität* ihrer Schule wichtig ist.

3.2 Mindestens 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

Die Prozentangabe wird bei den Religionslehrern um 10 % erhöht, da davon ausgegangen wird, dass einige Unterpunkte des dritten Inhaltsfeldes des Fragebogens (3.4, 3.5 und 3.11) in einem höheren Rahmen in ihr Fachgebiet und damit schulisches Handlungsfeld fallen könnten. Diese Vermutung folgt aus der Sichtung der Schulprogramme, da dort die Aspekte „Einführung in die Glaubenspraxis“, „Zusammenarbeit mit der örtlichen Pfarrgemeinde“ und „Besinnungsangebote“ nur zu einem geringen Teil Beachtung gefunden haben. Jedoch ist dieses Analyseergebnis nicht überraschend, da das Schulprogramm gemäß §§ 3 (3), 57 (2), 62 (1) und 65 (2) SchulG NRW das Ergebnis gemeinsamer Arbeit des gesamten Kollegiums unter Einbezug der Schüler und der Eltern ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Religionslehrer nur einen Teil dieser Personengruppe ausmachen, ergibt sich die Vermutung, dass sie im Schulalltag mit den oben genannten Inhaltsbereichen eher in Kontakt treten und daher eine prozentual höhere Einschätzung äußern könnten, ohne dass sie von der Antwortrestkategorie „Kann ich nicht beantworten“ Gebrauch machen müssten.

→ Die Hypothese 3.2 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu Inhaltsbereich 3 *Katholisch kirchliche Identität* und die bejahende Bearbeitung der soziodemografischen Angabe „Sind Sie Religionslehrer?“ beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 3 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese 3.2: Weniger als 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihre Schule wichtig ist.

4.2.1.4 Personalmanagement

Forschungshypothese 4: Das gelingende Personalmanagement ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese: Das gelingende Personalmanagement ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Die 4. Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 4.1 oder 4.2 (s.u.) verworfen wird. Auch hier wird das Verwerfen einer der beiden präzisierten Nullhypothesen als ausreichendes Kriterium angesehen, um die Nullhypothese ebenfalls verwerfen zu können, da erneut ein Prozentwert von mindestens 70 % der Realschullehrer (siehe unten unter der Präzisierung 4.1) gefordert wird, um die Meinung bzw. das konkrete Handeln des Kollegiums aussagekräftig abzubilden. Die präzisierte Nullhypothese 4.2 legt den Fokus speziell auf die dienstjüngeren Realschullehrer (weniger als 10 Jahre), die jedoch nur einen Teil des gesamten Kollegiums darstellen. Falls die Nullhypothese 4.2 im Rahmen der Datenauswertung verworfen werden müsste, so sollte bei einem Nichtverwerfen der Nullhypothese 4.1 dennoch die Einschätzung bzw. das Agieren des Kollegiums im Ganzen Berücksichtigung erfahren.

Dieser vierte Gliederungspunkt (*Personalmanagement*) wird sowohl in der präzisierenden Formulierung der Hypothesen als auch in der Datenauswertung und Interpretation durchgehend den Fragebogenunterpunkten 5.1 bis 5.12, demnach dem fünften Inhaltsbereich, zugeordnet. Diese numerische Zuordnung liegt in der Anordnung der sechs Inhaltsbereiche nebst Item-Batterien im Fragebogen begründet. Denn aus Gründen der inhaltlichen Verzahnung folgt auf die Rubrik *Katholisch kirchliche Identität* direkt der *Religionsunterricht* und erst danach das Set von Aussagen zum *Personalmanagement*, sodass die Logik des Befragungsablaufs für die Befragten nachvollziehbar ist.

Präzisierung der 4. Forschungshypothese:

4.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass das Personalmanagement ihrer Schule gelingt.

Aufgrund der oben erfolgten theoretischen Fundierung des Personalmanagements (3.1.3.4 unter den Oberbegriffen Erziehungsgemeinschaft, Aus- und Fortbildung der Lehrer), sowie der diesbezüglichen inhaltlichen Sichtung der Schulprogramme (4.1.4) und der abgeleiteten Fragebogen-Items wird der prozentuale Anteil von

mindestens 70 % der Lehrer an Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn als überzeugender Wert erachtet.

→ Die Hypothese 4.1 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 5 *Personalmanagement* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 5 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese 4.1: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass das Personalmanagement ihrer Schule gelingt.

Da bei diesem Inhaltsbereich sowohl eine 5er-Skala als auch „ja/nein“-Antworten vorliegen, werden alle Antwortmöglichkeiten auf das Intervall [0,1] skaliert. Man erhält „1“ für „ja“, „0“ für „nein“ und (0, 0.25, 0.5, 0.75, 1) für die ursprüngliche 5er-Skala. Der Vergleich erfolgt entsprechend mit 0.75 statt wie zuvor mit 4.

4.2 Dienstjüngere Realschullehrer (weniger als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn geben ein höheres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule an als dienstältere Realschullehrer (mehr als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Es wird davon ausgegangen, dass dienstjüngere Kollegen ein höheres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule angeben, weil ihnen zum einen drei Unterpunkte des Fragebogens (5.2, 5.9 und 5.10) präsenter im Gedächtnis sein müssten. Zum anderen wird vermutet, dass sich diese Dienstaltersgruppe im Rahmen der eigenen beruflichen Qualifizierung gegenüber Personalentwicklungsgesprächen und Fortbildungen (Unterpunkte 5.1, 5.7 und 5.8) aufgeschlossener zeigen könnte. Eine weitere Begründung besteht in der Vermutung, dass dienstjüngere Lehrer gerade zum Berufseinstieg und in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit ein großes Maß an Zeit und Engagement aufbringen würden, um in ihren Beruf hineinzuwachsen (Items 5.4, 5.6 und 5.11).

→ Die Hypothese 4.2 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 5 *Personalmanagement* und die Bearbeitung der soziode-

mografischen Angabe „Wie lange üben Sie Ihren Beruf schon aus?“ beantwortet werden.

→ Nullhypothese 4.2: Dienstjüngere Realschullehrer (weniger als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn geben ein geringeres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule an als dienstältere Realschullehrer (mehr als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

4.2.1.5 Religionsunterricht

Forschungshypothese 5: Der Religionsunterricht ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese 5: Der Religionsunterricht ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Die 5. Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 5.1 oder 5.2 verworfen wird. Das Verwerfen einer der beiden präzisierten Nullhypothesen kann abermals als ausreichendes Kriterium angesehen werden, um die Nullhypothese ebenfalls verwerfen zu können. Die Gründe für diese Festsetzung sind unter Gliederungsebene 4.2.1.3 bereits ausführlich dargestellt worden.

Zu beachten ist, dass dieser fünfte Gliederungspunkt (*Religionsunterricht*) aus den oben genannten Gründen (siehe unter 4.2.1.4) sowohl in der präzisierenden Formulierung der Hypothesen als auch in der Datenauswertung nebst Interpretation durchgehend den Fragebogenitems 4.1 bis 4.5, demnach dem vierten Inhaltsbereich, zugeordnet wird.

Präzisierung der 5. Forschungshypothese:

5.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

Dem konfessionellen Religionsunterricht kommt in den Grundlegendokumenten katholischer Schulen durchgehend eine wesentliche Bedeutung zu (3.1.3.4). Zwar wirft die sich anschließende Sichtung der Schulprogramme zunächst Zweifel an dem theoretisch postulierten hohen Stellenwert des RU auf (4.1.4.1), jedoch sind diese im Rahmen der Kommentierung (4.1.4.2) verworfen worden, sodass die Prozentzahl von mindestens 70 % in Verbindung mit den Fragebogenunterpunkten aussagekräftig erscheint.

→ Die Hypothese 5.1 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 4 *Religionsunterricht* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 4 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese 5.1: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

5.2 Mindestens 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

Die Prozentangabe wird hier erneut bei den Religionslehrern um 10 % erhöht, da davon ausgegangen wird, dass die beiden Fragebogenunterpunkte 4.4 und 4.5 dieses Inhaltsfeldes in einem höheren Rahmen in ihr Fachgebiet und damit schulisches Handlungsfeld fallen könnten.

→ Die Hypothese 5.2 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 4 *Religionsunterricht* und der bejahenden Bearbeitung der soziodemografischen Angabe „*Sind Sie Religionslehrer?*“ beantwortet werden.

Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 4 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese 5.2: Weniger als 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

4.2.1.6 Schulentwicklung

Forschungshypothese 6: Schulentwicklung ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese 6: Schulentwicklung ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Präzisierung der 6. Forschungshypothese:

Mindestens 60 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihre Schule verbindliche Vorgaben zur Schulentwicklung benennt.

Die Grundlagentexte zum Bereich des katholischen Schulwesens fordern immer wieder eine qualitativ gute Schule, die sich den Erfordernissen einer sich wandelnden Gesellschaft anpasst. Da katholische Schulen als staatlich genehmigte, private Ersatzschulen öffentlichen Schulen gleichwertig sind, müssen auch sie sich aufgeschlossen gegenüber zeitgemäßen Erfordernissen der modernen Schulentwicklung zeigen. Da bereits in der Inhaltsanalyse der Schulprogramme deutlich geworden ist, dass dieser Bereich eine wesentlich stärkere Beachtung finden sollte (4.1.4), erscheint in diesem Inhaltsbereich auf der Grundlage der Fragebogenitems eine prozentuale Festlegung auf mindestens 60 % geboten.

→ Die Hypothese 6 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 6 *Schulentwicklung* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 6 von mindestens 4 festgelegt.

→ Nullhypothese: Weniger als 60 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihre Schule verbindliche Vorgaben zur Schulentwicklung benennt.

4.2.2 Design

Diese zweite Teilanalyse baut auf den Erkenntnissen der ersten Teilanalyse auf und soll eine Vergleichbarkeit von Erkenntnissen ermöglichen, sodass bei der Auswahl erneut der regionale Aspekt *Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn* zu berücksichtigen ist.

4.2.2.1 Auswahl von Teilnehmern/die Wahl von Gruppen

Da zurzeit noch keine Studien zum Auftrag und Profil katholischer Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn existieren, erscheint es im Rahmen dieser Primärerhebung ausreichend, sich bei der Auswahl der Teilnehmer auf eine der drei Schulformen (Realschule, Gymnasium, Berufskolleg) zu beschränken. Nach erfolgter Abwägung relevanter Aspekte wie dem zahlenmäßigen Anteil der jeweiligen Schulform an der Gesamtheit aller Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn sind die Realschulen in der Anzahl zwischen den Berufskollegs und den Gymnasien angesiedelt. Demnach sollte die Fokussierung auf den Schultyp Realschule (je nach Rücklaufquote) einen differenzierten Einblick in eine Vielzahl verschiedener Realschulen ermöglichen. Des Weiteren stellt diese Schulform ein in sich überschaubares System im Hinblick auf die Anzahl der dort tätigen Lehrer dar, sodass innerhalb des möglichen zeitlichen und finanziellen Rahmens dieses Untersuchungsprojekts angestrebt wird, eine Vollerhebung der Grundgesamtheit durchzuführen, was bedeutet, dass jeder dort unterrichtende Lehrer gebeten wird, sich an der schriftlichen Befragung zu beteiligen. Gemäß *Genschel* und *Becker* ist eine Grundgesamtheit eine Menge von Personen oder Objekten, über die im Rahmen einer statistischen Untersuchung eine Aussage getroffen werden soll, sodass es notwendig ist, die zu untersuchende Menge nach räumlichen, zeitlichen und sachlichen Kriterien genau einzugrenzen, wobei diese eingrenzenden Kriterien wiederum vom Ziel der Untersuchung abhängen.⁴⁰⁰ Die Grundgesamtheit besteht aus Lehrern an Realschulen, deren Träger das Erzbistum Paderborn ist (räumliches Kriterium). Anzumerken ist, dass sich derzeit sieben Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn befinden.⁴⁰¹ Eine Besonderheit ist, dass sich unter diesen Realschulen im Zeitraum der postalischen Erhebung eine Bündelschule befindet, an der die Schulform der Realschule samt zugehörigem Kollegium im

⁴⁰⁰ Vgl. *Genschel/Becker*, *Schließende Statistik*, S. 9.

⁴⁰¹ Diese Aussage bezieht sich auf den Stand März 2013.

Aufbau ist. Aktuell unterrichten 189 Lehrer an den besagten Schulen.⁴⁰² Die Pädagogen beantworten einmalig innerhalb eines gesetzten Zeitfensters von Anfang bis Ende März 2013 (zeitliches Kriterium) den standardisierten Fragebogen zum inhaltlichen Bereich Auftrag und Profil katholischer Schulen, indem sie ihre subjektive Einstellung bzw. ihr Verhalten in die vorgegebenen Antwortkategorien einordnen (sachliches Kriterium).

4.2.2.2 Methode der Datenerhebung

Während Befragungen im Alltag oftmals ungenaue und fehlerhafte Ergebnisse liefern, versucht man bei einer wissenschaftlichen Befragung, möglichst aussagekräftige und zuverlässige Daten zu erhalten, indem man die Art und Weise einer Befragung systematisiert, präzisiert und die Ergebnisse immer wieder auf mögliche Fehlerquellen überprüft.⁴⁰³ In diesem Forschungsvorhaben findet die Fragebogen-Methode Anwendung, in der den Befragten klar strukturierte, neutral formulierte und verständliche Fragen und Feststellungen (Items) zur schriftlichen Beurteilung vorgelegt werden, die sie durch Ankreuzen festgelegter Antwortmöglichkeiten beantworten. *Rolf Porst* definiert:

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar.⁴⁰⁴

Bei der Erstellung eines Fragebogens ist auf die qualitative und quantitative Übereinstimmung des Instrumentariums mit dem Forschungsziel zu achten: unter quantitativer Übereinstimmung des Fragebogens mit dem Forschungsziel versteht man die vollständige, unter qualitativer Übereinstimmung die inhaltlich angemessene Operationalisierung aller Hypothesen bzw. Variablen des zugrunde liegenden theoretischen Konzepts⁴⁰⁵ (siehe hierzu die Ausführungen unter 4.2.1 und 4.2.1.1-4.2.1.6).

Nach erfolgter Abwägung der Vor- und Nachteile von mündlicher und schriftlicher Befragung unter Berücksichtigung der Forschungshypothesen hat sich die schriftliche Befragung als geeignete Methode und standardisiertes Verfahren her-

⁴⁰² Telefonische Auskunft des zuständigen Mitarbeiters des Erzbistums Paderborn vom 14.01.2013, schriftliche Bestätigung per Mail am 04.03.2013.

⁴⁰³ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 84, 121.

⁴⁰⁴ Porst, Fragebogen, S. 14.

⁴⁰⁵ Vgl. Porst, Fragebogen, S. 15.

ausgestellt. Denn die schriftliche Bearbeitung des Fragebogens ist nicht an einen konkreten Zeitpunkt gebunden, sondern soll in einem gesetzten Zeitfenster von Anfang März bis zu den Osterferien 2013 (Ende März) erfolgen. Zudem können mehrere Lehrer jeweils zeitgleich ihren jeweiligen Fragebogen bearbeiten oder aber diesen zu einem selbstgewählten Zeitpunkt ausfüllen. Darüber hinaus entfällt der Interviewereinfluss als mögliche Fehlerquelle. Ein hohes Maß an Standardisierung wird gewährleistet, indem alle Befragten den gleichen Fragebogen ausfüllen. Zudem müssen im Vorhinein keine individuellen Termine vereinbart werden, da die Fragebögen zur selbstständigen Beantwortung gesammelt an die jeweilige Schuladresse versandt werden. Der wahrgenommene Grad der Anonymität wird einerseits direkt auf der Titelseite zugesichert und andererseits durch die Auswahl der soziodemografischen Fragen gewährleistet.⁴⁰⁶ Demnach ist es nicht notwendig, dass die Befragten identifizierbare persönliche Angaben, wie ihren Namen und ihr Geburtsdatum, angeben. Jedem Fragebogen liegt ein adressierter und frankierter Rückumschlag bei, mittels dessen die Empfänger ohne die Angabe ihres Absenders die Rücksendung des Fragebogens vornehmen. Durch diese Vorgehensweise soll zudem die Rücklaufquote gesteigert werden. Um die Transparenz der Erhebung zu gewährleisten, wird der Zweck der Befragung auf der Titelseite verständlich erläutert.⁴⁰⁷ Zudem sollen die Befragtenhinweise auf dem Titelblatt den Selbstausfüllern das schnelle und korrekte Ausfüllen der Item-Batterien ermöglichen.⁴⁰⁸

Die geringe Kontrollierbarkeit der Befragungssituation könnte sich auch negativ auf die Rücklaufquote und damit verbunden auf die Interpretation der Daten auswirken.⁴⁰⁹ Auch hat der Befragte bei einer schriftlichen Befragung nicht die Möglichkeiten, Verständnisfragen zu klären, und der Befragende hat keine Kenntnis von den Umständen, unter denen der Befragte den Fragebogen ausgefüllt hat.⁴¹⁰ In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Befragende absichtlich von einer Bearbeitung des Fragebogens in der Gruppe bspw. im Rahmen einer Lehrerkonferenz Abstand genommen hat, obwohl dies den Vorteil hätte, dass die äußeren Bedingungen für die Befragten identisch wären. Jedoch sprechen inhaltliche Gründe gegen eine Gruppenbefragung. Da sich der Fragebogen mit dem individu-

⁴⁰⁶ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 86; vgl. Porst, Erhöhung der Rücklaufquote, S. 4.

⁴⁰⁷ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 102; vgl. Porst, Erhöhung der Rücklaufquote, S. 3 f.

⁴⁰⁸ Siehe Anhang.

⁴⁰⁹ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 86.

⁴¹⁰ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 86.

ellen Berufsumfeld der ‚eigenen‘ Schule auseinandersetzt, also einem sensiblen Bereich, soll zum einen nicht ein sozial erwünschtes Ausfüllen des Fragebogens stattfinden und zum anderen nicht der Eindruck zu einer verpflichtenden Teilnahme geschürt werden. Auch wenn eine bessere Standardisierung wünschenswert wäre, so lassen sich objektivitätsmindernde Spielräume im Bereich der Durchführungsobjektivität nicht völlig ausschließen.

Mit Blick auf das Format der Antwortmöglichkeiten ist zu sagen, dass der Fragebogen bewusst festgelegte Antwortkategorien im Sinne einer endpunktbenannten 5er-Skala vorgibt, um unter Berücksichtigung der individuellen Ausprägung eine Vergleichbarkeit der Antworten zu gewährleisten.⁴¹¹ Da zu dem inhaltlichen Bereich *Profil und Auftrag katholischer Schulen* bereits theoretische Vorarbeit geleistet worden ist, die sich auch in dem umfassenden Literaturbestand zu diesem Thema dokumentiert, ist es Ziel dieses Forschungsvorhabens, die aus der Theorie gewonnenen Facetten zu systematisieren und mithilfe einer standardisierten Befragung zu überprüfen bzw. zu konkretisieren. Hierbei findet die Querschnittsdiagnose Anwendung, die den aktuell gegebenen Zustand an einem Messzeitpunkt darstellt.⁴¹² Daher ist die Theorienüberprüfung und Weiterentwicklung vorgefasster Annahmen Schwerpunkt dieser Arbeit, sodass die schriftliche Befragung mit standardisierten und festgelegten Antwortmöglichkeiten zielführend ist.⁴¹³ Gerade da der Befragte bei der postalischen Befragung nicht die Möglichkeit hat, Verständnisfragen zu klären, ist es für ihn einfacher, zwischen endpunktbenannten Antwortskalen oder der bei einzelnen Items hinzugefügten, außerhalb der Skala befindlichen Antwortrestkategorie zu wählen. Zudem sind die Fragen strukturiert und verständlich formuliert. Im Rahmen der Fragebogenentwicklung erfolgte ein Pretest zur Vorbereitung der Hauptbefragung, in dessen Rahmen die Fragen auf Praktikabilität überprüft worden sind. Dazu wurden zehn Lehrer (Zielgruppe) gebeten, den Fragebogenentwurf auszufüllen und im Anschluss daran Auskunft über die Sinnhaftigkeit und Verständlichkeit der Items und die tatsächlich benötigte Zeitdauer des Ausfüllens zu geben.⁴¹⁴ Die im Pretest Befragten teilten mit, dass bei einzelnen Items Verständnisschwierigkeiten aufgetreten sind. Diese Items

⁴¹¹ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 88; vgl. Porst, *Fragebogen*, S. 64.

⁴¹² Vgl. Bühner, *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, S. 27.

⁴¹³ Vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 104.

⁴¹⁴ Vgl. Mummendey/Grau, *Die Fragebogen-Methode*, S. 90 f.; vgl. Sedlmeier/Renkewitz, *Forschungsmethoden und Statistik*, S. 105 f.

wurden modifiziert. Die veranschlagte Bearbeitungszeitspanne von 10 Minuten wurde einstimmig bestätigt.

Neben der Verständlichkeit der erfragten Aspekte verkürzen festgelegte Antwortmöglichkeiten die Bearbeitungsdauer, was die Chance auf eine tatsächliche Bearbeitung des Fragebogens und damit eine höhere Rücklaufquote steigert. Um zum einen die individuelle Wahrnehmung nicht einzuengen und zum anderen dem Selbstaussfüller eine mittlere Antwortalternative zu ermöglichen, fiel die Entscheidung bewusst auf eine endpunktbenannte 5-stufige Skala, deren Endpunkte mit „stimme vollkommen zu“ und „stimme gar nicht zu“ definiert wurden. Zwar überlässt diese Skala den Befragten die Interpretation der Skalenpunkte zwischen den verbalisierten Endpunkten, lässt ihm aber gleichzeitig einen Spielraum für ein wertendes Urteil und verringert zudem durch die eindeutig wahrnehmbare mittlere Antwortkategorie die Anzahl fehlender Werte, da sonst viele Befragte die Antwort verweigern könnten.⁴¹⁵ Ein weiterer Vorteil der endpunktbenannten 5er-Skala ist darin zu sehen, dass sie sich in der Umfragepraxis bewährt hat und sie zudem nach Literaturlauffassung den Charakter intervallskalierter Variablen besitzt, was wiederum dem Auswerter der erhobenen Daten eine bestenfalls breite Variation möglicher Auswertungsverfahren eröffnet.⁴¹⁶ Trotz der Tatsache, dass alle befragten Personen Lehrer an einer katholischen Realschule sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kollegen in der Lage sind, zu einzelnen Fragen ein Expertenwissen abzurufen, da sich bspw. nicht das gesamte Kollegium einer Schule gleichermaßen mit dem schulseelsorgerischen Konzept, dem Religionsunterricht oder den Aufnahmekriterien neuer Schüler auskennt. Demnach ist es bei einigen Items erforderlich, eine „Kann ich nicht beantworten“-Alternative außerhalb der eigentlichen Antwortskala anzubieten, um fehlende Angaben zu vermeiden bzw. zu verringern.

Da der Fragebogen deduktiv angelegt ist, insofern seine Items aus den einzelnen Hypothesen, die wiederum aus den lehramtlichen Verlautbarungen zu katholischen Schulen abgeleitet worden sind und im Rahmen der ersten Teilanalyse auf eine Passung mit pädagogischen Ansprüchen überprüft worden sind, gilt es durch den Fragebogen die Realisierung dieser theoretischen Konstrukte mit der Schullwirklichkeit abzugleichen. Diese Vorgehensweise zeigt sich auch im Aufbau des

⁴¹⁵ Vgl. Porst, Fragebogen, S. 85, 92; vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 77; vgl. Kirchoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, Der Fragebogen, S. 22.

⁴¹⁶ Vgl. Porst, Fragebogen, S. 73, 80, 92; vgl. Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 65, 68; vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 176; vgl. Lamberti, Methoden empirischer Forschung, S. 37.

Fragebogens. Demnach gliedert sich das Erhebungsinstrument ebenfalls, wie zuvor das Analyseraster aus der ersten Teilanalyse, in die sechs Inhaltsbereiche *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag*, *Erziehungsgemeinschaft*, *Katholisch kirchliche Identität*, *Religionsunterricht (RU)*, *Personalmanagement* und *Schulentwicklung*.⁴¹⁷ Für einen Abgleich mit der schulischen Realität war es notwendig, vor der postalischen Erhebung jeweils konkrete passende Hypothesen zu formulieren, die so präzisiert wurden, dass man sie anhand von Operatoren in einer empirischen Studie überprüfen kann. Da weder das Profil noch der Auftrag katholischer Schulen direkt beobachtbar sind, gilt es, diese hypothetischen Konstrukte mittels situationsspezifischer Verhaltensweisen oder der subjektiven Einschätzung der Empfänger zu erschließen. Folglich untergliedern sich die sechs Inhaltsbereiche des Fragebogens in strukturierte und klar formulierte Feststellungen oder konkrete Handlungsoptionen. Bei der Formulierung dieser Items wurden die oben bereits erwähnten Besonderheiten einer postalischen Befragung berücksichtigt, ohne dabei die Vergleichbarkeit von theoretischen, pädagogischen Ansprüchen und der Umsetzung in der Schulwirklichkeit außer Acht zu lassen. Demnach war es zum einen notwendig, die Unterpunkte der sechs Inhaltsbereiche des Analyserasters der Schulprogramme zu erweitern, indem sie auf der Formulierungsebene eindeutig an konkrete Zeiträume bzw. Beispiele oder aber auf situatives Agieren der Empfänger Bezug nehmen. Zum anderen wurde die dichotome Einschätzungsskala der Schulprogrammanalyse, abgesehen von einem Itemkomplex, auf eine endpunktbenannte 5er-Skala nebst einer Antwortrestkategorie aus den schon erläuterten Gründen erweitert.

⁴¹⁷ Siehe Anhang.

3.	Katholisch kirchliche Identität	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu	Kann ich nicht beantworten
	An meiner Schule...						
3.1	beginne ich die erste Unterrichtsstunde mit einem Gebet.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	
3.2	finden zu kirchlichen Hochfesten Gottesdienste statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	finden darüber hinaus Gottesdienste statt.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	erfolgt eine Einführung in die Glaubenspraxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	gibt es Angebote zur Besinnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	sind christliche Symbole sichtbar.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	
3.7	gibt es eine Kapelle.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	
3.8	existiert ein Raum der Stille/ ein Meditationsraum.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	
3.9	findet eine Zusammenarbeit mit einem kirchlichen oder sozialen Hilfswerk statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10	erfolgt eine Kooperation mit einer ausländischen Partnerschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11	wird mit dem örtlichen Pastoralverbund zusammengearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12	findet eine Kooperation mit dem Erzbistum Paderborn statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 12: Auszug aus Fragebogen: Katholisch kirchliche Identität, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.

5.	Personalmanagement	Stimme vollkommen zu					Stimme gar nicht zu	Kann ich nicht beantworten
An meiner Schule...								
5.1	finden Personalentwicklungsgespräche statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.2	gibt es ein Fortbildungsangebot speziell für neue Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3	trägt das Kollegium den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.4	trage <u>ich</u> den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5.5	versuchen meine Kollegen, ihrer Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.6	versuche <u>ich</u> , meiner Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
						ja	nein	
Ich habe...								
5.7	nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer fachdidaktischen Fortbildung teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.8	nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer religiös-spirituellen Fortbildung teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.9	mich bewusst für die Tätigkeit an einer katholischen Schule entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.10	mich bewusst für <u>diese</u> Schule entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.11	Kenntnis von offiziellen kirchlichen Verlautbarungen zu kirchlichen Schulen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.12	die Meinung, dass sich Schulen in kirchlicher Trägerschaft von anderen Schulen unterscheiden sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Abb. 13: Auszug aus Fragebogen: Personalmanagement, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.

Da nicht jede willkürliche Zusammenstellung von Aufgaben oder Sammlungen geeignet sein kann, eine latente Variable zu messen, beurteilt die klassische Testtheorie „[...] anhand bestimmter Kriterien, ob und wie gut ein Test geeignet ist, ein bestimmtes Merkmal zu erfassen“⁴¹⁸. Die Hauptgütekriterien sind Objektivität, Reliabilität und Validität, die aufeinander aufbauen und sich jeweils in weitere Unter Aspekte gliedern lassen. Die Objektivität eines Erhebungsinstruments gibt den Grad an, in dem die Ergebnisse eines Tests oder Fragebogens unabhängig vom Untersucher sind.⁴¹⁹ Die Datensammlung mittels eines standardisierten Fragebogens mit geschlossenen Fragen und Feststellungen mit festgelegten Antwortmöglichkeiten dient der Objektivität. Die Durchführungsobjektivität wird dadurch gefördert, dass dieser postalischen Erhebung einheitliche, präzise Instruktionen zum selbstständigen Ausfüllen des Erhebungsinstruments beiliegen.⁴²⁰ Um eine hohe Auswertungsobjektivität zu gewährleisten und damit Fehler bei der Dateneingabe, also dem Abtippen der Fragebögen zu vermeiden, wurden die durch die Befragung gewonnenen Daten nach exakt den gleichen Kriterien in Form von eindeutigen, verständlichen und schriftlich fixierten Auswertungsvorgaben codiert und abschließend kontrolliert (siehe unten Kapitel 4.2.3).⁴²¹ Gemäß *Beatrice Rammstedt* bezieht sich die Interpretationsobjektivität auf das Ausmaß, in dem die aus den numerischen Befragungsergebnissen gezogenen Schlüsse durch verschiedene Interpretatoren vergleichbar sind.⁴²² In dieser Untersuchung wurden jedes Mal nach genau den gleichen Kriterien mittels der statistischen Software R zwei sich widersprechende Hypothesen zum Zwecke der Beibehaltung oder Verwerfung der zuvor formulierten Nullhypothesen gegeneinandergestellt und interpretiert (siehe unten Kapitel 4.2.4), wodurch die Interpretationsobjektivität sichergestellt wird.

Die Reliabilität eines Fragebogens gibt den Grad der Messgenauigkeit an, mit der eine Skala ein Merkmal misst und wurde hier mittels der Konsistenzanalyse, die eine Erweiterung der Split-Half-Methode darstellt, geschätzt.⁴²³ Diese statistische Berechnung sowie die im Rahmen der Validität erfolgte Faktorenanalyse wurden

⁴¹⁸ Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik, S. 70.

⁴¹⁹ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 58; vgl. Kallus, Erstellung von Fragebogen, S. 15 f.; vgl. Faller, Untersuchungskriterien, S. 55.

⁴²⁰ Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 3; vgl. Brähler/Holling/Leutner/Petermann, Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests, S. 1093; vgl. Faller, Untersuchungskriterien, S. 55.

⁴²¹ Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 3 f.; vgl. Schön, Medizinische Psychologie und Soziologie, S. 27.

⁴²² Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 4.

⁴²³ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 60; vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 100 f.; vgl. Kallus, Erstellung von Fragebogen, S. 16; vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 5, 11 f.

vom Statistischen Beratungs- und Analyse-Zentrum der Technischen Universität Dortmund (SBAZ) vorgenommen. Zunächst erfolgte eine Unterteilung des Erhebungsinstruments in Einzelitems, wobei der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha der Bestimmung der internen Konsistenz des Verfahrens dient.⁴²⁴ In der Fachliteratur sind verschiedene Werte zu finden, ab wann eine Itemskala als reliabel gilt. Gemäß *Jürgen Bortz* und *Nicola Döring* repräsentiert der errechnete Alphawert von 0.924 für den sechsten Inhaltsbereich *Schulentwicklung* eine hohe Reliabilität.⁴²⁵ Der zweite Inhaltsbereich *Erziehungsgemeinschaft* weist einen berechneten Reliabilitätskoeffizienten von 0.641 auf, was gemäß *Darren George* und *Paul Mallery* ein fragliches Ergebnis darstellt.⁴²⁶ Die Alphawerte von 0.559 (*Katholisch kirchliche Identität*) und 0.531 (*Personalmanagement*) bedürfen einer kritischen Betrachtung, da sie im Sinne von *George* und *Mallery* als dürftig anzusehen sind.⁴²⁷ *Gustav Lienert* und *Ulrich Raatz* hingegen sehen Reliabilitäten zwischen 0.5 und 0.7 als ausreichend an, sofern keine Einzelfalldiagnostik erfolgt.⁴²⁸ Würde man zur Interpretation der Fragebogenitems lediglich die statistische Berechnung heranziehen, so würden die niedrigen Alphawerte des Inhaltsbereichs *Erziehungs- und Bildungsauftrag* (0.467) bzw. des *Religionsunterrichts* (0.432) als inakzeptabel erscheinen. Jedoch ist zu bedenken, dass die Höhe des Reliabilitätskoeffizienten in der Praxis neben der Zuverlässigkeit der Skala von weiteren Faktoren abhängt.⁴²⁹ Aus diesem Grund kann gemäß *Karin Schermelleh-Engel* und *Christina S. Werner* keine allgemeingültige Aussage zur anzustrebenden Höhe der Reliabilität getätigt werden, wobei jedoch die im Folgenden erläuterten Aspekte Anhaltspunkte für die Beurteilung liefern.⁴³⁰

Unbestritten ist, dass sich individuelle Leistungsvariablen bspw. in Intelligenztests genauer messen lassen als subjektive Einstellungen bzw. Verhaltensweisen. Da es sich bei dieser Feldstudie um eine theoriebasierte, selbstständig konzipierte, hypothesenüberprüfende Primärerhebung des Auftrags und Profils katholischer Realschulen in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn handelt, so erscheint in Ermangelung bereits empirisch bewährter bzw. besser geeigneter Testverfahren der Einsatz dieses weniger reliablen Fragebogens dennoch sinnvoller

⁴²⁴ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 158, 166; vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 130 f., vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 11.

⁴²⁵ Vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 199.

⁴²⁶ Vgl. George/Mallery, IBM SPSS Statistics, S. 251.

⁴²⁷ Vgl. George/Mallery, IBM SPSS Statistics, S. 251.

⁴²⁸ Vgl. Lienert/Raatz, Testaufbau und Testanalyse, S. 14.

⁴²⁹ Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 15.

⁴³⁰ Vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 135-137.

als ein vollständiger Verzicht.⁴³¹ Zudem wird das Verfahren nicht für die Individualdiagnostik verwendet, die stets eine hohe Reliabilität voraussetzt,⁴³² sondern es erfolgt eine Fokussierung auf das Kollektiv der Realschullehrer, sodass sich die Auswertung nebst Interpretation auf die konkrete Rücklaufquote beziehen und einen Vergleich von pädagogischen Ansprüchen und der gelebten Schulwirklichkeit erst ermöglichen. Darüber hinaus sind den konkreten Einsatzbedingungen dieser Fragebogenerhebung sowohl in möglicher zeitlicher und finanzieller Hinsicht Grenzen gesetzt,⁴³³ weshalb ein aus wissenschaftlicher Sicht reliableres Verfahren in der Praxis im Rahmen dieser Arbeit nicht realisierbar erscheint. Laut *Markus Bühner* und auch *Bortz* und *Döring* ist mit steigender Itemanzahl mit einem höheren Cronbachs Alpha zu rechnen, sofern die Items hoch positiv korrelieren.⁴³⁴ Demnach sollte bei der Interpretation unbedingt die Itemanzahl berücksichtigt werden. Folglich könnte der niedrige Alphawert des *Religionsunterrichts* auf die geringe Itemanzahl (lediglich fünf) zurückzuführen sein. Zudem ist die inhaltliche Homogenität bzw. Heterogenität der Fragebogenunterpunkte bei der Konsistenzanalyse zu beachten. „Wenn die Items einer Skala recht heterogen sind, ergeben sich vergleichsweise niedrigere Iteminterkorrelationen und somit auch eine niedrigere interne Konsistenz“⁴³⁵ so *Rammstedt*. Diese Argumentation könnte als ein Erklärungsansatz für die niedrigen, möglicherweise unterschätzten Reliabilitätskoeffizienten des ersten, dritten und fünften Inhaltsbereichs dienen, da das Testverfahren aus inhaltlichen Gründen hier (teilweise) heterogene Items enthält, welche die dem Test zugrunde liegende komplexe theoretische Fundierung überprüfen sollen. In Bezug auf dieses konkrete Forschungsdesign folgt nach der Berücksichtigung der dargestellten Einflussfaktoren, dass in der Praxis auch geringere Reliabilitätswerte akzeptiert werden.⁴³⁶

Da die Hauptgütekriterien in einem bestimmten Abhängigkeitsverhältnis stehen, kann davon ausgegangen werden, dass wenn die Reliabilität gering ist, auch die Validität nicht hoch sein kann.⁴³⁷ Die Definition des zu untersuchenden Merkmals und seine Operationalisierung stellen den ersten zentralen Arbeitsschritt zur Si-

⁴³¹ Vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 136.

⁴³² Vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 136.

⁴³³ Vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 136.

⁴³⁴ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 167; vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 198 f.

⁴³⁵ Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 15.

⁴³⁶ Vgl. Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung, S. 137; vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 70 f.; vgl. Schnell/Hill/Esser, Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 145.

⁴³⁷ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 71.

cherung der Validität (Gültigkeit) dar, die es anschließend durch empirische Verfahren zu bestätigen gilt.⁴³⁸ Die Validität gibt an, ob ein Verfahren wirklich das Merkmal misst oder vorhersagt, was es messen oder vorhersagen soll.⁴³⁹ Da es sich bei dem Forschungsvorhaben um eine Primärerhebung handelt, ist es nicht möglich, einen Vergleich zwischen dem neu entwickelten Fragebogen und einem bereits etablierten Fragebogen zu dem gleichen oder einem stark verwandten Konstrukt vorzunehmen, sodass die Kriteriumsvalidität nicht bestimmt werden kann.⁴⁴⁰ Auch eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung mit geeigneten Außenkriterien kommt nicht in Betracht, da sich kein angemessenes Außenkriterium finden lässt.⁴⁴¹ Die Bestimmung der Inhaltsvalidität scheidet hier ebenfalls aus, da aufgrund der den Hypothesen zugrunde liegenden komplexen interdisziplinären Literatur nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle sechs Teilkonstrukte mit den jeweils dazu gehörenden Items das Gesamtkonstrukt ‚Profil und Auftrag katholischer Schulen‘ tatsächlich, eindeutig und allumfassend messen.⁴⁴² Als geeignete Möglichkeit der Validierung kommt demnach die Konstruktvalidität in Betracht, die das Ziel verfolgt, die statistischen Beziehungen zwischen den im Fragebogen berichteten Einstellungen und Verhaltensweisen und den theoretischen Teilkonstrukten nebst Items zu verdeutlichen. Demnach bietet es sich an, die Gültigkeit der sechs Inhaltsbereiche des Fragebogens mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu untersuchen.⁴⁴³ Der p-Wert gibt hierbei Auskunft darüber, ob die in diesem Falle aufgestellte Nullhypothese „Die Anzahl der gewählten Faktoren reicht aus, um die Variablen zu erklären“, verworfen werden kann, indem er größer als das gewählte Signifikanzniveau $\alpha = 0.05$ ist. Der Inhaltsbereich *Erziehungs- und Bildungsauftrag* hat einen Wert von $p = 9.9 \cdot 10^{-5} < 0.05 = \alpha$ und ist kleiner als das gewählte Signifikanzniveau α . Ähnliche Beobachtungen finden sich auch in den Inhaltsbereichen zwei bis fünf, in denen die p-Werte wie folgt lauten: *Erziehungsgemeinschaft*: p-Wert = $0.0027 < 0.05 = \alpha$, *Katholisch kirchliche Identität*: p-Wert = $5.52 \cdot 10^{-8} < 0.05 = \alpha$, *Religionsunterricht*: p-Wert = $0.868 > 0.05 = \alpha$, *Personalmanage-*

⁴³⁸ Vgl. Kallus, Erstellung von Fragebogen, S. 16.

⁴³⁹ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 61-63; vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 102; vgl. Kallus, Erstellung von Fragebogen, S. 16; vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 200.

⁴⁴⁰ Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 18; vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 103 f.

⁴⁴¹ Vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 104.

⁴⁴² Vgl. Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte, S. 16 f.; vgl. Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode, S. 102 f.; vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 200.

⁴⁴³ Vgl. Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, S. 63 f.

ment: $p\text{-Wert} = 0.00104 < 0.05 = \alpha$. Der sechste Inhaltsbereich *Schulentwicklung* weist hingegen einen $p\text{-Wert}$ von $p = 0.643 > 0.05 = \alpha$ auf, der über dem geforderten Niveau von 0,05 liegt. Das könnte daran liegen, dass die zugrundeliegenden Dokumente für diesen Bereich deutlich aktuelleren Datums sind und insofern homogenere Erkenntnisse aufweisen. Demzufolge zeigen die Items des sechsten Bereichs eine hohe inhaltliche Kongruenz.

Im Rückgriff auf die Ausführungen zur Reliabilität könnte sich auch bei der Validität die inhaltliche Heterogenität der einzelnen Items der Inhaltsbereiche als mögliche Begründung für die fehlende Validität erweisen. Diese könnten einerseits Folge der Vielschichtigkeit der Grundlagentexte katholischer Schulen sein, die zudem durch die Inhaltsanalyse der Schulprogramme noch verstärkt worden sein könnte. Daraus resultieren Inhaltsbereiche, deren jeweilige Items verschiedene dem Inhaltsbereiche zuzuordnende Aspekte fokussieren. Obwohl der Fragebogen insgesamt eine mangelnde Validität aufweist, liegt er der Befragung zugrunde, weil alle Items im Rahmen des deduktiven Charakters der Untersuchung als inhaltlich relevant angesehen werden. Gerade die vielfältige Anlage der Literaturgrundlage soll in dem Abgleich mit der Schulwirklichkeit Berücksichtigung finden. Eine weitere Ursache für die mangelnde Validität könnte in dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit begründet sein, denn es kann lediglich vermutet werden, ob die Befragten trotz zugesicherter Anonymität nicht doch zu positiveren Antworten tendiert haben. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen den Hauptgütekriterien wirkt sich zudem die niedrige Reliabilität zwangsläufig auf die Validität aus. Zur externen Validität ist zu sagen, dass sich die Ergebnisse dieser einmalig erfolgten Fragebogenerhebung lediglich auf die oben bereits definierte Grundgesamtheit bzw. die konkrete Rücklaufquote beziehen und nicht auf andere Adressanten, Situationen und Bereiche generalisierbar sind.

4.2.2.3 Zeitliche Struktur

Zur zeitlichen Struktur ist anzumerken, dass für die Durchführung der postalischen Befragung bewusst der Zeitraum Anfang März bis zu den Osterferien 2013 (Ende März) gewählt worden ist, da erfahrungsgemäß in diesem Zeitfenster das zweite Schulhalbjahr bereits angelaufen ist, weder Lernstandserhebungen in der 8. Jahrgangsstufe noch zentrale Prüfungen in der 10. Jahrgangsstufe anstehen und erst recht keine Zensurenkonferenzen oder Nachprüfungen angesetzt sind. Das

Nichtvorhandensein dieser zusätzlichen Belastungsfaktoren sollte sich positiv auf die Rücklaufquote der bearbeiteten Fragebögen auswirken.

4.2.2.4 Weitere Aspekte

Als weiterer Aspekt bei der Durchführung ist die Genehmigung des Schulträgers zu berücksichtigen sowie das Einverständnis der jeweiligen Schulleitung. Beide sind jeweils im Vorhinein der Befragung erteilt worden.

4.2.3 Durchführung der Datengewinnung

Nach erfolgter schriftlicher Information der Hauptabteilung Schule und Erziehung des Erzbistums Paderborn als zuständiger Schulträger erfolgte die Zusendung des einzusetzenden Fragebogens zur Schaffung von Transparenz hinsichtlich des Forschungsvorhabens. Der zuständige Mitarbeiter informierte die Schulleiter anschließend über die geplante schriftliche Befragung und teilte ihnen das Einverständnis des Schulträgers mit. Im Folgenden wurde durch die Forschende persönlich Kontakt zu den verantwortlichen Schulleitungen aufgenommen, in dessen Rahmen jeweils die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung durch die Schulleitungen erklärt worden ist. In diesen Korrespondenzen wurden sie über die Intention des Forschungsvorhabens informiert und gebeten, die Fragebögen nebst jeweiligem Titelblatt und bereits frankierten, adressierten Briefumschlägen an ihr Kollegium auszuhändigen. Die postalische Sammelzustellung der unbearbeiteten Befragungsinstrumente an die einzelnen Schulen gewährleistete eine zeit- und kostengünstige Zustellungsvariante. Das für die Erhebung anvisierte Zeitfenster von Anfang bis Ende März 2013 wurde größtenteils eingehalten. Einzelne Fragebögen wurden der Empfängerin bis Mitte April 2013 zugestellt. Von 189 an die Schulen zur Befragung gesandten Fragebögen wurden 109 verwertbar ausgefüllte Exemplare zurückgesandt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 57,6 %.

Um die Datenauswertung vorzubereiten, wurden die erhobenen Daten codiert, indem zunächst auf einem unausgefüllten Fragebogen den einzelnen Aussagen, Antworten und fehlenden Angaben verschiedene Zahlen oder Abkürzungen zugewiesen wurden. Anschließend wurde am Computer in Microsoft Office Excel eine Datenmaske erstellt, in welche die Daten der ausgefüllten Fragebögen einge-

geben wurden. Dazu wurde jeder der 109 Fragebogen einzeln in die Hand genommen, mit einer Fragebogennummer versehen und die darin gemachten Angaben anhand der vorgegebenen Kodierung in die Felder der Datenmaske übertragen.⁴⁴⁴

Auszug aus der Rohdatenmaske

Personalmanagement 12	Schulentwicklung 1	Schulentwicklung 2	Schulentwicklung 3	Schulentwicklung 4	Schulentwicklung 5	Berufsdauer	Religionslehrer
2	5	5	5	9	9	1	1
2	5	4	1	2	1	2	1
2	4	4	4	3	3	1	1
2	5	5	5	5	5	4	1
2	1	1	1	1	1	2	2
77	5	3	3	3	3	3	2
2	5	5	5	5	4	1	1
2	5	5	5	4	9	1	1
2	4	3	3	3	3	1	1
2	3	9	9	9	9	2	1
2	5	4	5	3	2	1	1
2	4	4	4	77	9	3	1

Abb. 14: Auszug aus der Rohdatenmaske, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.

Auszug aus der Kodierung der Rohdatenmaske

<u>Erziehungs- / Bildungsauftrag 1-13</u>	<u>Kath.-Kirchl. Identität 1-12</u>	<u>Personalmanagement 1-6</u>
5 = Stimme vollkommen zu	5 = Stimme vollkommen zu	5 = Stimme vollkommen zu
4	4	4
3	3	3
2	2	2
1 = Stimme gar nicht zu	1 = Stimme gar nicht zu	1 = Stimme gar nicht zu
9 = Kann ich nicht beantworten	9 = Kann ich nicht beantworten	9 = Kann ich nicht beantworten
77 = keine Angabe	77 = keine Angabe	77 = keine Angabe

Abb. 15: Auszug aus Kodierung der Rohdatenmaske, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.

Um Eingabefehler zu vermeiden, schlossen sich an die Dateneingabe weitere kontrollierende Arbeitsschritte an. In Anlehnung an *Sabine Kirchhoff/Sonja Kuhnt/Peter Lipp und Siegfried Schlawin* erfolgte als erstes eine schlichte Häufigkeitszählung, um Antworten, die bspw. aufgrund der endpunktbenannten 5er-Skala nicht vorkommen können, herauszufiltern.⁴⁴⁵ Als zweites wurden sich gegenseitig ausschließende Aussagen überprüft, um den Datensatz auf Plausibilität zu sichten und schließlich wurden anhand von 15 zufällig ausgewählten Fragebö-

⁴⁴⁴ Vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, Der Fragebogen, S. 44.

⁴⁴⁵ Vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, Der Fragebogen, S. 45.

gen die am Computer eingegebenen Variablen mit denen der ausgefüllten Fragebögen verglichen.⁴⁴⁶

4.2.4 Datenauswertung und Interpretation

Die statistische Auswertung inklusive der Diagramme in diesem Kapitel wurde vom SBAZ mithilfe der statistischen Software R durchgeführt.⁴⁴⁷ Die Beschreibung und Interpretation der Daten erfolgt durch die Forscherin, wobei die Ergebnisse mit Bezug auf die zuvor aufgestellten Hypothesen unter Berücksichtigung der Literaturgrundlage erläutert werden, um eine direkte Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse zu gewährleisten.

4.2.4.1 Allgemeiner Teil

Für jede Person $j = 1, \dots, 109$ wurde jeweils ein Score

$$\bar{S}_{jH} = \frac{1}{n_H} \sum_{i=1}^{n_H} A_{ji}$$

als arithmetisches Mittel über alle für die jeweilige Präzisierungshypothese H relevanten Antworten A_{j1}, \dots, A_{jn_H} dieser Person gebildet. Die Antwortausprägung 5 entspricht „stimme vollkommen zu“ und die Antwortmöglichkeit 1 „stimme gar nicht zu“. Dabei wurden die Antwortausprägungen „keine Angabe“ und „Kann ich nicht beantworten“ nicht gezählt. Entsprechend ergeben sich folgende relative Häufigkeiten bezüglich des Antwortverhaltens auf der endpunktbenannten 5er-Skala:

⁴⁴⁶ Vgl. Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, Der Fragebogen, S. 45 f.

⁴⁴⁷ R Foundation, A language and environment for statistical computing, o. S.

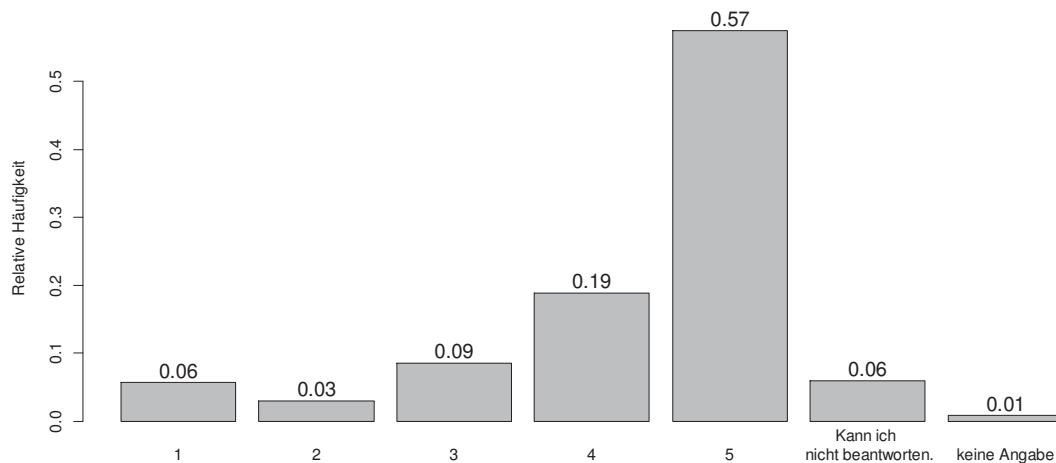


Abb. 16: Relative Häufigkeiten der Antworten auf der 5er-Skala, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Auffällig ist, dass insgesamt 76 % der Fragen auf der Antwortskala mit mindestens einer Antwortkodierung von 4 oder besser angekreuzt wurden. Von ihnen sind dreimal so viele (57 % zu 19 %) mit der Antwortausprägung 5 beantwortet worden. Lediglich 9 % wurden zusammengefasst mit der Antwortausprägung 2 oder schlechter angekreuzt. Nur 6 % wurde mit der Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ versehen.

Hinsichtlich des Antwortverhaltens auf der 2er-Skala ergibt sich folgende prozentuale Verteilung:

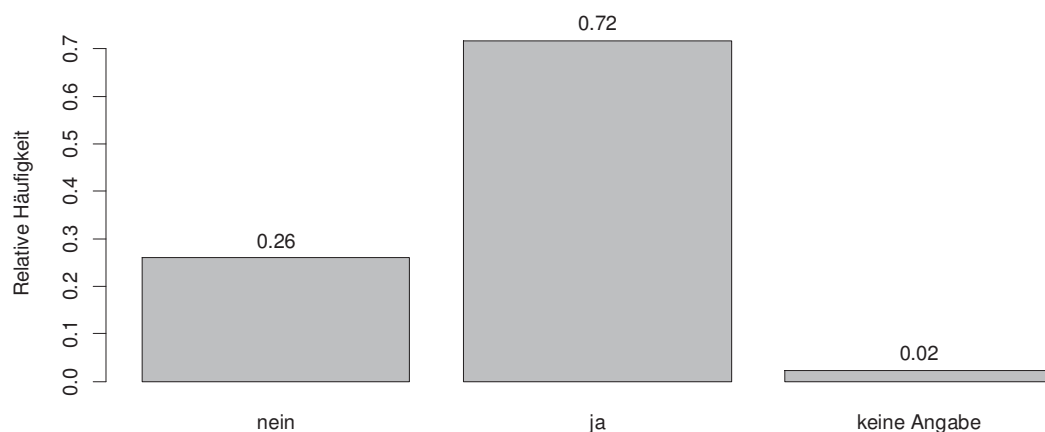


Abb. 17: Relative Häufigkeiten der Antworten auf der 2er-Skala, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Da sechs Unterpunkte des Fragebogens nur mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten sind, wurde eine 2er-Skala verwendet. 72 % dieser Fragen wurden mit „ja“ be-

antwortet und 26 % mit „nein“. Lediglich 2 % enthielten keine Angaben zu den Items.

Die relativen Häufigkeiten der angegebenen Dienstjahre gliedern sich wie folgt:

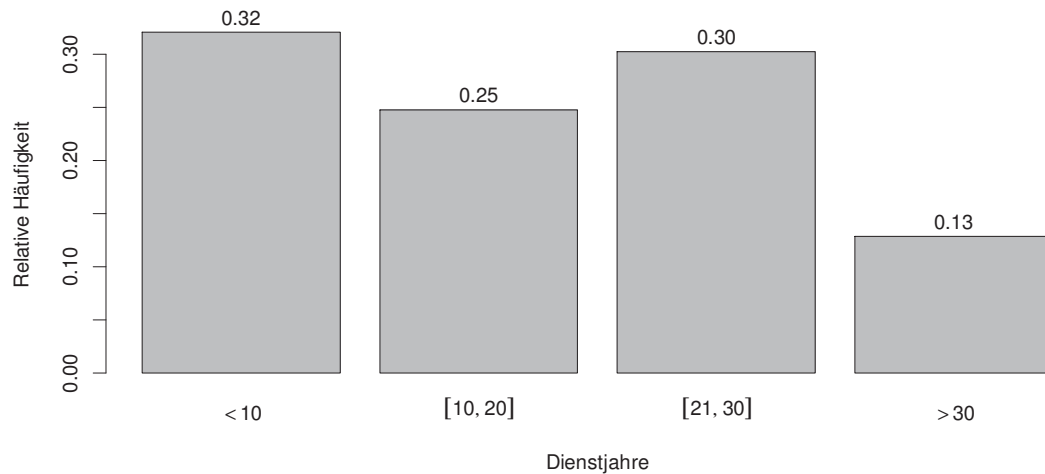


Abb. 18: Relative Häufigkeiten der angegebenen Dienstjahre, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

32 % der befragten Lehrer verfügen über eine Dienstzeit von weniger als 10 Jahren. 25 % der Kollegen üben ihren Beruf zwischen 10 und 20 Jahren aus. Während 30 % der Befragten auf eine Dienstzeit von 21 bis 30 Jahren zurückblicken, verweisen 13 % auf eine Lehrtätigkeit in der Schule von mehr als 30 Jahren.

Mit Blick auf den relativen Anteil an Religionslehrern ergibt sich folgende Relation:

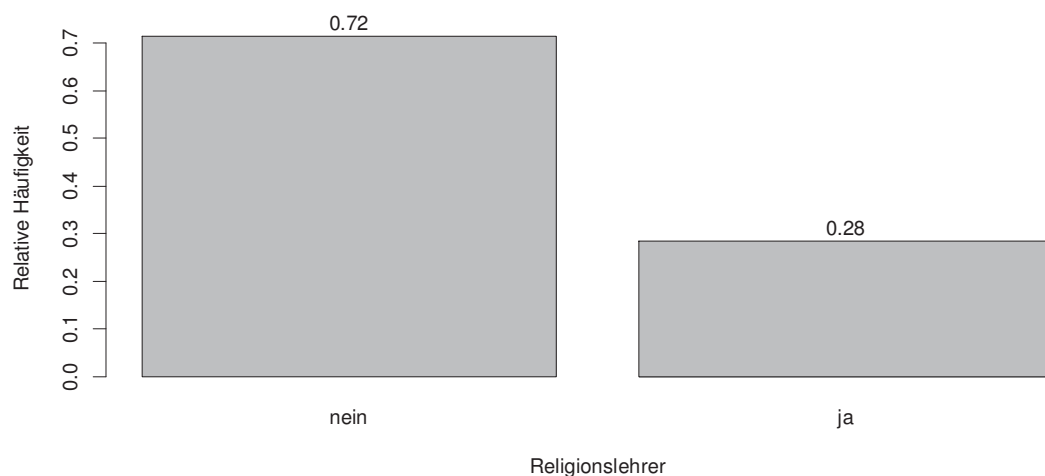


Abb. 19: Relativer Anteil an Religionslehrern, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

28 % aller befragten Lehrer haben angegeben, Religionslehrer zu sein. Folgerichtig verneinten 72 % diese Frage. Der prozentuale Anteil der Religionslehrer entspricht in etwa einem Viertel.

Dem untenstehenden Säulendiagramm lässt sich der relative Anteil der einzelnen Schulen an den zurückgehaltenen Fragebögen entnehmen:

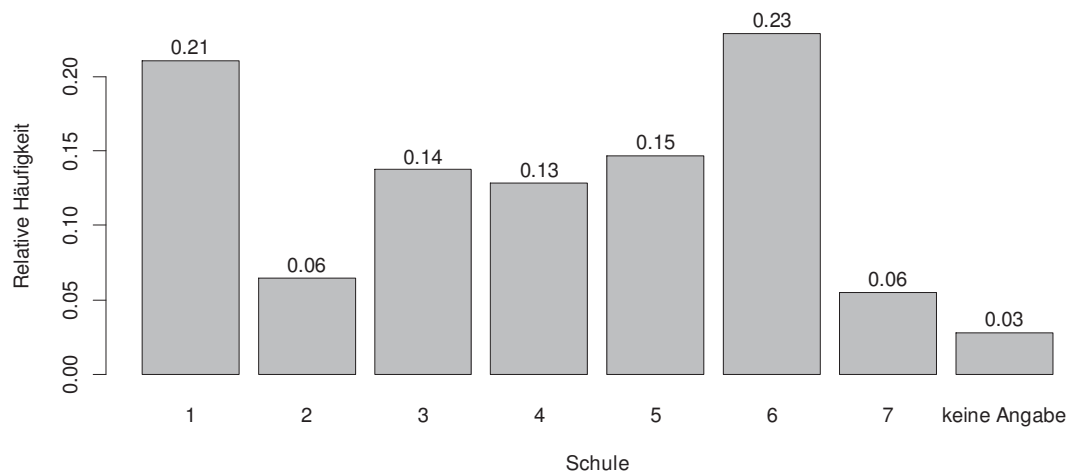


Abb. 20: Relative Häufigkeiten der Schulen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

23 % der zurückgeschickten Fragebögen stammen von Schule 6 und 21 % der zurückgehaltenen Erhebungsinstrumente sind Schule 1 zuzuordnen. Addiert man diese beiden Prozentangaben, stellt man fest, dass die Fragebögen dieser beiden Schulen mit 44 % einen deutlichen Anteil an der Rücklaufquote haben. Jedoch sind diese beiden höchsten Rücklaufquoten nicht auf die theoretische Annahme zurückzuführen, dass gerade an diesen Schulen jeweils das größte Lehrerkollegium unterrichtet. Die übrigen fünf Schulen haben einen schulübergreifenden Anteil an der Rücklaufquote von 54 % (Schule 2: 6 %; Schule 3: 14 %; Schule 4: 13 %; Schule 5: 15 % und Schule 7: 6 %). Insgesamt ist bei 3 % der Fragebögen keine Schulzuordnung möglich, da der Schulname nicht aufgeschrieben worden ist.

4.2.4.2 Spezieller Teil hinsichtlich der Hypothesen

In statistischen Untersuchungen werden zwei sich widersprechende Hypothesen, eine Null- und eine Alternativhypothese, gegeneinandergestellt, um auf der Grundlage der Daten eine Entscheidung herbeizuführen.⁴⁴⁸ Statistische Verfahren liefern keinen Beweis für H_1 , sondern für die Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der H_0 abgelehnt wird, sodass das Interesse des empirisch arbeitenden Forschers auf die Verwerfung der H_0 gerichtet ist.⁴⁴⁹ Gemäß *Genschel/Becker* ist unbekannt, welche der beiden Hypothesen tatsächlich wahr ist:

Die Testentscheidung, die basierend auf den Daten getroffen wird, bezieht sich immer auf die Nullhypothese. Die Nullhypothese wird beibehalten (sie kann nicht verworfen werden), wenn in den Daten genügend ‚Hinweise‘ enthalten sind, die für die Alternativhypothese sprechen. Andersfalls wird die Nullhypothese verworfen, was man als eine Entscheidung für die Alternativhypothese auffassen kann.⁴⁵⁰

Bei einer Entscheidung gegen die Nullhypothese und folglich für die Forschungshypothese spricht man von einem signifikanten Ergebnis.⁴⁵¹

Unter den Gliederungsebenen 4.2.1.1 bis 4.2.1.6 sind die Hypothesen bereits definiert, präzisiert und die erforderlichen prozentualen Werte begründet worden. Für die im Folgenden dargestellte Datenauswertung und Interpretation ist es im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse hilfreich, die einzelnen Hypothesen nebst Präzisierungen erneut kurz aufzulisten.

4.2.4.2.1 Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag

H_1 : Der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

H_0 : Der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Präzisierung der H_1 :

Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ihrer Schule für sie wichtig ist.

⁴⁴⁸ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 172, 180.

⁴⁴⁹ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 180 f.

⁴⁵⁰ Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 181.

⁴⁵¹ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 186.

→ Die präzierte H_1 soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 1 *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 1 von mindestens 4 festgelegt.

→ H_0 : Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ihrer Schule für sie wichtig ist.

Anzahl befragter Personen mit einem Score zum Inhaltsbereich 1	≥ 4	< 4
	68	41

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁵²

Hypothese: $H_0: p < 0.7$ gegen $H_1: p \geq 0.7$

Teststatistik: $T = 68$

p-Wert = $0.965 > 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

Testentscheidung: H_0 kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Anteil an Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag für ihre Schule profilgebend ist, weniger als 70 % beträgt.

H_0 , die besagt, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ist, kann nicht verworfen werden.

⁴⁵² Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Wie der exakte Binomialtest gezeigt hat, kann H_1 nicht angenommen werden. Als mögliche Ursache könnte das Antwortverhalten der folgenden Items

- Gemeinsames Lernen
- Sozialpraktikum
- Forderung individueller Stärken
- Förderung individueller Schwächen
- Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede

in Betracht kommen, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Ausgehend von H_0 , die besagt, dass weniger als 70 % der Realschullehrer zustimmen, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag ihrer Schule für sie wichtig ist, unterstützt der Fragebogenunterpunkt *Gemeinsames Lernen* diese Annahme.

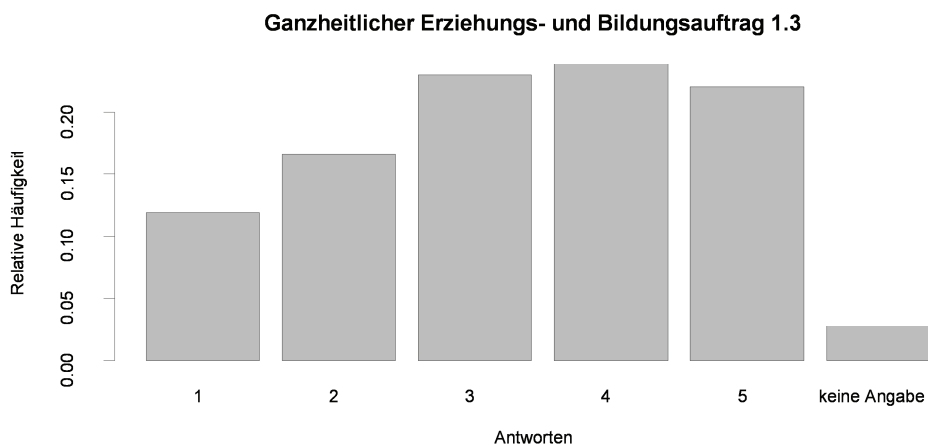


Abb. 21: Gemeinsames Lernen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Betrachtet man die Grafik, so fällt auf, dass auf das Item „An meiner Schule lernen nicht-behinderte und behinderte Schüler gemeinsam.“ 52 % der Lehrer eine Antwortausprägung von 3 oder weniger angeben.⁴⁵³ Als mögliche Begründung könnte die derzeitige schulpolitische Situation in Betracht kommen. Zwar trat bereits 2009 mit der Ratifizierung durch die Bundesrepublik die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in Kraft, jedoch obliegt die Umsetzung der in-

⁴⁵³ Im Anhang sind die relativen Häufigkeiten aller Fragebogenunterpunkte aufgeführt.

klusiven Bildung und Erziehung an den Schulen den einzelnen Bundesländern.⁴⁵⁴ Das vom NRW-Landtag beschlossene Gesetz zum schrittweisen Ausbau von Angeboten des gemeinsamen Lernens zu einem inklusiven Schulsystem ist erst zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 in Kraft getreten. Die Lehrerbefragung hingegen hat bereits im März 2013 stattgefunden. Zwar ist das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an vielen Schulen in NRW seit den 1980er-Jahren gelebte Praxis, jedoch kann Inklusion an allgemeinen Schulen bisher nicht flächendeckend erfolgreich umgesetzt werden, da schlichtweg die räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen oftmals noch nicht erfüllt werden können.⁴⁵⁵ Erst der in NRW zum Schuljahr 2014/2015 schrittweise bestehende Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht, die zur nachhaltigen Umsetzung zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel, sowie die sukzessive Zusammenlegung von Förderschulen und der Ausbau der Studienplatzangebote für das Fach Sonderpädagogik könnten künftig personelle Ressourcen an Sonderpädagogen generieren, die an Regelschulen eingesetzt werden, um dort im Rahmen von inklusivem Unterricht gelingendes Lernen und Erziehen zu unterstützen.

Einen überdauernden, wesentlichen Gedanken der Schreiben der Bildungskongregation und des Leitbildes (s. o.) aufgreifend, sollte der ureigene Auftrag katholischer Schulen nicht unerwähnt bleiben. Demnach sollten gerade katholische Schulen, im Sinne einer Schule für alle, ein inklusives Bildungssystem leben. Denkbar wäre, dass erst durch die aktuell mediale Präsenz der Inklusion die Wahlfreiheit der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für eine Förder- oder Regelschule die Erziehungsberechtigten verstärkt bzw. generell katholische Realschulen, als eine Form der Regelschulen, für die schulische Bildung und Erziehung ihres Kindes in Betracht ziehen. Dieser Gedanke könnte dazu führen, dass Inklusion an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn bislang noch nicht der Regelfall ist, sondern sich eher in Einzelfällen zeigt.

Auch das Fragebogenitem *Sozialpraktikum* belegt das Testergebnis, dass H_0 nicht verworfen werden kann, aufgrund der Tatsache, dass dem Unterpunkt „An meiner Schule absolvieren die Schüler ein Sozialpraktikum.“ 40 % der Lehrer gar nicht

⁴⁵⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 4.

⁴⁵⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 4.

zustimmen und addiert 12 % diesbezüglich keine Antwort geben können bzw. zu dieser Aussage keine Angabe machen.

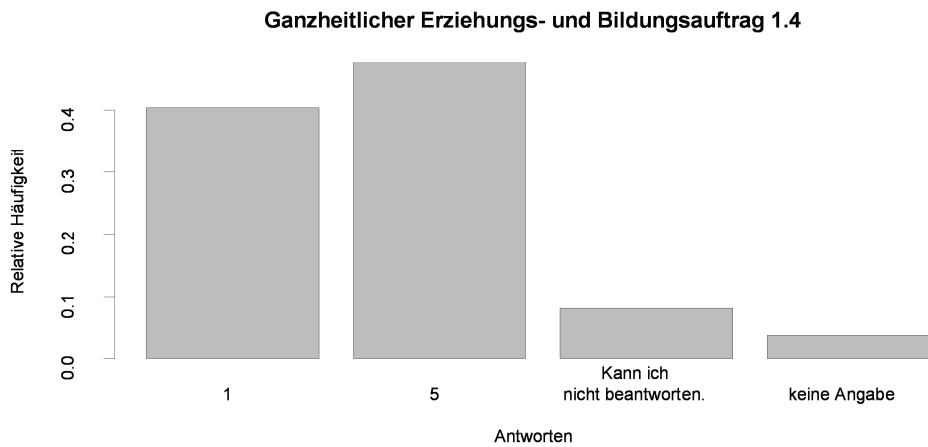


Abb. 22: Sozialpraktikum, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Während das Leitbild im siebten inhaltlichen Aspekt ein Sozialpraktikum als verbindlich ansieht, hat die erste Teilanalyse bereits ergeben, dass nur in neun der vierzehn analysierten Schulprogramme eine Teilnahme an einem Sozialpraktikum explizite Erwähnung findet. Dieses Verhältnis korreliert mit dem Ergebnis der zweiten Teilanalyse. Als ein möglicher Erklärungsansatz für das Ergebnis könnte zum einen die ländliche Lage einiger katholischer Schulen dienen. Es könnte sich für die Schüler dieser Bildungseinrichtungen als schwierig erweisen, geeignete Praktikumsstellen zu finden und anzutreten, da entsprechende Einrichtungen nur in geringer Anzahl vorhanden sind und zum anderen für Schüler mobilitätsbedingt zeitaufwendig zu erreichen sind. Eine weitere Begründung könnte darin liegen, dass nicht das gesamte Kollegium über das Angebot eines Sozialpraktikums umfassend informiert ist. Es wäre vorstellbar, dass lediglich einzelne Kollegen oder auch nur der Schulseelsorger oder der Schulsozialarbeiter mit der Koordination eines Sozialpraktikums betraut sind. Zudem könnte fehlende Transparenz auf der Organisationsebene hinsichtlich nachmittäglich stattfindender AG-Angebote dazu beitragen, dass nicht alle Kollegen über einzelne Angebote, wie bspw. die Vor- und Nachbereitung eines Sozialpraktikums, informiert sind.

Ebenso tragen die beiden nachfolgenden Fragebogenunterpunkte „An meiner Schule fordere ich die Schüler ihren Stärken entsprechend individuell.“ und „An

meiner Schule fördere ich die Schüler ihren Schwächen entsprechend individuell.“
zu der Bestätigung der H_0 bei.

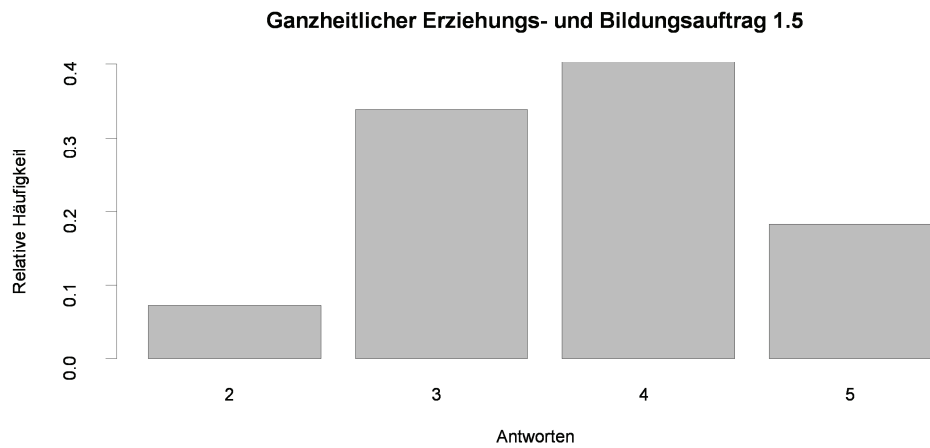


Abb. 23: Förderung individueller Stärken, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Mit Blick auf die Förderung individueller Stärken lässt sich erkennen, dass insgesamt 41 % der Kollegen eine Antwortausprägung von 3 oder 2 angekreuzt haben.

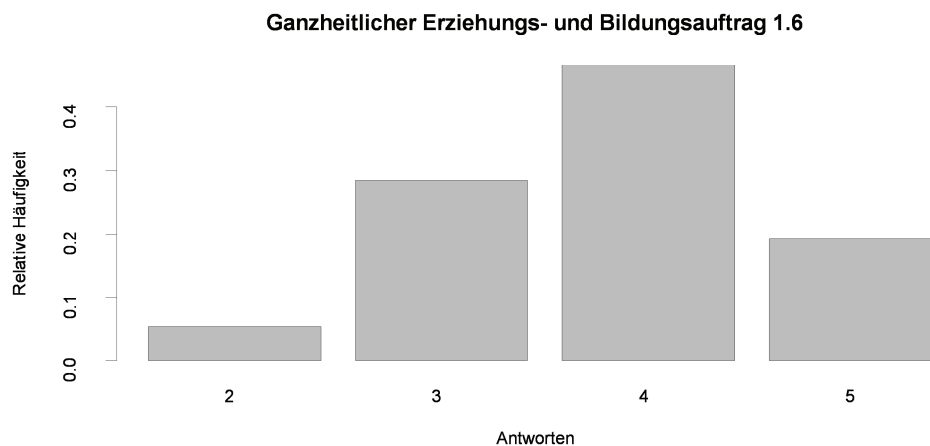


Abb. 24: Förderung individueller Schwächen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Bei näherer Betrachtung von Abbildung 24 fällt auf, dass lediglich 66 % eine Antwortkodierung von 4 oder besser angeben, was den geforderten 70 % der Alternativhypothese entgegensteht. Zusammengefasst bestätigen damit beide Items die Aussage der Nullhypothese. Diese beiden inhaltlichen Bereiche bezeichnet

man summiert als individuelle Förderung, die gemäß § 1 Absatz 1 SchulG NRW, § 14 Absatz 2 i. V. m. § 5 Absatz 2 KSchulG PB und § 9 DOkS PB ein wesentlicher und verbindlicher Auftrag von katholischen Schulen ist. Die Berücksichtigung dieser Verbindlichkeit wurde bereits durch die Analyse der Schulprogramme evident, in der alle 14 Texte einstimmig vorgaben, individuelle Stärken und Interessen zu fordern sowie Schwächen individuell zu begegnen. Ausgehend von diesem konzeptionellen Verständnis ist es verwunderlich, dass mit Blick auf die gelebte Unterrichtspraxis die individuelle Förderung von weniger als 70 % der Befragten als profilgebend für katholische Schulen erachtet wird. Diese Beobachtung könnte auf nachstehende Aspekte zurückzuführen sein. Die Problematik einer gelingenden individuellen Förderung könnte sich bereits in der pädagogischen Diagnosekompetenz stellen. Demnach könnten Kollegen Schwierigkeiten haben, die Lernausgangsvoraussetzungen und Potenziale ihrer Schüler kompetent einzuschätzen, sodass angelegte Fördermaßnahmen nicht zielführend sind. Diese Schwierigkeiten könnten auftreten, weil in der bisherigen Lehrerbildung, mit Ausnahme des Studienfachs Sonderpädagogik, auf den Bereich Diagnostik eher randständig eingegangen worden ist. Ebenso wäre denkbar, dass viele Lehrer an Regelschulen keine Routine im Umgang mit Diagnoseinstrumenten, die bspw. über Klassenarbeiten und Tests hinausgehen, haben und daher ihren Einsatz umgehen. Um in heterogenen Schulklassen nachhaltig den Einzelnen fördern bzw. fordern zu können, sollten die Stationen dieses pädagogischen Prozesses beherrscht werden: Nach erfolgter Fremdeinschätzung durch systemische Beobachtung, Datenerhebung, Interpretation der Daten und Urteilsbildung durch den Lehrer sowie auch einer Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen durch die Schüler müsste die Festlegung individueller Fördermaßnahmen und deren Bearbeitung gemäß eines passgenauen Förderplans erfolgen. Die Materialien müssten an unterschiedliche Niveaustufen angelehnt sein und ihre Erstellung würde mit einer (deutlich) höheren Arbeitsbelastung einhergehen. Empfehlenswert wäre bspw. im Rahmen von schulinternen Fortbildungstagen unter professioneller Anleitung durch das bistumseigene QM-Kern- und Erweiterungsteam oder durch Mitarbeiter eines regionalen Kompetenzteams, sukzessive einen stets wachsenden Materialpool zu erstellen sowie fortlaufend mit Kollegen zu kooperieren, um dadurch den eigenen Materialfundus fachbezogen zu erweitern. Zudem bieten verschiedene Verlage vorgefertigte Materialien an, jedoch ist es Aufgabe des Lehrers, die für

seine Schüler angemessenen auszuwählen und ggf. in ergänzter Form in seinem Unterricht einzusetzen. Um die individuelle Förderung nachhaltig anzulegen, wäre es unabdingbar, die Fördermaßnahmen zu evaluieren und ggf. eine Anpassung oder gar Neukonzeption vorzunehmen. Im Rahmen der Unterrichtsnacharbeitung sind die Stationen eines pädagogischen Prozesses zu dokumentieren. Für diese Dokumentation müsste ebenfalls ein großes Zeitpensum veranschlagt werden.

Auch ein Zwischenbericht der Qualitätsanalyse der Schulen in katholischer Trägerschaft im Erzbistum Paderborn besagt, dass im Hinblick auf einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht noch zu wenige Lernangebote gestaltet werden, die in unterschiedlichem Umfang oder unterschiedlicher Zeit bearbeitet werden können.⁴⁵⁶ „Die Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch niveaudifferente Aufgabenstellungen ist selten positiv zu verzeichnen. (...) Diese Beobachtungen verweisen darauf, dass die individuelle Förderung im Unterricht noch nicht hinreichend umgesetzt wird und Entwicklungsbedarf aufzeigt“⁴⁵⁷ so Zingler. Eine Weiterentwicklung des Unterrichts unter dem Fokus der Individualisierung von Lehr- und Lernformen könnte von Konzepten und Erfahrungen anderer Schulen profitieren, sodass eine institutionsübergreifende Kooperation geboten wäre.⁴⁵⁸

Wendet man sich Inhaltsbereich 1.7 zu, fällt auf, dass auch dieser die Nullhypothese stärkt.

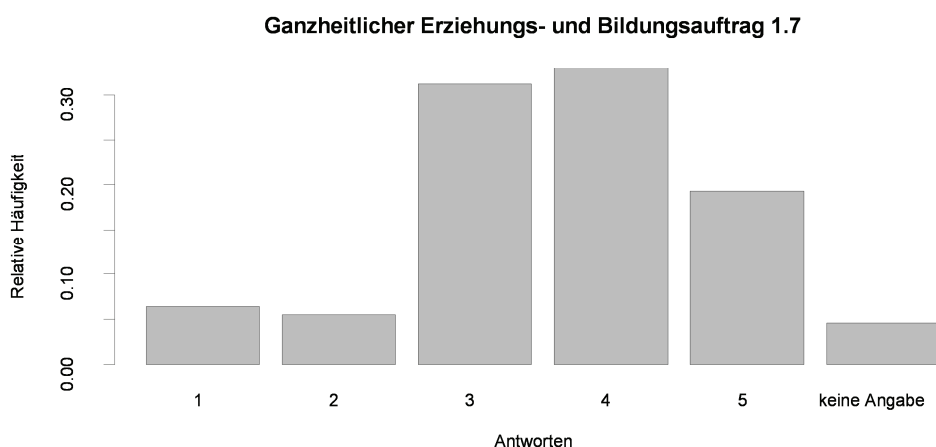


Abb. 25: Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

⁴⁵⁶ Vgl. Zingler, Zwischenbericht Qualitätsanalyse, S. 13.

⁴⁵⁷ Zingler, Zwischenbericht Qualitätsanalyse, S. 13.

⁴⁵⁸ Vgl. Eder, Netzwerk- ein unverzichtbares Element, S. 484; vgl. Grüne-Rosenbohm/Kurtenbach, Unterstützung der Netzwerkarbeit, S. 198; vgl. Ballermann, Individuelle Förderung – Entwicklungsprozess, S. 306.

43 % der Lehrer messen der Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Fachunterricht eine eher untergeordnete Rolle bei, was sich durch das Ankreuzen einer Antwortkategorie von maximal 3 zeigt. Es ist nach Ursachen zu fragen.

Das Genderkonzept generell hat es sich zur Aufgabe gemacht, das klassische Rollenverständnis von Mädchen und Jungen aufzubrechen.⁴⁵⁹ Ein schulisches Angebot im Bereich Berufsorientierung könnte der jährlich für Schüler stattfindende Girls'- und Boys'-Day sein, in dessen Rahmen Mädchen in typische Männerberufe und Jungen in typische Frauenberuf Einblicke erhalten. Die generelle Zielsetzung dieses Tages sollte sein, die individuelle (berufliche) Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und ihr Selbstbild gerade nicht durch stereotypische Erwartungen einzuengen. Jedoch würden diese Eindrücke lediglich eine Momentaufnahme darstellen, die trotz schulischer Vor- und Nachbereitung meistens nur an den konkreten Zeitraum April und die teilnehmenden Jahrgangsstufen gekoppelt ist. Ein Unterricht, der gleichermaßen Mädchen und Jungen gerecht werden könnte, ist viel mehr als ein eintägiges Praktikum, sondern müsste Teil einer umfassenden Unterrichtsentwicklung sein und würde auf Seiten der Lehrer generell die Kenntnis von Geschlechtsdifferenzen und die Bereitschaft zu einem sensiblen Umgang mit diesen voraussetzen. In einem weiteren Schritt müsste diesen Differenzen abbauend begegnet werden, damit jeder Schüler, gleich welchen Geschlechts, seine Potenziale und seine Persönlichkeit umfassend entwickeln kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Antwortverhalten der oben erläuterten Items ausschlaggebend dafür ist, dass die Nullhypothese nicht zu verwerfen ist. Dies hat zur Folge, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zu sein scheint.

⁴⁵⁹ Vgl. Rendtorff, Geschlechterfragen im Unterricht, S. 431 f.

4.2.4.2.2 Erziehungsgemeinschaft

H₁: Die Erziehungsgemeinschaft ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

H₀: Die Erziehungsgemeinschaft ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Präzisierung der H₁:

Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die Erziehungsgemeinschaft ihrer Schule wichtig ist.

→ Die **H₁** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 2 *Erziehungsgemeinschaft* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 2 von mindestens 4 festgelegt.

→ **H₀**: Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass die *Erziehungsgemeinschaft* ihrer Schule für sie wichtig ist.

Anzahl befragter Personen mit einem Score zum Inhaltsbereich 2	≥ 4	< 4
	95	13

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁶⁰

Hypothese: $H_0: p < 0.7$ gegen $H_1: p \geq 0.7$

Teststatistik: $T = 95$

p-Wert = $9 \cdot 10^{-6} < 0.05 = \alpha$ = Signifikanzniveau

Testentscheidung: Die Nullhypothese wird zum Signifikanzniveau von 5 % verworfen.

⁴⁶⁰ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Folglich kann man zum Niveau von 5 % schließen, dass der Anteil an Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, denen die Erziehungsgemeinschaft ihrer Schule wichtig ist, mindestens 70 % beträgt und somit auch, dass die Erziehungsgemeinschaft für diese Schulen profilgebend ist.

H_0 , die besagt, dass weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zustimmen, dass die Erziehungsgemeinschaft ihrer Schule für sie wichtig ist, wird verworfen.

Wie der exakte Binomialtest gezeigt hat, kann H_1 angenommen werden, da die H_0 verworfen werden konnte. Zur Veranschaulichung des Testergebnisses lassen sich die Unterpunkte des zweiten Inhaltsbereiches in drei Bereiche gliedern. Demnach werden die Items 2.1, 2.2, 2.6, 2.7 und 2.8 unter dem inhaltlichen Bereich inner- und außerschulische professionelle Interaktion zusammengefasst, während die Items 2.3, 2.4 und 2.5 explizit die Kooperation mit Eltern beleuchten.

Das Ergebnis der Befragung belegt, dass Lehrer in katholischen Schulen im Erzbistum Paderborn mit sonstigen Mitarbeitern, wie bspw. dem Schulsozialarbeiter, zusammenarbeiten (97 %) sowie mit außerschulischen Partnern (96 %) als auch mit Kollegen kooperieren (89 %).⁴⁶¹ Auch die hohe persönliche Zuwendung durch Lehrer zu Schülern ist mit insgesamt 90 % sehr stark ausgeprägt. Erwähnenswert ist im Besonderen, dass der Fragebogenunterpunkt 2.6 „An meiner Schule ist mir ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung aller Personen wichtig.“ von 99 % der Lehrer mit einer Antwortausprägung von mindestens 4 beantwortet wird.

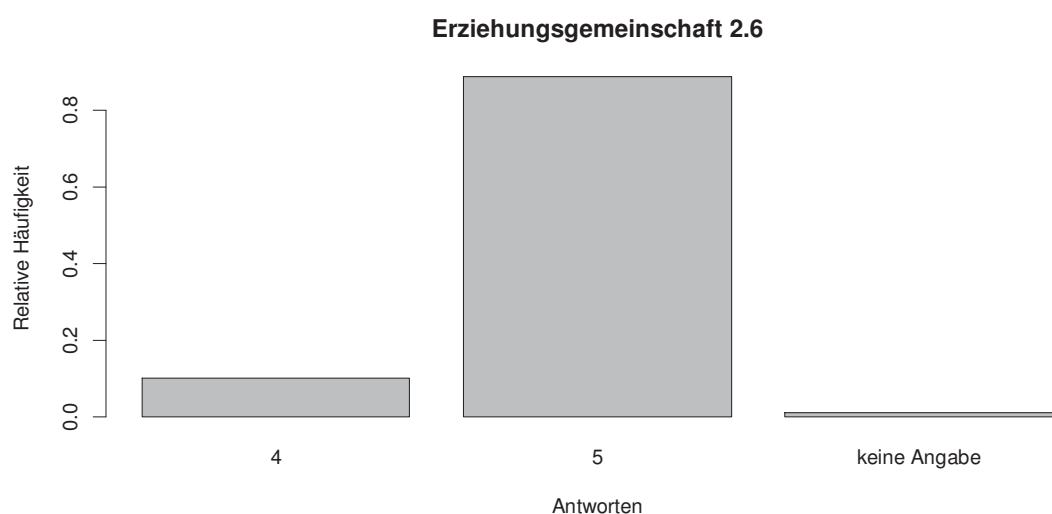


Abb. 26: Wertschätzender Umgang, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

⁴⁶¹ Weitere Informationen zu den in diesem Absatz aufgeführten Prozentzahlen sind dem Anhang zu entnehmen.

Auffällig dabei ist, dass das verbleibende 1 % der Lehrer lediglich keine Angabe zu dieser Aussage tätigt, und nicht eine Antwortmöglichkeit von 3 oder weniger angekreuzt hat. Aufgrund dieses homogenen Ergebnisses könnte man die Annahme formulieren, dass allen Befragten ein wertschätzender Umgang mit allen an Schulen beteiligten Personen sehr wichtig ist und daher zum Profil katholischer Schulen beiträgt. Diese Vermutung wird zusätzlich durch die in GE, KS, GEKS und der QA formulierten Anforderungen an eine katholische Schule unterstützt.

Mit Hinblick auf den inhaltlichen Subbereich Kooperation mit Eltern werden im Folgenden drei Grafiken in den Fokus genommen.

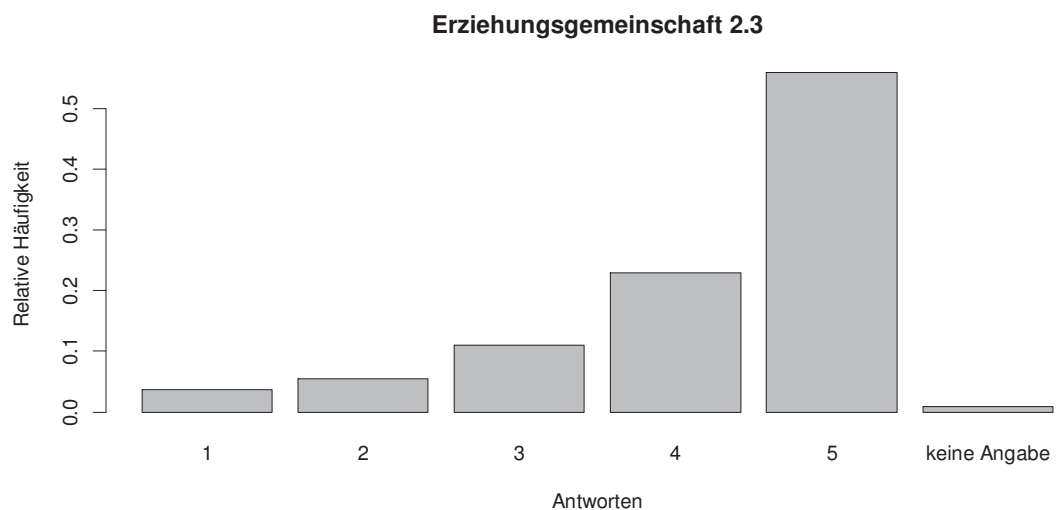


Abb. 27: Elternmitwirkung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

79 % der befragten Lehrer stimmen mit einer Antwortkodierung von 4 oder 5 der Aussage „An meiner Schule wirken Eltern neben Konferenzen in weiteren Bereichen des Schullebens mit (z. B. Leseförderung, Mensa).“ zu. Auffällig ist, dass auch sämtliche Antwortmöglichkeiten unterhalb von 4 repräsentiert sind und mit insgesamt 21 % nicht gering ausfallen. Dies deutet auf eine heterogene Einschätzung der Kollegen hinsichtlich der Mitwirkung von Eltern in Schule hin. Zu bedenken ist jedoch, dass es sich hierbei um die Einschätzung der Lehrer bzgl. des Einbringens der Eltern handelt und insofern eine Fremdeinschätzung darstellt. Würde man die Eltern zum gleichen thematischen Item befragen, könnte das Ergebnis im Sinne der Selbstwahrnehmung positiver ausfallen. Es ist zu konstatieren, dass 79 % zwar im Sinne der Fragestellung ein gutes Ergebnis darstellen, je-

doch steht es gemessen an den Ergebnissen der übrigen Unterpunkte dieses Inhaltsbereiches hinter diesen zurück (s. vorausgehende Seite). Dieser Eindruck wird ebenfalls durch das nachstehende Item untermauert, das auch den Subbereich Kooperation mit Eltern fokussiert.



Abb. 28: Regelmäßiger Austausch, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Bei der Einschätzung der Aussage „An meiner Schule tausche ich mich regelmäßig mit Eltern über ihr Kind aus.“ ist bis auf Antwortausprägung 1 das gesamte Spektrum der Antwortmöglichkeiten repräsentiert. 71 % der Lehrer stimmen mit einer Antwortkodierung von 4 und 5 diesem Item zu. Dieser Wert unterschreitet noch einmal das Ergebnis von Fragebogenunterpunkt 2.3. Möglicherweise könnte das in der subjektiven Konnotation des Wortes „regelmäßig“ innerhalb der Itemformulierung begründet sein. Manch ein Kollege könnte „regelmäßig“ im Sinne des halbjährlich stattfindenden Elternsprechtags auslegen, während andere Lehrer „regelmäßig“ über einen den Elternsprechttag hinausgehenden Austausch verstehen.

Nicht nur die Einschätzung der Quantität sondern auch der Qualität wurde unter dem zweiten Inhaltsbereich durch die Aussage 2.5 „An meiner Schule empfinde ich den Austausch mit den Eltern als vertrauensvoll.“ abgefragt.

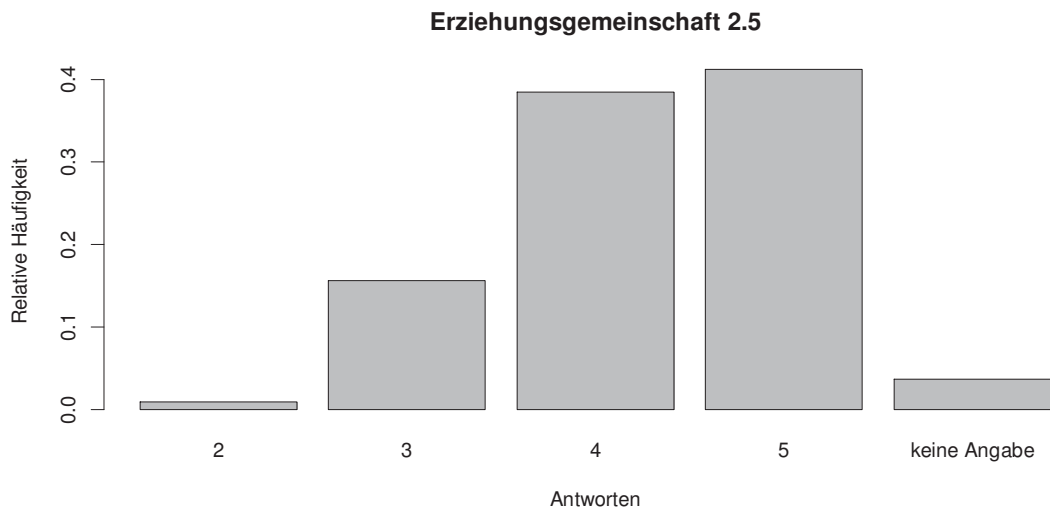


Abb. 29: Vertrauensvoller Austausch, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Festzustellen ist, dass 80 % der Lehrer diesem Fragebogenitem mit einer Antwortmöglichkeit von 4 oder besser zugestimmt haben. Diese eindeutige prozentuale Einschätzung belegt die inhaltliche Forderung von GE, KS, KL, GEKS, QB und LB, die ein vertrauensvolles gemeinsames Miteinander für katholische Schulen als profilgebend ansehen.

Die Erziehungsgemeinschaft als der zweite Inhaltsbereich scheint abschließend als profilgebend für katholische Realschulen im Erzbistum Paderborn anzusehen zu sein, da mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zustimmen, dass ihnen die Erziehungsgemeinschaft ihrer Schule wichtig ist. Lediglich im Bereich der Kooperation mit Eltern könnten die prozentualen Gewichtungen noch Motivation zur Optimierung geben.

4.2.4.2.3 Katholisch kirchliche Identität

H₁: Die katholisch kirchliche Identität ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

H₀: Die katholisch kirchliche Identität ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Diese dritte Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 3.1 oder 3.2 verworfen wird.

Erste Präzisierung der H₁:

3.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

→ Die **Forschungshypothese 3.1** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu Inhaltsbereich 3 *Katholisch kirchliche Identität* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 3 von mindestens 4 festgelegt.

→ **Nullhypothese 3.1:** Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass die *Katholisch kirchliche Identität* ihrer Schule wichtig ist.

Anzahl befragter Personen mit einem Score zum Inhaltsbereich 3	≥ 4	< 4
	95	14

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁶²

Hypothese: $H_0: p < 0.7$ gegen $H_1: p \geq 0.7$

Teststatistik: $T = 95$

p-Wert = $2 \cdot 10^{-5} < 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

⁴⁶² Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Testentscheidung: Die Nullhypothese 3.1 wird zum Signifikanzniveau von 5 % verworfen.

Folglich kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil an Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist, mindestens 70 % beträgt.

Wie der exakte Binomialtest gezeigt hat, kann Forschungshypothese 3.1 angenommen werden, da die Nullhypothese 3.1 verworfen werden konnte. Zur Veranschaulichung des Testergebnisses lassen sich die Unterpunkte des dritten Inhaltsbereiches aus der Sichtweise der Realschullehrer heranziehen. Die ersten drei Items liefern jeweils sehr homogene und im Sinne der Ausprägung eindeutige Ergebnisse. So stimmen dem ersten Unterpunkt „An meiner Schule beginne ich die erste Unterrichtsstunde mit einem Gebet.“ 96 % der Befragten vollkommen zu. Die zweite Aussage „An meiner Schule finden zu kirchlichen Hochfesten Gottesdienste statt.“ beantworten 98 % der Realschullehrer mit einer Antwortmöglichkeit von 4 oder besser. 99 % bejahen das dritte Item „An meiner Schule finden darüber hinaus Gottesdienste statt.“ In Kontrast zu diesen eindeutigen Ergebnissen ist der Blick auf den vierten Fragebogenunterpunkt „An meiner Schule erfolgt eine Einführung in die Glaubenspraxis.“ zu richten, der sich heterogener darstellt.

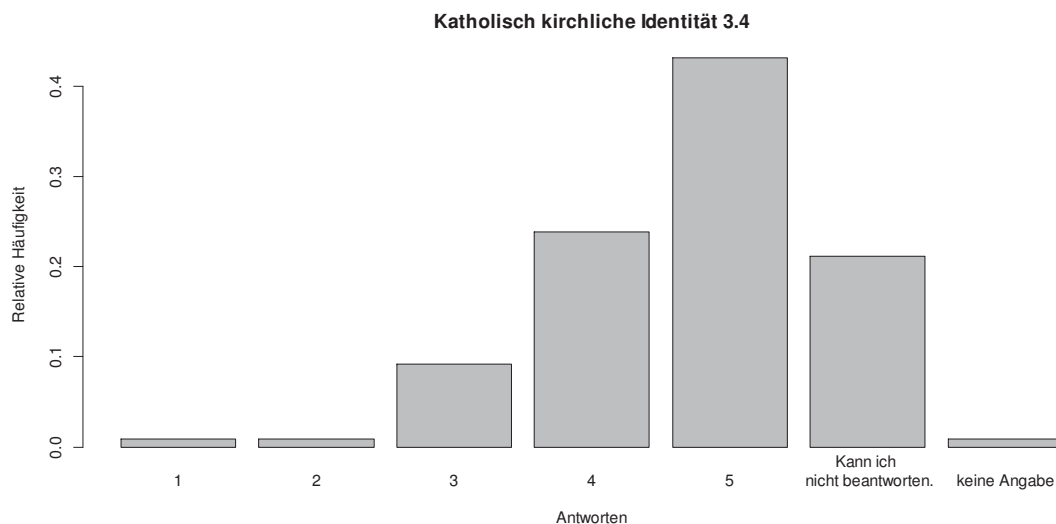


Abb. 30: Einführung in Glaubenspraxis, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Während 67 % der Realschullehrer mit einer Ausprägung von 4 oder 5 antworten, entfallen rund 20 % auf die Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ und 11 %

auf eine Antwortmöglichkeit von 3 oder weniger. Aus Sicht der Schulpraxis sollte die starke Nutzung der Antwortrestkategorie nicht überraschen, denn man könnte argumentieren, dass die Einführung in die Glaubenspraxis einen Bereich darstellt, der in erster Linie den Religionslehrern obliegt und demnach andere Fachlehrer mit diesem Handlungsfeld nicht in Berührung kommen und somit keine Aussage tätigen können.

Bezugnehmend auf die Fragebogenunterpunkte 3.5 bis 3.10 sowie 3.12 ist zu sagen, dass diese ebenfalls ein recht homogenes Antwortverhalten von jeweils über 70 % der Realschullehrer mit einer Ausprägung von 4 oder 5 aufweisen.⁴⁶³ Eine Ausnahme stellt das achte Item „An meiner Schule existiert ein Raum der Stille/ein Meditationsraum.“ dar, das lediglich bei rund 66 % der Befragten Zustimmung findet. Dieser Fragebogenunterpunkt fragt nach einem baulichen Vorhandensein und kann nur mit „stimme vollkommen zu“ oder „stimme gar nicht zu“ beantwortet werden. Anzumerken wäre, dass demzufolge nicht alle Schulen über eine derartige Räumlichkeit verfügen. Dies könnte möglicherweise Gründe in fehlender räumlicher Kapazität haben oder auf fehlende finanzielle Mittel zurückzuführen sein.

Das Antwortverhalten zu der Aussage 3.11 „An meiner Schule wird mit dem örtlichen Pastoralverbund zusammengearbeitet.“ stellt sich deutlich heterogener als alle bisherigen Items des dritten Inhaltsbereiches dar.

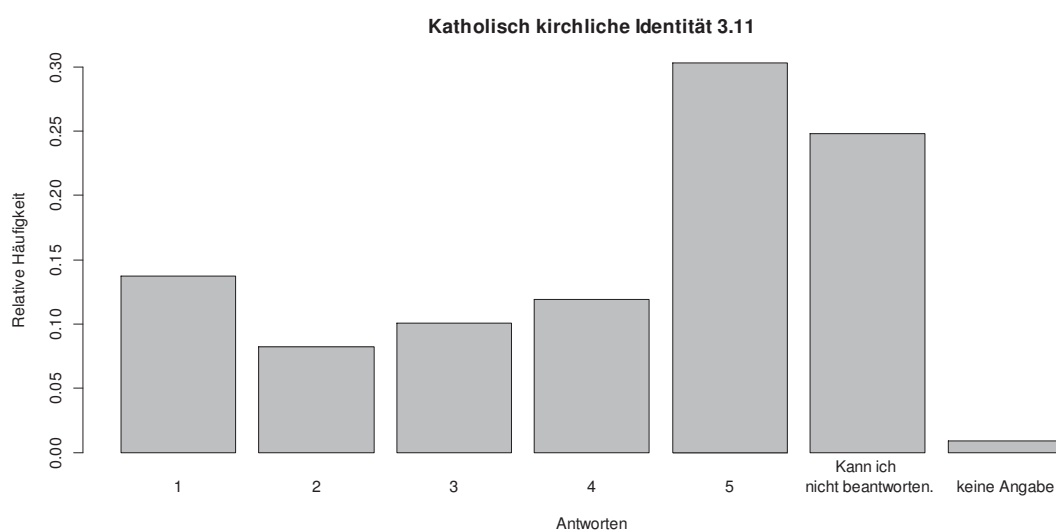


Abb. 31: Zusammenarbeit mit Pastoralverbund, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

⁴⁶³ Weitere Informationen zu den in diesem Absatz aufgeführten Prozentzahlen sind dem Anhang zu entnehmen.

42 % der befragten Realschullehrer antworteten auf diesen Unterpunkt mit einer Antwortmöglichkeit von 4 oder 5, während insgesamt 32 % mit der Ausprägung 3 oder weniger antworten und 25 % die Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ wählen. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass von diesem Fragebogenitem erneut primär Religionslehrer angesprochen sein könnten. Das würde dazu führen, dass die Zusammenarbeit von Schule und örtlichem Pastoralverbund auf wenige Kollegen beschränkt wäre, sodass das Kollegium in diese Kooperation nicht involviert ist. Außerdem wäre denkbar, dass sich die Zusammenarbeit lediglich auf einzelne Jahrgangsstufen beschränkt wie beispielsweise bei einer kooperativ gestalteten Firmvorbereitung. Vor dem Hintergrund kirchlicher Hochfeste oder auch einzelner konkreter Projekte könnte es möglich sein, dass die Kooperation mit dem örtlichen Pastoralverband als außerschulischem Partner nicht kontinuierlich stattfindet, sondern intermittierend. Wünschenswert wäre auch im Sinne der Wertschätzung der Arbeit eine nachhaltige Informationsweitergabe an das gesamte Kollegium. Hieraus könnten sich zudem mögliche Anknüpfungspunkte für fächerverbindendes Lernen ableiten, um so ein nachhaltiges Lernen voranzutreiben.

Vor dem Hintergrund, dass zwar der 4., 8. und 11. Fragebogenunterpunkt nicht über die geforderten 70 % der Zustimmung im Sinne einer Antwortausprägung von mindestens 4 verfügen, kann die Nullhypothese 3.1 statistisch abgesichert dennoch verworfen werden und die erste Präzisierungshypothese angenommen werden. Insofern scheint es, dass mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zustimmen, dass ihnen die katholische kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

Zweite Präzisierung der H₁:

3.2 Mindestens 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

→ Die **Forschungshypothese 3.2** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu Inhaltsbereich 3 *Katholisch kirchliche Identität* und die bejahende Bearbeitung der soziodemografischen Angabe „*Sind Sie Religionslehrer*“

rer?“ beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 3 von mindestens 4 festgelegt.

→ **Nullhypothese 3.2:** Weniger als 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist.

Anzahl befragter Religionslehrer mit einem Score zum Inhaltsbereich 3	≥ 4	< 4
	26	5

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁶⁴

Hypothese: $H_0: p < 0.8$ gegen $H_1: p \geq 0.8$

Teststatistik: $T = 26$

p-Wert = $0.3931 > 0.05 = \alpha$ = Signifikanzniveau

Testentscheidung: Die Nullhypothese 3.2 kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

Folglich kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Anteil an Religionslehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass ihnen die katholisch kirchliche Identität ihrer Schule wichtig ist, weniger als 80 % beträgt.

Wie der exakte Binomialtest gezeigt hat, kann Forschungshypothese 3.2 nicht angenommen werden, da die Nullhypothese 3.2 nicht verworfen werden konnte. Zur Veranschaulichung des Testergebnisses müssen die Unterpunkte des dritten Inhaltsbereiches aus der Sichtweise der Religionslehrer betrachtet werden.

Die Items 3.1 bis 3.7 und 3.10 weisen auf eine Verwerfung der Nullhypothese 3.2 hin. Die Beantwortung der Unterpunkte 3.1 bis 3.3 durch die Religionslehrer stellen sich wie bei der Gesamtheit der Realschullehrer sehr homogen dar (3.1: 97 % Zustimmung, 3.2 und 3.3 jeweils 100 %).⁴⁶⁵

⁴⁶⁴ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

⁴⁶⁵ Weitere Informationen zu den in diesem Satz aufgeführten Prozentzahlen sind dem Anhang zu entnehmen.

81 % der befragten Religionslehrer stimmen mit einer Antwortkodierung von 4 oder 5 der Aussage 3.4 „An meiner Schule erfolgt eine Einführung in die Glaubenspraxis.“ zu.

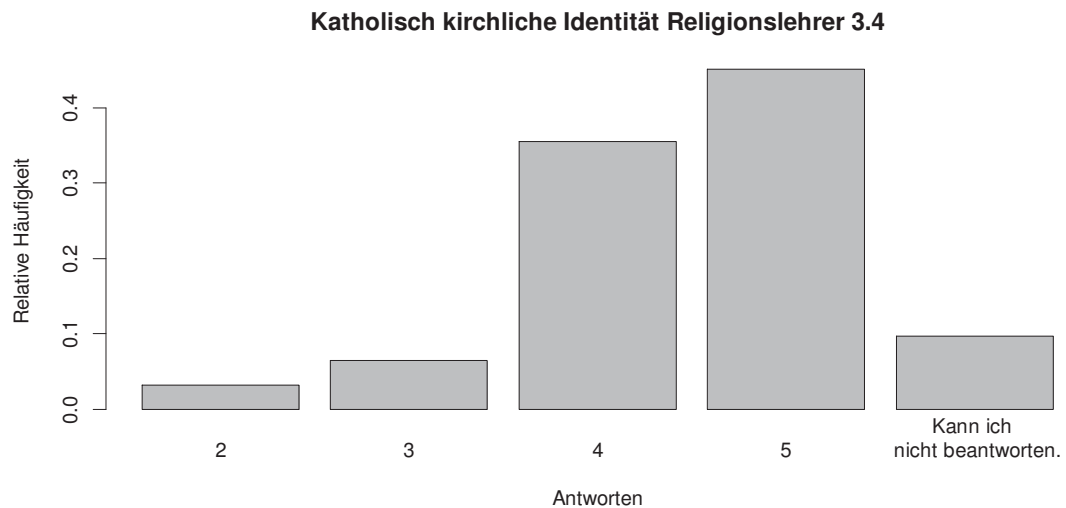


Abb. 32: Einführung in Glaubenspraxis (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Betrachtet man das Antwortverhalten der Religionslehrer im Vergleich mit der Gesamtheit der befragten Realschullehrer, so wird die zuvor geäußerte Vermutung, dass es sich bei der Einführung in die Glaubenspraxis um einen den Religionslehrern obliegenden Bereich handelt, gestärkt. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass sich der prozentuale Anteil derjenigen Lehrer, die dieses Item nicht beantworten können, von 21 % auf 10 % halbiert hat. Dennoch bleibt fraglich, warum es unter den Religionslehrern Kollegen gibt, die diesen Unterpunkt nicht beantworten können.

96 % der befragten Religionslehrer stimmen mit einer Antwortausprägung von 4 oder größer zu, dass es an ihrer Schule Angebote zur Besinnung gibt (3.5). Der inhaltlichen Aussage „An meiner Schule sind christliche Symbole sichtbar.“ stimmen einheitlich alle Religionslehrer (100 %) mit der Antwortkodierung 5 zu. 90 % dieser Fachlehrer stimmen zu, dass es an ihrer Schule eine Kapelle gibt (3.7) und 81 % bejahen mit einer Antwortmöglichkeit von 4 oder 5, dass ihre Schule mit einer ausländischen Partnerschule kooperiert (3.10).

Demgegenüber widersprechen die Unterpunkte 3.8, 3.9, 3.11 und 3.12 einer Verwerfung der Nullhypothese 3.2. Zur exemplarischen Veranschaulichung dient die Grafik zum Item 3.11.

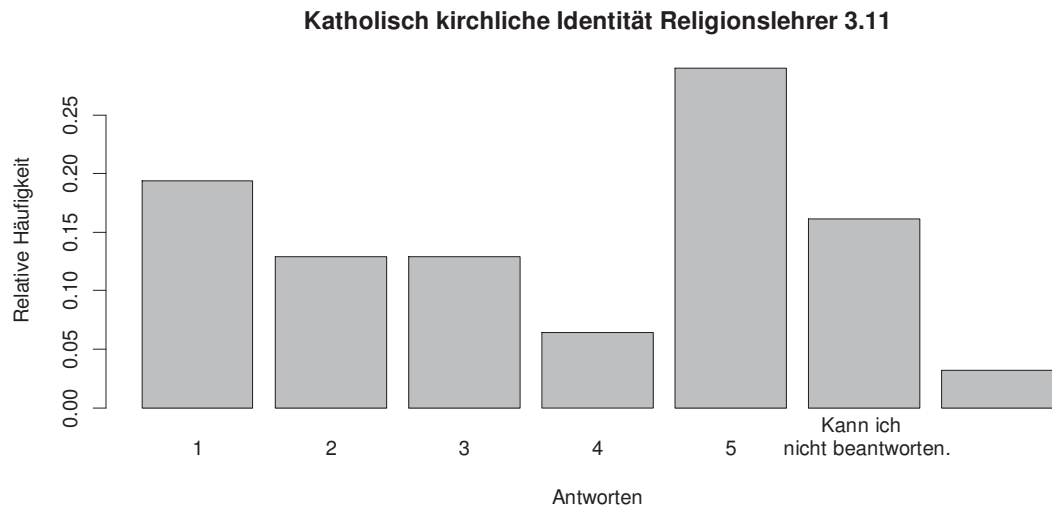


Abb. 33: Zusammenarbeit mit Pastoralverbund (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Rund 36 % der befragten Religionslehrer stimmen dem Fragebogenunterpunkt „An meiner Schule wird mit dem örtlichen Pastoralverbund zusammengearbeitet.“ mit einer Antwortausprägung von 4 oder 5 zu. Dieser Prozentwert bestätigt sehr deutlich die Annahme der Nullhypothese 3.2. Auffällig ist, dass rund 45 % der Religionslehrer diesen Unterpunkt mit einer Antwortkodierung von 3 oder weniger beantworten. Diese Einschätzung könnte sehr deutlich die fehlende Deckungsgleichheit von theoretischem Anspruch gemäß GE, KS, RD, ADS und QK und realer Schulpraxis abbilden. Möglicherweise geben die jahrgangsbezogenen Kernthemen des Kernlehrplans Katholische Religionslehre in Verbindung mit dem jeweiligen schulinternen Curriculum recht wenig zeitlichen Gestaltungsraum, um mit dem örtlichen Pastoralverbund nachhaltig kooperieren zu können. Darüber hinaus wäre es sicherlich wünschenswert, dahingehende Kontakte generell anzubahnen bzw. zu vertiefen, um geeignete langfristige Synergien zu schaffen. Die oben aufgestellte These, dass die Kooperation von Schule und örtlichem Pastoralverbund ebenfalls in den Zuständigkeitsbereich von Religionslehrern fallen könnte, wird untermauert durch die prozentuale Angabe von 16 % der Religionslehrer,

die dieses Item nicht beantworten können (gegenüber 25 % der Realschullehrergesamtheit). Fraglich bleibt, warum sogar 16 % der Religionslehrer diese Antwortrestkategorie verwenden.

Die Diskussion der Unterpunkte zur zweiten Präzisierungshypothese bestätigt das vorangestellte statistische Ergebnis, dass die Nullhypothese 3.2 nicht verworfen werden kann. Erläuternd sei jedoch hinzugefügt, dass zum einen die Stichprobe der Religionslehrer mit 31 Personen (28 %) recht klein ist und dass zum anderen rein deskriptiv betrachtet 84 % der Religionslehrer der Forschungshypothese mit einer Antwortausprägung von 4 oder größer zustimmen. Das Ergebnis des statistischen Tests ist aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht signifikant.

Für den dritten Inhaltsbereich gilt, dass die dritte Nullhypothese insgesamt zu verwerfen ist, wenn eine der beiden Nullhypothesen 3.1 oder 3.2 verworfen wird.

Abschließend ist demnach festzustellen, dass Nullhypothese 3, die besagt, dass die katholisch kirchliche Identität nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ist, verworfen wird, da Nullhypothese 3.1 verworfen wurde.

4.2.4.2.4 Personalmanagement

H₁: Das gelingende Personalmanagement ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

H₀: Das gelingende Personalmanagement ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Die vierte Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 4.1 oder 4.2 verworfen wird.

Präzisierung der H₁:

4.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass das Personalmanagement ihrer Schule gelingt.

→ Die **Forschungshypothese 4.1** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 5 *Personalmanagement* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 5 von mindestens 4 festgelegt.

→ **Nullhypothese 4.1:** Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass das Personalmanagement ihrer Schule gelingt.

Da bei diesem Inhaltsbereich sowohl eine 5er-Skala als auch „ja/nein“-Antworten vorliegen, werden alle Antwortmöglichkeiten auf das Intervall [0,1] skaliert. Somit erhält man „1“ für „ja“, „0“ für „nein“ und (0, 0.25, 0.5, 0.75, 1) für die ursprüngliche 5er-Skala. Der Vergleich erfolgt entsprechend mit 0.75 statt wie zuvor mit 4.

Anzahl befragter Personen mit einem normierten Score zum Inhaltsbereich 5	≥ 0.75	< 0.75
	77	32

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁶⁶

Hypothese: $H_0: p < 0.7$ gegen $H_1: p \geq 0.7$

Teststatistik: $T = 77$

p-Wert = $0.4889 > 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

Testentscheidung: Die Nullhypothese 4.1 kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, dass der Anteil an Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass das Personalmanagement ihrer Schule gelingt, weniger als 70 % beträgt.

Im Folgenden ist anhand einzelner Items des fünften Inhaltsbereiches nach Erklärungsansätzen zu suchen.

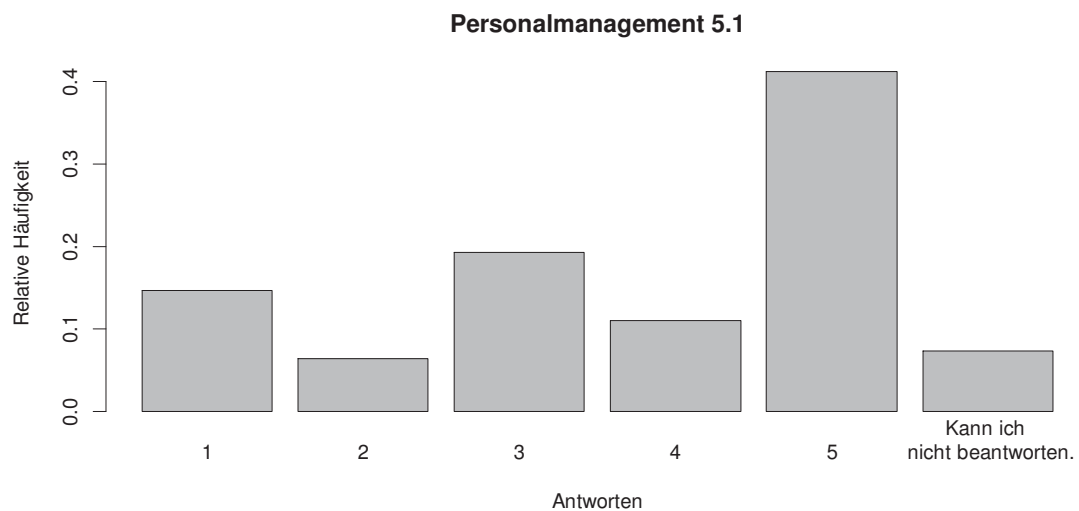


Abb. 34: Personalentwicklungsgespräche, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Lediglich 52 % der befragten Realschullehrer geben an, dass an ihrer Schule Personalentwicklungsgespräche stattfinden, indem sie 4 oder 5 als Antwortmöglichkeit angegeben haben. 40 % hingegen geben eine Ausprägung von 3 oder weniger an, während 7 % sich der Antwortrestkategorie „Kann ich nicht beantworten“ bedient haben. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Mitarbeitergespräche (nicht nur) an katholischen Schulen im Erzbistum Paderborn als notwendig und

⁴⁶⁶ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

relevant im Rahmen der Schulentwicklung anzusehen sind, sollte die Prozentangabe von 52 % als stark verbesserungsfähig erscheinen. Explizit vor dem Hintergrund von Mitarbeitergesprächen als einem wichtigen Instrument der Personalentwicklung, das neben der Organisations- und Unterrichtsentwicklung maßgeblich zu einer gelingenden Schulentwicklung beiträgt, zeigt die prozentuale Angabe, dass im Rahmen des Personalmanagements Ressourcen, die im Kollegium vorhanden sind, wesentlich stärker genutzt werden könnten. Dazu könnte zunächst eine Analyse des Ist-Zustands notwendig sein, die im Rahmen von Personalentwicklungsgesprächen erhoben wird. Dafür wäre besonders die Feststellung des aktuellen Qualifikationsstandes sowie eine Potenzialanalyse, in der geprüft wird, ob Potenzial durch Personalentwicklung aktiviert werden kann, notwendig.⁴⁶⁷ Zudem würden die individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Kollegen erhoben, das bedeutet eine dokumentierte Konkretisierung ihrer eigenen Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich ihrer weiteren beruflichen Entwicklung.⁴⁶⁸ Um die Erkenntnisse der Mitarbeitergespräche tatsächlich nachhaltig für konkrete Schulentwicklungsprozesse nutzen zu können, wäre es nötig, einen Abgleich des erhobenen Ist-Zustands mit dem Soll-Zustand vorzunehmen. Neben dieser systemischen Betrachtung sollte keinesfalls eine Kultur der Wertschätzung zu kurz kommen. Demnach wäre es ein weiteres Ziel der Personalentwicklungsgespräche, den Lehrern Anerkennung für ihre erbrachten Leistungen, aber auch für selbstverständliche Dauerleistungen sowie erwünschte, aber freiwillige Verhaltensweisen, wie generelle Ansprechbarkeit und Freundlichkeit gegenüber Schülern und Eltern, Ausdruck zu verleihen.⁴⁶⁹

Eine mögliche Begründung für die Prozentangabe von 52 % könnte in der für Schulleitungen schwer umzusetzenden Durchführbarkeit liegen, da ein Mitarbeitergespräch als ein standardisiertes Gespräch inklusive Vor- und Nachbereitung einen beachtlichen Zeitfaktor darstellt, der zudem neben dem weiteren Aufgabenspektrum von Schulleitungen zu erfolgen hat. Selbst wenn es einem Schulleiter gelingen würde, wöchentlich ein Personalentwicklungsgespräch durchzuführen, so wäre es rein rechnerisch zwar möglich, in einem Realschulkollegium von durchschnittlich 30 Lehrkräften mit jedem Kollegen innerhalb eines Schuljahres ein solches Gespräch durchzuführen. Wenn man jedoch bedenkt, dass Personal-

⁴⁶⁷ Vgl. Schäffer-Külz/Konradt, Personal führen, S. 58.

⁴⁶⁸ Vgl. Schäffer-Külz/Konradt, Personal führen, S. 58; vgl. Dammann, Personalmanagement durch Qualitätsentwicklung, S. 84 f.

⁴⁶⁹ Vgl. Schäffer-Külz/Konradt, Personal führen, S. 88.

entwicklungsgespräche nicht mit Unterrichtsausfall einhergehen dürfen, frühzeitig terminiert sein müssen und nicht in Zeiten hohen Belastungsaufkommens in Schule fallen sollten, so ist die Wahrscheinlichkeit, mit jedem Mitglied des Kollegiums innerhalb eines Schuljahrs gesprochen zu haben, reduziert. Dieses Rechenbeispiel dient lediglich der Veranschaulichung des zusätzlichen Tätigkeitsaufwandes, welcher der Schulleitung durch die Durchführung von Personalentwicklungsgesprächen entsteht und soll nicht aussagen, dass mit jedem Kollegen jährlich ein solches Gespräch stattzufinden hat.

Ein weiterer an den Bereich Personalentwicklungsgespräch anknüpfender Aspekt gelingenden Personalmanagements zeigt sich in dem Fragebogenunterpunkt „An meiner Schule gibt es ein Fortbildungsangebot speziell für neue Kollegen.“

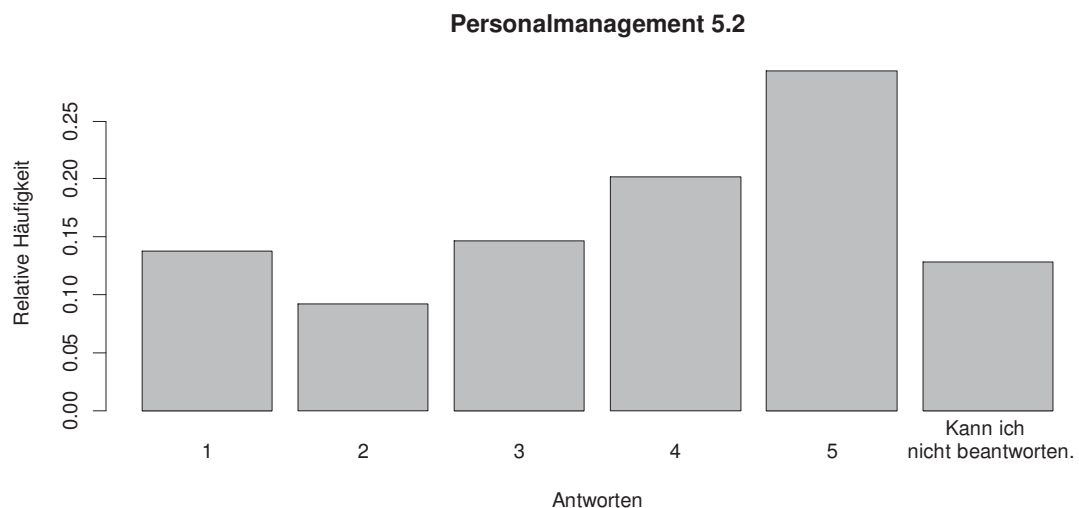


Abb. 35: Fortbildungsangebot für neue Kollegen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Jedoch stellt sich das Antwortverhalten der befragten Realschullehrer abermals heterogen dar. Demnach beantwortet nicht ganz die Hälfte der Kollegen (49 %) dieses Item mit einer Ausprägung von 4 oder 5. 38 % unterteilen sich auf die Antwortmöglichkeiten von weniger als 4 und die Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ ist mit 13 % abgebildet. Angesichts dieser durchmischten prozentualen Verteilung zeigt sich, dass den theoretischen Angeboten, u. a. denen des LB und des 7. QB, in der Schulpraxis noch nicht vollumfänglich entsprochen wird. Festzustellen ist, dass es seitens des Erzbistums Paderborn speziell für neue Kol-

legen an katholischen Schulen seit 1980 Einführungstagungen gibt.⁴⁷⁰ Notwendig wäre, diese Angebote nicht nur durch die Schulleitung bzw. den Fortbildungsbeauftragten den in Betracht kommenden Lehrern zugänglich zu machen. Zusätzlich sollten Kollegen, die eine Einführungstagung bereits besucht haben, als Multiplikatoren fungieren, die ihre Kollegen über die Inhalte informieren und auf deren Praxisrelevanz hinweisen. Die Teilnahme ermöglicht, sich in geselliger Runde u. a. mit der konfessionellen Prägung katholischer Schule, ihrer Zielsetzung und ihren Möglichkeiten vertraut zu machen.⁴⁷¹ Ein weiterer Erklärungsansatz könnte sein, dass nicht alle infrage kommenden Kollegen die Notwendigkeit, an einer solchen Fortbildung teilzunehmen, als gegeben erachten.

Eine vergleichende Betrachtung der Fremd- und Eigenwahrnehmung im Bereich christliche Erziehung und Bildung (Items 5.3 und 5.4) und im Bereich Vorbildfunktion (Items 5.5 und 5.6) führt zu einer ähnlichen Ausprägung.⁴⁷² Die Fremdeinschätzung „An meiner Schule trägt das Kollegium den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.“ wird zu 91 % mit einer Kodierung von 4 oder 5 beantwortet. Die Eigenwahrnehmung der Aussage „An meiner Schule trage ich den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.“ wird von 96 % zustimmend beantwortet. Ebenso finden die Unterpunkte „An meiner Schule versuchen meine Kollegen ihrer Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.“ und „An meiner Schule versuche ich meiner Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.“ mit 93 % und sogar 99 % sehr große Zustimmung. Sicherlich könnte man bei diesen hohen zustimmenden Prozentzahlen und vor dem Hintergrund der konkreten Fragestellungen (die eigene Person betreffend) ein gewisses Maß an sozialer Erwünschtheit bei den Befragten vermuten. Die jeweiligen Parallelen in der statistischen Ausprägung dieser zwei Items könnten aber auch den hohen Stellenwert der in GE, KS, KL, RD, ADS, PGL, GEKS, QK, LB und QB 7 formulierten personalen Komponente unterstreichen.

Das persönliche Engagement eines Lehrers zeigt sich auch anhand seiner Teilnahme an Fortbildungen. 73 % der befragten Realschullehrer haben zugestimmt,

⁴⁷⁰ Dies ist eine Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 14.11.2014 unter Bezugnahme auf einen Text in den *Schulinformationen Paderborn* 3/80. In dieser Ausgabe heißt es unter *II. Fortbildungsarbeit an den katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Erzbistum Paderborn* im Punkt 1.3: „Die Einführungstagung wird in der ersten Hälfte eines jeden Schuljahres als mehrtägige Veranstaltung durchgeführt für die Lehrer, die neu ihren Dienst an den katholischen Schulen im Erzbistum Paderborn aufgenommen haben.[...] Jeder Lehrer an einer katholischen Schule in freier Trägerschaft sollte vor seiner Anstellung auf Lebenszeit an einer solchen Tagung teilgenommen haben.“

⁴⁷¹ Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 14.11.2014 unter Bezugnahme auf den zuvor genannten Text.

⁴⁷² Weitere Informationen zu den in diesem Absatz aufgeführten Prozentzahlen sind dem Anhang zu entnehmen.

nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer fachdidaktischen Fortbildung teilgenommen zu haben (Unterpunkt 5.7).⁴⁷³ Demgegenüber äußerten lediglich 26 %, nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer religiös-spirituellen Fortbildung teilgenommen zu haben (Item 5.8). Vor dem Hintergrund des in GEKS, QK, LB und QB 7 formulierten Teilnahmeangebots mag diese recht geringe Prozentzahl überraschen. Diese könnte jedoch darin begründet sein, dass sich in erster Linie Religionslehrer von einer Teilnahme an einer religiös-spirituellen Fortbildung angesprochen gefühlt haben.

Die Betrachtung der Fragebogenunterpunkte 5.9 und 5.10 mag auf den ersten Blick ebenfalls ein wenig fraglich erscheinen. Während auf das Item „Ich habe mich bewusst für die Tätigkeit an einer katholischen Schule entschieden.“ 73 % mit „ja“ antworten, haben sich sogar 81 % gemäß Unterpunkt 5.10 bewusst für ihre Schule entschieden. Dies bedeutet, dass sich mehr Realschullehrer bewusst für ihre Schule als für eine generelle Tätigkeit an einer katholischen Schule entschieden haben. Dies könnte unter anderem darin begründet sein, dass sich Kollegen aufgrund eines aussagekräftigen Schulprogramms für ihre Schule entschieden haben. Zudem wäre denkbar, dass sich Lehrer wegen des guten Rufes, der Zusammensetzung der Schülerschaft oder auch der Wohnortnähe schulscharf an ihrer Schule beworben haben.

Diese Erklärungsansätze könnten verdeutlichen, warum die Nullhypothese 4.1 nicht verworfen werden kann.

4.2 Dienstjüngere Realschullehrer (weniger als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn geben ein höheres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule an als dienstältere Realschullehrer (mehr als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

→ Die **Alternativhypothese 4.2** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 5 *Personalmanagement* und die Bearbeitung der soziodemografischen Angabe „*Wie lange üben Sie Ihren Beruf schon aus?*“ beantwortet werden.

⁴⁷³ Weitere Informationen zu den in diesem Absatz aufgeführten Prozentzahlen sind dem Anhang zu entnehmen.

→ **Nullhypothese 4.2:** Dienstjüngere Realschullehrer (weniger als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn geben ein geringeres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule an als dienstältere Realschullehrer (mehr als 10 Jahre) an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Testen der Hypothese: **Zweistichproben t-Test**

Hypothese: H_0 : Der durchschnittliche normierte Score im Inhaltsbereich 5 ist bei dienstjüngeren Lehrern geringer als bei dienstälteren.

$$(\mu_{\text{Dienstjüngere}} \leq \mu_{\text{Dienstältere}})$$

gegen $H_1: \mu_{\text{Dienstjüngere}} > \mu_{\text{Dienstältere}}$

Teststatistik: $T = 0.9607$

p-Wert = $0.17 > 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

Testentscheidung: Die Nullhypothese 4.2 kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass der durchschnittlich normierte Score von Lehrern an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn im Inhaltsbereich 5 bei dienstjüngeren Lehrern niedriger ist als bei dienstälteren. Ein signifikant höherer Score konnte bei dienstjüngeren Lehrern nicht nachgewiesen werden.

Ein detaillierter Blick auf das Antwortverhalten einzelner Items könnte das Testergebnis erläutern.

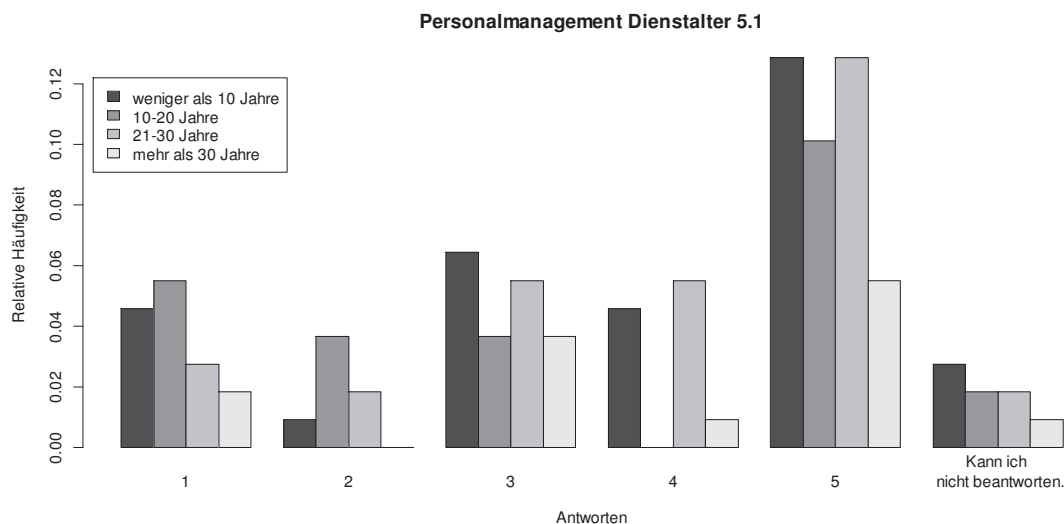


Abb. 36: Personalentwicklungsgespräche (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Das Antwortverhalten der befragten Lehrer hinsichtlich Unterpunkt 5.1 „An meiner Schule finden Personalentwicklungsgespräche statt.“ ist in der vorliegenden Grafik, nach Dienstaltersstufen aufgeteilt, visualisiert. Dabei fällt auf, dass der prozentual größte Anteil der dienstjüngeren Kollegen dieses Item mit einer Ausprägung von 5 („Stimme vollkommen zu“) beantwortet. Jedoch stehen dem gegenüber genauso viele Kollegen der dritten Dienstaltersstufe (21-30 Jahre), die ebenfalls mit dem Wert 5 auf diesen Unterpunkt antworten. Eben diese Dienstaltersgruppe übersteigt in Relation sogar den Anteil der Dienstjüngeren in der Antwortkategorie mit einer Kodierung von 4. Die restlichen Befragten der Gruppe der Dienstjüngeren unterteilt sich in die Antwortkategorien von 3 oder weniger. Ein geringer Teil entfällt dabei noch auf die Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“. Bei näherer Betrachtung der beschriebenen Verteilung fällt auf, dass die dienstjüngeren Kollegen den Fragebogenunterpunkt 5.1 größtenteils mit einer Ausprägung von mindestens 3 beantworten. Insgesamt klassifizieren sie diesen Unterpunkt im Vergleich zu dienstälteren Kollegen jedoch nicht als zutreffender, weshalb er somit nicht als Baustein eines aus Sicht der Dienstjüngeren gelingenderen Personalmanagements angesehen werden kann. Dies könnte daran liegen, dass dienstjüngere Kollegen hinsichtlich ihrer Berufserfahrung den dienstälteren Kollegen nachstehen. Aus diesem Grund wäre es denkbar, dass die Begrifflichkeit „Personalentwicklungsgespräch“ inhaltlich nicht allen dienstjungen Lehrern vollumfänglich klar ist. Dies könnte dazu führen, dass sie im Schulalltag bereits bei

einem dienstlichen Gespräch mit der Schulleitung bzgl. der Übernahme weiterer schulischer Aufgaben davon ausgehen, dass es sich hierbei um ein Personalentwicklungsgespräch gehandelt hat. Diese Annahme könnte sich zusätzlich durch die im Vergleich zu den übrigen Dienstaltersgruppen höchste Ausprägung in der Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ widerspiegeln.

Generell bestätigen die Aussage dieser Grafik sowie das nachfolgende Diagramm die Tatsache, dass die Nullhypothese 4.2 nicht widerlegt werden kann.

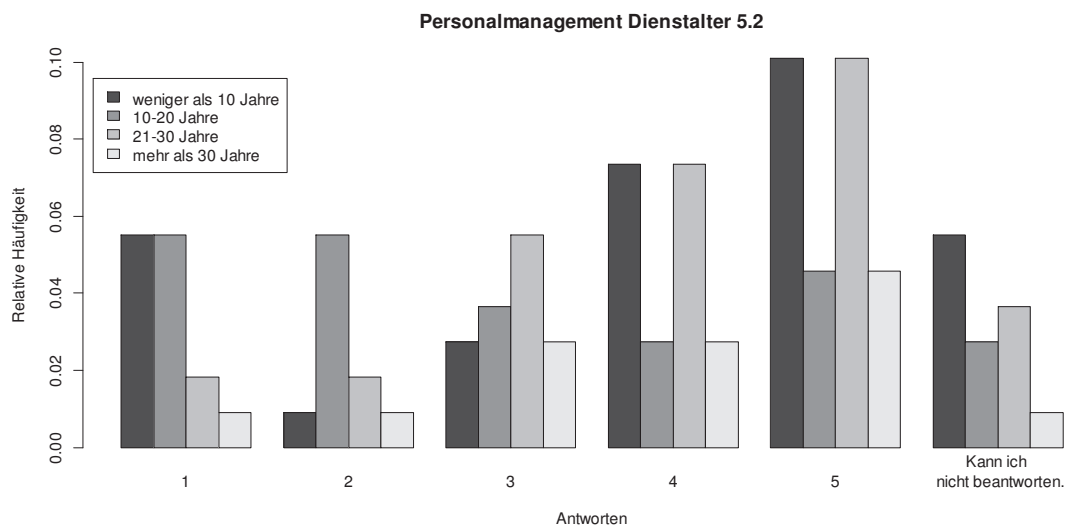


Abb. 37: Fortbildungsangebot für neue Kollegen (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Die Fragebogenaussage 5.2 „An meiner Schule gibt es ein Fortbildungsangebot speziell für neue Kollegen.“ beantworten jeweils die Gruppe der Dienstjüngsten und der drittältesten Lehrer übereinstimmend mit einer Kodierung von 4 oder 5. Auffällig ist, dass die Antwortmöglichkeit 1 („Stimme gar nicht zu“) und die Restkategorie „Kann ich nicht beantworten“ von den Dienstjüngsten, die vermutlich quantitativ als größter Adressatenkreis der Fortbildung zu betrachten sind, gleichermaßen stark genutzt wird. Dies sollte verwundern, weil das Erzbistum Paderborn seit 1980 Einführungstagungen speziell für neue Kollegen an katholischen Schulen anbietet. Man könnte mutmaßen, dass diese Fortbildungsangebote nicht bis zu allen Adressaten vordringen bzw. diese sich von diesem Angebot nicht hinreichend angesprochen fühlen und aus einem dieser Gründe von einer Teilnahme abgesehen haben.

Auch im Bereich der religiös-spirituellen Fortbildungen deutet das Antwortverhalten der folgenden Grafik darauf hin, dass die Nullhypothese 4.2 nicht widerlegt werden kann.

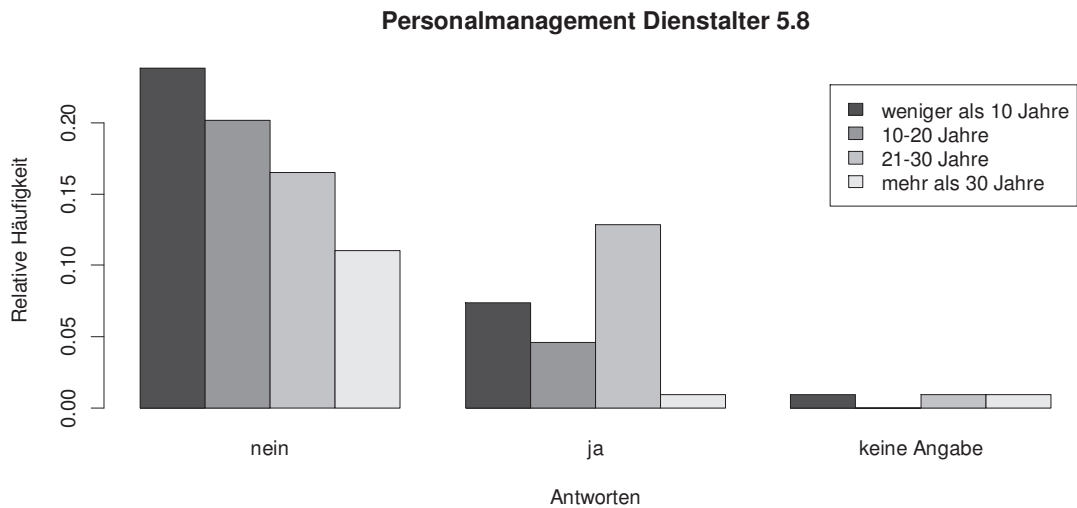


Abb. 38: Religiös-spirituellen Fortbildungen (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Auch bei dem Item 5.8 „Ich habe nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer religiös-spirituellen Fortbildung teilgenommen.“ zeigt sich bei den dienstjüngsten Realschullehrern ein geringeres Gelingen des Personalmanagements ihrer Schule, da die Antwortkategorie „nein“ eine deutlich höhere Ausprägung hat als die Antwortmöglichkeit „ja“. Zudem stellen die Dienstjüngeren nicht die Gruppe der höchsten Merkmalsausprägung bei „ja“, sondern es ist die Gruppe der drittältesten Dienstaltersstufe. Als Erklärungsmöglichkeit müsste auch hier auf die bereits oben vermutete These verwiesen werden, dass sich in erster Linie Religionslehrer von religiös-spirituellen Fortbildungen angesprochen fühlen. Das relative Zahlenverhältnis der ja-Antworten zu den nein-Antworten der dienstjüngsten Kollegen könnte folgerichtig das ungefähre Verhältnis der Religionslehrer zum Gesamtkollegium wiedergeben (siehe Kapitel 4.2.4.2.3).

Die Betrachtung der exemplarischen Unterpunkte erläutert die Testentscheidung, dass die Nullhypothese 4.2 nicht verworfen werden kann. Die abschließende Betrachtung des vierten Inhaltsbereiches ergibt, dass Nullhypothese 4, die besagt, dass das gelingende Personalmanagement nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ist, nicht verworfen werden kann, da weder Nullhypothese 4.1, noch Nullhypothese 4.2 verworfen wurde.

4.2.4.2.5 Religionsunterricht

Forschungshypothese: Der Religionsunterricht ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Nullhypothese: Der Religionsunterricht ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Die fünfte Nullhypothese ist zu verwerfen, wenn Nullhypothese 5.1 oder 5.2 verworfen wird.

Präzisierung der fünften Forschungshypothese:

5.1 Mindestens 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

→ Die **Hypothese 5.1** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 4 *Religionsunterricht* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 4 von mindestens 4 festgelegt.

→ **Nullhypothese 5.1:** Weniger als 70 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

Anzahl befragter Personen mit einem Score zum Inhaltsbereich 4	≥ 4	< 4
	90	19

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁷⁴

Hypothese: $H_0: p < 0.7$ gegen $H_1: p \geq 0.7$

Teststatistik: $T = 90$

p-Wert = $0.002 < 0.05 = \alpha$ = Signifikanzniveau

⁴⁷⁴ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Testentscheidung: Die Nullhypothese 5.1 wird zum Signifikanzniveau von 5 % verworfen.

Der Anteil an Realschullehrern an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird, scheint mindestens 70 % zu betragen.

Zur exemplarischen Veranschaulichung des Testergebnisses lassen sich die Unterpunkte des vierten Inhaltsbereiches aus der Sichtweise der Realschullehrer heranziehen. Die Items 4.1 bis 4.3 erhalten jeweils einstimmige Zustimmung (100 %) mit einer Antwortausprägung von 5. Das Ergebnis belegt den in allen Jahrgangsstufen stattfindenden Religionsunterricht (4.1), seinen für alle Schüler verpflichtenden Charakter (4.2) sowie seine Konfessionsgebundenheit (4.3). Dennoch könnte diese maximale Zustimmungsquote auf den ersten Blick durch die Betrachtung der beiden nachfolgenden Diagramme eventuell getrübt werden.

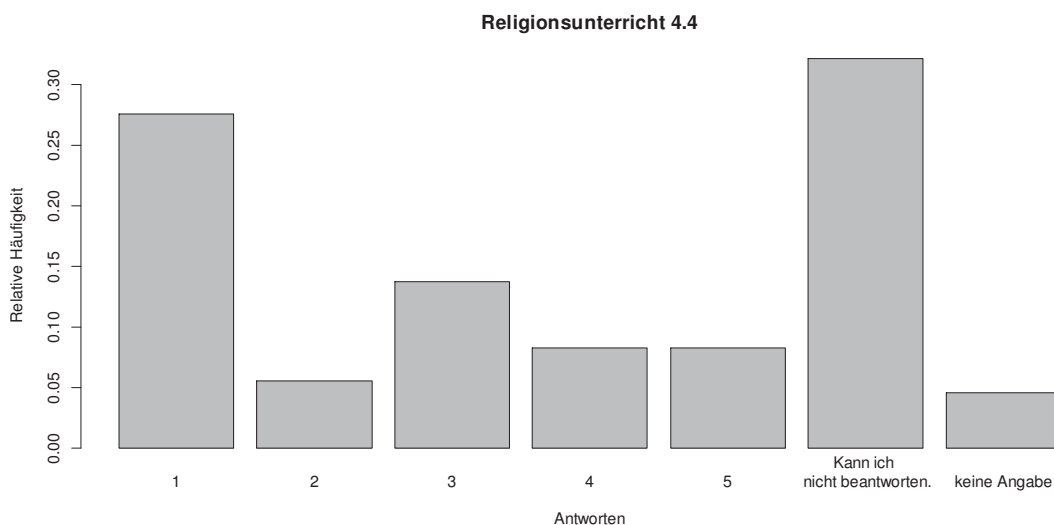


Abb. 39: Ökumenische Ausrichtung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Lediglich 16 % der befragten Realschullehrer stimmen mit einer Antwortkodierung von 4 oder 5 dem Unterpunkt 4.4 „An meiner Schule ist der RU ökumenisch ausgerichtet.“ zu. Demgegenüber entfallen 48 % auf eine Antwortmöglichkeit von 3 oder weniger. Augenscheinlich ist die mit 32 % starke Nutzung der Antwortrestkategorie „Kann ich nicht beantworten“, die darauf zurückzuführen sein könnte, dass die Kollegen, die nicht Religionslehrer sind, wenig oder keinen Einblick in die fachlich-didaktische Ausgestaltung des Religionsunterrichts haben. Vor

dem Hintergrund dieser Erklärungsmöglichkeit überraschen die 34 % der Befragten, die sogar mit einer Ausprägung von 1 oder 2 antworten. Möglicherweise könnte diese Prozentangabe die fehlende ökumenische Ausrichtung des Religionsunterrichts im Schulalltag zeigen, da davon ausgegangen werden könnte, dass die Kollegen, die sich zu diesem Aspekt fachlich nicht äußern können, von der Antwortrestkategorie Gebrauch gemacht haben.



Abb. 40: Fächerverbindender Charakter, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Das Item 4.5 „An meiner Schule hat der RU einen fächerverbindenden Charakter.“ sollte von der alleinigen Begriffsauslegung bereits die Mehrheit eines Kollegiums inkludieren. Darüber hinaus betonen auch die Grundlagendokumente KS, RD, ADS, PGL und das Leitbild die Relevanz des fächerverbindenden Unterrichts, um nachhaltiges Lernen anzubahnen und auszubauen. Diesem Gedanken widerspricht das Antwortverhalten der Befragten. So stimmen lediglich 36 % mit einer Antwortmöglichkeit von 4 oder besser dem fächerverbindenden Charakter des RU an ihrer Schule zu. Die starke Inanspruchnahme der Antwortrestkategorie mit 29 % verwundert, da auch die Nichtreligionslehrer in der Regel zumindest mit einem ihrer Unterrichtsfächer in den fächerverbindenden RU involviert sein müssten. Dieser Gedanke könnte dafür sprechen, dass in der Unterrichtspraxis dem fächerverbindenden Charakter noch wenig Beachtung geschenkt wird, was sicherlich auch auf die jeweilige Lehrplandichte zurückzuführen sein könnte. Darüber hinaus wäre denkbar, dass den Realschulen noch kein ausreichendes Konzept zur

Implementierung fächerverbindenden Unterrichts zugrunde liegt, bzw. dieses noch nicht nachhaltig im Schulalltag umgesetzt wird.

Trotz der beiden gerade eingehender beschriebenen und ausgewerteten Unterpunkte kann der gesamte Inhaltsbereich des Religionsunterrichts als Sicht der Realschullehrergesamtheit als profilgebend angesehen werden, da die Nullhypothese 5.1 verworfen werden kann.

5.2 Mindestens 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass der Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

→ Die **Alternativhypothese 5.2** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 4 *Religionsunterricht* und der bejahenden Bearbeitung der soziodemografischen Angabe „Sind Sie Religionslehrer?“ beantwortet werden.

Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 4 von mindestens 4 festgelegt.

→ **Nullhypothese 5.2:** Weniger als 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

Anzahl befragter Religionslehrer mit einem Score zum Inhaltsbereich 4	≥ 4	< 4
	22	9

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁷⁵

Hypothese: $H_0: p < 0.8$ gegen $H_1: p \geq 0.8$

Teststatistik: $T = 22$

p-Wert = $0.9254 < 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

⁴⁷⁵ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Testentscheidung: Die Nullhypothese 5.2 kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

Die Daten sprechen nicht dafür, dass mindestens 80 % der Religionslehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zustimmen, dass der Religionsunterricht entsprechend der Kriterien erteilt wird.

Da die Gesamtheit der Befragten bei den Items 4.1 bis 4.3 eine maximale Ausprägung von 100 % Zustimmung angibt, sind die Religionslehrer ebenfalls mit 100 % inkludiert. Jedoch zeigt sich auch bei der Gruppe der Religionslehrer bei den beiden nachfolgenden Säulendiagrammen ein heterogenes Antwortverhalten.

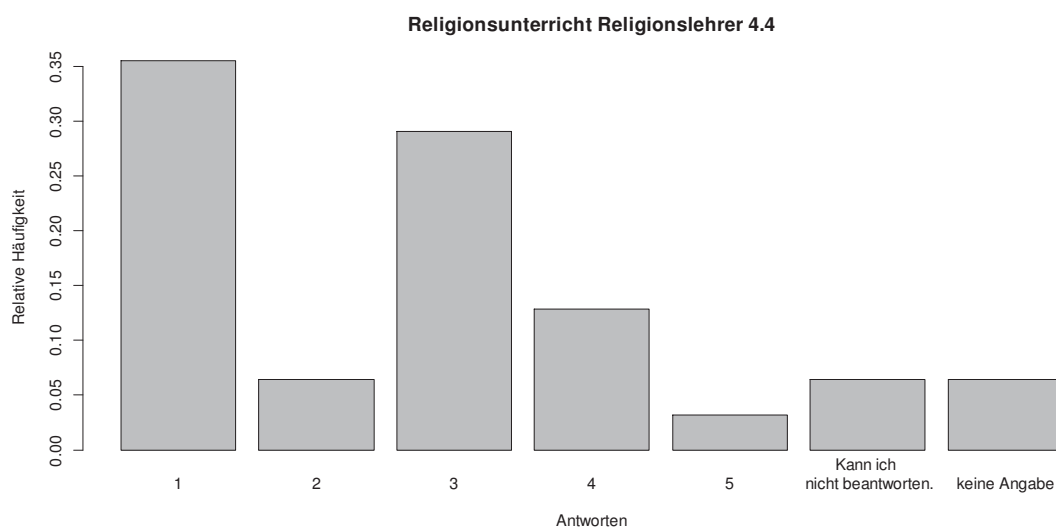


Abb. 41: Ökumenische Ausrichtung (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Zur ökumenischen Ausrichtung des RU befragt, stimmt dieser mit nur 16 % ein sehr geringer Anteil der Religionslehrer zu. Sehr deutlich fällt mit 36 % der Anteil derer aus, die mit einer Antwortausprägung von 1 diesem Unterpunkt gar nicht zustimmen. Die beiden zuvor formulierten Erklärungsansätze zum gleichen Item, aus Sicht der Realschullehrergesamtheit betrachtet, finden hier eine Bestätigung, indem zum einen die Ausprägung der Restantwortkategorie deutlich geringer ausfällt, was bestätigen könnte, dass die ökumenische Ausrichtung des RU hauptsächlich von Religionslehrern realistisch beantwortet werden kann. Zum anderen könnte auch der zweite Erklärungsansatz bestätigt werden, da die hohe Quote derer, die lediglich mit dem Wert von 1 antworten, darauf schließen lassen könnte, dass der ökumenische Charakter im RU nicht hinreichend in der Schulpraxis umgesetzt wird.

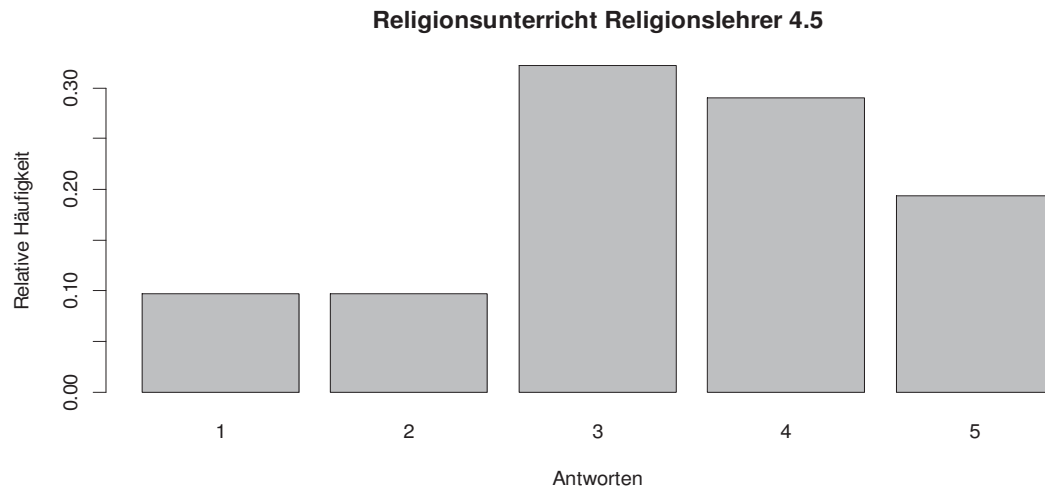


Abb. 42: Fächerverbindender Charakter (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Anders als aus Sicht aller Befragten, fällt die Einschätzung des fächerverbindenden Charakters des RU aus Sicht der Religionslehrer positiver aus. Demnach stimmen 48 % der Religionslehrer mit einer Antwortkodierung von 4 oder besser einem fächerverbindenden Charakter des RU an ihrer Schule zu. Lediglich 20 % der befragten Religionslehrer stimmen diesem Item nicht zu, was isoliert betrachtet ein tragfähiges Ergebnis im Sinne der Umsetzung eines fächerverbindenden Unterrichts darstellt. Vergleicht man dieses Ergebnis mit dem Ergebnis der Gesamtheit der Befragten, so ist festzustellen, dass der oben formulierte Erklärungsansatz in dieser Form nicht aufrecht erhalten werden kann, da es keine Frage eines fehlenden zugrunde liegenden Konzepts zu sein scheint, weil ansonsten die Einschätzung der Religionskollegen deutlich negativer ausgefallen sein müsste. Dies lässt eine neue These zu, nämlich dass die Religionslehrer den fächerverbindenden Charakter in Verbindung mit ihrem jeweiligen Zweitfach im Schulalltag ausgestalten.

Ogleich die Einschätzung des Unterpunktes 4.5 im Vergleich besser ausfällt, trägt er trotzdem in Zusammenspiel mit Item 4.4 dazu bei, dass die Nullhypothese 5.2 nicht verworfen werden kann. Für diesen Inhaltsbereich gilt, dass die fünfte Nullhypothese insgesamt zu verwerfen ist, wenn eine der beiden Nullhypothesen 5.1 oder 5.2 verworfen wird. Zusammenfassend ist zu formulieren, dass Nullhypothese 5, die besagt, dass der Religionsunterricht nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ist, verworfen wird, da Nullhypothese 5.1 verworfen worden ist.

4.2.4.2.6 Schulentwicklung

H₁: Schulentwicklung ist profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

H₀: Schulentwicklung ist nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Präzisierung der H₁:

Mindestens 60 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihre Schule verbindliche Vorgaben zur Schulentwicklung benennt.

→ Die **H₁** soll durch die Bearbeitung der Unterpunkte zu dem Inhaltsbereich 6 *Schulentwicklung* beantwortet werden. Als Zustimmung wird ein Score im Inhaltsbereich 6 von mindestens 4 festgelegt.

→ **H₀**: Weniger als 60 % der Realschullehrer an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn stimmen zu, dass ihre Schule verbindliche Vorgaben zur Schulentwicklung benennt.

Anzahl befragter Personen mit einem Score zum Inhaltsbereich 6	≥ 4	< 4
	55	44

Testen der Hypothese: **Exakter Binomialtest**⁴⁷⁶

Hypothese: $H_0: p < 0.6$ gegen $H_1: p \geq 0.6$

Teststatistik: $T = 55$

p-Wert = $0.8426 > 0.05 = \alpha = \text{Signifikanzniveau}$

Testentscheidung: Die Nullhypothese kann zum Signifikanzniveau von 5 % nicht verworfen werden.

⁴⁷⁶ Vgl. Genschel/Becker, Schließende Statistik, S. 220, 278 f.

Die Daten sprechen nicht ausreichend dagegen, dass der Anteil an Realschullehrern an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn, die zustimmen, dass ihre Schule verbindliche Vorgaben zur Schulentwicklung benennt, weniger als 60 % beträgt.

Die Nullhypothese 6, die besagt, dass Schulentwicklung nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn ist, kann nicht verworfen werden. Demnach gilt es, im Inhaltsbereich sechs nach Erklärungsansätzen zu forschen. Während die ersten beiden Unterpunkte durchaus einzeln betrachtet die Nullhypothese widerlegen könnten, verdeutlichen die Items 6.4 und 6.5 die Testentscheidung und damit die Bestätigung der H_0 . Die erste Aussage „An meiner Schule wurden für das Schuljahr 2012/13 verbindliche Entwicklungsschwerpunkte (z. B. didaktisch-methodische Absprachen im Unterricht, Ausweitung der Berufsorientierung) vereinbart.“ findet bei 77 % der befragten Realschullehrer mit einer Antwortausprägung von 4 oder besser Zustimmung. Auch der zweite Unterpunkt „An meiner Schule wurde ein Arbeitsplan mit einzelnen Schritten zur Erreichung dieser Ziele festgelegt.“ wurde von genau 60 % der Kollegen bejaht. Ebenso beantworten 61 % der Lehrer das Item „An meiner Schule benennt der Arbeitsplan eine konkrete Zuständigkeit (Wer? und Was?).“ mit einer Kodierung von 4 oder besser. Dementsprechend könnte man davon ausgehen, dass die ersten drei Schritte einer gelingenden Schulentwicklung im Schuljahr 2012/13 unternommen wurden, während die weiterführenden und darauf aufbauenden Arbeitsprozesse von den Befragten kritischer betrachtet wurden, wie die beiden folgenden Diagramme zeigen.

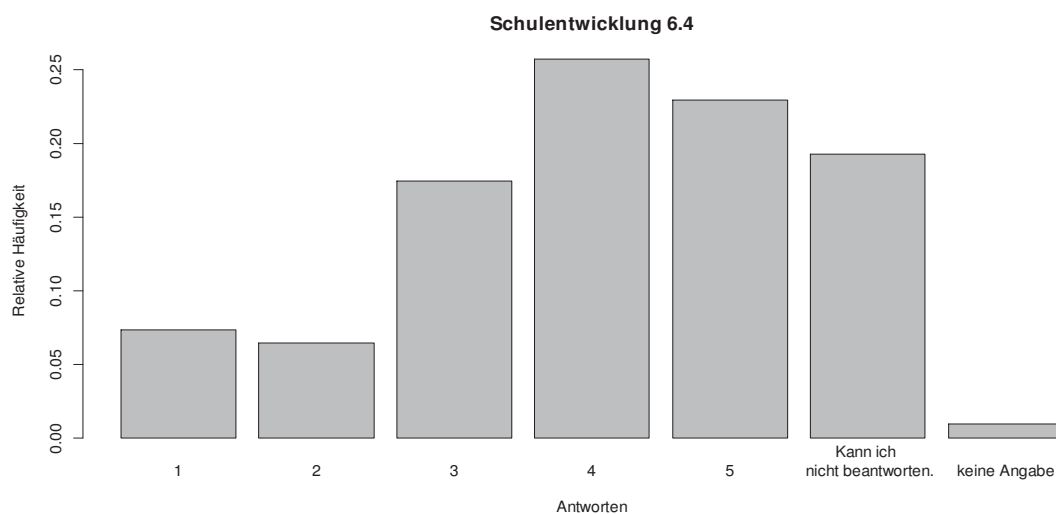


Abb. 43: Genaue Zeitplanung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Das Säulendiagramm verdeutlicht, dass lediglich 49 % dem Item „An meiner Schule unterliegt der Arbeitsplan einer genauen Zeitplanung (Bis wann?).“ mit der Antwortmöglichkeit von 4 oder 5 zugestimmt haben. Dieses optimierungswürdige Abbild einer genauen Zeitplanung könnte darin begründet sein, dass es die Schulleitung möglicherweise versäumt, eine verbindliche Terminierung vorzugeben bzw. einzufordern. Ebenso wäre es denkbar, dass die von der Schulleitung initiierte Steuergruppe ebenfalls ohne konkrete Terminabsprachen agiert. Zudem käme in Betracht, dass sowohl Schulleitung als auch Steuergruppe zwar Terminvorgaben machen, diese aber für die Kollegen zu intransparent gestalten. Ein weiterer Erklärungsansatz wäre fehlendes Interesse auf Kollegiumsseite, was durch die 19 % der Befragten, die von der Antwortrestkategorie „Kann ich nicht beantworten“ Gebrauch gemacht haben, verdeutlicht wird. Als mögliches Resultat würde die Umsetzung der zuvor als verbindlich erklärten und vereinbarten Entwicklungsschwerpunkte in der Schulpraxis infrage gestellt sein.

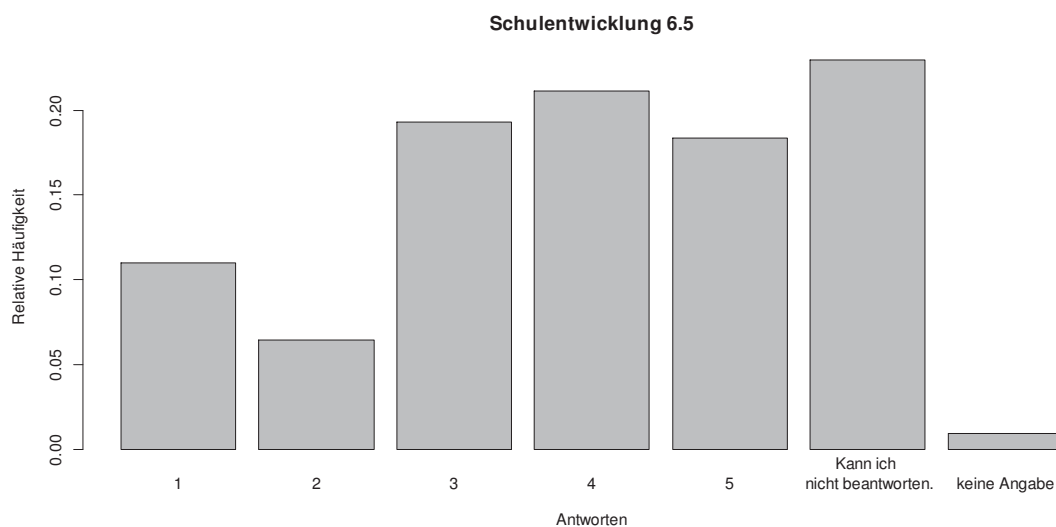


Abb. 44: Evaluation, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.

Zu diesem Aspekt passend, nimmt die Ausprägung der Zustimmung im finalen Arbeitsschritt „An meiner Schule werden konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Entwicklungsschwerpunkte benannt (z. B. Befragung).“ weiterhin ab, indem lediglich 39 % der Befragten dieses Item mit einer Antwortausprägung von 4 oder 5 bejahen. Als mögliche Gründe kommen hier ebenfalls die im inhaltlichen Unterpunkt 6.4 genannten Aspekte in Betracht. Zudem sollte das Er-

gebnis nicht verwundern, denn wenn der wichtige Schritt der genauen zeitlichen Verbindlichkeit des Arbeitsplans nicht hinreichend umgesetzt wird, kann der den Schulentwicklungsprozess abschließende Arbeitsschritt in Form der Evaluation nicht erfolgen. Ergänzend könnte die fehlende Routine im Umgang mit Maßnahmen der internen und externen Evaluation in der Institution Schule als Begründung der Ergebnisausprägung genannt werden. Die Tatsache, dass rund 23 % der Lehrer diesen Fragebogenunterpunkt mit „Kann ich nicht beantworten“ bewerten, zeigt, dass der Schulentwicklungsprozess, anders als in der Theorie postuliert, gerade nicht das gesamte Kollegium einbezieht.

Folglich kann der Inhaltsbereich Schulentwicklung nicht als profilgebend für katholische Realschulen im Erzbistum Paderborn angesehen werden.

4.2.4.3 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich auf der Grundlage der Datenauswertung und Interpretation die folgenden Inhaltsbereiche als profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn erwiesen haben: Erziehungsgemeinschaft, katholisch kirchliche Identität und Religionsunterricht. Der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag, das Personalmanagement und die Schulentwicklung hingegen sind auf Basis der Daten als nicht profilgebend zu betrachten.

4.3 Zusammenführung der Teilanalysen

Um präzise und realistische Aussagen zum Profil und Auftrag katholischer Schulen formulieren zu können, ist es notwendig, unter Berücksichtigung des theoretischen Modells einen Abgleich von programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit vorzunehmen. Zunächst erfolgt die Thematisierung der Inhaltsbereiche, die sich als profilgebend erwiesen haben, gefolgt von denen, die als nicht profilgebend zu betrachten sind.

Erziehungsgemeinschaft

Der durch GE formulierte Ansatz, die Schule nicht im Sinne einer starren Institution, sondern als eine lebendige Erziehungsgemeinschaft aufzufassen, wird u. a. in KS und QK aufgegriffen und konkretisiert. Eine gelingende Erziehungsgemeinschaft bedarf demnach bspw. gegenseitiger Achtung, Solidarität und der verantwortlichen Mitwirkung aller am Bildungs- und Erziehungsauftrag Beteiligten. Sowohl in allen Schulprogrammen als auch mit einer Zustimmung von 99 % der Befragten wird ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung in der Schule als wesentlich betrachtet. Ein positives Lernklima sollte im Unterricht gemäß QK durch eine freundliche Atmosphäre, die Anerkennung von Schülerleistungen und ein kooperatives Miteinander erfahrbar werden.

Auch ein hohes Maß an persönlicher Zuwendung durch die Lehrer ihren Schülern gegenüber zeigt sich zum einen als programmatischer Anspruch in elf der 14 Schulprogramme und findet gemäß 90 % der befragten Pädagogen Realisierung im Schulalltag. Dadurch wird deutlich, dass Erziehung auch Sache des Herzens ist, wie bereits in KL, RD, ADS und durchgehend auch in PGL postuliert.

In der Erziehungspartnerschaft von Schule und Familie trägt der Einzelne eine große Verantwortung für die ganzheitliche Bildung und Erziehung eines Schülers, wie auch GE, KS und KL hervorheben. So wird auch in PGL z. B. darauf verwiesen, den Schülern am Lern- und Lebensort Schule Werte authentisch vorzuleben. Den großen Einfluss aller am Schulleben beteiligten Personen auf den gelingenden Erziehungs- und Bildungsauftrag teilt auch das Dokument GEKS, indem es das Wesen der Erziehungsgemeinschaft als gelebte *communio* als eines der Merkmale einer katholischen Schule hervorhebt, die vertrauensvoll mit Eltern, Ordensleuten, Priestern und außerschulischen Partnern kooperieren soll. Der Aspekt der Kooperation nimmt auch einen wichtigen Stellenwert in den Schulpro-

grammen ein, der ebenfalls in der Schulwirklichkeit Berücksichtigung findet. Demnach findet die kollegiale Kooperation in 13 von 14 Texten Berücksichtigung und auch das Ergebnis der Befragung ergibt eine 89%ige Zustimmung. Während zwölf Dokumente die Zusammenarbeit der Kollegen mit sonstigen Mitarbeitern in Schule betonen, erfährt dieser Aspekt in der Schulwirklichkeit eine Zustimmung von 97 %. Formen der außerschulischen Kooperation sind im Schulalltag mit 96 % ebenfalls stark ausgeprägt, sollen in Anlehnung an QK jedoch nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ein Konzept einfließen, das dazu beiträgt, das Schulleben als ein pädagogisches Handlungsfeld zu verstehen.

Die einhellige Auffassung der Grundlagentexte katholischer Schulen aufgreifend, erfolgt die Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags durch das Erziehungsdreieck bestehend aus dem Schüler, seinen Eltern und Lehrern. Dass dieses Ansinnen nicht lediglich theoretisches Konstrukt bleibt, zeigt sich einerseits in dem programmatischen Anspruch von 13 Schulprogrammen und andererseits auch in der Schulwirklichkeit. Denn die Relevanz und das Engagement der Erziehungsberechtigten lassen sich neben den schulrechtlich vorgesehenen Mitwirkungsmöglichkeiten gerade in ihrer Unterstützung in weiteren Bereichen des Schullebens erkennen wie bspw. in der Mensa oder der Schulbibliothek, was von 79 % der Befragten bestätigt wird.

In Anlehnung an § 44, § 62 Absatz 1 SchulG NRW, § 7 Absatz 2 und § 8 Absatz 1 sowie Absatz 3 ADO beruht das Lehrer-Eltern-Verhältnis an öffentlichen Schulen auf einer vertrauensvollen Zusammenarbeit, indem sich die Eltern bei den Lehrern informieren und Beratungsangebote wahrnehmen. Die deutschen Bischöfe teilen diese Grundauffassung in QK und verdeutlichen den hohen Stellenwert der Eltern, indem sie ihnen einen eigenen Qualitätsbereich widmen.⁴⁷⁷ Auch 13 der 14 Schulprogramme betonen den vertrauensvollen Austausch mit den Eltern, der von 80 % der Lehrer in der Schulwirklichkeit ebenso so empfunden wird. 71 % der Realschullehrer geben an, sich regelmäßig mit Eltern über ihr Kind auszutauschen.

⁴⁷⁷ Vgl. Becker, Katholische Kirche und ihre Schulen, S. 121.

Katholisch kirchliche Identität

Bei dem Abgleich von programmatischem Anspruch und Schulrealität lassen sich hinsichtlich des dritten Inhaltsbereichs zahlreiche Parallelen herstellen. Bezogen auf die im Schulprogramm formulierten Aspekte und deren Umsetzung im schulischen Alltag wird in der Befragung eine vergleichende Betrachtung der Einschätzung der Realschullehrer in ihrer Gesamtheit und speziell der Religionslehrer durchgeführt, da davon ausgegangen wird, dass sie in diesem thematischen Bereich über Fachwissen und demnach über eine differenziertere Sichtweise verfügen.

Bis auf eine Ausnahme sehen alle Schulprogramme den Unterrichtsbeginn der ersten Stunde durch ein Morgengebet vor, was von 96 % der befragten Realschullehrer und von 97 % der Religionslehrer bestätigt wird. Dieses in der Theorie und Praxis nachgewiesene Ritual verdeutlicht das Profil einer katholischen Schule, indem es z. B. gemäß QK, LB und QB 7 eine tägliche Ausdrucksform gelebten Glaubens verkörpert.

Ebenso verweisen 13 Schulprogramme auf die regelmäßige Durchführung von Schulgottesdiensten. Um im Rahmen der Befragung die Häufigkeit objektiver abbilden zu können, erfolgt eine Konkretisierung dieses Items in die Unterpunkte „An meiner Schule finden zu kirchlichen Hochfesten Gottesdienste statt.“ und „An meiner Schule finden darüber hinaus Gottesdienste statt.“ 98 % der Realschullehrer stimmen der ersten Aussage zu und 99 % bejahen das zweite Statement. Beide Angaben werden von 100 % der Religionslehrer bestätigt. Da den kontinuierlich stattfindenden Schulgottesdiensten sowohl in den Schulprogrammen als auch in der Schulwirklichkeit ein bedeutender Stellenwert zukommt, könnten diese u. a. gemäß GE und dem Leitbild zum Prozess der ganzheitlichen Mensch- und Christwerdung beitragen, indem sie die kontinuierliche Suche nach Möglichkeiten begleiten, wie sich die Hinordnung auf Gott auf die persönliche Lebensführung auswirken kann.⁴⁷⁸ Der christliche Erziehungsauftrag wird durch die reale Umsetzung im Schulalltag und durch die Förderung der Spiritualität der Gemeinschaft sichtbar.

Eine ebenfalls hohe Entsprechung von formulierten Selbstansprüchen und der schulischen Wirklichkeit zeigt sich bezüglich Angeboten zur Besinnung. Während 13 Schulprogramme auf Besinnungsangebote verweisen, werden diese von 92 %

⁴⁷⁸ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 84.

der Realschullehrer und sogar von 96 % der Religionslehrer bestätigt. Die Aussagen von bspw. GEKS und den Qualitätsaspekt 7.2 der QA aufgreifend, verdeutlichen diese Offerten, dass Schule Raum für religiöses Leben bietet. Diese Angebote sind Ausdrucksformen des gelebten Glaubens im Rahmen der Schulgemeinschaft, die dazu beitragen könnten, einen Zugang zum Glauben zu entdecken, den Glauben zu vertiefen oder ihn zu feiern.

Zwölf Schulen kooperieren laut Schulprogramm mit einer Partnerschule. Diese Praxis wird in der Erhebung von 89 % der Realschullehrer und 81 % der Religionslehrer bestätigt. Während für einige Schulen dabei die Entwicklung von Sprachkompetenz und die kulturelle Horizonterweiterung im Vordergrund stehen, legen andere Schulen den Schwerpunkt der Kooperation auf die solidarische Unterstützung von Partnerschulen in Entwicklungsländern. Beide Zielsetzungen würden es den Schülern ermöglichen, eine neue Bewertung der Realität vorzunehmen, die sie zu christlich wahrgenommener Verantwortung befähigt. Demnach könnte sich bspw. gelebte Nächstenliebe im sozialen Engagement für eine bedürftige Partnerschule zeigen, wie es bspw. auch PGL und LB aufgreifen.

Im Rahmen der Formulierung von Forschungshypothesen (siehe 4.2.1) wurde bezogen auf die Gesamtheit der Realschullehrer ein Anteil von 70 % als überzeugender profilgebender Wert festgelegt. Bei den Religionslehrern hingegen wurde die erforderliche Prozentzahl aus bereits dargelegten Gründen auf 80 % erhöht. Während 13 Schulen eine Zusammenarbeit mit dem Erzbistum Paderborn in ihren Schulprogrammen vorsehen, lässt sich diese Kooperation auch im schulischen Alltag belegen, wie durch die Zustimmung von 80 % der Realschullehrer deutlich wird. Auch 78 % der Religionslehrer bestätigen eine Kooperation zwischen Schule und Erzbistum Paderborn. Da dieser Prozentsatz nur geringfügig unter den geforderten 80 % liegt, wird er dennoch in der Gesamtbetrachtung der beiden Teilanalysen als ausreichend bewertet, sodass die u. a. von ADS und LB formulierte Zusammenarbeit zwischen der Einzelschule und dem Erzbistum Paderborn als gegeben anzusehen ist. Diese Kooperation könnte bspw. im Rahmen konkreter Projekte oder gegenseitiger Besuche das Gemeinschaftsgefühl stärken und zu einer altersangemessenen Kenntnis der Geschichte des Bistums beitragen.

Neben diesen Parallelen zeigen sich aber auch Differenzen zwischen den Schulprogrammen als pädagogische Handlungsmaxime und den Einblicken in den Schulalltag. So sehen zwar alle 14 Schulprogramme die Zusammenarbeit mit

kirchlichen oder sozialen Hilfswerken vor, jedoch wird dieses Ansinnen in der Praxis nur von 73 % der Realschullehrer und von 71 % der Religionslehrer wahrgenommen. Aufgrund der recht deutlichen Diskrepanz zwischen erforderlichen 80 % und realen 71 % Zustimmung auf Seiten der Religionslehrer sollte demnach Handlungsbedarf bestehen, um die grundständigen Aufgaben von katholischer Schule als (schul-) pastoralem Handlungsraum verstärkt wahrzunehmen. Die Gedanken von GEKS und LB aufgreifend, bedeutet Christ sein, Vorbild zu sein für christlich wahrgenommene Verantwortung im eigenen Lebensumfeld und in der Welt, für vernünftige Partizipation in Gesellschaft und Wirtschaft, für soziales Engagement und für gelebte Nächstenliebe.

Eine eklatante Abweichung zeigt sich zwischen pädagogischem Anspruch und dessen Realisierung mit Blick auf die von elf Schulprogrammen formulierte Zusammenarbeit mit der jeweils örtlichen Pfarrgemeinde. Bloß 42 % der Realschullehrer und lediglich rund 36 % der Religionslehrer bestätigen diese Praxis. Aufgrund der Zusammenlegung von örtlichen Pfarrgemeinden und der damit einhergehenden Zweckentfremdung von Kirchenräumen wäre der Ort des gelebten Glaubens nicht mehr zwangsläufig die Kirche der Heimatgemeinde, sodass katholische Schulen als Orte des christlichen Lebens in Gemeinschaft eine hoffnungsvolle Perspektive verkörpern würden, wie bereits RD formulierte. Zudem könnte u. a. gemäß ADS und GEKS der weltzugewandte Auftrag der Kirche im Rahmen der Kooperation von Schule und örtlichem Pfarrverbund durch Ermunterung der Schüler zu gesellschaftlichem Engagement und zu Zivilcourage erfahrbar werden. Nur die Hälfte der analysierten Schulprogramme greift eine Einführung in die Glaubenspraxis auf, welche bei 67 % der Realschullehrer, aber sogar bei 81 % der Religionslehrer im Schulalltag Zustimmung erfährt. An dieser unterschiedlichen prozentualen Gewichtung könnte deutlich werden, dass dieses Themenfeld eher in den Zuständigkeitsbereich von Religionslehrern fällt. Der am Lern- und Lebensort Schule gelebte Glaube stellt u. a. im Sinne des LB ein wesentliches Anliegen der Grundlagendokumente dar, sodass dieser als profilgebendes Merkmal und das schulische Zusammenleben durchdringende Element wichtiger Bestandteil aller Schulprogramme sein sollte.

Darüber hinaus stellt sich die unterschiedliche Berücksichtigung zweier visueller Ausstattungsmerkmale als interessant dar. Mit Verweis auf die Grundlagendokumente ist in profiltypischen Räumlichkeiten ein weiteres Kriterium, das den Le-

bensraum katholische Schule beschreibt, zu sehen. Auf das Vorhandensein einer Kapelle oder eines Raumes der Stille/Meditationsraumes verweisen zwölf von 14 Schulprogrammen, was einem Wert von 86 % entspricht. Jedoch bestätigen in der Befragung lediglich 83 % der Realschullehrer, aber sogar 90 % der Religionslehrer die Existenz einer Kapelle an ihrer Schule. Da es sich hierbei um die Abfrage von baulichen Komponenten handelt, verwundern die abweichenden Prozentzahlen. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte darin gesehen werden, dass für Schulgottesdienste stets die Kirche der örtlichen Pfarrgemeinde genutzt wird, und diese Örtlichkeit aufgrund der gewohnheitsmäßigen Nutzung von den Lehrern quasi als schuleigene Einrichtung betrachtet wird. Die Aussage „An meiner Schule existiert ein Raum der Stille/ein Meditationsraum.“ findet bei 66 % der Realschullehrer und bei 71 % der Religionslehrer Zustimmung. Eine Erklärung für diese abweichenden prozentualen Werte könnte bspw. in einer unterschiedlichen Wahrnehmung liegen. Demnach wäre es denkbar, dass Religionslehrer im Unterrichtsalltag aufgrund der didaktisch-methodischen Ausrichtung des RU weitaus häufiger meditative Elemente in ihren Unterricht einbauen und daher einen herkömmlichen Klassenraum im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung dafür herrichten. Darüber hinaus könnte es auch sein, dass auf dem Schulgelände zwar ein solcher Raum existiert, aber einem größeren Teil der Nichtreligionslehrer aufgrund der Tatsache, dass sie diesen nicht für eigene Unterrichtszwecke nutzen, unbekannt ist.

Während nur in der Hälfte der gesichteten Schulprogramme christliche Symbole als Ausstattungsmerkmale der Bildungseinrichtung Erwähnung finden, so zeigen die Befragungsergebnisse eine 100%ige Zustimmung beider Personengruppen. Da das Schulprogramm als wichtiges Instrument der Außendarstellung gegenüber Schülern, Eltern, dem Erzbischof, der Bezirksregierung und anderen um Schülerzahlen konkurrierenden Schulen dient, sollten christliche Symbole und Bilder als sichtbare Elemente des katholischen Glaubens u. a. im Sinne von ADS und des Leitbildes in alle Schulprogramme eingebunden werden. Durch diese Symbolik wird die Ausrichtung der Schule evident, da bereits die Gestaltung das zugrundeliegende Erziehungskonzept verdeutlicht und zur Auseinandersetzung mit christlichen Werten anregt.⁴⁷⁹

⁴⁷⁹ Vgl. Ladenthin, Gestaltung von Schule, S. 102; vgl. Lehmann, Schule als Ort, S. 109.

Religionsunterricht

Um die Schulwirklichkeit möglichst realistisch abbilden zu können, erfolgte auch bei diesem Inhaltsbereich eine Auswertung der Unterpunkte aus Sicht der Gesamtheit der Realschullehrer und speziell der Religionslehrer als ausgebildete Fachlehrer.

Das 1988 von der Bildungskongregation veröffentlichte Dokument RD thematisiert den RU in Kapitel IV sehr ausführlich, hebt seinen Charakter als ordentliches Lehrfach hervor, verbunden mit der Forderung, dass dessen Lehrpläne, Lernziele, Didaktik, Methoden und Leistungsbeurteilung hohen qualitativen Anforderungen standhalten sollen. Das Ziel von RU in der Schule besteht gemäß RD 69 darin, rational „Kenntnis davon zu vermitteln, was die Identität des Christentums ausmacht und welches die Ziele und Maßstäbe christlichen Lebens sind“⁴⁸⁰, sodass die Schüler auf Glaubensfragen Antworten finden können, die sich wiederum bestärkend auf ihren eigenen Glauben auswirken können. Einen Beitrag zur Anbahnung dieses individuellen Entwicklungsprozesses könnte in der 100%igen Zustimmung beider befragten Personengruppen gesehen werden, die bestätigen, dass RU in allen Jahrgangsstufen an ihrer Schule stattfindet. Auffällig ist, dass nur sechs Schulprogramme erwähnen, der RU werde durchgehend in allen Jahrgangsstufen erteilt. Möglicherweise stellt sich diese Unterrichtspraxis aus Sicht katholischer Schulen als Selbstverständlichkeit dar, sodass aus ihrer Perspektive keine explizite Erwähnung notwendig erscheint. Dennoch sollte das Schulprogramm als Visitenkarte u. a. gegenüber Eltern und potenziellen Schülern betrachtet werden, die sich zunächst mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag einer katholischen Schule vertraut machen müssen, um ihre Entscheidung bewusst für eine katholische Schule zu treffen.

Auch das Schriftstück *Qualitätskriterien für Katholische Schulen* betont den besonderen Stellenwert des RU und dieser findet in dem QB 7 unter Punkt 7.1.4 erneut Beachtung, indem der konfessionelle Religionsunterricht als verpflichtendes Schulfach für jeden Schüler einer katholischen Schule aufgeführt wird. Grundsätzlich gelten auch für katholische Schulen in freier Trägerschaft die Verfassungs-, Gesetzes- und Erlassvorschriften zum RU, sodass Abmeldungen vom RU, die Teilnahme am RU einer anderen Konfession, sowie die Einrichtung eines Er-

⁴⁸⁰ Ilgner, Dokumente, S. 143.

satzfaches möglich sind.⁴⁸¹ Jedoch ist das Erzbistum Paderborn in seiner Funktion als Schulträger berechtigt, das katholische Profil seiner Schulen zu konkretisieren. So formuliert § 3 Absatz 2 KSchulG PB die Pflicht zur Teilnahme am RU in allen Jahrgangsstufen. Mit der Anmeldung bejahen Eltern und Kinder durch Unterzeichnung des Schulvertrags die konfessionelle Ausrichtung dieser Schulen und damit auch die besonderen Vorgaben bzgl. des RU.⁴⁸² Ein Schüler selbst bzw. vertreten durch seine Erziehungsberechtigten kann sich im Laufe der Schulzeit zwar auf sein Verfassungsrecht (Abmeldung vom RU) berufen, jedoch würde ein solches Agieren im Widerspruch zum Schulvertrag stehen, sodass der Schulträger zur Beendigung des Schulverhältnisses berechtigt wäre.⁴⁸³ Während es an öffentlichen Schulen ein plurales Angebot religiös bildender Fächer und zudem (oftmals) ein Ersatzfach gibt, ist die Einrichtung des evangelischen RU an den katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn eine freiwillige Entscheidung, die theoretisch auch zurückgenommen werden könnte, sodass alle Schüler, demnach Katholiken und Nichtkatholiken im katholischen RU unterrichtet werden würden, sofern es nur diesen RU gäbe.⁴⁸⁴ Sowohl die erforderliche Beteiligung am RU als auch die konfessionelle Bindung des RU werden im Schulalltag jeweils durch das einstimmige größtmögliche Einvernehmen der Befragten belegt. Jedoch postulieren lediglich sieben von 14 Schulprogrammen eine verbindliche Teilnahme und nur fünf der Texte verweisen auf den konfessionellen Charakter des RU. Da der konfessionelle Religionsunterricht an katholischen Schulen ein fest integrierter Bestandteil des jahrgangsstufenspezifischen Stundenkontingents ist, kann er nicht nur auf unterrichtsorganisatorischer Ebene seiner besonderen Stellung im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der katholischen Schule gerecht werden, sondern auch einen Beitrag zur Mensch- und Christwerdung des Schülers leisten, indem er ihn auch über die Schulzeit hinaus für die Auseinandersetzung mit existenziellen Lebensbereichen anregt, sodass dieser Aspekt unbedingt auch im Schulprogramm evident werden sollte.

Entsprechend der rechtlichen Bestimmungen ist der RU ein konfessionell gebundener Unterricht,⁴⁸⁵ der sich in der konfessorischen Übereinstimmung von Lehrern, Schülern und Lehre, den sogenannten Trias, zeigt. Jedoch ist für die katholi-

⁴⁸¹ Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 23.02.2015.

⁴⁸² Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 23.02.2015.

⁴⁸³ Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 23.02.2015.

⁴⁸⁴ Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 23.02.2015.

⁴⁸⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 9, 11; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS, S. 1/7.

sche Kirche nach dem Beschluss der Würzburger Synode „(...) der heutige Religionsunterricht zur Offenheit verpflichtet und der Gesinnung nach ökumenisch. Ihn zeichnen die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihrer Überzeugung und das engagierte Gespräch mit ihnen aus. Er verwischt nicht die Konturen zwischen den bestehenden Konfessionen, sondern eröffnet sich in klaren Positionen für das Gemeinsame der Konfessionen“⁴⁸⁶. Im Rahmen eines interkonfessionellen Lernens tritt neben die Erfahrung der Gemeinschaft und Selbstbestätigung im binnenreligiösen Raum nun auch die kritische Auseinandersetzung im fremden Raum, sodass sich eigene religiöse Ansichten dialogisch weiterentwickeln können.⁴⁸⁷ Vergleichen, abwägen und vertiefen ist jedoch nur möglich, wenn zuvor bzw. permanent der RU im Sinne einer didaktischen Bedingungsanalyse den Ist-Zustand von heterogenen Lernausgangslagen bei den Schülern mit Blick bspw. auf ihre religiöse Sozialisation sowie ihre sprachliche und (sozio-)kulturelle Diversität berücksichtigt.⁴⁸⁸ Der Blick in den Schulalltag zeigt, dass sechs von 14 Schulprogrammen die ökumenische Ausrichtung des RU betonen. Auch die Befragungsergebnisse stellen sich heterogen dar, indem die Aussage „An meiner Schule ist der RU ökumenisch ausgerichtet.“ lediglich 16 % Zustimmung bei beiden Personengruppen findet. Sehr deutlich fällt mit 36 % der Anteil der Fachlehrer aus, die mit einer Antwortausprägung von 1 dieser Aussage gar nicht zustimmen. Dieses Meinungsbild könnte verdeutlichen, dass der ökumenische Charakter des RU in der Schulpraxis nicht hinreichend umgesetzt wird. Ausgehend von den Aussagen des II. Vatikanischen Konzils misst auch die aktuelle theologische und pädagogische Diskussion der Ökumene nach wie vor einen hohen Stellenwert bei.⁴⁸⁹ So weist LB unter Bezugnahme auf das Merkmal *Katholisch: allgemein, umfassend* auf eine zeitgemäße Dialogfähigkeit hin, indem es das Verständnis von Ökumene vor dem Hintergrund der Verbundenheit mit der weltweiten Kirche umfassender als ‚die gesamte bewohnte Erde betreffend‘ ausweitet.⁴⁹⁰ Demnach handelt es sich um ökumenische Lerninhalte und Aktionen, wenn diese der gemeinsamen Aufgabe der Christen gegenüber der Welt dienen, folglich „Schranken und Gräben von Nationalität, Rasse und Kultur, politischer

⁴⁸⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49.

⁴⁸⁷ Vgl. Naurath, Pluralitätsfähige Religionspädagogik, S. 97; vgl. Verhülsdonk, Religionsunterricht, S. 20.

⁴⁸⁸ Vgl. Naurath, Pluralitätsfähige Religionspädagogik, S. 90 f.; vgl. Benner, Bildung und Religion, S. 91; vgl. Verhülsdonk, Religionsunterricht, S. 24.

⁴⁸⁹ Vgl. Grundordnung PB, § 1 Nr. 4; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11 f.

⁴⁹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49; vgl. Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 188; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Gemeinsames Erziehen, S. 297.

Herkunft überwinden helfen, und die Prozesse auf Frieden, Gerechtigkeit und Versöhnung hin eröffnen⁴⁹¹. Ein solches grenzüberschreitendes Bewusstsein als Dimension religiösen Lernens kann nicht ausschließlich im RU entwickelt werden, sondern steht in engem Zusammenhang mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche, da im Sinne des Neuen Testaments Glaube und Kirche direkt miteinander verbunden sind.⁴⁹² Am Lern- und Lebensort Schule könnten durch vielfältige Lernangebote im Sinne der Synthese von Glaube, Kultur und Leben, durch (kirchliche) Angebote in Kooperation mit der Schulpastoral nicht nur Kenntnisse über den christlichen Glauben und andere Religionen, sondern auch christliche Haltungen und Einstellungen angebahnt und kontinuierlich entwickelt werden. Die Schüler sollten ansprechbar sein für existenzielle Fragen des eigenen Lebens und für Fragen, die sich auf das gelingende Zusammenleben der Menschheit beziehen. Dabei wäre es wichtig, dass sie lernen, sich in ihrer Einzigartigkeit zu achten, Interesse und Verständnis für andere zu entwickeln und solidarisch zu handeln. Gelebte Ökumene zeigt sich in der gemeinsamen Verantwortung für die eine Welt, sodass katholische Schulen aufgrund ihrer profilspezifischen Ausrichtung aufgerufen sind, bspw. den Problemen der armen Länder der Welt sowie prekären Situationen im Nahbereich einen besonderen Stellenwert im Schulalltag beizumessen.

Damit in Anlehnung an GE, KS, RD, ADS, QK und QB 7 die wechselseitige Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben tatsächlich zu einer an christlichen Werten orientierten Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann, müssten existenzielle und religiöse Themen nicht lediglich im RU thematisiert werden, sondern in den jeweiligen Unterricht weiterer Fächer einfließen. Dieser pädagogisch-didaktische Ansatz erfordert zwischen dem RU und den anderen Fächern ausgeprägte themenspezifische Kooperationen und curriculare Absprachen, die durch die Setzung profilgeeigneter Akzentuierungen in den schulinternen Lehrplänen deutlich werden. Im Rahmen der ersten Teilanalyse ist keine Sichtung der schulspezifischen Curricula erfolgt, da sie nicht als erforderlicher Bestandteil eines Schulprogrammes anzusehen sind. Jedoch zeigt sich eine fächerverbindende Ausrichtung sehr wohl im pädagogischen Konsens, den ein Schulprogramm formuliert. Doch lediglich sechs Texte betonen einen fächerverbindenden Charakter des

⁴⁹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre, S. 49.

⁴⁹² Vgl. Die deutschen Bischöfe, Richtlinien, S. 8, 10; vgl. Ilgner, Dokumente, S. 59.

RU. Auch der Blick in die Unterrichtspraxis bestätigt die als stark ausbaufähig anzusehende fächerverbindende Ausrichtung, obwohl die Einschätzung des fächerverbindenden Charakters des RU aus Sicht der Religionslehrer positiver ausfällt als aus der Sicht aller Befragten. Demnach bescheinigen 48 % der Religionslehrer, aber nur 36 % der Realschullehrer, dem RU einen fächerverbindenden Charakter. Zudem sollte es aufgrund der starken Inanspruchnahme der Antwortrestkategorie „Kann ich nicht beantworten“ (26 %) seitens der Gesamtheit der Realschullehrer dringend geboten erscheinen, dem fächerübergreifenden Unterricht im Rahmen der Unterrichtsentwicklung mehr Beachtung zu schenken. Außer Frage steht, dass für eine kontinuierliche und qualitativ gehaltvolle Umsetzung derartig angelegter Unterrichtsvorhaben nachhaltiges persönliches Engagement erforderlich ist. Erforderlich wären eine systemische Weiterentwicklung, kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung durch die Schulleitung, sodass fächerverbindender RU als integraler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags katholischer Schule erlebbar wird. Die Fragmentierung von Unterrichtsinhalten auf einzelne Unterrichtsfächer müsste zugunsten eines interdisziplinären Arbeitens umgestaltet werden, um dadurch vernetzendes, ganzheitliches und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Aus Sicht der Unterrichtsentwicklung ist unbestritten, dass Schüler generell durch das fächerverbindende Arbeiten ihre Urteilsfähigkeit ausbauen können, indem sie ihre Transfer- und Reflexionsfähigkeit weiterentwickeln. Doch eine katholische Schule zeichnet ein weitergehender Ansatz aus. In Anlehnung an QK, LB und das Qualitätstableau möchte sie u. a. durch synthetisierenden, fächerübergreifenden Unterricht sowie Akzentuierungen im schulinternen Curriculum zu einer wechselseitigen Durchdringung allgemeiner und christlicher Erziehung und Bildung beitragen. Doch ausgehend von der Unterrichtsdidaktik ist fächerübergreifendes Lernen nicht zwangsläufig mit synthetisierendem Lernen gleichzusetzen. Zwingend notwendig wäre, schulinterne Curricula um Lernziele und geeignete Themenbereiche zu ergänzen, wie es auch der siebte QB der QA formuliert. Dabei sollte bedacht werden, dass eine Verflechtung von allgemein weltlicher und religiöser Erziehung und Bildung nur anhand geeigneter Unterrichtsinhalte authentisch möglich ist. Andernfalls würde zwar eine Entsprechung der formalen Forderung stattfinden, welche aber in Ermangelung einer didaktischen Grundlage bestenfalls zu einem geringen Lernerfolg führen würde. Demnach wäre die von den vatikanischen Dokumenten postulierte Synthese nicht mit

der Schulpraxis vereinbar, sondern lediglich als theoretisches Konstrukt zu bezeichnen. Sofern im Rahmen der Unterrichtsentwicklung tatsächlich geeignete synthetisierende Unterrichtsinhalte erarbeitet und im schulinternen Lehrplan verankert werden würden, bedarf es deren verbindlicher Umsetzung. Die zweite These aufgreifend (siehe 3.1.2.7.1 Erziehungsgemeinschaft) wäre die verantwortliche Mitarbeit aller Kollegen dringend erforderlich, denn durch die Inkludierung der Synthesen werden der Inhalt, die Organisations- und Durchführungsformen von Unterricht und Schulleben an katholischen Schulen als pädagogische Aufgabe in den Blick genommen. Um in der Schulwirklichkeit auch tatsächlich planvoll und kontinuierlich fächerübergreifend im Sinne des katholischen Profils zu unterrichten, müsste der Prozess fortlaufend evaluiert werden. Ein authentisches Abbild sollte sich anhand von Schüler- und Lehrerfeedback als Form der internen Evaluation und den Aussagen der QA als Variante der externen Evaluation zeigen.

Von der Durchführungsebene ist der Blick nun zurück auf die inhaltliche Ebene des RU zu richten. Gemäß QB 7.1 würde sich der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der katholischen Schule u. a. in der konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen lebensweltlichen Herausforderungen zeigen.⁴⁹³ Zwar kann ein RU, der um eine politische Dimension bereichert ist, allein keine gesellschaftlichen und politischen Veränderungen herbeiführen, aber er kann neben der Bildung der eigenen (religiösen) Identität für Missstände sensibilisieren, zu kritischem Nachdenken über die eigene Person und die Gesellschaft befähigen sowie das verantwortliche Handeln sich selbst und Anderen gegenüber fördern.⁴⁹⁴ Der Blick in die Praxis zeigt, dass es immer wieder notwendig ist, „diese Verbindung von politischen Gehalten wie Gerechtigkeit, Solidarität, Befreiung etc. und religiöser Bildung nicht nur in abstraktem Wissen darum, sondern auch in der kontextuellen Konkretisierung der jeweils gegenwärtigen bildungspolitischen Zusammenhänge wachzuhalten und zu aktualisieren“⁴⁹⁵. So sieht es *Norbert Mette* als „genuin religionspädagogische Aufgabe an, sich für eine Bildung zur Gerechtigkeit einzusetzen, d. h., dazu beizutragen, dass Gerechtigkeit nicht nur ein Kriterium ist, an dem das Bildungswesen zu bemessen ist, sondern auch ein zentraler Inhalt, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen behandelt wird, sowie über diesen eher theoretisch gehaltenen Zugang hinaus eine

⁴⁹³ Vgl. Schule und Erziehung, QB 7, S. 1.

⁴⁹⁴ Vgl. Könemann/Mette, Bildung und Gerechtigkeit, S. 11; vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 172, 178, 220; vgl. Grümme, Die politische Dimension religiöser Bildung, S. 63, 65.

⁴⁹⁵ Könemann/Mette, Bildung und Gerechtigkeit, S. 15.

Einstellung oder Tugend, die im Umgang miteinander darin praktisch eingeübt wird⁴⁹⁶. Voraussetzung für diese ganzheitliche Form von Bildung wäre, ein um die politische Dimension bereicherter religiöser Bildungsbegriff, dessen Inhalte mit anderen Unterrichtsfächern vernetzt sind.

Mit Blick auf die Entwicklung zu einer multikulturellen und religiös-plural zusammengesetzten Gesellschaft erscheint es fraglich, wie sich die in diesem Inhaltsbereich postulierten Ansprüche an den RU auch zukünftig mit der Schulwirklichkeit katholischer Schulen unter Beibehaltung ihres Profils realisieren lassen. Der *Religionsmonitor 2013* der Bertelsmann Stiftung untergliedert die religiöse Zugehörigkeit in Deutschland wie folgt:

Während 30,3 % der Gesamtbevölkerung konfessionslos sind, gehören in etwa gleich viele der katholischen oder evangelischen Kirche an (r.k. 30,2 %, ev. 29,2 %). Neben diesen Konfessionen verkörpert der Islam mit einem Bevölkerungsanteil von etwa 5 % die zweitgrößte Religion. Die religiöse Pluralität setzt sich weiterhin aus 1,8 % Freikirchlern, 1,7 % Orthodoxen, 1,2 % Angehörigen esoterischer Gemeinschaften, 0,3 % Buddhisten und jeweils 0,1 % Hindus und Juden zusammen.⁴⁹⁷

Rein quantitativ gesehen, ist die gesellschaftliche Zusammensetzung gar nicht so multireligiös.⁴⁹⁸ Die interreligiöse Orientierung der Religionspädagogik ist als Reaktion auf die religiöse Pluralisierung Deutschlands und Europas im Zuge von Migrationsprozessen sowie Flüchtlingsbewegungen aus Kriegs-/Unruhegebieten und auf die Globalisierung als Intensivierung internationaler Beziehungen zu sehen.⁴⁹⁹ Trotz der quantitativ geringen Diversität ist religiöse und kulturelle Vielfalt Teil der heutigen Lebenswirklichkeit der Schüler, die sich bspw. in Familie, Nachbarschaft, Schule, Freizeit zeigt, sodass interreligiöses Lernen die Heranwachsenden auf ein gelingendes Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen und zugleich auf die Anforderungen der sich an die Sekundarstufe I anschließenden schulischen oder beruflichen Ausbildung vorbereiten sollte.

In seinem Bildungsauftrag wird der RU demnach sowohl durch religiöse Pluralität als auch durch Individualisierung und Kirchenferne herausgefordert, wobei sich die religiöse Pluralität nicht nur im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen, sondern auch in der jeweils individuellen Verbindung unterschiedlicher, teilweise widersprüchlicher religiöser und säkula-

⁴⁹⁶ Mette, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, S. 35 f.

⁴⁹⁷ Pollack/Müller, Religionsmonitor 2013, S. 32 f.

⁴⁹⁸ Vgl. Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen, S. 152.

⁴⁹⁹ Vgl. Ziebertz/Leimgruber, Interreligiöses Lernen, S. 433; vgl. Willems, Interreligiöse Kompetenz, o. S.

rer Vorstellungen und Praktiken zeigt.⁵⁰⁰ Angesichts ‚Gleich-Gültigkeit‘ und Belieblichkeit gerät Religion zunehmend zu einer subjektiven Angelegenheit.⁵⁰¹ Aufgrund der unterschiedlichen religiösen Sozialisation stellen auch für Schüler einer katholischen Schule der RU und der christlich geprägte Lern- und Lebensort Schule oftmals die einzigen Orte der Begegnung mit dem christlichen Glauben und der Kirche dar. Angesichts dieser veränderten religiösen Situation, welche den Ist-Zustand von heterogenen Lernausgangslagen der Schüler abbildet, ist es folglich Aufgabe des RU

- strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über die Heilige Schrift sowie den Glauben der Kirche zu vermitteln,
- reflektierte Begegnungen mit Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen und
- die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu fördern.⁵⁰²

Explizit vor dem Hintergrund der neueren religionspädagogischen Diskussion stellen sich die folgenden Fragen: Wie kann der konfessionelle RU Schüler zu einem sachlich, kompetent und respektvoll geführten Dialog nicht nur zwischen den Konfessionen, sondern auch zwischen den Religionen anleiten? Wie kann der konfessionelle RU dazu beitragen, dass sich Schüler mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen auseinandersetzen, dabei weitere Sichtweisen und Aspekte im Rahmen ihrer eigenen Urteilsbildung berücksichtigen und damit auch ihre eigene religiöse Orientierung fördern, nachdem sie sich zumindest ansatzweise in für sie unbekannte Glaubensüberzeugungen bzw. Lebensformen eingefühlt haben?⁵⁰³ Mit Blick auf die Didaktik interreligiöser Lernprozesse nähern sich zwei unterschiedliche Traditionen bspw. durch die persönliche Begegnung mit Vertretern verschiedener Religionen oder durch die Wahrnehmung und Deutung von Glaubensüberzeugungen oder religiösen Objekten.⁵⁰⁴ Wenn das interreligiöse Lernen nicht nur einer Erarbeitung von Kenntnissen über fremde Religionen dienen soll, sondern darauf ausgerichtet ist, im Dialog mit unterschiedlichen (inter-) religiösen Aspekten für das eigene Leben und den eigenen Glauben zu

⁵⁰⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 9 f.; vgl. Ziebertz, Umgang mit Normativität, S. 194.

⁵⁰¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 10; vgl. Englert, Religiöse Bildung, S. 178, 183, 187; vgl. Ziebertz, Umgang mit Normativität, S. 194.

⁵⁰² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11.

⁵⁰³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11; vgl. Ziebertz/Leimgruber, Interreligiöses Lernen, S. 438 f.

⁵⁰⁴ Vgl. Sajak/Scherr/Unser, Interreligiöses Lernen, S. 212, 213 f.; vgl. Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen, S. 156.

lernen,⁵⁰⁵ setzt es zumindest Grundkenntnisse der zentralen Elemente der eigenen Religion und Erfahrungen in der Glaubenspraxis voraus. Zudem müssten Hinweise aus entwicklungspsychologischen Studien berücksichtigt werden, die darauf hindeuten, dass die für interreligiöses Lernen notwendige Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erst im (späten) Jugendalter und die Fähigkeit, fremde religiöse Erfahrungen für den eigenen Glauben produktiv zu verarbeiten, sogar erst im (frühen) Erwachsenenalter ausgebildet werden.⁵⁰⁶ Perspektivenübernahme ist als didaktisches Grundprinzip für den RU maßgebend und kann nur gelingen, wenn Schüler immer wieder daran herangeführt werden, ihre eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive ihrer Mitschüler und anderer Gesprächspartner sehen zu lernen, um schließlich neue Perspektiven dazugewinnen zu können.⁵⁰⁷ Die Schlussfolgerung von *Hans-Georg Ziebertz* und *Stephan Leimgruber* aufgreifend, impliziert interreligiöses Lernen nicht nur das Streben nach gegenseitigem Verstehen, starker Toleranz, Respekt gegenüber Andersgläubigen für ein friedliches Zusammenleben, sondern bedeutet darüber hinaus Selbstreflexion und Selbstkritik, an deren Ende ein vertieftes Verständnis der eigenen Religion stehen kann.⁵⁰⁸ Während bereits die erstgenannten Kompetenzbereiche hohe Zielsetzungen an den RU stellen könnten, da durch interreligiöses Lernen im RU die Entwicklung der oben genannten individuellen Einstellungen und Haltungen angestrebt wird, die geeignet sein soll, Vorurteile und Stereotypisierungen zu überwinden, so müsste mit Blick auf den Alters- und Entwicklungsstand eines Schülers der Sekundarstufe I fraglich erscheinen, ob die zweitgenannten Kompetenzbereiche nicht zu optimistisch formuliert worden sind. Mit Blick auf das für das interreligiöse Lernen relevante Inhaltsfeld *Weltreligionen und andere Wege der Sinn- und Heilssuche* sieht der KLP zum Ende der Erprobungsstufe verbindlich vor, dass sich die Urteilskompetenz der Schüler darin zeigen soll, dass sie zu gegenwärtigen Vorurteilen zwischen den abrahamitischen Religionen Stellung nehmen können.⁵⁰⁹ Am Ende der Sekundarstufe I soll sich die Urteilskompetenz der Schüler inhaltsfeldbezogen dahingehend konkretisiert haben, dass sie religiöse Vorurteile und fundamentalistische Positionen sowie die Chancen und Schwierigkeiten

⁵⁰⁵ Vgl. Gärtner, Kunst als »Möglichkeitsraum« interreligiösen Lernens, S. 217.

⁵⁰⁶ Vgl. Verhülsdonk, Religionsunterricht, S. 23 f.; vgl. Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen, S. 155.

⁵⁰⁷ Vgl. Verhülsdonk, Religionsunterricht, S. 26; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11.

⁵⁰⁸ Vgl. Ziebertz/Leimgruber, Interreligiöses Lernen, S. 438 f.

⁵⁰⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 22.

des interreligiösen Dialogs erörtern können.⁵¹⁰ Darüber hinaus sollen sie beurteilen können, inwieweit zeitgenössische Sinn- und Heilsangebote ihrem Leben Halt und Orientierung geben.⁵¹¹ Diese intendierten Lernergebnisse verdeutlichen folgende Aspekte: Sie belegen zwar, dass die Kompetenzerwartungen in ansteigender Progression und Komplexität formuliert sind und daher auf den in der Erprobungsstufe erworbenen Kompetenzen aufbauen, was selbstverständlich eine entwicklungsentsprechende Didaktik interreligiösen Lernens erforderlich macht. Dadurch wird der Aufgabe und zugleich dem Ziel des katholischen RU Rechnung getragen, dass dieses Fach die Schüler im Rahmen der Sekundarstufe I schrittweise zu einem zunehmend selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und verantwortlichem Umgang mit dem eigenen Glauben in der pluralen Welt befähigen soll.⁵¹² Der Prozess religiöser Bildung ist jedoch nicht vollumfänglich durch operationalisierbare und somit überprüfbare Kompetenzen abbildbar. Demnach sollte der Angebotscharakter des RU berücksichtigt werden, der sich darin zeigt, dass die Inhaltsfelder des RU den Schülern Lernanlässe bieten, anhand derer sie gerade ihre Urteils- und Handlungskompetenz eigenverantwortlich entwickeln können. Ein möglicher Auslöser für Lernprozesse könnte im irritierenden, verunsichernden oder gar zur Kritik auffordernden Potenzial interreligiöser/-kultureller Begegnungen zu sehen sein,⁵¹³ welches dazu beitragen könnte, andere Religionen auch in ihrer bleibenden Andersheit achten zu lernen und von einem vollständigen Verstehen Abstand zu nehmen.⁵¹⁴ Hinzu kommt die hohe Subjektorientierung und Subjektgebundenheit interreligiösen Lernens, sodass die individuellen Lernausgangslagen der Schüler zu berücksichtigen sind, die sich in interreligiöser/-konfessioneller Pluralität und Kirchenferne zeigen.⁵¹⁵ Erst wenn Schüler lebensbedeutsames Grundwissen über die Heilige Schrift sowie den Glauben der Kirche erworben haben und Ausdrucksformen des Glaubens erproben, können sie sich dem lebenslangen Prozess interreligiösen Lernens öffnen, dessen Anbahnung im schulischen Kontext erfolgt.⁵¹⁶

Die formulierten zukunftsweisenden Herausforderungen richten sich sowohl an die Organisationsebene von Schule als auch an die Unterrichtsentwicklung. Die

⁵¹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 23, 29.

⁵¹¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 29.

⁵¹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 9, 11 f.

⁵¹³ Vgl. Gärtner, Hermeneutik des Fremden, o. S.

⁵¹⁴ Vgl. Meyer/Tautz, Didaktik der Religionen, o. S.

⁵¹⁵ Vgl. Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen, S. 156.

⁵¹⁶ Vgl. Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen, S. 155 f.; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre, S. 11.

Anerkennung von Pluralität und Differenz zeigt sich in der Subjektorientierung, die Ausdruck des christlichen Verständnisses von Mensch und Wirklichkeit ist, sodass aufgrund der Gottebenbildlichkeit und Würde, die allen Menschen von Gott her zugesprochen wird, jeder Schüler anerkannt und geachtet wird.⁵¹⁷ Daher sollte sich im Rahmen der Personalentwicklung von Schule die Frage stellen, wie sich die multiethnische und multireligiöse Gesellschaft zukünftig auf die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums an katholischen Schulen auswirken wird. So subsumiert *Ulrich Schwab*: „Auch für Institutionen gilt, dass sie authentisch nur dann sind, wenn sie in ihrem eigenen Bereich das leben, was sie nach außen vertreten.“⁵¹⁸

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag

Die Auswertung der erhobenen Daten hat gezeigt, dass der ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsauftrag als nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn anzusehen ist. Richtet man den Blick zunächst auf einzelne Items dieses Inhaltsbereichs, so lassen sich mehrere Parallelen zwischen programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit feststellen. Alle 14 analysierten Schulprogramme sehen die Basis ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags in einer christlichen Grundausrichtung, die bereits in GE und KS als grundlegendes Merkmal katholischer Schulen angesehen wurde. Ferner sieht der QB 7 *Die Eigenprägung katholischer Schulen in freier Trägerschaft*, der deutliche inhaltliche Parallelen zu den grundlegenden einschlägigen Dokumenten aufweist, eine konzeptionelle Verankerung des besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrags katholischer Schulen im jeweiligen Schulprogramm vor. Auch beeindruckende 97 % der befragten Lehrer nehmen diese Haltung im Schulalltag wahr. Diese hohe Prozentzahl könnte dafür sprechen, dass die Kollegen an der Erstellung eines schulimmanenten, pädagogischen Konzepts beteiligt gewesen sind, das neben konkreten Erziehungszielen auch die zugrunde liegenden Werte erläutert, welche sie aufgrund ihrer eigenen Identifikation auch tatsächlich tagtäglich in der Schule (er)leben.

Wie auch u. a. GE, RD und LB formulieren, kann das am Evangelium ausgerichtete Erziehungskonzept einer katholischen Schule entscheidend dazu beitragen,

⁵¹⁷ Vgl. Schwab, Bilanz im Blick auf den Umgang mit Pluralität, S. 223.

⁵¹⁸ Schwab, Bilanz im Blick auf den Umgang mit Pluralität, S. 219.

dem Schüler eine „solide, christlich orientierte Bildung“⁵¹⁹ zu vermitteln, aufgrund der er in der Lage ist, zu einer starken Persönlichkeit heranzureifen, einen Platz in der Gesellschaft zu finden und diesen verantwortungsvoll auszugestalten. Damit dem Schüler dieser Entwicklungsprozess gelingen kann, ist es unabdingbar, dass die einzelnen Unterrichtsfächer nicht lediglich auf Wissensvermittlung angelegt sind, sondern darüber hinaus auch zu einem Zuwachs an sozialen Kompetenzen führen, die religiöse Sichtweisen einbinden und moralische Haltungen initiieren. So heben alle 14 Schulprogramme hervor, ihre Schüler im Rahmen des gestalteten Lebensraums Schule zur Übernahme sozialer Verantwortung im eigenen Lebensumfeld und in der Welt anzuleiten. Diese Maßgabe zeigt sich auch in den Einzelschulen vor Ort, indem 94 % der Lehrer diesem Erziehungsauftrag zustimmen.

Als praktizierte Umsetzungsmöglichkeit der angestrebten Verflechtung der allgemeinen weltlichen und religiösen Bildung und Erziehung im Schulalltag finden sich in elf Schulprogrammen Verweise auf die schulinternen Lehrpläne, in denen spezifische Inhalte im Sinne einer katholischen Eigenprägung ersichtlich werden, wie es bspw. in QK und LB beschrieben wird. Entsprechung findet dieser Ansatz, indem 90 % der Befragten angeben, ihr schulinternes Curriculum habe zumindest in einem ihrer Fächer ein katholisches Profil. Ausgehend von inhaltlichen, synthetisierenden Ergänzungen der staatlichen Vorgaben könnte zudem der ganzheitliche Charakter des Erziehungs- und Bildungskonzepts der katholischen Schule durch eine stärkere Vernetzung der verschiedenen Fächer unter thematischen Gesichtspunkten erreicht werden, wie bereits in KS und RD thematisiert. Während alle 14 Schulprogramme ganzheitliche Lernangebote in ihr Konzept einbinden, stimmen nur 72 % der Befragten zu, dass an ihrer Schule derartige Lernarrangements, die auf die Förderung der verschiedensten Kompetenzen des Schülers ausgerichtet sind, gemacht werden. Da sich gemäß GEKS dieser Beitrag zur Persönlichkeitsbildung nicht nur auf die Entfaltung der kognitiven, musisch-künstlerischen und motorischen Fähigkeiten beschränken sollte, könnte die angestrebte Synthese von Glaube, Kultur und Leben zudem eine kritische Sichtweise auf die Gesellschaft und auch auf die globalen Probleme fördern, sodass sich der Schüler verantwortungsbewusst mit aktuellen Herausforderungen auseinander-

⁵¹⁹ Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle, S. 187.

setzt, um sich für eine friedliche, nachhaltige und solidarische Handlungsweise einsetzen zu können.

Die christlich wahrgenommene Verantwortung im Mikrokosmos Schule und im Makrokosmos Gesellschaft lässt sich bspw. an gelebter Nächstenliebe und sozialem Engagement erkennen, wodurch sich, in Anknüpfung an den Akzent *Katholisch: allgemein, umfassend* des Leitbildes, die ureigene Aufgabe von katholischer Schule als (schul-) pastoraler Handlungsraum zeigt.⁵²⁰ Der Dienst der Kirche an und mit Menschen im Lebensraum Schule will einen Beitrag zur Menschlichkeit leisten, wobei die Durchführung und Koordinierung schulseelsorglicher Angebote an den Einzelschulen primär dem Schulseelsorger bzw. dem Beauftragten für die Schulseelsorge oder dem Schulsozialarbeiter obliegen. Im Rahmen der Befragung stimmen 88 % der Realschullehrer zu, dass an ihrer Schule ein schulseelsorgerisches Konzept umgesetzt wird, während 10 Schulprogramme auf ein solches Dokument verweisen.

Zu einem deutlichen Unterschied führt der Abgleich von programmatischem Anspruch und der Schulwirklichkeit hinsichtlich des Aufnahmeverfahrens der untersuchten katholischer Realschulen. Während nur drei von 14 Schulen in ihrem jeweiligen Schulprogramm explizit darauf hinweisen, dass sie eine Schule für alle sind und demnach Schüler ungeachtet ihres sozialen Hintergrunds, Behinderungen und im Rahmen der quantitativen Vorgaben des Erzbistums Paderborn unabhängig von Konfession oder Religion aufnehmen, bestätigen kumuliert sogar 70 % der Lehrer diese Praxis. Möglicherweise betrachten die verbleibenden elf Schulen diese Offenheit als Selbstverständlichkeit und erachten eine Verschriftlichung als nicht notwendig. Gerade da sich um die Aufnahmegespräche nebst -kriterien an katholischen Schulen zahlreiche Gerüchte ranken, wäre es sinnvoll, dass jede Einzelschule die Anforderungen in ihrem Schulprogramm transparent darlegt. So verdeutlicht auch *Marianne Heimbach-Steins*, dass angesichts notorischer Gerechtigkeitsdefizite des deutschen Schulbildungssystems, an dem auch die kirchlichen Schulen partizipieren, es gerade kirchlichen Schulträgern obliegt, Schule gerecht zu gestalten, gerade da sich dieser Anspruch aus dem christlichen Ethos, in das auch der kirchliche Bildungsauftrag eingelassen ist, erschließt.⁵²¹ Zudem sollte die Tatsache bedacht werden, dass Schule stets ein Abbild der Gesellschaft ist. Diese

⁵²⁰ Vgl. Ostermann-Fette, Vom Programm zum Profil, S. 36 f., 44 f.; vgl. Kuld, Katholische Schulen – gute Schulen, S. 303.

⁵²¹ Vgl. Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung, S. 125.

Erfahrung führt bei aktuell sinkenden Schülerzahlen mit katholischer Konfessionszugehörigkeit zu einer steigenden Anzahl evangelischer, muslimischer und nicht getaufter Interessenten, von denen wiederum zahlreiche über eine passende Schulformempfehlung seitens der Grundschule verfügen, sodass unter dem Aspekt der Kompetenzeinschätzung die Realschule die geeignete Schulform für sie darstellt. Im Sinne der Eigenprägung katholischer Schulen könnte eine generelle quantitative Regelung hinsichtlich der Aufnahmekriterien, jedoch in Form einer prozentual deutlich gesenkten Quote katholischer SuS, durchaus sinnvoll sein, um den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulalltag nachhaltig anbahnen zu können. Denn diese Anbahnung setzt eine gewisse homogene Zusammensetzung der Schüler voraus, die sich aktiv mit dem katholischen Profil ihrer Schule identifizieren. Trotz dieser vermeintlichen Homogenität sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass dennoch innerhalb der Schülerschaft große Glaubensvielfalt und -intensität bzw. fehlende religiöse Sozialisierung herrscht. Mit Blick auf die heutige multiethnische und multireligiöse Gesellschaft müsste die Dialogfähigkeit ein zeitgemäßes Erfordernis darstellen, um bspw. den eigenen Glauben zu vertiefen oder die Toleranz gegenüber anderen Glaubensrichtungen zu fördern. Der eigene Glaube braucht Möglichkeiten, gelebt und reflektiert zu werden, daher sollte der Lebensraum katholische Schule auch einen religiösen Erfahrungsraum darstellen. Betrachtet man die Aufgaben von Schule, den Schüler zu einem Schulabschluss zu leiten, auf diesem Weg verantwortungsvoll seine Stärken zu fördern und an seinen Schwächen zu arbeiten, ihn anzuleiten, die Wirklichkeit bewusst kritisch konstruktiv wahrzunehmen und ihn zu verantwortlichem mitmenschlichem Handeln einzuladen, so wird deutlich, dass diese Vorhaben individuell auf den Schüler als Individuum zugeschnitten sind, bspw. losgelöst von seiner Herkunft und seiner Religion. Folglich erscheint die kumulierte 70%ige Zustimmungquote aus der Schulpraxis besonders erfreulich. Da das Schulprogramm ein wichtiges Instrument der Außendarstellung ist, sollte der Ist-Zustand, der an katholischen Realschulen tatsächlich gelebten zugangsfreien, jedoch aufgrund ihrer profiltypischen Prägung, in quantitativer Hinsicht (noch) limitierten Aufnahmepraxis, als wesentliches Merkmal in jedem Schulprogramm eingebunden werden. Nicht erst aufgrund aktueller schulpolitischer Entscheidungen stellt sich das Thema Inklusion in der Schulwirklichkeit als Herausforderung dar. So stimmten im März 2013 genau 46 % der befragten Realschullehrer zu, dass an ihrer Schule

nicht-behinderte und behinderte Schüler gemeinsam lernen. Während mögliche Erklärungsansätze bereits oben unter Gliederungsebene 4.2.4.2.1 erläutert worden sind, so sollte an dieser Stelle dennoch der Blick auf den Weg zu einem inklusiven Schulsystem als zeitgemäßer Schulentwicklungsprozess gerichtet werden. Zu Schuljahresbeginn 2014/2015 ist das 9. Schulrechtsänderungsgesetz in NRW in Kraft getreten, das die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen schrittweise ermöglicht. Folglich ist gemäß § 2 Absatz 5 SchulG NRW die allgemeine Schule künftig die Regelbildungsinstitution, sodass dieses Regelsystem so einzurichten ist, dass es gleichermaßen den Bedürfnissen aller Schüler gerecht wird und somit die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung fördert.⁵²² Diese inklusive Bildungs- und Erziehungsaufgabe richtet sich an alle Schulformen, sowohl an öffentliche Schulen als auch an Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft.⁵²³ Unberührt von dieser Leitentscheidung für ein inklusives Schulsystem bleibt das in der Privatschulfreiheit begründete Recht der Ersatzschulen, über die Auswahl ihrer Schüler zu entscheiden und sich eine besondere Prägung zu geben.⁵²⁴ Explizit aufgrund ihres Profils sollten sich katholische Schulen besonders interessiert an der Realisierung inklusiver Bildung und Erziehung zeigen, ungeachtet dessen, ob die Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Jedoch müssten gleichzeitig die Grenzen der Inklusionskompetenz einer Schule beachtet werden. Um als allgemeinbildende Schule auch eine inklusive Schule zu sein, bedarf es räumlicher, personeller und sächlicher Voraussetzungen für die sonderpädagogische Unterstützung der Schüler, wodurch der entscheidende Perspektivwechsel deutlich wird: Nicht der Schüler muss sich anpassen, sondern das Bildungsangebot der Institution Schule muss sich an die individuellen Bedürfnisse des Schülers anpassen.⁵²⁵ Während bereits seit Jahren anteilig Schüler mit Behinderungen ohne oder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf allgemeine Schulen besuchen, findet nun im Sinne von § 20 Absatz 1, 2 und 3 SchulG NRW schrittweise die sonderpädagogische Förderung in der Regel in der allgemeinen Schule statt, wo der Unterricht als gemeinsames Lernen für Schüler mit und ohne

⁵²² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz, S. 10.

⁵²³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz, S. 11, 16.

⁵²⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz, S. 11.

⁵²⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz, S. 14; vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Inklusive Bildung, S. 2, 4 f.

Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erteilt wird.⁵²⁶ Nachvollziehbarerweise kann nicht davon ausgegangen werden, dass in Ermangelung der räumlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen gemeinsames Lernen an allen allgemeinbildenden Schulen angeboten werden kann, aber langfristig ist bis zum Schuljahr 2017/2018 beabsichtigt, eine Integrationsquote von bis zu 50 % zu ermöglichen, was einer Verdreifachung gleichkommt, sofern dieses Vorhaben dem Elternwillen entspricht.⁵²⁷ Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass katholische Schulen als staatlich genehmigte, private Ersatzschulen öffentlichen Schulen gleichwertig sind, müssten sie sich aufgeschlossen gegenüber dieser zeitgemäßen Schulentwicklung zeigen. Bereits im Jahre 1965 setzte GE den Schulentwicklungsprozess katholischer Schulen in Gang, indem dort formuliert wurde, dass sich die katholische Schule den sich verändernden Herausforderungen einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft und Bildungslandschaft unter Beibehaltung eines zeitgemäßen schulspezifischen Profils stellen solle.⁵²⁸ Diesen Appell äußern zwölf Jahre später ebenfalls KS und KL. Auch die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, das Leitbild und die QA weisen deutlich auf die Notwendigkeit von kontinuierlicher Schulentwicklungsarbeit in der Schule vor Ort hin. Im Jahr 2012 spricht die *Kommission für Erziehung und Schule* der Deutschen Bischofskonferenz Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Schulsystems im Sinne von Inklusion aus. Die Umsetzung des gemeinsamen Lernens von nicht behinderten Schülern und Lernenden mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung müsste demnach ein Schwerpunkt aktueller Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit katholischer Schulen sein, um ihr Selbstverständnis als eine Schule für alle in der bewussten Anerkennung von Verschiedenheit nach innen zu leben und nach außen zu dokumentieren. Die *Kommission für Erziehung und Schule* formuliert: „Die zentrale Frage im Hinblick auf die Forderung nach inklusiver Bildung lautet deshalb, wie man in der Schule dafür Sorge tragen kann, dass jedem jungen Menschen die für ihn bestmöglichen Bildungschancen eröffnet werden.“⁵²⁹ Angesichts der sinkenden Schülerzahlen, der Veränderung des regionalen Schulangebots und

⁵²⁶ Im Schuljahr 2000/2001 lag die Inklusionsquote an Schulen der Sek I bei 3,5 Prozent, im Schuljahr 2005/2006 bei 5,5 Prozent, im Schuljahr 2009/2010 bei 9,1 Prozent, im Schuljahr 2010/2011 bei 11,1 Prozent, im Schuljahr 2011/2012 bei 14 Prozent und im Schuljahr 2012/2013 bei 18,4 Prozent; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 4.

⁵²⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 5.

⁵²⁸ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 82; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 204 ff.; vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 81; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 27; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 37 f.

⁵²⁹ Deutsche Bischofskonferenz, Inklusive Bildung, S. 4.

der Tatsache, dass es verhältnismäßig viele Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen gibt, die durch diese bedingt sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen, sollten sich katholische Schulen gezielt zu inklusiven Bildungsorten weiterentwickeln. Um auch als Ort des gemeinsamen Lernens dennoch dem Eigenanspruch katholischer Schulen, eine qualitativ gute Schule zu sein, entsprechen zu können, müsste im Rahmen von Unterrichtsentwicklung die individuelle Förderung stärker forciert werden. Die individuelle Lernentwicklung der Schüler wird Formen der inneren und äußeren Differenzierung erforderlich machen und mit neuen Lern- und Lehrkonzepten einhergehen.⁵³⁰ Die in jeder Schulklasse bestehende Heterogenität könnte sich durch das gemeinsame Lernen von nicht behinderten Schülern und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verstärkt darstellen, sodass im Rahmen von konzeptionellen Rahmenbedingungen Lehrer kontinuierlich bspw. mit Schulbegleitern und Therapeuten zusammenarbeiten müssen.⁵³¹ In didaktischer und diagnostischer Hinsicht ist das Fachwissen von Sonderpädagogen gefragt, um dem inklusiven Bildungsauftrag bestmöglich zu entsprechen. Da Lehrer an allgemeinbildenden Schulen aufgrund ihres studierten Schulschwerpunktes nicht adäquat für das Unterrichten von behinderten Schülern ausgebildet sind, wären institutionalisierte Formen von Teamarbeit zwischen Lehrern der allgemeinbildenden Schule und Sonderpädagogen, die im entsprechendem Förderschwerpunkt ausgebildet sind, notwendig. Dies würde sowohl zu einer Kompetenzsteigerung als auch zu einer Arbeitsentlastung beitragen. Damit Teamarbeit sich nicht als Mehrbelastung darstellt, wäre es auf der Organisationsebene wichtig, feste Strukturen zu etablieren. Da die Teilnahme von Lehrern allgemeinbildender Schulen an Fortbildungsveranstaltungen kein Studium der Sonderpädagogik plus Praxiserfahrung ersetzen kann, hat die Landesregierung NRW ein Finanzierungskonzept beschlossen, das bis zum Schuljahr 2017/2018 bei einer Verdreifachung der Integrationsquote eine Versechsfachung von zusätzlichen Lehrerstellen für Sonderpädagogik vorsieht, obwohl die Schülerzahlen sinken.⁵³² Deutlich wird, dass sich beide Lehrergruppen als gleichberechtigte Partner eines Kollegiums fühlen sollten, um gemeinsam die Unterrichts- und Schulentwicklung ihrer Einzelschule verantwortlich gestalten zu können. Inklusiv Bildung müsste notwendigerweise mit verstärkter individueller Förderung

⁵³⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 6.

⁵³¹ Vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Inklusiv Bildung, S. 6 f.

⁵³² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem, S. 5.

aller Schüler im Rahmen kleinerer Klassen einhergehen, sodass alle Schüler auf ihren unterschiedlichen Kompetenzstufen effektiver lernen und somit sowohl schulisches Scheitern verringert als auch eine dichtere Leistungsspitze generiert wird. So betont *Erzbischof Becker* auf dem 7. *Bundeskongress Katholische Schulen* im Dezember 2013, dass Inklusion nicht ein neuer, absolut zu setzender Selbstzweck ist: „Ausgehend vom Menschenrecht auf Bildung muss das oberste Ziel bei allen Veränderungen unseres Schulsystems immer die bestmögliche Bildung für jeden einzelnen jungen Menschen sein.“⁵³³

Während per Definition eine sonderpädagogische Unterstützung durch eine Behinderung bedingt ist, führt aber nicht jede Behinderung zu einer solchen Unterstützung. Inklusion hat auch die Dimension der sozialen Inklusion.⁵³⁴ So legt *Christiane Bainski* das Verständnis von Inklusion unter Heranziehung der Leitlinie für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO-Kommission weiter aus:

Der von der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation) ausgehende bildungspolitische Ansatz zielt auf „Bildung für Alle“ und vermittelt eine Vision von universellem Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsenen sowie Förderung von Gerechtigkeit. Es geht darum, die verschiedenen Barrieren zu identifizieren, die sich beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und solche Ressourcen und Lösungswege zu identifizieren, die nötig sind, um diese Barrieren zu überwinden.⁵³⁵

Demnach sollte bspw. die spezielle Situation von Schülern mit Migrationshintergrund ebenfalls stärkere Berücksichtigung am Lernort Schule finden. Während in Veröffentlichungen häufig in der Mehrsprachigkeit eine relevante Ressource in einer zunehmend globalisierten Welt gesehen wird, so werden im schulischen Alltag die Kompetenzen der Schüler in ihrer Erstsprache zumeist nicht gekannt und die in der Zweitsprache Deutsch als unzureichend eingestuft, sodass diese Schüler in der Schule oftmals erheblich benachteiligt sind und zudem aufgrund von Unkenntnis über die Lebenswirklichkeiten etwaigen Vorurteilen ausgesetzt sind.⁵³⁶

Bainski sieht folgenden Zusammenhang:

Gerade Migrantenkinder und -jugendliche leben in Familien mit schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen, so dass sie zumindest aufgrund dreier Faktoren diskriminierende und ausgrenzende Erfahrungen erleben bzw. besondere Barrieren im Bildungssystem überwinden müssen: fehlende angemessene sprachliche Bildung durch das System, Erfahrung von Vorurteilen und kulturalisierenden Zuschreibungen, sozioökonomische Problemlagen.⁵³⁷

⁵³³ Becker, *Katholische Kirche und ihre Schulen*, S. 121.

⁵³⁴ Vgl. Löhmann, *Verantwortung der Schulen in freier Trägerschaft*, S. 126.

⁵³⁵ Bainski, *Durchgängige sprachliche Bildung*, S. 51.

⁵³⁶ Vgl. Bainski, *Durchgängige sprachliche Bildung*, S. 51 f.; vgl. Uslucan, *Potenziale erkennen*, S. 354 ff.; vgl. Gogolin, *Integration durch Bildung*, S. 415 f.

⁵³⁷ Bainski, *Durchgängige sprachliche Bildung*, S. 52.

61 % der befragten Lehrer an katholischen Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn haben zugestimmt, dass an ihrer Schule bei der Aufnahme der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt wird. Dadurch entsprechen diese Schulen dem u. a. in PGL und dem LB formulierten Anspruch, jedem Schüler losgelöst von bspw. seiner Herkunft, Hautfarbe und dem sozialem Status seiner Familie zu begegnen und ihm dadurch den Zugang zu Bildung und Erziehung zu ermöglichen. Der Auffassung von *Haci-Halil Uslucan* folgend, hat die Herstellung gleicher Bildungschancen und Potenzialverwirklichung keine marginale, sondern eine entscheidende ethisch-sozialpolitische Dimension.⁵³⁸ Bezogen auf den Aspekt der sprachlichen Bildung bedeutet dies: Sprachliche Bildung braucht Vorbilder. Sie beginnt in der Familie und wird in der Kindertagesstätte und der Schule kontinuierlich weiterentwickelt. Erhalten Kindergartenkinder bzw. Schüler in ihrer Familie keine oder nur unzureichende Unterstützung, ihre Kenntnisse in ihrer Erstsprache zu festigen, so bedürfen sie Förderung, Deutsch als Zweit- und Bildungssprache zu erlernen.⁵³⁹ Im Rahmen von Unterrichtsentwicklung wäre demnach eine Sensibilität sowohl für die spezifischen Lernschwierigkeiten als auch für die Potenziale von Schülern mit Migrationshintergrund sowie Interesse an kultureller und religiöser Vielfalt wünschenswert. Angesichts der gegenwärtigen demografischen Entwicklung sowie aufgrund des Auftrags katholischer Schulen, allen Schülern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, sollte den Bildungserfolgen und dem Leistungsvermögen von Schülern mit internationaler Familiengeschichte verstärkt Beachtung in der Schulpraxis geschenkt werden. Auch wenn sich katholische Schulen einer starken Nachfrage erfreuen, so müsste aus Schulentwicklungsgründen dennoch bedacht werden, dass aktuell in der Bundesrepublik Deutschland jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund hat,⁵⁴⁰ sodass sich der Lern- und Lebensraum katholische Schule zukünftig als (noch) interkultureller verstehen wird. Der Islam ist in Deutschland neben dem Christentum mittlerweile die zweitgrößte Religion mit einem Bevölkerungsanteil von etwa 5 %, ⁵⁴¹ und bereits heute zeichnet sich das nur auf den ersten Blick überraschende Phänomen ab, dass gerade muslimische Eltern ihre Kinder an konfessionellen Schulen anmelden und sie die für sie fremde religiöse Prägung als das

⁵³⁸ Vgl. Uslucan, Potenziale erkennen, S. 354.

⁵³⁹ Vgl. Bainski, Durchgängige sprachliche Bildung, S. 53 f.

⁵⁴⁰ Vgl. Uslucan, Potenziale erkennen, S. 354; vgl. Babo, Integration als gesellschaftliche Herausforderung, S. 5.

⁵⁴¹ Vgl. Schwab, Bilanz im Blick auf den Umgang mit Pluralität, S. 216, 233; vgl. Ziebertz, Gesellschaftliche Herausforderungen, S. 73.

kleinere Übel im Vergleich zu einer religionslosen Schulprägung, einer nur säkularen oder politischen Weltinterpretation bewusst in Kauf nehmen.⁵⁴² So haben *Frick* und *Rosemarie Godel-Gaßner* in einer empirischen Studie zu Mädchenschulen ebenfalls festgestellt, dass für Eltern muslimischer Schülerinnen die Vermittlung religiöser Werte wichtiger ist als bspw. für Eltern evangelischer oder orthodoxer Schülerinnen.⁵⁴³

Wie auch der aktuelle OECD-Bericht bestätigt, hängt die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungsabschlusses noch immer stark von dem familiären Hintergrund des Schülers ab.⁵⁴⁴ Bezogen auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes, birgt der Bildungsstand der Familie Faktoren, die sich auf den Spracherwerbsprozess auswirken, unabhängig davon, ob das Kind ein- oder mehrsprachig aufwächst.⁵⁴⁵ Die Risiken sind umso höher, je geringer die Möglichkeiten der Familie sind, ihr Kind beim Lernen zu unterstützen, sodass sich die oben gewünschte Sensibilität seitens der Lehrer generell auf die Lebenslagen und Bildungsvoraussetzungen all ihrer Schüler beziehen sollte.⁵⁴⁶

So zeigen die Ergebnisse des *Chancenspiegels* sowohl aus dem Jahr 2013 als auch aus 2014, dass der Bildungserfolg noch immer stark von der sozialen Herkunft eines Schülers abhängt.⁵⁴⁷ Der *Chancenspiegel 2013* untersuchte stellvertretend für alle Kompetenzen die Lesekompetenz von Viertklässlern, da diese für den Erwerb weiterer Kompetenzen maßgebend und Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist.⁵⁴⁸ Bei Kindern höherer sozialer Herkunft lässt sich bei der Lesekompetenz bundesweit ein durchschnittlicher Vorsprung vor Kindern aus Familien niedrigerer Sozialschichten von 81 Punkten messen, was einem Leistungsvorsprung von etwa einem Schuljahr entspricht.⁵⁴⁹ Bezogen auf die Daten aus den Untersuchungen zu den Bildungsstandards in Mathematik erreichen laut *Chancenspiegel 2014* Neuntklässler aus Familien oberer Sozialschichten bundesweit und über alle Schulformen hinweg einen durchschnittlichen Vorsprung von 82 Punkten vor Kindern aus Familien niedrigerer Sozialschichten.⁵⁵⁰ Den Schätzungen der Leistungsvergleichsstudien folgend, nach denen Schüler bis zum Ende der

⁵⁴² Vgl. Di Fabio, *Freie Schule im freiheitlichen Staat*, S. 135.

⁵⁴³ Vgl. Frick/Godel-Gaßner, *Übergänge auf Mädchenschulen*, S. 178.

⁵⁴⁴ Vgl. OECD, *Teilhabe*, o. S.; vgl. Scheunpflug, *Anspruch und Wirklichkeit*, S. 411 f.

⁵⁴⁵ Vgl. Gogolin, *Integration durch Bildung*, S. 415.

⁵⁴⁶ Vgl. Gogolin, *Integration durch Bildung*, S. 417.

⁵⁴⁷ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel 2013*, S. 16, 31 f.; vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel 2014*, S. 5, 9 f., 17.

⁵⁴⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel 2013*, S. 26.

⁵⁴⁹ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel 2013*, S. 16, 31 f.

⁵⁵⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel 2014*, S. 17.

Sekundarstufe I pro Schuljahr einen Lernzuwachs von 25-40 Punkten erreicht haben sollen, entspricht der Rückstand von 82 Punkten einem Nachteil von etwa zwei Schuljahren.⁵⁵¹

Schulvergleichsstudien, wie PISA, TIMMS und IGLU, haben bereits vor Jahren auf wesentliche Desiderate und Ungerechtigkeiten im Zusammenhang von sozialer Herkunft und entsprechenden Bildungsmöglichkeiten hingewiesen.⁵⁵² Demnach wurde bspw. durch die Ergebnisse der PISA-Studie evident, dass an Schulen in Deutschland beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule eine signifikante soziale Selektivität erfolgt, die nicht auf dem Leistungspotenzial des Schülers basiert, sondern aufgrund seiner sozialen und ethnischen Herkunft oder seines Geschlechts stattfindet.⁵⁵³ Dieser enge Zusammenhang ist gerechtigkeits-theoretisch auch nach mehr als einem Jahrzehnt nach der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 und verschiedenen schulstrukturellen, bildungspolitischen und sozialen Maßnahmen höchst problematisch, da neben dem *Chancenspiegel* auch andere neuere Studien zeigen, dass sich an der engen Kopplung von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb nur graduell etwas verändert hat.⁵⁵⁴ Die Chancen für Kinder aus Akademikerfamilien sind demnach deutlich höher als für Kinder aus einem Arbeiterhaushalt, im Anschluss an die Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln.⁵⁵⁵ Neben diesem frühen Selektionsmechanismus trägt nach den Forschungen des amerikanischen Soziologen *Robert Merton* der sog. Matthäus-Effekt (Mt 25,29-30) als weiterer Mechanismus zur Ungerechtigkeit bei, da sich im diachronen Zeitverlauf ein Unterschied, der zum Zeitpunkt 1 besteht, am Zeitpunkt 2 weiter ausweitet: Demnach wird dem noch gegeben, der bereits hat.⁵⁵⁶ Bezogen auf Schule bedeutet dies die Zementierung und Vergrößerung außerschulischer Unterschiede durch die Schule selber.⁵⁵⁷ Bezogen auf die Bildungsinstitution Schule sieht *Bernhard Grümme* in den (neuen) Steuerungsinstrumenten, wie Schulvergleichen, der quantitativen Messung von Lernergebnissen, der Standardisierung von Bildungsprozessen, die ihrerseits auf Effizienz und Effektivität ausgerichtet sind, Aspekte, die in einem erheblichen Ausmaß zu dem Matthäuseffekt beitragen, da die Schulen aufgrund ihrer Kennzahlen und des

⁵⁵¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, *Chancenspiegel* 2014, S. 17.

⁵⁵² Vgl. Könemann, *Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung*, S. 37; vgl. Grümme, *Die politische Dimension religiöser Bildung*, S. 56.

⁵⁵³ Vgl. de Wildt, *Heterogenität in der Schule*, S. 176.

⁵⁵⁴ Vgl. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*, S. 17 f.

⁵⁵⁵ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS, *Chancenspiegel* 2012, S.18.

⁵⁵⁶ Vgl. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*, S. 178, 34.

⁵⁵⁷ Vgl. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*, S. 34.

damit verbundenen Schulprofils in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt werden, welches dazu führt, dass Eltern ihre Kinder an der besten Schule anmelden.⁵⁵⁸ Kirchliche Privatschulen verfügen (vielfach) über einen ausgezeichneten Ruf, der u. a. auf ihren Abschlussquoten, ihren Ergebnissen bei zentralen Abschlussprüfungen und landesweiten Lernstandserhebungen sowie auf der beziehungsorientierten Pädagogik, die auf eine ganzheitliche Erziehung und Bildung eines jeden Schülers gerichtet ist, beruhen könnte und sich auch in zunehmend säkularisierten Zeiten in einer starken Nachfrage zeigt.⁵⁵⁹ Hier wird das Recht der Ersatzschulen interessant, über die Auswahl ihrer Schüler selbst entscheiden zu dürfen. Je mehr Anmeldungen ihnen vorliegen, desto größer ist die Auswahl an Schülern mit der entsprechenden Schulformempfehlung der Grundschule und guten Noten, sodass seitens der Ersatzschulen die Verlockung naheliegen könnte, aus dem großen Kreis der Interessenten (nur) die besten Schüler auszuwählen.

Einen weiteren Aspekt, der Bildungsungerechtigkeit verstärkt, sieht *Grümme* unter Bezugnahme auf *Ingrid Lohmann* in Erfahrungen mit Privatisierung und Ökonomisierung von Schulen: Zwar sinken die Staatsausgaben für den Bildungssektor, jedoch verschärft sich die soziale Ungleichheit im Zugang zu Wissen noch einmal drastisch, und zudem favorisieren viele Mittelschicht-Eltern eine Schule, die ihnen gewährleistet, dass das Schülerklientel einer vergleichbaren sozialen Schicht angehört, der sie selbst auch zugehörig sind.⁵⁶⁰ So zeigt auch die erziehungswissenschaftliche Forschung, dass dieses Elternklientel längere Schulwege auf sich nimmt, während vor allem bildungsferne Familien zu dem Schulangebot am Wohnort tendieren.⁵⁶¹

Losgelöst von Sozialschichten stellt Bildung einen elementaren Bestandteil menschlicher Existenz dar: „Ob von den Menschenrechten oder theologisch von einer Theologie der Gottesbildlichkeit aus begründet: Zumindest der Möglichkeit nach gehört Bildung wesentlich zum Menschsein, zu seiner Würde, ist demnach ein Menschenrecht.“⁵⁶² Das Recht auf Bildung besagt, dass niemand bspw. aufgrund seiner sozialen Herkunft, seines Geschlechts oder seiner Religion benachteiligt werden darf, sondern jeder befähigt werden soll, entsprechend seiner individuellen Bildungsmöglichkeiten und so weit wie möglich selbstständig sein ei-

⁵⁵⁸ Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 34.

⁵⁵⁹ Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 192.

⁵⁶⁰ Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 193.

⁵⁶¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2014, S. 39.

⁵⁶² Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 108.

genes Leben zu gestalten und an der Gestaltung des Gemeinwesens zu partizipieren.⁵⁶³ Die Einsicht in eine eklatant ungleiche Verteilung von Bildungschancen betont die soziale Verpflichtung katholischer Schulen im Sinne der christlichen Option für die Armen.⁵⁶⁴ *Heimbach-Steins* merkt an: „Die Option für die Armen bietet ein Gerechtigkeitskriterium, an dem 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 [...] haben?“⁵⁶⁵ Hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit sollten sich katholische Schulen immer wieder selbstkritisch vergewissern, ob und wie die christliche Option für die Armen im Rahmen der Schülersauswahl tatsächlich in der Praxis realisiert werden kann. Zwar sind bislang Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft nur in den seltensten Fällen an sozialen Brennpunkten verortet,⁵⁶⁶ dennoch könnte sich im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung ein sozialräumlich orientiertes Bildungsmonitoring, welches eine präzise Beschreibung des Kontextes von Bildungseinrichtungen ermöglicht, als äußerst hilfreich erweisen, um dem Anliegen gerechter(er) Bildungsbeteiligung zu entsprechen.⁵⁶⁷ So verdeutlicht auch der *Chancenspiegel 2014*, dass Chancengerechtigkeit im Schulwesen mit Blick auf die Gerechtigkeitsdimensionen *Durchlässigkeit von Schulsystemen* und *Vergabe von Schulabschlüssen* nicht nur Ländersache ist, sondern stark von den regionalen Lernangeboten direkt am Wohnort abhängig ist, sodass bei der Schulentwicklung eine enge Zusammenarbeit zwischen Bund, Land, Kommunen und Schulträger unabdingbar ist.⁵⁶⁸

Sollten sich nicht gerade Schulen in kirchlicher Trägerschaft aufgrund ihres Selbstverständnisses verstärkt für Bildungsgerechtigkeit einsetzen? Auf katholische Schulen bezogen, führt *Judith Könemann* an, dass bereits GE das Recht auf Erziehung und Bildung für jeden Menschen betont und der Beschluss zur Bildungsverantwortung der Würzburger Synode die kirchliche Mitverantwortung sowie kritische Begleitung der bildungspolitischen Entwicklungen in der Gesellschaft hervorhebt, wobei sich die Mitverantwortung explizit auch auf sozial be-

⁵⁶³ Vgl. Mette, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, S. 33.

⁵⁶⁴ Vgl. Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung, S. 134; vgl. Mette, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, S. 21, 33.

⁵⁶⁵ Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung, S. 133.

⁵⁶⁶ Vgl. Mette, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, S. 35.

⁵⁶⁷ Vgl. Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung, S. 134.

⁵⁶⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2014, S. 5, 8, 35 ff.

nachteiligte Gruppen beziehen soll.⁵⁶⁹ Zudem fügt sie ein spezifisch theologisches Motiv hinzu:

Im Blick auf die biblische Überlieferung sowohl des Alten als auch des Neuen Testaments und das Kernmotiv der Option für die Armen sind alle Christinnen und Christen aufgefordert, Verhältnisse zu kritisieren, in denen Menschen ein Leben in Würde und Freiheit verweigert wird, in denen ihnen ihre grundlegenden Rechte vorenthalten werden, und daran zu arbeiten, diese Verhältnisse zu überwinden. Verhältnisse, in denen Menschen beispielsweise ihr Recht auf Bildung vorenthalten oder der Zugang zu Bildungsprozessen aufgrund etwa sozialer Herkunft erschwert werden, sind somit auch und gerade aus christlicher Perspektive zu kritisieren.⁵⁷⁰

Dieses Motiv mag auf den ersten Blick mit Bezug auf das Schulwesen in Deutschland etwas überspitzt erscheinen, jedoch haben die oben genannten Schulvergleichsstudien hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsprozessen beim Übergang von der Grund- auf die weiterführende Schule die Aktualität dieses Appells betont. Während dieser Übergang einen Selektionsmechanismus darstellt, dem so fair wie möglich begegnet werden sollte, formuliert *Klaus-Jürgen Tillmann* eine weitere These zur Selektionspraxis:

Die Funktionsmechanismen unseres Schulsystems – und die weit verbreitete Mentalität der daran Beteiligten – stehen in deutlichem Gegensatz zu einer integrativen und individualisierenden Pädagogik. Vielmehr wird durch eine Vielzahl von altbekannten Organisationsmechanismen in unserem Schulsystem immer wieder versucht, die homogene Lerngruppe herzustellen, um dann den Unterricht an den ‚Mittelköpfen‘ auszurichten. Dies ist zwangsläufig mit immer neuen Schritten der Selektion verbunden.⁵⁷¹

Durch das krampfhaft Unterfangen, (vermeintliche) Homogenität herzustellen, wird der tatsächlichen Heterogenität der Schüler keine Beachtung geschenkt, so dass diese Kombination von Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Homogenität im didaktischen Handeln zu einer Verschärfung von Ungleichheit in der weiteren Lernentwicklung der Schüler führt, da die individuellen Unterschiede zumindest bestehen bleiben oder sich sogar vergrößern.⁵⁷² So sieht auch *Kim de Wildt* Bildungsungerechtigkeit als eine der Folgen der Homogenisierung von Bildung an und betrachtet, sofern man zustimmt, dass Bildungsgerechtigkeit erstrebenswert ist, Heterogenität als einen Ansatz, der gefördert werden sollte.⁵⁷³ Der Auffassung von *Grümme* folgend, muss die Heterogenität der Schüler sogar als bestimmendes Element des schulischen Lernens begriffen werden, nicht zuletzt auch wegen des religionspädagogischen Anspruchs, kein Kind zurückzulassen.⁵⁷⁴

⁵⁶⁹ Vgl. Könemann, Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung, S. 38.

⁵⁷⁰ Könemann, Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung, S. 50 f.

⁵⁷¹ Tillmann, Viel Selektion – wenig Leistung, S. 38.

⁵⁷² Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 31 f.

⁵⁷³ Vgl. de Wildt, Heterogenität in der Schule, S. 177 f.

⁵⁷⁴ Vgl. Grümme, Bildungsgerechtigkeit, S. 180.

Demnach setzt der Themenbereich individuelle Förderung Akzeptanz von Vielfalt in jeglicher Hinsicht voraus. Während alle 14 analysierten Schulprogramme formulieren, die individuellen Stärken ihrer Schüler zu fordern und ihre individuellen Schwächen zu fördern, wie es bspw. sowohl § 1 Absatz 1 SchulG NRW, § 14 Absatz 2 KSchulG PB, § 9 DOkS PB und u. a. GE, KS, QK, QA und LB als verbindlichen Auftrag von Schule erachten, so führt der Blick in die Schulpraxis zu einem anderen Ergebnis. Im Rahmen der Befragung haben lediglich 59 % der Lehrer zugestimmt, die Stärken ihrer Schüler zu fordern. Immerhin 66 % der Pädagogen äußerten, die Schwächen ihrer Schüler gezielt zu fördern. Angesichts möglicher Umsetzungsprobleme in Form von unzureichender Diagnosekompetenz der individuellen Lernausgangsvoraussetzungen und des Potenzials eines Schülers, höherer Arbeitsbelastung durch Erstellung geeigneter Materialien und der bedarfsorientierten Unterstützung der Schüler im Rahmen offener Unterrichtsformen sowie der systematischen Dokumentation erfolgter passgenauer Lernangebote, gilt es dem Professionalisierungsbedarf der Lehrer zu entsprechen. Anzudenken wäre, seitens der Schulleitung eine Steuergruppe zu implementieren, die es sich zur Aufgabe macht, die individuelle Förderung als einen der zentralen Bausteine der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung im Kollegium voranzutreiben. Zusätzliche Relevanz erhält dieses Themenfeld einerseits vor dem Hintergrund internationaler Schulvergleichsstudien und andererseits durch die Inklusion und die damit verbundene Notwendigkeit eines stärker individualisierten Unterrichts.⁵⁷⁵ Es wäre ratsam, in einem von der Steuergruppe ausgearbeiteten Fortbildungskonzept, passgenaue Fortbildungen zu diesem Handlungsfeld durchzuführen. Schulinterne Lehrerfortbildungen könnten neben der individuellen Weiterentwicklung der Lehrer auch den Prozess schulischer Entwicklung fördern und damit beim gesamten Kollegium einen dauerhaften Paradigmenwechsel zu selbstgesteuerten Lernarrangements initiieren.⁵⁷⁶ Dadurch würde dem aktuellen Lehrerbild des sogenannten Lernberaters entsprochen, der sich dem im Wandel befindlichen Schülerklientel mit immer differenter werdenden Biografien, Lernvoraussetzungen, Potenzialen und Lerntempi anzupassen hat.⁵⁷⁷ Hilfreich sollte sein, dass die Kollegen die Möglichkeit haben, auf fachspezifisch kompetenzgestaffelte Unterrichtsmaterialien bspw. aus einem gemeinsam erstellten Materialpool zurückgreifen zu können,

⁵⁷⁵ Vgl. Solzbacher, Individuelle Förderung in der Schule, S. 277; vgl. Fischer, Individuelle Förderung, S. 281

⁵⁷⁶ Vgl. Solzbacher, Individuelle Förderung in der Schule, S. 276 f.

⁵⁷⁷ Vgl. Fischer, Individuelle Förderung, S. 282.

sowie die Gelegenheit zu kollegialen Hospitationen haben, um dadurch neue methodische und didaktische Impulse für ihren eigenen Unterricht zu erhalten. Unabdingbar wäre, dass seitens der Schulleitung die Erstellung und fortlaufende Aktualisierung eines schulischen Förderkonzepts, das sowohl Maßnahmen der inneren als auch der äußeren Differenzierung umfasst, unterstützt wird und eine verbindliche Umsetzung offener Unterrichtsformen und darin inkludierter individueller Fördermaßnahmen eingefordert wird. Bei der Individualisierung von Lehr-Lernprozessen handelt es sich um einen fortlaufenden Prozess, für den Impulse von außen hilfreich sein können. Daher wäre es sinnvoll, mit anderen Schulen ein Netzwerk zu bilden, um sich über Konzepte, Materialien und Erfahrungen auszutauschen, voneinander zu lernen und dadurch die eigene Unterrichts- und Schulentwicklung in institutionsübergreifender Kooperation zu verbessern.⁵⁷⁸

Weiterhin ausgehend von dem Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt achtet Schule gemäß § 2 Absatz 7, Satz 2 SchulG NRW den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. So betont auch LB, dass Schüler die Möglichkeit haben sollten, sich ohne geschlechtsspezifische Vorurteile und Einschränkungen zu entwickeln. Dabei wäre es Aufgabe des Lehrers, sie dahingehend zu unterstützen, alle Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten. Während lediglich vier Schulprogramme ein Konzept der geschlechterbewussten und -gerechten Ausgestaltung von Schule und Unterricht aufweisen, ist dies bei zehn Schulprogrammen nicht der Fall. Der Blick in die Schulpraxis zeigt, dass hingegen 52 % der befragten Realschullehrer geschlechterspezifische Unterschiede im Fachunterricht berücksichtigen. Demnach leisten sie einen Beitrag dazu, jedem Mädchen und jedem Jungen individuell optimale Entfaltungsmöglichkeiten in der Schule zu bieten. Angesichts zentraler Befunde der Schulleistungsstudien PISA und IGLU zeigen sich geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bzw. Unterschiede im Kompetenzprofil von Schülerinnen und Schülern, die abermals die individuelle Förderung in den Fokus von Schul- und Unterrichtsentwicklung rücken sollten.⁵⁷⁹ Während in der öffentlichen Diskussion Jungen häufig konkrete Defizite und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, so kann ein überhöhter Männlichkeitsdruck während der Adoleszenz so-

⁵⁷⁸ Vgl. Eder, Netzwerk- ein unverzichtbares Element, S. 484; vgl. Grüne-Rosenbohm/Kurtenbach, Unterstützung der Netzwerkarbeit, S. 198; vgl. Ballermann, Individuelle Förderung – Entwicklungsprozess, S. 306.

⁵⁷⁹ Vgl. Lohrmann, Optimale Förderung von Jungen und Mädchen, S. 419.

gar zu geschlechtstypischen Krankheitsbildern führen.⁵⁸⁰ Umso deutlicher zeigt sich der Auftrag katholischer Schulen: Eine Festlegung auf bzw. Beibehaltung von Klischees gilt es zu überwinden und das Interesse beider Geschlechter auf Dinge zu richten, die sie noch nicht kennen.⁵⁸¹ Die geschlechterbewusste und -gerechte Ausgestaltung von Schule und Unterricht könnte dazu beitragen, Schülern individuelle Entwicklungschancen zu ermöglichen und sie nicht durch stereotype Erwartungen einzuengen.⁵⁸²

Das Aufbrechen von Rollenklischees bei der Berufswahl ist auch eine wesentliche Aufgabe in der Geschlechtererziehung an der Schule.⁵⁸³ Gemäß LB und QB 7 sollen die Schüler im Rahmen des Sozialpraktikums die soziale Wirklichkeit bewusst wahrnehmen und an eine „aktiv gelebte Solidarität und Mitmenschlichkeit“⁵⁸⁴ herangeführt werden. In den Schulprogrammen von neun Schulen ist die Teilnahme von Schülern an einem Sozialpraktikum formuliert, jedoch stimmen nur 48 % der Befragten zu, dass die Schüler ihrer Schule ein solches absolvieren. Mögliche Erklärungsansätze sind bereits in Kapitel 4.2.4.2.1 dargelegt worden. Während bei dem Sozialpraktikum die Wahrnehmung christlich begründeter sozialer Verantwortung im Vordergrund steht, so sollten dennoch die sich durch ein verpflichtendes Sozialpraktikum ergebenden Chancen mit Blick auf die Berufsorientierung bedacht werden. Denkbar wäre, dass Schüler Einblicke in soziale Einrichtungen erhalten, die ihnen ohne das Sozialpraktikum nicht ermöglicht worden wären. Die Mithilfe in der sozialen Betreuung könnte zu einer Vertiefung von Kompetenzen, wie bspw. Empathie und Toleranz, sowie zu selbstständigem, selbstbewussterem Verhalten und Vertrauen in die eigenen Stärken führen, was sich wiederum positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.⁵⁸⁵ Diese positiven Erlebnisse sowie die Erfahrung von persönlicher und sozialer Verantwortung könnten zur Entwicklung einer konkreten Berufswahl führen.

Personalmanagement

Aufgrund der Datenauswertung ist ein gelingendes Personalmanagement als nicht profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn zu betrachten. Bezogen auf die im Schulprogramm formulierten Aspekte und

⁵⁸⁰ Vgl. Neuber, Jungenförderung, S. 423 f.

⁵⁸¹ Vgl. Rendtorff, Geschlechterfragen im Unterricht, S. 431.

⁵⁸² Vgl. Rendtorff, Geschlechterfragen im Unterricht, S. 432.

⁵⁸³ Vgl. Dalgas, Geschlechterfragen im Unterricht, S. 262.

⁵⁸⁴ Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild, S. 14.

⁵⁸⁵ Vgl. Dalgas, Geschlechterfragen im Unterricht, S. 262.

deren Umsetzung im schulischen Alltag erfolgte in der Befragung eine vergleichende Betrachtung der Einschätzung der Realschullehrer in ihrer Gesamtheit und speziell der dienstjüngeren Realschullehrer (weniger als 10 Dienstjahre), da wie bereits unter 4.2.1.4 dargelegt, davon ausgegangen wurde, dass ihnen einige Unterpunkte des Fragebogens präsenter im Gedächtnis sein sollten, sie sich aufgeschlossener gegenüber Personalentwicklungsgesprächen und Fortbildungen zeigen könnten und sie gerade zum Berufseinstieg und in den ersten Jahren ihrer Lehrertätigkeit ein großes Maß an Zeit und Engagement für ihren Beruf aufbringen würden. Richtet man den Blick auf einzelne Items dieses Inhaltsbereichs, so zeichnet sich lediglich eine Parallele zwischen programmatischem Anspruch und schulischem Alltag ab, auf die fünf abweichende Wahrnehmungen folgen.

In zwölf Schulprogrammen ist formuliert, dass das Kollegium einvernehmlich den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mitträgt, der für ihren pädagogischen Auftrag an einer katholischen Schule grundlegend ist. Der Blick in den Schulalltag bestätigt diese Grundorientierung, da 91 % der befragten Realschullehrer dieser Haltung zustimmen. Der Vergleich von Fremd- und Eigenwahrnehmung führt zu einem ähnlichen Ergebnis, da 96 % von sich überzeugt sind, den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag am Lern- und Lebensort Schule umzusetzen. Betrachtet man die Gruppe der dienstjüngeren Realschullehrer im Speziellen, so zeigt sich diesbezüglich kein Unterschied. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die gemeinsame christliche Grundrichtung nicht nur durch das jeweilige Schulprogramm konzeptionell vorgegeben ist, sondern auch von den Lehrern tatsächlich im Schulalltag gelebt wird, wodurch es die Grundlage der Schulkultur bildet und das gemeinsame Miteinander prägt. Denkbar wäre, dass zwei Schulen diese Grundhaltung für Lehrer einer katholischen Schule als eine Selbstverständlichkeit erachten, sodass sie von einer expliziten Erwähnung im Schulprogramm abgesehen haben. Die Benennung dieses Aspekts im Schulprogramm betont jedoch gemäß GE, KS und KL die persönliche Verantwortlichkeit des einzelnen Lehrers für das Anbahnen des christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, denn das Kollegium der Lehrer-Persönlichkeiten bestimmt den ‚Geist einer Schule‘ und ihre Ausrichtung in besonderer Weise,⁵⁸⁶ sodass am Lern- und Lebensort Schule der persönliche Einsatz engagierter christlicher Päd-

⁵⁸⁶ Vgl. Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 50; vgl. Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“? S. 45; vgl. Rekus, Soziale und moralische Erziehung, S. 202, 205 f.

gogen gefragt ist, da eine katholische Schule nur dann überzeugend sein kann, wenn diejenigen, die in ihr wirken, Zeugnis von ihrem Schul- und Lebensmotto geben.⁵⁸⁷ Versteht man katholische Schule nicht im Sinne einer Institution, sondern als eine Erziehungsgemeinschaft, so bedarf es demnach der verantwortlichen und kooperativen Mitarbeit aller am Bildungs- und Erziehungsauftrag beteiligten Menschen.⁵⁸⁸ Insofern sollten die beiden Schulen für sich überdenken, diesem Punkt künftig in ihrem Schulprogramm Beachtung zu schenken. Zudem obliegt es jeder Einzelschule, ihren pädagogischen Gestaltungsspielraum im Rahmen des eigenen ganzheitlichen Erziehungskonzepts individuell auszugestalten und diesen unter Beibehaltung gemeinsamer Grundideen ständig schulbezogen und zeitgemäß weiterzuentwickeln.⁵⁸⁹ Um die Identifikation und damit auch die verbindliche Umsetzung zu steigern, sollten alle am Schulleben beteiligten Personengruppen an der Erstellung des Schulprogramms beteiligt sein, denn die Akzeptanz eines verschriftlichten Schulprogramms steigt mit der Anzahl der involvierten Personen. Eine Weiterentwicklung desselbigen wäre zudem nur dann zielführend, wenn sie auf gemeinsam getragenen, realistischen und reflektierten Konzepten beruht.

Katholische Schule als Ort christlicher Erziehungsgemeinschaft zeichnet sich bspw. gemäß KS, QK und LB durch das Bezeugen und die Verwirklichung christlicher Werte aus. Gerade die alltägliche konkrete Umsetzung im Rahmen des Lern- und Lebensraums Schule könnte Schülern als Angebot dienen, ihren eigenen christlichen Lebensweg zu entwickeln. Dabei ist im Sinne von KL von großer Bedeutung, wie glaubwürdig der katholische Lehrer seine Glaubensüberzeugung lebt. Auch mit Blick auf die wissenschaftlichen Ergebnisse der Lebenslauforschung wird deutlich, dass der Persönlichkeit des Lehrers, seinem menschlichen und pädagogischen Handeln eine große Bedeutung im unmittelbaren Lebensraum Schule zukommt, denn sowohl für das Lernverhalten eines Schülers als auch für seine religiöse und moralische Erziehung spielt die personale Beziehung zwischen Schüler und Lehrer eine entscheidende Rolle.⁵⁹⁰ So betonen neun von 14 Schulen in ihrem Schulprogramm explizit die Vorbildfunktion ihrer Lehrer. Die Daten-

⁵⁸⁷ Vgl. Kurth, Defizite einer Schulkultur, S. 54; vgl. Rekus, Soziale und moralische Erziehung, S. 202; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 45.

⁵⁸⁸ Vgl. Skala, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule, S. 114; vgl. Zöllitsch, Kirchliche Perspektive, S. 149.

⁵⁸⁹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 65; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.; vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 65; vgl. Siebenrock, Theologischer Kommentar, S. 582 f.

⁵⁹⁰ Vgl. Dikow, Ein Ort des Handelns, S. 15 f.; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 46; vgl. Beldowitsch, Familie und Bildung, S. 72.

auswertung übertrifft diese Prozentzahl, da 93 % der Realschullehrer zustimmen, dass ihre Kollegen ihrer Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden versuchen. Bezogen auf die eigene Person sagen 99 % von ihnen aus, zu versuchen, sich als Lehrer vorbildlich zu verhalten. Abermals führt der Blick auf die dienstjüngeren Kollegen zu einem ähnlichen Ergebnis. Vor dem Hintergrund des bedeutenden Beitrags zur Persönlichkeitsbildung eines Schülers und dieser überzeugenden Prozentzahlen aus der Schulwirklichkeit sollten die konkreten fünf Schulen die Vorbildfunktion ihrer Lehrer auch im Schulprogramm herausstellen.

Zum einen zeigt sich diese Vorbildfunktion in menschlicher Hinsicht und zum anderen versucht der Lehrer durch sein pädagogisches Handeln, den Schüler im Sinne des Evangeliums zu bilden und zu erziehen. Zum Gelingen dieses Prozesses tragen neben seiner Authentizität auch seine notwendige fachliche Ausbildung, sowie seine fachdidaktische und religiöse Fortbildung bei, wie auch in § 5 Absatz 5 i. V. m. § 6 Absatz 8 KSchulG PB und in § 4 Absatz 2 sowie § 12 DOkS PB betont wird. In Anknüpfung an KL und GEKS misst auch der QB 7.3.2 der Personalentwicklung im Sinne der katholischen Eigenprägung eine wichtige Rolle bei, um die Kompetenzen der Lehrer hinsichtlich einer nachhaltigen Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu erweitern. 73 % der befragten Realschullehrer haben im März 2013 zugestimmt, nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer fachdidaktischen Fortbildung teilgenommen zu haben. Betrachtet man die Gruppe der dienstjüngeren Kollegen so zeigt sich, dass sogar 84 % von ihnen in diesem Zeitraum eine solche Professionalisierungsmaßnahme besucht haben. Dass sich Lehrer in fachdidaktisch-methodischer Hinsicht fortbilden, findet sich hingegen in lediglich acht Schulprogrammen wieder. Diese Tatsache verwundert gemäß den Beobachtungen von *Kanders* bzw. *Burkard* nicht, da sie beide in unabhängig voneinander durchgeführten Studien festgestellt haben, dass das Element *Fortbildungsplanung* in nur wenigen Schulprogrammen eine besondere Beachtung findet.⁵⁹¹ Denkbar wäre, dass in Ermangelung eines Fortbildungskonzepts die Fortbildungsbereitschaft in sechs Schulprogrammen keine Erwähnung findet. Da die durchdachte Teilnahme an Fortbildungen der Professionalisierung, Unterrichts- und Schulentwicklung dient, sollte es für Schulen unabdingbar sein, ein systematisches und institutionalisiertes Fortbildungskonzept und die Niederschrift im Schulprogramm zu gewährleisten. Schließlich wollen katholische

⁵⁹¹ Vgl. Burkard, Funktionen, S. 143; vgl. Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW, S. 127 f.

Schulen qualitativ gute Schulen sein. Dieser Anspruch zeigt sich auch im Rahmen der QK in dem Qualitätsbereich *Unterricht* sehr deutlich. Folglich richtet sich der Unterricht in allen Fächern nach „den aktuellen Standards der jeweiligen Fachwissenschaft sowie ihrer Didaktik und Methodik“⁵⁹². Notwendig wäre, dass eine Fortbildungsveranstaltung „(...) nicht als Anlass für Unterrichtsausfall und als individuelle Interessenwahrnehmung ohne Wirkung für die pädagogische Arbeit missgedeutet wird“⁵⁹³, sondern diese stärker am Bedarf und der Entwicklungsrichtung einer Einzelschule auszurichten. Der Fortbildungsbedarf lässt sich aus gemeinsamen Zielvereinbarungen des Kollegiums herleiten, die wiederum im Jahresarbeitsplan des Schulprogramms benannt sind müssten.

Der Qualitätsbereich *Lehrerinnen und Lehrer* des Schreibens Nr. 90 konkretisiert das Profil eines Lehrers an einer katholischen Schule durch seine gelebte Identifikation mit dem christlichen Erziehungskonzept seiner Schule, seiner Offenheit für und regelmäßigen Teilnahme an religiösen und spirituellen Fortbildungen.⁵⁹⁴ Auch das KSchulG PB, die DokS PB und die GrO sehen eine Teilnahme der Kollegen nicht nur an fachlichen, sondern auch an theologischen und spirituellen Weiterbildungen vor. In neun Schulprogrammen ist die Teilnahme der Lehrer an religiös-spirituellen Fortbildungen vorgesehen. Demgegenüber äußerten im März 2013 nur 26 %, nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer religiös-spirituellen Fortbildung teilgenommen zu haben. Bezogen auf die dienstjüngeren Lehrer zeigt sich mit einem Anteil von nur 22 % ein ähnliches Bild. Gerade für die Synthese von Glaube, Kultur und Lebenswirklichkeit wäre es hilfreich, dass Lehrer ihre eigenen theologischen und spirituellen Erfahrungen vertiefen. Durch die bereichernde Kooperation untereinander und die Teilnahme an Fortbildungen könnten sie maßgeblich zur Unterrichtsentwicklung beitragen. Der Auffassung der Bildungskongregation folgend, können den Schülern moralische und religiöse Bezugspunkte als wegweisende Richtung zu selbstständigem Urteilen und einem gelingenden Leben dienen. Um eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und eine an diesen angepasste Lebensführung anzubahnen, müssen die Lehrer einer katholischen Schule gemäß RD die Lebenswirklichkeit ihrer Schüler kennen und ihren gemeinsamen Lebensraum Schule in einem christlichen Denk- und Lebensstil planvoll gestalten.

⁵⁹² Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 26.

⁵⁹³ Hissnauer/Skala, Fortbildung als Qualitätselement, S. 350.

⁵⁹⁴ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien, S. 41 f.; vgl. Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen, S. 312; vgl. Rekus, Erziehungswissenschaftliche Perspektive, S. 153.

In den Einführungstagen für neue Kollegen an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn sollte eine unterstützende Maßnahme für einen gelingenden Einstieg in die Arbeit als Lehrer an einer katholischen Schule gesehen werden. Denn diese Einführungstagung könnte Kollegen stärken, die von einer staatlichen Schule oder als Berufseinsteiger neu an eine katholische Schule des Erzbistums Paderborn kommen. Der Austausch über Bildungs- und Erziehungsgrundsätze und die Rolle des Lehrers an einer katholischen Schule müsste die eigene Rollenklarheit schärfen. Die Vermittlung von spezifischem Schulwissen, das Kennenlernen von Vertretern der Hauptabteilung sowie Bereichen des katholischen Schulwesens verschafft den neuen Kollegen Transparenz im schulischen Handlungsfeld. Darüber hinaus führen Einblicke bspw. in das kirchliche Dienstrecht und Angebote der Schulpastoral zu einer Horizonterweiterung. Sowohl LB als auch QA messen den Einführungstagen einen hohen Bedeutungsgehalt bei, da diese Fortbildung als ein besonderes und gerade nicht selbstverständliches Angebot des Schulträgers anzusehen ist. Zudem könnte diese Veranstaltung zu einem nicht zu unterschätzenden Maß an Identifikation mit dem Erzbistum als Arbeitgeber sowie der Schule beitragen. 92 % der Realschullehrer sind der Meinung, dass sich Schulen in kirchlicher Trägerschaft von anderen Schulen unterscheiden sollten. Die auf einer Einführungstagung thematisierten Bereiche werden in einer Atmosphäre der Wertschätzung und des Willkommenseins vermittelt, wodurch zugleich ein Gemeinschaftsgefühl entsteht. Der Blick in die Schulpraxis zeigt jedoch, dass lediglich ein Schulprogramm ein spezielles Fortbildungsangebot für neue Kollegen berücksichtigt, wohingegen 49 % der Realschullehrer die Durchführung dieser Einführungstage bestätigen. Fokussiert man die Gruppe der dienstjüngsten Kollegen, die vermutlich quantitativ als größter Adressatenkreis dieser Fortbildungsmaßnahme zu betrachten sind, so stimmen dem Item „An meiner Schule gibt es ein Fortbildungsangebot speziell für neue Kollegen.“ 53 % von ihnen zu. Auffällig ist, dass jeweils 19 % der dienstjüngsten Lehrer dieser Aussage gar nicht zustimmen bzw. dieses Item nicht beantworten können. Auch der Blick auf die Gesamtheit der Realschullehrer führt zu einem ähnlichen Ergebnis, da 13 % Gebrauch von der Antwortrestkategorie machen und 14 % der Existenz von besagter Einführungstagung gar nicht zustimmen. Vor diesem Hintergrund sollte es fraglich erscheinen, ob die Tagung transparent im Kollegium kommuniziert wird und tatsächlich verpflichtenden Charakter entfaltet.

Eine weitere Maßnahme, welche u. a. zur Identifikation mit der katholischen Einzelschule und der subjektiv empfundenen Arbeitszufriedenheit und Motivation beitragen könnte, ist in Mitarbeitergesprächen als ein Baustein des Personalmanagements zu sehen, dessen Relevanz u. a. KL, GEKS, QK und QA betonen. Da dem persönlichen Beitrag eines Lehrers im Rahmen der Wahrnehmung seines pädagogischen Auftrags eine bedeutende Rolle für die Qualität einer Schule beizumessen ist, sollte die systematische Personalentwicklung in besonderer Weise von dem Schulleiter gefördert werden. *Dietlind Fischer* führt an, dass in zahlreichen Untersuchungen zum Zusammenhang von Schulleitung, Wirksamkeit und Qualität der einzelnen Schule stets betont wird, dass das zielgerichtete Führungshandeln von Schulleitung, das auf Mitwirkung der Lehrer bei der pädagogischen Gestaltung gerichtet ist, sowohl zu einer hohen Zufriedenheit bei den Beteiligten führt als auch die Qualität der schulischen Arbeit sichert.⁵⁹⁵ Gelingt es der Schulleitung, bei den Kollegen das Gefühl von Zugehörigkeit, von Eingebundensein und Vertrauen in die Sinnhaftigkeit ihres Handelns zu wecken, desto eher sind sie ansprechbar für Veränderungen.⁵⁹⁶ Motivierte Mitwirkung und Zufriedenheit in hohem Maße könnte durch ebendiese strukturierten Gespräche erreicht werden, da sich die Lehrer in den von ihnen thematisch favorisierten Handlungsfeldern effektiv einbringen und professionalisieren. Zudem gewinnt die strategische Ausrichtung des Personalmanagements vor dem Hintergrund der gewandelten Anforderungen an die Einzelschule zunehmend an Bedeutung:

Auf der Basis der Antizipation wesentlicher (externer und interner) Entwicklungsprozesse werden im Rahmen des strategischen Personalmanagements langfristige Ziele für die Personalpolitik entwickelt und festgelegt sowie darauf geachtet, dass sich die einzelnen Teilfunktionen sinnvoll ergänzen und auf die generelle strategische Orientierung, d.h. das Leitbild und das Schulprogramm der Schule, ausgerichtet sind.⁵⁹⁷

Während keines der 14 Schulprogramme auf die Durchführung von Personalentwicklungsgesprächen verweist, stimmen hingegen in der Erhebung 52 % der Realschullehrer bzw. 56 % der dienstjüngeren Kollegen dem Item „An meiner Schule finden Personalentwicklungsgespräche statt.“ zu. Die Tatsache, dass keines der Schulprogramme die Durchführung von diesen Mitarbeitergesprächen erwähnt, könnte darin begründet sein, dass das Item nicht zwangsläufig Bestandteil eines Schulprogramms sein muss. Denkbar wäre auch, dass noch nicht alle Kollegen

⁵⁹⁵ Vgl. Fischer, Schule leiten, S. 378.

⁵⁹⁶ Vgl. Fischer, Schule leiten, S. 379.

⁵⁹⁷ Schäffer-Külz/Konradt, Personal führen, S. 8 f.

diese Art von Perspektivgespräch geführt haben, da diese erst seit 2010 an katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn verbindlich sind.⁵⁹⁸ Dennoch sollte diesen Gesprächen eine hohe Bedeutung zukommen, da sie der individuellen Planung beruflicher Absichten dienen und zugleich mit Blick auf die zielorientierte Entwicklung der Organisation Schule eine sinnvolle und ressourcenschonende Gestaltung einzelner Personalentwicklungsmaßnahmen ermöglichen.⁵⁹⁹

Schulentwicklung

Das Inhaltsfeld Schulentwicklung hat sich aufgrund der Datenauswertung ebenfalls als nicht profilgebend für katholische Realschulen im Erzbistum Paderborn erwiesen. Dieses Ergebnis sollte einerseits in Anbetracht des durchgehend hohen Stellenwertes, den die Grundlegendokumente der Schulentwicklung beimessen, und andererseits angesichts aktueller, konkreter Herausforderungen in Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule verwundern. Bereits GE setzte im Jahre 1965 den Schulentwicklungsprozess katholischer Schulen in Gang, indem dort formuliert wurde, dass sich die katholische Schule den sich verändernden Ansprüchen einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft und Bildungslandschaft unter Beibehaltung eines zeitgemäßen schulspezifischen Profils stellen solle.⁶⁰⁰ Diesen Appell äußert zwölf Jahre später ebenfalls KS und auch KL betont die Relevanz einer Profilschärfung im Jahre 1982 vor dem Hintergrund einer wachsenden Säkularisierung und damit einhergehender defizitärer religiöser Sozialisation.⁶⁰¹ Auch RD, QK, LB und die QA weisen deutlich auf die Notwendigkeit von kontinuierlicher Schulentwicklungsarbeit in der Schule vor Ort hin, um dadurch selbstständig und eigenverantwortlich die Qualität schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit profilscharf zu entwickeln und zu sichern.

Die Fokussierung auf das erste Item des Inhaltsbereichs Schulentwicklung führt zu einer Entsprechung von Schulwirklichkeit und den Formulierungen im Schulprogramm, denn elf Schulprogramme beinhalten verbindliche Ziele bzw. Entwicklungsschwerpunkte, welche die jeweilige Institution umsetzen möchte. Im

⁵⁹⁸ Auskunft des zuständigen Mitarbeiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung vom 20.10.2014 bzw. 14.11.2014.

⁵⁹⁹ Vgl. Schäffer-Külz/Konrad, Personal führen, S. 10; vgl. Böcking/Wahl, Mittlere Führungskräfte als Qualitätsfaktor, S. 158 f.

⁶⁰⁰ Vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 82; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 204 ff.; vgl. Ilgner, Erziehungskonzept, S. 81; vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung, S. 27; vgl. Lehmann, Konzilsbeschluss, S. 37 f.

⁶⁰¹ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 65, 95 f., 119 f.; vgl. Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE, S. 88 f.; vgl. Frick, GE im pädagogischen Kontext, S. 65.

Rahmen der Befragung stimmen 77 % der Realschullehrer der Aussage „An meiner Schule wurden für das Schuljahr 2012/13 verbindliche Entwicklungsschwerpunkte (z. B. didaktisch-methodische Absprachen im Unterricht, Ausweitung der Berufsorientierung) vereinbart.“ zu. Obgleich die Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen Zielformulierungen nicht Gegenstand dieser Studie ist, so sollte dennoch der Hinweis Erwähnung finden, dass sich die im Schulprogramm formulierten Entwicklungsschwerpunkte auf den Unterricht, also das Kerngeschäft von Schule beziehen und zugleich spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sein sollten.⁶⁰²

Für gelingende Schulprogrammarbeit ist die Untergliederung der Ziele in Teilziele und entsprechende Arbeitsvorhaben notwendig.⁶⁰³ Um Transparenz und Nachhaltigkeit der schulinternen Arbeitsstrukturen und -verfahren zu steigern, müssten konkrete personelle und thematische Zuständigkeiten bestehen. Jedoch formulieren jeweils nur zwei der 14 Schulprogramme einen konkreten Arbeitsplan zur Erreichung dieser Entwicklungsschwerpunkte samt personeller Zuständigkeit (Wer? und Was?). Die Ergebnisse der Befragung zeigen jedoch, dass 60 % der Kollegen die Existenz eines Arbeitsplans mit einzelnen Schritten zur Erreichung der Ziele bestätigen und 61 % bejahen, dass eine konkrete Zuständigkeit besteht. Denkbar wäre, dass diese zwölf Schulen zugunsten einer schulinternen Aufgabenübersicht der Kollegen von der Vorgabe der QA in QB 6.1 abgewichen sind, ihre jeweiligen Entwicklungsziele in einer Planung mit Zeitleiste und unter Angabe der Verantwortlichkeiten direkt im Schulprogramm festzulegen. So belegen auch die von *Burkard* und *Kanders* unabhängig voneinander durchgeführten Studien, dass im Rahmen von Schulentwicklungsarbeit deutlich seltener schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren in das Schulprogramm sowie ein Arbeitsplan für die nächste Zeit integriert werden. Lediglich ein Schulprogramm berücksichtigt eine genaue Zeitplanung, innerhalb der die Ziele/Entwicklungsschwerpunkte realisiert werden sollen. In der Schulwirklichkeit bestätigen zwar nur 49 % der Kollegen das Vorhandensein einer genauen Zeitplanung, jedoch ist dieser Prozentwert gemessen an der Quote der Schulprogramme immerhin siebenmal so hoch. Während Namen eine eindeutige Zuständigkeit regeln, so verdeutlicht die Benennung eines konkreten Datums den Zeitpunkt, bis zu dem die Teilziele bzw. die Entwicklungs-

⁶⁰² Vgl. Riecke-Baulecke, *Qualität sichern und entwickeln*, S. 106, 123.

⁶⁰³ Vgl. Riecke-Baulecke, *Qualität sichern und entwickeln*, S. 108.

schwerpunkte umgesetzt sein sollen. Versteht man das Schulprogramm als ein ständiges Arbeitsprogramm der Schule, so ermöglicht eine genaue Terminierung zudem eine Steuerung, indem der Zielerreichungsgrad überprüft wird, um ggf. Handlungsalternativen zu entwickeln, die es ermöglichen, sich zielorientiert an Veränderungen anzupassen.⁶⁰⁴ Ebenfalls nur ein Schulprogramm weist konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Zielformulierungen im Sinne einer Evaluation auf. Dieser Blick in die Schulpraxis bestätigt erneut das oben genannte Fazit der Untersuchungen von *Burkard* und *Kanders*, wonach auch Evaluationen und Evaluationsergebnisse nur selten im Rahmen von Schulprogrammarbeit Beachtung finden. 39 % der befragten Lehrer stimmen der Aussage „An meiner Schule werden konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Entwicklungsschwerpunkte benannt (z. B. Befragung).“ zu. Bereits RD griff die Bedeutung von Maßnahmen der (jährlichen) Evaluation auf und auch gemäß QA kommt der Evaluation im Rahmen von *Zielen und Strategien der Qualitätsentwicklung* (QB 6) ein bedeutender Stellenwert zu. Unter dem Aspekt *Führung und Personalentwicklung der katholischen Schule* (QB 7) greift ein Anhaltspunkt neben der Vereinbarung von Zielen und Maßnahmen zur Umsetzung des katholischen Bildungs- und Erziehungsauftrags ebenfalls die Überprüfung der Umsetzung entsprechender Zielvereinbarungen auf. *Thomas Riecke-Baulecke* verdeutlicht die Chance systemischer Qualitätsentwicklung wie folgt:

Jahresarbeitsplanung bzw. Schulprogrammarbeit, Controlling und Berichtswesen sind Instrumente, damit der Zweck von Schule möglichst effizient erreicht werden kann. Das Management einer Schule hat dafür Sorge zu tragen, dass Kernfragen des Bildungs- und Erziehungsauftrags regelmäßig erörtert und die Antworten im System verankert werden. Dabei geht es nicht darum, sich ständig neue Fragen auszudenken. Vielmehr sind die für die Didaktik konstituierenden Grundfragen nach den Zielen und Inhalten sowie nach der Wirksamkeit von Unterricht roter Faden schulischen Managements.⁶⁰⁵

Die Evaluation vereinbarter Entwicklungsschwerpunkte ermöglicht eine objektive Sicht auf den tatsächlichen Ist-Stand und schützt davor, sich bei einer Einschätzung bzw. Entscheidung von der subjektiven Sichtweise leiten zu lassen.⁶⁰⁶ Um Transparenz und Nachhaltigkeit herzustellen, müssten die themenbezogenen Evaluationsergebnisse in regelmäßigen Abständen in Konferenzen den Lehrern, Eltern- und Schülervetretern mitgeteilt werden. Auch nach der vollständigen Neu-

⁶⁰⁴ Vgl. Riecke-Baulecke, *Qualität sichern und entwickeln*, S. 103, 110; vgl. Haensch/Burkard, *Schulprogrammarbeit und Evaluation*, S. 185; vgl. Hallwirth, *Wertorientierung evaluieren*, S. 391; vgl. Dammann, *Personalmanagement durch Qualitätsentwicklung*, S. 81.

⁶⁰⁵ Riecke-Baulecke, *Qualität sichern und entwickeln*, S. 117 f.

⁶⁰⁶ Vgl. Riecke-Baulecke, *Qualität sichern und entwickeln*, S. 118.

ausrichtung der QA, die ab dem Schuljahr 2015/16 komplett an Schulen in NRW umgesetzt werden soll, stellen u. a. Maßnahmen zum schulinternen Qualitätsmanagement, wie die Schulprogrammarbeit und die schulinterne Evaluation, weiterhin Schwerpunkte der QA dar, sodass es für die Entwicklung jeder Schule generell sinnvoll wäre, einen Lehrer als Evaluationsbeauftragten mit der fortlaufenden Evaluation aller in Schule anfallenden relevanten Daten zu beauftragen.⁶⁰⁷

Die Zusammenführung der Teilanalysen hat dazu beigetragen, präzise und realistische Aussagen zum Profil und Auftrag katholischer Schulen anhand der Formulierungen der Schulprogramme und den Ergebnissen der Wirklichkeitsuntersuchung ableiten zu können. Gerade in den Inhaltsbereichen, die sich als profilgebend für katholische Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn herausgestellt haben, konnten zahlreiche Parallelen zwischen pädagogischen Ansprüchen in Schulprogrammen und Schulalltag festgestellt werden. Für das Abweichen von programmatischen Ambitionen und schulischer Realität wurden mögliche Erklärungen thematisiert. Die Items, die zu Differenzen geführt haben, sollten als Chance zur Weiterarbeit gesehen werden, um das Profil der Einzelschule zu schärfen.

⁶⁰⁷ Vgl. Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse, S. 492 f.; vgl. Müller, Schulinterne Evaluation als Entwicklungsimpuls, S. 129.

5 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung konkretisiert das Profil und den Auftrag katholischer Schulen anhand lehramtlicher Verlautbarungen und deren Umsetzung im schulischen Alltag. Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine Fallstudie zu den Realschulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn.

Dikow charakterisiert katholische Schule folgendermaßen: „Das Kennzeichen einer katholischen Schule ist es, dass sie sich immer wieder fragt: Was ist eine Katholische Schule?“⁶⁰⁸ Ausgehend von einer systematischen theoretischen Grundlage konnten die Analyse der 14 Schulprogramme und die Einblicke in die Schulwirklichkeit anhand der 109 ausgewerteten Fragebögen zu einer Konkretisierung beitragen. Obwohl die Ergebnisse dieser Studie nicht verallgemeinert werden können, ergänzen sich Theorie und Empirie und tragen zusammen zu einem Erkenntnisgewinn bei. Zudem erhebt diese Fallstudie keinesfalls den Anspruch, alle Aspekte erfassen zu können, die den Charakter und den Auftrag einer katholischen Schule auszeichnen. Jedoch haben die erhobenen und analysierten Daten dazu beisteuern können, wesentliche profilgebende Aspekte darstellbar zu machen. Es sei eine besondere Aufgabe katholischer Schulen, das Schulleben bewusst anhand christlicher Werte zu gestalten, formuliert *Erzbischof Becker*, indem er sagt, dass die Gestaltung des Schulgebäudes, die geschriebenen und mehr noch die ungeschriebenen Gesetze, die auf dem Schulhof, im Klassen- oder im Lehrerzimmer herrschen, mehr über die Werte aussagen, die in einer Schule tatsächlich gelten, als Lehrpläne und Schulprogramme.⁶⁰⁹

Ferner kann es das eine Schulprofil angesichts der individuellen Ausgestaltung der Einzelschule nicht geben, sehr wohl aber gemeinsame, verbindende inhaltliche Aspekte, sodass christliche, katholische Elemente wie ein roter Faden alle Inhaltsbereiche durchziehen. Außer Frage steht, dass katholische Schulen und staatliche Schulen in vielen Bereichen Parallelen aufweisen. Offenkundige, datengestützte Unterschiede bestehen allerdings zum einen in dem besonderen Stellenwert der *Erziehungsgemeinschaft*. So stellen besonders der vertrauensvolle Austausch zwischen Lehrern und Eltern, ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung und die hohe persönliche Zuwendung durch Lehrer den Schülern gegenüber grundlegende Voraussetzungen einer gelingenden Interaktion dar, in welcher der einzelne Schü-

⁶⁰⁸ Pflüger/Leide, St. Benno-Gymnasium S. 124.

⁶⁰⁹ Vgl. Becker, Lernorte, o. S.

ler im Mittelpunkt steht. Unter Rückbezug auf den christlichen Glauben erhalten diese Wertvorstellungen und Verhaltensweisen eine sittliche Begründung, wie Vernetzungen in Schulprogrammen und Fragebögen verdeutlichen. Zum anderen belegt die Betrachtung des Inhaltsbereichs *Religionsunterricht* dessen unverzichtbaren Beitrag zur religiösen Erziehung und Bildung eines Schülers. Um diesen individuellen Entwicklungsprozess nachhaltig anbahnen zu können, müssen bereits auf der Organisationsebene die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Während es an staatlichen Schulen längst nicht mehr die Regel ist, das Fach Religionslehre in allen Jahrgangsstufen im Fächerkanon aufzuführen, geschweige denn in konfessionell gebundener Form, so haben Schüler entweder durch ihre Erziehungsberechtigten oder nach Erreichen der Religionsmündigkeit (ab 14 Jahren) die Möglichkeit, sich vom RU abzumelden. Dem Selbstverständnis als katholische Schule widersprechen jedoch diese Aspekte, wie die Datenauswertung gezeigt hat, sodass sich der RU als ein profilgebendes Merkmal erweist. Auch der Inhaltsbereich *Katholisch kirchliche Identität* zeigt zahlreiche Items auf, die katholische von staatlichen Schulen unterscheiden. Während einige Aspekte sicherlich auf den ersten Blick evident sind, so verdeutlichen weitere die besondere Aufmerksamkeit gegenüber dem Beitrag, den katholische Schule zur Mensch- und Christwerdung eines Schülers leisten möchte.

Obgleich sich die Inhaltsbereiche *Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag*, *Personalmanagement* und *Schulentwicklung* in ihrer Gesamtheit zum jetzigen Zeitpunkt betrachtet nicht als profilgebend erweisen, so beinhalten sie dennoch zahlreiche Aspekte, die dazu geeignet sein müssten, zur Profil- und Qualitätsentwicklung katholischer Schulen beitragen zu können. Der Abgleich von Vorstellungen bzw. Vorhaben des Schulprogramms und Realitätseinschätzungen sollte das Nachdenken über gemeinsame Profilmaßstäbe fortsetzen und Entwicklungspotenziale aufzeigen. Es gilt, das Selbstbild einer Schule in Übereinstimmung mit der Realität zunächst zu präzisieren und anschließend weiterzuentwickeln.⁶¹⁰ Realität lässt sich in diesem Kontext in zweifacher Art und Weise verstehen: Zum einen bezieht sie sich auf den Ist-Stand einer Einzelschule und zum anderen auf die bildungspolitischen Gegebenheiten. Zunächst bezogen auf die erstgenannte Auslegung von Realität, das Qualitätsmanagement der Einzelschule, sind Schlüssel zur Qualitätssicherung gemäß *Rolff* die Fragen „Wo stehen wir?“

⁶¹⁰ Vgl. Hallwirth, Wertorientiert evaluieren, S. 400.

und „Woher können wir das wissen?“.⁶¹¹ Demnach visualisiert Evaluation den Status quo. Die Datenauswertung zeigt, dass Evaluation eine größere Bedeutung im Schulalltag beigemessen werden sollte. Ein ausgereiftes Qualitätsmanagement umfasst neben der Sicherung auch die Entwicklung von Qualität, die sich als effektiv erweist, wenn zielführendes Handeln, Teamarbeit und reziprokes Feedback zusammenwirken.⁶¹² Bezogen auf die zweite Ebene von Realität lässt sich schlussfolgern, dass der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit katholische Schulen aufgrund ihres Selbstverständnisses als eine Schule für alle geradezu dazu auffordert, die herausfordernde Chance eines Umgangs mit Vielfalt nachhaltig und gelingend stärker in ihren Schulalltag zu integrieren. Es liegt in ihrer Verantwortung, jeden Schüler, ganzheitlich individuell zu fördern und zu fordern, und dadurch Chancenungleichheit zu mindern. Der Meinung von *Jürgen Rausch* folgend, kann Schule nur dann zukunftsfähig sein, wenn sie mit Diversität erfolgreich umzugehen lernt, also Diversität zielgerichtet zum Zweck der problemlösungsorientierten Entwicklung der Organisation einsetzen kann.⁶¹³ Außer Frage steht, dass als ein erster Schritt dazu bspw. durch kleinere Klassen eine bedarfsgerechtere Schüler-Lehrer-Relation ermöglicht werden muss. Nur wenn Schüler aktiv an Lernqualität mitarbeiten, wird es Lernqualität geben, sodass ihnen selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen im Rahmen von Unterricht nicht nur ermöglicht, sondern auch abverlangt werden muss.⁶¹⁴

Die Präsenz der Kirche zeigt sich im schulischen Bereich speziell in Form der katholischen Schulen,⁶¹⁵ sodass zu bedenken ist, dass die kirchlichen Schriften, welche den katholischen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Theoriekapitel dieser Untersuchung konkretisieren und die der Bewertung der empirischen Befunde zugrunde liegen, im Auftrag der Kirche erstellt worden sind. Es verwundert daher nicht, dass in den Grundlegendokumenten die Annäherung an die pädagogische Wirklichkeit der Schule aus der Sicht des Glaubens und des kirchlichen Evangelisierungsauftrags (= Verkündigungsauftrags) erfolgt, sodass einerseits Auswirkungen auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung und andererseits auf sprachliche Formulierungen zu verzeichnen sind.⁶¹⁶ Die zusammenfassende Würdigung der zent-

⁶¹¹ Vgl. Rolff, Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement, S. 9.

⁶¹² Vgl. Rolff, Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement, S. 10 f.

⁶¹³ Vgl. Rausch, Multiperspektivische Schulentwicklung, S. 148.

⁶¹⁴ Vgl. Rolff, Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement, S. 10; vgl. von Ilsemann, Qualitätsmanagement, S. 5 f.

⁶¹⁵ Vgl. Becker, Keine Bildung ohne Erziehung, S.143 f.; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195.

⁶¹⁶ Vgl. Ilgner, Dokumente, S. 52; vgl. Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert, S. 195 f.

ralen Gesichtspunkte zum Profil und Auftrag katholischer Schulen, die aus den Dokumenten auf internationaler, nationaler und erzbistümlicher Ebene abgeleitet werden konnten, hat bereits zu einer kritischen Hinterfragung einiger Aspekte geführt (siehe oben 3.1.2.7.2 und 3.1.3.4.2). Obgleich die Schriften bis auf das Jahr 1965 zurückreichen, lassen durchweg alle Texte Topoi eines zukunftsorientierten Qualitätsmanagements von Schule erkennen. Die Entwicklung zu einer stärker plural zusammengesetzten Schülerschaft fordert Schule heraus, sich an die neuen Gegebenheiten gesellschaftlichen Wandels anzupassen, indem sie fortlaufend neue Arbeitsschwerpunkte im Rahmen von Schulentwicklung erforderlich macht. Darüber hinaus unterliegt Bildungspolitik im Rahmen des Föderalismus der länderspezifischen Gestaltungshoheit. Insofern gehen programmatische Entwicklungen, wie bspw. G8/G9, Einführung des Ganztags, Inklusion, Sekundarschulen, auf die jeweilige landesregierungsspezifische Schul- und Bildungspolitik zurück. Ausgehend von der Schulwirklichkeit, stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit sich die zumeist allgemein formulierten Postulate der kirchlichen Dokumente tatsächlich im Sinne von realistischen Umsetzungsmöglichkeiten operationalisieren lassen. Wäre es zur Steigerung von Transparenz und Nachhaltigkeit nicht ratsam, die Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in katholischen Schulen, die sich aus offiziellen kirchlichen Verlautbarungen ableiten lassen, stärker in gelingende Schulentwicklung vor Ort einzubinden? Müssten dazu nicht die künftigen Grundlagentexte praxisnäher und konkreter formuliert und ausgelegt werden?

Die kritische Reflexion der Grenzen dieser Studie könnte direkt zu Überlegungen führen, wie sich die Befunde dieser Arbeit in die weitere Forschung einbinden und für die Schulpraxis fruchtbar machen lassen. Möglicherweise könnte ein auf dieser Arbeit aufbauendes Forschungsvorhaben eine höhere Reliabilität und interne Validität aufweisen. Zur externen Validität ist zu sagen, dass sich die Ergebnisse dieser einmalig erfolgten Fragebogenprimärerhebung lediglich auf die Grundgesamtheit der an katholischen Realschulen in Verwaltungsträgerschaft des Erzbistums Paderborn tätigen Lehrer bzw. die Rücklaufquote von 57,6 % beziehen und nicht auf andere Adressaten, Situationen und Bereiche generalisierbar sind. Erstrebenswert wäre, den Fragebogen nach dieser Primärerhebung weiterzuentwickeln. Zudem erschiene es wünschenswert, weitere Personengruppen, wie bspw. Eltern und Schüler, an der Erarbeitung eines Wirklichkeitsbildes des katholisch pädagogischen Handelns in Schule im Rahmen einer weiteren Befragung zu

beteiligen. Zusätzlich könnten die Schulformen Gymnasium und Berufsschule in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn in eine Weiterarbeit einbezogen werden, um eine schulformübergreifende Sichtweise zu ermöglichen.

Ferner wäre eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere (Erz-) Bistümer interessant, um Parallelen und möglicherweise auch Differenzen aufzuzeigen.

Angesichts aktueller gesellschaftlicher und schulpolitischer Entwicklungen erschiene eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit an katholischen Schulen zeitgemäß und zugleich zukunftsweisend. Wie könnten katholische Schulen ihre in den Grundlegendokumenten durchgehend proklamierte Offenheit gegenüber allen Schülern und ihrer besonderen Aufmerksamkeit für die im bildungspolitischen Kontext Schwächsten der Gesellschaft mit der Beibehaltung des katholischen Profils zur Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags in Einklang bringen? In diesem Zusammenhang müsste eine differenzierte Sichtweise auf die Berücksichtigung von Schülern

- die zwar über eine passende Schulformempfehlung verfügen, aber nicht getauft bzw. getauft sind, aber anderen Bekenntnissen angehören
- aus einkommensschwachen Familien
- aus bildungsfernen Familien
- mit Behinderungen
- mit Migrationshintergrund

erfolgen.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung sollte explizit der Fragestellung nachgegangen werden, ob die aktuell praktizierte quantitative Regelung der Aufnahmekriterien möglicherweise zukünftig sogar zum Zwecke der Schulstandortsicherung einzelner Schulen noch haltbar erscheint oder ob eine Nachjustierung, evtl. sogar in Form eines Verzichts auf besagte Quote, erforderlich werden wird. Die Schüler, die im Rahmen der obigen Aufzählung als erstes und fünftes genannt werden, sind von dieser Regelung betroffen. Eine enggefasste Entsprechung der aktuellen Aufnahmekriterien könnte dazu führen, dass katholischen Schülern mit geringerem Leistungspotenzial, ggf. sogar in Form einer unpassenden Schulformempfehlung des Klassenlehrers, beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule aufgrund ihrer Konfession der Vorzug gewährt wird. Auch bei diesem Themenkomplex würde sich wieder die Frage von Vereinbarkeit einer stärker praktizierten Öffnung von katholischer Schule unter Wahrung ihres

spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags stellen. Welche Handlungskonzepte könnten entwickelt werden, um einen Umgang mit Vielfalt zu ermöglichen und dabei dennoch die besondere Prägung als katholische Schule zu leben?

Wie zahlreiche Schulvergleichsstudien gezeigt haben, erfolgt an Schulen in Deutschland beim Übergang von der Grund- auf die weiterführende Schule eine signifikante soziale Selektivität, die nicht auf dem Leistungspotenzial des Schülers basiert, sondern aufgrund seiner sozialen und ethnischen Herkunft oder seines Geschlechts stattfindet.⁶¹⁷ Das Wissen um die eklatant ungleiche Verteilung von Bildungschancen müsste die folgenden Fragen nach sich ziehen: Inwiefern können katholische Schulen die Entfaltungschancen derer, die ungünstige Ausgangsbedingungen haben, sichern und verbessern?⁶¹⁸ Inwiefern kann die christliche Option für die Armen und die Schwächsten im Rahmen der Schülersauswahl, speziell in den Aufnahmegesprächen, tatsächlich in der Praxis realisiert werden?

Aus einem inhaltlichen Bereich, der in dieser Untersuchung eher randständig thematisiert worden ist, könnte sich ebenfalls ein Impuls zur Weiterarbeit ergeben. Katholische Schulen erheben den Eigenanspruch, qualitativ gute Schulen zu sein. Es müsste zunächst der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren eine Schule zu einer guten Schule machen. Mögliche Kennzahlen könnten bspw. die erzielten Schulabschlüsse, die Ergebnisse bei den zentralen Abschlussprüfungen oder den Lernstandserhebungen sein. Aus Sicht der Schulforschung misst sich die Qualität einer Schule nicht nur am Unterricht oder konkreten Kennzahlen, sondern auch am Schulleben und dem Kommunikations- und Kooperationsklima, das wiederum Voraussetzung für guten Unterricht ist.⁶¹⁹ Aber auch personale Kompetenzen, wie z. B. die Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstständigkeit, sowie Schlüsselkompetenzen, wie Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenzen, tragen im Sinne der QA zur Qualität von Schule bei.⁶²⁰ Während man die Ergebnisse der Fachkompetenzen und Abschlüsse der Schüler an öffentlichen und katholischen Schulen vergleichen könnte, so müsste überlegt werden, wie das Schulklima sowie personale Kompetenzen und die in QB 7.1 genannten Kriterien⁶²¹

⁶¹⁷ Vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS, Chancenspiegel 2012, S. 18; vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2013, S. 16, 31 f.; vgl. Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2014, S. 5, 9 f., 17; vgl. de Wildt, Heterogenität in der Schule, S. 176.

⁶¹⁸ Vgl. Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung, S. 133.

⁶¹⁹ Vgl. Philipp/Rolf, Schulprogramme und Leitbilder, S. 15.

⁶²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Qualitätstableau, o. S.; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Printversion Qualitätstableau, S. 1.

⁶²¹ Vgl. Schule und Erziehung, QB 7, S. 1.

- Die Schule unterstützt ausgehend von ihrer Eigenprägung die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung von eigenen Werturteilen.
- Die Schule fördert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur christlich begründeten sozialen Verantwortung.

in die Studie eingebunden werden könnten.

Verzeichnisse

1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft, 7.1, Quelle: Schule und Erziehung, QB 7, S. 1.....	S. 92
Abb. 2:	QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft, 7.2 und 7.3, Quelle: Schule und Erziehung, QB 7, S. 2...	S. 93
Abb. 3:	Legende, Quelle: Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 108
Abb. 4:	Personalmanagement, Quelle: Auszug aus Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“....	S. 108
Abb. 5:	Religionsunterricht, Quelle: Auszug aus Analyseraster TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 108
Abb. 6:	Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 112
Abb. 7:	Erziehungsgemeinschaft, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 117
Abb. 8:	Katholisch kirchliche Identität, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 120
Abb. 9:	Personalmanagement, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 123
Abb. 10:	Religionsunterricht, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 124
Abb. 11:	Schulentwicklung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Schulprogrammanalyse“.....	S. 126
Abb. 12:	Auszug aus Fragebogen: Katholisch kirchliche Identität, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.....	S. 147

Abb. 13:	Auszug aus Fragebogen: Personalmanagement, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.....	S. 148
Abb. 14:	Auszug aus der Rohdatenmaske, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“.....	S. 155
Abb. 15:	Auszug aus Kodierung der Rohdatenmaske, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“..	S. 155
Abb. 16:	Relative Häufigkeiten der Antworten auf der 5er-Skala, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 157
Abb. 17:	Relative Häufigkeiten der Antworten auf der 2er-Skala, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 157
Abb. 18:	Relative Häufigkeiten der angegebenen Dienstjahre, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 158
Abb. 19:	Relativer Anteil an Religionslehrern, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 158
Abb. 20:	Relative Häufigkeiten der Schulen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 159
Abb. 21:	Gemeinsames Lernen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 162
Abb. 22:	Sozialpraktikum, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 164
Abb. 23:	Forderung individueller Stärken, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 165

Abb. 24:	Förderung individueller Schwächen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 165
Abb. 25:	Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 167
Abb. 26:	Wertschätzender Umgang, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 170
Abb. 27:	Elternmitwirkung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 171
Abb. 28:	Regelmäßiger Austausch, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 172
Abb. 29:	Vertrauensvoller Austausch, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/ Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 173
Abb. 30:	Einführung in Glaubenspraxis, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 175
Abb. 31:	Zusammenarbeit mit Pastoralverbund, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 176
Abb. 32:	Einführung in Glaubenspraxis (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 179
Abb. 33:	Zusammenarbeit mit Pastoralverbund (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 180
Abb. 34:	Personalentwicklungsgespräche, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 183

Abb. 35:	Fortbildungsangebot für neue Kollegen, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 185
Abb. 36:	Personalentwicklungsgespräche (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 189
Abb. 37:	Fortbildungsangebot für neue Kollegen (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 190
Abb. 38:	Religiös-spirituelle Fortbildungen (Dienstalter), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 191
Abb. 39:	Ökumenische Ausrichtung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 193
Abb. 40:	Fächerverbindender Charakter, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 194
Abb. 41:	Ökumenische Ausrichtung (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 196
Abb. 42:	Fächerverbindender Charakter (Religionslehrer), Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 197
Abb. 43:	Genauere Zeitplanung, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 199
Abb. 44:	Evaluation, Quelle: Datensatz TS „Profil und Auftrag k. S. im EB PB/Postalische Erhebung“, statistische Aufbereitung SBAZ.....	S. 200

2. Abkürzungsverzeichnis

ADO	Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen
ADS	Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend
AG	Arbeitsgemeinschaft in der Schule
α	Signifikanzniveau
AKS	Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
Art.	Artikel
BASS	BASS 2014/2015. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften Nordrhein-Westfalen
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
BZR	Bezirksregierung
CIC	Codex Iuris Canonici
d. h.	das heißt
DOKs PB	Dienstordnung für Lehrer und Schulleiter an katholischen Schulen in freier Trägerschaft des Erzbistums Paderborn
EB PB	Erzbistum Paderborn
f.	die folgende Seite
ff.	die folgenden Seiten
Gal	Brief an die Galater
GE	Gravissimum educationis
GEKS	Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GOKs PB	Grundordnung für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Erzbistum Paderborn
GrO	Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse
GS	Gaudium et spes
Hg.	Herausgeber
H ₀	Nullhypothese
H ₁	Alternativhypothese/eigentliche Forschungshypothese
i. V. m.	in Verbindung mit
KL	Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule
KLP	Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre
kS	katholische Schulen
KS	Katholische Schule
KSchulG PB	Kirchliches Schulgesetz für das Erzbistum Paderborn

LB	Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
Mt	Das Evangelium nach Matthäus
Nr.	Nummer
ODIV	Vereinigung katholischer Schulen in Ordenstradition. Ordensdirektorenvereinigung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PB	Paderborn
PE	progetto educativo
PGL	Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule
QA	Qualitätsanalyse NRW
QA-VO NRW	Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen
QB	Qualitätsbereich
QK	Qualitätskriterien für Katholische Schulen – Ein Orientierungsrahmen
QM	Qualitätsmanagement
QP	Qualitätsprüfer
RD	Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule
RU	Religionsunterricht
S.	Seite
SBAZ	Statistisches Beratungs- und Analyse-Zentrum der Technischen Universität Dortmund
SEIS	Selbstevaluationsinstrument für Schulen
s. o.	siehe oben
SP	Schulprogramm
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SuS	Schülerinnen und Schüler
SV	Schülervertretung
T	Teststatistik
TS	Tümmers-Simon
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

3. Literatur- und Quellenverzeichnis

3.1 Literaturverzeichnis

Bainski, Christiane: Durchgängige sprachliche Bildung und interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung für die Inklusion. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Sonderausgabe Inklusion. S. 51-54. Zitiert als: Bainski, Durchgängige sprachliche Bildung.

Baldus, Manfred: Die rechtliche Stellung der kirchlichen Schule – Lageskizze und Zukunftsperspektiven. In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 63-86. Zitiert als: Baldus, Rechtliche Stellung.

Ballermann, Klaus: Individuelle Förderung – von einem innerschulischen zu einem schulübergreifenden Entwicklungsprozess. Ein Erfahrungsbericht aus der Liebfrauenschule Köln. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 31 (2013), Heft 4. S. 299-307. Zitiert als: Ballermann, Individuelle Förderung – Entwicklungsprozess.

Barth, Anne-Rose: Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen u. a.² 1997. Zitiert als: Barth, Burnout bei Lehrern.

Baulecke, Ingrid: Effiziente Schulprogrammarbeit – ein bewährtes Handlungskonzept des smi schulmanagement-instituts. In: Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): SchulleitungPlus: Schule und Unterricht erfolgreich gestalten. München/Düsseldorf/Stuttgart 2007. S. 111-124. Zitiert als: Baulecke, Schulprogrammarbeit.

Becker, Hans-Josef: Keine Bildung ohne Erziehung. Begrüßung und Einführung zum 6. Bundeskongress Katholischer Schulen am 13. Mai 2011 in München. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 29 (2011), Heft 3. S. 143-145. Zitiert als: Becker, Keine Bildung ohne Erziehung.

Becker, Hans-Josef: Katholische Kirche und ihre Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 32 (2014), Heft 2. S. 119-122. Zitiert als: Becker, Katholische Kirche und ihre Schulen.

Beldowitsch, Renate: Familie und Bildung. Erträge der Forschung. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 30 (2012), Heft 2. S. 72-79. Zitiert als: Beldowitsch, Familie und Bildung.

Benner, Dietrich: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. Paderborn 2014 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 18). Zitiert als: Benner, Bildung und Religion.

Bleicher, Knut: Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt a.M.⁷ 2004. Zitiert als: Bleicher, Integriertes Management.

Böcking, Horst/Wahl, Walter: Mittlere Führungskräfte als Qualitätsfaktor. In: Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg (Hg.): Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011 (= Praxishilfen Schule, o. B.). S. 157-161. Zitiert als: Böcking/Wahl, Mittlere Führungskräfte als Qualitätsfaktor.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York⁴ 2006. Zitiert als: Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation.

Brähler, Elmar/Holling, Heinz/Leutner, Detlev/Petermann, Franz: Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests, Band 2. Göttingen³ 2002. Zitiert als: Brähler/Holling/Leutner/Petermann: Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests.

Brenk, Markus: Die Kooperation von Lehrern, Schülern und Eltern - Eine Basis für die Arbeit der Katholischen Schule? In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 102-112. Zitiert als: Brenk, Kooperation.

Bühner, Markus: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München u. a.³ 2011. Zitiert als: Bühner, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion.

Burkard, Christoph: Funktionen und Schwerpunkte von Schulprogrammen aus Sicht der Schulaufsicht. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004. S. 137-154. Zitiert als: Burkard, Funktionen.

Dalgas, Gudrun: Geschlechterfragen im Unterricht. Steht nicht drauf, steckt aber drin: entdramatisierte Geschlechtererziehung im Sozialpraktikum. Interview mit Gudrun Dalgas, Koordinatorin der Sekundarstufe I. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Heft 6. S. 262-264. Zitiert als: Dalgas, Geschlechterfragen im Unterricht.

Dammann, Maja: Personalmanagement durch Qualitätsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg: Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011. (= Praxishilfen Schule, o. B.). S. 81-87. Zitiert als: Dammann, Personalmanagement durch Qualitätsentwicklung.

de Wildt, Kim: Heterogenität in der Schule. In: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2). S. 175-182. Zitiert als: de Wildt, Heterogenität in der Schule.

Die deutschen Bischöfe 78 (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn. Zitiert als: Die deutschen Bischöfe, Richtlinien.

Die deutschen Bischöfe 90 (2009): Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn. Zitiert als: Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien.

Di Fabio, Udo: Freie Schule im freiheitlichen Staat. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 32 (2014), Heft 2. S. 134-138. Zitiert als: Di Fabio, Freie Schule im freiheitlichen Staat.

Dikow, Joachim: Katholische Schule: Ein Ort des Handelns katholischer Christen als Pädagogen. In: Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998. S. 11-26. Zitiert als: Dikow, Ein Ort des Handelns.

Dikow, Joachim: Zahlen, die zu denken geben. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 22-32. Zitiert als: Dikow, Zahlen.

Dikow, Joachim: Die allgemeinbildenden katholischen Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 22 (2004), Heft 1. S. 5-44. Zitiert als: Dikow, Ergebnisse einer Umfrage an allgemeinbildenden katholischen Schulen.

Doelker, Christian: Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart 1991. Zitiert als: Doelker, Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums.

Eder, Hans-Karl: Netzwerk Zukunftsschulen NRW. Netzwerkarbeit – ein unverzichtbares Element für inklusives Arbeiten. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 10. S. 483-485. Zitiert als: Eder, Netzwerkarbeit- ein unverzichtbares Element.

Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4.

Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 29 (2011), Heft 3.

Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 30 (2012), Heft 2.

Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 31 (2013), Heft 4.

Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 32 (2014), Heft 2.

Englert, Rudolf: Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen kann. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Rickers, Folkert/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? Neukirchen-Vluyn 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), 22). S. 52-64. Zitiert als: Englert, Diskussion über Unterrichtsqualität.

Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17).

Englert, Rudolf: Religiöse Bildung in Zeiten individualisierter Religiosität. Probleme und Chancen. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17). S. 175-192. Zitiert als: Englert, Religiöse Bildung.

Faller, Hermann: Untersuchungskriterien. In: Faller, Hermann/Lang, Hermann (Hg.): Medizinische Psychologie und Soziologie. Heidelberg² 2006. Seite: 54-57. Zitiert als: Faller, Untersuchungskriterien.

Fischer, Christian: Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 31 (2013), Heft 4. S. 281-289. Zitiert als: Fischer, Individuelle Förderung.

Fischer, Dietlind: Schule leiten – für „gute“ Schule sorgen. Schulleitung und Qualitätssicherung an evangelischen Schulen. In: Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.): Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen. Stuttgart 2011. S. 375-389. Zitiert als: Fischer, Schule leiten.

Frick, Rafael: Zu ‚Tektonik‘ und pädagogischen Leitvorstellungen der vatikanischen Schul- und Erziehungsdokumente von 1997 und 2002. In: Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule. Münster 2005. S. 30-44. Zitiert als: Frick, Pädagogische Leitvorstellungen.

Frick, Rafael: Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule. Baltmannsweiler 2006 (= Schul- und Unterrichtsforschung, 2). Zitiert als: Frick, Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert.

Frick, Rafael: „Gravissimum educationis“ im pädagogischen Kontext der weltkirchlichen Bildungsdokumente von 1929 bis 2002. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 54-76. Zitiert als: Frick, GE im pädagogischen Kontext.

Frick, Rafael/Godel-Gaßner, Rosemarie: Übergänge auf Mädchenschulen. Schulwahlmotive von Eltern. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 32 (2014), Heft 3. S. 174-185. Zitiert als: Frick/Godel-Gaßner, Übergänge auf Mädchenschulen.

Fuest, Gerhard: Qualität statt Quantität. Pädagogische Aspekte der Schulentwicklung und Schulorganisation. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 62-70. Zitiert als: Fuest, Qualität statt Quantität.

Gärtner, Claudia: Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche. In: rhs 53 (2010), Heft 3. S. 149-159. Zitiert als: Gärtner, Interreligiöses Begegnungslernen.

Gärtner, Claudia: Kunst als »Möglichkeitsraum« interreligiösen Lernens. In: KatBl 139 (2014), Heft 3. S. 216-222. Zitiert als: Gärtner, Kunst als »Möglichkeitsraum« interreligiösen Lernens.

Genschel, Ulrike/Becker, Claudia: Schließende Statistik. Grundlegende Methoden. Heidelberg 2005 (= EMILeA-stat: Medienreihe zur angewandten Statistik, o. B.). Zitiert als: Genschel/Becker, Schließende Statistik.

Gensicke, Thomas: Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010, Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a. M., 2010 (= Shell-Jugendstudie, 16). S. 204-206. Zitiert als: Gensicke, Religiosität.

George, Darren/Mallery, Paul: IBM SPSS Statistics 19. Step by Step: A Simple Guide and Reference. Boston u. a.¹² 2012. Zitiert als: George/Mallery, IBM SPSS Statistics.

Gerhardts, Michael/Zingler, Stefan: Qualitätsmanagement an katholischen Schulen in Freier Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. In: Schulinformationen Paderborn (2015), Heft 1. S. 4-7. Zitiert als: Gerhardts/Zingler, Qualitätsmanagement an katholischen Schulen.

Gogolin, Ingrid: Integration durch Bildung. Mehrsprachigkeit fördern: Erkenntnisse und einige Ideen für die Praxis. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Heft 9. S. 415-417. Zitiert als: Gogolin, Integration durch Bildung.

Göbel, Manfred/Sajak, Clauss Peter: MAINZER 8 – Das Rahmenkonzept für die Arbeit der weiterführenden Schulen des Bistums Mainz bei Einführung der Schulzeitverkürzung. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 191-206. Zitiert als: Göbel/Sajak, MAINZER 8.

Grümme, Bernhard: Die politische Dimension religiöser Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen. In: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2). S. 53-67. Zitiert als: Grümme, Die politische Dimension religiöser Bildung.

Grümme, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart 2014 (= Religionspädagogik innovativ, 7). Zitiert als: Grümme, Bildungsgerechtigkeit.

Grüne-Rosenbohm, Rainer/Kurtenbach, Peter Josef: Netzwerk Zukunftsschulen NRW. Unterstützung der Netzwerkarbeit durch Netzwerkberaterinnen und –berater im Regierungsbezirk Arnsberg. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Heft 5. S. 198-200. Zitiert als: Grüne-Rosenbohm/Kurtenbach, Unterstützung der Netzwerkarbeit.

Günthör, Anselm: Der Christ - gerufen zum Leben. Allgemeine Moraltheologie. Vallendar- Schönstatt 1993 (=Anruf und Antwort, 1). Zitiert als: Günthör, Der Christ.

Haenisch, Hans/Burkard, Christoph: Schulprogrammarbeit erfolgreich gestalten. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Gelingensbedingungen der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Bönen 2002. S. 123-197. Zitiert als: Haenisch/Burkard, Schulprogrammarbeit und Evaluation.

Hallwirth, Uta: Wertorientierung evaluieren – Evaluation an evangelischen Schulen. In: Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.): Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen. Stuttgart 2011. S. 390-404. Zitiert als: Hallwirth, Wertorientierung evaluieren.

Heimbach-Steins, Marianne: Das Menschenrecht auf Bildung. Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 2. S. 125-138. Zitiert als: Heimbach-Steins, Das Menschenrecht auf Bildung.

Hildmann, Claudius: Einführungstagung für junge Lehrerinnen und Lehrer der Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. In: Schulinformationen Paderborn (2011), Heft 1. S. 7-14. Zitiert als: Hildmann, Einführungstagung.

Hissnauer, Wolfgang/Skala, Dieter: Fortbildung als Qualitätselement Katholischer Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4. S. 350-359. Zitiert als: Hissnauer/Skala, Fortbildung als Qualitätselement.

Holtappels, Heinz Günter: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation, Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München/Unterschleißheim 2003. Zitiert als: Holtappels, Schulqualität.

Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004.

Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004. S. 11-28. Zitiert als: Holtappels, Schulprogramm.

Holtappels, Heinz Günter/Sabine Müller: Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004. S. 79-102. Zitiert als: Holtappels/Müller, Ergebnisse einer Inhaltsanalyse.

Hünemann, Peter: Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe. In: Hünemann, Peter/Hilberath, Bernd Jochen (Hg.): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2004 (= HThK Vat. II, 1). S. 333-354. Zitiert als: Hünemann, Dokumente Vat. II.

Ilgner, Rainer: Kirchliches Schulrecht. Köln 1992 (= Handbuch Katholische Schule, 4). Zitiert als: Ilgner, Kirchliches Schulrecht.

Ilgner, Rainer: Dokumente. Köln 1994 (= Handbuch Katholische Schule, 1). Zitiert als: Ilgner, Dokumente.

Ilgner, Rainer: Was macht eine Schule „katholisch“? Elemente einer nachkonziliaren Theorie der katholischen Schule. In: Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998. S. 41-52. Zitiert als: Ilgner, Was macht eine Schule „katholisch“?

Ilgner, Rainer: Das Erziehungskonzept (projet éducatif) der Katholischen Schule. Eine zukunftsweisende Perspektive. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 81-91. Zitiert als: Ilgner, Erziehungskonzept.

Jäger, Hildegard: Neuausrichtung der Qualitätsanalyse. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 10. S. 492-494. Zitiert: Jäger, Neuausrichtung der Qualitätsanalyse.

Kallus, K. Wolfgang: Erstellung von Fragebogen. Wien 2010. Zitiert als: Kallus, Erstellung von Fragebogen.

Kanders, Michael: Schulprogrammarbeit in NRW. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004. S. 117-136. Zitiert als: Kanders, Schulprogrammarbeit in NRW.

Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden⁵ 2010. Zitiert: Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin, Der Fragebogen.

Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2).

Könemann, Judith/Mette, Norbert: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. In: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2). S. 11-18. Zitiert als: Könemann/Mette, Bildung und Gerechtigkeit.

Könemann, Judith: Bildungsgerechtigkeit - (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2). S. 37-51. Zitiert als: Könemann, Bildungsgerechtigkeit - (k)ein Thema religiöser Bildung.

Kollig, Manfred: Schulpastoral an Katholischen Schulen. Wenn ja, warum nicht? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4. S. 342-349. Zitiert als: Kollig, Schulpastoral.

Kongregation für das Katholische Bildungswesen: Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil. Bonn 2010 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188). S. 177-199. Zitiert als: Kongregation, Katholische Schule an der Schwelle.

Kongregation für das Katholische Bildungswesen: Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil. Bonn 2010 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188). S. 201-267. Zitiert als: Kongregation, Personen des geweihten Lebens.

Kuld, Lothar: Katholische Schulen – gute Schulen? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4. S. 303-307. Zitiert als: Kuld, Katholische Schulen – gute Schulen.

Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.): Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen. Stuttgart 2011.

Kurth, Ulrike: Nur HABEN ohne SEIN? – Defizite einer Schulkultur. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend-Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 46-55. Zitiert als: Kurth, Defizite einer Schulkultur.

Kurth, Ulrike: Lehrer an katholischen Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 92-101. Zitiert als: Kurth, Lehrer an katholischen Schulen.

Ladenthin, Volker: Was heißt: Schule als Erziehungsgemeinschaft für die Gestaltung von Schule? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 21 (2003), Heft 2. S. 97-105. Zitiert als: Ladenthin, Gestaltung von Schule.

Ladenthin, Volker: Wozu katholische Schulen? In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 23 (2005), Heft 2. S. 121-129. Zitiert als: Ladenthin, Wozu katholische Schulen?

Lamberti, Jürgen: Einstieg in die Methoden empirischer Forschung: Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Forschung. Tübingen 2001. Zitiert als: Lamberti, Methoden empirischer Forschung.

Laurien, Hanna Renate: Schulen in freier Trägerschaft – Stein des Anstoßes oder Herausforderung? In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 1-6. Zitiert als: Laurien, Schulen in freier Trägerschaft.

Lehmann, Karl: Schule als Ort wertbezogener und personal orientierter Erziehung. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 31 (2003), Heft 2. S. 106-115. Zitiert als: Lehmann, Schule als Ort.

Lehmann, Karl: 40 Jahre Konzilsbeschluss „Gravissimum educationis“ – Perspektiven und Auftrag für die katholischen Schulen. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 32- 51. Zitiert als: Lehmann, Konzilsbeschluss.

Ley, Michael: Geteilte Erziehung. Psychologische Untersuchungen über das schwierige Verhältnis von Familie und Schule. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 30 (2012), Heft 2. S. 105-114. Zitiert als: Ley, Geteilte Erziehung.

Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim⁶ 1998. Zitiert als: Lienert/Raatz, Testaufbau und Testanalyse.

Löhrmann, Sylvia: Optimale Förderung von Jungen und Mädchen. Vorwort. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 9. S. 419. Zitiert als: Löhrmann, Optimale Förderung.

Löhrmann, Sylvia: Verantwortung der Schulen in freier Trägerschaft im deutschen Schulsystem. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 32 (2014), Heft 2. S. 134-138. Zitiert als: Löhrmann, Verantwortung der Schulen in freier Trägerschaft.

Maritzen, Norbert: Steuerungsansprüche: Vom Über-Ich des Schulprogramms. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München 2004. S. 29-43. Zitiert als: Maritzen, Steuerungsansprüche.

Menze, Clemens: Freie Schulen – historisches Relikt oder notwendiges Korrektiv? In: Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998. S. 11-26. Zitiert als: Menze, Freie Schulen.

Mertes SJ, Klaus: Seelsorge und Schulprofil. In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 87-104. Zitiert als: Mertes, Seelsorge und Schulprofil.

Mette, Norbert: Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert/Rickers, Folkert/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht? Neukirchen-Vluyn 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), 22). S. 11-19. Zitiert als: Mette, Guter Religionsunterricht.

Mette, Norbert: Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland. In: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2). S. 21-36. Zitiert als: Mette, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin⁷ 2010. Zitiert als: Meyer, Guter Unterricht.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung: Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen – ein Überblick. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Bönen 2002. S. 7-13. Zitiert als: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, Schulprogrammarbeit und Evaluation.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Frechen 2005 (= Die Schule in Nordrhein-Westfalen, 3306). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religionslehre.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Frechen 2013 (= Schule in NRW, 3306). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Kernlehrplan Katholische Religionslehre.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Sonderausgabe Inklusion. S. 4-8. Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Weg zu einem inklusiven Schulsystem.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2014), Sonderausgabe Inklusion.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Sonderausgabe Inklusion. S. 9-46. Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz.

Mummendey, Hans Dieter/Grau, Ina: Die Fragebogen-Methode. Göttingen u. a.⁵ 2008. Zitiert als: Mummendey/Grau, Die Fragebogen-Methode.

Müller, Sabine: Schulinterne Evaluation als Entwicklungsimpuls. In: Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg (Hg.): Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011 (= Praxishilfen Schule, o. B.). S. 122-131. Zitiert als: Müller, Schulinterne Evaluation als Entwicklungsimpuls.

Naurath, Elisabeth: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17). S. 89-98. Zitiert als: Naurath, Pluralitätsfähige Religionspädagogik.

Neuber, Nils: Jungenförderung. Chancen im Sport. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 9. S. 422-426. Zitiert als: Neuber, Jungenförderung.

Nikles, Katja: Die Schülerperspektive: Gottesdienst – und mehr! In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4. S. 298-300. Zitiert als: Nikles, Die Schülerperspektive.

Nordhofen, Eckhard: Nachfrage steigend: Was ist katholisch an den Katholischen Schulen? In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 113-123. Zitiert als: Nordhofen, Nachfrage steigend.

Nordhofen, Eckhard: Das Proprium – eine neue Antwort auf eine alte Frage. In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 7-24. Zitiert als: Nordhofen, Proprium.

Ostermann- Fette, Annemarie: Vom Programm zum Profil- oder von der „Eleganz des Weglassens“. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 33-45. Zitiert als: Ostermann- Fette, Vom Programm zum Profil.

Pflüger SJ, Friedo/Leide, Jürgen: Das St. Benno-Gymnasium in Dresden. In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 119-142. Zitiert als: Pflüger/Leide, St. Benno-Gymnasium.

Philipp, Elmar/Rolff, Hans-Günther: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim/ Basel^{Sonderausgabe} 2006. Zitiert als: Philipp/Rolff, Schulprogramme und Leitbilder.

Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006.

Porst, Rolf: Fragebogen – Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden³ 2011 (= Studienskripte zur Soziologie, o. B.). Zitiert als: Porst, Fragebogen.

Rausch, Jürgen: Multiperspektivische Schulentwicklung und Schulmanagement. In: Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.): Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen. Stuttgart 2011. S. 132-152. Zitiert als: Rausch, Multiperspektivische Schulentwicklung.

Rekus, Jürgen: Soziale und moralische Erziehung – Anmerkungen und Überlegungen zur „Kehrseite“ des Unterrichts. In: Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998. S. 193-207. Zitiert als: Rekus, Soziale und moralische Erziehung.

Rekus, Jürgen: Erziehungswissenschaftliche Perspektive: Klärung des Erziehungsbegriffs an Katholischen Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 29 (2011), Heft 3. S. 151-155. Zitiert als: Rekus, Erziehungswissenschaftliche Perspektive.

Rendtorff, Barbara: Geschlechterfragen im Unterricht. Ist der Trend zu geschlechtsunterscheidenden Maßnahmen in der Schule gut oder gerade nicht? In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 9. S. 430-432. Zitiert als: Rendtorff, Geschlechterfragen im Unterricht.

Riecke-Baulecke, Thomas/Müller, Hans-Werner: Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen. Braunschweig 1999 (= Praxis Pädagogik, o. B.). Zitiert als: Riecke-Baulecke/Müller, Schulmanagement.

Riecke-Baulecke, Thomas: SchulleitungPlus: Schule und Unterricht erfolgreich gestalten. München/Düsseldorf/Stuttgart 2007. Zitiert als: Riecke-Baulecke, Schulleitung.

Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg (Hg.): Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011 (= Praxishilfen Schule, o. B.).

Rolff, Hans-Günter: Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement. In: Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg (Hg.): Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011 (= Praxishilfen Schule, o. B.). S. 9-24. Zitiert als: Rolff, Rolle der Schulleitung beim Qualitätsmanagement.

Rösner, Ernst: Schulentwicklung in NRW. Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule. Schulstrukturelle Konsequenzen aus demografischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Erfordernissen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten für den Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesverband Nordrhein-Westfalen. Dortmund² 2007. Zitiert als: Rösner, Schulentwicklung.

Sajak, Clauß Peter: Identität und Differenz – was katholische Schulen leisten können. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 25 (2007), Heft 2. S. 135-142. Zitiert als: Sajak, Identität und Differenz.

Sajak, Clauß Peter/Scherr, Albert/Unser, Alexander: Verfestigt interreligiöses Lernen Stereotype? In: KatBl 139 (2014), Heft 3. S. 210-215. Zitiert als: Sajak/Scherr/Unser, Interreligiöses Lernen.

Schermelleh-Engel, Karin/Werner, Christina S.: Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin/Heidelberg² 2012. S.119-141. Zitiert als: Schermelleh-Engel/Werner, Methoden der Reliabilitätsbestimmung.

Scheunpflug, Anette: Anspruch und Wirklichkeit evangelischer Schulen. In: Kumlehn, Martina/Klie, Thomas (Hg.): Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen. Stuttgart 2011. S. 405-419. Zitiert als: Scheunpflug, Anspruch und Wirklichkeit.

Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998.

Schnauß, Siegfried: Katholische Schulen als evangelisierende Schulen? In: Polak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 140-152. Zitiert als: Schnauß, Katholische Schulen als evangelisierende Schulen?

Schneider, Johannes: Der rechtliche Freiraum freier Schulen. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 124-135. Zitiert als: Schneider, Rechtlicher Freiraum.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München⁹ 2011. Zitiert als: Schnell/Hill/Esser, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Schön, Melanie: Medizinische Psychologie und Soziologie. In: Priewe, Jesko/Tümmers, Daniel: Das Erste. Kompendium Vorklinik. Heidelberg 2007 (= Das Erste-Kompakt). S. 1-110. Zitiert als: Schön, Medizinische Psychologie und Soziologie.

Schönwälder, Hans-Georg: Arbeitsbelastung von Lehrern – terra incognita der Pädagogik. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 24 (2006), Heft 4. S. 273-282. Zitiert als: Schönwälder, Arbeitsbelastung von Lehrern.

Schreiber, Lukas: Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 27 (2009), Heft 4. S. 308-315. Zitiert als: Schreiber, Die Qualitätskriterien für Katholische Schulen.

Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 65 (2013), Heft 9.

Schwab, Ulrich: Bilanz im Blick auf den Umgang mit Pluralität in den Kirchen: Vom hehren Anspruch und einer ernüchternden Wirklichkeit. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17). S. 213-224. Zitiert als: Schwab, Bilanz im Blick auf den Umgang mit Pluralität.

Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank: Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München u. a. 2008. Zitiert als: Sedlmeier/Renkewitz, Forschungsmethoden und Statistik.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil. Bonn 2010 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188). S. 269-304. Zitiert als: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Gemeinsames Erziehen.

Sennekamp, Doris: Warum eine kirchliche Schule für mein Kind? In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 105-118. Zitiert als: Sennekamp, Kirchliche Schule.

Siebenrock, Roman A.: Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Christliche Erziehung *Gravissimum educationis*. In: Hünermann, Peter/Hilberath, Bernd Jochen (Hg.): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2005 (= HThK Vat. II, 3). S. 551-590. Zitiert als: Siebenrock, Theologischer Kommentar.

Skala, Dieter: Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule – Auftrag und Herausforderung für katholische Schulen. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 104-126. Zitiert als: Skala, Erziehungsgemeinschaft Elternhaus und Schule.

Solzbacher, Claudia: Individuelle Förderung in der Schule. Einordnung, wissenschaftliche Befunde, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 31 (2013), Heft 4. S. 270-280. Zitiert als: Solzbacher, Individuelle Förderung in der Schule.

Trutwin, Werner: Das unterscheidend Andere. Anforderungen an eine katholische Schule. In: Schulinformationen Paderborn (1998), Heft 4. S.15-28. Zitiert als: Trutwin, Das unterscheidend Andere.

Uslucan, Haci-Halil: Potenziale erkennen- Talente fördern. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 66 (2014), Heft 8. S. 354-357. Zitiert: Uslucan, Potenziale erkennen.

van der Broeck, Andreas: Schulvertrag und Schulordnung im Sinne des Leitbilds katholischer Schulen. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 179-190. Zitiert als: van der Broeck, Schulvertrag und Schulordnung.

Verhülsdonk, Andreas: Ist der konfessionelle Religionsunterricht pluralitätsfähig? In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17). S. 15-27. Zitiert als: Verhülsdonk, Religionsunterricht.

von Ilsemann, Cornelia: Qualitätsmanagement im Spannungsfeld von Behörden und Einzelschule In: Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/Röhrich, Theresa/Teichert, Jörg (Hg.): Qualität in allen Schulen. Handbuch für ein schulinternes Qualitätsmanagement. Köln 2011 (= Praxishilfen Schule, o. B.). S. 3-8. Zitiert als: von Ilsemann, Qualitätsmanagement.

Vorsmann, Norbert: Alternative Schule- alternatives Lernen? In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 71-79. Zitiert als: Vorsmann, Alternative Schule.

Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16).

Wagner, Marion: Katholische Schule in der Welt von heute – Sechs Eckdaten für ein klares Profil. In: Wagner, Marion (Hg.): Wozu kirchliche Schulen? Profile, Probleme und Projekte: Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion. Münster 2001 (= Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, 16). S. 25-39. Zitiert als: Wagner, Katholische Schulen.

Wittenbruch, Wilhelm: Schulleben – ein pädagogisches Programm. Anmerkungen zu einem schulpädagogischen Begriff und Handlungsfeld. In: Schilmöller, Reinhard/Peters, Meinolf/Dikow, Joachim (Hg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Beiheft 1. Münster 1998. S. 78-105. Zitiert als: Wittenbruch, Schulleben.

Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.).

Wittenbruch, Wilhelm: Katholische Schule auf dem Weg zur Vermarktung? Der Ruf nach „Corporate Identity“- ein Anlaß zu schulpädagogischen Reflexionen. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 11-21. Zitiert als: Wittenbruch, Katholische Schulen auf dem Weg.

Wittenbruch, Wilhelm: Katholische Schulen- Annäherungsversuche an „Zielbilder“. In: Wittenbruch, Wilhelm/Kurth, Ulrike (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend- Bildungswert fallend? Donauwörth 1999 (= Schule und Unterricht, o. B.). S. 136-145. Zitiert als: Wittenbruch, Annäherungsversuche.

Wittenbruch, Wilhelm: Das „progetto educativo“ als eine pädagogische Antwort auf „Gravissimum educationis“. In: Pollak, Gertrud/Sajak, Clauss Peter (Hg.): Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. S. 77-95. Zitiert als: Wittenbruch, Pädagogische Antwort auf GE.

Wuppertaler Arbeitsgruppe: Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulalltag. Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung: Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Aachen u. a. 2008 (= Edition Schulsport, 9). Zitiert als: Wuppertaler Arbeitsgruppe, Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm.

Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München⁵ 2008. S. 67-87. Zitiert als: Ziebertz, Gesellschaftliche Herausforderungen.

Ziebertz, Hans-Georg/Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München⁵ 2008. S. 433-442. Zitiert als: Ziebertz/Leimgruber, Interreligiöses Lernen.

Ziebertz, Hans-Georg: Umgang mit Normativität: Das „Andere“ und das „Mehr“ des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17). S. 193-212. Zitiert als: Ziebertz, Umgang mit Normativität.

Zierer, Klaus: Kindheit in Zeiten von iPhone, Twitter & Co. braucht Werte! Erzieherische Herausforderungen angesichts einer veränderten Kindheit. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 30 (2012), Heft 2. S. 80-86. Zitiert als: Zierer, Erzieherische Herausforderungen.

Zingler, Stefan: Qualitätsanalyse an Schulen in katholischer Trägerschaft. In: Schulinformationen Paderborn (2011), Heft 1. S. 4-7. Zitiert als: Zingler, Qualitätsanalyse.

Zingler, Stefan: Qualitätsanalyse an Schulen in katholischer Trägerschaft. Ein Zwischenbericht. In: Schulinformationen Paderborn (2013), Heft 1. S. 12-13. Zitiert als: Zingler, Zwischenbericht Qualitätsanalyse.

Zollitsch, Robert: Kirchliche Perspektive: Zum Erziehungsauftrag Katholischer Schulen. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 29 (2011), Heft 3. S. 146-150. Zitiert als: Zollitsch, Kirchliche Perspektive.

Zweites Vatikanisches Konzil: Erklärung über die christliche Erziehung. In: Ilgner, Rainer (Hg.): Dokumente. Köln 1994 (= Handbuch Katholische Schule, 1). Seite 24-45. Zitiert als: Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über die christliche Erziehung.

3.2 Unpubliziertes Material

Riecke-Baulecke, Thomas: Studienbrief. Qualität sichern und entwickeln. Kiel 2007. Zitiert als: Riecke-Baulecke, Qualität sichern und verwalten.

Schäffer-Külz, Ute/Konradt, Udo: Studienbrief. Personal führen. Kiel 2007. Zitiert als: Schäffer-Külz/Konradt, Personal führen.

3.3 Internetquellen

Becker, Hans-Josef: „Denn wir schauen aus nach dir“ (Ps 33,22) - Schwerpunkte der pastoralen Entwicklung der kommenden fünf Jahre im Erzbistum Paderborn. Vortrag im Rahmen des „Diözesanen Forums“ am 21. November 2009. URL: http://www.erzbistum-paderborn.de/medien/10639/original/355/k1_m10631.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Becker, Perspektive 2014.

Becker, Hans-Josef: Lernorte des christlichen Glaubens. URL: <http://www.katholisch.de/aktuelles/dossiers/katholische-schulen-fur-das-leben-lernen/lernorte-des-christlichen-glaubens> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Becker, Lernorte.

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. URL: http://www.chancenspiegel.de/downloads-und-presse.html?no_cache=1 (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Bertelsmann Stiftung/IFS, Chancenspiegel 2012.

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage. Zusammenfassung zentraler Befunde. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Chancenspiegel_2013.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2013.

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Chancenspiegel_2014_Kurzfassung.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Bertelsmann Stiftung/IFS/IfE, Chancenspiegel 2014.

Bezirksregierung Düsseldorf: Informationen zu Inhalt und Grenzen der staatlichen Schulaufsicht über private Ersatzschulen. (Stand 04.03.2015). URL: http://www.brd.nrw.de/schule/privatschulen_sonstiges/pdf/AufsichtErsatzschulen.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: BZR Düsseldorf, Private Ersatzschulen.

Bildungsklick: Acht Prozent der Schüler/-innen in NRW besuchen private Ersatzschulen. URL: <http://bildungsklick.de/pm/87071/acht-prozent-der-schuelerinnen-in-nrw-besuchen-private-ersatzschulen/> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Bildungsklick, Acht Prozent.

Deutsche Bischofskonferenz: Inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen in Katholischen Schulen in freier Trägerschaft. Empfehlungen der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz. Pressemitteilung vom 07.05.2012. URL: <http://www.katholische-schulen.de/fileadmin/downloads/2012-074a-Inklusive-Bildung-Empfehlung-Kommission-Erziehung-Schule.pdf> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Deutsche Bischofskonferenz, Inklusive Bildung.

Erzbischöfliches Generalvikariat Paderborn, Hauptabteilung Schule und Erziehung: Leitbild der katholischen Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. URL: http://www.erzbistum-paderborn.de/medien/12076/original/545/Leitbild_Kath_Schulen.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Erzbischöfliches Generalvikariat, Leitbild.

Gärtner, Claudia: Hermeneutik des Fremden. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Gärtner, Hermeneutik des Fremden.

Information und Technik Nordrhein-Westfalen: Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. URL: http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2013/pdf/29_13.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: IT NRW, Schülerzahlen.

Information und Technik Nordrhein-Westfalen: Acht Prozent der Schüler/-innen in NRW besuchen private Ersatzschulen. URL: http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2014/pres_067_14.html (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: IT NRW, Acht Prozent.

Katholische Schulen in Deutschland: Arbeitskreis Katholischer Schulen (AKS). URL: <http://www.katholische-schulen.de/index.php?id=7> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Katholische Schulen in Deutschland, AKS.

Meyer, Karlo/Tautz, Monika: Didaktik der Religionen. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Meyer/Tautz, Didaktik der Religionen.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Katholische Ersatzschulen in Nordrhein-Westfalen nehmen künftig an der Qualitätsanalyse teil. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/Archiv/2010-14_LegPer/pm_15_03_2010_pdf.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Teilnahme.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualitätsanalyse. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/index.html> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Qualitätsanalyse.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Qualitätstableau NRW. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/Tableau/index.html> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Qualitätstableau.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Printversion Qualitätstableau. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/QA-Tableau-Druckversion.pdf> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Printversion Qualitätstableau.

OECD: Einkommensungleichheit nimmt OECD-weit zu – in Deutschland besonders schnell. URL: <http://www.oecd.org/berlin/presse/einkommensungleichheitnimmtocd-weitzuindeutschlandbesondersschnell.htm> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: OECD, Einkommensungleichheit.

OECD: OECD-Beschäftigungsausblick 2014. Wie schneidet Deutschland im Vergleich ab? September 2014. URL: <http://www.oecd.org/fr/allemande/EMO-DEU-DE.pdf> (zuletzt geprüft am 23.07.2015) Zitiert als: OECD, Beschäftigungsausblick.

OECD: Soziale und ökonomische Teilhabe durch Bildung: Deutschland muss seine Chancen nutzen. URL: <http://www.oecd.org/berlin/presse/bildung-2014-deutschland.htm> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: OECD, Teilhabe.

Pollack, Detlef/Müller, Olaf: Religionsmonitor 2013. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Bertelsmann Stiftung (Hg.). URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Pollack/Müller, Religionsmonitor 2013.

Porst, Rolf: Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. URL: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to9rp.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Porst, Erhöhung der Rücklaufquote.

Rammstedt, Beatrice: Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung. URL: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to12br.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Rammstedt, Zur Bestimmung der Güte.

R Foundation: R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. URL: <http://www.R-project.org/> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: R Foundation. R: A language and environment for statistical computing.

Schule und Erziehung: Was ist ein Leitbild? – Versuch einer Definition. URL: [http://www.schuleundbildung.de/872-Katholische--Schulen/1335-Leitbild-Schulen-des-Erbistums/10676,Was-ist-ein-Leitbild %3F--Versuch-einer-Definition.html](http://www.schuleundbildung.de/872-Katholische--Schulen/1335-Leitbild-Schulen-des-Erbistums/10676,Was-ist-ein-Leitbild-%3F--Versuch-einer-Definition.html) (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Schule und Erziehung, Leitbild.

Schule und Erziehung: QB 7: Die Eigenprägung Katholischer Schulen in freier Trägerschaft. URL: <http://www.schuleundbildung.de/medien/15736/original/1416/QB7.pdf> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Schule und Erziehung, QB 7.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)/ Comenius-Institut (Hg.): „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover. Münster 2010. S. 38-46. URL: http://www.ekd.de/download/lesebuch_schwerpunktthema_synode_2010.pdf (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Tillmann, Viel Selektion – wenig Leistung.

Vereinigung katholischer Schulen in Ordenstradition. Ordensdirektorenvereinigung (ODIV): Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule – Betrachtungen und Orientierungen. Ein Dokument der Kongregation für das katholische Bildungswesen. Materialien 2 - Neue Folge. URL: <http://odiv.de/wp-content/uploads/2011/05/Materialien2web.pdf> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: ODIV, Sendung in der Schule.

Willems, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100070/> (zuletzt geprüft am 23.07.2015). Zitiert als: Willems, Interreligiöse Kompetenz.

3.4 Rechtsquellen

Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 18. Juni 2012 (ABl. NRW. S. 384). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Dienstordnung für Lehrer und Schulleiter an katholischen Schulen in freier Trägerschaft des Erzbistums Paderborn. Verwaltungsverordnung vom 21. Dezember 1995, Az. A61-10.01.1/1, zuletzt geändert durch Verfügung des Generalvikars vom 12.02.2009. Zitiert als: Dienstordnung PB.

Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse in der Fassung des Beschlusses der Vollversammlung des Verbandes der Diözesen Deutschlands vom 27. April 2015. Zitiert als: Grundordnung des kirchlichen Dienstes.

Grundordnung für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Erzbistum Paderborn. Diözesangesetz vom 30. Juli 1981, in: KA 124 (1981) 135-136, Nr. 179. Zitiert als: Grundordnung PB.

Festsetzung eines Kerncurriculums für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 21. Oktober 2011 (ABI. NRW. S. 622). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. I S. 1), zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 944). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Kirchliches Schulgesetz für das Erzbistum Paderborn (KSchulG PB) vom 09. Juli 2010 (KA 2010, Stück 8, S. 108, Nr. 92), zuletzt geändert durch Gesetz vom 07. Juli 2014 (KSchGÄndG, KA 2014, Stück 8, S. 154, Nr. 103). Zitiert als: KSchulG PB.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: BASS 2014/ 2015. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. 29. Ausgabe. Stichtag 15.6.2014. Frechen 2011. Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1959, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Oktober 2011 (SGV. NRW. 100). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen (Qualitätsanalyse-Verordnung – QA-VO) vom 27. April 2007 (GV. NRW. S. 185), aufgrund der §§ 65 Abs. 3 und 86 Abs. 5 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278). Zitiert als: Ministerium für Schule und Weiterbildung, BASS.

Anhang

- 1. Analyseraster Schulprogramme**
- 2. Deckblatt Fragebogen Endfassung**
- 3. Fragebogen Endfassung**
- 4. Relative Häufigkeiten**

Legende

Kriterium	Inhaltliche Bedeutung
nein	Der Inhaltsbereich ist nicht repräsentiert.
ja	Der Inhaltsbereich ist repräsentiert.

1.	Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag	ja	nein
1.1	Im SP wird ein schulpastorales /- seelsorgerisches Konzept ausgestaltet.		
1.2	Das SP geht von einer christlichen Grundausrichtung aus.		
1.3	In den schulinternen Lehrplänen finden sich laut SP spezifische Inhalte im Sinne einer katholischen Eigenprägung.		
1.4	Im SP sind ganzheitliche Lernangebote niedergeschrieben (bspw. Gesundheit, Umwelt).		
1.5	Das SP sieht vor, individuelle Stärken und Interessen zu fördern, sowie Schwächen individuell zu begegnen.		
1.6	Im SP wird formuliert, dass die SuS zur Übernahme sozialer Verantwortung angeleitet werden.		
1.7	Das SP sieht die Teilnahme an einem Sozialpraktikum vor.		
1.8	Im SP wird darauf hingewiesen, dass die katholische Schule, SuS ungeachtet ihrer Religion, Konfession, sozialer Herkunft oder körperlicher Beeinträchtigungen aufnimmt.		
1.9	Das SP beinhaltet ein Konzept der geschlechterbewussten und –gerechten Ausgestaltung von Schule und Unterricht.		

2.	Erziehungsgemeinschaft	ja	nein
2.1	Laut SP wird in der Schule auf ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung Wert gelegt.		
2.2	Das SP sieht eine besonders große Mitwirkungsmöglichkeit der Eltern vor.		
2.3	Die SuS erfahren laut SP eine hohe persönliche Zuwendung durch die Lehrer (= pädagogisches Engagement).		
2.4	Im SP wird deutlich, dass sich die Schule um einen vertrauensvollen Austausch mit den Eltern bemüht.		
2.5	Gemäß des SP kooperieren die Lehrer miteinander.		
2.6	Laut SP arbeiten die Lehrer ausdrücklich mit sonstigen Mitarbeitern in Schule zusammen.		
2.7	Im Sinne des SP sind Lehrer, Schüler und Eltern an der Erstellung des SP beteiligt gewesen.		

3.	Katholisch kirchliche Identität	ja	nein
3.1	Die regelmäßige Durchführung von Gottesdiensten wird im SP formuliert.		
3.2	Das Durchführen von Morgengebete wird im SP erwähnt.		
3.3	Das SP verweist auf Angebote zur Besinnung.		
3.4	Das SP sieht eine Einführung in die Glaubenspraxis vor.		
3.5	Christliche Symbole als Ausstattungsmerkmale der Schule werden im SP erwähnt.		
3.6	In dem SP findet eine Kapelle, ein Raum der Stille, ein Meditationsraum oder ähnliches Erwähnung.		
3.7	Im SP ist die Zusammenarbeit mit kirchlichen oder sozialen Hilfswerken niedergeschrieben.		
3.8	Das SP sieht eine Zusammenarbeit mit einer (katholischen) Partnerschule vor.		
3.9	Im SP ist die Zusammenarbeit mit der örtlichen Pfarrgemeinde angesprochen.		
3.10	Das SP sieht eine Kooperation mit dem Erzbistum Paderborn vor.		

4.	Personalmanagement (Aus- und Fortbildung der Lehrer)	ja	nein
4.1	Laut SP trägt das Kollegium einvernehmlich den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit.		
4.2	Das SP hebt die Vorbildfunktion eines Lehrers hervor.		
4.3	Laut SP bilden sich Lehrer in fachdidaktisch-methodischer Hinsicht fort.		
4.4	Im Sinne des SP ist die Teilnahme der Lehrer an religiös-spirituellen Fortbildungen vorgesehen.		
4.5	Das SP beinhaltet spezielle Fortbildungsangebote für neue Kollegen.		
4.6	Das SP sieht regelmäßige Personalentwicklungsgespräche vor.		

5.	Religionsunterricht	ja	nein
5.1	Laut SP ist der RU konfessionell gebunden.		
5.2	Das SP beinhaltet eine verpflichtende Teilnahme aller SuS am RU.		
5.3	Gemäß SP findet der RU in allen Jahrgangsstufen statt.		
5.4	Der RU hat laut SP einen fächerverbindenden Charakter.		
5.5	Der RU ist im Sinne des SP ökumenisch ausgerichtet.		

6.	Schulentwicklung (Zeitgemäße Anpassung der Einzelschule)	ja	nein
6.1	Das SP benennt verbindliche Ziele/ Entwicklungsschwerpunkte.		
6.2	Das SP formuliert einen konkreten Arbeitsplan zur Erreichung dieser.		
6.3	Laut SP benennt der Arbeitsplan eine konkrete Zuständigkeit (wer/ was).		
6.4	Gemäß SP berücksichtigt dieser eine genaue Zeitplanung.		
6.5	Laut SP werden konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Ziele/ Entwicklungsschwerpunkte benannt.		

**Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an katholischen Schulen
im Erzbistum Paderborn**

Durchführung der Befragung im Rahmen einer
religionspädagogischen Dissertation
an der TU Dortmund
Nadine Tümmers-Simon

Hamm, den 07. März 2013



Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

hiermit bitte ich Sie ganz herzlich um Ihre kollegiale Mithilfe und Unterstützung. Ich bin Lehrerin an der Ursulinenrealschule Werl und erstelle berufsbegleitend eine Dissertation, die sich mit der Fragestellung auseinandersetzt, welche Aspekte das Profil und den Auftrag katholischer Schulen auszeichnen. Zur Beantwortung dieser Frage bin ich auf Ihre tatkräftige Mitarbeit angewiesen. Bitte nehmen Sie sich ca. zehn Minuten Zeit, füllen den beiliegenden Fragebogen aus und senden ihn in dem adressierten und frankierten Umschlag **bis zum 22.03.2013** zurück. Ihre Daten werden selbstverständlich unter Wahrung der Anonymität streng vertraulich behandelt. Die erforderliche Genehmigung Ihres Schulträgers liegt mir bereits schriftlich vor und Ihre Schulleitung ist mit Ihrer Teilnahme einverstanden. Für Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre Mühe.

Mit freundlichen Grüßen

Nadine Tümmers-Simon

Nadine Tümmers-Simon
Kurt-Witte-Weg 5
59071 Hamm
Tel.:02381/ 3716650, erreichbar ab 16 Uhr
e-mail: tuemmers-simon@web.de

Hinweis zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bitte entscheiden Sie sich bei jeder Frage zwischen den Antwortvorgaben. Kreuzen Sie jeweils das für Sie zutreffende Kästchen an.

1.	Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag	Stimme vollkommen zu					Stimme gar nicht zu	Kann ich nicht beantworten
An meiner Schule...								
1.1	wird bei der Aufnahme von Schülern ⁶²² der Aspekt der Bildungsge- rechtigkeit berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	werden im Rahmen der Vorgaben des Schulträgers auch Schüler anderer christlicher Konfessionen (z.B. ev./ orthodox) oder anderer Religionen (z.B. Islam) aufgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	lernen nicht-behinderte und behinder- te Schüler gemeinsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.4	absolvieren die Schüler ein Sozial- praktikum.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.5	fordere ich die Schüler ihren Stärken entsprechend individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.6	fördere ich die Schüler ihren Schwä- chen entsprechend individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.7	beachte ich geschlechtsspezifische Unterschiede in meinem Fachunter- richt (Bsp. Interesse, Lernverhalten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.8	werden ganzheitliche Lernangebote gemacht, die auf die Förderung der verschiedensten Kompetenzen des Schülers ausgerichtet sind (bspw. Theater, Rhetorik).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.9	leite ich die Schüler zur Übernahme sozialer Verantwortung an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.10	basiert die Erziehung und Bildung auf einer christlichen Grundausrichtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.11	hat der schulinterne Lehrplan mindes- tens eines meiner Fächer ein katholi- sches Profil (bspw. Wertevermittlung, interkulturelles Lernen, Achtung der Kreatur).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.12	wird ein schulseelsorgerisches Kon- zept umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.13	gibt es einen Schulseelsorger.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

⁶²² Im weiteren Verlauf wird für Personengruppen und allgemein bezeichnete Personen, die Angehörige beider Geschlech- ter enthalten, aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Schreibweise verwendet.

2.	Erziehungsgemeinschaft	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu		Kann ich nicht beantworten
	An meiner Schule...							
2.1	arbeiten Lehrer mit sonstigen Mitarbeitern (z.B. Sekretärin, Hausmeister, Schulsozialarbeiter) zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.2	wird mit außerschulischen Partnern (bspw. Berufsberater) zusammengearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3	wirken Eltern neben Konferenzen in weiteren Bereichen des Schullebens mit (z.B. Leseförderung, Mensa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4	tausche ich mich regelmäßig mit Eltern über ihr Kind aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.5	empfinde ich den Austausch mit den Eltern als vertrauensvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.6	ist mir ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung aller Personen wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.7	erfahren die Schüler hohe persönliche Zuwendung durch mich als Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2.8	habe ich in diesem Halbjahr zumindest in einem meiner Fächer mit einem Kollegen kooperiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

3.	Katholisch kirchliche Identität	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu		Kann ich nicht beantworten
	An meiner Schule...							
3.1	beginne ich die erste Unterrichtsstunde mit einem Gebet.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
3.2	finden zu kirchlichen Hochfesten Gottesdienste statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.3	finden darüber hinaus Gottesdienste statt.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.4	erfolgt eine Einführung in die Glaubenspraxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.5	gibt es Angebote zur Besinnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.6	sind christliche Symbole sichtbar.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
3.7	gibt es eine Kapelle.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
3.8	existiert ein Raum der Stille/ ein Meditationsraum.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
3.9	findet eine Zusammenarbeit mit einem kirchlichen oder sozialen Hilfswerk statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.10	erfolgt eine Kooperation mit einer ausländischen Partnerschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.11	wird mit dem örtlichen Pastoralverbund zusammengearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
3.12	findet eine Kooperation mit dem Erzbistum Paderborn statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

4.	Religionsunterricht (RU)	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu		Kann ich nicht beantworten
	An meiner Schule...							
4.1	findet der RU in allen Jahrgangsstufen statt.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.2	ist die Teilnahme der Schüler am RU verpflichtend.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.3	ist der RU konfessionell gebunden.	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.4	ist der RU ökumenisch ausgerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
4.5	hat der RU einen fächerverbindenden Charakter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

5.	Personalmanagement	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu		Kann ich nicht beantworten
An meiner Schule...								
5.1	finden Personalentwicklungsgespräche statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.2	gibt es ein Fortbildungsangebot speziell für neue Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3	trägt das Kollegium den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.4	trage <u>ich</u> den christlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5.5	versuchen meine Kollegen ihrer Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.6	versuche <u>ich</u> , meiner Vorbildfunktion als Lehrer gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

		ja	nein
Ich habe...			
5.7	nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer fachdidaktischen Fortbildung teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8	nach den Sommerferien 2011 zumindest an einer religiös-spirituellen Fortbildung teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9	mich bewusst für die Tätigkeit an einer katholischen Schule entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10	mich bewusst für <u>diese</u> Schule entschieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11	Kenntnis von offiziellen kirchlichen Verlautbarungen zu kirchlichen Schulen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12	die Meinung, dass sich Schulen in kirchlicher Trägerschaft von anderen Schulen unterscheiden sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.	Schulentwicklung	Stimme vollkommen zu				Stimme gar nicht zu		Kann ich nicht beantworten
	An meiner Schule...							
6.1	wurden <u>für</u> das Schuljahr 2012/13 verbindliche Entwicklungsschwerpunkte (z.B. didaktisch-methodische Absprachen im Unterricht, Ausweitung der Berufsorientierung) vereinbart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.2	wurde ein Arbeitsplan mit einzelnen Schritten zur Erreichung dieser Ziele festgelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.3	benennt der Arbeitsplan eine konkrete Zuständigkeit (Wer? und Was?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.4	unterliegt der Arbeitsplan einer genauen Zeitplanung (Bis wann?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.5	werden konkrete Maßnahmen zur Überprüfung der vereinbarten Entwicklungsschwerpunkte benannt (z.B. Befragung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	weniger als 10 Jahre	10 - 20 Jahre	21 - 30 Jahre	mehr als 30 Jahre
Wie lange üben Sie Ihren Beruf schon aus?				

	Ja	Nein
Sind Sie Religionslehrer?		

Wie lautet der Name Ihrer Schule? Der Name ist nur für die statistische Auswertung relevant und wird direkt kodiert.	...
--	-----

Haben Sie Anmerkungen oder Vorschläge für Ergänzungen zum Fragebogen?

Herzlichen Dank für Ihre Mitwirkung.

Relative Häufigkeiten

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.1

1 2 3 4 5 9
0.009 0.009 0.073 0.284 0.330 0.294

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.2

1 2 3 4 5 9
0.018 0.064 0.055 0.174 0.624 0.064

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.3

1 2 3 4 5 <NA>
0.119 0.165 0.229 0.239 0.220 0.028

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.4

1 5 9 <NA>
0.404 0.477 0.083 0.037

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.5

2 3 4 5
0.073 0.339 0.404 0.183

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.6

2 3 4 5
0.055 0.284 0.468 0.193

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.7

1 2 3 4 5 <NA>
0.064 0.055 0.312 0.330 0.193 0.046

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.8

1 2 3 4 5 <NA>
0.018 0.064 0.174 0.422 0.303 0.018

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.9

2 3 4 5 <NA>
0.009 0.046 0.339 0.596 0.009

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.10
3 4 5
0.028 0.202 0.771

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.11
1 2 3 4 5 9
0.018 0.028 0.009 0.284 0.624 0.037

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.12
1 2 3 4 5
0.046 0.009 0.064 0.110 0.771

Ganzheitlicher Erziehungs- und Bildungsauftrag 1.13
1 5 9
0.138 0.807 0.055

Erziehungsgemeinschaft

Erziehungsgemeinschaft 2.1
2 4 5 <NA>
0.018 0.110 0.862 0.009

Erziehungsgemeinschaft 2.2
2 3 4 5 <NA>
0.009 0.028 0.165 0.789 0.009

Erziehungsgemeinschaft 2.3
1 2 3 4 5 <NA>
0.037 0.055 0.110 0.229 0.560 0.009

Erziehungsgemeinschaft 2.4
2 3 4 5 <NA>
0.046 0.202 0.404 0.312 0.037

Erziehungsgemeinschaft 2.5
2 3 4 5 <NA>
0.009 0.156 0.385 0.413 0.037

Erziehungsgemeinschaft 2.6
4 5 <NA>
0.101 0.890 0.009

Erziehungsgemeinschaft 2.7
2 3 4 5 <NA>
0.009 0.083 0.358 0.541 0.009

Erziehungsgemeinschaft 2.8
1 2 3 4 5 <NA>
0.018 0.037 0.037 0.110 0.780 0.018

Katholisch kirchliche Identität (alle Lehrer)

Katholisch kirchliche Identität 3.1
1 5
0.037 0.963

Katholisch kirchliche Identität 3.2
2 3 4 5
0.009 0.009 0.073 0.908

Katholisch kirchliche Identität 3.3
1 5
0.009 0.991

Katholisch kirchliche Identität 3.4
1 2 3 4 5 9 <NA>
0.009 0.009 0.092 0.239 0.431 0.211 0.009

Katholisch kirchliche Identität 3.5
1 2 3 4 5 9
0.009 0.009 0.055 0.193 0.725 0.009

Katholisch kirchliche Identität 3.6
5
1

Katholisch kirchliche Identität 3.7
1 5
0.174 0.826

Katholisch kirchliche Identität 3.8
1 5 <NA>
0.330 0.661 0.009

Katholisch kirchliche Identität 3.9
1 2 3 4 5 9 <NA>
0.046 0.028 0.055 0.174 0.560 0.128 0.009

Katholisch kirchliche Identität 3.10
1 2 3 4 5 9
0.064 0.009 0.009 0.119 0.771 0.028

Katholisch kirchliche Identität 3.11
1 2 3 4 5 9 <NA>
0.138 0.083 0.101 0.119 0.303 0.248 0.009

Katholisch kirchliche Identität 3.12
1 2 3 4 5 9
0.028 0.018 0.046 0.183 0.624 0.101

Katholisch kirchliche Identität (Religionslehrer)

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.1
1 5
0.032 0.968

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.2
4 5
0.065 0.935

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.3
5
1

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.4
2 3 4 5 9
0.032 0.065 0.355 0.452 0.097

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.5
3 4 5
0.032 0.194 0.774

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.6
5
1

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.7
1 5
0.097 0.903

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.8
1 5
0.29 0.71

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.9
1 2 3 4 5 9
0.032 0.065 0.065 0.129 0.581 0.129

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.10
1 4 5 9
0.097 0.097 0.710 0.097

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.11
1 2 3 4 5 9 <NA>
0.194 0.129 0.129 0.065 0.290 0.161 0.032

Katholisch kirchliche Identität Religionslehrer 3.12
3 4 5 9
0.065 0.097 0.677 0.161

Personalmanagement (alle Lehrer)

Personalmanagement 5.1
1 2 3 4 5 9
0.147 0.064 0.193 0.110 0.413 0.073

Personalmanagement 5.2
1 2 3 4 5 9
0.138 0.092 0.147 0.202 0.294 0.128

Personalmanagement 5.3
2 3 4 5 9
0.009 0.064 0.312 0.596 0.018

Personalmanagement 5.4
3 4 5
0.046 0.165 0.789

Personalmanagement 5.5
2 3 4 5 9
0.018 0.028 0.385 0.541 0.028

Personalmanagement 5.6
4 5 <NA>
0.174 0.817 0.009

Personalmanagement 5.7
1 2
0.275 0.725

Personalmanagement 5.8
1 2 <NA>
0.716 0.257 0.028

Personalmanagement 5.9
1 2 <NA>
0.239 0.725 0.037

Personalmanagement 5.10
1 2 <NA>
0.165 0.807 0.028

Personalmanagement 5.11
1 2 <NA>
0.119 0.872 0.009

Personalmanagement 5.12
1 2 <NA>
0.046 0.917 0.037

Personalmanagement (nach Dienstjahren)

Personalmanagement Dienstalter 5.1
Dienstalter 1 2 3 4 5 9
1 0.046 0.009 0.064 0.046 0.128 0.028
2 0.055 0.037 0.037 0.000 0.101 0.018
3 0.028 0.018 0.055 0.055 0.128 0.018
4 0.018 0.000 0.037 0.009 0.055 0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.2

Dienstalter	1	2	3	4	5	9
1	0.055	0.009	0.028	0.073	0.101	0.055
2	0.055	0.055	0.037	0.028	0.046	0.028
3	0.018	0.018	0.055	0.073	0.101	0.037
4	0.009	0.009	0.028	0.028	0.046	0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.3

Dienstalter	2	3	4	5	9
1	0.000	0.018	0.083	0.220	0.000
2	0.009	0.018	0.101	0.119	0.000
3	0.000	0.018	0.110	0.165	0.009
4	0.000	0.009	0.018	0.092	0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.4

Dienstalter	3	4	5
1	0.018	0.073	0.229
2	0.018	0.037	0.193
3	0.009	0.037	0.257
4	0.000	0.018	0.110

Personalmanagement Dienstalter 5.5

Dienstalter	2	3	4	5	9
1	0.009	0.009	0.101	0.202	0.000
2	0.000	0.018	0.128	0.101	0.000
3	0.009	0.000	0.128	0.147	0.018
4	0.000	0.000	0.028	0.092	0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.6

Dienstalter	4	5	<NA>
1	0.046	0.266	0.009
2	0.064	0.183	0.000
3	0.055	0.248	0.000
4	0.009	0.119	0.000

Personalmanagement Dienstalter 5.7

Dienstalter	1	2
1	0.055	0.266
2	0.092	0.156
3	0.055	0.248
4	0.073	0.055

Personalmanagement Dienstalter 5.8

Dienstalter 1 2 <NA>
1 0.239 0.073 0.009
2 0.202 0.046 0.000
3 0.165 0.128 0.009
4 0.110 0.009 0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.9

Dienstalter 1 2 <NA>
1 0.073 0.239 0.009
2 0.092 0.147 0.009
3 0.064 0.229 0.009
4 0.009 0.110 0.009

Personalmanagement Dienstalter 5.10

Dienstalter 1 2 <NA>
1 0.028 0.284 0.009
2 0.046 0.202 0.000
3 0.083 0.202 0.018
4 0.009 0.119 0.000

Personalmanagement Dienstalter 5.11

Dienstalter 1 2 <NA>
1 0.055 0.266 0.000
2 0.037 0.202 0.009
3 0.018 0.284 0.000
4 0.009 0.119 0.000

Personalmanagement Dienstalter 5.12

Dienstalter 1 2 <NA>
1 0.018 0.303 0.000
2 0.018 0.220 0.009
3 0.009 0.266 0.028
4 0.000 0.128 0.000

Religionsunterricht (alle Lehrer)

Religionsunterricht 4.1

1 5
0.009 0.991

Religionsunterricht 4.2

5
1

Religionsunterricht 4.3

5 9
0.991 0.009

Religionsunterricht 4.4

1 2 3 4 5 9 <NA>
0.275 0.055 0.138 0.083 0.083 0.321 0.046

Religionsunterricht 4.5

1 2 3 4 5 9 <NA>
0.055 0.064 0.220 0.211 0.147 0.294 0.009

Religionsunterricht (Religionslehrer)

Religionsunterricht Religionslehrer 4.1

5
1

Religionsunterricht Religionslehrer 4.2

5
1

Religionsunterricht Religionslehrer 4.3

5
1

Religionsunterricht Religionslehrer 4.4

1 2 3 4 5 9 <NA>
0.355 0.065 0.290 0.129 0.032 0.065 0.065

Religionsunterricht Religionslehrer 4.5

1 2 3 4 5
0.097 0.097 0.323 0.290 0.194

Schulentwicklung

Schulentwicklung 6.1

1 2 3 4 5 9
0.055 0.009 0.064 0.284 0.486 0.101

Schulentwicklung 6.2

1 2 3 4 5 9
0.083 0.046 0.147 0.303 0.303 0.119

Schulentwicklung 6.3

1 2 3 4 5 9
0.092 0.046 0.128 0.294 0.321 0.119

Schulentwicklung 6.4

1 2 3 4 5 9 <NA>
0.073 0.064 0.174 0.257 0.229 0.193 0.009

Schulentwicklung 6.5

1 2 3 4 5 9 <NA>
0.110 0.064 0.193 0.211 0.183 0.229 0.009

Versicherung an Eides Statt zur vorliegenden Arbeit

Hiermit bestätige ich gegenüber dem Promotionsausschuss der Fakultät Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund an Eides Statt, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Falle unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Zitat bzw. Entlehnung kenntlich gemacht.

Hamm, den 28. Juli 2015

Nadine Tümmers-Simon