

TRIFELSGYMNASIUM – QUO VADIS?

Kybernetische Analysen und Reflexionen zum Weg
einer Evangelischen Internatsschule¹

von Steffen Schramm

Nicht erst seit der Portfolioanalyse der Landessynode im März 2012 steht das Trifels-
gymnasium im Focus innerkirchlicher Aufmerksamkeit. Seit seiner Gründung wurde
es von der Frage begleitet, ob sich eine kleine Landeskirche wie die pfälzische eine
eigene Schule leisten könne. Seit der Wende landeskirchlicher Finanzen in der Mitte
der 1990er Jahre wurde diese Frage intensiver gestellt. Nun wird sie auch beantwortet
werden müssen. Das ist gut so. Denn der Weg des Trifelsgymnasiums in den letzten
20 Jahren hat Zweifel an der Legitimität landeskirchlicher Trägerschaft aufkommen
lassen, weil er für viele nicht mehr deutlich genug als Weg einer kirchlichen Schule
erkennbar ist.

Im ersten Teil dieses Artikels wird die Genese dieser Situation analysiert. Der zweite
Teil versucht die Problemlage in einer Durchsicht der Theoriebildung zur evangelischen
Schule einzugrenzen. Auf dieser Basis diskutiert der dritte Teil einige grundlegende
kybernetische Fragen zum weiteren Weg des Trifelsgymnasiums. Konkrete Optionen
zu entwickeln muss schon aus methodischen Gründen den Personen und Gremien
vorbehalten bleiben, die die Verantwortung für den weiteren Weg der Schule tragen.
Theorie hat die Funktion der Klärung, Versachlichung und Beförderung der Debatte.

1. Zur Genese der aktuellen Situation

Das 1958 errichtete Trifelsgymnasium war unter den landeskirchlichen Schulgründun-
gen der Nachkriegszeit eine späte Geburt, folgte in Motivation und Konzeption aber
ganz dem Heimschulmodell, das in Kreisen der Bekennenden Kirche in der ersten
Hälfte der 1940er Jahre als kirchliche Konsequenz auf die Schulpolitik der Nationalso-
zialisten aufgegriffen worden war.

1 Der Vf. war 1991 bis 1997 Internatsleiter am Trifelsgymnasium und Mitglied im Leitungsgre-
mium der Einrichtung. 1993 bis 1999 arbeitete er im Vorstand des Evangelischen Schulbundes
in Südwestdeutschland mit. Der Beitrag speist sich aus einem recht umfangreichen Manu-
skript zur Kybernetik kirchlicher Schulen und diversen Veröffentlichungen, der Durchfüh-
rung von Leitbildprozessen an kirchlichen Schulen zwischen 1996 und 1999 sowie je mehr-
tägiger Fortbildungsveranstaltungen, die der Vf. zwischen 2001 und 2006 für Schul- und
Internatsleiter Evangelischer Schulen im Rahmen der Jahrestagungen der Evangelischen In-
ternate Deutschlands e.V. und auf der Tagung der Evangelischen Schulbünde in Nürnberg
2003 durchgeführt hat. Anlass der Beschäftigung mit der Theorie der Leitung und Gestaltung
evangelischer Schulen waren Praxiserfahrungen in der Leitung des Trifelsgymnasiums.

Das Ursprungskonzept: die »Heimschule am Trifels«

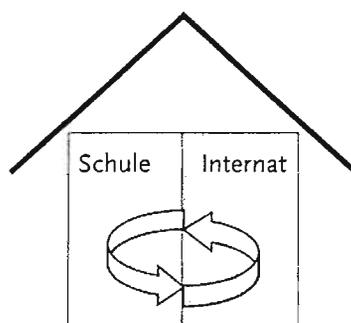
Ein doppelter gesellschaftlicher Bezug war dem Konzept der »Schule mit der Bibel«² resp. der »Schule unter dem Evangelium«³eingewoben: die Verbindung von Lehrsaal und Heim als tragendes pädagogisches und ekklesiologisches Element war die Antwort auf die totalitäre Schulpolitik der Nazis, die Gestaltung der Schulen als Heimschulen die Antwort auf die Schulnot nach dem Krieg und Ausdruck des Willens zu einer »wirklichen christlichen Gemeinschaft«. Zur Schülerschaft der zunächst reinen Internatsschulen zählten denn auch begabte Schüler aus ländlichen Räumen, die von ihrem Heimatort aus keine weiterführende Schule hätten besuchen können. Viele von ihnen waren Flüchtlinge und Heimatvertriebene.

In der Konfrontation der Weltanschauungen versuchten evangelische Schulen einen

-
- 2 Vgl. die Denkschrift »Kirche und Schule. Forderungen der Kirche für die Gestaltung der christlichen Schule« der Kammer für Erziehung und Unterricht der Bekennenden Kirche bei der Vorläufigen Leitung der Deutschen Evangelischen Kirche vom 29. u. 30. 4. 1943, wo in Unterscheidung von der »allgemeinen christlichen Staatsschule« zur »Schule mit der Bibel« ausgeführt wird:
- »1. *Wesen*: Die ›Schule mit der Bibel‹ ist die christliche Schule im strengen Sinne des Wortes, also eine Schule, die danach strebt, daß *wirklich Christus herrscht* in ihrem ganzen Geist und Leben.
 2. *Lehrer und Eltern* sollen zu denen gehören, »die mit Ernst Christen sein wollen.« Sie kann nicht die *Pflichtschule* sein für alle.
 3. Die *Christenlehre* ist Kernfach und beseelender Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes.
 4. In den *übrigen Unterrichtsfächern* muß der Stoff, mehr noch als in der christlichen Staatsschule, christlich gesehen und ausgewählt, darf aber nie christlich gefälscht sein.
 5. Die ›Schule mit der Bibel‹ soll *eine wirkliche christliche Gemeinschaft* darstellen. Sie ist am besten als *Heimschule* durchzuführen, darf aber trotzdem *die elterliche Erziehung nicht verdrängen* wollen.« (Kursivsetzungen St. Schramm), zitiert nach: Sebastian Müller-Rolli, *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung*, Göttingen 1999, 290. Vgl. dazu den Text der Urkunde, die in den Grundstein der Schule eingelassen und aus einer Rede des späteren Kirchenpräsidenten Theodor Schaller vom Oktober 1953 entnommen ist: »Was ist eine kirchliche Schule, wie sie hier werden soll? Das ist eine Schule, in der Lehrsaal und Heim miteinander verbunden sind, und in der, eingebettet in fröhliches und geordnetes Jugendleben, gründliches Wissen gelehrt und Raum für ehrliches Fragen nach der Wahrheit geboten wird. Das ist eine Lehrerschaft, die fachlich und pädagogisch höchsten Ansprüchen entsprechend, ihre Arbeit aus den Grundkräften des Glaubens treibt und in der Gemeinschaft miteinander am Werke steht. Das ist eine Schülerschaft, die hier lebt und lernt und im Leben und Lernen beides, Bindung und Freiheit, erfährt. Das ist eine Schule unter dem Evangelium.« Z. n. Ursula Gerth (wie An. 20). In der »Schule unter dem Evangelium« als die sich die Heimschule am Trifels ursprünglich versteht, wird morgens in der Pausenhalle eine Andacht für die Schulgemeinschaft gefeiert, beim Mittagessen im Speisesaal ein Tischgebet gesprochen und sonntags der Gottesdienst besucht. Dies verliert sich Anfang der 1970er Jahre im Zeichen schulischer Reformen unter den Leitideen der Demokratisierung, Humanisierung und Emanzipation. Inwieweit hier die Formel von der evangelischen Schule als »Muster des Normalen« eine Rolle spielte, wäre zu untersuchen. Vgl. Ursula Gerth (wie Anm. 20), 34.
- 3 Helmuth Kittel, *Schule unter dem Evangelium. Zum Problem der Konfessionalität im Schulwesen* (Pädagogische Studien. Schriftenreihe der pädagogischen Hochschulen Niedersachsens Heft 2), Braunschweig et. al. 1949.

ritten Weg zu gehen, den die EKD-Synode 1958 in Barmen formulierte: »Die Evangelische Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit«, orientiert an einem Bildungsverständnis, dessen erklärtes Ziel es war, Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichen Gliedern der Gesellschaft zu erziehen – in Überwindung nationalistischer Gehorsamsideologie und in Abgrenzung zur marktwirtschaftlichen Vereinnahmung und kommunistischen Vermassung des Individuums.

Im Konzept der Heimschule folgen Schule und Internat der gleichen Logik. Sie bilden strukturell, personell und konzeptionell eine Einheit. Die Zielsetzung der Einrichtung lässt sich nur durch ein Schule und Internat umgreifendes, einheitliches Konzept realisieren. Die Heimschule *ist* Internatsschule.



Durch den Bau der Mauer verebbten die Auswanderungsströme aus der DDR, die Ende der 1950er Jahre eingeleitete Bildungsreform führte in den 1960er Jahren zur Gründung vieler weiterführender Schulen in ländlichen Räumen. Die bislang klassische Klientel der Heimschulen konnte nun bequem vom Heimatort aus weiterführende Schulen besuchen. Mit der Forcierung höherer Bildung seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre war zudem das Konzept des Aufbaugymnasiums ab Klasse 8 überholt. Das von Gründungsdirektor Martin Bümlein – dem Vater von Klaus Bümlein – umgesetzte Ursprungskonzept bedurfte der Weiterentwicklung.

1.2 Konzeptwechsel Mitte der 1970er Jahre: Schule mit Internat

Am Trifelsgymnasium wie auch andernorts führten die veränderten Rahmenbedingungen zu einschneidenden Veränderungen des Schulkonzeptes.⁴ Unter dem neuen Schul-

4 Der Konzeptwechsel lässt sich auch an der Namensgebung festmachen: Der Versuch, die »Heimschule am Trifels« in »Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium« umzubenennen scheiterte, das Kuratorium votierte für »Trifelsgymnasium«. In diesem Namenswechsel spiegelt sich – zumindest in der Retrospektive – der Übergang von einem theologisch motivierten Schulkonzept zu einem Konzept regionaler Schulversorgung. Dem korreliert die Maxime der damaligen religionspädagogischen Theoriebildung, evangelische Schulen sollten »Muster des Normalen« sein. Vgl. zu dieser Maxime unten 2.1 Das religionspädagogische Paradigma.

leiter Günther Gerth (1973–1990) wurde die Schule 1975 zum Gymnasium ab Klasse 7 (1987 zum Vollgymnasium ab Klasse 5) und öffnete sich für Schülerinnen und Schüler aus der Region. Waren zu diesem Zeitpunkt nur ca. 20 % der knapp 300 Schülerinnen und Schüler sogenannte Externe, so stieg deren Zahl nun deutlich an. Generell verzeichneten evangelische Schulen großen Zulauf durch den höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern in weiterführenden Schulen in Kombination mit dem Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge ins weiterführende Schulwesen. Dagegen kämpften die Internate seit Anfang der 1980er Jahre mit sinkenden Schülerzahlen. Auch am Trifelsgymnasium steigt die Gesamtschülerzahl und pendelt sich bei ca. 450 Schülern ein, während die Internatsbelegung rückläufig ist.

War es bis zum Konzeptwechsel üblich, dass Lehrer mit ihren Familien als Hausherrn in den Internatshäusern mit den Schülern zusammen lebten, sie morgens in der Schule unterrichteten und nachmittags und abends im Internat betreuten, so wurden nun pädagogische Kräfte als Hausherrn der Internatshäuser eingestellt, die aus Einrichtungen der Jugendhilfe oder aus anderen Berufen wechselten.

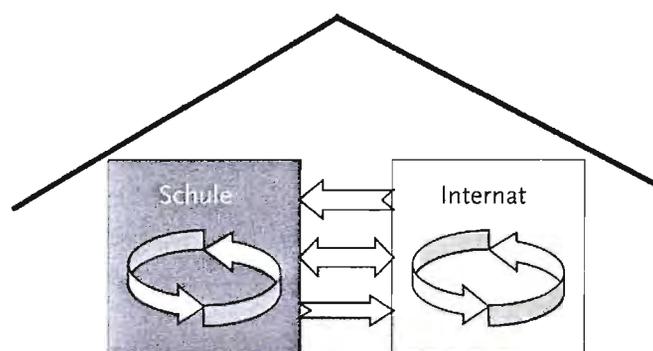
War das Internat bisher die Bedingung der Möglichkeit des pädagogischen Konzeptes der Schule gewesen – ohne Internat wäre weder der ganzheitliche Bildungsansatz noch der Dienst an Kindern aus dem schulisch unterversorgten ländlichen Raum möglich gewesen – und strukturell und personell mit der Schule nahtlos verwoben, so änderte sich jetzt dessen Zielrichtung und Zielgruppe. Nicht mehr für begabte Schüler aus ländlichen Räumen wurden Internatsplätze vorgehalten, sondern für die »Opfer der Bildungsreform«. Georg Picht, zu diesem Zeitpunkt noch Leiter der FEST (Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft) in Heidelberg, von 1946 für zehn Jahre selbst Leiter des Landschulheims Birklehof, hatte 1971 diese neue Zielrichtung der evangelischen Schularbeit ausgegeben. Die Bildungsreform, die er selbst maßgeblich publizistisch vorangetrieben hatte⁵, sah er vor dem Scheitern. Sie werde, so Picht, Schulversager produzieren. Sich um diese jungen Menschen zu kümmern, sei vornehmste Aufgabe evangelischer Internate und ihrer Schulen.⁶ Auch wenn die Internatsschülerchaft differenzierter beschrieben werden muss als Picht dies programmatisch tut⁷, ist der Wandel der Internate signifikant. Waren sie vorher die Schulwohnorte der »ländlichen Bildungsreserve«, so jetzt tendenziell Wohnorte für Kinder mit schulisch und privat belasteten Lebensläufen. In die Schulen zogen – dem Geist der Zeit entsprechend – Professionalisierung durch verstärkte Fachlichkeit und Leistungsorientierung qua Punktesystem ein. Aus dem Lehrer, der gleichzeitig Hausleiter war und dadurch sowohl die Schüler als ganze Menschen (und nicht nur in ihrer Rolle als Schüler) als auch alle Facetten des Internatsbetriebs aus eigener Erfahrung kannte, wurde der Fachlehrer, der

5 Vgl. Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten u. Freiburg, 1964.

6 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Freie Schule (Hg.), *Freie Schule. Gesellschaftliche Funktion des Freien Schulwesens*, Mit einem Vorwort von G. Picht, Klett-Verlag 1971.

7 Zu den Motiven für einen Internatsaufenthalt vgl. Steffen Schramm, *Evangelische Internate und Heime*: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Evangelische Schule*, Gütersloh 1999, 243–255, 244f.

zur Hausaufgabenbetreuung zwei Stunden pro Woche in einem Internatshaus erschien. Die ursprüngliche Einheit von Schule und Internat lockerte sich personell und strukturell. Die Schule partizipierte an allgemeinen schulischen und schulpolitischen Entwicklungen, die Internate bildeten ein diakonisches Profil und Selbstverständnis aus. Mancherorts ist von »Goetheschule« und »Bodelschwingh-Internat« die Rede – Formulierungen, die die unterschiedlichen Sinn- und Werthorizonte und Systemlogiken der Teileinrichtungen andeuten. Strukturell wird aus der »Heimschule« eine »Schule mit Internat«, genauer: eine »(leistungsorientierte) Schule mit (sozialdiakonischem) Internat«. Die über Jahre immer wieder in Konferenzen geführten Gespräche über »die Zusammenarbeit von Schule und Internat« haben hier – in der konzeptionell-strukturellen Friktion – ihren Entstehungsort und sachlichen Grund.⁸



Das Internat ist nun nicht mehr tragender Teil des Gesamtkonzepts der Einrichtung, bleibt aber dennoch ein Schwerpunkt der Schule. Die konzeptionelle Friktion wird personell überbrückt, zum einen dadurch, dass ein Großteil der Lehrerschaft Dienste im Internat verrichtet, zum andern durch den persönlichen Einsatz des Schulleiters Günter Gerth. Gelernter Fakultastheologe, kirchlich äußerst engagiert und stark von Bonhoeffer inspiriert, ist er im Internat höchst präsent und kümmert sich persönlich um biographisch belastete, häufig auch Probleme bereitende Schülerinnen und Schüler. Dass die Starken den Schwachen helfen müssen und die Schule sich um jeden einzelnen Schüler zu kümmern habe, der dies brauche, das ist eine Haltung, die viele junge Kolleginnen

8 Vgl. dazu exemplarisch Hans-Albrecht Breuning, Welche Hilfen von der Schule braucht das Internat zur Lösung seiner erzieherischen Aufgaben? Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, 25 (1984), H. 6, 161–169. Generell lässt sich sagen: Existiert ein integriertes, Internat und Schule übergreifendes Konzept – wie in der Entstehungsphase evangelischer Internatsschulen nach dem Zweiten Weltkrieg – dann befinden sich Internate in einer guten Position, weil die Schulen sie brauchen, um das Schulkonzept realisieren zu können. Gibt es kein integriertes Konzept geraten Internate in eine schwache Position, weil Schulen auch gut ohne Internate auskommen und sie häufig als lästig empfinden, weil dort der Anteil sog. schwieriger oder biographisch belasteter Schülerinnen und Schüler höher ist.

und Kollegen beeindruckt und die Schulkultur nachhaltig prägt.⁹ Dass Lehrerinnen und Lehrer im Internat Dienst tun, ist für ihn deshalb eine Selbstverständlichkeit. Das Internat wird für viele Schülerinnen und Schüler zu einem »Ort der zweiten Chance« (und manche bekommen dort bei Lichte betrachtet *erstmal*s eine Chance). Zahlreiche außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften schaffen Begegnungsmöglichkeiten zwischen Lehrern und Schülern, die weit über das im Unterricht übliche Maß hinausgehen. Der frühe Tod Gerths im August 1990 bedeutet für die Schulentwicklung einen Einschnitt.

1.3 Akzentverschiebung mit Folgen: Die Phase seit 1991

In den Jahren nach 1991 vollzieht sich eine deutliche Akzentverschiebung vom Internat auf schulische Bezüge. Während die Schule bisher der Anfang der 1970er Jahre ausgegebenen Maxime gefolgt war, evangelische Schulen sollten in Abgrenzung zu den staatlichen Mammutschulen »überschaubare Schulen« sein, die persönliches Kennen ermöglichen, wird die Schule nun von Zwei- auf Dreizügigkeit erweitert, damit – so das Argument – ein besseres Unterrichtsangebot in der Mainzer Studienstufe garantiert werden könne. Die Gesamtschülerzahl steigt Mitte der 1990er Jahre auf über 700 (2012: 750) und macht einen Schulerweiterungsbau nötig, der die Baulast dauerhaft erhöht. Die Zahl der Internatsschüler sinkt unter 100 (2012: ca. 50), von denen bis zu ca. 20 die Realschule in Annweiler besuchen.

War die konzeptionell-strukturelle Friktion bisher dadurch überbrückt worden, dass der Schulleiter das Internat als Schwerpunkt der Schule gesehen und einen deutlichen Akzent auf die sozialdiakonische Arbeit im Internat gelegt hatte, so bekommt die Schule jetzt einen anderen, vom Internat unabhängigen, musischen Schwerpunkt. Galt bis dahin das Internat als »Filetstück« der Einrichtung und die Förderung biographisch belasteter Schüler als besondere Stärke der Schule, so geht jetzt die personelle und mentale Energie in große Aufführungen des Musiktheaters. Seit einigen Jahren werden die Dienste in der Hausaufgabenbetreuung des Internates von externen Kräften wahrgenommen, nicht mehr wie zuvor von Lehrkräften der Schule. Damit ist nach der konzeptionellen nun auch die personelle Entkoppelung von Schule und Internat weit fortgeschritten und befördert die Außenwahrnehmung, die Schule bediene nur noch den regionalen Bedarf.

Die hier geschilderten strukturellen Entwicklungen vollzogen sich an fast allen evangelischen Heimschulen.¹⁰ Dies führte seit Mitte der 1980er Jahre mancherorts zur Schließung von Internaten und Internatsschulen, andernorts wurden Veränderungen

9 Fast zehn Jahre nach Gerths Tod erscheint eine Festschrift mit zahlreichen Beiträgen von Lehrerinnen und Lehrern, ehemaligen Schülern und Weggefährten aus der Schul-, Schulbund- und Kirchentagsarbeit. Vgl. Ursula Gerth (wie Anm. 21). Darin findet sich auch die Rede eines ehemaligen Schülers bei der Aufstellung einer von ihm gestifteten Doppelbüste Günther Gerth/Dietrich Bonhoeffer 1996 im Speisesaal des Trifelsgymnasiums.

10 Vgl. die idealtypische Skizze der Entwicklung: Steffen Schramm, *Evangelische Internate und Heime*: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Evangelische Schule*, Gütersloh 1999, 243–255; 249–251.

vor allem hinsichtlich des landeskirchlichen Zuschussbedarfs, aber auch um des evangelischen Profils willen gefordert, die dann auch zu konzeptionellen (und finanziellen) Veränderungen führten. Die Evangelische Kirche der Pfalz scheint nun durch die Portfolioanalyse an diesem Punkt angekommen zu sein.

Die Herausforderung, vor der das Trifelsgymnasium jetzt steht, kann wohl nur als doppelte angemessen beschrieben werden: den Zuschussbedarf zu senken und das evangelische Profil zu schärfen. Nur eines dieser beiden Ziele anzustreben, dürfte nicht zu langfristig tragfähigen Konzepten führen.

Dass das Trifelsgymnasium in dieser Situation von der Praktischen Theologie substantielle Hilfe erhalten könnte, steht nicht zu erwarten. Seine Geschichte spiegelt sich in der Geschichte der praktisch-theologischen Theoriebildung zu kirchlichen Schulen und partizipiert an deren Stärken und Schwächen. Die theologische *und* ökonomische Krise vieler kirchlicher Schulen seit den 1980er Jahren ist auch eine kybernetische Krise der Theologie.

2. Die theologische Krise kirchlicher Schulen als kybernetische Krise der Theologie

2.1 *Das verkündigungstheologische und das religionspädagogische Paradigma*

Für die Zeit nach 1945 lassen sich grob zwei Typen der Theoriebildung unterscheiden: zunächst das nach 1945 für gut zwei Jahrzehnte dominierende verkündigungstheologische Paradigma, das von der dialektischen Theologie geprägt war. Seine wichtigsten Vertreter sind Oskar Hammelsbeck¹¹, der »Schulmann der Bekennenden Kirche« und persönliche Bekannte Dietrich Bonhoeffers¹², und Helmuth Kittel.¹³ Dieser Theorietyp wird in den 1970er Jahren von einem erfahrungshermeneutischen Paradigma abgelöst, das wiederum in den 1980er Jahren zu einem bildungstheoretischen Paradigma erweitert wird. Für beide Konzeptstufen steht Karl Ernst Nipkow, der seit seinen Hauptrefe-

11 Oskar Hammelsbeck, Die evangelische Verantwortung im Für und Wider der Bekenntnisschule, Januar 1946; Sebastian Müller-Rolli, Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung, Göttingen 1999, Text 56; Oskar Hammelsbeck: Thesen zur Schulfrage, 26. 4. 1949; Müller-Rolli, Text 85; Oskar Hammelsbeck, Die Verantwortung des evangelischen Lehrers an kirchlichen Schulen: Der Evangelische Erzieher 8 (1956), 116–120; Ders., Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1958; Ders., »Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit«. Vortrag vor der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Religionslehrer auf der Jahrestagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Nordrhein-Westfalen, am 1. April 1959 in Bad Salzuflen: Sonderbeilage zu Neue Deutsche Schule, H. 14/15 (1959).

12 Oskar Hammelsbeck, Begegnung mit Dietrich Bonhoeffer, EvErz. (Juni 1949), 29f.

13 Helmuth Kittel, Schule unter dem Evangelium. Richtlinien: Deutsche Theologie, 2 (1935), 140–153; Helmuth Kittel, Schule unter dem Evangelium. Zum Problem der Konfessionalität im Schulwesen (Pädagogische Studien. Schriftenreihe der pädagogischen Hochschulen Niedersachsens, H 2), Braunschweig et. al. 1949.

raten auf den EKD-(Bildungs-)Synoden 1971 und 1978 die im religionspädagogischen Diskurs am Rande immer mitlaufende Diskussion um die Theorie Evangelischer Schulen bestimmt, 1985 und 1990 umfangreichere Beiträge liefert und bis Anfang des 21. Jahrhunderts mit diesem Thema präsent bleibt.¹⁴

Im verkündigungstheoretischen Paradigma werden evangelische Schulen als »Schulen unter dem Evangelium« verstanden, die »Beispielschulen« für die christlichen Gemeinschaftsschulen des staatlichen Schulwesens sein sollen. Bezugspunkte kirchlicher Schulgründungen sind die staatliche Schulpolitik und gesellschaftspolitische Zielvorstellungen. Was evangelischer Religionsunterricht und kirchliche Schulen sind, wird primär theologisch-dogmatisch bestimmt. Theologie und Pädagogik sind getrennt. Dass das pädagogische Tun pädagogisch weitgehend unreflektiert blieb, führte Anfang der 1960er Jahre zu einer kritischen Bestandsaufnahme der pädagogischen Qualität der Evangelischen Unterweisung.¹⁵

Im Gefolge der empirischen Wende in der Pädagogik vollzieht auch die Religionspädagogik eine »empirische Wendung«¹⁶, die zur verstärkten Rezeption pädagogischer, sozialwissenschaftlicher und psychologischer Forschungsergebnisse führt.

Wurde im verkündigungstheologischen Paradigma »der Lehrer, der Schüler als Christ«¹⁷ dogmatisch definiert, so wird jetzt im religionspädagogisch-erfahrungshermeneutischen Paradigma nach dem Menschen gefragt, der zum Glauben finden soll, nach dem Menschen mit seinen Fragen und Problemen, seinen biographischen und psychologischen Entwicklungsstufen und sozialen Kontexten. Bezugspunkt kirchlicher Schulgestaltung ist nun die innere pädagogische Ausgestaltung bestehender Schulen im Angesicht der staatlichen Bildungsreform und ihrer Antagonismen.

War im verkündigungstheologischen Paradigma die Dogmatik wichtigste Bezugswissenschaft, so tritt im religionspädagogischen Paradigma die Pädagogik gleichwertig

14 Karl Ernst Nipkow, Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung: Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Eine Dokumentation (Bd. 51 der Pädagogischen Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts), Gütersloh 1972, 15–68; Ders., Leben und Erziehen – wozu?: Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation über Entschlüsse der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978, Gütersloh 1979, 17–49; Ders., Evangelisches Erziehungsverständnis und Evangelische Schulen, Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, Sonderheft 1985 (26. Jg.); Ders., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, ²1992, 504–554; Ders., Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, 13–23; Ders. u. Friedrich Schweitzer (Hg.), Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen (Schule in evangelischer Trägerschaft 1), Münster u. a. 2002.

15 Karl Ernst Nipkow, Evangelische Unterweisung oder evangelischer Religionsunterricht? (neue pädagogische Bemühungen, Bd. 4), Essen 1964.

16 Vgl. Klaus Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik: EvErz 20 (1969), 111–125.

17 Vgl. Helmuth Kittel, Der Erzieher als Christ, Göttingen 1951/1953/1961.

neben die Theologie. Jede religionspädagogische Aussage, so Nipkow, müsse doppelt verifiziert sein, theologisch *und* pädagogisch. Dies ist der Grundansatz seines »dialektisch-konvergenztheoretischen«, »verbindenden«, »vermittelnden« Ansatzes religionspädagogischer Theoriebildung.¹⁸

Nachdem die dialektische Theologie ganz auf Verkündigung und Entscheidung gesetzt, die menschliche Seite bei der Entstehung des Glaubens ausgeblendet und die Differenz zwischen göttlicher Offenbarung und religiöser Erfahrung betont hatte, wird im erfahrungshermeneutischen Paradigma Erfahrung zum neuen Zentralbegriff der Religionsdidaktik. »Gegenüber dem alten Verkündigungs- und Entscheidungsbegriff soll mit dem Kennzeichen ›Erfahrung‹ der grundlegende Paradigmenwechsel innerhalb der RP (Religionspädagogik, Anm. St. Schramm) angezeigt sein. Indem ›Erfahrung‹ zur religionsdidaktischen Grundkategorie erhoben wird, soll der *pädagogische Charakter* der RD (Religionsdidaktik, Anm. St. Schramm) gegenüber einem einseitig *theologischen Selbstverständnis* dokumentiert werden.«¹⁹ Nipkow schlussfolgert, es sei sinnvoll »Schule insgesamt als ›Erfahrungsraum‹ wie auch den Religionsunterricht im besonderen erfahrungsnah zu gestalten.«²⁰

Damit treten die Gestaltung des Schullebens und der Unterrichtsprozesse unter einer neuen Fragestellung in den Blick. Im verkündigungstheologischen Paradigma sah man die Prägung des Schullebens weitgehend in Andachten, Gottesdiensten, Gebeten – gerichtet an und vollzogen durch christliche Lehrer und Schüler – und im zwischenmenschlichen Umgang – zwischen Lehrern und Schülern als Christen – gegeben. Hinsichtlich des Unterrichts wurde die Funktion des Evangeliums in der Schule als Kritik an Tendenzen zur weltanschaulichen Verselbständigung der »anderen Fächer« und Bedingung der Möglichkeit »echter Weltlichkeit« gesehen. Im religionspädagogisch-erfahrungshermeneutischen Paradigma kommen Schulleben und Unterricht dagegen unter der Fragestellung in den Blick, wie diese gestaltet sein müssen, damit kirchlich weitgehend entfremdete Schüler und Lehrer Erfahrungen machen, die sie den Glauben »entdecken« lassen.²¹

Ab den achtziger Jahren greift die Religionspädagogik, wesentlich von Nipkow mit angestoßen, den in der empirischen Wende vernachlässigten Bildungsbegriff erneut auf. 1990 spricht Nipkow von Bildung als Lebensform (und durch Lebensform) und Bildung

18 Vgl. Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh (1975) ¹1990, 197–222; Ders., Evangelisches Erziehungsverständnis und Evangelische Schulen, Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, Sonderheft 26 (1985), 5–21; Ders., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh (1990) ²1992, 504.

19 Godwin Lämmermann, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 204.

20 Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung (wie Anm. 18), 462.

21 Wie verpflichtet sich Günther Gerth als Leiter des Trifelsgymnasiums dieser theologisch-pädagogischen Perspektive fühlte, mag deutlich werden in einem charakterisierenden Satz von Klaus Bümlein: »Er (Günther Gerth) hat sich abgearbeitet, so scheint es mir, um in der Lebenswirklichkeit von Schule und Kirche ... die wirkliche Anwesenheit des Evangeliums zur Geltung zu bringen.«, z. n. Ursula Gerth, (hg. für den Freundeskreis Trifelsgymnasium e.V.), Pädagoge, Humanist und Christ. Begegnungen mit Günther Gerth, Speyer 1999, Zum Geleit, o. S.

als Reflexivität. Bildung dient der Begleitung von Menschen und der Erneuerung der Gesellschaft. Sie wird verwirklicht durch christliche Sitte/Lebensform (Schulleben) und Reflexivität (Unterricht).

Dabei sieht Nipkow das kirchliche Bildungshandeln in einem doppelten Verantwortungszusammenhang: bezogen auf die Kirche und bezogen auf das Gemeinwesen. »An Gott glauben und vor Gott leben – beides zusammen macht den vollen Umfang evangelischer Bildungsverantwortung aus.«²² Diese Verantwortung besteht nicht nur in der Kirche, sondern auch für das Gemeinwesen: »Auch im weltlichen Regiment gilt die Verantwortung vor Gott, und sie kann von der Kirche nicht mit geschlossenen Augen nur der Obrigkeit überlassen bleiben. Diese Begründung ergibt sich von Luthers Zwei-Regimenten-Lehre her.«²³

Auf dem Hintergrund dieses Verständnisses evangelischer Bildungsverantwortung folgert Nipkow für die konkrete pädagogische Arbeit: »Zu suchen ist nach dem, was sowohl dem christlichen Glauben wie der pädagogischen Einsicht in einer konkreten geschichtlichen Situation gleichermaßen entspricht: ein Weg der ›Entsprechungen‹, der Frage nach der ›Abbildbarkeit‹ theologischer und pädagogischer Interpretationen.«²⁴

Für das Verhältnis von Theologie und Pädagogik in der konkreten Gestaltung einer Schule ergeben sich folgende Bestimmungen: »Es kann sein, daß bestimmte Aufgaben zugleich theologisch und pädagogisch zu fordern sind. Es ist aber auch denkbar, daß aus theologischen Gründen Einwände gegen pädagogische Postulate bzw. aus pädagogischen Gründen Einwände gegen pädagogische Postulate erhoben werden müssen. Mehreres ist möglich: gemeinsame Aussagen, gegensätzliche Aussagen, Teilgemeinschaften, komplementäre Aussagen u. a. Hier wie in anderen vergleichbaren Problemlagen folge ich einem ›dialektisch-konvergenztheoretischen‹ Denkansatz. Als Formel lässt sich die verfolgte Absicht sehr einfach zusammenfassen: Kirchliche Schulen müssen in Theorie und Praxis pädagogisch und theologisch ausgewiesen sein.«²⁵

22 Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung* (wie Anm. 18), 432f.

23 Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18), 438.

24 Karl Ernst Nipkow, *Evangelisches Erziehungsverständnis und Evangelische Schulen*, Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, Sonderheft, 26 (1985), 5–21, bes. 18.

25 Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh, 1992, 503f.; auf die Gefahr des »Parallelismus« der Denkfigur Nipkows und damit der Defizite dieses Ansatzes in der Bestimmung des Verhältnisses theologischer und pädagogischer Aussagen, weist Hans-Jürgen Fraas hin. Nipkows Forderung einer doppelten, theologischen und pädagogischen Begründung religionspädagogischer Aussagen sei – so Fraas – der Versuch, »die Kompatibilität von Lern-, Erziehungs-, Bildungstheorien im sozialwissenschaftlichen Sinn und theologischer Anthropologie verständlich zu machen ... Die Einheit der Erfahrungsmöglichkeit ist auf diese Weise gewahrt, aber unter der Gefahr des Parallelismus ... Die Doppelbegründung lässt im Grund eine der beiden Seiten als überflüssig erscheinen: Wenn eine erziehungswissenschaftliche Theorie sich als pädagogisch sachgemäß erweist, so ist dem Pädagogen nicht deutlich zu machen, warum dies nun zusätzlich auch noch eines theologischen Beweises oder Nachweises bedarf. Es reicht noch nicht aus, Bildungsprozesse im ›sowohl-als-auch‹ zu beschreiben (sowohl theologisch als auch pädagogisch relevant), sondern es wird das Aufeinanderbezogensein beider erst dann deutlich, wenn nachgewiesen werden kann,

Von dieser Programmatik ausgehend bestimmt Nipkow evangelische Schulen in dreifacher Weise: als »freie Schule«, als »gute Schule« und als »Schulen aus einer Weltanschauung aus dem Glauben«.

Sie sind erstens »freie Schulen«, die ihre Freiheit von einer freiheitlichen staatlichen Verfassung beziehen und deshalb auch auf das allgemeine Bildungswesen bezogen bleiben sollen. Die verfassungsrechtliche Freiheit evangelischer Schulen wird als Einladung verstanden, »das gemeinsam Angehende« zu verantworten und evangelische Schulen als »Muster des Normalen«²⁶ zu gestalten.

Evangelische Schulen sollen zweitens »gute Schulen« sein, die »auf erziehungswissenschaftliche Bestimmungen der Merkmale einer »guten Schule« hören ... nach dem hier vertretenen Ansatz möchten evangelische Schulen ebenfalls zur *allgemeinen Qualität des Schulwesens* beisteuern.«²⁷ »Das bedeutet schließlich pädagogisch, dass evangelische Lehrerinnen und Lehrer ... auch dann schon den Sinn christlicher Erziehung und Bildung erfüllen, wenn sie gemeinsam mit allen anderen Pädagogen das für alle Schüler gemeinsam Gute anstreben.«²⁸

Evangelische Schulen sollen drittens »Schulen einer Weltanschauung aus dem Glauben« sein, denn als freie Schulen dürften sie eine »eigene Tendenz«²⁹ haben, worunter nun das »evangelische Profil«, das »Proprium« zu verstehen sei.³⁰ Spätestens hier macht sich eine gewisse Konfusion in Nipkows Begrifflichkeit bemerkbar: Während vorher behauptet wurde, das »christliche Proprium« evangelischer Schule bleibe schon gewahrt, wenn sie gute Schulen seien, wird nun behauptet, jetzt komme man erst eigentlich zur Propriumsfrage. Deutlich ist, dass das evangelische Profil hier als etwas

inwiefern die eine Dimension zwangsläufig aus der anderen hervorgeht.« Z. n. Hans-Jürgen Fraas, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, 27.

26 Diese Formel gebraucht Nipkow bereits vor der EKD-Synode 1971 und 1978. Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Leben und Erziehen – wozu?*: Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), *Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation über Entschlüsse der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 9. und 10. November 1978*, Gütersloh 1979, 17–49, 33: Die Betonung der Eigenständigkeit kirchlicher Schulen geschehe nicht »um einer ghettohaften Sonderentwicklung kirchlicher Schulen willen, sondern unbeschadet ihrer berechtigten innerkirchlichen Aufgaben primär um der rechten Bildung, Ausbildung und Erziehung allgemein willen, um neues Vertrauen zum Schulwesen überhaupt zu schaffen. Der Sinn kirchlichen Engagements in eigenen Ausbildungsstätten und Heimen ist es nicht, zu zeigen, was nur in kirchlicher Trägerschaft möglich ist, sondern was *allgemein geboten und möglich* sein sollte.« Die Formel stellt seit Anfang der 1970er Jahre ein wesentliches Element des Selbstverständnisses evangelischer Schulen dar – mit entsprechenden Auswirkungen. Vgl. Ursula Gerth (wie Anm. 21), 34.

27 Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18), 509. Mit dem Begriff der Evangelischen Schule als »gute Schule« adaptiert Nipkow die Diskussion, die in den 1980er Jahren um die »gute (»Einzel«-) Schule« geführt wurde als sich nach dem Scheitern der »Gesamtsystem-Strategie Bildungsreform« die Aufmerksamkeit wieder der Einzelschule zuwandte.

28 Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18), 509.

29 Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18), 524.

30 Vgl. Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18): »Was ist das evangelische Profil evangelischer Schulen? Mit dieser Frage erreichen wir die berühmte Propriumsdiskussion, die bisher nur gestreift worden ist.« (524).

verstanden wird, was zur guten Schule noch hinzukommt. Nipkow vertritt ein additives Propriumsverständnis.³¹ Das spezifisch evangelische resp. christliche ist etwas, das zum allgemeinen Guten der »guten Schule« noch hinzukommt.

Entgegen einer personalistischen Engführung der Propriumsfrage (wie im verkündigungstheologischen Paradigma) will Nipkow »bei der Gestaltung der Schule im ganzen«³² ansetzen. Deshalb thematisiert er Schulleben und Unterricht und unterscheidet nochmals allgemeines und besonderes Proprium. Das allgemeine Proprium verortet Nipkow im Lebens- und Lernzusammenhang, in der pädagogischen Kultur als »ein gemeinsames mit allen anderen evangelischen Schulen.«³³, es sei in der »Sache des Evangeliums und in dem dadurch gestifteten Gesamtzusammenhang des Lebens einer evangelischen Schule«³⁴ zu finden. Das besondere Proprium sei »für jede individuelle Schule« aufgrund historischer Bedingtheiten und Entwicklungen auszumachen.³⁵

Inwieweit diese deskriptiven Unterscheidungen bei der Leitung und Gestaltung einer Schule im Spannungsfeld von kirchenpolitischen Anfragen, ökonomischem Druck und evangelischer Profilschwäche hilfreich sind, sei dahingestellt. Nipkows Theoriebildung bleibt religionspädagogischen Fragestellungen verhaftet. Auch für Nipkow gilt – wie für die dialektisch-theologische Religionspädagogik –, dass kirchliche Schulen letztlich von der Problematik des Religionsunterrichtes her gedacht wurden, nicht von der Aufgabe der Schulleitung und -gestaltung her. Sein Modell wurde zunächst für die Religionspädagogik entwickelt, dann auf kirchliche Schulen übertragen.³⁶ Es enthält viele wichtige Hinweise für die pädagogische Gestaltung evangelischer Schulen. Sein Defizit besteht darin, dass es nicht in einem kybernetischen Rahmen gedacht ist, der Schulleitungen helfen könnte, ihre Arbeit zu reflektieren und zu projektieren. Dies zeigt sich vor allem

31 Dieses additive Verständnis findet sich bis in Beratungskonzepte hinein. Vgl. Abschlußbericht des EchriS-Teams am TGA, Hg. v. Evangelische Kirche der Pfalz, 31. 1. 2012, 4: Schulen in evangelischer Trägerschaft »haben den Anspruch, in pädagogischer Perspektive mindestens so gut wie jene Schulen in staatlicher Trägerschaft zu sein und zusätzlich (!) einem evangelischen Bildungsverständnis gerecht zu werden, welches sich im Profil der Schule widerspiegelt.« Hier greift die Kritik von Fraas, vgl. Anm. 25. Zu fragen wäre, in welchem Verhältnis das »pädagogisch gute Schule sein« zu einem besonderen Profil auf der Basis des evangelischen Bildungsverständnisses steht. Ist evangelisch in pädagogischer Perspektive noch besser als gut? Oder ist es anders gut als die gute staatliche Schule? Gibt es also etwas evangelisch Gutes, das zum allgemeinen Guten noch hinzu käme? Hier zeigen sich nochmals die Grenzen der Denkfigur der doppelten Begründung. Diesen Fragen zum Verhältnis von »guter Schule« und »evangelischer Schule« ist nur systematisch-theologisch in einem kybernetischen Denkmodell bei zu kommen. Und die Probleme, vor denen das Trifelsgymnasium aktuell steht, können mit einer Theorie »evangelischen Bildungsverständnisses« nicht gelöst werden, weil sie keine pädagogischen, sondern theologisch-kybernetische Probleme sind.

32 Nipkow, *Bildung* (wie Anm. 18), 524.

33 Wie Anm. 32.

34 Wie Anm. 32.

35 Wie Anm. 32.

36 Das gibt er selbst zu bedenken: »Die am Religionsunterricht entwickelten Leitvorstellungen haben zugleich jeweils auf alle anderen religions- bzw. gemeindepädagogischen Bereiche abgefärbt.« Zitiert nach Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 256.

auch daran, dass ökonomische Aspekte außen vor bleiben. Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre wird dieser Aspekt aber immer drängender – vor allem für Schulen in unmittelbarer landeskirchlicher Trägerschaft wie dem Trifelsgymnasium.³⁷

2.2 Das kybernetische Paradigma theologischer Theoriebildung evangelischer Schulen

Die bisherige theologische Theoriebildung blendet die Tatsache aus, dass Schule eine Organisation ist, die geleitet und gestaltet werden muss. Sie reflektiert die pädagogischen Handlungs-, nicht die kybernetischen Leitungsaufgaben. Sie thematisiert die schulischen Bildungsfragen, und damit nur sehr begrenzt die normativen und strategischen Leitungs- und Gestaltungsfragen, die sich im Innen- und Außenbezug der Schulleitung und -gestaltung stellen.

Dem verkündigungstheologischen Paradigma ging es um die klare Trennung zwischen dem »ewigen Gott« und dem Menschen (Koh 5,1),³⁸ dem religionspädagogischen um die doppelte, die theologische und pädagogische Verantwortung kirchlichen Bildungshandelns. Beide reagierten damit auf zeitgeschichtliche Herausforderungen: das verkündigungstheologische Paradigma auf die Herausforderung diverser Weltanschauungen und Ideologien mit hohem Destruktionspotential, das religionspädagogische Paradigma auf die Herausforderungen der empirischen Wende der Pädagogik sowie der Bildungsreform und ihrer Antagonismen.

Das kybernetische Paradigma antwortet auf die Herausforderung veränderter Rahmenbedingungen kirchlicher Schulträgerschaft und einer veränderten gesellschaftlichen Situation, die die Frage nach einer theologisch orientierten, gesteigerten Selbststeuerungsfähigkeit aufwirft.

Denn seit den 1980er Jahren geraten die Diakonie durch die Einführung marktwirtschaftlicher Elemente in den sozialen Sektor ökonomisch unter Druck, seit den 1990er Jahren die Landeskirchen durch Steuergesetzgebung, Kirchenausstritte und demographisch bedingten Mitgliederverlust. Dieser ökonomische Druck – bei den Landeskirchen gepaart mit der Einsicht, nicht mehr institutionelle Grundierung des Ganzen, sondern nun als Organisation Teil eines gesellschaftlichen Teilsystems zu sein – macht die Notwendigkeit deutlich, die eigene Steuerungs- und Selbstgestaltungsfähigkeit zu

37 Auch die Evaluation des Trifelsgymnasiums durch die Beratungsgesellschaft EchriS (Evaluation christlicher Schulen) bleibt ganz einem deskriptiven religions- und bildungstheoretischen Denkraum verpflichtet. Im Focus stehen der Unterricht und das Schulleben sowie die Grundhaltungen der an Unterricht und Schulleben beteiligten Personen und ihr Umgang miteinander. Fragen mit Leitbildcharakter, die unternehmenspolitische Problemstellungen bearbeiten könnten, bleiben außen vor. EchriS kann ggf. ein gutes Instrument der Evaluation und Entwicklung christlicher Schulen sein, es ist aber nicht geeignet, grundlegende unternehmenspolitische Fragen zu bearbeiten. Vgl. Ev. Kirche der Pfalz, Landeskirchenrat (Hg.), Abschlussbericht des EchriS-Teams am TGA, 31. 1. 2012. Auf Seite 14 wird der Bezug zu einer möglichen Leitbildentwicklung auf der Basis der vorgelegten EchriS-Evaluation hergestellt. Eine Skizze des EchriS-Ansatzes findet sich Seite 4.

38 Vgl. Oskar Hammelsbeck, Art. Evangelische Pädagogik: Lexikon der Pädagogik, I. Band, Dritte Auflage 1962, 1100–1104.

erhöhen.³⁹ Auf Seiten der akademischen Theologie führt dies zur Wiederbelebung der theologischen Kybernetik. Erste Konzepte entstehen für die Diakonie seit Mitte der 1980er Jahre⁴⁰, für Landeskirchen⁴¹ und kirchliche Schulen Mitte der 1990er Jahre.⁴² Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie von der Leitungssituation aus denken und für Leitungskräfte Analysen und Konzepte entwickeln, die den jeweiligen Organisationen angemessen sind und die vor allem den spezifischen Charakter und Auftrag von Kirche bzw. kirchlichen Organisationen für die Aufgabe der Leitung durchdenkt und handhabbar macht.

Das personal ausgerichtete verkündigungstheologische Paradigma fragte nach dem Lehrer als Christen, das erfahrungshermeneutische Paradigma nach Schulleben und Unterricht in ihrer Rolle für die Entwicklung des Glaubens und eines Lebens aus dem Glauben. Das kybernetische Paradigma stellt unternehmenspolitische Fragen nach der Gestaltung der Institution und der System-Umwelt-Beziehung.

Der kybernetische Ansatz setzt dementsprechend nicht in der Lehr-, sondern in der Leitungssituation an. Er richtet sich nicht primär an Lehrende, sondern an Leitende, d. h. an Personen, die Verantwortung für Gestalt und Weg der Schule tragen: für Trägervertreter, die Schulleitung und natürlich auch die Lehrenden in ihrer Rolle als Mitgestaltende: durch ihr tägliches Verhalten und im Rahmen der Konferenzstruktur. Der kybernetische Ansatz erarbeitet mit und/oder für Leitende IST- und WAR-Analysen (vgl. oben 1.) und bietet auf dieser Basis kybernetische Reflexionen für den weiteren Weg einer Einrichtung (vgl. unten 3.).

Die Leitungs- und Gestaltungsarbeit bezieht sich sowohl auf Personalentwicklung als auch auf Unterricht und Schulleben. Insofern wird der religionspädagogisch-erfahrungshermeneutische Ansatz nicht überflüssig. Der kybernetische Ansatz geht aber über ihn hinaus, indem er außer pädagogischen und theologischen auch ökonomische Aspekte, also die Frage der Finanzierbarkeit der Schule, und insofern er die Schulkonzeption als Ganzes, d. h. die Verortung der Schule in gesellschaftlichen, kirchlichen und schulisch-schulpolitischen Kontexten umfasst.

Der kybernetische Ansatz theologischer Theoriebildung ist insofern dezidiert theologisch, als er evangelische Schulen als kirchliche Handlungsformen versteht, als Versuch von Kirche ihrem Auftrag gerecht zu werden. Zu einer solchen kirchlichen Handlungsform wird Schule erst in Relation zum Evangelium. Anders als bei Nipkow und anderen wird das Proprium evangelischer Schulen deshalb nicht mehr als Differenz

39 Eine Diskursanalyse dieser Entwicklung für die sog. »Amtskirchen« auf der Basis von Veröffentlichungen im Deutschen Pfarrerblatt von 1995 bis 2005 hat nun vorgelegt: Birgit Klosterteimer, *Das unternehmerische Selbst der Kirche (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs Bd. 10)*, Berlin/Boston 2011.

40 Alfred Jäger, *Diakonie als christliches Unternehmen*, Gütersloh 1986, ⁴1993; dcrs., *Diakonische Unternehmenspolitik*, Gütersloh 1992.

41 Alfred Jäger, *Konzepte der Kirchenleitung für die Zukunft*, Gütersloh 1993.

42 Steffen Schramm, *Integriertes Management für die kirchliche Schule. Die Propriumsfrage einmal anders gewendet*, Ein Versuch: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, Nr. 4/95, 99–111; Steffen Schramm, *Ethik der Schule – Schule der Ethik. Ein Beitrag zur kirchlichen Unternehmensethik*, *Pastoraltheologie* 7.87 (1998), 302–323.

oder Additivum, sondern als Relation gedacht⁴³ - als Rückbezug auf den Ursprung von Kirche in Gottes rechtfertigendem Handeln in Jesus Christus, als Zukunftsbezug auf das Reich Gottes und den daraus erwachsenden Aufgaben der Kirche. Diese Relation ist die innere Achse, die Sinnmitte der evangelischen Schule, um die sich alle Aspekte der Schule drehen. Sie wird unternehmensethisch reflektiert und in alle Aspekte der Schulwirklichkeit hineinbuchstabiert.⁴⁴ Indem die Leitung und Gestaltung einer evangelischen Schule als sozialetische Aufgabe gefasst wird, lassen sich theologische Motivation und Orientierung und pädagogische Konkretion aufeinander beziehen, ohne dass sie »parallel« zu laufen drohen und ohne dass pädagogischer, psychologischer etc. Sachverstand theologisch bevormundet wird.

Die Hauptaufgabe theologischer Kybernetik liegt dabei nicht in der Bearbeitung der Frage »How to do it?« in der Schulleitung, sondern in der Frage »What and Why to do?«: Warum und wozu wollen wir überhaupt eine Schule errichten und unterhalten und warum gerade auf diese bestimmte Weise gestalten? Was ist der Sinn unseres Schulemachens und -gestaltens?

Es gehört zu ihren Aufgaben darauf hinzuweisen, dass eine evangelische Schule ihren Sinn verfehlt, wenn in ihrem Konzept, ihrer Ausrichtung, ihrem Schwerpunkt, ihrem Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, ihren Erziehungszielen nicht das eingespielt ist, was hier mit der Chiffre »Evangelium von Jesus Christus« bezeichnet wird.

Versuchen kirchliche Schulen dies, so greifen sie dabei zwangsläufig Formen aus der Umwelt auf (z. B. die Kulturform Schule, bestimmte Unterrichtskonzepte, Erziehungsmethoden etc.), um durch sie ihrem kirchlichen Auftrag nachzukommen. Dabei bejahen sie deren Form, transzendieren sie aber.⁴⁵ Anders gesagt: Die aus dem Geist gewirkte Gemeinschaft des Glaubens und der Liebe nimmt die gesellschaftliche und

43 Vgl. Steffen Schramm, Integriertes Management für die kirchliche Schule. Die Propriumsfrage einmal anders gewendet, Ein Versuch: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime, 4 (1995), 99–111, 101f.: Die EKD-Synode hat 1978 unter Mitwirkung Nipkows selbst eine Definition des Propriumsbegriffs vorgelegt, die dem »relationalen Propriumsbegriff« des kybernetischen Ansatzes nahe ist. Nipkow arbeitet diesen Ansatz in seinen Beiträgen von 1985 und 1990 (vgl. Anm. 14) jedoch nicht systematisch aus, und kommt erst 1999 wieder verweisend darauf zurück (Nipkow 1999, S. 20, vgl. Anm. 14).

44 Vgl. Steffen Schramm, Ethik der Schule – Schule der Ethik. Ein Beitrag zur kirchlichen Unternehmensethik, Pastoraltheologie 7.87 (1998), 302–323, insbesondere 314–320. Vgl. dazu entsprechende Aussagen aus »Die Kirche Jesu Christi. Der reformatorische Beitrag zum ökumenischen Dialog über die kirchliche Einheit« Beratungsergebnis der 4. Vollversammlung der Leuenberger Kirchengemeinschaft, Wien-Lainz, 9. Mai 1994: »Alle Institutionen der Kirche sind immer zugleich Institutionen des Zeugnisses und des Dienstes.« (14) »Kriterium sachgemäßer kirchlicher Praxis insgesamt ist es, dass durch sie der Ursprung der Kirche im Rechtfertigungshandeln Gottes bezeugt und erkennbar wird.« (17). Es gilt, die »Wahrheit der Christusbotschaft zur Richtschnur und zum Maßstab bei der Deutung und Gestaltung der Lebenswirklichkeit zu machen« (22).

45 Vgl. Paul Tillich, Systematische Theologie Bd. 3, Berlin 1966, 218: »Nur dann erweisen sich die Kirchen als Kirche, wenn der göttliche Geist in die von ihnen benutzte Form eintritt und sie über sich hinaustreibt.«

schulische Realität mit den Augen des Glaubens und der Liebe wahr, greift die Form Schule auf, bejaht sie und transzendiert sie aber zugleich, eben im Sinne von Glauben und Liebe. D. h. sie ist schöpferisch. Sie denkt neu und bringt Neues hervor.

Warum hätten die Landeskirchen »normale« Schulen gründen sollen nach dem zweiten Weltkrieg? Sie haben Heimschulen gegründet. Warum hätten die Landeskirchen in den 1960er Jahren den bisherigen tabuisierenden und ausgrenzenden Umgang mit Menschen mit Behinderung fortsetzen sollen? Sie haben öffentliche Einrichtungen und Werkstätten für Behinderte gegründet und bemühen sich um Integration.

Evangelische Krankenhäuser haben Hospize auf den Weg gebracht. Und Bethel ist nicht per Zufall ein weltweit anerkanntes Epilepsiezentrum, sondern weil man sich dort in besonderer Weise Menschen mit dieser Krankheit angenommen hat – weil man sie mit den Augen des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung sah und sich daraus dann eine »Unternehmenspolitik« mit entsprechenden Forschungsbemühungen und Praxisversuchen entwickelt hat.⁴⁶

3. Kybernetische Reflexionen

3.1 Das Schulkonzept/die Schulpolitik als Ansatzpunkt

Eigenart und Leistungsfähigkeit der drei Paradigmen der Theoriebildung zu kirchlichen Schulen treten deutlicher hervor, wenn die Frage gestellt wird, welche Möglichkeiten und Ansatzpunkte der Profilierung eine evangelische Schule hat. Anders formuliert: an welcher Stelle der Schulgestaltung der Rückbezug auf das Evangelium als Referenzbezug jeglichen kirchlichen Handelns am stärksten profilbildend wirkt.

3.1.1 **Ansatz bei den Lehrenden?** Die Mitarbeiterschaft evangelischer Schulen spiegelt die ganze Bandbreite evangelischer Kirchenmitgliedschaft und umfasst kirchlich Engagierte ebenso wie Distanzierte. Staatlich zugewiesene Lehrerinnen und Lehrer distanzieren sich zudem hie und da vom besonderen kirchlichen Auftrag der Schule. Es ist sicherlich eine Aufgabe schulischer Personalentwicklung, die Auseinandersetzung mit Fragen christlichen Glaubens und seiner Bedeutung für den Dienst an einer kirchlichen Schule und deren Gestaltung zu fördern (Versuche dazu gab es in den 1980er Jahren am Trifelsgymnasium). Der Ansatz bei den Mitarbeitenden bietet aber keine,

46 Man kann diesen Zusammenhang auch mit Dietrich Ritschl so formulieren: »Die inhaltliche Begründung für den Beitrag der Kirche als eines Teilsystems am Ganzen der Gesellschaft zu den Aufgaben der Gestaltung der Gesellschaft und des individuellen Lebens bezieht sich auf einen der Gesellschaft fremden Inhalt: auf Gottes Ziel in der Erwählung, d. h. auf das Reich Gottes ... Es könnte allerdings sein, dass aus der ungelösten Spannung zwischen der eschatologischen Dimension der Kirche und sozial-politischem Engagement (und was sonst sind kirchliche Schulen? Anm. St. Schramm) auch Erkenntnisgewinne resultieren, etwa größere Realitätsnähe der Kirche, vertieftes Problembewusstsein ...« Vgl. Dietrich Ritschl, *Zur Logik der Theologie*, München 1984, 174.

jedenfalls keine kurzfristige Möglichkeit zur Profilierung der Schule, was sich auch daran zeigt, dass der Hinweis auf die seit Jahrzehnten äußerst engagierte Arbeit des Kollegiums des Trifelsgymnasiums die kirchenpolitischen Legitimitätsanfragen weder verhindern noch beruhigen konnte.

3.1.2 Ansatz bei Schulleben/Schulkultur? An evangelischen Schulen, insbesondere Internatsschulen, wurden verstärkt außerunterrichtliche Begegnungsmöglichkeiten zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen gesucht, vor allem in Arbeitsgemeinschaften. Mitglieder der Schule sollten sich nicht nur in ihren jeweiligen Rollen als Schülerinnen und Lehrerinnen begegnen, sondern als ganze Menschen. Die Wahrnehmung des Schülers als Mensch ist m. E. ein besonderes Merkmal von Internaten und Internatsschulen, an denen Kinder und Jugendliche nicht nur zur Schule gehen und als Schüler auftreten, sondern auch leben – mit allem, was das heißt. Am Trifelsgymnasium ist diese Aufmerksamkeit für und Hinwendung zum einzelnen Schüler auch heute noch ein starkes Moment der Schulkultur (und wird als solches auch auf der Homepage der Schule benannt). An anderen Schulen wie z. B. dem Heidehofgymnasium in Stuttgart wurden den Eltern größere Mitbestimmungsrechte zugestanden. An wieder anderen Schulen hielt man an liturgischen Vollzügen wie z. B. dem Gebet vor dem gemeinsamen Essen im Speisesaal und Gottesdiensten fest oder führte sie wieder ein bzw. intensivierte sie. Beides kann ohne Zweifel Atmosphäre und Kultur einer Schule prägen und gottesdienstliches Leben muss an evangelischen Schulen eine Grundkonstante sein. Es gibt allerdings Anfragen, in denen sich Entwicklungsaufgaben spiegeln: wirken diese Frömmigkeitsvollzüge nicht aufgesetzt? Ist Lehrpersonal vorhanden, das dies überzeugend leben kann? Wäre es theologisch sachgemäß, das evangelische Profil in Gottesdiensten zu sehen, während der »Alltag der (schulischen) Welt« womöglich seinen eigenen Gesetzen folgt?

3.1.3 Ansatz bei Unterrichtskonzepten? Auch auf dem Hintergrund solcher Fragen wurden in den 1980er Jahren Versuche unternommen, Unterrichtskonzepte von einem evangelischen Bildungsverständnis aus zu durchdringen (»Religion auch in Physik«) und entsprechende Entwürfe zu entwickeln. Das Trifelsgymnasium war am Projekt »Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius« beteiligt, das jedoch m. W. keine nachhaltigen Auswirkungen hatte.⁴⁷ Leistungskurse im Fach Religion, diakonische Praktika etc. stehen evangelischen Schulen gut zu Gesicht und sollten die Regel sein. Sie alleine können aber nicht die Legitimationsanfrage beantworten, wenn finanzielle Engpässe die Frage nach dem theologischen Profil dringlich machen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Person des Lehrers/ der Lehrerin, das Schulleben, ein evtl. vorhandenes gottesdienstliches Leben und der Unterricht sind als zen-

47 H.-Chr. Berg/Günther Gerth/Karl Heinz Potthast, Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985–1989, Münster (Comenius Institut), 1990; erfolgreicher war meiner Wahrnehmung nach der Ansatz fächerübergreifenden Unterrichts und fächerübergreifender Projekte.

trale Felder evangelischer Reflexion von Schulgestaltung bleibend wichtig. Sie schaffen aber keine Existenzlegitimation für die jeweilige kirchliche Schule, wenn ökonomischer Druck und schulkonzeptionelle Unschärfe zusammenkommen.⁴⁸

Dies lässt sich an der derzeitigen Situation des Trifelsgymnasiums erkennen: Auf den genannten Ebenen finden sich am Trifelsgymnasium viele Elemente, die als evangelische identifiziert werden können bzw. deren Gesamtzusammenhang im Sinne des in den 1970er Jahren im Rahmen des religionspädagogischen Paradigmas entwickelten Propriumsbegriffs interpretiert werden kann. Die kritischen Anfragen machen sich aber nicht an diesen Elementen fest (sie werden meist nicht einmal wahrgenommen und sind auch kaum vermittelbar), sondern am Schulkonzept als Ganzem, an der grundsätzlichen Positionierung der Schule, deren Bezug zum – wie auch immer zu beschreibenden – kirchlichen Auftrag nicht mehr erkennbar ist.

3.1.4 Der Ansatz beim Schulkonzept/der Schulpolitik: Wenn eine Schule unter kirchenpolitischen Druck gerät – weil die Kassen leer und das kirchliche Profil der Schule undeutlich ist (managementtheoretisch formuliert: weil die normativen Verständigungspotentiale und die strategischen Erfolgspotentiale des aktuellen Konzepts erschöpft sind) – dann ist die Frage der gesellschaftlichen Verortung, der »Schulpolitik« von zentraler Bedeutung.⁴⁹

Nicht die Person des Lehrers, nicht das Unterrichtskonzept oder das Schulleben sind deshalb in der momentanen Situation ein guter Ansatzpunkt, sondern das Schulkonzept: die gesellschafts- und bildungspolitische Verortung, die sich in Zielsetzung, Schwerpunktsetzungen, Zielgruppenauswahl und Bildungsprogramm zeigt. Die Geschichte des evangelischen Schulwesens kann gelesen werden als eine Geschichte der Wahrnehmung gesellschaftlicher, schulischer und schulpolitischer (Problem-)Verhält-

48 Dass Lehrerinnen und Lehrer sich als Christinnen und Christen verstehen, dass Unterricht und Schulleben einem christlichen Bildungsverständnis entsprechen, das ist – darin war man sich in den 1960er Jahren bei Aufkommen der sog. »Propriumsfrage« einig – auch an staatlichen Schulen möglich. Gleiches gilt für das Kriterium der guten Schule. Gute Schule sein oder sein wollen, das können auch andere. Legitimität gewinnen kirchliche Schulen, wenn sie das versuchen, was nur sie können, nämlich Schulen aus dem Glauben, aus dem Rück- und Reflexionsbezug auf das Evangelium und dem Zukunftsbezug auf das Reich Gottes zu sein.

49 Im religionspädagogischen Paradigma erscheinen gesellschaftliche Verortung und Schulpolitik nur als »Motive«, als Anlässe und Begründungen für »Schulreform- und Gründungsinitiativen«, mithin – so kann man den Eindruck haben – als etwas dem Eigentlichen vorangehendes (Zitate aus: Schule in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der EKD, Gütersloh 2008, 78). In kybernetischer Perspektive stellen diese sog. »Motive« jedoch grundlegende normative unternehmenspolitische Entscheidungen dar, die den Rahmen für alles Weitere bilden und den Entwicklungspfad der Schule festlegen. Sie sind nicht etwas, was vor dem Eigentlichen kommt, sondern dasjenige, was das Ursprungskonzept maßgeblich bestimmt, worin sich die Wertorientierung am deutlichsten nach außen zeigt, was einen Konsens vieler Menschen darstellt, ohne den es die Schule nicht gäbe (normative Verständigungspotentiale) und was den Erfolg der Schule begründet, der unter anderem dadurch sichtbar wird, dass sie existiert und finanzierbar ist (strategische Erfolgspotentiale).

nisse und ihrer Bearbeitung durch Gründung einer Schule. Die Landeskirchen treten in diese Geschichte erst nach 1945 ein. Vorher gründeten meist einzelne oder Gruppen von Christinnen und Christen evangelische Schulen, weil sie – aus unterschiedlichen Motiven – eine andere als die herrschende Schulwirklichkeit wollten. Ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher und schulischer Realitäten in der Perspektive ihres Glaubens ließ es ihnen nötig erscheinen, eine andere Art Schule zu schaffen als die vorfindlichen oder häufig auch eine Schule für andere als die Menschen, die im Schulsystem ihrer Zeit zum Zuge kamen. So gründeten sie Schulen für Mädchen, für Körperbehinderte und geistig Behinderte. Oder sie gründeten Schulen, die letztlich die Erneuerung der Gesellschaft an Kopf und Füßen zum Ziel hatten wie die Anstalten des August Herrmann Francke. Oder sie gründeten Schulen, um die weltanschauliche Vergewaltigung junger Menschen abzuwehren und dem Staat nicht mehr alleine das Feld zu überlassen, und um die Schulnot zu bekämpfen – wie nach dem Zweiten Weltkrieg.⁵⁰

Ihr evangelisches Profil gewannen diese Schulen nicht primär durch Anwendung oder Entwicklung pädagogischer Konzepte, durch die Feier von Gottesdiensten etc., sondern durch ihre gesellschaftliche und schulpolitische Verortung, die sich dann freilich auf das Schulleben, den Unterricht etc. auswirkte. Ihre gesellschaftliche Positionierung führte nicht selten zu neuen pädagogischen Fragestellungen, die dann neue pädagogische Konzepte und Bildungsprogramme zur Folge hatten.

Die Schulkonzeption im Ganzen, in der sich die gesellschafts- und bildungspolitische Verortung der Schulen zeigt, bietet die stärkste, wenn auch nicht hinreichende Möglichkeit, christliche Motivation und Zielsetzung in profilbildender Weise zum Zuge kommen zu lassen.

Die zentrale kybernetische Frage kirchlicher Schulen ist deshalb die Frage nach ihrer gesellschaftlich-gesellschaftspolitischen und ihrer schulisch-schulpolitischen Verortung. An der Beantwortung dieser Frage entscheidet sich die Schärfe des Profils einer Schule.

Das Trifelsgymnasium hat sich spätestens ab 1991 als eine Schule verortet, die den regionalen Bedarf abdeckt und auch noch über ein Internat verfügt, das seine Funktion für die Schule verloren hat, weil das Konzept »Schule, die den regionalen Bedarf abdeckt« kein Internat braucht. Eine solche Schule kann – zumindest im ländlichen Raum – auch nur schwerlich ein wahrnehmbares evangelisches Profil ausbilden, geschweige denn den Zuschussbedarf nachhaltig senken.

50 Die Gründungsanlässe und Konzeptionen evangelischer Schulen seit der Reformation untersucht Martin Schreiner, *Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung*, Göttingen 1996; ders., *Theologische und pädagogische Begründungszusammenhänge evangelischer Schulen*: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Evangelische Schulen*, Gütersloh 1999, 24–35; vgl. auch den kurzen Abriss bei Nipkow, Karl-Ernst, *Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche*: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Evangelische Schulen*, Gütersloh 1999, 13–23, bes. ab 17ff, der allerdings auf das Verhältnis evangelischer Schulprofile zum staatlichen Schulwesen enggeführt ist und gesellschaftliche Anlässe ausblendet.

Die regionale Ausrichtung könnte darüber hinaus nicht nur theologisch, sondern auch demographisch auf Grund laufen: die Anzahl der Schüler geht zurück. Und in Herxheim und Edenkoben sind um die Jahrtausendwende neue Gymnasien entstanden, in Landau eine Integrierte Gesamtschule.

Wollen sich das Trifelsgymnasium und die zuständigen kirchenleitenden Gremien der doppelten Herausforderung evangelischer Profilierung und ökonomischer Konsolidierung stellen und einen schulkonzeptionellen Neuanfang wagen – was enorm viel Beherrtheit, Mut und Engagement voraussetzen würde –, was könnten dann hilfreiche kybernetische Leitfragen sein?

3.2 Aspekte des Schulkonzeptes

3.2.1 Das Verhältnis zum staatlichen Schulwesen und zur Gesellschaft: Das Trifelsgymnasium als »Muster des Normalen« oder profilierter Beitrag?

Statt »Muster des Normalen«, »Beispielschulen« und »dem, was allgemein sinnvoll ist« mit einem Plus an evangelischem Profil sein zu wollen, sollten sich evangelische Schulen hinbewegen zu einem Selbstverständnis als evangelischer Beitrag in einem pluriformen Bildungssystem.

Die wenigen evangelischen Schulen als Muster oder Beispiele für das staatliche Schulwesen mit seinen immensen Unterstützungseinrichtungen – das ist unrealistisch.⁵¹ Wenn evangelische Schulen je Vorbildcharakter hatten, dann solche, die aus einer spezifischen Situationswahrnehmung heraus ein dezidiertes Konzept entwickelten und Neuland betreten. »Muster des Normalen« sein zu wollen, kann für evangelische Schulen keine profilprovozierende Leitvorstellung sein. Sinnvoller erscheint es mir evangelische Schulen als evangelischen Beitrag zu einem pluriformen Bildungssystem zu verstehen, mit dem evangelische Träger an der Verantwortung für ein gutes Bildungssystem partizipieren, nun aber nicht, indem sie Muster des Normalen sein wollen, sondern indem sie unter Rückbezug auf das Evangelium und die ihm impliziten Sinn- und Werthorizonte gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit wahrnehmen und in einer dem kirchlichen Auftrag adäquaten Weise schulkonzeptionell reagieren.

Das Schulwesen in Deutschland hat in den letzten zwanzig Jahren einen Umbruch und eine Ausdifferenzierung erfahren. Neben vielen staatlichen Schulreformen gab es zahlreiche Schulneugründungen, die von Kirchen und christlichen Gruppen⁵², aber

51 Nipkow selbst relativiert die Formel »Muster des Normalen« 1999: Evangelische Schulen hätten nach 1945 vor allem komplementäre, seit der Bildungsreform konstruktiv-unterstützende und kritisch-warnende Funktion übernommen. »Die Kraft der eigenen evangelischen Schulen wird realistisch eingeschätzt; es ist schon viel, wenn sie »Muster des Normalen« sind.« Z. n. Karl Ernst Nipkow, Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche: Christoph Th. Scheilke/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, (13–23), 19.

52 Seit 1973 zahlreiche August-Herrmann-Francke-Schulen, seit 1989 zahlreiche Evangelische Schulgründungen in den neuen Bundesländern, vgl. Bohne, Jürgen (Hg.), Evangelische Schulen im Neuaufbruch. Schulgründungen in Bayern, Sachsen und Thüringen 1989–1994, Göttingen, 1998. In der Pfalz gehen auf die Initiative von Eltern zurück z. B. die Freie christliche

auch in verstärktem Maße von Industrieunternehmen und Verbänden getragen oder unterstützt werden.⁵³

Am staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium in Kaiserslautern wird seit 2003 intellektuelle Hochbegabung mit dem Ziel intellektueller Höchstleistung gefördert. An von Industrieunternehmen oder -verbänden unterstützten Schulen werden der jeweiligen Unterstützerindustrie entsprechende Schwerpunkte und Profile entwickelt. Was will die Evangelische Kirche der Pfalz mit ihrem Trifelsgymnasium erreichen bzw. in besonderer Weise fördern? Wo sieht sie – auf dem Hintergrund ihres theologischen Selbstverständnisses wie es in der Kirchenverfassung und diversen Perspektiv- und Strategiepapieren formuliert ist – eine Notwendigkeit zum schulischen Handeln (die dann auch den Grund für die weitere Trägerschaft bzw. Mitträgerschaft darstellen könnte)? Es ist nicht ausreichend, aus ökonomischen Gründen zahlungskräftige Schüler anzulocken. Es wäre dann auch nach einem theologisch relativierten Bildungskonzept zu fragen: was soll wozu an unserer Schule eine besondere Rolle spielen? Die Suche nach (unter anderem) zahlungskräftiger Internatsklientel und einer inhaltlichen Profilierung schließt sich nicht aus, sondern ein. Nur Schulen, die ein attraktives Bildungsprogramm zu bieten haben, werden auch im Konkurrenzkampf um Schüler aus dem In- und Ausland punkten. Dass dabei soziale und andere Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, versteht sich.

3.2.2 Das Verhältnis zur Evangelischen Kirche der Pfalz: Das Trifelsgymnasium als »Schule in kirchlicher Trägerschaft« oder als (landes-)kirchliche Schule?

Das Trifelsgymnasium sollte sich nicht als Schule in kirchlicher Trägerschaft, sondern dezidiert als (landes-)kirchliche Schule verstehen. Dies schon aus theologischen Gründen: Wird im kybernetischen Paradigma der Rückbezug auf Jesus Christus als die normierende Mitte von Kirche und kirchlichen Einrichtungen verstanden, von der aus sich die jeweiligen Handlungsvollzüge profilieren, dann ist evident, dass eine Schule, die sich selbst so denken und profilieren will, nicht nur eine Schule *in kirchlicher Trägerschaft*, sondern eine *kirchliche* Schule ist. Da der Rückbezug auf das Evangelium nie unmittelbar erfolgt, sondern in der Regel vom Kontext einer (Partikular-)Kirche aus, sollte das zukünftige Schulkonzept des Trifelsgymnasiums dem ekklesiologischen Selbstverständnis der Evangelischen Kirche der Pfalz als einer öffentlichen und gesellschaftsbezogenen, für Pluralität offenen, diakonischen und in werbendem Sinne missionarischen Kirche passen⁵⁴, wobei sich diese Bestimmungen m. E. wechselseitig interpretieren und nicht additiv oder selektiv zu verstehen sind.

Schule in Kaiserslautern (seit 2001) und die Lukas-Schule in Ludwigshafen-Hemshof (seit 2002).

53 In unserer Region z. B. das von der Dietmar-Hopp-Stiftung unterstützte Privatgymnasium St. Leon-Rot (seit Schuljahr 2004/2005) oder die von der Schweizer Firma SBW Haus des Lernens getragene und vom Verband der Holz- und Kunststoffverarbeitenden Industrie Rheinland-Pfalz e.V. unterstützte International School Neustadt a. d. W. (2005 gegründet).

54 Vgl. z. B. das von der Landessynode am 26. Mai 2011 verabschiedete Strategiepapier »Mutig voranschreiten, den Wandel gestalten, Gott vertrauen«, 1.

Sollte ein zukünftiges Schulkonzept z. B. *ganz* von einem Diakonie-Schwerpunkt (wie z. B. im sog. Michelbacher Modell) getragen sein oder *vor allem* auf ein Leistungsangebot in Religion abheben, könnte die Frage aufkommen, ob damit dem Selbstverständnis einer offenen und öffentlichen Kirche Rechnung getragen wird oder ob hier eine Kirche oder ein von einer Landeskirche maßgeblich mitfinanzierter Träger eine Schule zur kirchlichen Selbstrekrutierung nutzt⁵⁵ (so selbstverständlich Leistungskurse in Religion an evangelischen Schulen sein sollten und so wünschenswert die Vermittlung diakonischer Kompetenzen sind). Auch eine Schule, die sich der Pflege einer bestimmten Frömmigkeitsrichtung widmete oder sich einer solchen in besonderer Weise verpflichtet fühlte, würde die Frage aufwerfen, ob dies zum Selbstverständnis einer offenen, d. h. auch innerlich pluralen Landeskirche passt. Hier dürften aber auch Personal und Schulkultur des Trifelsgymnasiums eine nicht zu überwindende Grenze darstellen. Eher vorstellbar wären Angebote für spezielle Zielgruppen ebenso wie für spezielle Zielsetzungen oder auch ein Konzept, das für eine spezielle Zielgruppe ein spezielles Bildungsprogramm bietet.

Die pädagogischen Herausforderungen, die in einem neuen Konzept stecken, dürften erheblich, von einem kompetenten und sehr engagierten Kollegium wie dem des Trifelsgymnasiums aber zu bewältigen sein.

3.2.3 Das Verhältnis zur ökonomischen Herausforderung: Das Trifelsgymnasium als nachgeordnete Dienststelle oder als christliches Unternehmen?

Zu lange handelten Schulleitungen nach der Maxime »Ich bin für die Leitung der Schule zuständig, nicht für die Finanzierung. Die muss die Landeskirche stemmen.« Zukünftig sollte sich das Trifelsgymnasium als christliches Unternehmen verstehen.⁵⁶ Damit ist keiner Unterordnung der Pädagogik unter die Ökonomie das Wort geredet. Vielmehr wird der Tatsache Rechnung geschuldet, dass ökonomische Faktoren – so oder so – erheblichen Einfluss auf Wohl und Wehe einer Schule und ihrer pädagogischen Arbeit haben.⁵⁷

Versteht sich eine Schule als *Unternehmen*, so heißt das konkret: die Konkurrenz wahrzunehmen und sich um konkurrenzfähige Standards der Angebote und Betreuung zu bemühen. Gerade ausländische Interessenten schalten Internatsvermittler ein, die die passende Schule suchen, d. h. verschiedene Schulen vergleichen. Es genügt nicht auf engagiertes Lehrpersonal zu verweisen. Schulkonzeptionelles ist gefragt. Konkret: Wo setzen wir unseren Schwerpunkt? (Auf Europafragen? Oder sind wir eine Evan-

55 Diese Anfrage muss man m. E. an konfessionelle Schulen in den USA stellen. Vgl. Steffen Schramm, Kirchliche Internatsschulen. Impressionen aus USA, Großbritannien und Deutschland, Pfälzisches Pfarrerblatt, 12.85 (1995), 334–340.

56 Zum Begriff des »christlichen Unternehmens« vgl. Alfred Jäger, Diakonie als christliches Unternehmen, Gütersloh (1986), 31994.

57 Dass die Beachtung ökonomischer Faktoren nicht – wie häufig unterstellt wird – zwangsläufig zu negativen pädagogischen Effekten führt, kann man in England beobachten. Vgl. Steffen Schramm, Kirchliche Internatsschulen. Impressionen aus USA, Großbritannien und Deutschland, Pfälzisches Pfarrerblatt, 12.85 (1995), 334–340.

gelische Schule in der (weltweiten) Ökumene? Oder ...? Und wenn eine Entscheidung für eine Möglichkeit gefallen ist: was bedeutet das nun im Lichte des Evangeliums und in der Wahrnehmung der Situation?) Welche Sprachen bieten wir an? Organisieren wir für unsere Schüler Auslandsaufenthalte zu Sprach- und Fachkenntniserwerb in den Sommerferien? Müssen wir dafür womöglich die Ferienordnung verändern oder schaffen wir flexible Lösungen? Wäre es im Rahmen unseres Konzeptes sinnvoll Abibac oder International Baccalaureate anzubieten oder noch etwas ganz anderes? Müssen wir auf Ganztagsbetrieb umstellen? Welche externen Kontakte nutzen wir? Mit wem kooperieren wir? Auf welche Anschlussausbildungen bereiten wir vor? Wäre es hilfreich, neue Fächer oder Arbeitsgemeinschaften ergänzend zum Unterricht anzubieten, um die als wichtig erkannte Schwerpunktsetzung zu akzentuieren? Was bieten unsere Mitbewerber?

Im Verständnis einer Schule als *christlichem* Unternehmen wird zu verstehen gegeben, dass die Schule ihre Mitte in theologischen Motiven und Kriterien hat, die ökonomische Aspekte relativieren, d. h. zu sich in Beziehung setzen in annehmender oder ablehnender Weise. Die stärkere Beachtung ökonomischer Bedingungen und Wirkungen des eigenen Handelns und des eigenen Konzeptes dient zunächst dem Fortbestand der Einrichtung, zielt letztlich aber auf ein theologisch relativiertes Schulkonzept, d. h. eine Inbeziehungsetzung schulischen Handelns zu theologisch formulierbaren Motiven, Kriterien und Zielen.⁵⁸ Wie generell in den Landeskirchen wird kirchliche Ökonomie von einer Spezialfunktion unter anderen (die man der Wirtschaftsleitung oder der landeskirchlichen Finanzabteilung überlassen kann) zu einer integralen Rahmenfunktion der Leitungspolitik.

Versteht sich eine Schule als christliches Unternehmen, ist von einer Interdependenz von evangelischem Profil und ökonomischem Erfolg auszugehen. Ohne klares evangelisches Profil wird es keinen ökonomischen Erfolg geben. Ohne ökonomischen Erfolg wird ein klares evangelisches Profil nicht finanzierbar sein.⁵⁹ Werden Konzepte gefunden, die den Zuschussbedarf zwar senken, deren Bezug zum Evangelium aber nicht plausibilisierbar ist, so dürfte weiterhin die Frage schwelen, warum eine Landeskirche für eine solche Schule auf Dauer große Summen ausgeben soll. Andererseits werden Konzepte, die theologisch motiviert und profiliert sind, aber nicht zu Mehrreinnahmen führen, nicht tragfähig sein und sich von selbst erledigen.

Landeskirchliche Trägerschaft zeichnet sich strukturbedingt durch langwierige Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse aus. Eine Schule, die sich als christliches Unternehmen versteht, braucht kürzere Entscheidungswege und größeren Handlungsspielraum, um ihre Selbststeuerungs- und Selbstgestaltungsfähigkeit zu erhöhen. Insofern ist die Frage der Trägerschaft über das Einsparargument hinaus relevant.

58 Zum Verhältnis theologischer Sätze resp. Glaubenserfahrungen und -bekenntnisse zu ethischen Kriterien und Maximen vgl. Arthur Rich, *Wirtschaftsethik*, Band 1, Gütersloh 4/1991.

59 Auf die Interdependenz von theologischem Profil und wirtschaftlichem Erfolg verweist z. B. David Lohmann, *Das Bielefelder-Diakonie-Management-Modell*, Gütersloh 1993. Vgl. auch Markus Rückert, *Diakonie und Ökonomie*, Gütersloh 1990; Hanns-Stephan Haas, *Theologie und Ökonomie. Ein Beitrag zu einem diakonierelevanten Diskurs*, Gütersloh 2006

3.2.4 Das Verhältnis zur eigenen Schul- und Konzeptgeschichte: Das Internat als Last oder Chance? Man darf sich über die nicht optimale Auslastung eines Internates nicht wundern, wenn die Schule ein Konzept fährt, in dem das Internat keine Rolle spielt. In diesem Fall hat ein Internat nur die Möglichkeit, sich sozialdiakonisch aufzustellen, eine Option, die sich am Trifelsgymnasium im Grunde seit den späten 1980er/frühen 1990er Jahren als schwierig erwiesen hat und das Internat als Last erscheinen lässt. Dabei wäre es wichtig, das Internat als Ressource und Chance für ein neues, Schule und Internat integrierendes Schulkonzept zu entdecken.

Wenig aussichtsreich dürfte die Vorstellung sein, man könne das Internat mit einer guten Idee wieder »flott machen« ohne dass ein neues, Schule und Internat umgreifendes Schulkonzept entwickelt wird. Warum sollten Jugendliche in einem Internat wohnen wollen und Eltern viel Geld zu zahlen bereit sein, wenn die Schule nichts Besonderes zu bieten hat? Ebenso dürfte es auch schwierig sein, eine Schülergruppe zu finden, die das Internat nur deshalb besucht, weil sie aufgrund ihrer besonderen Bedingungen/Einschränkungen ein Internat braucht, um überhaupt eine weiterführende Schule besuchen zu können.⁶⁰Selbst wenn es gelänge, eine zahlungskräftige Zielgruppe zu finden, für die die Beschulung nur in einem Internat möglich ist, wäre die Frage zu beantworten, warum sich eine Landeskirche gerade dieser Zielgruppe zuwendet und wie, d. h. mit welchem evangelisch geeichten Bildungsprogramm sie dies tut. Die Minderung des Zuschussbedarfs könnte die Wogen synodaler Anfragen kirchenpolitisch sicherlich zunächst glätten. Blicke jedoch die theologische Anfrage nach dem evangelischen Profil weiterhin bestehen, wäre sie bei weiter rückläufiger finanzieller Kraft der Landeskirche Anlass genug, die Frage wieder und wieder zu stellen, ob nicht auch noch der verminderte Zuschussbedarf angesichts der Haushaltslage zu hoch sei für eine Schule, die nicht über ein Profil verfügt, das als spezifisch evangelisch motivierter Beitrag zur schulischen Bildungslandschaft verstanden werden kann. Hier liegt auch die Grenze einer veränderten Trägerschaft mit dem Ziel der Reduzierung landeskirchlicher Zuschüsse. Und die Frage nach der theologischen Legitimität bleibt auch dann bestehen, wenn sich die Haushaltslage bessert oder schulkonzeptneutrale Finanzquellen neu erschlossen werden – auch wenn sie dann an kirchenpolitischem Gewicht verlieren dürfte.

Ebenso wenig verheißungsvoll ist die Option das Internat zu schließen und auf diese Weise den Zuschussbedarf für das Trifelsgymnasium zu reduzieren. Sie dürfte in eine Sackgasse führen, denn zum einen fielen bei Schließung des Internates weiterhin Kosten für den Erhalt der dann leerstehenden Internatshäuser an und die Frage nach deren weiterer Verwendung käme unweigerlich auf. Zum andern vergäbe die Schule mit

60 Der CJD hat unter Maßgabe theologischer Leitvorstellungen erfolgreich eine Politik der Angebote für junge Menschen implementiert, die im staatlichen Bereich keine adäquaten Bildungsangebote finden, z. B. Schulen mit Internat, die ein spezielles Angebot für Diabetiker, Hochleistungssportler etc. machen. Ob dieser Markt noch zukunftsfähig ist, wäre zu prüfen. Vgl. zum theologischen Programm des CJD: Georg Ballod, Der Auftrag des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland »Keiner darf verlorengehen!« (1947–1993) als theologisches Problem, Marnheim 1995.

Schließung des Internats die Möglichkeit, ein Schulprofil mit überregionalem Zuschnitt zu entwickeln.

Schulkonzeptionell stellt das Internat eine Ressource dar, ohne die die konzeptionellen Möglichkeiten auf die Versorgung des regionalen Schulbedarfs zusammenschrumpfen (der wiederum rückläufig sein dürfte). Dass sich damit die Möglichkeiten zur Ausbildung eines profilierten Schulkonzeptes, das die Verwendung von Kirchensteuergeldern zu legitimieren vermag, drastisch reduzieren, liegt auf der Hand. Denn sehr profilierte Schulkonzepte brauchen Internate. Nirgends wird dies deutlicher als am staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium in Kaiserslautern. Die erste Hochbegabenschule in Rheinland-Pfalz wurde nicht nur wegen der unmittelbaren Nachbarschaft dieser Schule zur Technischen Universität in Kaiserslautern angesiedelt, sondern weil klar war, dass die Schüler einer solchen Schule nur aus einem sehr großen Umkreis gewonnen werden können und am Heinrich-Heine-Gymnasium bereits die »Ressource Internat« vorhanden war. Seit Einführung des Hochbegabtenzweiges im Jahr 2003 wurden dort zwei zusätzliche Internatshäuser gebaut, die Zahl der Internatsschüler hat sich verdoppelt. (Dass die Internatsplätze aus Steuergeldern extrem subventioniert werden, sei vermerkt. Dies ist für ein kirchliches Internat derzeit – zumindest in der Pfalz – keine Option.)

In großstädtischen Ballungsräumen mag ein scharfes Schulprofil auch ohne Internat realisierbar sein, für ländlich gelegene Schulen dürfte sich dies schwieriger darstellen. Warum sollte unsere Landeskirche sich an der Finanzierung einer Schule beteiligen, die nur den regionalen Bedarf abdeckt und kein besonderes, als evangelisch plausibel zu machendes Konzept vorweisen kann? Positiv formuliert: wie soll eine ländlich gelegene Schule ohne Internat so profiliert werden, dass diese Profilierung als evangelische einleuchtet? Diese Fragen muss beantworten, wer das Internat schließen will.

3.3 *Quo vadis? – Auf dem Weg zu einem neuen Schulkonzept?*

Das erste Konzept des Trifelsgymnasiums reagierte auf die Schulnot, das zweite auf die Not von Schülern. Wo ist heute kirchliches Schulhandeln gefordert? Und was kann eine ländlich in der Südpfalz gelegene evangelische Schule konzeptionell realisieren? Die Antwort auf diese Fragen können nur Schulgemeinschaft und Träger gemeinsam finden.

Generell lässt sich m. E. jedoch sagen: Ein neues Konzept hätte dann hohe Affinität zu den veröffentlichten Selbstdefinitionen der Evangelischen Kirche der Pfalz, wenn es seinen Focus darauf legte, junge Menschen zu einer eigenen Stellungnahme zur überkommenen kulturellen und politischen Tradition und Situation sowie zur Übernahme von Verantwortung für eine in tiefem Wandel begriffenen Welt zu befähigen. Eine Schule ist ein vorzüglicher Ort, die Lebensdienlichkeit des Glaubens zu erproben und zu erfahren. Glaube und Weltverantwortung, oder besser: Die Befähigung zur Wahrnehmung von Weltverantwortung aus Glaube resp. in christlicher Perspektive in den Zentren gesellschaftlichen Lebens sollte m. E. der Focus der Bildungsarbeit an allgemeinbildenden evangelischen Schulen sein. Fachliche plus ethische Qualifikation in einer theologischen Spielart, z. B. als wirtschaftsethische – oder, um es mit Klaus

Bümlein zu sagen: nicht nur Wissen, sondern auch Gewissen – das könnte auf der Konzeptebene ein Profilmerkmal evangelischer allgemeinbildender Schulen sein, ganz im Sinne eines evangelischen Berufsverständnisses, das den Beruf als den Ort des Glaubens und der Glaubensbewährung versteht.

Dass künstlerische Bildung an evangelischen Schulen einen besonderen Platz hat, steht dazu nicht in Widerspruch. Nicht zufällig setzen viele Schulen hier einen Akzent. Aber ebenso wenig ist es Zufall, dass Wirtschaft und Politik und auch Naturwissenschaften an evangelischen Schulen meist keine prominente Rolle spielen. Dabei wird es darauf ankommen, dass sich der christliche Glaube in diesen Feldern bewährt, dass sich Christinnen und Christen auch in diesen Bereichen in die Arbeit an einer humaneren Welt sachkompetent und persönlich überzeugend einbringen. Entsprechende Bildungsprogramme in evangelischer Perspektive wären zu entwickeln.

Die Rahmenbedingungen für das Trifelsgymnasium sind in dieser Hinsicht nicht optimal, aber auch nicht schlecht: Im nahen Straßburg finden sich zentrale Europäische Institutionen, in Landau und Karlsruhe Universitäten mit wirtschafts- und politikwissenschaftlichen und auch theologischen Fachbereichen. International tätige Unternehmen sind in erreichbarer Nähe. In der Landeskirche sind zahlreiche Kompetenzen versammelt, über die wiederum andere Kompetenzen erreichbar sind. Die Pfälzische Landeskirche verfügt über zahlreiche ökumenische Kontakte, die Spracherwerb und Welterfahrung ermöglichen. Sie ist publizistisch gut aufgestellt. All dies bietet Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten, die bei der Entwicklung eines neuen Schulkonzeptes hilfreich sein könnten. Und mit Steffen Jung hat die Schule seit Herbst 2011 einen theologisch versierten und kirchlich gut vernetzten Leiter. Freilich: Die Entwicklung eines Konzeptes, das evangelisch motiviert und orientiert und für eine Schülergruppe so interessant ist, dass Eltern aus dem In- und Ausland dafür Geld zu zahlen bereit sind, braucht nicht nur guten Willen und Kraft, sondern auch Zeit und Unterstützung. Eine überzeugende, d. h. auf Grund und Auftrag der Kirche hin transparente evangelische Schulgestalt verdankt sich zudem immer einem kairos. Ob das Trifelsgymnasium auf einen kairos zugeht? Die Zeit wäre reif. Und es wäre der Schule und der Evangelischen Kirche der Pfalz zu wünschen.