

Rückblick und Ausblick

Die ersten Barbara-Schadeberg-Vorlesungen über evangelische Schulen haben eine starke Resonanz gehabt. Dies ist rückblickend nicht selbstverständlich, aus mehreren kumulierenden Gründen. Indem ihnen als erstes kurz nachgegangen wird, zeichnet sich eine neue Rolle von Schulen in kirchlicher Trägerschaft ab, die, wie die Beiträge oben zeigen, in größeren Zusammenhängen bedacht werden muss, als man zunächst für nötig halten könnte. An das kirchliche Schulwesen und die Kirchen selbst insgesamt ergeht der Ruf nach einer Intensivierung der theoretisch-konzeptionellen Grundsatzdiskussion über die künftige Wahrnehmung ihrer Bildungsverantwortung, an die Gesellschaft, den Staat und das staatliche Schulsystem die Aufforderung, sich auf eine herannahende Debatte einzulassen, in der es um den freiheitlich-demokratischen Grundsinn unseres Gemeinwesens geht.

In der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für das staatliche Schulsystem spielen generell Schulen in freier Trägerschaft keine größere Rolle. Wenn in der Schulpädagogik solche Schulen behandelt werden, dann weit eher die „alternativen Schulen“ (auch „Alternativschulen“ genannt), die wie die Montessori-Schulen oder andere „Reformschulen“ auf die Reformpädagogische Bewegung der ersten 30 Jahren des vorigen Jahrhunderts zurückweisen. Das Gedankengut dieser Zeit ist nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erneuert und nach der deutschen Einigung verstärkt auch gerade in den ostdeutschen Bundesländern als wertvoller Impuls in Erinnerung gerufen worden.¹ Zu Recht hat in diesem Band neben Andreas Flitner besonders der Schulpädagoge Hans-Ulrich Grunder diese freien Schulen ergänzend und zugleich im Sinne einer wechselseitigen Befragung zwischen ihnen und den kirchlichen Schulen ins Licht gerückt. Kirchliche Schulen sind nur eine Teilmenge, die oft noch als „Privatschulen“ bezeichnet werden, wodurch absichtlich oder unabsichtlich ein zusätzlicher Schwund an öffentlichem Interesse signalisiert wird, nach dem Motto „Religion ist Privatsache“.

Hinzu kommt, dass unter den allgemeinbildenden Schulen die staatlichen gegenüber freien absolut dominieren. Außerdem bilden der Quantität nach neben

1 A. Flitner, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts* (1992), erweiterte Neuauflage, München/Zürich 1999.

den allgemeinbildenden Schulen und Schülerheimen in evangelischer Trägerschaft berufsbildende Schulen in der Alten-, Kinder- und Krankenpflege sowie Sonderschulen und Heime für Behinderte den weitaus größten Teil des schulischen evangelischen Bildungsengagements (vgl. oben das Votum von Ch. Th. Scheilke). Wie man meinen sollte, brauchte man darum die Konkurrenz durch kirchliche Schulen nicht zu fürchten; aber wie sich zeigt, schwankt das Urteil über sie zwischen großer Zustimmung, bedingten Konzessionen und Skepsis.

Die Hintergründigkeit der Stimmungslage kann zusätzlich an einem Vorgang illustriert werden, der in den Veranstaltungen, die zu dieser Veröffentlichung geführt haben, noch nicht vor Augen stand. Er ist bei der mündlichen Verhandlung der Klagen gegen das Land Brandenburg in Sachen des Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) am 26. Juni dieses Jahres vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe symptomatisch zu Tage getreten. Für das Land Brandenburg hat der Verfassungsjurist Ulrich Preuß geltend gemacht, der Staat habe das Recht, die Regelschule als bekenntnisfreie Schule zu erklären, und demzufolge sei die Grundgesetzbestimmung, „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“ (Art 7, 3, Satz 1 GG), bei einem solchen staatlichen Willen nicht bindend. Mehr noch, die im Grundgesetz vorausgesetzte bekenntnisfreie Schule sei im Sinne der interpretativen Fortentwicklung des Grundgesetzes die zukunftsfähigste Lösung überhaupt.

Man muss einwenden, dass diese Sicht das bisher geltende Verständnis unserer Verfassung auf den Kopf stellen würde. Die staatliche Schulhoheit würde in eine Position gehoben werden, von der aus der Staat befugt wäre, die nie nur negativ zu fassende, sondern (bisher) höchstrichterlich stets auch positiv verstandene Religionsfreiheit auszuhebeln und mit ihr den Religionsunterricht. Beide Aspekte zusammengenommen besagen: Weder darf der Staat Religion autoritativ vorschreiben, noch in seinen Schulen in Gestalt der sich selbst interpretieren dürfenden Religionsgemeinschaften (Art 7,3 GG) verbieten; er hat ihnen „Raum“ zu geben, wie der Terminus in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts lautet.

„Bekennnisfreie Schulen“ waren als Antragschulen von einzelnen Eltern und Ausnahme gedacht – sollen sie zur Regel in den Händen des Staates werden? Der Vorgang offenbart einen Wandel in dem, was der Kulturosoziologe Pierre Bourdieu einen „Habitus“ genannt hat, jenes komplexe System von Einstellungen und gesellschaftlichen Urteilen, vor allem aber tief verwurzelten und unbewusst wirkenden Neigungen und Ablehnungen, die etwas für selbstverständlich

halten und das Denken und Handeln latent steuern. In diesem Sinne verstärkt sich der Trend zu einer weiteren Privatisierung von Religion.

Dies kann durchaus mit einem gewissen Gebrauch von Religion in Schule und Gesellschaft einhergehen. Seit alters verwendet die Politik Religion zivilreligiös; das klassische Beispiel hat J. J. Rousseau gegeben, als er im „Contrat social“ (1762) die „staatsbürgerliche Religion“ in Gestalt weniger Sätze umriss, die die Fülle der christlichen Religion auf jene Sätze reduzierte, die nicht zuletzt „die Heiligkeit des Gesellschaftsvertrages und der (staatlichen) Gesetze“ sichern und motivational in den Bürgern verankern sollte.² Darum kann ein Land wie Brandenburg einerseits die Regelschule für bekenntnisfrei erklären, andererseits in LER die Behandlung von Religion (und einzelnen Religionsgemeinschaften) in eigene staatliche Regie nehmen.

Der Trend lässt sich längst auch an einem anderen Sachverhalt ablesen. In diesem Band führt der Staatskirchenrechtler Karl-Hermann Kästner aus, dass wir zwar fast überall in den Landesverfassungen und Schulgesetzen religionsbezogene Erziehungsziele antreffen wie die Erziehung „in der Ehrfurcht vor Gott“. In den neuen Bundesländern sind jedoch solche Bezüge bereits sehr abgeschwächt formuliert, sofern sie überhaupt noch anzutreffen sind. Nach Kästner darf man diese Zielvorstellungen „in ihrer praktischen Relevanz für die Realität des Schulalltags in Deutschland nicht überschätzen“. In der Tat ist die Diskussion über die Verwirklichung des christlichen Charakters der „christlichen Gemeinschaftsschule“, die in den 60er Jahren heiß entbrannt war und etwas später noch einmal auflebte, einfach verstummt. Der nächste Entwicklungsschritt nach dem zur christlichen Gemeinschaftsschule wäre der zur bekenntnisfreien Schule ohne einen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG – das zu erwartende Karlsruher Urteil ist von großer Tragweite.

Dies hat Folgen für Schulen in evangelischer oder katholischer Trägerschaft. „Wenn nach alledem ein christlich akzentuiertes Schulethos in den öffentlichen Schulen Deutschlands allenfalls noch rudimentär spürbar wird, mag sich hieraus eine besondere Chance und Herausforderung für ... eigene Schulen (der Kirchen) mit dezidiert christlichem Profil“ ergeben“ (K.-H. Kästner). Wenn die Entwicklung geradezu gänzlich „bekenntnisfreie Schulen“ bringen sollte, wären Grundsatzüberlegungen in den Kirchen fällig, die in die Frage gefasst werden können: Rückzug aus den staatlichen Schulen überhaupt und nur noch Schulen in eigener freier Trägerschaft?

2 J. J. Rousseau, Der Gesellschaftsvertrag, Viertes Buch, 8.

Auch wenn sich diese Alternative derzeit so nicht stellt, sind grundsätzliche Überlegungen angebracht. Der Beitrag von Friedrich Schweitzer in diesem Band über „Schule in der Bürgergesellschaft“ markiert ebenso ein für die Herausgeber notwendiges Umdenken in der evangelischen Schulpolitik wie der von Karl Ernst Nipkow über „Schule im Spannungsfeld von Pluralität und Verständigung“. Am Beispiel der Frage der Schulen in evangelischer Trägerschaft kann und muss erstens gezeigt werden, dass es für die Zukunft angemessen ist, wenn anstelle des in der ganzen zurückliegenden Geschichte des lutherischen Protestantismus dominierenden Denkens in der Relation „Kirche – Staat“ viel stärker ein Denken in der Relation „Kirche – Gesellschaft“ tritt. Hierbei verschwindet der Staat nicht etwa den Blicken, aber er rückt als demokratisches Gemeinwesen in bürger- bzw. zivilgesellschaftlicher Weise vor Augen. Das Votum des systematischen Theologen Eilert Herms unterstreicht dies nachdrücklich auf eigene Art. Der Staat in Gestalt des politisch-administrativen Systems („sphere of polity“) sollte erkennen, dass er nicht mit dem öffentlich-gesellschaftlichen Leben identisch ist („public sphere“), sondern von den Bürgern, Menschen, Gruppen, Institutionen, Organisationen (im globalen Bereich sind es die internationalen Nicht-Regierungsorganisationen, siehe die Veröffentlichungen von Volker Rittberger) und eben auch von religiösen Traditionsgemeinschaften her seine geschichtlich gehaltvollen humanen, zukunftsnotwendigen Impulse empfängt.

Eng benachbart geht der einführende Beitrag von K. E. Nipkow davon aus, dass eine Demokratie als Bürgergesellschaft eine plurale Gesellschaft ist und gerade in dieser Hinsicht eine dezidiert freiheitliche Gesellschaft sein muss, die sich als solche selbst ernst zu nehmen und auch im Bildungssystem entsprechend auszugestalten hat. Die Adressaten sind Kirche und Staat. Auch diese zweite Perspektive ist für die Kirche ungewohnt, nämlich sich rückhaltlos, auch schulisch, auf einen weltanschaulich-religiösen Pluralismus einzustellen, nicht widerwillig und gezwungen, sondern konstruktiv und kooperativ, „prinzipiell“ (Herms). Erst recht aber hat der Staat unbeschadet seiner ihm zukommenden Rahmenfunktionen religiöser Pluralität „Raum“ zu geben. Für beide Seiten, Kirche und Staat, geht es um neue, freiheitliche, offene Konstellationen, um ein Umlernen, für das die Schulen ein Bewährungsfeld erster Ordnung darstellen. Wer demgegenüber in der Einzelschule den Religionsunterricht und im Panorama der Schulen insgesamt die kirchlichen weghaben will, ist immer noch entweder in alten liberalistischen, die Religion privatisierenden, oder neuen laizistischen, die Religion völlig ausschaltenden (oder staatlich instrumentalisierenden) Denkschablonen befangen.

Die Antwort der Kirchen sollte aus einem Guss sein, auf beiden analog zu sehenden Feldern, dem Feld des Religionsunterrichts und dem der Schulen als Ganze.

Den vereinheitlichenden und leider dadurch meist verflachenden Tendenzen, da ja uniforme Lösungen strukturell zwangsläufig kulturell abschleifende Darstellungen zur Folge haben, ist innerhalb jeder einzelnen Schule ein Modell entgegen zu halten, das ein bildendes Lernen an den authentischen Gehalten der großen religiösen Traditionsgemeinschaften ermöglicht. Neben und in Zusammenarbeit mit einem Ethikunterricht mit religionskundlichen Anteilen, der aus neutraler Warte über die Religionen informiert, geschieht dies in den geschichtlich bestimmten Formen von Religionsunterricht, denn es gibt Religion nicht abstrakt.

Auf der Ebene der Schulen insgesamt behält der pädagogische Trägerpluralismus seinen guten, angesichts der skizzierten Trends heute mehr als notwendigen Sinn. Viele Voten, besonders aus der Sicht der Eltern (Elke Picker), die sich auch in den Berichten aus der Schulpraxis (Werner Kast, Eberhard Knoll, Berthold Saup) und in dem ausführlichen Bild spiegeln, das die Analyse von Karl Heinz Potthast zeichnet, führen lebhaft und eindrucklich vor Augen, dass Pluralität gewünscht wird.

Ebenfalls wird aus der Sicht des Staates, hier des Landes Baden-Württemberg, im Statement von Barbara Lichtenthäler klar deutlich, dass staatliche und freie Schulen sich ergänzen können und sollten. Selbst wenn staatlich vorgeschriebene und genehmigte Lehrpläne in ähnlicher Weise den Unterricht auf beiden Seiten betreffen (vgl. Jürgen Oelkers), „so gelten doch unterschiedliche inhaltliche Freiheiten, die im Kontakt untereinander neue Entwicklungsräume schaffen“ (B. Lichtenthäler). Hier wird das von den Herausgebern gemeinte, „Freiheit“ respektierende und „Räume“ eröffnende Denken konkretisiert.

Kann man einerseits die unterschiedlichen Funktionen noch prägnanter fassen, andererseits die Spannungen realistisch benennen? Die evangelische Kirche hat in den letzten dreißig Jahren verschiedene Formeln verwendet, um die Funktion kirchlicher Schulen zu beschreiben. Auf der EKD-Synode 1971 in Frankfurt ist von ihnen als „Mustern des Normalen“ die Rede gewesen. Es galt eine Sonderentwicklung in Form einer Selbstabschließung zu verhindern: Schulen in freier Trägerschaft jeder Herkunft haben sich den gemeinsamen Nöten und Aufgaben einer Gesellschaft zu stellen. Wie stark dies geschehen ist, zeigt allein schon der Kollegsulversuch, der in enger Wechselwirkung mit der staatlichen Schulpolitik von 1974 bis 1998 in Bethel stattfand; ein großes diakonisches Werk bot

hierfür „Freiraum zum Gestalten von Schule ohne Ghetto mentalität“ (Karl Heinz Potthast).

Der sodann umfänglichste Synodalbeschluss zu kirchlichen Schulen auf der EKD-Synode wenige Jahre später 1978 in Bethel hat zum einen deren Proprium unseres Erachtens nach wie vor wegweisend umrissen: Es ist nicht „in etwas einzelner, für sich Isolierbarem zu suchen (etwa nur in der Andacht oder nur im diakonischen Praktikum einer Schule)“, sondern „im Gefüge aller ihrer Lebensmomente“ – dafür steht heute der damals noch nicht gebrauchte Begriff der Schulkultur. Zum anderen ist komplementär zu der Formel von Frankfurt bewusst geworden, dass kirchliche Schulen auch „alternative Wege“ gehen und „Zeichen“ setzen sollten. Diese zweiseitige Aufgabenbestimmung im Sinne von solidarischer Mitverantwortung und markanter Profilierung hat offensichtlich nichts von ihrer Gültigkeit heute eingebüßt, wenn Barbara Lichtenthäler mit Hinweis auf den katholischen Marchtaler Plan (s. hierzu oben das Votum von B. Saup) feststellt, dass „Schulen in privater Trägerschaft ‚Wegmarken‘ für Prozesse setzen“, oder wenn Manfred Baldus, Vorsitzender Richter an einem Landgericht und Honorarprofessor für Kirchenrecht, Schul- und Bildungsrecht an der Universität Köln, Überlegungen von Christian Starck aufnimmt: „Der rechtspolitische Ort der Freien Schulen lässt sich am ehesten mit *Widerlager-* und *Barometerfunktion* (Christian Starck) beschreiben.“³ Es gilt offenbar, eine wache Beobachtung und Wahrnehmung derselben gemeinsamen Aufgaben aller Schulen in der Bundesrepublik mit begründeten eigenen Prioritäten gegen Trends, die bedenklich sind, zu verbinden:

Ein Widerlager müssen aber auch die Vertreter und Vertreterinnen der Erziehungswissenschaft, besonders der Schulpädagogik, und anderer Sozialwissenschaften bilden, die in diesen Band auf mehreren Ebenen verfassungsrechtlich und schulrechtlich (Karl-Hermann Kästner), pädagogisch (Andreas Flitner, Hans-Ulrich Grunder, Jürgen Oelkers) und gesellschaftspolitisch (Volker Rittberger) konstruktiv-kritisch zurückfragen. Wie kann die Balance zwischen einem mit dem Ganzen von Gesellschaft und Schule solidarischen Handeln und eigenen Prioritätensetzungen ohne Halbherzigkeit nach beiden Seiten gelingen? Was ist jeweils zukunfts-fähig? Wie werden wir in alledem den Kindern und Jugendlichen gerecht, denn sie sind für Pädagogen die konkrete Zukunft?

Jürgen Oelkers entwickelt seine Ausführungen mit einem – mit diesem Nachwort kongruenten – Blick auf die fragwürdig gewordene Staatlichkeit, allerdings

3 Zit. n. C. T. Scheilke, Schulen in evangelischer Trägerschaft – neue Rolle, neue Ergebnisse, neue Aufgaben, in: Schule und Kirche. Informationsdienst zu Bildungs- und Erziehungsfragen der Ev. Kirche im Rheinland, 2000, H. 1.

noch von einer anderen Perspektive aus, nicht der Dialektik von Religion und Gesellschaft als Frage, ob Religion überhaupt und wie zum öffentlichen Schulwesen dazu gehört, sondern in der Relation von Schule und Markt. Erneut wird ein der Alternative von „staatliche“ oder „freie“ Schulen vorgelagertes, übergreifendes Problem angesprochen. Das Problem der Freiheit kommt nicht als Frage nach dem Freiraum für Religion und der Mitwirkung von Religionsgemeinschaften auf den Prüfstand, sondern als Marktfreiheit. Hierbei muss logischerweise die benachbarte Frage nach der Effizienz aufgeworfen werden. Interessant aber ist, dass umgekehrt zu der eingangs gestellten Frage, ob Religion hinausgedrängt werden wird, jetzt ansteht, ob die letzten „beiden Jahrhunderte einer kompletten oder sehr weitgehenden Verstaatlichung der Bildung zu Ende“ gehen. In der Tat, wenn der „Habitus“ (Pierre Bourdieu) der Freiheit zur Wahl überbordend alles bestimmt, dann werden sowohl marktförmige Bildungsoptionen in Richtung der für die eigenen Kinder besten und/oder angenehmsten Schulen wie auch Optionen in Richtung weltanschaulich-religiöser oder schroff anti-religiöser Natur die „Schulentwicklung“ immer mehr bestimmen. Von einem ‚neoliberalen‘ Prozess der Zersplitterung in nicht wünschbarer Form sind wir jedoch weit entfernt, und dass Eltern ihre Interessen abwägen, ist verständlich und vernünftig. Die Motive greifen schon jetzt ineinander, wenn Eltern für ihre Kinder wegen der Abschlüsse und der Chancen auf dem Arbeitsmarkt fachliche Kompetenzen wünschen und wegen des menschenfreundlichen Klimas auf freie Schulen setzen und von ihnen beides zugleich erhoffen.

Die von Jürgen Oelkers und Andreas Flitner aufgeworfenen Fragen haben einen gemeinsamen Nenner, in der Sprache der Wirtschaft gesprochen, Deregulierung oder nicht? Die zwei Seiten des Problems sind, ökonomisch gesehen: Bildungsgutscheine und freier Bildungsmarkt, religiös-weltanschaulich und sozial gesehen: noch mehr Zersplitterung durch freie Schulen, die je nur ein bestimmtes Klientel bedienen? Soll die Entwicklung so laufen: „Schulen für die Reichen, Schulen für die Schlawen, Schulen für die ‚Wessies‘, Schulen für Kinder deutscher Abkunft oder für Kinder aus intakten Familienverhältnissen“, damit Schulen, die sich „für ihre Auswahl oder durch ihre Programmatik ... die Probleme vom Halse schaffen, die heute für alle öffentlichen Schulen kennzeichnend sind“ (A. Flitner)? Sicherlich nicht. Ein Systemwechsel zu einem freien Bildungsmarkt hätte auch nach J. Oelkers „ungewollte soziale Folgen, weil die Schuwahlen nicht lediglich individuelle Bedürfnisse kalkulieren, sondern zugleich ethnische, kulturelle und ökonomische Abstände betonen“.

Mit Sicherheit wird ein solches Modell der evangelischen Schulpolitik auch in der Zukunft nicht in den Sinn kommen. Im Gegenteil besagen die verfügbaren Daten, die allerdings noch nicht ausreichen, dass sich ein „creaming effect“, d.h.

eine einseitige Abschöpfung und Bevorzugung einer je spezifischen Schülerschicht, für die evangelischen Schulen empirisch nicht nachweisen lässt. So lernen in untersuchten evangelischen Schulen mehr Kinder aus „unvollständigen Familien“ als Kinder Alleinerziehender an staatlichen Schulen (vgl. oben das Votum von Ch.Th. Scheilke). Das Ergebnis könnte aber, an anderen Parametern gemessen, im Einzelfall anders sein. Das in der Abhandlung von Friedrich Schweitzer gezeichnete und geforderte Bild einer Schule in der Demokratie als Bürgergesellschaft schließt jedenfalls das Demokratiegebot im Sinne der Wahrung sozialer Chancengleichheit ein, aber eben auch den recht zu verstehenden Trägerpluralismus. Er muss vor einem korrumpierenden Markt in Schutz genommen werden. Trägerpluralismus heißt nicht freier Markt mit Abhängigkeit von wirtschaftlichen Interessen, die die einzelne Schule steuern.

Hinsichtlich der finanziellen und steuerlichen Aufkommenseite trifft das Argument der Steuerungerechtigkeit, das J. Oelkers kritisch befragt, staatliche wie freie Schulen; letztere müssen sich jedoch besonders wappnen. Ihre große Chance ist, dass sie den Nachweis einer „kulturelle(n) Leistung“ von öffentlichem Gewicht darum vielleicht eher erbringen können, weil sie sich in den letzten Jahren immer entschiedener um eine individuelle „Schulkultur“ kümmern, die die humanen Züge eines im christlichen Glauben gegründeten diakonischen Geistes konkret zu verwirklichen sucht (Karl Heinz Potthast). Sie lassen sich daran messen, wie sie dem einzelnen Kind dienen.

Das Problem des Verhältnisses zwischen dem Dienst am Gemeinwohl und der Pflege einer je besonderen Schulkultur (Werner Baur), das sich alle freien Schulen angelegen sein lassen müssen, betrifft bei kirchlichen Schulen besonders das religiöse Profil in Gestalt der Frage nach ihrer Pluralismusfähigkeit. Wie gebrauchen sie den Spielraum, den ihnen ein pluralismusfreundliches Gemeinwesen eröffnet? Sie dürfen ein religiöses Eigenprofil entwickeln; denn sollten sie nur wiederholen, was alle Schulen betreiben, fragt sich, ob sie nicht überflüssig sind. Wenn sie dagegen umgekehrt eine sich von anderen abschließende Eigenwelt kultivieren, erhebt sich die Gegenfrage nach ihrem Beitrag zu dem, was alle gemeinsam in unserer Welt angeht. Die strukturelle Spannung ist gleich bereits im ersten Beitrag von Karl Ernst Nipkow mit Bezügen sowohl zu anderen Ländern wie zur Bundesrepublik dargestellt worden. Das Votum von Volker Rittberger knüpft an diese Analyse an und gibt zu bedenken, ob eine einzelkirchliche oder überkonfessionelle in Form einer „ökumenischen Schulgemeinde“ angemessener ist. V. Rittberger fasst hierbei den Ökumeniebegriff sehr weit und meint eine Art Trägerschaft durch alle drei abrahamischen Religionen. Wie der Islam in der Bundesrepublik schulorganisatorisch berücksichtigt werden soll und kann, ist jedoch offen und kompliziert. Die Frage ist noch nicht

einmal auf der Ebene des Religionsunterrichts gelöst. Das Votum von Volker Rittberger reißt einen weiten Horizont auf und ist vom „Weltethos“-Programm Hans Küngs und Karl-Josef Kuschels inspiriert.

Der vierte Hauptbeitrag in diesem Band von Karl Heinz Potthast erinnert daran, dass sich evangelische Schulen in ihrer bis in die Reformationszeit zurückreichenden Geschichte durch eine sehr große Gestaltungsvielfalt und Gestaltungs-offenheit auszeichnen – nicht zuletzt im Blick auf die bereits genannte Schulkultur (W. Baur). Dies Merkmal wird von Christoph Th. Scheilke in der Formel „einzigartig, vergleichbar und offen für weitere Entwicklung“ glücklich zusammengefasst. Mit Bezug auf die Fülle der aufgeworfenen Probleme bedeutet es: Es ist primär jeweils Sache der Einzelschule, unter ihren besonderen Bedingungen zusammen mit der Eltern- und Schülerschaft auszuloten, was man wollen sollte und in der Praxis auszuführen vermag. Hierfür sind gleichzeitig in einer u.E. bisher so nicht vorhanden gewesenem Dringlichkeit theoretisch-konzeptionelle Grundlagengespräche im Austausch zwischen den einzelnen Schulen und zusammen mit Wissenschaftlern notwendig, ferner empirische Untersuchungen, die die Wirksamkeit und Vergleichbarkeit (J. Oelkers; Ch. Scheilke) betreffen, ohne das unvergleichbar Bleibende und die nicht messbare Ausstrahlung zu vergessen, wie sie unter den Gesichtspunkten von Vernetzung und Spiritualität besonders in dem Votum von Albert Biesinger aufleuchten.

Trotz dieses Vorbehalts sind in dem zuletzt genannten Dreiklang von Praxis – Theorie – Empirie die empirischen Desiderate darum wichtig, weil ohne empirische Kontrollen und Vergleiche der Verdacht im Raum stehen würde, man skizziere immer wieder nur das „Modell einer idealen evangelischen Schule“ (V. Rittberger). Dieser Einwand muss und kann nur durch empirische Schulforschung widerlegt werden. Was leisten die evangelischen Schulen tatsächlich? Berichte aus der gegenwärtigen Praxis und Erinnerungen von Menschen, die sie besucht haben, sind wertvoll und unerlässlich, aber reichen nicht aus. Umso verdienstvoller ist es, dass die Barbara-Schadeberg-Stiftung auch hier helfen will.

Evangelische Schulen scheuen nicht empirische Prüfung; sie haben nichts zu verbergen. Transparenz aller Arbeitsvoraussetzungen, Zielsetzungen, Vorgänge und Wirkungen ist eine öffentliche Tugend und das Gegenteil von Schulen im privaten Winkel.