

# Zum didaktischen Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse

von Martin Steinhäuser, Münster

Der folgende Beitrag versucht, die in diesem Buch nachlesbaren „Modelle“ praktisch-theologischer Lehrens und Lernens in den weiteren Horizont hochschul- und fortbildungsdidaktischer Diskussionen einzuordnen. Damit soll zum einen die kritische Rezeption dieser „Modelle“ zugunsten der konkreten Aus- und Fortbildungspraxis bei Leserinnen und Lesern unterstützt werden. Zum anderen geht es darum, aktuelle Kriterien für das Verhältnis der Praktischen Theologie (im Sinne ihrer *Fachlichkeit*) zur Didaktik (im Sinne ihrer *Lehrbarkeit*) zu entwickeln, und dabei besonders auf das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen „Ausbildungsphasen“, „Lernorten“ bzw. „Bildungssituationen“ zu achten.

## 1. Riskante Unterstellungen

Bei diesem Vorhaben komme ich nicht ohne einige riskante Unterstellungen aus:

*Erstens* unterstelle ich, dass die in regelmäßigen Abständen auftauchende Forderung nach stärkerer Verbindung zwischen den unterschiedlichen „Phasen“ theologischer Bildung (z.B. Josuttis 1974, 563; Ziemer 1993, 217; Hilberath 2002, 19f) überhaupt ein *pädagogisch* qualifiziertes Recht auf ihrer Seite hat. Bei allen gutgemeinten Absichten – sind nicht die jeweiligen konkreten Umstände der Bildungsprozesse zu unterschiedlich, als dass man sie einer gemeinsamen didaktischen Analyse unterziehen könnte?

*Zweitens* unterstelle ich eine didaktische Vergleichbarkeit der verschiedenen praktisch-theologischen Teildisziplinen – in diesem Buch recht traditionell nach Handlungsfeldern gegliedert –, was aus fachwissenschaftlicher Sicht keineswegs selbstverständlich erscheint. Gegenüber anderen, *nicht-theologischen mehrphasigen* Ausbildungsgängen – etwa bei Juristinnen und Medizinern – mag man etwa das Verhältnis von Glaube, Person und Theologie als didaktisch relevante Besonderheit gelten las-

sen. Gegenüber den anderen *theologischen* Fächern biblischer, historischer oder systematischer Art erscheint eine Separierung der Praktischen Theologie unter didaktischen Gesichtspunkten schon wesentlich unbefriedigender, zu rechtfertigen höchstens im Blick auf das fachwissenschaftliche *Theorie-Praxis-Verhältnis* sowie im Blick auf Fragen des *Berufsbildes*. Aber sind nicht auch die *fachinternen* Differenzen, etwa zwischen Religionspädagogik und Pastoraltheologie, zu groß für eine gemeinsame didaktische Reflexion? Folgen nicht auch aus den divergierenden „Typen praktisch-theologischer Theoriebildung“ – etwa mit phänomenologischen oder handlungswissenschaftlichen Ansätzen<sup>1</sup> – divergierende didaktische Perspektiven?

*Drittens* bewegt sich unser Unterfangen auf einem von unterschiedlichen pädagogischen Pflügen beackerten Feld, ohne den eigenen Standpunkt mit einem eingeführten *Begriff* markieren zu können. Am nächsten würde es liegen, Überlegungen aus der Allgemeinen Didaktik, der Hochschuldidaktik und der Erwachsenenpädagogik auf relevante Schnittfelder mit fachwissenschaftlichen Themen Praktischer Theologie zu beziehen mit dem Ziel, eine Art „praktisch-theologischer Fachdidaktik“ zu entwickeln, die diese Schnittfelder dann bearbeiten könnte. Das Verfahren leuchtet ein, der Begriff nicht. Denn der Begriff „Fachdidaktik“ ist nahezu ausschließlich *schulpädagogisch* besetzt (vgl. Meyer/Plöger 1994; Mangold/Oelkers 2000, 4). Daran anschließend würde man mit dem Begriff „Fachdidaktik“ seine nach wie vor *unklare Stellung* zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachwissenschaft und Fachunterricht (Wissenschaftsrat 2001, 27) mit übernehmen. Wir begnügen uns daher zunächst mit dem flexiblen Begriff „Modelle“.

Wie wichtig es ist, an dieser Stelle die Reflexionsebenen und Bezugsgrößen genau zu bestimmen, zeigt nicht zuletzt ein Durchgang durch die in diesem Band versammelten „Modelle“. Es entspricht, etwa am Beispiel der Homiletik, durchaus ihrem „fachdidaktischen“ Entwicklungsstand, von konkreten Lehr-Lern-Prozessen in hochschulischen Seminaren oder Fortbildungsinstituten auszugehen und diese nach zwei Seiten zu beziehen: Zum einen auf den Bildungsaspekt im Vollzug des allsonntäglichen Predigtgeschehens. Auf diese Weise gelangt man zu einer „Didaktik der Predigt“, genauer: „des Predigens“. Zum anderen – noch ganz tastend – auf die Entwicklung einer „Fachdidaktik als Wissenschaft von der Lehre des Fachs“. Auf diese Weise gelangt man zu einer „Didaktik der Homiletik“. Sie würde aufnehmen, dass sich die Homiletik wie jede Wissenschaft überliefern und dabei je neu gestalten muss, was nur möglich ist in

<sup>1</sup> Vgl. Ratzmanns Übersicht S. 12 f. in diesem Band.

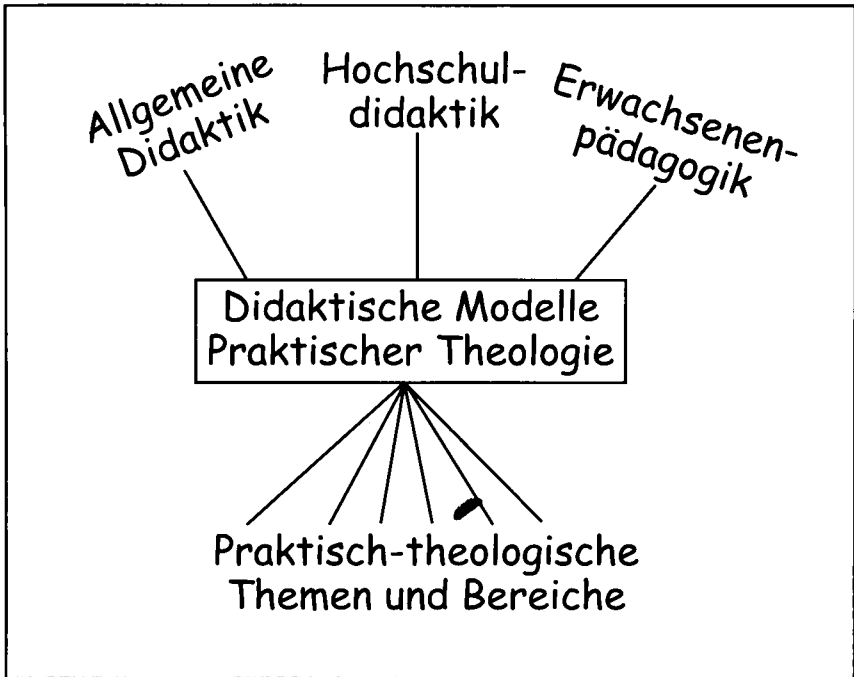


Abb. 1: Bezugsfelder Didaktischer Modelle

Form von Lehre, also unter Bezugnahme auf eine fachimmanente Didaktik (vgl. Mangold/Oelkers 2000, 5), zu erhellen mit empirischen Mitteln. Diese Perspektive übersteigt das Anliegen der Beiträge dieses Buches – und ist doch für die zukünftige Entwicklung einer „Didaktik Praktischer Theologie“ im Auge zu behalten. Vorausgreifend kann aber angemerkt werden, dass diese Perspektive auch die Berücksichtigung der *Person der Lehrenden*, und zwar als wissenschaft-treibende Subjekte, als einen wichtigen Faktor im didaktischen Gefüge des Fachs unterstützt. Ansätze hierfür finden sich z.B. in den autobiografischen Sammelbänden von Lachmann (1989ff, mit religionspädagogischem Schwerpunkt) und Lämmlin/Scholpp (2001, mit praktisch-theologischem Schwerpunkt). Im vorliegenden Band stellen besonders Michael Schibilsky und Hans-Wilhem Pietz die Verbindung von Biografie und fachlichem Lernen in den Mittelpunkt ihrer fachwissenschaftlichen praktisch-theologischen Überlegungen.

Solche risikanten Unterstellungen und begrifflichen Unschärfen können nicht übersprungen, sondern müssen diskursiv aufgenommen werden, und zwar um der didaktischen Selbstaufklärung praktisch-theologischer Bildungsprozesse willen. Damit braucht keine ubiquitäre Gültigkeit der folgenden Überlegungen angestrebt zu werden – die Pluralität der in die-

sem Buch versammelten „Modelle“ mit ihren höchst unterschiedlichen Themen, Bearbeitungs- und Darstellungsformen führt einen durchaus einleuchtenden Gegenbeweis. Dennoch sollte es möglich sein, in einer zweifachen analytischen Bewegung gemeinsame Perspektiven zu identifizieren: Einerseits achten wir auf didaktische Kriterien, die praktisch-theologischem Arbeiten eigentümlich sein könnten. Andererseits betrachten wir praktisch-theologische Lehr-Lern-Prozesse als Wirkungsbereiche allgemeinerer didaktischer Prinzipien.

Ich bearbeite diese Aufgabe in zwei großen Teilen (2. und 3.), abgeschlossen von einigen *Ausblicken* (4.): Zunächst versuche ich eine *Standortbestimmung* unter der Frage: Wen interessiert Was an praktisch-theologischer Didaktik? Anschließend soll dann das *Didaktische Gefüge Praktischer Theologie* näher dargestellt werden.

Um einen Leitfaden durch das Gewirr von Themen, Bedingungen, Variablen und Strukturen zu haben, definiere ich thetisch eine *differenzierende Perspektivenübernahme im Zuge der subjektiven theologischen Identitätsentwicklung als Ziel praktisch-theologischer Bildungsprozesse im Kontext gegenwärtiger Kirche und Gesellschaft*.

Die einzelnen Teile dieser These werde ich im Folgenden Stück für Stück veranschaulichen. Dadurch verliert sie (hoffentlich) etwas von ihrer kompakten Abstraktheit. Dennoch will ich mein theoriebildendes Interesse nicht verleugnen: Im Unterschied zu den „Modellen“ dieses Buches bewegt sich der folgende Beitrag auf einer diese Modelle reflektierenden Ebene und will, was an didaktischen „Faktoren“ bzw. „Variablen“ in den einzelnen Beiträgen anklingt, systematisieren. Eine Vielzahl von Querverweisen soll helfen, dass dies weder zum „Stricken ohne Wolle“ noch zum „Stricken ohne Strickmuster“<sup>2</sup> gerät oder wie ein „Glasperspiel“ wirkt.

Außerdem muss die genannte These sogleich gegen – durchaus naheliegende – politische wie auch beruflich-pragmatische Engführungen geschützt werden: Weder ein kurzatmiger Anschluss an die Novellierungen in der Hochschulgesetzgebung noch an die zum Ausufernden neigenden Kompetenzen-Kataloge kirchlicher oder schulischer Berufsbedarfsprofile liegt im Interesse dieses Beitrages wie des ganzen Buches. Beide

---

<sup>2</sup> Auf diese anachronistische Insider-Polemik gegen die Allgemeine Didaktik einerseits und die Fachdidaktik andererseits bezieht Ingrid Dietrich (1994, 235 ff.) ihr Plädoyer für eine stärkere interdisziplinäre Kooperation im Interesse unterrichtlicher Realitäten.

Faktoren sind zwar als Stachel im Fleisch bildungsinstitutioneller Trägheit zu begrüßen – dennoch darf Bildung nicht auf Ausbildung verkürzt werden.<sup>3</sup>

## 2. Wen interessiert Was an praktisch-theologischer Didaktik? Versuch einer Standortbestimmung

Ein Blick auf die publizierten Überlegungen im Bereich einer Didaktik Praktischer Theologie führt zu mehreren interessanten Beobachtungen, denen wir in diesem Abschnitt schrittweise nachgehen. Zunächst fällt die *verstärkte aktuelle Aufmerksamkeit* für unser Thema auf (2.1). Dabei werden eine Reihe *früherer Impulse* weitergeführt (2.2), und zwar auch auf Anlass *äußerer Zwänge und Faktoren* (2.3). Anschließend ziehe ich eine *Zwischenbilanz* (2.4).

### 2.1 Die aktuelle Aufmerksamkeit

Didaktische Überlegungen haben in der Praktischen Theologie in den letzten Jahren *verstärkte Aufmerksamkeit* gefunden und sich dabei deutlich ausdifferenziert. Am weitesten vorangeschritten ist dabei – nahe-liegenderweise – die Religionspädagogik im Zusammenhang der Lehrerbildung, bis hinein in kirchenamtliche Dokumentationen und Empfehlungen (Kirchenamt der EKD 1997; Nordhofen 2000). Aber auch über die Didaktik der Religionslehrerbildung hinaus lässt sich ausschnittshaft verweisen:

- auf die verstärkte Berücksichtigung didaktischer Fragen in theologischen, speziell praktisch-theologischen *Übersichtswerken* (Gutmann/Mette 2000, 148ff; Haslinger/Stoltenberg 2000),
- auf eine Reihe *fachzeitschriftlicher* Diskussionen, etwa um differente und gemeinsame Aufgaben von Fakultäten und Predigerseminara-

---

<sup>3</sup> Außerdem beschränken wir uns im folgenden Beitrag – wie im gesamten Buch – auf die Reflexion interaktional-unmittelbarer didaktischer Settings. Wir gehen also nicht auf die Konstruktion, Bedingungen und Auswirkungen *virtueller* Lehr-Lern-Prozesse ein – sie spielen auch in dem hier fraglichen Aktionsradius (noch) keine nennenswerte Rolle. Zur didaktischen Erforschung des PC-gestützten universitären Fern-Lernens vgl. Mittrach 1999.

- ren in der theologischen (Aus)Bildung (Bukowski 2000; Hauschildt 2000; Morgenthaler 2001a),
- auf didaktische *Weiterbildungskurse* für angehende theologische Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen (Scheidler u.a. 2002),
  - auf *fachspezifische* Sammelwerke zu Fragen des Lehren und Lernens, etwa in der Liturgik (Neijenhuis 2001),
  - auf *fächerübergreifende Modellprojekte* zu bestimmten Lernfeldern, wie Gottesdienst und Predigt (Heimbrock/Kriegstein 2000),
  - auf die Konzeptionalisierung bestimmter *Methoden* bzw. didaktischer Grundhaltungen, wie etwa der Themenzentrierten Interaktion (TZI) in der theologischen Fortbildung (Ludwig 1997),
  - auf die wachsenden Vorleistungen der *feministischen* Didaktik für eine geschlechtergerechte theologische Bildung (Hoff 1998, Rakel 2002),
  - auf Bemühungen um eine explizit *bildungstheoretische* Reflexion der Praktischen Theologie (Schweitzer 2002, mit enzyklopädischem Interesse: Schröer 2002),
  - auf die beginnenden Gespräche zwischen *ökumenischem Lernen* und theologischer Ausbildung (Evangelisches Missionswerk in Deutschland 1997; Kirchenamt der EKD 2001).
- Als methodische Frucht didaktischer Perspektiven zu würdigen sind die verbesserten Konzeptionen und Darstellungen mancher der neueren praktisch-theologischen *Arbeitsbücher* für die Hand von Studierenden (Meyer-Blanck/Weyel 1999, Nicol 2000).
- Nicht zu übersehen ist auch, wie pädagogische Kompetenzen einer theologischen Fakultät in *fächer- und lernortübergreifende* hochschuldidaktische Qualifikationsangebote eingebracht werden, bezogen auf ein ganzes Bundesland (Szagun 2001),
  - oder die Entfaltung hochschuldidaktisch-*interdisziplinärer* Perspektiven auf „Religion als Bildungsgut“ in der pluralen und säkularen Gesellschaft (Fauth/Bubenheimer 2000).

Diese Auflistung wirkt, obwohl keineswegs vollständig, durchaus beeindruckend. Zwar kann sie sich mit der Fülle der fachwissenschaftlichen Arbeiten zur Praktischen Theologie auch nicht von ferne vergleichen. Dennoch weisen die mit Stichworten angedeuteten Blickwinkel und experimentellen Bereitschaften darauf hin, dass an vielen Lehrorten gleichzeitig ein Problembewusstsein mit ähnlicher Diagnose gewachsen ist: „Man muss einräumen, dass die Praktische Theologie in den zurückliegenden drei Jahrzehnten, in denen sie vor allem von der notwendigen

wissenschaftstheoretischen Klärung ihres Selbstverständnisses in Beschlag genommen war, Belange der Lehre allzusehr nachordnete und insbesondere im Zuge ihrer gegenprofilierenden Distanzierung vom Anwendungsparadigma der Funktion der Kompetenzvermittlung an Studierende zu wenig Beachtung schenkte. Die Zukunft wird hier ein Umdenken erfordern. Die Praktische Theologie wird sich zunächst mit der Anforderung konfrontiert sehen, in sich und für sich selber das Lernen und Lehren neu zu lernen. Wenn sie sich in der Landschaft der universitären Wissenschaften behaupten will, dann wird sie Belange ihrer Didaktik ... zu einem kontinuierlichen Bestandteil ihrer wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisklärung und ihrer wissenschaftskonzeptionellen Weiterentwicklung machen müssen. ... Die Praktische Theologie sollte den in den unterschiedlichen Bildungsbereichen entwickelten didaktisch-methodischen Standard nicht nur nicht unterschreiten; ihr stünde es auch gut an, die Rolle einer Vorreiterin in der Entwicklung einer professionellen Hochschuldidaktik einzunehmen. Didaktische und methodische Elemente sind ... eine Voraussetzung dafür, dass die Lebenswirklichkeiten der Menschen und die daraus erwachsenden Erfahrungen in der ihnen eigenen Vielschichtigkeit in der Lehre virulent werden.“ (Haslinger/Stoltenberg 2000, 524)

Eine „didaktische Vorreiterrolle der Praktischen Theologie“ mag man angesichts der engen Rahmenbedingungen und der zumeist „autodidaktischen“ Lehrbiografien vielleicht skeptisch beurteilen. Aber in ihrem *Rekurs auf die Subjektorientierung* können sich Herbert Haslinger und Gundelinde Stoltenberg breiter Zustimmung sicher sein. Denn dieser Rekurs zieht sich – zumindest als Gegenstand didaktischer Reflexion – wie ein roter Faden durch die oben aufgezählten Publikationen ebenso wie durch die im vorliegenden Band gesammelten „didaktischen Modelle Praktischer Theologie“.

Dieser durchlaufende Rekurs auf die Subjektorientierung scheint umso bemerkenswerter, als die meisten der oben aufgelisteten Publikationen der sog. „Ersten Phase“, näherhin universitärem Reflexionshorizont entstammen. Dies mag man zwar als ganz selbstverständlichen Ausdruck der „schreibenden Geübtheit“ der universitär Tätigen interpretieren. Lehrende in Prediger- und Studienseminaren und in berufsbegleitenden Fortbildungseinrichtungen treten als Autoren, auch im Blick auf didaktische Fragen, weitaus zurückhaltender in Erscheinung. In der didaktischen Reflexion des Subjektes ist dies besonders bedauerlich, denn gerade im Alltag ihrer Lehrhäuser spielt der Bezug auf die Lebens- und Berufserfahrungen konkret begegnender Menschen eine größere Rolle als im akademisch distanzierten Universitätsalltag mit seiner Konzentration auf

den Transfer von Forschungswissen. Vielleicht führt aber auch gerade diese universitäre Typik derzeit zu einem besonders starken Reflexionsdruck auf die *Subjektivität als Konstitutivum von Hochschulbildung*. Ich werde auf diesen Punkt zurückkommen.

## 2.2 Das Fortwirken früherer Impulse

Im Zusammenhang der gegenwärtigen didaktischen Bemühungen um praktisch-theologisches Lehren und Lernen kommen (oft unausdrücklich) *frühere Impulse neu zur Sprache*. Um die Mitte der siebziger Jahre herum finden sich beispielsweise – oft an wenig prominenten Veröffentlichungsplätzen –:

- didaktische Problemanzeigen innerhalb von Überlegungen zur *Reform der theologischen Ausbildung* (Herrmann 1976),
- *berufsorientierte* Rückfragen und Vorschläge an die Aus- und Fortbildung zu bestimmten praktisch-theologischen Handlungsfeldern, etwa der Predigt (Düsterfeld/Kaufmann 1975),
- Ansätze zu einer Hochschuldidaktik im Bereich evangelischer und katholischer Theologie, die einzelne innovative *Lehrmodelle* zwischen massivem Studienreformdruck und offen beklagter, teilweise resignativ eingestandener Resistenz der Bildungsinstitutionen beschreiben und auswerten (Lähnemann 1973; Feifel 1974),
- erste didaktische *Systematisierungsversuche*, die mit der „faktischen Bedeutungslosigkeit der Praktischen Theologie innerhalb der theologischen Fakultät“ und der „Überlastung der zweiten Ausbildungsphase“ ringen (Josuttis 1974),
- didaktisch reflektierte, propädeutisch orientierte *Hilfsmittel* zum Studium der Praktischen Theologie (Zerfaß/Greinacher 1976).

Blickt man aus heutiger Sicht auf diese Arbeiten zurück, denen weitere zur Seite gestellt werden könnten, dann fällt zunächst ihre *zeitliche Bündelung* auf – darin nicht unähnlich der gegenwärtigen Situation. Dies legt es nahe, den gegenwärtigen Standort als eine „zweite Phase“ *didaktischer Anstrengungen in der Praktischen Theologie* einzuordnen. Jedenfalls ist nicht zu übersehen, dass in dem jahrzehntelangen Zwischenraum, den Herbert Haslinger und Gundelinde Stoltenberg wie oben zitiert kritisch vermerken, nur punktuell Modelle und Diskussionen veröffentlicht wurden.<sup>4</sup> So konnte etwa Friedrich Schweitzer seine Überlegungen zum

<sup>4</sup> Eine Ausnahme bilden die fortgesetzten didaktischen Überlegungen Dietrich Stollbergs (vgl. das Lit.verz. zu seinem Beitrag in diesem Band, S. 133).



Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und praktisch-theologischer Hermeneutik in gleichsam „antizyklischer ... Ruhe und Distanz zu unmittelbaren Handlungszwängen“ anstellen (Schweitzer 1991, 87); das Gespräch um die „Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrerinnen und Pfarrer der Gliedkirchen der EKD“ 1988 bis 1993 drang nur ganz peripher in didaktische Fragestellungen vor (vgl. Hassepen/Herms 1993). Allerdings handelt es sich hier, folgt man der Expertise des Hochschuldidaktikers Johannes Wildt (2002, 27), um eine durchgängige Wellenbewegung in der deutschen Hochschullandschaft – nicht um eine praktisch-theologische Besonderheit.

Sodann spiegeln die genannten früheren (westdeutschen) Arbeiten zum einen die *studienreformerische Aufbruchssituation* in der Spätfolge der Studentenbewegung, zum anderen die Möglichkeiten *expandierender Bildungsinstitutionen*. Die meisten Autoren selbst sahen sich „erst am Anfang eines Weges“ (Feifel 1974, 7). Viele von ihnen, wie etwa die auch im vorliegenden Band beteiligten Rolf Zerfaß und Hermann Steinkamp, waren damals experimentierfreudige „Berufsanfänger“ in der praktisch-theologischen Lehre. Etwa zur gleichen Zeit begünstigte die vergleichsweise gute Wirtschaftslage Neugründungen von Universitäten und die Errichtung von Fachhochschulen. An verschiedenen ost- und westdeutschen Universitäten wurden eigene Forschungs-, Entwicklungs- und Weiterbildungsinstitute zur Hochschuldidaktik gegründet und begannen, dieser Disziplin Geltung zu verschaffen (vgl. Krause 1998, Wildt 2002). Veröffentlichungsreihen wurden gestartet wie der „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ oder die „Hochschuldidaktischen Materialien“. Die günstige Wirtschaftslage kam auch den Kirchen zugute; sie ermöglichte einen „verstärkten Ausbau landeskirchlicher Einrichtungen wie der religionspädagogischen, pastoralsoziologischen und pastoralpsychologischen Institute“ (Josuttis 1974, 563). Im evangelischen wie katholischen Bereich warfen die Expansion von „Sonderpfarrämtern“ oder die Einführung der „Pastoralassistenten“ die Frage nach notwendigen praktisch-theologischen Spezialausbildungen auf.

Im *inhaltlichen* Rückblick fällt auf, wie stark sich die damaligen Diskussionen zum einen um *curriculare* Fragestellungen mühen – darin didaktischerseits den Vormarsch der Curriculumtheorie spiegelnd, und wie sie zum anderen die seinerzeit in den Vordergrund drängende *handlungswissenschaftliche* Orientierung der Praktischen Theologie aufnehmen, mit einem deutlichen Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Methodik im Theologiestudium. Zwar

wird evangelischer- wie katholischerseits der Ausbruch der Praktischen Theologie aus den Fesseln einer „Anwendungswissenschaft“ proklamiert – der Zugriff auf die *Didaktik* dagegen erfolgt aus relativ einseitig fachwissenschaftlicher Perspektive und neigt deshalb dazu, die Didaktik lediglich unter Aspekten von „Vermittlung“ zu betrachten. Zum Beispiel begegnet die Frage der *Subjektorientierung* weniger auf der Grundlage bildungstheoretischer Überlegungen, als vielmehr in der Beachtung der Ausbildungsmotivation (vgl. etwa Betz 1974, 13: „intrinsische vs. extrinsische Studienmotive“). Die Perspektive der Studierenden, seinerzeit noch kaum mit empirischen Mitteln erforscht, wird vor allem in Form von „Vermutungen über den Studenten als Adressaten praktisch-theologischer Lehrveranstaltungen“ (Möhler 1976) eingebracht. Immerhin trugen diese curricularen und handlungswissenschaftlichen Ansätze dazu bei, dass sich praktisch-theologische Lehrveranstaltungen *heute* in weiten Teilen der deutschen Fakultätenlandschaft nicht mehr nur gegen Ende der Studienzzeit drängen, sondern in Gestalt von „Einführungen“ und „Proseminaren“ einen etablierten Platz in der ersten Studienhälfte erreicht haben.

### 2.3 Äußere Faktoren und Zwänge

Der Rückblick auf die früheren Veröffentlichungen brachte bereits einen Aspekt zur Sprache, der nun auch im Blick auf die gegenwärtige Entwicklung von erheblicher Bedeutung ist. Offenbar wird die Weiterführung didaktischer Überlegungen auch im Bereich praktisch-theologischer Bildungsprozesse in erheblichem Maß von *äußeren Faktoren* bzw. *Zwängen* veranlasst.

Die damals mögliche expansive Antwort auf die Herausforderungen kann man rückschauend nur bewundernd oder auch neidvoll zur Kenntnis nehmen. Die heutigen Rahmenbedingungen stehen freilich im Zeichen von konjunktureller Schwäche, welche dem vielfach postulierten Bildungsinvestitionsbedarf pädagogisch paradox gegenübersteht. Dazu kommt die Verunsicherung in den beruflichen Perspektiven infolge kirchlicher Finanznöte; auch dies trägt zu den erheblichen Schwankungen in den Studierendenzahlen und Ausbildungsmotiven bei. Prinzipielle Rückfragen an Selbstverständnis, Stellung und Ausstattung theologischer Fakultäten im Gesamtgefüge der Universitäten tauchen immer wieder auf, in Ostdeutschland verstärkt durch die gesellschaftliche

Entkirchlichung.<sup>5</sup> Es lässt sich außerdem nicht übersehen, dass der vielerorts thematisierte Abbruch kirchlicher Traditionen, der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozess religiöser (Selbst)Organisation in der Gesellschaft auch in der theologischen Aus- und Fortbildung wirksam ist und didaktische Innovationen erzwingt.

Wenn es unter diesen Umständen gegenwärtig einen neuen Aufschwung hochschul- und fortbildungsdidaktischer Projekte und Reflexionen zu verzeichnen gibt, auch im Bereich der Praktischen Theologie, so kann sich dies zumeist nicht auf eine *institutionalisierte, kontinuierliche Absicherung* stützen, sondern verdankt sich zusätzlichen, gelegentlich per Einzelzuweisung finanziell geförderten Anstrengungen der Beteiligten, vor allem in der hochschuldidaktischen Fortbildung. Das „Modell Benediktbeuern“ etwa konzentriert sich auf akademische Nachwuchsförderung und erfreut sich darin der Unterstützung durch den Katholisch-Theologischen Fakultätentag und die Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Scheidler 2002, 8). Das Modell „Tage der Lehre“ in Mecklenburg-Vorpommern wurde befristet gestützt aus Mitteln des Hochschulsonderprogramms (Szagun 2001, 54ff). Hinzu kommen weitere Formen, wie etwa eine hochschuldidaktische Ringvorlesung in Frankfurt a.M. (vgl. Fritsch/Maraun 1998) oder die beiden Fachtage zur Liturgiedidaktik, die das Liturgiewissenschaftliche Institut der VELKD 1999 und 2001 veranstaltete (vgl. Neijenhuis 2001).

Etwas günstiger sieht es im Bereich der Fachhochschulen aus. Anscheinend führt ihre engere Theorie-Praxis-Kopplung und ihre stärkere Konzentration auf Lehre im Verhältnis zur Forschung dazu, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen in größerem Umfang organisiert, institutionalisiert und reflektiert werden. Als vorzügliches Beispiel hierfür sei auf die Einrichtung des „Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen“, auf dessen „Forum der Lehre“ mit mehreren hundert Beteiligten und auf die Installation von „Didaktik-Beauftragten“ an den einzelnen Hochschulen verwiesen (Michl u.a. 1998). Solche Innovationen werden vom Wissenschaftsrat (2000, 11ff) in seinen

---

<sup>5</sup> Im Blick auf die *ostdeutsche* theologische Bildungslandschaft ist weiterhin daran zu erinnern, dass mit den Schließungen bzw. Inkorporationen der Kirchlichen Hochschulen in Berlin, Naumburg und Leipzig sowie der beiden Predigerschulen in Erfurt und Berlin nach der Wiedervereinigung Deutschlands auch einige didaktisch-experimentelle Möglichkeiten verloren gegangen sind. Denn die kirchliche Trägerschaft bedeutete, im Vergleich zu den staatlichen Fakultäten, zumeist größere didaktische Flexibilität und autonomere Gestaltungschancen in der Praxis der Lehre.

„Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ nachdrücklich gefordert. Sie stellen auch Fragen an die Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft, die als Institutionen praktisch-theologischer Reflexion bislang weitgehend unterschätzt werden (vgl. Lechner 1999, 69f) und die deshalb im vorliegenden Band mit Christiane Burbach und Joachim Walter ausdrücklich vertreten sind.

Im deutlichen Zusammenhang mit dem vorgenannten Aspekt wirkt sich die *Novellierung des Hochschulrahmengesetzes* (HRG) 1998 mit ihrem Akzent auf der pädagogischen Eignung von Bewerberinnen und Bewerbern für Professuren auch in den Theologischen Fakultäten aus. Allerdings bleibt es den Bundesländern überlassen, an welchen Nachweisen diese Qualifikationen festgestellt werden sollen. Das Sächsische Hochschulgesetz (1999) etwa verlangt lediglich „pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird, wobei Lehrberichte von Hochschulen, soweit vorhanden, heranzuziehen sind“ (§40, 2, 2) und fordert zugleich die Erstellung eben dieser Lehrberichte, in denen u.a. „über die von der Hochschule und ihren Fakultäten oder Fachbereichen getroffenen Maßnahmen zur inhaltlichen und didaktischen Qualität der Lehre...“ berichtet wird (§12, 2). Außerdem wird den Professoren ausdrücklich die „didaktische Qualifizierung der ihnen zugeordneten Mitarbeiter“ zur Aufgabe gemacht (§38, 2, 5).

## 2.4 Zwischenbilanz

Resümieren wir das bisher Dargelegte, dann zeigen sich Entwicklungen zugunsten einer praktisch-theologischen Didaktik auf drei Ebenen:

1. als Veränderung in den Rahmenbedingungen und Kooperationen;
2. als lehrveranstaltungsbezogene Modelle und Fortbildungsprozesse für Lehrende praktisch-theologischer Themen (mit Schwerpunkt auf dem „Lernort Fakultät“);
3. als verallgemeinerungsfähige Reflexionen auf eine Didaktik der Praktischen Theologie. Die traditionell dominierende Stellung der Religionspädagogik sowie, mit Abstrichen, der Praktischen Theologie im Themenfeld „theologischer Didaktik“ scheint langsam zurückzugehen zugunsten eines wachsenden didaktischen Bewusstseins in den anderen theologischen Fächern.

Inhaltlich gesehen drängt sich der Eindruck auf, dass das kritisch-konstruktive Potential praktisch-theologischer Didaktik vorrangig über ih-

ren *subjektbezogenen Ansatz* wirksam wird: „Die Studierenden müssen ebenso wie die Lehrenden als *Subjekte* ihres Lern- und Lebenszusammenhangs angesehen werden und – dies ist genauso wichtig – sich selber immer wieder so verstehen.“ (Gutmann / Mette 2000, 150)

Solche Sätze sind nicht neu; sie sind vor 30 Jahren so unbequem gewesen wie heute. Nimmt man sie ernst, wohnt ihnen ein erhebliches *Veränderungspotential* inne, das es auch im Bereich der Praktischen Theologie nicht eben leicht hat gegen den bleiernen Sog bildungsinstitutioneller Trägheit und gegen die Schwerlast fachwissenschaftlicher Tradition. Natürlich darf sich die sog. „Subjektorientierung“ nicht in ihrer bildungstheoretischen Begründung verlieren. Auch ist noch nicht viel gewonnen, wenn sie sich im Praxisbezug nur gelegentlich, etwa als herausgeputzte „Feiertagsdidaktik“, zu bestaunen gibt. Vielmehr gilt es, die Subjektorientierung als Teil der spezifischen Fachlichkeit praktisch-theologischer Didaktik zu verstehen. In der Entwicklung zur Wissensgesellschaft ist das Verhältnis zwischen „Subjektorientierung“ und „Inhaltsorientierung“ nicht statisch, sondern dynamisch aufzufassen. Im Blick auf die Entwicklungen in der *schulischen Fachdidaktik* etwa stellen Max Mangold und Jürgen Oelkers (2000, 10f) eine wachsende Kritik an der „schülerzentrierten, ... stark reformpädagogischen Grundorientierung“ fest, die zu einer neuen „Wende zum Fach“ geführt habe. Insofern aber auch die Fachlichkeit die Pluralisierung spiegele, könne „die ‚Wende zum Fach‘ paradoxerweise zugleich als ‚Abkehr vom Fach‘ [aufgefasst werden], versteht man darunter einen etablierten oder gar kanonisierten Wissenszusammenhang, der den inhaltlichen Kern des Schulunterrichts ausmacht.“ Werfen wir von daher einen Blick auf den Fächerkanon der Praktischen Theologie und seine didaktischen Herausforderungen, dann geht es zum einen, wie etwa Michael Meyer-Blanck und Thomas Klie im vorliegenden Band darlegen, um Probleme der auf begehende Lerner bezogenen „praktisch-theologischen Stoffauswahl“ nach den Prinzipien des Exemplarischen und Elementaren. Darüber hinaus gibt der Beitrag von Hans-Wilhelm Pietz und Michael Schibilsky ein gutes Beispiel, wie konkrete Lehr-Lernarrangements und praktisch-theologische Fachwissenschaft *im Interesse des Subjektes* differenzierend aufeinander einwirken und sich in ihrer Substanz, in ihrem Grundverständnis wechselseitig in Frage stellen und zugleich befruchten. Wie man überhaupt von den „Modellen“ im vorliegenden Band sagen kann, dass sie sich intensiv um einen subjektorientierten Dialog zwischen Fachwissenschaft und Didak-

tik bemühen, darin über jeden Verdacht kurzschlüssigen Methodentrainings erhaben.

Ein weiterer auffälliger Punkt ist in dieser Zwischenbilanz zu notieren: *Konfessionelle Differenzen* spielen in der Hochschuldidaktik keine nennenswerte Rolle. Insgesamt gesehen, scheinen zwar die katholischen Kolleginnen und Kollegen etwas mehr damit beschäftigt, den Verdacht abzuwehren, Theologie würde durch Hochschuldidaktik überfremdet oder in subjektive Beliebigkeit aufgelöst (vgl. Hilberath 2002, 19f). Die evangelischen Kolleginnen und Kollegen scheinen demgegenüber eher um kategoriale und begriffliche Klarheit besorgt, etwa um die Unterscheidung von Bildung und Ausbildung (vgl. Hauschildt 2000). Trotzdem darf man sagen, dass sich konfessionelle Differenzen, wenn es um Hochschuldidaktik geht, heute ebenso marginal auswirken wie vor 30 Jahren (vgl. Zerfaß/Greinacher 1976; Gutmann/Mette 2000). Dies lässt sich auch im vorliegenden Band studieren: Vier der neun Kapitel entspringen evangelisch-katholischen Kooperationen.

Unsere Eingangsfrage „Wen interessiert Was an praktisch-theologischer Didaktik?“ muss wohl – trotz hoffnungsvoller Anzeichen – nüchtern weitergestellt werden. Wer ist hier eigentlich professionell engagiert? Nur die nachrückende Generation von Hochschullehrern und Anfängerinnen in der kirchlichen Fort- und Weiterbildung, motiviert von einigen spezialisierten oder doch wenigstens erfahrenen, gleichsam naturwüchsigen Didaktikern und unter Druck gesetzt durch neue legislative Anforderungen? Wir können die Frage zuspitzen, indem wir sie umkehren: Wen interessiert die Didaktik praktisch-theologischer Bildungsprozesse *nicht*? Unter Verdacht geraten hier nicht nur bildungsökonomische Blockaden, die vorhandene Ressourcen eher noch beschneiden, als dass sie die nötigen zusätzlichen Ressourcen erschließen würden. Angefragt sind auch forschungsfixierte Hochschullehrer bzw. auf Optimierungsprozesse hinsichtlich feststehender Berufsbilder bedachte Fortbildnerinnen (und ihre beauftragenden Gremien). Gewiss gibt es unter ihnen mancherlei didaktisch aversive Überheblichkeiten, die Strukturveränderungen etwa im Besoldungs- und Befristungsbereich nahe legen. Wenn wir aber erneut an den autodidaktischen Status vieler Lehrbiografien erinnern, in der Hochschule wie in der Fortbildung, dann scheint es wichtiger, auf die allfälligen Indizien von Arbeitsüberlastung, ggf. gepaart mit persönlicher Unsicherheit in didaktischen Beziehungen, zu achten. Gerade sie brauchen Freiräume für didaktische Reflexionen und Weiterbildungen.

### 3. Zum didaktischen Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse

Im ersten Zugriff auf unser Thema haben wir aus der Literaturdiskussion wie auch im Blick auf die Beiträge des vorliegenden Bandes eine Reihe von Indizien für unsere These einer *differenzierenden Perspektivenübernahme im Zuge der subjektiven theologischen Identitätsentwicklung als Ziel praktisch-theologischer Bildungsprozesse im Kontext gegenwärtiger Kirche und Gesellschaft* gesammelt. Besonders die *Subjektorientierung* als eines der wesentlichen Merkmale praktisch-theologischer Bildungsprozesse war dabei ins Blickfeld gerückt. Im zweiten Teil will ich dies didaktisch vertiefen. Dazu frage ich zunächst nach Strukturen im didaktischen Gefüge (3.1) und beschreibe dort das doppelte didaktische Dreieck (3.1.1) und den didaktischen Zirkel (3.1.2). Doch damit lassen sich nicht alle didaktischen Variablen „einfangen“, die aus praktisch-theologischer Sicht wichtig sind. Zwei Verhältnisbestimmungen werden deshalb gesondert aufgegriffen: Die zwischen Theorie und Praxis (3.2.1) sowie die zwischen persönlichem Glauben und praktisch-theologischer Bildung (3.2.2).

Ich versuche zu zeigen, (1) dass die Subjektorientierung alle drei (Aus)Bildungsphasen für Pfarrer, Pfarrerrinnen und Religionslehrkräfte durchzieht, (2) dass sie sich als ein gemeinsames Bezugskriterium im Schnittfeld von Praktischer Theologie und Didaktik anbietet, (3) dessen Gemeinsamkeit durch die fortwährende Aufgabe beider Disziplinen konkretisiert wird, aus dem Verständnis einer „Anwendungs-“ oder „Vermittlungslehre“ hervorzutreten und sich stattdessen (4) im Interesse der Subjekte differenzierend in die theologische bzw. pädagogische Theoriebildung einzumischen.

Vielleicht mag es überraschen, die Subjektorientierung auf den *Identitätsbegriff* zu beziehen. Denn dieser scheint gegenwärtig, nach einer recht intensiven und kontroversen praktisch-theologischen Rezeption in den letzten Jahrzehnten, seine Kontur etwas verloren zu haben. Unerlässlich ist deshalb zu sehen, in welchem Sinn er verwendet wird. Martina Blasberg-Kuhnke (1997, 10f) beispielsweise nimmt, um die Bedeutung der Korrelationsdidaktik für das Theologiestudium aufzuweisen, erstaunlich unbefangenen Bezug auf die Stufentheorie Erik H. Eriksons. Auch im vorliegenden Band finden sich Spuren eines positivistischen Identitätsverständnisses, besonders was die Erreichbarkeit einer „pastoralen Identität“ (Dietrich Stollberg; Matthias v. Kriegstein; Michael Wohlgemuth) oder die „Vergewisserung der persönlichen Identität

durch erzählte Lebensgeschichte“ (Michael Schibilsky/Hans-Wilhelm Pietz) betrifft. Andererseits muss nun aber auch didaktisch-konzeptionell gewürdigt werden, dass der Identitätsbegriff in *sämtlichen* „Modellen“ des vorliegenden Bandes auftaucht – was keineswegs einer Vorgabe der Herausgeber entsprungen ist. Auch wo die Aufnahme kritisch geschieht (Michael Meyer-Blanck empfiehlt, lieber von „Persönlichkeitsbildung“ zu sprechen), zeigt sich doch, dass, was „Identität“ meint, inhaltlich uneingelöst ist. Unstrittig scheint dabei zu sein, dass Identität nicht statisch, sondern auf *Entwicklung* bezogen vorzustellen ist. Ebenfalls besteht Einigkeit dahin, dass im Identitätsbegriff das einzelne Individuum nur unter der Bedingung seiner sozialen Bezogenheit zur Sprache kommt (Friedrich Schweitzer/Iris Bosold/Bernhard Bosold). Darüber hinaus geht allerdings jenes Verständnis, das die „Identität als Fragment“ aufnimmt. Mit dieser Formel hat Henning Luther (1985) die praktisch-theologische Rezeption sowohl der entwicklungspsychologischen als auch der interaktionssoziologischen Identitätsdiskussion (vgl. Keupp 1997) auf einen plausiblen und zeitgerechten Nenner gebracht. Sinngemäß reden so etwa Christiane Burbach und Ulrich Schweingel im vorliegenden Band von Identität als „Such- und Konfliktbegriff“ in der Seelsorge-Weiterbildung (vgl. S. 247); Hermann Steinkamp und Jörn Halbe sprechen ausdrücklich von einer „schleifenförmigen Identitätsbildung“ (vgl. S. 158), die das Individuum kritisch hält gegen die Erwartungen sozialer Adaption und die seine „verronnenen Lebenswünsche“ ebenso mit sich führt wie seine „Sehnsucht aus Zukunft“ (Luther 1985, 325).

Unter diesen Voraussetzungen nehme ich dann auch, innerhalb der „Identitätsentwicklung“, das Stichwort *Perspektivenübernahme* auf. Auf dessen inhaltliche Konkretion komme ich später zurück. Zunächst halte ich fest: Die Transformation praktisch-theologischer Inhalte in Lehr-Lernprozesse gewinnt ihre Dynamik dadurch, dass sie die Identitätsentwicklung der an diesem Geschäft Beteiligten als didaktisch konstitutiven Faktor erkennt und zwar im Wechselverhältnis von Kritik und Bestätigung. Erst in zweiter Linie kommen dann klassisch-didaktische Perspektiven, wie die Definition von Lernzielen, Stoffauswahl und Methoden in den Blick. Mit ihnen stoßen wir allerdings nun an die Fragen der didaktischen Struktur.



### 3.1 Strukturen im didaktischen Gefüge

#### 3.1.1 Das doppelte didaktische Dreieck

Die einfachste didaktische Struktur besteht im klassischen Dreieck von *Lehrenden*, *Lernenden* und *Sache*.

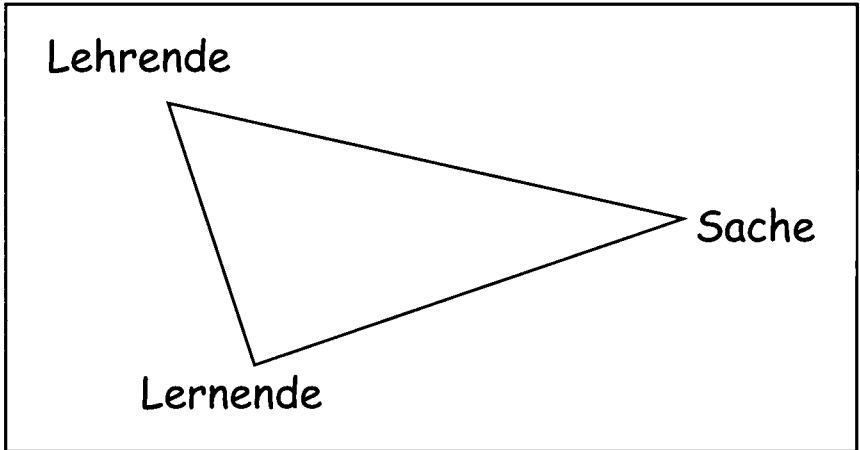


Abb. 2: Didaktisches Dreieck

Auf Seiten der *Lehrenden* geht es in den unterschiedlichen Phasen praktisch-theologischer Bildung um die pädagogisch-professionelle Verflüssigung der Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Handlungsrichtung, wenngleich in unterschiedlichen Denk- und Lehrbewegungen. Am *hochschulischen Lernort* wird meist vom Forschungswissen ausgegangen, das in Lehrinhalte transformiert und gelegentlich auf Lebenserfahrungen und Praxiserkundungen bezogen wird. In der praktisch-theologischen *Fortbildung* hingegen kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, die Fachwissenschaft von den Erfahrungen und Anforderungen der Praxis her ins Spiel zu bringen. Das *Referendariat* bzw. *Vikariat* nimmt eine – didaktisch gesehen – Zwischenstellung ein. Es ist mit zwei bis drei Jahren (wovon nur wenige Monate im Studien- oder Predigerseminar zugebracht werden!) vergleichsweise *kurz*. Auch wird es von ungewöhnlich *extrem liegenden Polen* her unter Spannung gesetzt: Einerseits bringen die Referendare und Referendarinnen bzw. Vikare und Vikarinnen kurz nach dem Ersten Examen eine – bei aller Kritik – relativ hohe theologisch-wissenschaftliche Breitenkenntnis mit, andererseits geraten sie in Ge-

meinde und Schule unter enormen Handlungsdruck, den sie zumeist als „Praxischock“ erleben. Die Herausforderung für die Lehrenden liegt darin, dass die Lernenden ihr mit hohem Aufwand erworbenes Studienwissen häufig als *inkompatibel* mit den Anforderungen alltäglicher Professionalität erleben. Dadurch sammelt sich ein beachtliches kritisches Potential an, gegenüber beiden Spannungspolen, dem die Lehrenden didaktische Reibflächen zur Verfügung stellen müssen, um die Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Handlungsrichtung zu intensivieren – oder überhaupt erst in Gang zu bringen.

Mit dieser Situations- und Aufgabenskizze auf Seiten der Lehrenden ist bzgl. der *Lernenden* nichts gegen das Grundprinzip *selbstverantwortlichen Lernens* und die praktischen Konsequenzen aus einem bildungstheoretischen Ansatz gesagt. Lehren und Lernen sind als Prozesse von Bildung und Selbstbildung aufzufassen, die den Anspruch der beteiligten Subjekte auf Mündigkeit zur Voraussetzung haben und auf selbständig-kritisches wie solidaritätsfähiges, handlungsrelevantes Urteilsvermögen zielen (vgl. Klafki 1991). Sie müssen dazu sinnvolle Zusammenhänge zwischen eigener Lebensgeschichte, Entwicklungsaufgabe und Sachthema herstellen können. In der Universität müssen dies die Lernenden letztlich selbst leisten. Ihnen bleibt es auch selbst überlassen, angesichts verloren gegangener Linearität in der Moderne und angesichts schwankenden Personalbedarfs bei den „Abnehmern“ in Kirche und Schule die unterschiedlichen konkreten Inhalte in eine möglichst kohärente, berufs-taugliche Ordnung zu bringen. In ihrer eigenen Person müssen die Lernenden eine Verbindung zwischen der ersten und der zweiten Fläche des „doppelten didaktischen Dreiecks“ (s.u.) herstellen können. Diese selbstverantwortliche Aufgabe zum Herstellen von Kohärenz wirkt sich an der Hochschule nur mit mäßiger Intensität aus, in der sog. „Zweiten Phase“ dagegen zugespitzt. Im vorliegenden Zusammenhang heißt das: Studierende sind nicht nur auf Hilfestellungen zum „Lernen des Lernens“ angewiesen (ohne die jedes Plädoyer für „selbstbestimmtes Lernen“ zur pädagogischen Phrase verkommt). Sie sind auch schon unter hochschulischen Bedingungen darauf angewiesen, dass die Beziehung zwischen praktisch-theologischer Fachwissenschaft und gemeindlicher bzw. schulischer Handlungsrichtung wenigstens punktuell auf eine Weise Gestalt gewinnt, die die eigene Person voranbringend betrifft. Hier wird zumeist nach *Plausibilitäten* gefragt (in der Terminologie Wolfgang Klafkis: nach der Gegenwarts-, der Zukunfts- und der exemplarischen

Bedeutung eines Themas). Bei der Suche nach Plausibilität kann nun die spezielle Theorie-Praxis-Kopplung (die hinsichtlich des *wissenschaftlichen Status* der Praktischen Theologie immer wieder für Klärungsbedarf sorgt) durchaus als *didaktisches Privileg* gegenüber den anderen theologischen Disziplinen betrachtet werden (darin nicht unähnlich der Theologischen Ethik). Denn ein Lerngegenstand lässt sich umso leichter plausibel machen, je näher er am Erfahrungswissen der Beteiligten liegt. Dieses Privileg wirkt nun, nach den Erkenntnissen der Erwachsenenbildungsforschung, umso nachhaltiger, je höher die *selbstorganisierten* Anteile an diesem Lernen sind (vgl. Knoll 1990). Eine wichtige Rolle spielt dabei die *Gruppe als Medium selbstorganisierten, motivationsfördernden Lernens* (im vorliegenden Band konzeptionell betont im Beitrag von Rolf Zerfass/Matthias von Kriegstein/Erich Thomé). Im Zusammenhang der *Fortbildung* von Pfarrern bzw. Pfarrerinnen und Religionslehrern bzw. -lehrerinnen steht der Aspekt der Selbstorganisation und Lernmotivation zu meist ganz außer Frage; er wird ja bereits vom Prinzip der Freiwilligkeit in der Teilnahme strukturell präformiert (vgl. die Beiträge von Bernhard Bosold, Hans-Wilhelm Pietz und Jörn Halbe im vorliegenden Band). In der *Hochschule* agieren Studierende freilich unter anderen Bedingungen (s.u. zum Verhältnis von Theorie und Praxis). Das Bemühen um Plausibilität muss durchaus manche Unwägbarkeiten im Bereich der Studienmotivation ins Kalkül ziehen, was manchem Hochschullehrer Anlass zu herben Vorbehalten gibt: „Abiturientinnen sehen ein Studium auch als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme an, bis sich eine passendere, ihren Fähigkeiten angemessenere Berufsmöglichkeit auftut. Sie sind bereits mental aus dieser teuersten ABM der Republik ausgestiegen, bevor sie mit all ihren Kräften in eine eingehende Beschäftigung eingestiegen sind.“ (Jendorff 1996, 165) Auch wenn es Bernhard Jendorff letztlich auf eine Intensivierung der *individuellen Lernberatung* ankommt, so weist seine Kritik doch auf einen Aspekt auf Seiten der Studierenden hin, den Lehrende aus fachwissenschaftlicher Leidenschaft gern übersehen: Studienzeit ist Lebenszeit, für viele Studierende angefüllt mit vielerlei Aktivitäten jenseits hochschulischer Horizonte. Didaktische Arbeitsbündnisse fallen, sollen sie realistisch sein, oft wesentlich bescheidener aus als in den überwältigend guten Absichten der Hochschullehrenden vorgesehen.

Die *Sache* nimmt im didaktischen Dreieck nicht nur fachwissenschaftliche Aspekte (etwa den Transfer von Forschungs- in Verwendungswissen) oder berufsbezogene Aspekte (etwa die präzise Reflexion einer

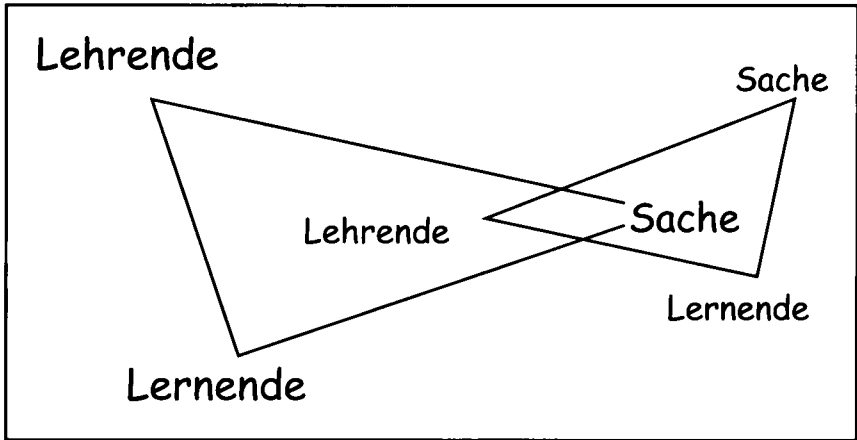


Abb. 3: Doppelte didaktische Struktur

Gemeindesituation) auf, sondern kann im Rahmen der Praktischen Theologie ein weiteres didaktisches Dreieck in sich abbilden.

Am leichtesten lässt sich die doppelte didaktische Struktur in der Gemeinde- und Religionspädagogik ansichtig machen: „Der zu vermittelnde didaktische Sachverhalt ist in sich selbst didaktisch verfasst.“ (Michael Meyer-Blank, im vorliegenden Band S. 329) Der fachwissenschaftliche *Inhalt* (schulische bzw. gemeindliche Lernprozesse) kehrt in strukturell vergleichbaren Prozessen in der Hochschule, im Referendariat oder in der Fortbildung wieder. Zielsetzungen mit ihren Begründungen, Auswahlproblematik, Methoden, Organisationsformen und Medien – all diese klassisch-didaktischen Blickrichtungen holen die *Lernstruktur* des Bildungsgegenstandes in die Lernlaboratorien der Ersten, Zweiten bzw. Dritten Phase hinein.

Dies bietet sich für die anderen praktisch-theologischen Teildisziplinen nicht in gleicher Stringenz, wohl aber als *Fragerichtung* an. Dabei geht es weder um eine prinzipielle Didaktisierung, etwa der Liturgik – obwohl ein Blick in das Literaturverzeichnis des Beitrages von Karl-Heinrich Bieritz und Michael Wohlgemuth im vorliegenden Band zeigt, welch hohe Prominenz das Thema „Liturgiedidaktik“ derzeit genießt. Noch sollte etwa eine Vorlesung zur Homiletik die Gestalt einer Predigt annehmen. Aber wenn es z.B. ein Anliegen der Predigt ist, Erfahrungen mit der Tiefe und Relevanz des Evangeliums im Zusammenhang des Gottesdienstes für konkret begegnende Subjekte hörbar werden zu las-

sen, dann könnte sich das auch in der *Lehre* dieses Anliegens als Kommunikation der zugehörigen Fachwissenschaft entdecken und darstellen lassen, und dort wo es entdeckbar ist, wird es wiederum zum Gegenstand didaktischer Reflexion. Wenn etwa Klaus-Peter Hertzsch in einer Vorlesung zur Pastoraltheologie die sozialpsychologische Identitätstheorie am Beispiel eines 24-jährigen Vikars erläutert, dann handelt es sich aus der Sicht der „doppelten Didaktik“ nicht nur um eine „narrative Illustration“ (vgl. Hertzsch 2000), sondern um das Hineinholen der beruflich und fachwissenschaftlich zu behandelnden „Perspektivenübernahme“ in den Hörsaal, in die Struktur des Arbeitsbündnisses von Hochschullehrer und Studierenden einschließlich ihrer persönlichen Erfahrungen, Hoffnungen und Befürchtungen.

Im vorliegenden Band lässt sich die „doppelte didaktische Struktur“ außerhalb der pädagogischen Fächer recht deutlich in den Beiträgen „Seelsorge lernen“ und „Lebensgeschichte in den Kasualien“ studieren. Besonders im letztgenannten bildet sich das fachwissenschaftliche Plädoyer für die „erzählte Lebensgeschichte“ in der Arbeitsweise des Pastorkollegs ab und wirkt von diesem ausgehend auf die persönliche Identität und Professionalität der Teilnehmenden, sowie als kontextuelle Selbsterweiterung auch auf den beteiligten Hochschullehrer (siehe unten S. 216 ff.). Am letztgenannten Modell lässt sich auch eindrücklich nachvollziehen, inwiefern unter bildungstheoretischen Voraussetzungen auch *Lehrende als Lernende* anzusehen sind – was grundsätzlich gesehen wie eine Binsenweisheit klingen mag, im praktischen hochschulischen oder fortbildnerischen Alltag jedoch die pädagogischen Arrangements verändert, besonders in seminaristischen Settings. „Mehr-hören-wollen und Hindurch-hören-können“ – dies hält Bernhard Jendorff für eine wichtige Lernaufgabe für Lehrende, und das gilt in der Hochschule ebenso wie in der Fortbildung (Jendorff 1993, 188).

### 3.1.2 Der didaktische Zirkel

Das soeben skizzierte „doppelte didaktische Dreieck“ wird im Lehr-Lern-Prozess von einer Reihe didaktisch bedeutsamer Variablen umschlossen. Diese Variablen werden in den unterschiedlichen Modellen der Allgemeinen Didaktik (vgl. Gudjons 2001, 234ff) sowie in der Erwachsenenpädagogik unterschiedlich sortiert und gewichtet. In hochschuldidaktischer Perspektive hat Johannes Wildt die Variablen *zirkulär* angeordnet:

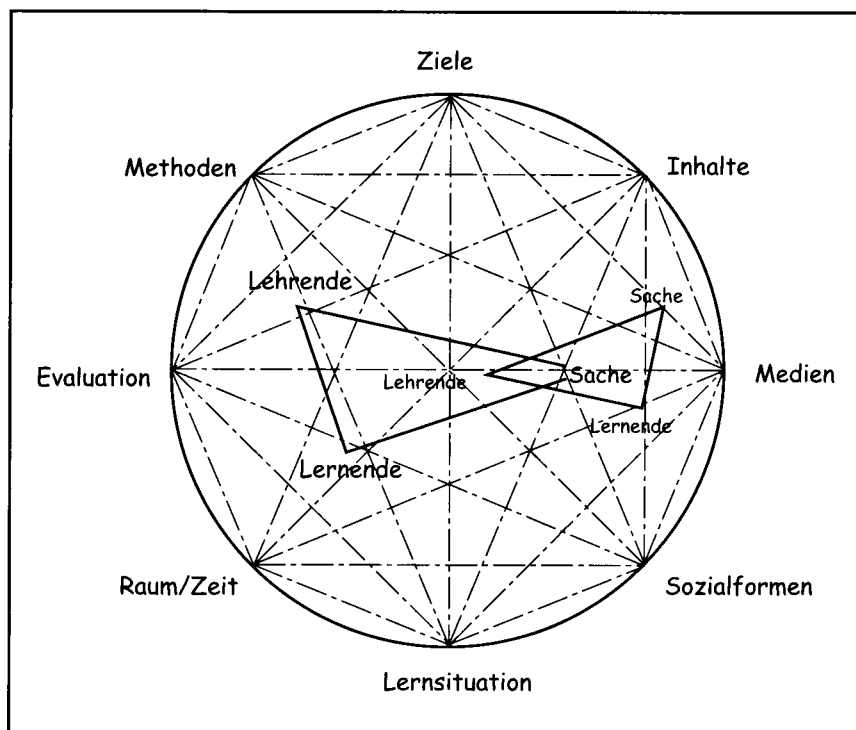


Abb. 4: Didaktischer Zirkel

In der „Verdopplung“ des eingebetteten didaktischen Dreiecks gehe ich über Wildt hinaus. Davon bleibt aber unberührt, wie anschaulich seine netzförmige Darstellung die Interdependenzen zwischen den didaktischen Variablen macht: „Prinzipiell durchläuft jedes Lehren bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen diesen Zirkel. Obwohl in der Regel alle Stationen angelaufen werden, können sie, wie das Netz symbolisiert, von jedem Punkt aus angesteuert werden.“ (Wildt 2002, 36) Dieser didaktische Zirkel bietet sich auch deshalb für unseren Zusammenhang an, weil die genannten Variablen allgemein genug gefasst sind, um über die Hochschuldidaktik hinaus als Instrument für die sog. Zweite und Dritte Phase zu dienen.

Im vorliegenden Rahmen können die Stationen dieses Zirkels im Blick auf praktisch-theologische Lehr-Lern-Prozesse nicht einzeln abgesprochen werden. Einen ausdrücklichen Hinweis verdient allerdings die didaktische Variable „Evaluation“. Dazu gehören zum ersten die verschiedenen Möglichkeiten von Auswertung und Feedback zu bestimmten

Lehrveranstaltungen. Die im vorliegenden Band versammelten Modelle zeigen, dass hierzu inzwischen ein beachtliches Repertoire entwickelt wurde, von *Fragebögen* über *Gruppengespräche* bis hin zu *individuellen Lernberichten*. Zum zweiten gehören hierzu Fragen der *Prüfungsdidaktik* – ein Bereich, der in der theologischen Ausbildung noch kaum je thematisiert wurde und auch in der Hochschuldidaktik, etwa im Rahmen der Evaluationsforschung, noch weitgehend am Anfang steht. Deshalb kann hier nur eine Problemanzeige weitergegeben werden: „Die Prüfungskultur wird in den Hochschulen im Allgemeinen noch seltener gepflegt als die Lehrkultur, obwohl Prüfungen ein höchst wirksames ... Instrument der Studiensteuerung sind.“ (Wildt 2002, 52) Zum dritten tangiert die Variable „Evaluation“ auch die *bildungspolitische* Ebene, auf der etwa in den Landeshochschulgesetzen die oben erwähnten „Lehrberichte“ der Universitäten und Fachhochschulen angefordert werden – was eine Reflexion der verschiedenen wissenschaftsdidaktischen Entwicklungen einschließt – vielleicht müsste man realistischerweise sagen: einschließen sollte.

Aus dem „didaktischen Dreieck“ mit seiner „doppelten Struktur“ innerhalb eines „didaktischen Zirkels“ wird durch Berücksichtigung der *Rahmenbedingungen* schließlich ein „didaktisches Gefüge“. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören hauptsächlich die konkreten *Lehr- und Lernbedingungen* (einschließlich Prüfungsordnungen und verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen) sowie die *kirchlichen und gesellschaftlichen Anforderungen* beruflicher und außerberuflicher Art. In beiden Bereichen von Rahmenbedingungen unterscheiden sich natürlich die Erste, Zweite und Dritte Phase ganz erheblich.

So zeigt etwa der Beitrag zur „Liturgischen Bildung“ im vorliegenden Band exemplarisch, wie die didaktischen Zielbestimmungen kontextbedingt differieren: Während die Lehrziele und -formen an der theologischen Fakultät in Rostock den *stark säkularisierten Kontext und die Minderheitensituation der sog. „Volltheologen“ innerhalb der Studierendenschaft* didaktisch berücksichtigen, kommt im niedersächsischen Predigerseminar Loccum der gesellschaftliche Kontext als Referenzrahmen einer *berufsziel-homogenen Ausbildungsgruppe im Interesse einer „volkskirchlichen Bedarfslage“* in den Blick (S. 370 f. 419 f.).

Doch damit ist erst ein Teil dessen eingelöst, wofür der Begriff „Kontext“ in unserer Eingangsthese steht: „*im Kontext gegenwärtiger Kirche und Gesellschaft*“. Er eignet sich auch, um einen weiteren Aspekt im Zu-

sammenhang von Fachwissenschaft und Didaktik im Bereich der Praktischen Theologie zu zeigen. Denn ich gehe – wiederum im Sinne meiner Eingangsthese – von praktisch-theologischer Bildung als einem Vorgang von *Differenzierung* aus, sowohl in *formaler* (verkürzt gesagt: auf die „Kräftebildung“ des Subjekts bezogen) als auch in *materialer* Hinsicht (wiederum verkürzt gesagt: auf einen stofflichen Kanon bezogen; beide werden vor allem in Wolfgang Klafkis Begriff der „kategorialen Bildung“ dialektisch aufeinander bezogen). *Es ist in allen drei fraglichen (Aus-)Bildungsphasen von größter Bedeutung zu erkennen, dass sich praktisch-theologisches Fachthema und didaktisches Setting wechselseitig beeinflussen.* Wenn man der Subjektorientierung breiten Raum einräumt, stößt man auf *höchst unterschiedliche Kontexte*, die die theologischen Subjekte in das Bildungsgeschehen mitbringen – bzw. auf die hin praktisch-theologisches Wissen seine Relevanz erweisen muss außerhalb kirchlicher oder universitärer *splendid isolations*. Diese Kontexte in die Lehr-Lernprozesse ausdrücklich einzubeziehen, unterstützt eine Fassung von Praktischer Theologie als Kontextueller Theologie. Im vorliegenden Band geschieht dies besonders deutlich in Hermann Steinkamps und Jörn Halbes didaktischem Modell von „Gemeindebildung“. Mit der Kontextorientierung ist das gesamte Spektrum des ökumenischen Lernens (vgl. Kirchenamt 2001), der sozialen und politischen Verbindlichkeit und der geschlechtergerechten Bildung (vgl. Rakel 2002, 244) in die Konstruktion Praktischer Theologie hineingeholt – nicht als „sektoral zu behandelndes Thema“, sondern als „kontextbezogene Didaktik jedweder Praktischen Theologie“. Dadurch tauchen wiederum neue *fachwissen-schaftliche* Fragen auf. Am Beispiel der Gender-Studien bieten sich drei Fragerichtungen an. Zuerst: *Professionspraktische* Differenzen zwischen Frauen und Männern werden zum Thema im Studien- und Predigerseminar (vgl. im vorliegenden Band S. 86 ff.). Die zweite und dritte Fragerichtung beziehen sich auf die hochschulischen und fortbildnerischen Lehr-Lern-Prozesse selber: *Studieren* Frauen anders und anderes als Männer? *Lehren* Frauen anders und anderes als Männer? Hierzu liegen eine Reihe von hochschuldidaktischen Forschungen und Praxisreflexionen vor (Fischer 1999, de Sotelo 1998), deren praktisch-theologische Rezeption noch aussteht.

Was heißt nun in diesem Zusammenhang „Perspektivenübernahme“? Der Begriff schließt ein Missverständnis nicht aus, das deshalb ausdrücklich anzusprechen ist: Ein monolineares Aneignen fremder, normativ



vorgetragener theologischer Positionen kommt nach dem Vorgesagten nicht in Betracht. Stattdessen verstehe ich „Perspektivenübernahme“ als eine Fähigkeit zur mehrperspektivischen Wahrnehmung und differenzierenden Aneignung eines bestimmten Textes, eines Ereignisses, einer Empfindung, einer Entwicklung, mit dem Ziel, theologische Selbständigkeit, Kreativität und Alltagsbezogenheit im engen Kontakt mit der Praktischen Theologie als Fachwissenschaft zu fördern. Inwieweit dabei auch die Entwicklung der *theologischen* und der *religiösen* Identität berührt ist, wird uns noch näher beschäftigen. An dieser Stelle soll der Hinweis genügen, dass auch die persönliche Beziehung zu Gott im didaktischen Sinn als ein „Kontext“ zu betrachten ist, der spezifische Perspektiven anbietet und seinerseits Differenzierungen provoziert.

## 3.2 Weitere didaktische Faktoren aus praktisch-theologischer Sicht

Schließlich sind zwei weitere, spezifische didaktische Faktoren zu berücksichtigen, die von der Systematik des oben skizzierten „didaktischen Zirkels“ nicht eingefangen werden.

### 3.2.1 Theorie und Praxis

Die bisherigen Überlegungen stießen bereits mehrfach an die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis im Blick auf eine Didaktik Praktischer Theologie zu bestimmen sei. Wolfgang Ratzmann hat in diesem Zusammenhang die traditionelle Aufteilung von Theorie und Praxis auf die Erste bzw. Zweite und Dritte (Aus)Bildungsphase problematisiert (s.o. S. 20 ff.).

Im Blick auf die Erste Phase – vor allem dort stellt sich ja das Problem – zeigt im vorliegenden Band Michael Meyer-Blanck Möglichkeiten, das *Studium selbst als Praxis* zu begreifen, insofern es Teil eines subjektbezogenen Bildungsprozesses sei und darüber hinaus gewisse praktische Kompetenzen vermittele, etwa im Erstellen eigener Texte, in der Gesprächsführung und Präsentation von Positionen (s.u. S. 329). Mit Einschränkungen kann dieser Ansatz auch auf die „Praxis einer persönlich-biografisch verantworteten christlichen Existenz“ im Theologiestudium bezogen werden (Blasberg-Kuhnke 1997, 9; zum Problem von persönlichem Glauben und theologischer Bildung s.u.).

Die Verhältnisbestimmung *Studium als Praxis* überzeugt insofern, als sie der Erwartung kritisch gegenübersteht, im Studium sollten für die

spätere Berufspraxis unmittelbar einsetzbare Praxisfähigkeiten erworben werden. Stattdessen geht es im Sinne der „doppelten Didaktik“ darum, die Studierenden nicht nur an der Durchführung einzelner Lehrveranstaltungsteile, sondern auch an der Planung und Auswertung zu beteiligen und so die Selbstverantwortlichkeit für den Lernprozess zu stärken sowie breiter applizierbare Kompetenzen zu vermitteln.

Anders sieht das in den praktisch-theologischen Bereichen an *Fachhochschulen* aus. Für deren Absolventen fehlt meist eine separat institutionalisierte Zweite Phase. Daher haben sie – wohlgermerkt bei erheblich kürzeren Studienzeiten – höhere praktische Ausbildungsanteile zu realisieren. Hier tritt eine interessante, allgemeine Entwicklung ins Blickfeld, die auch für die Didaktik der Praktischen Theologie weiter zu verfolgen sein wird. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates bedarf das deutsche Wissenschaftssystem insgesamt dringend einer „Stärkung von Anwendungsorientierung und Praxisbezug“ mit dem Ziel, die gesellschaftliche Relevanz von Forschung, auch im Medium von Hochschullehre, zu erhöhen. Die zugrundeliegende Klage über den Hiatus zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung, zwischen wissenschaftlicher Bildung und berufsbezogener Ausbildung ist zwar nicht neu. Aber die Tendenz, auf diese Problemlage mit einem verstärkten Ausbau der Fachhochschulen zu reagieren, scheint immer stärker zu werden. Sie setzt die jahrzehntelange, jedoch wenig wirksame Kritik am mangelhaften Praxisbezug der Universitäten bildungspolitisch mit dem Vorschlag fort, in den nächsten 10 bis 15 Jahren Kapazitäten von Universitäten auf Fachhochschulen zu verlagern und deren „praxisorientierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage“ durch spezifische Zugänge zu Forschung und Entwicklung zu stärken (vgl. Wissenschaftsrat 2000, 11 ff.). Zwar gesteht der Wissenschaftsrat den Geisteswissenschaften eine Sonderrolle zu, da für sie die „Forschungsorientierung ... maßgeblich und prägend“ sei, und nimmt sie deshalb von seinem Plädoyer für einen deutlichen Ausbau der Fachhochschulen in gewisser Weise aus (ebd., 19). Dennoch sollten auch theologische Fakultäten die vorausliegende Kritik aufmerksam hören, und zwar auch als Anfrage an die von ihren Fächern vertretene didaktische Explikation des Verhältnisses von Theorie und Praxis.

Im Blick auf die spezifischen didaktischen Chancen der Praktischen Theologie lassen sich an dieser Stelle die konkrete Einordnung und lehrbezogene Reflexion *praktischer Erkundungen* näher beschreiben. Während etwa Gemeindepraktika zumeist über das Instrument der

(kirchlichen) Prüfungsordnungen gewährleistet werden, obliegt es den praktisch-theologischen Teildisziplinen selbst, wie sie für den Praxisbezug ihrer Hauptlehrveranstaltungen (etwa im Homiletischen Seminar) sorgen bzw. ergänzende Übungen (etwa zur Krankenhausseelsorge, zur Gruppendynamik, zum liturgischen Singen, zu RU-Hospitationen) organisieren. Man kann drei Sorten von Praxis unterscheiden, und zwar im Blick auf die zunehmende Eigenaktivität der Lernenden: (1) *Praxiswahrnehmungen*, etwa durch exkursionsartige Besuche von diakonischen Einrichtungen oder durch Einbezug von Praxisvertretern in Hochschulseminare, (2) *laborartige Erprobungen*, etwa eine Predigt innerhalb des geschützten Rahmens einer Seminargruppe, und (3) *berufsalltägliche Erprobungen*, etwa mit eigenen kleinen RU-Lehrversuchen an einer Schule. Alle drei Sorten finden sich in den didaktischen Modellen des vorliegenden Bandes vertreten, und zwar auch für die Zweite und Dritte Phase, dort freilich mit einem deutlich stärkeren Gewicht auf der berufsalltäglichen Erprobung. Denn in Studienseminaren oder Pastoralkollegs stellt sich das didaktische Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses in umgekehrter Richtung. Zum „Problem“ werden hier eher zu hohe Erwartungen an pragmatische, „handwerkliche“ Lernergebnisse. Im Blick auf die *Hochschuldidaktik* muss dagegen immer wieder auf die Wichtigkeit praktischer Erkundungen für das Erreichen der Bildungsziele hingewiesen werden. Je gezielter die Möglichkeiten eigener Gestaltung in den drei genannten Sorten von Praxisbezug ausgebaut werden, desto nachhaltiger können Lehrinhalte in den Kontext authentischer Probleme und Lernumgebungen eingeordnet und so die Strategien des Wissenserwerbs optimiert werden. Stufenweise, angeleitete, in Mini-Gruppen absolvierte, möglichst nicht-zensierte Hospitations- und Erprobungsphasen ergänzen und korrigieren Voreinstellungen bei den Studierenden und wirken zurück in die akademischen Lernprozesse. Im Hochschulstudium muss die Rolle praktischer Erkundungen zwar *funktional* bleiben; die Didaktik der Praktischen Theologie geht in ihnen nicht auf. Dennoch sind praktische Erkundungen nicht als „verzichtbarer Zusatz“, sondern als der zu verhandelnden sachlichen Struktur praktisch-theologischer Urteilsbildung *unverzichtbar zugehörig* einzuordnen. Ohne sie können die vom gesamten Theologiestudium erwarteten „kognitiven, personalen und pragmatischen Fähigkeiten nicht erlangt werden ... Vor allem durch konkreten Praxisbezug wird der ‚Text‘ der gemeindlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zugänglich, den es in der Ausbildung zu ‚studieren‘ gilt.“ (Ziemer 1993, 217)

### 3.2.2 Persönlicher Glaube und praktisch-theologische Bildung

Ein weiterer Faktor im didaktischen Gefüge Praktischer Theologie wird vom oben dargestellten „Zirkel“ einschließlich des „doppelten Dreiecks“ nicht eingefangen. In der Ersten Phase wird seine Thematisierung spätestens im Homiletischen Seminar unausweichlich, wenn ein Predigtentwurf die persönliche religiöse Explikation der Studierenden herausfordert, oder wenn Lehramtsstudierende bei einem Unterrichtsversuch von Schülern nach der persönlichen Stellung zur Sache gefragt werden: „Glauben Sie da selbst dran?“ Damit wird ein Bereich angesprochen, der dem didaktischen Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden zugehörig und zugleich entzogen ist. Im Sinne der „doppelten didaktischen Struktur“ wiederholt sich diese didaktische Herausforderung im Hörsaal oder im Seminarraum. In *kirchlichen* Aus- und Fortbildungseinrichtungen kann ein christliches, konfessionelles Selbstverständnis der Lernenden vorausgesetzt werden – obwohl en detail doch meist kommunikativ diffus verhangen. In der *Universität* greift diese Voraussetzung nicht. Jedenfalls nicht ohne weiteres und nicht in dem Sinn, dass seine Erkennbarkeit examensrelevant werden dürfte. Insofern aber die subjektive theologische Identitätsentwicklung im Sinne meiner Eingangsthese in das Zielspektrum praktisch-theologischer Bildung gehört, und diese wiederum mit der Entwicklung des persönlichen Glaubens zusammenhängt, entsteht Klärungsbedarf. Diesem könnte man so begegnen, dass man die Fragen der persönlichen Glaubensentwicklung in den Bereich des *Gemeindebezugs* der Studierenden verweist, ob als Wohnort-, Heimat- oder Hochschulgemeinde, die Universität dagegen der wissenschaftlichen Urteilsbildung vorbehält. Doch diese Lösung ist, wie nicht zuletzt die „doppelte didaktische Struktur“ verdeutlicht, fiktiv, wenn nicht gar fachlich falsch.<sup>6</sup> Auch das vielfach hinterfragte, aber gleichwohl doch wirksame *Vorbildlernen* wird zu einem Gegenstand der doppelten Didaktik. Denn vielfach beobachten Studierende ihre Lehrenden in diesem Bereich besonders genau. Gleichzeitig reagieren dieselben Studierenden oder Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen empfindlich, wenn sie

<sup>6</sup> Ein strukturähnliches Problem ist auch den Lehrenden in den *exegetischen* Fächern bekannt, dort als Spannung zwischen Frömmigkeitsprägung und wissenschaftlichem Arbeiten, näherhin in der Ablehnung der historisch-kritischen Methode durch manche evangelikale Studierende. Manche von ihnen versuchen eine wissenschaftliche Auseinandersetzung durch Rückgriff auf ihre *persönliche praxis pietatis* zu meistern, oder möchten diese in umgekehrter Richtung vom Studienprozeß trennen bzw. verneinen eine diesbezügliche Verbindung sogar ausdrücklich.

den Eindruck bekommen, hinsichtlich ihrer eigenen Person auf einen Kanon religiös-normativer Werte eingeschworen zu werden. Deshalb kann es für eine praktisch-theologische und religionspädagogische Fachdidaktik nicht ohne Belang sein, wie sie sich zum persönlichen Orientierungsanspruch der Sache stellt, die sie zu verhandeln hat. Die Frage lautet: Kann man legitimerweise Lernprozesse planen, bei denen theologische Urteilsbildung und persönliche Glaubensentwicklung in einem Bedingungsverhältnis zueinander stehen? Hilberath (2002, 15) schreibt mit Recht, dass der „biografischen Glaubensreflexion“ als einem Lernziel im Theologiestudium die „Frage nach der Einbeziehung des Subjektes in der theologischen Lehre“ korrespondiere. Trotzdem markiert Monika Scheidler (2002, 191) hier – katholischerseits – eine „Leerstelle ... im Bezug der Lerninhalte auf die menschliche, christliche und berufliche Identitätsentwicklung“. Friedrich Schweitzer warnt im vorliegenden Band – evangelischerseits – davor, eine „spirituelle Kompetenz“ als Lernziel zu beschreiben (s.u. S. 310). Beide heben explizit auf die theologische Charakteristik des Glaubens als Gnadengeschenk Gottes ab. Es ist eben diese Charakteristik, die im didaktischen Prozess die Freiheit der Lehrenden und Lernenden gegenüber dem Evangelium Jesu Christi und in der Beziehung untereinander konstituiert. Einerseits muss es im Interesse der Beförderung der theologischen Identitätsentwicklung liegen, mit Hilfe von Durchbrechungen des akademischen Alltags Gelegenheiten zu schaffen, zwischen der persönlichen Religiosität der Beteiligten und ihren wissenschaftlich-theologischen Gegenständen und Methoden zu vermitteln – z.B. durch gemeinsam vorbereitete und gefeierte Gottesdienste oder durch Blockseminare an auswärtigen Lernorten. Andererseits ist „Glaube“ kein didaktischer „Inhalt“. Auch vom bildungsinstitutionellen Selbstverständnis her muss es – besonders unter hochschulischen Bedingungen – didaktischerseits im deutlich begrenzten Status eines „Angebotes“ bleiben. Die Erfahrung zeigt freilich, dass dabei doch die Anfangsgründe einer „Didaktik des Glaubens“ betreten werden können. Für Joachim Track beginnt eine solche „Didaktik des Glaubens“ mit der „gemeinsam interpretierten Praxis“ im Licht der „guten Gründe für das christliche Gottesverständnis“ und im (symbolischen) „Erzählen der besonderen Geschichte Gottes mit uns“ (vgl. Track 2002). Die Aufgabe einer praktisch-theologischen Didaktik läge dann darin, der Eigentümlichkeit des christlichen Glaubens dadurch zu entsprechen, dass sie sich um „kommunikative Ermöglichungen“ kümmert und „Erschließungssituationen“ unter pädagogischen Kriterien reflektiert. Mat-

thias Scharer (1997, 195 f.) sieht darin die „kommunikative Qualität der Glaubenserschließung“ heraufgerufen, die ihre spezifische Wirkung eben nicht in einer abstrakten, sondern in einer symbolisch verdichteten Kommunikation habe.

Vielleicht wäre es sachlich angemessen, für diese Prozesse den Begriff der „Mathetik“ neben dem der „Didaktik“ in Erinnerung zu rufen. *didaskhein* heißt lehren; Didaktik ist eine Kunst, die wirksames Lehren ermöglichen soll. *mathein* heißt lernen; Mathetik ist eine Kunst, die wirksames Lernen ermöglichen soll. Damit ist mehr gesagt, als auf die gegenwärtige pädagogische Verschiebung vom „Lehren“ auf das „Lernen“ einzugehen. Denn beide Begriffe können sich auf Johann Amos Comenius (1680) stützen und gehören dort in den Bereich der religiösen Erziehung. Didaktik und Mathetik sind wie Brennpunkte einer Ellipse zu denken, wobei Mathetik nach Hartmut von Hentig (1992) eine geeignete pädagogische Denkweise für den Prozess des Glauben-Lernens darstellt.

#### 4. Ausblicke

„Man kann in Lehrkontexten mehr oder weniger reflektiert und qualifiziert, nicht aber nicht didaktisch handeln.“ (Wildt 2002, 37) Nehmen wir diese ebenso simple wie fundamentale Feststellung zunächst als Appell, in aller Bescheidenheit die Entwicklungschancen des *Alltagsgeschäftes im Lehren und Lernen* zu loben. Ein Buch wie das vorliegende kann dabei nur eine sehr begrenzte Hilfestellung geben – es ist ein didaktisch schwaches Medium. Es mag wohl diese oder jene Reflexionshilfe im Gewirr von pädagogisch zu berücksichtigenden Faktoren geben, hoffentlich auch nützliche Gestaltungsideen, kann sich aber in seiner „Wirksamkeit“ für die Leser auch nicht von ferne mit jenen Effekten vergleichen, die hochschul- oder fortbildungsdidaktische Kurse erzielen. Deshalb nehmen wir Johannes Wildts eben zitierte Abwandlung von Paul Watzlawiks berühmtem Diktum nun auch als Appell an die institutionelle Gestaltungsaufgabe, Forschung, Lehre und Handlungsrichtung in eine kommunizierte Wechselseitigkeit zu bringen. Verbale Beschwörungen der „guten Lehre“ und individuelle Erfüllungserlebnisse reichen hier nicht aus. *Die kontinuierlichen Überlegungen und Maßnahmen zur Reform der theologischen Ausbildung müssen didaktische Fragen ernster als bisher einbeziehen, auch durch die Unterstützung entsprechender Fortbildungen.* Dabei darf nicht nur, aber auch der Praktischen Theologie mehr als bisher abverlangt und zugetraut werden.

Über das Alltagsgeschäft hinaus müssen wir freilich nun noch einmal auf die Didaktik im Sinne einer reflexiven *Metaebene* der Lehr-Lernprozesse und auf ihre Verbindung zur *Fachwissenschaftlichkeit* der Praktischen Theologie zurückkommen. Ich habe zu zeigen versucht, dass es zwischen beiden durchaus „Schnittmengen“ gibt, die auch hie und da in den „Modellen“ des vorliegenden Buches zum Vorschein kommen. Sollen wir also trotz der eingangs erwähnten Schwierigkeiten von einer „Fachdidaktik Praktischer Theologie“ reden? Einige Entwürfe tun dies unbefangen (fast durchgängig die Autoren und Autorinnen in Scheidler 2002). Sie alle können davon berichten, dass Fachdidaktik in dem Sinn „gefährlich konstruktiv“ ist, dass sie *Praxis* als Fragerichtung in die *Fachwissenschaft* hineinholt. Auch führt die rasante Beschleunigung der Wissenspotentiale die Fixierung von „Fachdidaktik“ auf einen „Kanon zu vermittelnden Fachwissens“ zunehmend ad absurdum – und damit letztlich auch die bisherige faktische Eingrenzung von Fachdidaktik auf „Schule“, näherhin auf „Unterricht“. Gefragt ist heute vielmehr die Konstruktion von Fachdidaktiken, die die „zunehmende Bedeutung didaktischer Kommunikation für die Etablierung einer Lern- und Wissensgesellschaft“ (Mangold/Oelkers 2000, 5) auf breiter Basis würdigen können. Dies spricht sehr für die Etablierung und Institutionalisierung eines engen Konnex’ von Fachwissenschaft und Didaktik. Gegenwärtig stellt sich dieser Konnex wohl hauptsächlich *induktiv* her. In den didaktischen Publikationen zur Praktischen Theologie – auch im vorliegenden Band – dominiert weitgehend die „Entwicklungs“-Perspektive. *Für die Zukunft wird es wichtig sein, den Konnex zwischen Didaktik und praktisch-theologischer Fachwissenschaft über „Entwicklung“ hinaus auch als „Forschung“ zu etablieren.* Studien zu konkreten Lehrveranstaltungen böten dafür eine erste Grundlage.

Kommen wir noch einmal auf die *Subjektorientierung* als eines der wesentlichen Kennzeichen einer (um ihren Begriff verlegenen) praktisch-theologischen Fachdidaktik zurück. Fragen wir zugleich im Sinne unseres eingangs genannten Anliegens nach verbindenden Elementen im Verhältnis zwischen den unterschiedlichen „Ausbildungsphasen“, „Lernorten“ bzw. „Bildungssituationen“. Ein didaktisch reflexives Modell, das beide Perspektiven aufnehmen könnte, wird von Meinert A. Meyer et al. unter dem Namen *Bildungsgangdidaktik* vorgestellt.<sup>7</sup> Die inhaltliche

---

<sup>7</sup> Für den Hinweis auf diesen Strang didaktischer Konstruktion danke ich Friedrich Schweitzer herzlich.

Nähe zu unserem Anliegen ist so groß, dass wir Meyers Konzept seinem Reflexionskontext „Schule“ ohne Bedenken entreißen. Die Bildungsgangdidaktik kritisiert an den anderen Entwürfen der Allgemeinen Didaktik deren Annahme, dass „systematische und theoriengerechte didaktische Anstrengungen, die am objektiven Bildungsgang ansetzen, antizipierbare und nachvollziehbare positive Wirkungen und Resultate erzielen werden.“ (Hericks 1998, 175) Bildungsgangdidaktik hält dagegen, dass in dieser Perspektive „Erfolg im Unterricht“ wichtiger wird als die jeweils zu lösenden „biografischen Entwicklungsaufgaben“: „Uns interessieren deshalb primär die Lerner als Subjekte, als Gestalter ihrer eigenen Lern- und Lebensgeschichte; uns interessiert, wie Lerner ihre Lebens- und Lerngeschichte so übernehmen und gestalten können, dass sie die werden, die sie sein wollen. Wir fragen nach Lernen, Erziehung und Bildung, insofern die Heranwachsenden dieses Lernen, diese Erziehung und diese Bildung selbst in Gang bringen. Bildungsgangdidaktik entwirft deshalb einen didaktischen Rahmen für die Beschreibung der subjektiven Aneignung objektiver Lernangebote und untersucht dementsprechend das dialektische Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit der Lernenden.“ (Meyer/Reinartz 1998, 10) Fächer werden also nicht isoliert, sondern im Zusammenhang untereinander und mit außerschulischem Lernen betrachtet. Dies alles klingt interessant, weil es auf ähnliches zielt, wie ich dies als *differenzierende Perspektivenübernahme im Zuge der subjektiven theologischen Identitätsentwicklung* beschrieben habe. Zwar hat es den Anschein, als ob die Bildungsgangdidaktik ihr Verhältnis zu den Stoffen, Inhalten und curricularen Vorgaben noch genauer klären muss, im Interesse der Subjekte wie um ihrer pädagogischen Bodenhaftung willen. Auch klingt das Ziel „werden, die sie sein wollen“ aus theologischer Sicht zu einseitig, denn Menschen entwickeln ihre (religiöse) Identität nicht nur in Abhängigkeit vom je eigenen Willen, sondern im Dialog mit Gott und Mitmenschen. Dennoch fasziniert an der Bildungsgangdidaktik ihr unbedingtes Interesse an den Subjekten, an ihren unverwechselbaren, unplanbaren, oft genug wider alle Erwartung verlaufenden Entwicklungen, deren vielfältige Faktoren im Konstrukt eines „Bildungsgangs“ zusammen betrachtet werden.

Fruchtbare Anregungen wie kritische Einwände zeigen, dass die Entwicklung einer praktisch-theologischen Fachdidaktik – evtl. als Bildungsgangdidaktik – noch ganz am Anfang steht. Dennoch scheint es lohnend, die eingangs skizzierten „riskanten Unterstellungen“ und die begrifflichen Unschärfen in Kauf zu nehmen. Im Moment hat es den Anschein, dass Verbindungen zwischen den drei „Phasen“ hauptsächlich



aus *Fragen der Berufsbilder* heraus entwickelt werden können – nicht so sehr aus einem inhaltlich oder methodisch gemeinsamen Selbstverständnis als Fachwissenschaft. Wie sollte es auch anders sein, wenn man die fachdidaktisch disparate Diskussionslage zwischen den einzelnen praktisch-theologischen Handlungsfeldern bedenkt – im vorliegenden Band sehr deutlich etwa zwischen Dietrich Stollbergs und Jörn Halbes „Pastoraltheologie“ – von den Fachdidaktiken der anderen theologischen Disziplinen ganz zu schweigen. Deshalb sollten wir uns wohl nicht so sehr um die *Einheit* einer zukünftig zu entwickelnden praktisch-theologischen Fachdidaktik sorgen. Vielmehr kann es nur darum gehen, gemeinsam mit den Lernpartnern *je spezifische* Lösungen einer praktisch-theologischen Fachdidaktik zu entwickeln, die sich ihrer *pluralen Bezogenheit* bewusst ist, ihrer Möglichkeiten jenseits des aktuell machbar Erscheinenden, ihrer Offenheit für das Verheißungsvolle auch unter pädagogisch ungünstig erscheinenden Umständen.

## Literatur

- BETZ, Otto (1974): Zur Bedeutung hochschuldidaktischer Studien. In: Feifel, Erich (Hg.): Beiträge zur Hochschuldidaktik. Zürich u.a. 11–25.
- BLASBERG-KUHNKE, Martina (1990): Lebenswirklichkeit und Glaubenssituation junger Erwachsener als Herausforderung an praktisch-theologische Ausbildung und pastorale Praxis. In: Schifferle, Alois (Hg.): Verantwortung und Freiheit. Fribourg. 413–428.
- DIES. (1997): Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion. In: RpB 39(1997), 3–18.
- BUKOWSKI, Peter (2000): Rückfragen an die akademische Ausbildung. In: PTH 89(2000), 474–482.
- COMENIUS, Johann Amos (1680): *Mathetica*, d.h. Lernkunst. In: Golz, Werner u.a. (Hg.): Comenius und unsere Zeit. Hohengehren. 1996. 130–148.
- DIETRICH, Ingrid (1994): „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim u.a. 235–242.
- DÜSTERFELD, Peter/KAUFMANN, Hans-Bernhard (Hg. i. A. der Arbeitsgemeinschaft katholischer Homiletiker) (1975): *Didaktik der Predigt*. Materialien zur homiletischen Ausbildung und Fortbildung. Münster (Comenius-Institut).
- EVANGELISCHES MISSIONSWERK IN DEUTSCHLAND (Hg.) (1997): *Impulse für eine Kirche von morgen*. Beiträge zur ökumenisch-theologischen Ausbildung. Hamburg (Studienheft Weltmission heute, 27).
- FAUTH, Dieter/BUBENHEIMER, Ulrich (Hg.) (2000): *Hochschullehre und Religion – Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen*. Würzburg.

- FEIFEL, Erich i. A. der Kommission „Curricula in Theologie“ des Westdeutschen Fakultätentages (Hg.) (1974): Beiträge zur Hochschuldidaktik. Zürich u.a. (Studium Katholische Theologie, SKT 2).
- FISCHER, Dietlind u.a. (Hg.) (1999): Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke. Weinheim.
- FRITSCHE, Ursula/MARAUN, Heide-Karin (Hg.) (1998): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 103).
- GUDJONS, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Bad Heilbrunn, 7., völlig neu bearb. und aktual. Aufl.
- GUTMANN, Hans-Martin/METTE, Norbert (2000): Orientierung Theologie. Was sie kann, was sie will. Frankfurt (rowohlts enzyklopädie, Hg. v. Burghard König).
- HASLINGER, Herbert/STOLTENBERG, Gundelinde (2000): Ein Blick in die Zukunft Praktischer Theologie. In: Haslinger, Herbert u.a.: Handbuch Praktische Theologie, 2, Mainz, 511–530.
- HASSIEPEN, Werner/HERMS, Eilert (Hg. i.A. der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums) (1993): Grundlagen der Theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch. Die Diskussion über die „Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD“. Dokumentation und Erträge 1988–1993. Stuttgart (Reform der theologischen Ausbildung, 14)
- HAUSCHILDT, Eberhard (2000): Theologische Bildung und pastorale Kompetenz. Eine Antwort auf Peter Bukowskis Rückfragen. In: PTh 89(2000), 483–489.
- HEIMBROCK, Hans-Günther/KRIEGSTEIN, Matthias von (Hg.) (2000): Predigen lernen, Gottesdienst feiern lernen. Neue Wege in der theologischen Ausbildung. Frankfurt a. M.
- HENTIG, Hartmut von (1992): Glaube. Fluchten aus der Aufklärung. Düsseldorf.
- HERICKS, Uwe (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen. 173–186.
- HERRMANN, Wolfgang (1976): Theologische Ausbildung und ihre Reform. Münster (Comenius-Institut).
- HERTZSCH, Klaus-Peter (2000): Narrative Illustrationen in der praktisch-theologischen Vorlesung. Am Beispiel: Persönliche Identität und Rollenerwartung im Pfarramt. In: Manfred Josuttis u.a. (Hg.): Auf dem Weg zu einer seelsorgerlichen Kirche. Theologische Bausteine. Göttingen. 264–275.
- HILBERATH, Bernd Jochen (1997): Welche Theologie brauchen wir in der Fortbildung? In: Ludwig, Karl Josef (Hg.): Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion. Mainz. 54–89.
- DERS. (2002): Lehren und Lernen – zwei Seiten einer Medaille. In: Scheidler, Monika u.a. (Hg.): Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie. Freiburg u.a. 13–26.
- HOFF, Walburga (1998): Einführung in die feministische Theologie. In: de Sotelo, Elisabeth (Hg.): Feministische Hochschuldidaktik. Materialien der Koblenzer Frauenstudien. Münster. 91–126.

- HUBER, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule*. Stuttgart (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10).
- JENDORFF, Bernhard (1993): Hochschuldidaktik. Aus studentischen Beobachtungen unsystematische Anregungen. In: *RpB o. J.* (1993), H 32, 185–188.
- DERS. (1996): Zur Praxis der Religionslehrer/-innen-Ausbildung. Erfahrungen – Anfragen – Anregungen. In: *RpB o. J.* (1996), H. 38, 163–171.
- JOSUTTIS, Manfred (1974): Zur Didaktik der Praktischen Theologie. In: Klostermann, Ferdinand/Zerfaß, Rolf: *Praktische Theologie heute*. München u.a. 554–566.
- KEUPP, Heiner/HÖFER, Renate (Hg.) (1997): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (1997): *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen*. Hg. i. A. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- DASS. (Hg.) (2001): *Ökumenisches Lernen und theologische Ausbildung. Erfahrungen, Grundsätze, Modelle (Eine Ausarbeitung i. A. der ARK I)*. Hannover.
- KLAFKI, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u.a. 2., erw. Aufl.
- KNOLL, Jörg (1990): *Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens*. In: Hollenstein, Erich: *Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation*. Bonn. (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes in Verbindung mit der Arbeitsstelle Fernstudium für Kirchliche Dienste [Hg.]: *Forschung, Begleitung, Entwicklung [FBE]*), 62–82.
- KRAUSE, Konrad (1998): *Zur Entwicklung von Hochschulfachdidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR*. In: Knoll, Jörg (Hg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn. 130–172.
- LACHMANN, Rainer u.a. (Hg.) (1989 ff.): *Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiografie*. Weinheim. Bd. 1 & 2: 1989. Bd. 3: 2000 (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 2/3).
- LÄHNEMANN, Johannes (Hg.) (1973): *Ansätze zu einer Hochschuldidaktik im Bereich Evangelischer Theologie*. Hamburg (Hochschuldidaktische Materialien, 39).
- LÄMMLIN, Georg/SCHOLPP, Stefan (Hg.) (2001): *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Tübingen u.a. (UTB für Wissenschaft, 2213).
- LECHNER, Martin (1999): *Institutionelle Räume praktisch-theologischer Reflexion*. In: Haslinger, Herbert u.a.: *Handbuch Praktische Theologie*. Bd. 1. Mainz. 68–74.
- LUDWIG, Karl Josef (Hg.) (1997): *Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion*. Mainz.
- LUTHER, Henning (1985): *Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen*. In: *ThPr* 20 (1985), 317–338.
- MANGOLD, Max/OELKERS, Jürgen (2000): *Fachdidaktik: Informationen und Einschätzungen zum Stand von Forschung und Entwicklung. Expertise zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. (Ms).
- MEYER, Meinert A./PLOGER, Wilfried (Hg.) (1994): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Mit Beiträgen von Wolfgang Klafki u.a.* Weinheim u.a. (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 10).

- DERS./REINARTZ, Andrea (Hg.) (1998): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen.
- MEYER-BLANK, Michael/WEYEL, Birgit (1999): *Arbeitsbuch Praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten*. Gütersloh.
- MICHL, Werner u.a. (Hg.) (1998): *Didaktische Profile der Fachhochschulen. Projekte, Produkte, Positionen*. Neuwied.
- MITTRACH, Silke (1999): *Lehren und Lernen in der Virtuellen Universität. Konzepte, Erfahrungen, Evaluation*. Aachen.
- MÖHLER, Wilhelm (1976): *Vermutungen über den Studenten als Adressaten praktisch-theologischer Lehrveranstaltungen*. In: ZERFASS, Rolf/GREINACHER, Norbert (Hg.): *Einführung in das Studium der evangelischen Theologie*. München u.a. 11–26.
- MORGENTHALER, Christoph (2001a): *Kirche und Fakultäten – Orte theologischen Lernens. Weiterführende Überlegungen zu der Debatte zwischen Peter Bukowski und Eberhard Hauschildt*. In: PTh 90 (2001), 334–348.
- DERS. (2001b): *Theologiestudium, Erwachsenwerden und Gott jenseits. Religiöse Beratung im Theologiestudium*. In: PTh 90(2001), 384–398.
- NEIJENHUIS, Jörg (Hg.) (2001): *Liturgie lehren und lernen*. Leipzig (Beiträge zu Liturgie und Spiritualität, 6).
- NICOL, Martin (2000): *Grundwissen Praktische Theologie. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart.
- NORDHOFEN, Eckhard (Hg. i. A. der Deutschen Bischofskonferenz, Kommissionen für Erziehung und Schule sowie für Fragen der Wissenschaft und Kultur) (2000): *Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“ am 5. April 2000 in Frankfurt a. M., Bonn (Ms, Zentralstelle Bildung)*.
- RAKEL, Claudia (2002): *Frauen- und Geschlechterforschung in der Theologie. Curriculare und fachdidaktische Überlegungen*. In: Scheidler, Monika u.a. (Hg.): *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*. Freiburg u.a. 241–261.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (1999): *Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Hochschulgesetz – SächsHG)*. Dresden, 11. Juni 1999. In: *Sächsische Staatskanzlei (Hg.): Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr.11/1999 vom 25. Juni 1999, F 48501*.
- SCHARER, Matthias: *TZI – Theologie – Glaubenserschließung. Vom didaktischen Konzept zur theologischen Hermeneutik des Lebens*. In: Ludwig, Karl Josef (Hg.): *Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion*. Mainz. 90–105.
- SCHEIDLER, Monika u.a. (Hg.) (2002): *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*. Freiburg u.a. (Quaestiones Disputatae, 197).
- SCHRÖER, Henning (2002): *Der Bildungsauftrag der Theologischen Fakultäten*. In: Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*. Gütersloh. (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, 20). 278–292.
- SCHWEITZER, Friedrich (1991): *Theologische Lehre und das Subjekt des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik*. In: Zilleßen, Dietrich u.a. (Hg.): *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben*. Rheinbach-Merzbach. 87–98.

- DERS.: (2002): Bildung als Dimension Praktischer Theologie. In: Ders. (Hg.): Der Bildungsauftrag des Protestantismus. Gütersloh. (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, 20). 265–277.
- SOTELO, Elisabeth de (Hg.) (1998): Überlegungen zur Frauenweiterbildung. In: Dies. (Hg.): Feministische Hochschuldidaktik. Materialien der Koblenzer Frauenstudien. Münster. (Frauenstudien und emanzipatorische Frauenarbeit. Hg. v. Irmhild Ketschau und Elisabeth de Sotelo, 3). 7–25.
- STEINHÄUSER, Martin (1997): Lehren im Transit. Notizen zu einem hochschuldidaktischen Projekt. In: PrTh 32(1997), 203–216.
- SZAGUN, Anna-Katharina (2001): Rostock – Wege entstehen beim Gehen. Münster. (Forum Hochschuldidaktik, 1).
- TRACK, Joachim (2002): Erschließungen von Glauben und Leben. Überlegungen zur Didaktik von Theologie. In: Foitzik, Karl (Hg.): Gemeindepädagogik - Prämissen und Perspektiven. Darmstadt (i.Dr.)
- WILDT, Johannes (2002): Theologie lehren lernen – ein Weiterbildungskonzept zwischen Fach- und Hochschuldidaktik. In: Scheidler, Monika u.a. (Hg.): Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie. Freiburg u.a. 27–56.
- WISSENSCHAFTSRAT (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschafts-systems in Deutschland. Köln.
- DERS. (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin (Ms, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>, Nachweis 24.6.2002).
- ZERFASS, Rolf/GREINACHER, Norbert (Hg.) (1976): Einführung in das Studium der evangelischen Theologie. München u.a. (studium theologie, 3).
- ZIEMER, Jürgen (1993): Praxisbezug im Theologiestudium. In: Hassiepen, Werner/ Herms, Eilert (Hg.): Grundlagen der Theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch. Stuttgart. 216–221.