

Das besondere Buch

Friedrich Schweitzer bespricht:

Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2013, 422 S., € 38,00.

Autor und Titel dieses Bandes verraten gleichermaßen, dass es sich hier um ein *opus magnum* handelt, wie es in Religionspädagogik und Praktischer Theologie nur in längeren zeitlichen Abständen verfügbar wird. In der jüngeren Vergangenheit wird man etwa an Karl Ernst Nipkows „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ (1990) oder „Bildung in einer pluralen Welt“ (2 Bde., 1998) denken, weiter zurück aber auch an das von Preul mit seiner Titelformulierung ebenso angespielte wie abgelehnte Buch von Oskar Hammelsbeck „Evangelische Lehre von der Erziehung“ (1950). Was alle diese Werke – trotz ihrer durchaus unterschiedlichen Ausrichtung – miteinander verbindet, ist der Versuch, eine Grundlagentheorie nicht nur für den Religionsunterricht, ja, nicht einmal allein für die Religionspädagogik, sondern für ein evangelisches Bildungdenken insgesamt zu gewinnen. Dass sich damit dann jeweils auch weit reichende Implikationen für die Religionspädagogik verbinden, versteht sich von selbst.

Schon dem knappen *Vorwort* ist leicht zu entnehmen, worum es in Preuls Buch geht. Nach der Überzeugung des Vf. kann eine Theorie der Bildung niemals von „Vorstellungen von menschlicher Reife und gelungenem individuellem und gemeinschaftlichem Leben“ absehen, weshalb sie dann auch „nicht unter Absehung von der religiösen oder weltanschaulichen Position ihres Autors entworfen werden“ kann (7). Es geht ihm von Anfang an um mehr „als nur eine Theorie der spezifisch religiösen Bildung“. Im Blick ist vielmehr der „gesamte menschliche Bildungsprozess“, eben „aus der Sicht evangelisch-theologischer Anthropologie“ (ebd.). Adressaten für dieses Werk erwartet sich der Vf. deshalb zunächst im Bereich des evangelischen Christentums, zugleich aber auch darüber hinaus, eben weil der „spezifisch theologische Fokus dieser Bildungstheorie nur in der Besonde-

rung eines allgemeinen, an der Grundsituation jedes Menschen in der Welt orientierten Bildungsgedankens besteht“ (8). Anders ausgedrückt, geht es um eine evangelisch-theologische Interpretation eines Sachverhalts, der eben auch mit anderen Deutungsperspektiven thematisiert werden kann.

Die Darstellung selbst ist klar aufgebaut und in acht Paragraphen gegliedert.

Der *erste und kürzeste Paragraph* (15–32) intoniert die „Frage nach einer neuen Bildungstheorie“ anhand aktueller Diskussionen, wie sie der Vf. etwa bei Hartmut von Hentig findet.

Der *zweite Paragraph* ist mit „Bildungskritik“ überschrieben (33–68). Inhaltlich wird sowohl die pädagogische als auch die theologische Bildungskritik dargestellt. Besonders kenntnisreich erweist sich der Vf. hier (wie schon in seiner mehr als 30 Jahre zurückliegenden Habilitationsschrift) im Blick auf die entsprechenden Diskussionen seit den 1920er Jahren und bis zu den 1960er Jahren, also hinsichtlich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und anderer damaliger Strömungen sowie der darauf bezogenen kritischen Stimmen aus der Theologie.

Das Herzstück seiner eigenen Theorie erreicht der Vf. erkennbar mit dem *dritten Paragraphen* (69–108). Hier spricht er von einem „kategorialen Bildungsbegriff“ (74), der sich von vornherein nicht auf einzelne Merkmale oder Bildungsinhalte beziehe, sondern auf das „Wesen“ von Bildung selbst. Dieser Begriff wird dann in zwei auf einander bezogenen Definitionen entfaltet, aus denen die Weite des hier vertretenen Bildungsverständnisses ersichtlich wird und die deshalb im Wortlaut zitiert werden sollen: 1. „Bildung ist somit der *Inbegriff aller Veränderungen und Entwicklungen, denen ein neugeborenes Exemplar der Gattung Mensch im Verlauf seines Lebens unterliegt, allerdings so, dass er sie auch mitbestimmt*“ (ebd.). 2. „Bildung ist *gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit*“ (83). Beide Definitionen werden sorgfältig entfaltet. Die erste Definition führt dazu, dass das Bildungsverständnis tatsächlich so weit gefasst ist, dass es mit dem „Lebensprozess vollkommen identisch“ ist (75) und letztlich sogar auf einen kosmischen und evolutionären

Entwicklungsprozess verweist (76). Ein so weit gefasster Bildungsbegriff ist plausibel, aber er bedarf der weiteren Präzisierung, wenn er auch pädagogisch handhabbar sein soll. Diese Präzisierung gewinnt der Vf. durch die Koppelung mit dem Handlungsbegriff, der seinerseits als Ausdruck und Folge menschlicher Freiheit aufgefasst wird: Der Mensch ist in dieser Sicht „das einzige unter den geschaffenen Wesen“, „das im Vollsinn des Wortes *handelt*“ (81). Dass die Handlungsfähigkeit dabei „gesteigert“ werden, deshalb auch „über sich selbst aufgeklärt“ sein soll (84), bedingt zugleich die Verwiesenheit von Bildung auf Religion. Denn eine solche Aufklärung ist nur möglich durch den Bezug auch auf den „überempirischen geistigen Kontext von *Sinnhorizonten* und entsprechenden *Zeichensystemen*“ (85).

Dem zufolge bedarf der Bildungsbegriff einer ausdrücklichen „theologischen Fundierung und Akzentuierung“, die dann das Thema des *vierten Paragraphen* ist (109–154) – zusammen mit dem vorangehenden Paragraphen gehört auch dieser zum Kern der vorliegenden Darstellung. Der Vf. orientiert sich dabei ausdrücklich an der reformatorischen Theologie, was er nicht als Ausdruck einer bestimmten Positionalität verstanden sehen will, sondern als Versuch einer zumindest im Protestantismus möglichst konsensfähigen Grundlegung (110). Reformatorisch sei Erziehung oder Bildung „ein aus dem Glauben fließendes Werk“, das dem Nächsten diene und deshalb auch auf den „Erhalt“ oder die „Verbesserung der Ordnungen“ der Gesellschaft ziele (112). Den für Preul bezeichnenden Akzent kann man dann darin entdecken, dass er vorschlägt, „*Glaube als Bildung*“ zu begreifen (121). Erläutert wird dies so, dass der Mensch durch den Glauben zu einer „neuen Kreatur“ (nach 2. Kor 5,17) werde (ebd.). Gemeint ist also kein elitäres Glaubensverständnis, das an bestimmte Bildungsvoraussetzungen gebunden wäre – es geht dem Vf. vielmehr um eine „*Bildung durch den Glauben*“, die „prinzipiell jedem Menschen erreichbar“ sei (123). In einer (vielleicht doch etwas unglücklichen modernistischen Formulierung) kann dies auch so ausgedrückt werden: „Bildung durch den Glauben ist eine neue *Formatierung der in endlicher Freiheit handelnden Person*“ (124). Ich lasse an dieser Stelle zunächst offen, ob die von Preul gewählte Formel „Glaube als Bildung“ letztlich überzeugen kann. Für den Vf. wird sie jedenfalls zum Ausgangspunkt

für ein „anthropologisches Modell“, das den menschlichen Lebenslauf und die individuelle Lebensgeschichte im Horizont des Rechtfertigungsglaubens als Frage des „Vertrauens“ zu thematisieren erlaubt (129 ff.). Entscheidend für dieses „*dramatische Modell des Lebens- und Bildungsprozesses*“ (133) ist die Frage, woran der Mensch jeweils sein Herz hängt, was wahrhaft Vertrauen verdient und wie in diesem Sinne Vertrauensbildung geschieht. Vor diesem Hintergrund wiederum lässt sich sogar die gesamte theologische Dogmatik als „christliche Bildungslehre“ einsichtig machen (141), nämlich so, dass nun im individuellen Leben, welches in dem genannten Sinne „dramatisch“ gedeutet wird, alle Topoi der Dogmatik wiederkehren: Schöpfung, Versöhnung und Vollendung, Christologie, Ekklesiologie und Eschatologie (142).

Obwohl bereits an dieser Stelle sichtbar wird, dass Preul sich vor allem auf die theologische Dogmatik beziehen will, wendet er sich im *fünftten Paragraphen* doch wieder „klassischen Bildungstheorien“ zu (155–254). Dabei liegt ihm freilich nicht an „großen Namen“ und einzelnen Positionen, sondern an grundlegenden „Bildungsmotiven“ (156). Fünf solche Motive werden aufgenommen und jeweils ausführlich diskutiert: „Bildung und Selbstbestimmung“, „Ethische Bildung“, „Ästhetische Bildung“, „Klassische oder Humanistische Bildung“ sowie „Natur und Bildung“.

In zwei weiteren Paragraphen (*Paragraf 6 und 7*) werden dann gesellschaftliche Institutionen im Allgemeinen und insbesondere die Bildungspolitik, die staatliche ebenso wie die kirchliche, in den Blick genommen. Insbesondere die Behandlung von Fragen kirchlicher Bildungspolitik verdient Beachtung, schon weil dieses Thema bislang kaum einmal eigens behandelt worden ist.

Der abschließende *achte Paragraph* beschreibt „Konturen gebildeten Christseins in der Gegenwart“ (345–399). Damit rückt am Ende der Darstellung noch einmal die Frage nach der einzelnen Person ins Zentrum und wird gleichsam ein Ideal für deren Bildung beschrieben.

Wie bereits deutlich geworden ist und auch leicht am Register abgelesen werden kann, zielt Preuls Darstellung vor allem auf das Gespräch mit der Systematischen Theologie (neben Luther und Schleiermacher sind vor allem W. Härle und E. Herms die wichtigsten Gesprächspartner). Darin liegt eine ausgesprochene Stärke dieser Dar-

stellung, aber natürlich auch eine gewisse Schwäche. Denn Bezüge besonders auf die zeitgenössische Bildungstheorie sind wenig ausgeprägt (D. Benner kommt nur auf eine einzige Nennung im einleitenden Teil, Autoren wie J. Oelkers oder H.-E. Tenorth kommen gar nicht vor, ebenso wie der sonst in der Religionspädagogik gerne rezipierte J. Baumert – von konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Bildungstheorien, die in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart viel diskutiert werden, ganz zu schweigen). Daran ist abzulesen, dass selbst eine so weit ausgreifende Darstellung nicht gleichermaßen alle Fragen berücksichtigen und auch nicht das Gespräch mit verschiedenen Disziplinen gleichermaßen führen kann. Eine – von Preul durchaus erhoffte – Rezeption durch die Erziehungswissenschaft kann dadurch allerdings erschwert werden, auch wenn umgekehrt darauf hingewiesen werden kann, dass auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gerade eine eher nicht vertraute, nämlich explizit theologische Darstellungsweise von Interesse sein sollte oder könnte.

An dieser Stelle kann auch noch einmal die Perspektive „Glaube als Bildung“ in den Blick genommen werden. Diese Perspektive ist durchaus plausibel, besonders in einem systematisch-theologischen Verständnis. Sie schließt zugleich aber auch einen möglichen Differenzierungsverlust in dem Sinne ein, dass das in der Tradition immer wieder diskutierte Gegenüber von Glaube und Bildung dann leicht verloren geht. Auf diese Weise käme dann auch nicht mehr die doch fruchtbare Perspektivendifferenz zwischen theologischen und erziehungswissenschaftlichen Sichtweisen zum Zuge.

Da diese Bildungstheorie naturgemäß auch eine Grundlegungstheorie für die Religionspädagogik bieten will und auch bieten muss, wenn sie der eigenen Zielsetzung gerecht werden möchte, ist im Blick auf die in der Religionspädagogik der Gegenwart mitunter betonte Ablehnung jeder Form der ethischen Bildung beispielsweise durch den Religionsunterricht bemerkenswert, wie selbstverständlich Preuls Analysen zufolge auf reformatorischer Grundlage eben doch beides unbedingt zusammen gehört: die ethische auf der einen und die ästhetische Bildung auf der anderen Seite. Dass hier keine ausführlichere Auseinandersetzung mit der entgegengesetzten Position bei B. Dressler erfolgt, sondern Preul sich darauf beschränkt,

Dresslers entsprechende Polemik ebenso polemisch zu beantworten (89), ist schade – gerade auch aus der (u.a. von mir selbst vertretenen) Auffassung, dass die Religionspädagogik auf ihre ethische Relevanz nicht verzichten kann.

Preul ist sich bewusst, dass der von ihm (in seiner zweiten Definition) als Fundament für sein Bildungsverständnis gewählte Handlungsbegriff nicht alternativlos ist. Die vorliegende Darstellung macht deutlich, dass sich der Handlungsbegriff durchaus als Grundlage einer evangelischen Bildungstheorie eignet –, aber die Frage nach anderen Grundlegungsmöglichkeiten erledigt sich damit nicht von selbst. Schon erwähnt wurde die – freilich auch aus meiner Sicht problematische – Möglichkeit einer Grundlegung im Ästhetischen. Eine weitere Möglichkeit könnte im Begriff des Lebens (Schleiermacher) liegen oder eben, mit Klassikern der Bildungstheorie gesprochen, der „Humanität“ (Herder u. a.).

Vergleicht man die vorliegende Bildungstheorie mit dem eingangs genannten Entwurf von Nipkow „Bildung in der Pluralität“, so fällt auf, dass genau diese Thematik – die religiös-weltanschauliche Pluralität als Signatur unserer Gegenwart – in der vorliegenden Bildungstheorie erstaunlich wenig Berücksichtigung findet. Zwar ist der letzte Abschnitt des Buches mit „Gebildetes Christsein im pluralistischen Kontext“ überschrieben (381), aber damit wird die Frage der Pluralität eben nur in den Kontext der Bildung des einzelnen Christenmenschen eingezeichnet. Gelegentliche Bezugnahmen in der vorangehenden Darstellung etwa auf „interreligiöses Lernen“ (139) ändern nichts an der Gesamtgewichtung des vorliegenden Werkes. Dies ist insofern erstaunlich, als beispielsweise einer der systematisch-theologischen Hauptreferenten Preuls, E. Herms, einen „Pluralismus aus Prinzip“ im Zusammenhang schon der Grundlegung seiner theologischen Ethik vertreten und seinerseits plausibel gemacht hat.

Vielleicht rächt sich in dieser Hinsicht doch die Entscheidung Preuls, der Frage nach der *religiösen Bildung* kein eigenes Kapitel zu widmen. Wie deutlich geworden ist, liegt ihm alles daran, dass eine „evangelische Bildungstheorie“ sich nicht in der Frage nach religiöser Bildung erschöpfen kann. Dem ist zuzustimmen! Aber umgekehrt gilt deshalb ja nicht, dass die Frage nach religiöser Bildung überflüssig wäre oder keine eigene Behandlung verdiente. Gerade die Reli-

gionspädagogik bedarf einer solchen Grundlegungstheorie, auch im Blick auf religiöse Bildung.

Alle solche Überlegungen und Kommentare ändern freilich nichts daran, was zu Beginn gesagt wurde: Zu würdigen und zu empfehlen, mit allem Nachdruck, ist ein grundlegendes Werk

und *opus magnum*, wie es nur in längeren zeitlichen Abständen verfügbar wird. So schließe ich ausdrücklich mit dem Dank an den Autor, der die Religionspädagogik und ebenso die Theologie insgesamt durch sein Buch entschieden bereichert hat.