
Bildung als Dimension der Praktischen Theologie¹

Friedrich Schweitzer

Wie auch die Beiträge des vorliegenden Bandes zeigen, läßt die Frage nach dem Bildungsauftrag des Protestantismus vor allem an diejenige theologische Disziplin denken, die schon von ihrer heutigen Selbstbezeichnung her auf Bildungsfragen spezialisiert ist, d. h. die Religionspädagogik. Dies ist einerseits berechtigt, andererseits kann daraus eine unzulässige Verengung erwachsen. Dies wäre insbesondere dann der Fall, wenn die nicht zur Religionspädagogik gehörigen Bereiche und Handlungsfelder der Praktischen Theologie nicht mehr unter dem Aspekt ihres Bildungsauftrags reflektiert würden.

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt nun nicht einfach eine allgemeine Entgrenzung protestantischer Bildungsperspektiven etwa hinsichtlich des Bildungswesens, sondern bezieht sich lediglich auf die Praktische Theologie. Zumindest für diese Disziplin soll gezeigt werden, daß sie nicht nur durch die ihr gewöhnlich als Unterdisziplin zugeordnete Religionspädagogik an dem genannten Bildungsauftrag partizipiert. Bildung bezeichnet vielmehr eine *Dimension* – und wie sich zeigen wird – auch eine *Grundfrage* der gesamten Praktischen Theologie.

I. Warum Bildung als Dimension der Praktischen Theologie?

Noch vor der genaueren Prüfung dessen, was mit Bildung als Dimension der Praktischen Theologie gemeint sein kann, stellt sich die Rückfrage, *warum* Bildung überhaupt als Dimension der Praktischen Theologie angesehen werden soll. Die Antwort auf diese Frage kann nur lauten, daß der Bildungsauftrag des Protestantismus weit über das hinausreicht, was in aller Regel unter »Religionspädagogik« verstanden wird, und dies sowohl terminologisch als auch inhaltlich. Terminologisch ist zunächst festzuhalten, daß religionspädagogische Aufgaben nicht nur in der Schule, sondern ebenso in der Gemeinde wahrzunehmen sind. Manchmal wird deshalb die *Gemeindepädagogik* der *Religionspädagogik* gegenübergestellt oder wird, wie es meinem eigenen Begriffsgebrauch entspricht, *Religionspädagogik* ausdrücklich als Oberbegriff für die entsprechenden Auf-

1. Peter Biehl zum 70. Geburtstag.

gaben in Schule und Gemeinde ausgelegt.² Auch in einem weit gefaßten Begriff der Religionspädagogik geht der Bildungsauftrag des Protestantismus aber nicht auf. Dies macht vor allem die neuerdings häufiger zu beobachtende Rede von einer evangelischen oder kirchlichen *Bildungs(mit)verantwortung* deutlich.³ Dieser Begriff hebt den auch für den vorliegenden Band maßgeblichen Sachverhalt hervor, daß beispielsweise die Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft oder Evangelische Schulen nicht nur unter dem Aspekt der religiösen Erziehung oder Bildung gesehen und also auch nicht der Religionspädagogik zugeordnet werden können, sondern weiterreichend Fragen eines evangelischen Bildungsverständnisses aufwerfen. Damit unterstreicht die Diskussion der letzten Jahre mit ihrer terminologischen Entwicklung die Notwendigkeit eines sowohl über Schule und Religionsunterricht als auch über die Gemeinde hinausgehenden theologischen oder kirchlichen Bildungsdenkens.

Die Hinwendung zu einer weit gefaßten evangelischen oder kirchlichen Bildungs(mit)verantwortung entspricht darüber hinaus aktuellen Entwicklungen, die eine auch öffentlich plausible Wahrnehmung eines Bildungsauftrags durch den Protestantismus erforderlich machen. Kritische Rückfragen richten sich zwar auch hier vor allem auf Religionspädagogik und schulischen Religionsunterricht – man denke nur an die Debatte um LER⁴ –, aber auch dabei ist leicht zu sehen, daß sich ein protestantischer Bildungsanspruch nur dann aufrechterhalten läßt, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder im Raum des Protestantismus einem solchen Bildungsanspruch gerecht werden. Es ist kaum denkbar, im Bereich des schulischen Religionsunterrichts einen protestantischen Bildungsanspruch nach außen einzuklagen und gleichzeitig im kirchlichen Bereich selbst Bildung zu vernachlässigen.⁵ Eben deshalb muß Bildung als Dimension der gesamten Praktischen Theologie betrachtet werden. Gilt dies sozusagen aus *äußeren Gründen*, weil sich anders ein Bildungsanspruch des Protestantismus heute nicht wirksam aufrechterhalten läßt, so be-

2. Zu meinem eigenen Begriffsgebrauch vgl. u. a. F. Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998², *ders.*, *Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion*, in: *EvErz* 43/1991, 606-619; zur Diskussion um die Gemeindepädagogik vgl. z. B. G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, K. Foitzik, *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*, Gütersloh 1992, E. Schwerin (Hg.), *Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft. Gemeindepädagogische Ansätze, Spuren, Erträge*, Münster 1992, C. Grethlein, *Gemeindepädagogik*, Berlin/New York 1994, R. Degen, *Im Leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik*, Münster u. a. 2000.
3. Dieser Begriff ist besonders verbunden mit K. E. Nipkow. *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990; vgl. jedoch auch R. Degen, a. a. O.
4. Vgl. dazu den Beitrag von R. Degen im vorliegenden Band.
5. Zu dieser Schwierigkeit s.: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.

stätigt sich dies zugleich auch aus *inneren* bzw. *inhaltlichen Gründen* von diesem Bildungsverständnis selbst her. Der für den Protestantismus bezeichnende Zusammenhang zwischen Bildung und Praktischer Theologie geht zurück auf reformatorische Grundentscheidungen. Er wurzelt im evangelisch-reformatorischen Verständnis von Glaube und Kirche: Wo Glaube unvertretbar Glaube jedes einzelnen sein soll, setzt er Bildung voraus und zieht Bildung nach sich. Wie beispielsweise die Katechismen Luthers zeigen, ist der Glaube auf Verstehen und Verständnis angewiesen – und damit auf durch Bildung erst zu gewährleistende Voraussetzungen (die ihrerseits – das darf nicht mißverstanden werden – den Glauben gerade nicht gewährleisten können). Darüber hinaus gilt: Wenn Kirche nicht ohne die Mitverantwortung aller Gläubigen bestehen soll, dann kann sie nicht ohne gebildete Menschen funktionieren. Und wo Glaube schließlich keine Sakralisierung der Welt bedeutet, sondern mit der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium deren Weltlichkeit neu begründet, schafft er Raum für weltliche Bildung.⁶

Die Bildungsthematik betrifft so gesehen die *gesamte Theologie* – insbesondere die Systematische Theologie und die christliche Ethik, aber auch Kirchengeschichte und Exegese. Und ähnlich ließe sich sagen, daß der Bildungsauftrag des Protestantismus weit über religiöse Erziehung und Religionsunterricht hinaus das *gesamte Bildungswesen* sowie *alle Bildungsprozesse in der Gesellschaft* berührt, eben sofern hier stets anthropologische und ethische Voraussetzungen und Folgen von Bildung mit im Spiel sind. Davon soll jetzt freilich nicht die Rede sein, sondern nur von der Praktischen Theologie und von Bildung als deren Dimension.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß terminologische ebenso wie inhaltliche Erwägungen dafür sprechen, die Frage nach dem Bildungsauftrag des Protestantismus nicht auf die Religionspädagogik zu beschränken, sondern sie auf den gesamten Bereich der Praktischen Theologie und auf alle mit dieser verbundenen Handlungsfelder zu beziehen. Ob dies sinnvoll ist, läßt sich erst dann genauer abschätzen, wenn die Bedeutung von Bildung als Dimension der Praktischen Theologie im einzelnen entfaltet wird.

II. Was bedeutet Bildung als Dimension von Praktischer Theologie?

Mit dem Begriff der *Dimension* soll zunächst eine Einschränkung zum Ausdruck gebracht werden. Anders gesagt: Es wird hier nicht einfach eine Pädagogisie-

6. Stellvertretend sei hingewiesen auf K. E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, 3 Bde., München/Gütersloh 1991/1994. Band 1 dokumentiert eine Auswahl einschlägiger reformatorischer Schriften.

rung der Praktischen Theologie angestrebt. Es geht mir nicht darum, das wohl von F. Niebergall am konsequentesten vertretene Verständnis von Praktischer Theologie als *Pädagogik*⁷ – als Lehre von der »kirchlichen Gemeindeerziehung« – zu erneuern. Dies scheint mir aus theologischen, aber auch aus pädagogischen Gründen heute in dieser Form weder möglich noch überhaupt erstrebenswert. In der Gegenwart stehen Praktische Theologie und Pädagogik einander vielmehr als distinkte wissenschaftliche Disziplinen gegenüber. Ihre Perspektiven lassen sich in sinnvoller Weise nicht mehr in eins setzen, und zwar sowohl vom Selbstverständnis der Pädagogik her als auch von dem der Praktischen Theologie.⁸ Komplexere Formen einer Relationierung sind erforderlich.

In eine m.E. bedenkenswerte Richtung weist hier der von G. Otto in seiner »Grundlegung der Praktischen Theologie« verwendete Begriff der »*Reflexionsperspektiven*«, mit deren Hilfe er eine neue Gliederung der Praktischen Theologie anstrebt. Das Gesamtgebiet der »praktisch-theologischen Reflexion« lasse sich »nicht mehr von den vier klassischen Haupttätigkeiten des *Pfarrers* her strukturieren (Predigt, Gottesdienst, Unterricht und Seelsorge)«. Statt dessen sei auszugehen von »Problemebenen, die Reflexionszusammenhänge und Reflexionsnötigungen bezeichnen, die *überall* auftauchen«. ⁹ Dieser Intention entspricht auch der von mir verwendete Begriff der Dimension. Deutlicher als Otto möchte ich jedoch hervorheben, daß die Frage der Bildung grundsätzlich in *allen* Handlungsfeldern der Praktischen Theologie zu stellen ist. Otto hingegen geht nur davon aus, daß dies für mindestens *eine* der drei Reflexionsperspektiven »der Hermeneutik, der Rhetorik und der Didaktik« gelte¹⁰, nicht aber offenbar für Bildung in allen Handlungsfeldern der Praktischen Theologie. Mit diesem Hinweis auf Ottos Terminologie ist auch bereits in Erinnerung gerufen, daß er »Bildung« nicht als eigene Reflexionsperspektive nennt – auf die Gründe komme ich noch zurück –, sondern von »Didaktik« spricht sowie von »Dimensionen des Lernens und Lehrens«.

In meiner Sicht bedeutet die Rede von Bildung als Dimension Praktischer Theologie, daß 1. alle Handlungsfelder der Praktischen Theologie unter dem Aspekt ihrer Bildungsqualität betrachtet werden müssen, daß dabei 2. die Bildungsqualität zwar nicht das einzige, aber eben doch ein durchgängig zu berücksichtigendes Kriterium des Handelns ist und daß der Bildungsanspruch deshalb 3. auf die Praktische Theologie als wissenschaftliche Disziplin bezogen werden muß. In

7. F. Niebergall, *Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage*, 2 Bde., Tübingen 1918/1919.

8. Darauf habe ich bereits an anderer Stelle hingewiesen, vgl. F. Schweitzer, *Theologische Lehre und das Subjekt des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik*, in: D. Zilleßen u. a. (Hg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach 1991, 87-98.

9. G. Otto, *Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1986, 70-72.

10. Ebd., 158.

diesem Sinne bezeichnet Bildung als Dimension von Praktischer Theologie auch eine konstitutionstheoretische *Grundfrage*. Bildung als Dimension ist in allen Handlungsfeldern bewußt wahrzunehmen und verweist so auf eine Gesamtaufgabe, an der die Praktische Theologie insgesamt zu messen ist. Dies versteht sich freilich keineswegs von selbst. Eher ließe sich behaupten, daß sich die Praktische Theologie außerhalb der Religionspädagogik dieser Aufgabe wenig bewußt ist und dementsprechend selten stellt. Um nun nicht auf bloße Postulate zu verfallen, fragen wir in einem weiteren Schritt ausdrücklich nach den Gründen für diese Situation.

III. Was macht die praktisch-theologische Wahrnehmung von Bildung als Dimension der Praktischen Theologie so schwierig?

Die Überschrift zu diesem Abschnitt bringt zum Ausdruck, daß die Praktische Theologie der beschriebenen Bildungsaufgabe m.E. nur zum Teil gerecht wird und daß zudem der Bildungsbegriff in der Praktischen Theologie kaum einmal zur Bestimmung der eigenen Aufgaben herangezogen wird. Ich will diese These hier nicht im einzelnen belegen – ein Durchgang durch praktisch-theologische Lehrbücher und Veröffentlichungen der letzten 50 Jahre könnte wohl zahlreiche Belege erbringen¹¹. Statt dessen konzentriere ich mich auf die aufschlußreichen Gründe für diese Distanz zu Bildungsbegriff und Bildungstheorie.

Ein erster Grund liegt wohl noch immer in der *mehrfachen Verwerfung des Bildungsbegriffs* – in der Theologie, aber auch in der Pädagogik. Schon 1957 spricht der Erziehungswissenschaftler A. Flitner in seinem RGG-Artikel »Bildung« davon, daß der Begriff »sachlich wie sprachlich seine Konturen ziemlich verloren« habe, und Flitner beobachtet, daß »manche Pädagogen ... das Wort überhaupt« meiden, »weil es keinen eindeutigen Sinn mehr hat«¹². Nur wenige Jahre später wird die bildungstheoretische Didaktik dann bekanntlich durch die Lern- und Curriculum-Theorie ersetzt – in einer Art Paradigmenwechsel, der in G. Ottos oben erwähntem Verzicht auf den Bildungsbegriff zugunsten von Begriffen wie Lernen und Didaktik deutlich nachklingt. Erst in den 1980er Jahren ist die Erziehungswissenschaft – dann freilich mit Nachdruck – wieder auf den Bildungsbegriff zurückgekommen, vor allem im Anschluß an W. Klafki¹³. Der erziehungswissenschaftlich erneuerte Bildungsbegriff ist allerdings insofern theologisch nur bedingt anschlussfähig, als er vor allem auf einer sozial- und politik-

11. Hingewiesen sei auf R... *Preul*, Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Güterloh 1980, 16 ff., der sich mit der theologischen Bildungskritik auseinandersetzt.

12. A. *Flitner*, Art. Bildung, in: RGG³ Bd. 1, Sp. 1277-1281.

13. W. *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

wissenschaftlichen Grundlage beruht und die auch religiös und theologisch gehaltvolle Tradition des Bildungsdenkens nicht aufnimmt. Die von theologischer und religionspädagogischer Seite entwickelten Anstöße zu einer entsprechenden Reflexion des neuen Bildungsdenkens¹⁴ sind in der Erziehungswissenschaft bislang denn auch kaum auf Resonanz gestoßen. Dies liegt nicht zuletzt an der erheblichen Distanz der heutigen Erziehungswissenschaft gegenüber der Theologie. Bezeichnend ist hier etwa eine Äußerung von H.-E. Tenorth, der eine restlose Auflösung kirchlicher und theologischer Bezüge nicht nur von sich aus fordert, sondern eben darin auch die zeitgemäße Wahrnehmung des Bildungsauftrags des Protestantismus sehen will: »Die Pädagogik des Protestantismus könnte ihrer traditionell avantgardistischen Rolle in der Pädagogik dadurch erneut gerecht werden, daß sie sich nicht nur von der kirchlich-konfessionellen Bindung, sondern auch von der Fachlichkeit des Religionsunterrichts als einer anachronistischen und zugleich bildungstheoretisch untauglichen Fiktion verabschiedet und für eine realistische Pädagogik des Unbedingten plädiert.«¹⁵. – Daß solche Aussagen ihre volle Tragweite erst vor dem Hintergrund der rechtlich und sozialgeschichtlich immer weiter fortschreitenden Verselbständigung des Bildungswesens gegenüber der Kirche gewinnen, kann an dieser Stelle nur angemerkt, wiederum aber nicht ausgeführt werden. Im vorliegenden Zusammenhang ist entscheidend, daß sowohl die Verwerfung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik als auch dessen neuerliche Wiederaufnahme einer Wahrnehmung des Bildungsauftrags durch die gesamte Praktische Theologie kaum förderlich waren oder sind.

Steht so einerseits die Entwicklung des pädagogischen Bildungsverständnisses einer praktisch-theologischen Rezeption des Bildungsbegriffs im Wege, so ist andererseits an die *theologische Kritik des Bildungsdenkens* zu erinnern. Seit den 1920er und 1930er Jahren wurde im Bildungsdenken vor allem ein verfehelter Idealismus wahrgenommen und kritisiert¹⁶. Statt zu einer kritischen Neubestimmung des Bildungsverständnisses, wie sie damals durchaus auch im Gespräch mit der Erziehungswissenschaft möglich gewesen wäre, führte diese Kritik vielfach zu einer prinzipiellen Abkehr vom Bildungsbegriff bzw. zu dessen vollständiger Theologisierung (wofür K. Barths Bildungsschrift¹⁷ noch immer als eindrucklichstes Beispiel stehen kann). Das anstelle des Bildungsbegriffs vielfach

14. Stellvertretend seien genannt K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a. a. O., ders., *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998, P. Biehl, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, H. F. Rupp, *Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung*, Weinheim 1994; als zusammenfassenden Überblick s. F. Schweitzer, *Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft*, in: *Informationes Theologiae Europae* 1997, 241-252.

15. H.-E. Tenorth, *Reform – Pädagogik – Religion*, in: *EvErz* 49; 376-384, 384.

16. Vgl. dazu Preul, a. a. O.

17. K. Barth, *Evangelium und Bildung* (Theologische Studien 2), Zollikon-Zürich 1947.

vertretene *Erziehungsverständnis* war dann aber von vornherein viel zu beschränkt, um die oben für die Praktische Theologie geforderten Reflexionsleistungen tragen zu können¹⁸. Ähnlich wie die später in der Praktischen Theologie aufgenommenen Begriffe von Lernen, Didaktik, Kommunikation usw. enthält der Erziehungsbegriff im Unterschied zu dem der Bildung weder den umgreifenden kritischen Bezug auf das sich selbst bildende mündige Subjekt, noch besitzt dieser Begriff – anders als der der Bildung (s. dazu noch unten) – christliche Wurzeln. Und schließlich transportiert der Erziehungsbegriff auch nicht die geistesgeschichtlichen, eng mit Neuzeit und Aufklärung verbundenen, spannungsvollen Zusammenhänge, die den Bildungsbegriff bestimmen – man denke nur an die Frage der Individualität.

Ein weiterer Hintergrund für die fehlende Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in der Praktischen Theologie als ganzer ist in der *inneren Struktur* dieser Disziplin zu sehen. Dabei begegnen wir einem paradoxen Sachverhalt: Mit der Ausdifferenzierung der Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie geht eine Ausdifferenzierung von Bildungsaufgaben einher, die als Spezialisierung zum Zwecke einer konzentrierteren Hinwendung zu Bildungsfragen gedacht war. Je weiter jedoch eine auf Bildungsaufgaben spezialisierte Religionspädagogik ausgebaut ist, desto mehr können sich andere praktisch-theologische Teildisziplinen von entsprechenden Aufgaben entlastet fühlen. Dies wird durch weitere Folgen der religionspädagogischen Spezialisierung noch verstärkt: Soweit sich die Religionspädagogik – wie nicht nur in Deutschland, sondern vielfach auch international zu beobachten ist – als pädagogische Disziplin versteht, kommt die beschriebene Distanz zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie auch innerhalb der Praktischen Theologie zum Tragen: In der Religionspädagogik begegnet wiederum eine der Theologie fremd gewordene Pädagogik – jetzt aber im theologischen Bereich selber.

Wie sind die genannten Schwierigkeiten *zusammenfassend* zu bewerten? Was lassen sie hinsichtlich der geforderten Wahrnehmung von Bildung als Dimension von Praktischer Theologie erwarten? M. E. machen sie zumindest deutlich, daß eine Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der Praktischen Theologie nicht ohne Schwierigkeiten vollzogen werden kann. Es sind langfristige Entwicklungen in Wissenschaft, Kirche und Kultur, die zu der heutigen Situation geführt haben, und solche Entwicklungen stehen nicht einfach zur Disposition. Zugleich macht eine Betrachtung dieser Entwicklungen aber auch deutlich, daß die historisch wirksamen Bestimmungsgünde heute nicht mehr unverändert präsent sind. Weder begegnet die Praktische Theologie heute noch dem Bildungsidealismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, noch läßt sich die Theologie heute von einem so wenig dialogischen Verständnis gegenüber der Pädagogik leiten, wie dies in den 1920er oder 1950er Jahren der Fall war. Damit eröffnen sich m. E.

18. Dazu Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a. a. O., 41 ff.

auch neue Möglichkeiten, Bildung als Dimension von Praktischer Theologie zu begreifen – Möglichkeiten, die ich im folgenden nicht im Blick auf die ebenfalls bedeutsamen Konsequenzen für die Pädagogik, sondern nur hinsichtlich der Praktischen Theologie weiter ausführen möchte.

IV. Bildung als Grundfrage der Praktischen Theologie

Mit dieser Überschrift verbindet sich die bereits genannte These, daß die Bildungsthematik die Praktische Theologie als Disziplin im ganzen betrifft und deshalb einen Ort in den Prolegomena bzw. in der Prinzipienlehre der Praktischen Theologie erhalten sollte. Sie gehört in den Zusammenhang der Klärung übergreifender Probleme von Ausbildung, Kirche, Religion und Kultur. Insofern liegt ihre Klärung den praktisch-theologischen Einzeldisziplinen voraus. Dies soll in vier Hinsichten etwas weiter entfaltet werden.

Zunächst ist die Praktische Theologie schon dadurch ganz unvermeidlich mit Fragen von Bildung und *Ausbildung* konfrontiert, als sie in besonderer Weise auf die *Pfarrerbildung* bzw. *Lehrerbildung* bezogen ist.¹⁹ Wie in der entsprechenden Diskussion deutlich wird, kommen Bildungsaufgaben dabei in doppelter Hinsicht in den Blick: zum einen hinsichtlich der angestrebten Befähigung der Auszubildenden zu einer kompetenten Anleitung und Begleitung von Bildungsprozessen in Gemeinde, Schule und Öffentlichkeit, zum anderen hinsichtlich der Bildungsqualität der Ausbildung bzw. Fortbildung selber. Eine stärkere Verzahnung besonders der aus- und fortbildungsdidaktischen Perspektiven mit der allgemeinen Bildungsdiskussion wäre dabei ebenso zu wünschen²⁰ wie ein deutlicherer Bezug auf die Prinzipienfragen der Praktischen Theologie.

Als nächstes Beispiel für die übergreifende Bedeutung der Bildungsthematik in der Praktischen Theologie kann auf das sog. *Bildungsdilemma* der Kirche verwiesen werden, durch das Kirche und Praktische Theologie vielleicht am deutlichsten mit der Bildungsfrage konfrontiert werden. Dieses Dilemma wird in den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen seit den 1970er Jahren wiederholt diagnostiziert und ist, in modifizierter Form, auch in den östlichen Bundesländern

19. Stellvertretend genannt seien aus der neueren Diskussion W. Hassiepen/E. Herms (Hg.), 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. Im Auftrag der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums, Stuttgart 1993, *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission. Im Auftrag des Rates der EKD, Gütersloh 1997.

20. Vgl. als aktuellen Beitrag zur Diskussion H.-G. Heimbrock/M. von Kriegstein (Hg.), Predigen lernen, Gottesdienst feiern lernen. Neue Wege in der theologischen Ausbildung, Frankfurt/M. 2000.

anzutreffen, wie in der letzten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der 1990er Jahre festgestellt wird.²¹ Das diagnostizierte Bildungsdilemma verweist zugleich auf die mit der neuzeitlichen Situation insgesamt verbundene Herausforderung, den nunmehr »gebildeten Verächtern« Religion und insbesondere Kirche noch plausibel zu machen. Trotz der wichtigen Analysen, etwa von E. Lange, K. E. Nipkow, R. Schloz und V. Drehsen²², kann man sich fragen, ob es gelungen ist, Bildung als Grundfrage im praktisch-theologischen Diskurs auch außerhalb der Religionspädagogik wirklich zu verankern. Dennoch gilt: Kirche ist in der modernen Gesellschaft auf eben diejenige Bildung angewiesen, deren Folgen, so jedenfalls will es scheinen, immer auch ein höheres Maß an Individualisierung und deshalb auch der Kirchendistanz einschließen.

Drittens gehört Bildung ganz offenbar insofern zu den Grundfragen der Praktischen Theologie, als der Bildungs- oder Lernbegriff zur Bestimmung des *Kirchenverständnisses* herangezogen werden kann. In den 1970er Jahren wurde, vor allem in der ostdeutschen Diskussion, die Formel von der »Kirche als Lerngemeinschaft«²³ geprägt, und in jüngerer Zeit will besonders R. Preul Kirche ausdrücklich als »Bildungsinstitution« begreifen²⁴. Dabei geht es Preul keineswegs um eine Bestimmung von Kirche, die neben anderen, dann als gleichrangig oder ebenso wesensmäßig anzusehenden Bestimmungen stünde. Kirche als »Bildungsinstitution« soll vielmehr Antwort geben auf die Frage, »welche Art von Institution die Kirche ist«²⁵. Dieses Kirchenverständnis steht einerseits deutlich in der Tradition F. Schleiermachers, der die Kirche gerade als eine solche Bildungsinstitution oder, wie er selbst sagt; ein »Bindungsmittel« zwischen den religiös Gebildeten und Nicht-Gebildeten versteht²⁶. Preuls Verständnis folgt zugleich

21. K. Engelhardt u. a. (Hg.), *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997, 290 ff.
22. E. Lange, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München/Gelnhausen 1980, K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, bes. 38 ff., R. Schloz, *Das Bildungsdilemma der Kirche*, in: J. Matthes (Hg.), *Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage »Was wird aus der Kirche?«*, Gütersloh 1990, 215-230, V. Drehsen, *Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts*, in: ders./M. Flothow, *Religionsunterricht im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft heute. Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien*. Themenfolge 88, 1989, 3-45; vgl. auch F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999^a, 174 ff.
23. *Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR* (Hg.), *Kirche als Lerngemeinschaft*. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1981.
24. Vgl. R. Preul, *Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche*, Berlin/New York 1997, 140 ff.; s. auch den Beitrag von R. Preul im vorl. Band.
25. R. Preul, *Kirchentheorie*, a. a. O., 128.
26. F. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Hg. v. R. Otto, Göttingen 1967^b, 140: »Nein, wenn die wahre Kirche doch immer nur denjenigen offen stehen wird, welche schon im Besitz der Religion sind, so muß es doch irgend ein Bindungsmittel geben zwischen ihnen und denen, welche sie noch suchen, und das soll doch

den Grundentscheidungen reformatorischer Theologie mit deren Hervorhebung nicht nur der katechetischen Aufgaben im engeren Sinne, sondern der elementaren Bedeutung des Lehrens in der Kirche insgesamt.

Welche Fragen und Probleme in Theorie und Praxis allerdings aufbrechen, wenn Kirche tatsächlich als »Bildungsinstitution« begriffen werden soll, zeigt ansatzweise bereits das genannte Bildungsdilemma der Kirche. Weiterreichend sind m. E. erhebliche Zweifel daran erlaubt, ob die heute vorfindlichen Formen der kirchlichen Kommunikation – angefangen bei der Predigt und bis hin zur Diakonie – den mit einer »Bildungsinstitution« gesetzten Zielen wirklich genügen. Faktisch ist eine Bildungswirkung von Kirche, den verfügbaren empirischen Untersuchungen zufolge, jedenfalls nur begrenzt vorhanden²⁷, was ebenso auf konkurrierende Bildungswirkungen anderer gesellschaftlicher Institutionen und entsprechende Einflüsse zurückgeführt werden kann wie auf eine ungenügende Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in Kirche und Gemeinde. Kirche als »Bildungsinstitution« ist offenbar eine Wesens- bzw. Zielbestimmung im normativen Sinne und nicht gleichermaßen eine Beschreibung der Wirklichkeit von Kirche. Viertens gehört zu den Grundfragen der Praktischen Theologie auch die nach einem eigens auszuformulierenden *praktisch-theologischen Bildungsverständnis*. Dieses Bildungsverständnis muß geeignet sein, dem kirchlichen Handeln in allen Bereichen in seiner Bildungsdimension Orientierung zu geben, indem es diese bewußt macht und handlungsbezogen expliziert. Zugleich muß dieses Bildungsverständnis öffentlich kommunizierbar und plausibel sein. Es versteht sich heute keineswegs von selbst, in welchem Sinne beispielsweise beim christlichen Gottesdienst von Bildung gesprochen werden kann oder in welcher Hinsicht Kirche einen Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Gesellschaft zu leisten vermag. Wie wir bereits gesehen haben, liegt der wissenschaftlichen Pädagogik heute bei der Ausformulierung ihres Bildungsverständnisses schon der Gedanke an Theologie und Kirche sehr fern. Die Theologie gehört nicht mehr zu den Bezugswissenschaften, auf die sich das pädagogische Bildungsverständnis stützen will. Daran ist exemplarisch abzulesen, daß auch die christlichen Wurzeln des Bildungsbegriffs, die in früherer Zeit auch in der Pädagogik diskutiert wurden²⁸, weithin nicht mehr bekannt sind. Ähnlich geringe Beachtung finden auch die über die Begriffsgeschichte hinausgehenden wirkungsgeschichtlichen Zusam-

diese Anstalt sein, denn sie muß ihrer Natur nach ihre Anführer und Priester immer aus jenen hernehmen! Und soll gerade die Religion die einzige menschliche Angelegenheit sein, in der es keine Veranstaltung gäbe zum Behuf der Schüler und Lehrlinge?»

27. Zur weiteren Begründung dieser im Prinzip evidenten These vgl. F. Schweitzer, Religiöse Bildung als Sinn- und Wertvermittlung. Möglichkeiten und Grenzen kirchlicher Pädagogik in pluralistischen Gesellschaften, in: W. Gräß u. a. (Hg.), Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik, Stuttgart u. a. 2000, 70-80.
28. Vgl. bspw. E. Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, dazu H. F. Rupp, a. a. O. sowie W. Pannenberg, Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, in: ThP 12/1977, 259-273.

menhänge, was exemplarisch ein Vergleich zwischen den Arbeiten W. Flitners und H. von Hentigs zeigen könnte.²⁹ Ein öffentlich kommunizierbares und plausibles praktisch-theologisches Bildungsverständnis muß auf diese Herausforderungen bezogen sein.³⁰

Den vier genannten Hinsichten – Ausbildung, Bildungsdilemma, Kirche als »Bildungsinstitution« und Bildungsverständnis der Praktischen Theologie – wären weitere Fragen hinzuzufügen, etwa nach der »Laienbildung« oder nach der Bedeutung von Bildung für eine Demokratie. In allen diesen Hinsichten kann m. E. von Bildung als Grundfrage der Praktischen Theologie gesprochen werden. Alle genannten Fragen berühren dabei natürlich in besonderer Weise die Religionspädagogik, aber alle gehen zugleich auch über diese hinaus. Damit bestätigen sie die These, daß Bildung eine Grundfrage nicht nur der Religionspädagogik, sondern der Praktischen Theologie insgesamt darstellt.

Diese These kann nun noch durch eine weitere Beobachtung zusätzlich untermauert werden. Zumindest in impliziter Weise spielen Bildungsvorstellungen nämlich in allen Teildisziplinen der Praktischen Theologie faktisch eine Rolle. Dies soll, wiederum exemplarisch, für Homiletik und Poimenik gezeigt werden. Bereits zu Beginn meiner Ausführungen habe ich darauf hingewiesen, daß es nicht um eine Pädagogisierung der Praktischen Theologie gehen kann. Wenn ich jetzt doch auf Homiletik und Seelsorgelehre zu sprechen komme, so geht es demgemäß nicht um ein Plädoyer für eine »pädagogische Predigt« oder eine »pädagogische Seelsorge«. Zu wenig beachtet scheint mir jedoch die Frage, welche *impliziten pädagogischen Modelle* in der heutigen homiletischen und poimenischen Diskussion bereits wirksam sind – ganz unabhängig von entsprechenden pädagogischen Plädoyers. Wohl auf Grund der o. g. Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Bildung und Praktischer Theologie wird diese Frage häufig auch dann nicht gestellt, wenn sie der Sache nach eigentlich auf der Hand liegt. Dazu zwei Beispiele:

– Vergleicht man etwa die *Homiletik E. Langes*, wie er sie u. a. in dem berühmten Aufsatz »Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit«³¹ beschrieben hat, mit dem Verständnis kategorialer Bildung bei W. Klafki³², so sind hier auffällige Parallelen festzustellen. Der für Klafki leitende Gedanke einer »wechselseitigen Erschließung« von Person und Sache weist eine deutliche Nähe zu der von Lange be-

29. S. etwa W. Flitner, *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*, München 1967, H. von Hentig, *Bildung*. Ein Essay, München/Wien 1996.

30. Erfreulicherweise befinden sich Ausarbeitungen zum Bildungsverständnis in evangelischer Verantwortung sowohl bei der EKU als auch bei der EKD in Vorbereitung und sollen 2001/2002 veröffentlicht werden.

31. E. Lange, *Predigen als Beruf*. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt, München 1982, 9-51.

32. W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1963, 25-45.

schriebenen Doppelbewegung zwischen Tradition und Situation auf. Ähnlich kann die didaktische Unterscheidung zwischen »Bildungsinhalt« und »Bildungsgehalt« bzw. zwischen personenneutralem »Inhalt« und personbezogenem »Thema« mit der für Lange so bedeutsamen »Relevanz« der Überlieferung, die in der Predigt neu verständlich gemacht werden soll, verglichen werden. Darüber hinaus wäre auch ein Vergleich zwischen der von E. Lange als Aufgabe der Predigt beschriebenen »Klärung« der homiletischen Situation mit dem sog. problemorientierten Religionsunterricht aufschlußreich.

– Als zweites Beispiel nenne ich das *non-direktive Seelsorgeverständnis*, wie es in der Seelsorgebewegung bestimmend geworden ist.³³ Auch wenn bei diesem Seelsorgeverständnis alle traditionellen Bilder des Seelsorgers als eines geistlichen Pädagogen gerade abgelehnt werden und wenn statt dessen auf die Freiheit zum »Wachstum« hingewiesen wird, kann die angestrebte Selbstwerdung doch sinnvoll als Prozeß der *Bildung* oder *Selbstbildung* angesprochen werden. In der Pädagogik oder in der sozialphilosophischen Diskussion werden die von der Psychologie beschriebenen Prozesse bereits bei der Selbstbildung im Kindesalter längst mit dem Bildungsbegriff verbunden.³⁴ Die herkömmliche strenge Unterscheidung zwischen der auf Geistesgeschichte und Wissenschaft bezogenen Bildung einerseits und den psychologischen Vorgängen von Entwicklung und Sozialisation andererseits hat sich auf Dauer als wenig fruchtbar und letztlich als unhaltbar erwiesen. Mit dem so erweiterten Bildungsverständnis ist m. E. die Möglichkeit gegeben, auch Seelsorge im Horizont von Bildungsprozessen zu reflektieren, ohne daß deshalb ein direktives Seelsorgeverhältnis oder eine Pädagogisierung von Seelsorge im Sinne der »Seelenführung« zu befürchten wäre. Eine bildungstheoretische Reflexion von Seelsorge könnte vielmehr dazu beitragen, daß implizite Bildungsvorstellungen explizit und damit auch kritisierbar werden.

Die Frage nach impliziten Bildungsmodellen in der Praktischen Theologie ist nicht auf Predigt und Seelsorge zu beschränken, sondern kann ähnlich auch auf liturgische Gestaltungsformen, Modelle von Gemeindebildung und Gemeindeaufbau usw. bezogen werden. Und in allen Fällen besteht die Aufgabe darin, die impliziten Bildungsannahmen in der kirchlichen Praxis einer kritischen und konstruktiven Reflexion zugänglich zu machen. Das Ziel kann ja nicht im bloßen Aufweis impliziter Bildungsvorstellungen liegen, sondern nur in deren angemessener Gestaltung. Die pädagogisch-bildungstheoretische Reflexion praktisch-

33. Zur Darstellung, einschließlich der psychologischen Hintergründe, vgl. D. Stollberg, *Therapeutische Seelsorge. Die amerikanische Seelsorgebewegung. Darstellung und Kritik*, München 1969.

34. Etwa bei G. E. Schäfer, *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*, Weinheim/München 1995.

theologischer Handlungsformen stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, die Bildungsbedeutung von Kirche und Protestantismus nicht lediglich zu beschwören, sondern sie in Theorie und Praxis wahrzunehmen, sie zu stärken und öffentlich neu bewußt werden zu lassen.

V. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag dient dem Ziel, Bildung als Dimension und Grundfrage von Praktischer Theologie plausibel zu machen. Zum Schluß kann die eingangs formulierte These in leicht modifizierter Form wiederholt werden: Eine auch öffentlich plausible Wahrnehmung des Bildungsauftrags des Protestantismus ist nur denkbar, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder der Praktischen Theologie einen erkennbaren Bildungsanspruch einlösen. Wenn ein entsprechendes Bewußtsein heute weder in Wissenschaft noch Öffentlichkeit gegeben ist, so muß ein solches Bewußtsein auch gegen alle in Wissenschaft und Öffentlichkeit verbreiteten Wahrnehmungen und Vorurteile hinsichtlich von Kirche und Theologie eingeklagt werden. Nicht zuletzt aber steht die Praktische Theologie selber vor der Aufgabe, Bildung als Grundfrage nicht nur der Religionspädagogik zu begreifen, sondern sie in der gesamten Praktischen Theologie zum Tragen zu bringen.