

Friedrich Schweitzer

THEOLOGISCHE LEHRE UND DAS SUBJEKT DES LERNENS

Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik

Die Erwartung, die Didaktik habe etwas beizutragen zur Praktischen Theologie, versteht sich nicht von selbst. Nur zu wenigen Zeiten wurde eine solche Erwartung geäußert. Im 20. Jahrhundert waren dies genau die Zeiten, in denen die Pädagogik eine gesellschaftlich hervorgehobene Beachtung gewann - also die Reformphasen im ersten Drittel des Jahrhunderts sowie in den 60er und 70er Jahren. Auf diese Phasen sind die einschlägigen Veröffentlichungen weithin begrenzt.¹ Wenn nun Anfang der 90er Jahre die Frage nach Praktischer Theologie und Didaktik erneut aufgeworfen wird, so geschieht dies gleichsam antizyklisch und daher mit größerer Ruhe und Distanz zu unmittelbaren Handlungszwängen. Dies begründet die Chance grundsätzlicher Überlegungen, wie sie im folgenden unternommen werden sollen.

In Richtung grundlegender Fragestellungen weist zugleich die Absicht des vorliegenden Bandes, mit der Praktisch-theologischen Hermeneutik eine noch wenig bestimmte Dimension der Hermeneutik bzw. eine erst umrißhaft sich abzeichnende Aufgabe der Praktischen Theologie einer weiteren Klärung zuzuführen. Soweit sich bereits von einer Diskussion über Praktisch-theologische Hermeneutik sprechen läßt, ist diese bislang häufig ohne ausdrücklichen Bezug zu didaktischen Theorien geführt worden - sei es, daß Didaktik und Hermeneutik als zwar durchgängige, jedoch voneinander getrennte »Reflexionsperspektiven« der Praktischen Theologie behandelt werden wie bei Gert Otto² oder daß auf didaktische Theorien überhaupt nicht zurückgegriffen wird wie in der nordamerikani-

¹ Vgl. etwa Friedrich Niebergall, *Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage. In zwei Bänden*, Tübingen 1918/19; Peter Düsterfeld / Hans-Bernhard Kaufmann (Hg.), *Didaktik der Predigt. Materialien zur homiletischen Ausbildung und Fortbildung*, Münster 1975; Christoph Bizer, *Homiletik und Didaktik*, in: WPKG 61, 1972, 80ff.

² Gert Otto, *Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1986, 85ff., 130ff.

schen Diskussion über Hermeneutik und Praktische Theologie.³ Am deutlichsten hat Henning Schröder einen Zusammenhang zwischen Didaktik und Praktisch-theologischer Hermeneutik hergestellt. Demnach sind Lehren und Verstehen wechselseitig aufeinander verwiesen: Die Didaktik ist

»der notwendige Test auf die Hermeneutik [...] Nur wer verstehen will, wird lehren können. Aber es gilt auch: Nur wer lehren will, wird verstehen.«⁴

Darüber hinaus verweist Schröder zu Recht auf die Erfahrungen, über die eine sich hermeneutisch verstehende Erziehungswissenschaft in forschungsmethodischer Hinsicht verfügt und die auch für die Praktische Theologie Anstöße enthalten könnten.⁵

1. Auf der Suche nach einer Gesprächsebene

Es wird wohl immer wieder gesagt, ein Prediger oder Seelsorger müsse auch etwas von Pädagogik oder Didaktik verstehen. Er müsse nicht nur etwas zu sagen haben, sondern müsse es auch vermitteln können. Dieses, wie es scheinen will, Urteil des common sense verlockt dazu, nun unter dem Stichwort der Praktisch-theologischen Hermeneutik einen mehrstufigen Transfer von Theorien bzw. Know-How in Gang und so den Didaktiker im Theologen in sein Recht zu setzen. Aber hieße das nicht, allen Bereichen der Praktischen Theologie Unterrichtscharakter zu unterstellen - und damit einer Didaktisierung Vorschub zu leisten, die nicht nur angesichts weithin beklagter Verschulungsprozesse, sondern auch angesichts theologischer Selbstverständnisse vermieden werden muß? Und wäre es nicht ein Rückfall auch hinter die didaktische Einsicht in die Interdepen-

³ Vgl. u.a. Charles E. Winquist, *Practical Hermeneutics. A Revised Agenda for the Ministry*, Chico/Ca. 1980; Charles V. Gerkin, *The Living Human Document. Re-Visioning Pastoral Counseling in a Hermeneutical Mode*, Nashville/Tenn. 1984.

⁴ Henning Schröder, *Glauben, Lehren und Verstehen. Hermeneutik und Didaktik als elementare theologische Aufgabe*, in: *EvErz* 36, 1984, 111; vgl. dazu ders., *Hermeneutik IV. Praktisch-theologisch*, in: *TRE XV*, 1986, 150ff.; ders., *Nachwort zum Ersten Bonner Hermeneutischen Symposium*, in: Antonius H.J. Gunneweg / Henning Schröder (Hg.), *Standort und Bedeutung der Hermeneutik in der gegenwärtigen Theologie. Vorträge anlässlich des Bonner Hermeneutischen Symposiums 1985*, Bonn 1986, 107ff.

⁵ Henning Schröder, *Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie*, in: Ferdinand Klostermann / Rolf Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, München/Mainz 1974, 219.

denz aller Unterrichtsfaktoren - von Inhalten, Methoden, Medien, Interaktionsformen und nicht zuletzt institutionelle Voraussetzungen? Muß nicht auch diese Einsicht jede Übertragung didaktischer Erkenntnisse auf beliebig andere Verhältnisse geradezu verbieten?

Ein Dialog zwischen Praktischer Theologie und Allgemeiner Didaktik kann sinnvoll nur erwartet werden, sofern sich eine Problemstellung identifizieren läßt, die beiden Disziplinen gemeinsam ist - wenn also weder nur in technologisch-didaktisierender Weise fremde Modelle in die Theologie hineingetragen noch umgekehrt theologische Fragen einfach in didaktische Aufgaben umgemünzt werden. Eine solche gemeinsame Problemstellung könnte in den sowohl von der Praktischen Theologie wie von der Allgemeinen Didaktik zu reflektierenden religionspädagogischen Unterrichtsprozessen vermutet werden. Und in der Tat hat sich der Austausch zwischen Praktischer Theologie und Pädagogik, seit es eine wissenschaftliche Didaktik gibt, im Bereich der religiösen Erziehung vollzogen. Seit Comenius, den Philanthropen, Pestalozzi, Herbart, Diesterweg, den Reformpädagogen und Geisteswissenschaftlichen Pädagogen des 20. Jahrhunderts hat dieser Austausch mit größerer oder geringerer Intensität stattgefunden. Eine auf den Beitrag der Allgemeinen Didaktik zu einer Praktisch-theologischen Hermeneutik konzentrierte Darstellung könnte deshalb in einer systematisch-historischen Rekonstruktion der hermeneutischen Dimension dieses Austausches bestehen und könnte dann in eine gegenwartsbezogene Fortschreibung münden. Dieser an sich sinnvolle, bei einer vollständigeren Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung unerläßliche Weg soll jedoch nicht beschränkt werden. Es bestünde bei einer solchen Vorgehensweise die Gefahr, daß wir am Ende lediglich zu einer wiederum pädagogischen - nämlich religionspädagogischen, nicht aber Praktisch-theologischen Hermeneutik gelangen. Nach dem Beitrag zu einer solchen Hermeneutik für den gesamten Bereich der Praktischen Theologie ist jedoch gefragt. Die Religionspädagogik wird dabei nicht ausgeschlossen. Sie soll aber, gleichsam als der allzu naheliegende Fall, zunächst in den Hintergrund treten. Wo aber kann dann noch eine der Praktischen Theologie und Allgemeinen Didaktik gemeinsame Problemstellung gefunden werden?

Sieht man aus den genannten Gründen von der religiösen Erziehung ab, so scheint mir eine solche gemeinsame Problemstellung darin gegeben, daß beide Disziplinen *Lehren und Lernen unter spezifisch neuzeitlichen Bedingungen* reflektieren, und zwar nicht einfach Lernen schlecht-

hin, sondern soweit es vom Unterrichtenden intendiert und auf bestimmte Inhalte bezogen ist. Wenn dabei von »spezifisch neuzeitlichen Bedingungen« gesprochen wird, so ist vor allem an zwei miteinander verbundene Aspekte gedacht: an den Aspekt der Subjektivität der Lernenden, die beachtet und geachtet zu werden verlangt, sowie den Aspekt der für das lernende Subjekt erst herzustellen Plausibilität von Inhalten, die nicht mehr durch Tradition allein gewährleistet werden soll oder kann. Ein solches Lernen im Zusammenhang von Subjektivität und von im Lernen selbst erst zu gewinnender Plausibilität wird von der allgemeinen Didaktik vor allem im Blick auf den schulischen Unterricht konkretisiert, wird aber durch die Ausweitung pädagogischer Praxisfelder etwa in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung auch als weit über die Schule hinausgreifende Problemstellung identifiziert. In diesem allgemeinen Sinne wird sie verstanden, wenn sie hier als der Praktischen Theologie eigene Problemstellung bezeichnet wird. Sie umfaßt dann alles mit lehrhafter Intention und einem bestimmten Inhalt verbundene Lehren und Lernen in derjenigen Praxis, als deren Theorie Praktische Theologie zu verstehen ist.

Mit der Hervorhebung der Subjektivität der Lernenden ist bereits gesagt, daß hier vor allem an eine bildungstheoretische Didaktik gedacht werden soll.⁶ In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik markiert der Bildungsbegriff den Anspruch des mündigen Subjekts, auf dessen Bildung und Selbstbildung alle Lehr- und Lernprozesse ausgerichtet werden sollen. Zwischen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Praktischen Theologie besteht dabei insofern eine gewisse - wissenschaftsgeschichtliche - Nähe, als sie beide in ihrer modernen disziplinären Gestalt in wesentlicher Weise von Friedrich Schleiermacher beeinflußt sind. Die pädagogische Hermeneutik ist dann vor allem im 20. Jahrhundert allerdings andere Wege gegangen als die theologische. Besonders die existenzphilosophische Wendung im Anschluß an Martin Heidegger hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nie nachvollzogen.⁷

Die hier gemeinte Didaktik ist nicht beschränkt auf die Entwicklung

⁶ Für diese Tradition didaktischen Denkens stehen heute besonders die Arbeiten von Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1963; ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.

⁷ Darauf hat - im Zusammenhang der Diskussion über Religionspädagogik und Allgemeine Didaktik in den 60er Jahren - Klaus Wegenast hingewiesen, vgl. *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1965, 36ff.

von Unterrichtsmethoden. Sie darf auch nicht mit den psychologischen Lerntheorien verwechselt werden. Über die Unterrichtsmethoden hinaus fragt die Didaktik nach den Inhalten des Lernens und mißt sie am Kriterium der Bildung. Und anders als die Lernpsychologie, derer sie sich zum Teil allerdings bedient, geht die Didaktik nicht von beliebigen Lernprozessen aus, sondern von einem pädagogisch qualifizierten Verständnis des Lernens - als eines Weges für das Kind und auf Mündigkeit hin.

2. Subjektivität und Plausibilität als Horizonte bildungsorientierter Texthermeneutik

Zu den Grundüberlegungen der Didaktik gehört nach dem Gesagten nicht nur die Frage nach der Vermittlung und ihrer Methode, sondern in grundlegender Weise auch die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes. Darin liegt die Herausforderung der Didaktik für alle, die sich ihrer bedienen wollen. Die Didaktik besteht auf der pädagogisch unhintergehbaren Forderung, nicht nur vom Stoff auf den Lernenden hin, sondern auch umgekehrt vom Lernenden zum Stoff hin zu denken. Erst diese Forderung macht die Didaktik zu einer pädagogischen Disziplin. Denn nur wenn das so Geforderte beachtet wird - wenn der Unterrichtsstoff vom Bildungsprozeß der Lernenden her in den Blick genommen und wenn dabei das Eigenrecht des Kindes, seine Individualität und seine zu bildende und zugleich immer schon vorauszusetzende Mündigkeit als Kriterien einbezogen werden -, kann aus Lehren und Lernen Bildung erwachsen.

In der didaktischen Praxis wird der damit formulierte Anspruch dadurch zur Wirkung gebracht, daß der Umgang mit tradierten Inhalten weder von einer bloß durch Herkommen getragenen Tradition noch allein durch eine fachwissenschaftliche Ordnung bestimmt, sondern ausdrücklich an eine bildungsorientierte Erschließung und damit an die Ordnung des Lernens gebunden wird.⁸ Es handelt sich gewissermaßen um eine perspektivische Hermeneutik, bei der die Perspektive der Lernenden vom

⁸ Vgl. bes. die Arbeiten Karl Ernst Nipkows, aus den 60er Jahren etwa die Studie *Allgemeine Didaktik und evangelischer Religionsunterricht*, in: ders., *Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart*, Heidelberg 1967, 74ff.; von den neueren Arbeiten bes. die Abschnitte über Erfahrung und Elementarisierung in: ders., *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen*, Gütersloh 1982.

Didaktiker stellvertretend eingenommen und die Inhalte unter dieser Perspektive erschlossen werden. Dabei ist jeweils auszuweisen, was an diesen Inhalten für diese Lernenden bedeutsam ist oder sein soll und wie es Bedeutsamkeit auch in deren subjektiver Sicht gewinnen kann.

Ein vordergründiges Motivationsdenken ist freilich nicht gemeint. Das Angebot soll nicht einfach der jeweiligen Nachfrage angepaßt werden. Auch kann es nicht darum gehen, die Bildungsinhalte darauf zu begrenzen, was Kindern und Jugendlichen heute eben noch so ohne weiteres einzuleuchten vermag. Wohl aber verlangt didaktisches Denken eine spezifische Zugänglichkeit der Inhalte für die Lernenden, die ohne didaktische Analyse und Gestaltung nicht zu gewährleisten ist. Zwischen den je schon vorhandenen Zugangsmöglichkeiten und noch verschlossenen Inhalten entsteht dabei ein dialektisches Verhältnis von Anpassung an die Lernenden und Eröffnung neuer Möglichkeiten.

Das Verhältnis zwischen Didaktik und Fachwissenschaft kann bei all dem nicht spannungsfrei sein. Unterschiedliche Perspektiven wirken häufig konfliktauslösend. Es liegt auf der Hand, daß solche Konflikte im Bereich der Theologie insofern noch an Schärfe gewinnen, als die Theologie sich mit der Rolle der für die Praxis erst noch zu transformierenden Theorie nicht leicht zufrieden geben kann und Glaubensfragen eine nicht-theologische Ordnung schwer zu vertragen scheinen.

3. Lern- und Unterrichtsprozesse als Gegenstand der Praxishermeneutik

Bei der bildungsorientierten Erschließung tradierter Inhalte verfährt die Allgemeine Didaktik im wesentlichen texthermeneutisch. Die Tradition findet sich weithin in Form von Texten vor. Die didaktische Hermeneutik geht dabei über die Arbeit an Texten jedoch insofern bereits hinaus, als sie auch ein Verständnis der Lernenden, ihrer Lernmöglichkeiten sowie der Unterrichtsprozesse mit zum Tragen bringt. Die pädagogische Texthermeneutik verweist daher auf eine nicht mehr auf Texte beschränkte »Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit«,⁹ wie es in der Geisteswis-

⁹ Vgl. Wolfgang Klafki, *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik*, in: ders., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*, Weinheim/Basel 1976, 25 (mit weiteren Nachweisen); zum weiteren Zusammenhang vgl. auch ders., *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, in: ders. u.a., *Funk-*

senschaftlichen Pädagogik genannt wurde. Eine solche umfassende Praxishermeneutik ist für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik insofern konstitutiv, als diese sich als Denken vom Standort des Erziehers aus versteht¹⁰ und deshalb auch als eine Form von Praxishermeneutik betrachtet werden kann.

Die sich an die sog. »realistische Wendung« in der Pädagogik (Heinrich Roth) anschließende Neuorientierung der Didaktik im Sinne einer analytisch-empirischen Betrachtung und Erforschung von Unterricht hat diese Seite einer Hermeneutik von Praxis, d.h. von pädagogischen Handlungszusammenhängen und Situationen, dann auf ihre Weise weiter verstärkt.¹¹ Dabei wurde allerdings die Leistungsfähigkeit der Hermeneutik als Methode zunächst nachhaltig in Zweifel gezogen und schien die Praxisforschung vor allem ein Feld für sozialwissenschaftlich-empirische Methoden. Schon früh aber hat u.a. Wolfgang Klafki dafür plädiert, die empirischen Methoden mit hermeneutischen zu kombinieren und beide dann zusammen mit der Ideologiekritik im Sinne der Kritischen Theorie zu einer Trias von »Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik« zu vereinen.¹² In der heutigen pädagogischen Forschung lebt diese Trias zumeist unausdrücklich unter anderen Bezeichnungen fort. Die Hermeneutik ist dabei präsent besonders in Form sog. qualitativer Verfahren, die neben den quantitativ-statistischen Methoden der Sozialforschung in der Pädagogik allgemein erheblichen Einfluß gewonnen haben.¹³ Felder der allgemein-didaktisch bedeutsamen Praxisforschung reichen von einer auf die Schüler bezogenen Alltagshermeneutik (im Sinne der Erkundung der Alltagswelten Jugendlicher) über die direkt auf den Unterricht bezogene Prozeßforschung bis hin zur Erschließung der Sichtweisen von Lehrern und Lehrerinnen (sog. Alltagstheorien oder naive Theorien).¹⁴ Die Gren-

Kolleg Erziehungswissenschaft Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, 126ff.

¹⁰ Wilhelm Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, in: ders., *Gesammelte Schriften Bd. 2*, Paderborn 1983, bes. 128ff.

¹¹ Vgl. Wolfgang Schulz, *Unterricht - Analyse und Planung*, in: Paul Heimann / Gunter Otto / Wolfgang Schulz, *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover 1972, 13ff.

¹² Wolfgang Klafki, *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie*, a.a.O. (Anm. 9).

¹³ Vgl. dazu die Berichte über Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung, in: *ZP*, 18. Beiheft, 1983, 321ff. (bes. Ewald Terhart, 333ff.)

¹⁴ Vgl. Norbert Groeben / Diethelm Wahl / Jörg Schlee / Brigitte Scheele, *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexi-*

zen zwischen hermeneutischen und empirischen oder ideologiekritischen Zugangsweisen sind dabei durchweg fließend.

Bedeutsam für die Praktische Theologie ist dieser zweite Aspekt - die Ausformung einer Praxishermeneutik - insofern, als sie ähnlich wie die Allgemeine Didaktik als Theorie einer Praxis verfaßt ist. Sie muß sich deshalb fragen, wie die von ihr herkömmlicherweise betriebene Texthermeneutik hinauskommen kann über ein gleichsam naiv vorausgesetztes Verhältnis zu der Praxis, auf die sie sich bezieht. Der Impuls zu einer Weiterentwicklung von der Texthermeneutik zur Praxishermeneutik, die die Texthermeneutik nicht ablösen, sondern ergänzen will, erwächst so gesehen für die Praktische Theologie ebenfalls aus ihrem Praxisverhältnis. Angesichts der methodologischen Diskussion in der Pädagogik liegt es darüber hinaus nahe, daß auch eine Praktisch-theologische Hermeneutik von Praxis nicht ohne empirische oder ideologiekritische Erweiterungen wird auskommen können, sofern sich die Praktische Theologie dem Anspruch auf Realismus auf der einen und dem Ziel der Freiheit auf der anderen Seite verpflichtet weiß.

Auch bei der Ausbildung einer Praxishermeneutik handelt es sich nicht nur um eine Frage der Effizienz. Die Praxishermeneutik verdankt sich vielmehr ebenfalls spezifisch neuzeitlichen Voraussetzungen: Zum einen ist dies die Autonomie, die von den Unterrichtenden als handelnden Subjekten beansprucht oder die ihnen - etwa als »pädagogische Freiheit«¹⁵ - zugesprochen wird. Zum anderen verdankt sich die Praxishermeneutik der Einsicht, daß ein Bild der Lernenden nicht deduktiv gewonnen werden kann. Die individuellen Lernmöglichkeiten und -voraussetzungen müssen jeweils eruiert werden. In der Figur des »pädagogischen Bezugs« hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik dies besonders im Namen des Eigenrechts des Kindes und des pädagogischen Verhältnisses zwischen Kind und Erwachsenem auf den Begriff gebracht.¹⁶

ven *Subjekts*, Tübingen 1988; Manfred Hofer, *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*, Göttingen 1986.

¹⁵ Vgl. dazu Peter Fauser, *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*, Weinheim/Basel 1986.

¹⁶ Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M. 1963, 124ff.

4. Verstehen als Bildungsziel

Nur selten unter diesem Begriff, der Sache nach aber in wesentlicher Weise hat die Allgemeine Didaktik das Verstehen auch als Bildungsziel begriffen.¹⁷ Eigenes, ja eigenständiges Verstehen und Urteilen ist insofern ein Grundanliegen der Didaktik, als diese die pädagogische Dignität des intendierten Lernens von der Wahrung und Förderung der Mündigkeit der Lernenden abhängig macht. Der Bildungsanspruch der Didaktik oder, wie es in der ideologiekritischen Perspektive neuerer didaktischer Entwürfe heißt, der emanzipatorische Anspruch der Didaktik findet hier seinen Ausdruck.

Der Praktischen Theologie ist dieses Bildungsziel durchaus nicht fremd. Schleiermacher hat im eigenen Verstehen und Urteilen der Kirchenglieder überhaupt ein Kennzeichen des protestantischen Kirchenverständnisses gesehen. In seiner Praktischen Theologie hat er es ausdrücklich als Bildungsziel formuliert.¹⁸

Auf einer anderen Ebene begegnet das Bildungsziel Verstehen bei der Ausbildung, und zwar sowohl der pädagogischen wie der theologischen Ausbildung. Wie können die für eine Text- und Praxishermeneutik erforderlichen Fähigkeiten vermittelt und erworben werden? Welche Möglichkeiten bietet dazu das Studium? Welche theoretischen, praktischen und methodischen Angebote sind erforderlich?

Da sich für das Verstehen, wie die Kritiker der Hermeneutik seit langem einwenden, kein operationalisierbares Vorgehen angeben läßt, bleibt das Bildungsziel Verstehen eigentümlich in der Schwebe.¹⁹ Das gilt nicht nur für den schulischen Unterricht, sondern auch für die Universität. Denn trotz der Herausbildung eines Methodenkanons, wie sie beispielweise in der Exegese zu beobachten ist, wird das Verstehen von der Beachtung des Kanons noch nicht gewährleistet. Verstehen bleibt eine Kunst. Dennoch ist zu erwägen, ob die in der Pädagogik entwickelten

¹⁷ Vgl. Jürgen Oelkers, *Ist Verstehen lehrbar? Ein Beitrag zur Fachdidaktik*, in: ders. (Hg.), *Fachdidaktik und Lehrerbildung. Beiträge in memoriam Max F. Wocke*, Bad Heilbrunn 1986, 30ff.

¹⁸ Friedrich Schleiermacher, *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, hg. v. Jacob Frerichs, Berlin 1850, 396.

¹⁹ Vgl. Jürgen Oelkers, *Verstehen als Bildungsziel*, in: Niklas Luhmann / Karl E. Schorr (Hg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M. 1986, 167ff.

Ausbildungsmöglichkeiten nicht - in veränderter Form - auch in der praktisch-theologischen Ausbildung Platz finden könnten. Im Sinne der noch wenig entwickelten Praxishermeneutik wären dies vor allem die Analyse von Praxiszusammenhängen und -situationen sowie, damit verbunden, die Aufnahme von Methodenseminaren zur Aneignung, Erprobung und Kritik von hermeneutischen und empirischen Zugängen zur pädagogischen bzw. kirchlichen oder gesellschaftlichen Wirklichkeit in das Lehrangebot - gleichsam als Einführung in »Praktisch-theologisches Sehen und Denken«.²⁰

5. Praktische Theologie und die Hermeneutik gelingenden Lernens

In einem ersten Schritt habe ich versucht, eine für das Gespräch zwischen Allgemeiner Didaktik und Praktischer Theologie geeignete Ebene zu definieren. In weiteren Argumentationsschritten wurde diese Ebene dann genauer bestimmt durch den Bezug auf die Subjektivität der Lernenden sowie die für diese erst herzustellen Plausibilität, wobei dieser Bezug nur in einer doppelten Entfaltung der Hermeneutik als bildungsorientierte Texthermeneutik einerseits und als Praxishermeneutik des pädagogischen bzw. praktisch-theologischen Handlungsfeldes andererseits einzulösen ist. Von hier aus läßt sich nun in nicht mehr technologisch verkürzender Weise die These formulieren, daß der *Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik darin besteht, alle Handlungsfelder der Praktischen Theologie unter dem Aspekt gelingenden Lernens zu betrachten*. Das Verständnis von Lehren und Lernen, das die Allgemeine Didaktik vertritt, fungiert dabei als eines der Vorverständnisse, von denen die Praktisch-theologische Hermeneutik geleitet wird.

Wenn hier betont von »allen Handlungsfeldern« der Praktischen Theologie gesprochen wird, so soll damit in Erinnerung gerufen werden, daß der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zwar immer auch der Religionspädagogik gilt, zugleich aber über diese hinausgreift. Ein Monopolanspruch der Allgemeinen Didaktik hingegen ist nicht gemeint. Nach dem in der vorliegenden Darstellung Gesagten sollte weiterhin deutlich

²⁰ So formuliert in Anspielung auf Andreas Flitner / Hans Scheuerl (Hg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, Neuausgabe, München 1984.

sein, daß mit »gelingendem Lernen« keineswegs ein objektivierendes Lernverständnis - etwa im Sinne behaviouristischer Theorien des Lernens - intendiert sein kann, sondern daß das Gelingen von Lernen streng an die zu bildende Mündigkeit der Lernenden gebunden ist. Schließlich setzt die hier vertretene Auffassung eine pluralistische Konstitution Praktisch-theologischer Hermeneutik voraus. Nur so kann das durch die Didaktik konstituierte Vorverständnis neben anderen stehen, die von anderen wissenschaftlichen Disziplinen innerhalb oder außerhalb der Theologie her konstituiert werden. Darüber hinaus wird angenommen, daß die sich von den unterschiedlichen Vorverständnissen her ergebenden hermeneutischen Perspektiven zwar prinzipiell auf alle Handlungsfelder der Praktischen Theologie - und dabei wiederum auf die gesamte Extension dieser Felder - angewendet werden können, daß sie aber in ihrer erschließenden Kraft je nach Gegenstand unterschieden sind und daher nicht Primatansprüche erheben müssen oder sollen. Eine in dieser Weise pluralistisch konstituierte Praktisch-theologische Hermeneutik wird sich allerdings nicht ohne erhebliche Spannungen betreiben lassen. Die Frage nach der Einheit in der Pluralität wird sich ebenso unausweichlich stellen wie die nach Kriterien, mit deren Hilfe der Austausch und Verkehr zwischen den mit unterschiedlichen hermeneutischen Perspektiven erschlossenen Erkenntnissen zu regulieren wäre. Denn aufgrund welcher Kriterien soll beispielsweise entschieden werden, daß im Religionsunterricht nicht die Perspektive der Rhetorik oder daß im Gottesdienst nicht die Perspektive des Lernens als erste oder gar allein gefragt ist? Vielleicht vermag dieses Beispiel aber auch bereits zu zeigen, daß es weniger darauf ankommen kann, Erkenntnisse vorab durch festliegende Kriterien zu bestimmen, als vielmehr darauf, die Perspektivenvielfalt wahrnehmend auszuhalten und Ordnung im Durchgang durch diese erst zu gewinnen. So jedenfalls könnte die Praktisch-theologische Hermeneutik als fruchtbares Geschäft betrieben werden.

In weiteren Schritten, die hier nicht mehr unternommen werden können, wäre nun zu konkretisieren, was es heißt, die Handlungsfelder der Praktischen Theologie der Perspektive gelingenden Lernens zu unterstellen. Dabei wäre ein doppelter Weg einzuschlagen. In einem zugleich induktiv und deduktiv, analytisch und konstruktiv ausgerichteten Verfahren müßte einerseits von Fallbeschreibungen aus praktisch-theologischen Handlungsfeldern und andererseits von materialen Ergebnissen der Didaktik ausgegangen werden. Dabei würde sich wohl zeigen, daß in fast

allen diesen Handlungsfeldern bereits ein bestimmtes Lernverständnis wirksam ist. Dieses Lernverständnis bewußt und damit der Reflexion und Korrektur zugänglich zu machen, wäre der analytische Teil der Aufgabe. Der konstruktive Teil müßte bei den übergreifenden Denkfiguren der Didaktik einsetzen - also beispielsweise bei der von der Geisteswissenschaftlichen Didaktik sogenannten wechselseitigen Erschließung von Mensch und Wirklichkeit²¹ oder bei der bereits erwähnten, in der Berliner Didaktik hervorgehobenen Interdependenz aller Aspekte des didaktischen Feldes.²² Solche übergreifenden Denkfiguren erlauben eine - stets hypothetische und fragende - Übertragung auf ein anderes Feld viel eher als die einzelnen Lernmethoden, mit denen die Didaktik fälschlicherweise oft gleichgesetzt wird.

²¹ Vgl. Wolfgang Klafki, *Studien*, a.a.O. (Anm. 6), 38ff.

²² Wolfgang Schulz, a.a.O. (Anm. 11), 45.