

Friedrich Schweitzer

Bildung als Dimension der Praktischen Theologie

Meine thesenhaften Überlegungen im folgenden habe ich um der Übersichtlichkeit willen in fünf Punkte gegliedert. Es handelt sich – angesichts der begrenzten Zeit selbstverständlich – um Anregungen zur weiteren Diskussion, nicht um eine wie auch immer erschöpfende Darstellung.

1 Warum Bildung als Dimension der Praktischen Theologie?

Es ist bei dieser Tagung bereits mehrfach deutlich geworden, daß die Frage nach dem Bildungsauftrag des Protestantismus weit über das hinausreicht, was in aller Regel unter "Religionspädagogik" verstanden wird. Das gilt bereits terminologisch: Selbst dann, wenn Fragen einer *Gemeindepädagogik* unter den Oberbegriff der *Religionspädagogik* gestellt werden (wofür ich mich bekanntlich einsetze¹), geht der Bildungsauftrag des Protestantismus nicht in dieser Religionspädagogik auf. Die neuerdings häufiger zu beobachtende Rede von einer evangelischen oder kirchlichen *Bildungs(mit)verantwortung* macht dies begrifflich deutlich².

Sachlich scheint mir die These berechtigt, daß eine auch öffentlich plausible Wahrnehmung eines Bildungsauftrags durch den Protestantismus nur denkbar ist, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder im Raum des Protestantismus einen Bildungsanspruch einzulösen vermögen. Es ist kaum denkbar, im Bereich des schulischen Religionsunterrichts einen protestantischen Bildungsanspruch nach außen einzuklagen und gleichzeitig im kirchlichen Bereich selbst Bildung zu vernachlässigen³. Eben deshalb muß Bildung

¹ Vgl. u. a. F. Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1998, ders.: Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik - Überlegungen zu einer neuen Diskussion. In: EvErz 43 (1991), 606-619.

² Besonders K. E. Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

³ Zu dieser Schwierigkeit s.: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

als Dimension der gesamten Praktischen Theologie betrachtet werden.

Gilt dies sozusagen *funktional*, weil sich anders ein Bildungsanspruch nicht wirksam aufrechterhalten läßt, so bestätigt sich dies auch *inhaltlich* vom protestantischen Bildungsverständnis selbst her. Der für den Protestantismus wesensmäßige Zusammenhang zwischen Bildung und Praktischer Theologie kann hier nur angedeutet werden. 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. Wo Kirche zum Auftrag aller Gläubigen wird, kann sie nicht ohne gebildete Menschen funktionieren. Und wo Glaube keine Sakralisierung der Welt bedeutet, sondern deren Weltlichkeit begründet, schafft er Raum für Bildung⁴.

Die Bildungsthematik betrifft so gesehen die *gesamte Theologie* – insbesondere die Systematische Theologie und die christliche Ethik, aber auch Kirchengeschichte und Exegese. Davon soll jetzt freilich nicht die Rede sein, sondern nur von der Praktischen Theologie und von Bildung als deren Dimension.

2 Was bedeutet Bildung als Dimension von Praktischer Theologie?

Mit dem Begriff der *Dimension* soll zunächst deutlich werden, daß nicht einfach eine Pädagogisierung der Praktischen Theologie angestrebt wird. Es geht mir nicht darum, das wohl von F. Niebergall am konsequentesten vertretene Verständnis von Praktischer Theologie als Pädagogik⁵ – als Lehre von der "kirchlichen Gemeindeerziehung" – zu erneuern. Dies scheint mir aus theologischen, aber auch aus pädagogischen Gründen heute so weder mehr möglich noch überhaupt erstrebenswert. In der Gegenwart stehen Praktische Theologie und Pädagogik einander 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. Komplexere Formen einer Relationierung sind erforderlich.

⁴ 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.

⁵ F. Niebergall: Praktische Theologie. Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, 2 Bde., Tübingen 1918/ 1919.

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 anstrebt⁶. 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“ gelte⁷, 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 3. auf die gesamte Praktische Theologie bezogen werden muß, nämlich als eine ihrer Grundfragen. Bildung als Dimension ist in allen Handlungsfeldern bewußt wahrzunehmen und bezeichnet zugleich eine Gesamtaufgabe, an der die Praktische Theologie insgesamt zu messen ist.

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

Die Überschrift zu diesem Abschnitt bringt bereits zum Ausdruck, daß die Praktische Theologie heute m. E. der beschriebenen Bildungsaufgabe nur zum Teil gerecht wird und daß zudem der Bildungsbegriff selbst in der Praktischen Theologie kaum zur Bestimmung der eigenen Aufgaben herangezogen wird. Ich will diese These hier nicht im einzelnen belegen – ein Durchgang durch praktisch-theologische Veröffentlichungen der letzten 50 Jahre könnte wohl zahlreiche Be-

⁶ G. Otto: Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986.

⁷ Ebd., 158.

ge erbringen⁸ –, sondern ich will mich auf die aufschlußreichen Gründe für diese Distanz zu Bildungsbegriff und Bildungstheorie konzentrieren.

Ein erster Grund liegt wohl noch immer in der *mehrfachen Verwerfung des Bildungsbegriffs* – in der Theologie, aber auch in der Pädagogik. Schon 1957 spricht 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"⁹. 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 noch immer nachklingt. Erst in den 80er Jahren ist die Erziehungswissenschaft – dann freilich mit Nachdruck – wieder auf den Bildungsbegriff zurückgekommen, vor allem im Anschluß an W. Klafki¹⁰. Der erziehungswissenschaftlich erneuerte Bildungsbegriff ist allerdings insofern theologisch nur bedingt anschußfähig, als er vor allem auf einer sozial- und politikwissenschaftlichen 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 Bildungsdenkens¹¹ sind in der Erziehungswissenschaft bislang kaum auf Resonanz gestoßen. Dies liegt nicht zuletzt an der erheblichen Distanz der heutigen Erziehungswissenschaft gegenüber der Theologie. Bezeichnend ist hier 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

⁸ Hingewiesen sei auf R. Preul: Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 16ff.

⁹ A. Flitner: Art. Bildung. In: RGG3 Bd. 1, Sp. 1277-1281.

¹⁰ W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/ Basel 1985.

¹¹ Vgl. als zusammenfassenden Überblick F. Schweitzer: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft. In: *Informationes Theologiae Europae* 1997, 241-252.

Unbedingten plädiert¹². – 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.

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 20er und 30er Jahren wurde der verfehlte Idealismus im Bildungsdenken kritisiert¹³. Statt zu einer kritischen Neubestimmung des Bildungsverständnisses, wie sie durchaus auch im Gespräch mit der damaligen Erziehungswissenschaft möglich gewesen wäre, führte diese Kritik vielfach zu einer prinzipiellen Abkehr vom Bildungsbegriff bzw. zu dessen vollständiger Theologisierung (wofür K. Barths Bildungsschrift¹⁴ noch immer als eindrücklichstes Beispiel stehen kann). Das anstelle des Bildungsbegriffs vielfach vertretene *Erziehungsverständnis* war dann von vornherein viel zu beschränkt, um die oben für die Praktische Theologie geforderten Reflexionsleistungen tragen zu können¹⁵. 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 transportiert er die geistesgeschichtlichen, eng mit Neuzeit und Aufklärung verbundenen, spannungsvollen Zusammenhänge, die den Bildungsbegriff bestimmen.

Als weiterer Hintergrund für die Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in der Praktischen Theologie ist schließlich auch an die *innere Struktur* dieser Disziplin zu erinnern. Mit der Ausdifferenzierung der Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie geht die Ausdifferenzierung von Bildungsaufgaben einher. Je weiter eine auf Bildungsaufgaben spezialisierte Religionspädagogik ausgebaut ist, desto mehr können sich andere praktisch-theologische Teildisziplinen von entsprechenden Aufgaben entlastet fühlen. Und soweit sich die Religionspädagogik – wie nicht nur in Deutschland, sondern international zu beobachten ist – als pädagogische Disziplin versteht, kommt die beschriebene Distanz zwischen Erziehungswissenschaft und

¹² H. - E. Tenorth: Reform - Pädagogik - Religion. In: EvErz 49 (1997), 376-384, 384.

¹³ Vgl. dazu Preul, aaO.

¹⁴ K. Barth: Evangelium und Bildung (Theologische Studien 2), Zollikon - Zürich 1947.

¹⁵ Dazu Nipkow, aaO., 41ff.

Theologie auch innerhalb der Praktischen Theologie noch einmal zum Tragen.

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 Bestimmungsgründe 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 20er oder 50er Jahren unseres Jahrhunderts der Fall war.

Damit eröffnen sich m. E. 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.

4 Bildung als Grundfrage der Praktischen Theologie

Mit dieser Überschrift verbindet sich die bereits genannte These, daß die Bildungsthematik einen Ort in den Prolegomena bzw. in der Prinzipienlehre der Praktischen Theologie erhalten sollte. Sie gehört in den Zusammenhang der Klärung übergreifender Probleme von Kirche, Religion und Kultur, d. h. ihre Klärung liegt den praktisch-theologischen Einzeldisziplinen voraus. Ich will dies in drei Hinsichten etwas weiter erörtern.

Erstens ist hier an das sog. *Bildungsdilemma* der Kirche zu denken, das Kirche und Praktische Theologie vielleicht am deutlichsten mit der Bildungsfrage konfrontiert. Dieses Dilemma wird in den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen seit den 70er Jahren wiederholt diagnostiziert und ist, in modifizierter Form, auch in den östlichen Bundesländern anzutreffen, wie in der neuesten Kirchenmitgliedschaftsunter-

suchung der 90er Jahre festgestellt wird¹⁶. Es 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, besonders von E. Lange, R. Schloz und V. Drehsen¹⁷ kann man sich fragen, ob es gelungen ist, Bildung als Grundfrage im praktisch-theologischen Diskurs auch außerhalb der Religionspädagogik wirklich zu verankern.

Zweitens 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 70er Jahren wurde – in der ostdeutschen Diskussion – die Formel von der "Kirche als Lerngemeinschaft"¹⁸ geprägt, und in jüngerer Zeit will R. Preul Kirche ausdrücklich als "Bildungsinstitution" begreifen¹⁹. Dabei geht es Preul keineswegs um eine Bestimmung von Kirche, die neben anderen, als gleichrangig anzusehenden Bestimmungen stünde. Kirche als "Bildungsinstitution" soll vielmehr Antwort geben auf die Frage, "welche Art von Institution die Kirche ist"²⁰. Dieses Kirchenverständnis steht in der Tradition Schleiermachers, aber auch in der Tradition der reformatorischen Theologie mit deren Hervorhebung nicht nur der katechetischen Aufgaben im engeren Sinne, sondern des elementaren Lehrens von Kirche insgesamt.

Welche Fragen und Probleme in Theorie und Praxis allerdings aufbrechen, wenn Kirche als "Bildungsinstitution" begriffen werden soll, zeigt ansatzweise bereits die Rede vom Bildungsdilemma. Weiterrei-

¹⁶ K. Engelhardt u.a. (Hg.): *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997, 290ff.

¹⁷ E. Lange: *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München / Gelnhausen 1980, 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 u. 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, 174ff.

¹⁸ *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR*, hg. v. Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1981.

¹⁹ R. Preul: *Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche*, Berlin / New York 1997, 140ff.

²⁰ Ebd., 128.

chend sind m. E. erhebliche Zweifel daran erlaubt, ob die Formen der kirchlichen Kommunikation – angefangen bei der Predigt und bis hin zur Diakonie – den einer "Bildungsinstitution" gesetzten Zielen wirklich schon genügen. Faktisch ist eine Bildungswirkung von Kirche, den verfügbaren empirischen Untersuchungen zufolge, jedenfalls nur begrenzt vorhanden, was ebenso auf konkurrierende Bildungswirkungen anderer gesellschaftlicher Institutionen und Einflüsse zurückgeführt werden kann wie auf eine ungenügende Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in Kirche und Gemeinde. Kirche als "Bildungsinstitution" ist offenbar eine Wesensbestimmung und nicht im selben Sinne auch eine Beschreibung der Wirklichkeit von Kirche.

Drittens 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 bei der Ausformulierung ihres Bildungsverständnisses der Gedanke an Theologie und Kirche heute sehr fern. Die Theologie gehört nicht mehr zu den Bezugswissenschaften, auf die sich das pädagogische Bildungsverständnis stützen will.

Den drei genannten Hinsichten – Bildungsdilemma, Kirche als "Bildungsinstitution" und Bildungsverständnis der praktischen Theologie – wären weitere Fragen hinzuzufügen – etwa nach der Bildung für das Pfarramt, 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 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.

5 Implizite Bildungsmodelle in der Praktischen Theologie

Bereits zu Beginn meiner Ausführungen habe ich darauf hingewiesen, daß es nicht um eine Pädagogisierung der Praktischen Theologie gehen kann. Auch wenn ich jetzt noch auf Predigt und Seelsorge zu sprechen komme, will ich nicht für eine "pädagogische Predigt" oder eine "pädagogische Seelsorge" plädieren. Sinnvoll und legitim scheint mir jedoch die Frage nach *implizit* in der heutigen homiletischen und poimenischen Diskussion *bereits wirksamen pädagogischen Modellen*. Wohl aufgrund der genannten 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 seinem berühmten Aufsatz "Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit"²¹ beschrieben hat, mit dem Verständnis kategorialer Bildung bei W. Klafki²², 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 beschriebenen Doppelbewegung zwischen Tradition und Situation auf. Ähnlich kann die didaktische Unterscheidung zwischen "Bildungsinhalt" und "Bildungsgehalt" bzw. zwischen personenneutrale "Inhalt" und personbezogenem "Thema" mit der für Lange so bedeutsamen "Relevanz" der Überlieferung, die in der Predigt neu verständlich gemacht werden soll, verglichen werden.
- Als zweites Beispiel nenne ich das *non-direktive Seelsorgeverständnis*, wie es in der Seelsorgebewegung bestimmend geworden ist. 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 angesprochen werden. In der Pädagogik oder in der sozialphilosophischen Diskussion werden die von der Psychologie beschriebenen Prozesse bereits der Selbstwerdung im Kindesalter längst mit dem Bildungsbegriff verbunden²³. Die herkömmliche strenge Unter-

²¹ E. Lange: Predigen als Beruf. Aufsätze zur Homiletik, Liturgie und Pfarramt, München 1982, 9-51.

²² W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/ Basel 1963, 25-45.

²³ Etwa bei G.E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim / München 1995.

scheidung 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 als Bildungsprozeß zu verstehen, ohne daß dadurch ein direktives Seelsorgeverständnis Auftrieb erhielt.

Wenn Predigt und Seelsorge oder auch liturgische Gestaltungsformen und Gemeindemodelle so auf implizite Bildungsvorstellungen hin untersucht werden, wird es zugleich auch möglich, die Bildungsdimension der kirchlichen Praxis einer *kritischen Reflexion* zu unterziehen. Nicht schon im bloßen Vorhandensein impliziter Bildungsvorstellungen oder in deren Aufweis liegt ja das Ziel, sondern in deren angemessener Gestaltung. Darüber hinaus stellt die pädagogisch-bildungstheoretische Reflexion praktisch-theologischer Handlungsformen eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, die Bildungsbedeutung von Kirche und Protestantismus nicht nur zu beschwören, sondern sie in Theorie und Praxis wahrzunehmen, zu stärken und öffentlich neu bewußt zu machen.

Zum Schluß wiederhole ich meine These vom Anfang in leicht modifizierter Form: Eine öffentlich plausible Wahrnehmung des Bildungsauftrags des Protestantismus ist nur denkbar, wenn auch die nicht explizit pädagogischen Handlungsfelder der Praktischen Theologie einen Bildungsanspruch einlösen. Wenn ein entsprechendes Bewußtsein heute in Wissenschaft und Öffentlichkeit nicht ohne weiteres gegeben ist, so muß ein solches Bewußtsein gegen alle in Wissenschaft und Öffentlichkeit verbreiteten Wahrnehmungen und Vorurteile hinsichtlich von Kirche und Theologie eingeklagt werden. – Nicht zuletzt aber steht die Praktische Theologie selbst vor der Aufgabe, Bildung als Grundfrage nicht nur der Religionspädagogik, sondern der gesamten Praktischen Theologie zu begreifen.