
David Käbisch

Praktische Theologie und Religionspädagogik

Historiographische und systematische Aspekte
zu ihrer Verhältnisbestimmung

Abstract: This article explores the development of ‘Religionspädagogik’ (‘Religious Education’) as an independent theological approach and examines the fragmentation as well as the unity of theological education in their contribution to the training of ministers and teachers in Germany. It is part historical narrative and part constructive thesis. For that purpose, the author introduces the historical theory of ‘Bildungsräume’ as a means of analyzing the history of theological education. Borrowing this format used by historians, the case study about Marburg examines four common misunderstandings in the history of practical theology: (1) There was a unity of theological education in the 19th century; (2) the fragmentation of theological education started in the 20th century; (3) the problem with current theological education is the loss of former unity; (4) practical theology and ‘Religionspädagogik’ can find their unity in descriptive, empirical, interpretative, normative or theological subjects and methods. The case study attempts to describe important aspects of theological education and does not amount to a comprehensive history of theological education in Germany.

Zusammenfassung: Der Artikel untersucht die Entstehung der Religionspädagogik als einer von der Praktischen Theologie unabhängigen Disziplin und fragt nach der Einheit theologischer Bildung in den Pfarramts- und Lehramtsstudiengängen in Deutschland. Der Beitrag gliedert sich in einen historischen und systematischen Teil. Der Autor führt zunächst das aus der Bildungsgeschichte bekannte Forschungskonzept der Bildungsräume ein und bezieht es auf die Geschichte praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung. Die anschließende Fallstudie zu Marburg setzt sich vor allem mit vier Missverständnissen der bisherigen Fachgeschichtsschreibung auseinander: (1) Im 19. Jahrhundert habe noch eine Einheit der Praktischen Theologie in der Vielfalt ihrer

Prof. Dr. David Käbisch: Professur für Religionspädagogik, Fachbereich Evangelische Theologie, Goethe-Universität, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main, Germany, Email: kaebisch@em.uni-frankfurt.de

Disziplinen bestanden; (2) im 20. Jahrhundert sei diese Einheit zerbrochen; (3) der Frage nach der Einheit der Theologie komme heute eine große Bedeutung bei der Ausbildung von angehenden Pfarrern und Religionslehrern zu; (4) die Praktische Theologie und Religionspädagogik könne ihre Einheit im gemeinsamen Untersuchungsgegenstand oder in gemeinsamen empirischen, theologischen, handlungsorientierenden etc. Methoden finden. Die Fallstudie strebt damit keine Gesamtdarstellung der Geschichte theologischer Bildung in Deutschland an, sondern beschreibt wichtige Aspekte in der gegenwärtigen Diskussion um die Reform des Theologiestudiums.

DOI 10.1515/ijpt-2014-0003

Die Frage nach dem Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik stellt ein „nur schwer entwirrbares Knäuel von Problemen“ dar – vor über 25 Jahren hat Wilhelm Gräb diese Metapher an den Anfang seiner systematischen Verhältnisbestimmung beider Fächer gesetzt.¹ Die noch heute gültige Problem- anzeige zielt u. a. auf die Frage, ob die Religionspädagogik ein Handlungsfeld der Praktischen Theologie oder ob sie ein Fach neben der Praktischen Theologie ist. Faktisch ist sie heute sowohl an theologischen als auch an sozial-, kultur-, human-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen institutionalisiert. Derzeit gibt es nicht weniger als 46 Professuren für evangelische Religionspädagogik in Deutschland. Nur 19, also weniger als die Hälfte davon sind als „Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik“ an Theologischen Fakultäten bzw. Fachbereichen ausgewiesen (so u. a. in Marburg), andere als „Praktische Theologie und Religionspädagogik“ (so in Berlin) oder als „Religionspädagogik“ neben der Praktischen Theologie (so in Jena, Leipzig und seit 2013 auch in Frankfurt am Main).²

1 Wilhelm Gräb, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung*, in: *Jahrbuch für Religionspädagogik* 4, 1987, 43–74. Vgl. dazu auch Wilhelm Gräb / Dietrich Korsch, *Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre*, Neukirchen (Neukirchener Verlag) 1985, sowie Wilhelm Gräb, *Die Praktische Theologie auf der Suche nach ihrer Einheit und der Bestimmung ihres Gegenstandes*, in: Karl Ernst Nipkow / Dietrich Rössler / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus Mohn) 1991, 77–88.

2 Vgl. dazu bereits die Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2005 von Bernd Schröder, *Katechetik und Religionspädagogik*, in: Christian Grethlein / Helmut Schwier (Hg.), *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (Arbeiten zur praktischen Theologie 33)*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2007, 685–731, hier 685.

Diese Situation spiegelt die pluriforme Genese der Religionspädagogik als Wissenschaft wider, die sich vor allem außerhalb theologischer Fakultäten und außerhalb praktisch-theologischer Diskurse vollzog. Hinter der institutionellen Vielfalt der Religionspädagogik steht daher keine einheitliche oder planvolle praktisch-theologische Idee. Der Blick in die Geschichte öffnet vielmehr die Augen dafür, dass vielfältige Lokaltraditionen, regionale Besonderheiten, nationale Vorgaben und neuerdings auch trans- bzw. internationale Bildungsprogramme (wie der sog. Bologna-Prozess) die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Pfarr- und Lehramt bestimmt haben und auch heute bestimmen.

Der folgende Beitrag wendet sich in drei Schritten dem historisch gewachsenen Verhältnis der Praktischen Theologie und Religionspädagogik zu, von dem eine systematische Ortsbestimmung beider Fächer nicht absehen kann: Im ersten, historiographischen Teil wird das Forschungskonzept einer an Bildungsräumen orientierten Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik vorgestellt, um personen-, theorie- und institutionengeschichtlichen Zugänge der bisherigen Fachgeschichtsschreibung ergänzen zu können. Der zweite Teil bietet eine explorative Fallstudie zur Geschichte praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung in Marburg und Hessen, um die Leistungsfähigkeit dieses forschungsmethodischen Ansatzes erweisen zu können. Im dritten, systematischen Teil werden die gewonnenen Einsichten schließlich auf die Frage nach der Einheit praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung bezogen. Die Darstellung lässt sich dabei von der These leiten, dass alle Bildungsprozesse heute als eine Form des Umgangs mit Mehrdeutigkeit zu bestimmen sind. An die Stelle der Frage nach der (vermeintlich) verlorenengegangenen Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik sollte somit die Frage nach dem reflektierten Umgang mit der nicht vorhandenen Einheit treten.

1 Bildungsräume unterscheiden. Das Forschungskonzept einer Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

Die Fächer Praktische Theologie und Religionspädagogik werden an Bildungsinstitutionen gelehrt und dienen der praktisch-theologischen und religionspädagogischen Bildung. Lohnend ist daher, in der historischen Bildungsforschung nach methodologischen Alternativen zur bisherigen, vor allem an Klassikern,

Theorien und Institutionen orientierten Wissenschaftsgeschichtsschreibung zu suchen.³ Als weiterführend erscheinen dabei die Arbeiten von Eckhardt Fuchs, Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller und Johannes Wischmeyer, da sie lokale, regionale, nationale und transnationale Bildungsräume unterscheiden und deren Entstehung differenziert rekonstruieren.⁴ Von Interesse ist dabei vor allem die

3 Als Beispiele seien an dieser Stelle die von Christian Grethlein verfassten und mit herausgegebenen Lehrbücher der Praktischen Theologie genannt, darunter Christian Grethlein / Michael Meyer-Blanck (Hg.), *Geschichte der praktischen Theologie*. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2000. Christian Grethlein / Helmut Schwier (Hg.), *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (Arbeiten zur praktischen Theologie 33)*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2007 und die darauf bezogene problemgeschichtliche Einführung Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin / Boston (De Gruyter) 2012, 13–97. Die genannten Darstellungen sind in der Regel an den vermeintlichen Klassikern von Friedrich Schleiermacher bis Dietrich Rössler interessiert, während Personen aus der zweiten und dritten ‚Reihe‘ des Wissenschaftsbetriebs fehlen. Es fehlt vor allem eine Bestandsaufnahme all der Personen, die an theologischen und nichttheologischen Fachbereichen sowie an außeruniversitären Bildungseinrichtungen gewirkt haben, um eine Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik umfassend rekonstruieren zu können. Desweiteren: Die genannten Darstellungen haben in der Regel einen auf die großen Monographien bezogenen problem- und theoriegeschichtlichen Zuschnitt, während andere Quellen des Wissenschaftsdiskurses (Artikel, Rezensionen etc.) und der Studienorganisation (Fakultätsstatuten, Seminarordnungen etc.) nur selten bedacht werden. Damit verbunden ist vor allem die Frage, ob die immer wieder referierten Großkonzepte überhaupt Eingang in die Gemeinde- und Unterrichtspraxis gefunden haben, wofür beispielsweise Predigt- und Unterrichtshilfen eine aufschlussreiche Quelle wären. Zudem: Enzyklopädische Veröffentlichungen (darunter auch die eingangs genannten Beiträge von Wilhelm Gräßl) interessieren sich vor allem für die Wissenschaftssystematik und fragen nach der verlorengegangenen Einheit der Praktischen Theologie. Fragen der Wissenschaftsorganisation und der tatsächlichen Praxis der Pfarramts- und Lehramtsbildung (zumal außerhalb universitärer Strukturen) werden nur am Rande einbezogen. Die historische Religionspädagogik hat sich demgegenüber in den vergangenen Jahren weitaus stärker in ihren Untersuchungsgegenständen, Methoden und Erschließungsperspektiven differenziert als die Praktische Theologie. Vgl. dazu Bernd Schröder, *Historische Religionspädagogik – ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 90er Jahre*, in: *Theologische Rundschau* 74, 2009, 290–308 und 377–406 und das auch an Medien (Zeitschriften, Lexika etc.) und außeruniversitären Institutionen (Vereine, religionspädagogische Institute der Landeskirchen etc.) orientierte Forschungsprogramm von Bernd Schröder, *Einleitung*, in: Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8)*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2009, 1–19. Mit Prediger- und Lehrer-/Lehrerinnenseminaren fehlen allerdings auch in diesem Sammelband wichtige außeruniversitäre Bildungsräume der Praktischen Theologie und Religionspädagogik.

4 Vgl. dazu Eckhardt Fuchs / Sylvia Kesper-Biermann, *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, in: Eckhardt Fuchs / Sylvia Kesper-Biermann / Christian Ritzl (Hg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2011, 9–27. Sylvia Kesper-Bier-

Möglichkeit zur regionalen Differenzierung: Denn was beispielsweise Friedrich Niebergall in den 1920er Jahren an der Marburger Universität gelehrt hat, sagt noch nichts über die zeitgleiche Lehre an anderen Orten aus. Die folgenden Überlegungen gehen also von der Annahme aus, dass die Frage nach „Bildungsräumen“ für eine sachgemäße Verhältnisbestimmung der Praktischen Theologie und Religionspädagogik aufschlussreich sein kann. Doch was genau ist mit dem Begriff des Bildungsraums gemeint? Mit Sylvia Kesper-Biermann lassen sich drei Begriffsbedeutungen unterscheiden.

Der Begriff des Bildungsraumes bezieht sich erstens auf physisch fassbare Schulhäuser, Gebäude und Bildungsinstitutionen.⁵ Der Begriff des Bildungsraumes kann zweitens geographische oder politische Einheiten wie Städte, Administrationsbezirke oder Staaten beschreiben.⁶ Und der Begriff des Bildungsraums meint drittens bestimmte Raumwahrnehmungen und -konstruktionen. Bildungsräume existieren in diesem Sinn „als *mental maps*, die sich an den genannten geographisch-politischen Einheiten orientieren“ können, aber nicht mit diesen übereinstimmen müssen.⁷ Hier wird der Raum vor allem als eine soziale Größe verstanden, was die Bildungsgeschichte anschlussfähig an eine Soziologie des Raumes macht.

Bezogen auf die erste Begriffsdefinition ist für eine Geschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik zunächst an die Gebäude zu denken, in denen die Vorlesungen und Seminare an der Universität stattfinden, ferner die Kirchen- und Schulgebäude für homiletische und fachdidaktische Übungen, darüber hinaus die Prediger- und Lehrerseminare in der zweiten Ausbildungsphase sowie die Bildungsinstitutionen der sog. dritten Ausbildungsphase.

Bezogen auf die geographischen und politischen Einheiten ist beispielsweise in Marburg zunächst die kurhessische, ab 1866 auch die preußische Kultuspolitik wichtig. Diese arbeitete konsequent an einer Vereinheitlichung von Universitäts- und Fakultätsordnungen und damit an der Konstruktion eines einheitlichen preußischen Bildungsraums – eine Entwicklung, die sich von anderen Ländern wie Sachsen und Bayern unterscheidet. Besondere Prägekraft auf das Studium

mann, Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther Möller / Johannes Wischmeyer (Hg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittpunkt von Kultur, Politik und Religion* (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beiheft 96), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2013, 21–41. Esther Möller / Johannes Wischmeyer, *Transnationale Bildungsräume. Koordinaten eines Forschungskonzepts*, in: Esther Möller / Johannes Wischmeyer (Hg.), *Transnationale Bildungsräume* (n. 4), 7–20.

5 Kesper-Biermann, *Kommunikation* (n. 4), 25.

6 Ebd., 26.

7 Ebd., 27.

der Praktischen Theologie haben in den einzelnen Regionen auch die Landeskirchen.

Ein Beispiel für soziale Raumkonstruktionen im Sinne einer *mental map* sind schließlich die Pfarrvereine sowie die Lehrerinnen- und Lehrervereine, die in der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik an vielen Orten entstanden. Diese hatten wie die 1893 in Marburg gegründete „Konferenz evangelischer Religionslehrer der Provinz Hessen-Nassau“ zunächst einen regionalen Bezug, doch organisierten sie sich zunehmend überregional nach Geschlecht, Schulart, Konfession oder theologischer Richtung.⁸

Das an Bildungsräumen orientierte Forschungskonzept steht dem institutionengeschichtlichen Ansatz von Bernd Schröder nahe, erweitert diesen aber in vier Fragerichtungen: Zum Ersten geht es nicht nur um eine Wissenschafts-, sondern auch um eine Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. Das Forschungsinteresse beschränkt sich somit nicht auf solche Institutionen, die die Konstituierung der Religionspädagogik als Wissenschaft befördert haben.⁹ Zum Zweiten bietet die Frage nach Bildungsräumen die Möglichkeit zu einer Differenzierung der Fachgeschichtsschreibung auf lokaler, regionaler, nationaler sowie trans- und internationaler Ebene. Zum Dritten kommen stärker die Akteure und die von ihnen getragenen Kommunikations- und Transferprozesse zwischen den genannten Bildungsräumen und Ebenen in den Blick. Und zum Vierten bietet der Ansatz die Möglichkeit, das Verhältnis von Raum und Bildung nicht nur unter historischen, sondern auch unter systematischen Gesichtspunkten zu beschreiben. Dabei ist nicht nur an lernpsychologisch bedeutsame Raumordnungen wie die Sitzordnung in Seminarräumen, informelle Bildungsmöglichkeiten in Universitäten oder virtuelle Bildungsräume auf Lernplattformen zu denken. Versteht man unter Bildung ein reflektiertes Selbstverhältnis im Modus einer immer wieder zu reflektierenden Selbst- und Fremdwahrnehmung des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns in konkreten Situationen, so ändert sich diese Selbst- und Fremdwahrnehmung in Abhängigkeit von den Räumen, in denen Menschen leben und lernen.

⁸ Vgl. dazu den Überblick von Anke Edelbrock, Vereine und Kongresse von Religionslehrern und Religionslehrerinnen im Kaiserreich und der Weimarer Republik, in: Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung* (n. 3), 119–148, sowie Antje Roggenkamp-Kaufmann, *Religionspädagogik als „Praktische Theologie“*. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik (*Arbeiten zur praktischen Theologie* 20), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2001.

⁹ So die Einschränkung des Untersuchungsfeldes bei Schröder, *Einleitung* (n. 3), 10.

2 Bildungsräume rekonstruieren. Quellen zu einer regional differenzierten Geschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik ‚von unten‘

Die bisherigen Überlegungen zu einer raumbezogenen Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik bleiben abstrakt, wenn sie nicht an einem Beispiel konkretisiert werden. Zudem stellt sich die Frage, welche Quellengattungen für das skizzierte Forschungskonzept überhaupt zur Verfügung stehen. Als Fallbeispiel, das nicht für andere Orte und Regionen in der deutschen Staatenwelt generalisiert werden kann, sollen daher im Folgenden Quellen vorgestellt werden, die für die akademische Aus-, Weiter- und Fortbildung von Religionslehrkräften und Pfarrern in Marburg und Hessen bedeutsam sind, darunter Vorlesungsverzeichnisse, Seminarordnungen, Seminarprotokolle und Seminarberichte, ferner Universitätspredigten, Vereinsnachrichten und Fachzeitschriften. Als zeitliche Eingrenzung bieten sich die Jahre zwischen der preußischen Annexion Kurhessens 1866 und der nationalsozialistischen ‚Machtübernahme‘ 1933 an, da in dieser Zeit die institutionellen und wissenschaftlichen Standards entstanden sind, die noch heute das Selbstverständnis beider Fächer prägen.

2.1 Akademische Vorlesungen als Bildungsräume

Vorlesungen sind seit Gründung der Universitäten das bevorzugte Lehrformat. Als Beispiel seien dazu die Vorlesungsgebiete von Wilhelm Scheffer genannt, der an der Marburger Theologischen Fakultät über einen Zeitraum von 54 Jahren gelehrt hat.¹⁰

- Dogmatik: 1829–1883
- Ethik: 1829–1883
- Exegese: 1829–1883
- Homiletik: 1839–1883
- Katechetik: 1839–1883
- Encyklopädie: 1831–1842

¹⁰ Alle Vorlesungsverzeichnisse im Hessischen Staatsarchiv (StA) Marburg 312/6, Nr. 1–9. Zu Scheffer vgl. Franz Gundlach, *Catalogus professorum academiae Marburgensis. Die akademischen Lehrer der Philipps-Universität in Marburg von 1527–1910*, Marburg (Elwert) 1927, 44.

- Kirchenrecht: 1866–1882
- Evangelische Pädagogik: 1867–1875

Schon auf den ersten Blick fallen zahlreiche Unterschiede zum heutigen Lehrangebot an theologischen Fakultäten auf. Für eine Geschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik sind insbesondere vier Beobachtungen wichtig: Zum Ersten gab es bis zum Ende des 19. Jahrhunderts keine Fachprofessuren, d. h. es wurde davon ausgegangen, dass alle Professoren alle Fächer einschließlich der Homiletik, Katechetik und Pädagogik lehren konnten.¹¹ Zum Zweiten: Die Homiletik und die Katechetik waren die beiden praktisch-theologischen Kernfächer. Die Katechetik bezog sich dabei auf die kurze Zeit des Konfirmandenunterrichts, der allein von Pfarrern erteilt wurde. Zum Dritten: Neben der Praktischen Theologie gab es die Evangelische Pädagogik als eigenständiges Vorlesungsgebiet. Hier ging es am ehesten um das, was heute als Religionspädagogik bezeichnet wird, nämlich um eine Theorie evangelischer Erziehungsverantwortung in der Familie, Gemeinde und Schule, die bis 1918 u. a. mit der geistlichen Schulaufsicht begründet wurde. Zum Vierten: Vorlesungen zum schulischen Religionsunterricht fanden auch an der Philosophischen Fakultät statt und richteten sich vor allem an angehende Gymnasiallehrer, also die Schulform, die in dieser Zeit nur ca. 5% eines Jahrgangs besuchten. Die Regelschule war auch in der preußischen Provinz Hessen-Nassau die Volksschule, an der Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten, die nie eine Universität besucht haben.¹²

11 Zum „Primat des Curriculums“ in der Lehre vgl. Johannes Wischmeyer, *Theologiae Facultas. Rahmenbedingungen, Akteure und Wissenschaftsorganisation protestantischer Universitäts-theologie in Tübingen, Jena, Erlangen und Berlin 1850–1870* (Arbeiten zur Kirchengeschichte 108), Berlin (De Gruyter) 2008, 36.

12 Zur Geschichte des höheren und niederen Schulwesens auf dem Gebiet des heutigen Bundeslandes vgl. Sylvia Kesper-Biermann, *Schulwesen*, in: Winfried Speitkamp (Hg.), *Handbuch der hessischen Geschichte*, Bd. 2: *Bildung, Kunst und Kultur in Hessen 1806–1945*, Marburg 2010 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Hessen 63), 1–45, ferner Sylvia Kesper-Biermann, *Staat und Schule in Kurhessen 1813–1866* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 144), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2001, 138–158 (zur Institutionalisierung der Ausbildung im Elementarschulwesen) und 291–310 (zur Gymnasiallehrerbildung).

2.2 Theologische und pädagogische Universitätsseminare als Bildungsräume

Die wohl wichtigste hochschuldidaktische Innovation des 19. Jahrhunderts war die Einrichtung von Fachseminaren. Hier kamen die Studenten im Unterschied zu Vorlesungen erstmals selbst zu Wort. Für eine historische Verhältnisbestimmung der Praktischen Theologie und Religionspädagogik ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass Homiletik und Katechetik an den meisten deutschen Universitäten von Anfang an als zwei eigene Seminarabteilungen galten.¹³ Als Beispiel sei dazu das „Reglement für das Theologische Seminar der Königlichen Universität zu Marburg“ aus dem Jahr 1873 angeführt, das Wilhelm Scheffer als Dekan unterzeichnet hat:

§2 „Das theologische Seminar umfaßt sechs Abtheilungen, nämlich 1) für historische, 2) für systematische Theologie, 3) für alttestamentliche, 4) für neutestamentliche Exegese, 5) für Homiletik und Liturgik, 6) für Katechetik.

§3 Die Übungen der Seminaristen sind theils schriftliche, theils mündliche. Die letzteren bestehen je nach Beschaffenheit des Stoffes in Interpretationen, Referaten, Disputationen und Beiträgen. Daneben werden die Seminaristen mit der Lectüre und Beurtheilung bedeutender Schriften, welche den verschiedenen Disciplinen angehören, beschäftigt.“¹⁴

In den Seminarsitzungen wurden in der Regel auch Protokolle angefertigt, die im Unterschied zu den beiden praktisch-theologischen Seminaren für das neutestamentliche Seminar Rudolf Bultmanns über einen Zeitraum von 30 Jahren erhalten geblieben sind.¹⁵ Gleichwohl gewähren die von 1887 bis 1963 halbjährlich

13 Vgl. dazu Wischmeyer, *Theologiae Facultas* (n. 9), 41–63, sowie zur Gründung praktisch-theologischer Seminare an den einzelnen deutschen Universitäten Johannes Wischmeyer, *Protestantische Katechetik – Institutionelle Kontexte und wissenschaftliche Profile im langen 19. Jahrhundert*, in: Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung* (n. 3), 51–85, insbesondere 58–68.

14 Reglement für das Theologische Seminar der Königlichen Universität zu Marburg, o. O. 1873, 3f. Vgl. dazu auch die Hinweise zu den praktischen Studienaufgaben §1: „Das theologische Seminar hat die Bestimmung, strebsame Studirende der Theologie zu eignen wissenschaftlichen Arbeiten und Übungen in allen Gebieten der theoretischen und praktischen Theologie anzuleiten, ihre Selbstthätigkeit in der Aneignung theologischer Kenntnisse und in der Behandlung wissenschaftlicher Fragen und practische [sic] Aufgaben zu wecken und sie in einen näheren Verkehr mit ihren Lehrern zu setzen als durch das bloße Anhören der Vorlesungen.“

15 Vgl. dazu die Auswertung und Teilveröffentlichung der 13 Protokollbände von Bernd Jaspert (Hg.), *Sachgemässe Exegese. Die Protokolle aus Rudolf Bultmanns Neutestamentlichen Seminaren 1921–1951*, Marburg (Elwert) 1996. Ein Glücksfall für die Fachgeschichtsschreibung sind daher die ca. 3000 Sitzungsprotokolle des homiletischen und des katechetischen Seminars in Jena, da sie einen Einblick in die dortigen akademischen Standards über einen Zeitraum von 70 Jahren geben. Dazu ausführlich David Käbisch / Johannes Wischmeyer, *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918* (Praktische Theologie in

erschienenen Seminarberichte zumindest einen Überblick über die Teilnahmezahlen, Themen und Tücken im homiletischen und im katechetischen Seminar in der *longue durée*. Als ein Beispiel sei der folgende Bericht aus dem Jahr 1901 angeführt:

„Seit kurzem suchen die Studirenden im Wintersemester die homiletischen Uebungen des theologischen Seminars zu meiden, weil sie sich dabei der kalten Kirchenluft auszusetzen haben, während im Sommersemester der Besuch sehr reichlich ist. So musste Prof. *Achelis* im Sommersemester 1900 bei 29 Theilnehmern die Schaar theilen und wöchentlich zweimal Uebungen halten, während im Wintersemester 1900/1901 nur 5 Theilnehmer sich fanden (im Wintersemester 1899/1900 nur 4). Die ebenfalls von Prof. *Achelis* geleitete katechetische Abtheilung des theologischen Seminars wurde im Sommersemester 1900 von 13, im Wintersemester 1900/1901 von 8 Theilnehmern besucht.“¹⁶

Seminarordnungen, Seminarprotokolle und Seminarberichte sind damit wichtige Quellen, um dem Ziel einer Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie und Religionspädagogik ‚von unten‘ näher zu kommen. Für eine historische Verhältnisbestimmung beider Fächer ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass an fast allen deutschen Universitäten im Laufe des 19. Jahrhunderts eigenständige Pädagogische Seminare an den Philosophischen Fakultäten eingerichtet wurden. Auch an der Universität in Marburg bestand „ein über die verschiedenen Fakultäten hinausgreifendes pädagogisches Institut“, in dem „insbesondere der Religionsunterricht und die religiöse Erziehung Berücksichtigung finden“ sollten.¹⁷ Neben den Vorlesungen in (evangelischer) Pädagogik gab es damit ein etabliertes religionspädagogisches Seminarangebot außerhalb praktisch-theologischer Lehre.

2.3 Universitätsgottesdienste und Universitätsübungsschulen als Bildungsräume

Die Einrichtung von Universitätsgottesdiensten ging im 18. Jahrhundert oft mit der Erwartung einher, den Theologiestudenten Musterpredigten für ihre spätere

Geschichte und Gegenwart 5), Tübingen (Mohr Siebeck) 2008, 5f. (zur Quellengattung), 112–123 (Auswertung für die Zeit von 1838–1870), 177–196 (für 1870–1908) sowie 288–306 (transkribierte Beispiele).

¹⁶ Chronik der königlichen Universität Marburg 14, 1901, 62 (ab 1924 als Chronik der preußischen Universität Marburg und ab 1954 als Chronik der Philipps-Universität Marburg bis 1963 fortgeführt).

¹⁷ So die Antwort des Dekans auf eine entsprechende Anfrage der Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker vom 8. Oktober 1919. Anleitung zum theologischen Studium 1879–1920: StA Marburg 307a Acc. 1/1950 Nr. 15, unpag.

Tätigkeit vorzuführen. Die Gründung von homiletischen Seminaren im 19. Jahrhundert führte dabei nicht grundsätzlich dazu, von dieser Ursprungsidee abzurücken.¹⁸ Aufschlussreich für die preußischen Universitäten ist dafür ein Schreiben des Preußischen Kultusministers Gustav von Goßler vom 23. Juni 1891, das auch die Marburger Theologische Fakultät erreichte: „Es liegt durchaus innerhalb der Lehrzwecke der Universität, dass den studierenden Theologen auch Musterpredigten vorgeführt werden. Dies im Rahmen der Seminarübungen zu tun, ist ganz unangänglich, da nur eine für eine wirkliche Gemeinde gehaltene Predigt Musterpredigt sein kann; und da nur der Lauf des Kirchenjahrs mit seinen wechselnden Ansprüchen an die Predigt Gelegenheit giebt, in wirksamer Weise den Studierenden die rechte Handhabung derselben vorzuführen.“¹⁹

Musterpredigten sind keineswegs eine Erfindung des preußischen Kultusministers. So begründete schon Wilhelm Scheffer die Drucklegung seiner Universitätspredigten mit diesem Lernziel.²⁰ Auch dessen Nachfolger Ernst Christian Achelis (Amtszeit: 1882–1911), Karl Bornhäuser (1907–1933), Eduard Simons (1911–1920) und Friedrich Niebergall (1922–1932) bieten mit ihren Universitätspredigten ein breites Forschungsfeld für eine Bildungsgeschichte der Praktischen Theologie. Am Rande sei aber auch darauf hingewiesen, dass Rudolf Bultmann in den 1920er Jahren die hochschuldidaktische ‚Verzweckung‘ des Marburger Universitätsgottesdienstes kritisierte und für dessen Reform eintrat.²¹

Für eine Verhältnisbestimmung praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung ist nun bedeutsam, dass an einigen Universitäten sog. Uni-

18 Anders die Einschätzung von Christian Albrecht, *Historische Perspektiven auf Themen und Probleme des Universitätsgottesdienstes. Eine praktisch-theologische Lektüre von Konrad Hammanns Monographie zur Geschichte des Universitätsgottesdienstes*, in: *Liturgie und Kultur* 4, 2013, 5–17, hier 14.

19 So die Transkription des Schreibens in dem 1923 von der Theologischen Fakultät in Auftrag gegebenen Gutachten des Marburger Juristen Johannes Victor Bredt, *Das Amt des Universitäts-Predigers in Marburg*, Typoskript 72 Seiten, 3, in: *StA Marburg* 307a Ace. 1950/1 Nr. 52, unpag. Auf diese Akte bezieht sich vor allem die Studie von Konrad Hammann, *Rudolf Bultmann und der Universitätsgottesdienst in Marburg*, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 90, 1993, 87–116.

20 Vgl. Wilhelm Scheffer, *Das Reich Gottes und Christi. Predigten gehalten an der Universitätskirche zu Marburg und kleinere geistliche Amtsreden*, Marburg (Elwert) 1842, III. In weiteren Bänden hat Scheffer insgesamt 60 Universitätspredigten im Zusammenhang des Kirchenjahres, 12 Predigten bei besonderen Anlässen, vier Kriegspredigten aus dem Jahr 1870/71 und 35 geistliche Amtsreden veröffentlicht. Zur Bildungsfunktion des Universitätsgottesdienstes und zu dessen Vorreiterfunktion bei der Gottesdienstreform vgl. Albrecht, *Historische Perspektiven* (n. 18), 14–16.

21 So die These von Hammann, *Rudolf Bultmann und der Universitätsgottesdienst in Marburg* (n. 19), 113.

versitätsübungsschulen eingerichtet wurden oder – so in Marburg – die Kandidaten für das Lehramt an ausgewählten Schulen hospitieren und selbst unterrichten konnten. Hier erhielten die Teilnehmer des pädagogischen Seminars Gelegenheit zu Musterstunden und zur eigenen Unterrichtspraxis. Es handelt sich also um eine Professionalisierung des Religionslehrerberufs, die außerhalb Theologischer Fakultäten institutionalisiert war.

2.4 Prediger- und Lehrer-/Lehrerinnenseminare als Bildungsräume

Mit Prediger- sowie Lehrer- und Lehrerinnenseminaren kommen nun Bildungsräume der sog. zweiten Ausbildungsphase in den Blick. Für eine Verhältnisbestimmung praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung ist dabei bedeutsam, dass Lehrer- und Lehrerinnenseminare eine gänzlich andere Geschichte, eine andere institutionelle Einbindung und eine andere Zielsetzung als Predigerseminare hatten und haben. Der Hauptunterschied besteht darin, dass Predigerseminare in der alleinigen Verantwortung der Landeskirchen liegen und mit dem 2. Kirchlichen Examen für das Pfarramt qualifizieren, während Lehrer- und Lehrerinnenseminare seit Abschaffung der kirchlichen Schulaufsicht in der alleinigen Verantwortung der Länder liegen und mit dem 2. Staatsexamen eine Zugangsvoraussetzung für das Lehramt definieren.²²

Anhand der Akten des Marburger Universitätsarchivs lässt sich in diesem Zusammenhang vor allem der Dauerkonflikt zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase nachzeichnen.²³ Als Beispiel sei dazu folgende Forderung der „Evangelisch-Theologischen Fachgemeinschaft Marburg“ an den Dekan der Theologischen Fakultät vom 10. Juli 1931 angeführt: „Die Praktische Theologie, soweit sie nicht als grundsätzliche Lehre von der Verkündigung zur Lehre von der Kirche und damit in die systematische Theologie gehört, ist auf das Predigersemi-

²² Als Beispiele können die hessischen Predigerseminare in Friedberg und Herborn angeführt werden, die seit 1818 bzw. 1837 eine praktisch-theologische Ausbildung für angehende Pfarrer anboten. Dazu Martin Hein, Predigerseminar, in: *Theologische Realenzyklopädie* 27, 1997, 221–225. Das erste Gymnasiallehrerseminar nach preußischem Vorbild wurde 1876 in Gießen eingerichtet, und die zweiphasige Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen mit einer ausschließlich pädagogischen Zweckbestimmung des 2. Staatsexamens war erst 1917 flächendeckend etabliert. Dazu Kesper-Biermann, *Schulwesen* (n. 12), 26. Volksschullehrerseminare bestanden u. a. in Homberg, Fulda und Schlüchtern.

²³ Über das theologische Studium und das Prüfungswesen in den Jahren 1920–1929 informiert insbesondere die Akte StA Marburg 307a Acc. 1/1950 Nr. 46, unpag.

nar zu verlegen. In ihrem Rahmen gehören auch: Pädagogik, Kirchenrecht und Kirchenkunde, Spezialgebiete der Kirchengeschichte [...].“²⁴

Im Vergleich zu Wilhelm Scheffers Vorlesungen ein halbes Jahrhundert zuvor fällt bei dieser Forderung auf, dass Pädagogik und Kirchenrecht nicht als Vorlesungsgebiete neben der Praktischen Theologie, sondern als Teilgebiete derselben genannt werden. Diese Forderung scheint im Zusammenhang der zeitgenössischen Schleiermacher-Renaissance und einer entsprechenden Ausgliederung von Teilen der Praktischen Theologie an Predigerseminare zu stehen, wie sie u. a. Paul Drews in einer 1910 erschienen Reformschrift vorgeschlagen hatte.²⁵ Im Marburger Lehrbetrieb blieben diese Reformideen ohne erkennbare Wirkung.

2.5 Vereine und Tagungen als Bildungsräume

Pfarrvereine sowie Religionslehrer und -lehrerinnenvereine sind, wie bereits erwähnt, Bildungsräume im Sinne einer *mental map*, da sie sich zunehmend überregional nach Geschlecht, Schulart, Konfession oder theologischer Richtung organisierten. Die Vereine verstanden sich nicht nur als Interessenvertretung gegenüber Kirche und Staat, sondern auch als Orte der Fort- und Weiterbildung.²⁶ Als Beispiel sei dazu eine Tagung des Verbandes evangelischer Religionslehrerinnen in Marburg 1926 erwähnt:

„Vom 24. bis 27. Mai fand die 3. Tagung des Verbandes evangelischer Religionslehrerinnen in Marburg statt. Die schöne, an geschichtlichen Erinnerungen und künstlerischen Reizen reiche Universitätsstadt mag mitgewirkt haben, daß eine so große Teilnehmerschar aus Nord und Süd, Ost und West sich zusammenfand, daneben aber unzweifelhaft auch das Verlangen nach wissenschaftlicher

24 So die Thesen der Evangelisch-Theologischen Fachgemeinschaft Marburg zur Studienreform vom 10. Juli 1931 StA Marburg 307a, acc. 1950/1, Nr. 54, unpag.

25 Vgl. dazu Paul Drews, *Das Problem der Praktischen Theologie*. Zugleich ein Beitrag zur Reform des theologischen Studiums, Tübingen (Mohr) 1910, der in dieser Schrift für eine Trennung der Praktischen Theologie in einen epistemischen Teil (an der Universität) und einen technischen Teil (am Predigerseminar) plädiert. Dazu Christian Albrecht, *Enzyklopädische Probleme der praktischen Theologie (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 10)*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2011, 48f.

26 Der erste Pfarrverein entstand 1890 im Großherzogtum Hessen, gefolgt von zahlreichen weiteren Vereinsgründungen, und bereits 1892 konstituierte sich in Wittenberg der „Deutsche Pfarrereinsbund“ als Dachorganisation von 17 Einzelvereinen. Vgl. dazu Siegfried H. Sunnus, *Pfarrereinsvereine/Pfarrereinsvereine*, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart* 6, 2003⁴, 1225f. und nochmals Edelbrock, *Vereine und Kongresse* (n. 8), 119–148.

Vertiefung und ernster geistiger Arbeit und die Freude an der inneren Verbundenheit eines großen Kreises von Berufsgenossen.“²⁷

Drei Aspekte erscheinen bei dieser Quelle als typisch: Vereine wurden erstens zu wichtigen Orten der Frauenemanzipation (vgl. die Verfasserin des Berichts „Studienrätin Pape, Bielefeld“), die zweitens überregional organisiert waren („große Teilnehmerschar aus Nord und Süd, Ost und West“) und drittens dem „Verlangen“ nach wissenschaftlicher Bildung Ausdruck verliehen. Diesem Anspruch entsprach auch das Tagungsprogramm mit Vorträgen des Marburger Praktischen Theologen Karl Bornhäuser, des Jenaer Privatdozenten für Systematische Theologie Friedrich Gogarten sowie der Berliner Theologin und Frauenrechtlerin Anna Paulsen, die kurze Zeit zuvor als erste Frau an der Theologischen Fakultät Kiel promoviert worden war.²⁸ Das Beispiel macht zudem deutlich, dass den genannten Akteuren eine hohe Bedeutung beim Transfer theologischer Wissensbestände zwischen universitären und nicht-universitären Bildungsräumen zukommt.

2.6 Vereinsblätter und Fachzeitschriften als Bildungsräume

In der soeben bereits erwähnten „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht“ veröffentlichte auch die „Versammlung der evangelischen Religionslehrer an den höheren Schulen der Provinz Hessen-Nassau“ ihre jährlichen Tagungsberichte.²⁹ Die Zeitschrift ist damit ein Beispiel für die Bedeutung von Vereinsblättern und Fachzeitschriften für die individuelle Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie den Transfer fachbezogener Wissensbestände in die Praxis. Für das Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik ist

27 [ohne Vorname] Pape, Dritte Tagung des Verbandes evangelischer Religionslehrerinnen zu Marburg an der Lahn, in: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 37, 1926, 186–188.

28 Vgl. dazu Andrea Bieler, Konstruktionen des Weiblichen. Die Theologin Anna Paulsen im Spannungsfeld bürgerlicher Frauenbewegungen der Weimarer Republik und nationalsozialistischer Weiblichkeitsmythen, Gütersloh (Kaiser) 1994, 116f. Vgl. dazu auch die Drucklegung des Vortrags von Anna Paulsen, Religiosität oder Glaube. Eine Einführung in Sören Kierkegaard. Vortrag gehalten auf der 3. Tagung des Verbandes evangelischer Religionslehrerinnen in Marburg am 23. Mai 1926, Stuttgart (J. F. Steinkopf) 1926.

29 Vgl. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht 12 (1900), 83–85. 14 (1902), 138–145. 13 (1902), 242–244. 15 (1904), 162–168. 16 (1904), 149–155. 17 (1905), 142–147. 18 (1906), 104–111. 19 (1908), 373–377. 19 (1908), 198–201. 20 (1909), 328–333. 22 (1910), 31–35. 24 (1912), 151–154. 25 (1913), 184–187. 26 (1914), 25–29. 25 (1914), 332–336. 31 (1920), 77–86. 32 (1921), 197–199. 36 (1925), 23–26. 37 (1926), 300–305. 37 (1926), 309–310. 37 (1926), 95–96. 38 (1927), 25–31. 39 (1928), 265–267. 42 (1931), 31–33.

dabei bedeutsam, dass praktisch-theologische und religionspädagogische Diskurse in eigenen Fachzeitschriften geführt wurden. Sie sind damit ein Indiz für die Selbständigkeit beider Fächer. Als Beispiele seien die folgenden religionspädagogischen Vereinsblätter und Zeitschriften erwähnt:

- Evangelisches Schulblatt. Organ des Evangelischen Schulvereins in Bayern (1870–1937)
- Schule und Evangelium. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht (1926–1938)
- Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (1889–1938)
- Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (1908–1932)³⁰

Der Marburger Praktische Theologe Friedrich Niebergall kann in diesem Kontext als ein Akteur gelten, der versuchte, praktisch-theologische und religionspädagogische Diskurse aufeinander zu beziehen. Dies tat er einerseits konzeptionell, indem er die Praktische Theologie als eine pädagogische „Erziehungslehre“ entfaltete, aber auch pragmatisch, indem er rege in religionspädagogischen Zeitschriften publizierte. So veröffentlichte er bis zu seinem Tod im Jahr 1932 nicht weniger als 118 Artikel in den „Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht“.

2.7 Pädagogische Akademien und Hochschulen als Bildungsräume

Erste Professuren für die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts (bzw. Vorläufer davon) wurden nicht an Theologischen Fakultäten, sondern ab 1926 an Pädagogischen Akademien eingerichtet, darunter die Akademien in Frankfurt am Main und Kassel auf dem Gebiet des heutigen Hessen. Als Beispiel sei dazu das Frankfurter Vorlesungsangebot aus dem Sommersemester 1928 erwähnt, da hier erstmals der (im Ergebnis gescheiterte) Versuch unternommen wurde, evangeli-

³⁰ Zur Bedeutung von Fachzeitschriften für die Genese der Religionspädagogik vgl. die methodologischen Überlegungen bei Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5)*, Gütersloh / Freiburg / Basel / Wien (Gütersloher Verlagshaus / Herder) 2005, 252–255. Für den Bereich der Praktischen Theologie siehe Volker Drehsen, *Fachzeitschriftentheologie. Programm und Profil eines Gattungstyps moderner Praktischer Theologie, am Beispiel der „Monatsschrift für die kirchliche Praxis“ (1901–1920)*, in: Friedrich Wilhelm Graf / Hans Martin Müller (Hg.), *Der deutsche Protestantismus um 1900 (Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 9)*, Gütersloh (Kaiser, Gütersloher Verlagshaus) 1996, 67–100.

sche, katholische und jüdische Volksschullehrerinnen und -lehrer simultan und koedukativ auszubilden.

- Kurt Körber: Wissenschaftliche Grundlegung des evangelischen Religionsunterrichts
- Kurt Körber: Einführung in den evangelischen Religionsunterricht
- Kurt Körber: Unterrichtsversuche in evangelischer Religion und Besprechungen für Fortgeschrittene
- Jakob Horovitz: Wissenschaftliche Grundlegung des jüdischen Religionsunterrichts
- Jakob Horovitz: Einführung in den jüdischen Religionsunterricht
- Jakob Horovitz: Unterrichtsversuche in jüdischer Religion und Besprechungen für Fortgeschrittene³¹

Aus den Pädagogischen Akademien gingen nach 1945 die Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik und in der DDR hervor. Mit deren Auflösung in den 1970er und 1990er Jahren (mit der Ausnahme Baden-Württembergs) bzw. deren Aufwertung zu Universitäten wurden die fachdidaktischen Professuren entweder in sozial-, kultur-, human-, geistes- oder erziehungswissenschaftliche Fachbereiche integriert.³² Die institutionelle Vielfalt der Religionspädagogik verdankt sich also nicht praktisch-theologischen Erwägungen, sondern zahlreichen bildungspolitischen Entscheidungen seit den 1920er Jahren.

Im Bereich des Lehramts studieren bis heute an der Philipps-Universität ausschließlich Studierende für das höhere Lehramt. Für diese sind in der Regel keine fachdidaktischen Professuren vorgesehen: Denn nur drei der 18 in Marburg

31 Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen. Pädagogische Akademie Frankfurt am Main, Erscheinungsverlauf: SS 1928 bis WS 1932/33. Die Fuldaer Bischofskonferenz, die Zentrumsparterie und die katholischen Lehrerverbände verhinderten jedoch die Realisierung des innovativen Lehrkonzepts, indem sie katholischen Absolventen die Erteilung katholischen Religionsunterrichts untersagte. Vgl. dazu Wilhelm Gerhard Schuwerack, *Der Kampf um die simultane pädagogische Akademie in Frankfurt am Main, Düsseldorf* (Verlag der Katholischen Schulorganisation Deutschlands) 1929. Eine Bestandsaufnahme des Lehrangebots an allen Akademien bzw. Hochschulen vor und nach 1933 bei David Käbisch, *Eine Typologie des Versagens? Das Personal- und Lehrprofil für das Fach Religion an den nationalsozialistischen Hochschulen für Lehrerbildung*, in: Michael Wermke (Hg.), *Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945*, Jena (IKS Garamond) 2011, 155–214, hier 172–214.

32 Die in Hessen aus den Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen für Lehrerbildung hervorgegangenen Pädagogischen Institute (in Weilburg und Darmstadt) und Hochschulen für Erziehung (in Frankfurt am Main und Gießen) wurden bereits 1963 aufgelöst und 1967 in die Universitäten (z. B. die „Abteilung für Erziehungswissenschaften“ an der Universität Frankfurt) integriert.

angebotenen Gymnasialfächer werden von einer Professur mit fachdidaktischen Anteilen betreut. Marburg steht damit in der noch wirksamen Tradition preußischer Gymnasiallehrerbildung. Dass die zweite Stelle für Praktische Theologie seit einigen Jahren mit einem Schwerpunkt in der Religionspädagogik ausgeschrieben wird und den fachdidaktischen Qualifizierungsbedarf für das Lehramt abdeckt, ist eine fachbereichsinterne Absprache, die weder der beschriebenen Genese der Fachdidaktik noch der heutigen Stellenpolitik der Universitätsleitung im Bereich der Lehrerbildung entspricht.³³ Der historische Durchgang hat zudem gezeigt, dass der Berufsbildung eine viel größere Rolle zukommt, als es in einer auf sog. Klassiker bezogenen Fachgeschichtsschreibung zunächst erscheinen mag. Die u. a. im Rahmen der Bologna-Reform eingeforderte Berufsorientierung des Studiums ist damit weder ein neues noch ein sachfremdes Anliegen, das an die Studiengänge im Pfarr- und Lehramt herangetragen wird.

2.8 Die Dekonstruktion systematisch wirksamer Geschichtsbilder als Ertrag historischer Bildungsforschung

Der Ertrag einer nach Bildungsräumen differenzierten historischen Verhältnisbestimmung von Praktischer Theologie und Religionspädagogik (und des historischen Denkens überhaupt) kann mit Christian Albrecht zunächst in der allgemeinen Einsicht gesehen werden, dass auch im Bereich der Pfarramts- und Lehramtsbildung alles „einem beständigen Wandel unterworfen“ ist und Verabsolutierungen von gewachsenen Strukturen zu vermeiden sind.³⁴ Der Ertrag eines historischen Zugriffs besteht darüber hinaus mit Bernd Schröder in der Aussicht, Fehler der Vergangenheit zu erkennen, wichtige Denkfiguren zu rekonstruieren und die schon immer bestehende Vielgestaltigkeit der Praktischen

³³ Vgl. neben Bernhard Dressler, Nicht ohne Wolle stricken? Lehrerbildung in Marburg; in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59, 2007, 3–13, der unspezifisch auf das ‚historische Problem‘ der Lehrerbildung verweist (Anm. 8), auch die Geschichte der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät in Göttingen, an der erst seit dem Jahr 2000 die zweite Stelle für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik ausgewiesen wird. Dazu Martin Rothgangel, Im Kontext von Lehrerbildung und Praktischer Theologie. Die Etablierung der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Göttingen, in: Bernd Schröder (Hg.), Institutionalisierung (n. 3), 317–339, hier 318f.

³⁴ Albrecht, Enzyklopädische Probleme (n. 25), 72. Weitere ‚Erträge‘ historischen Denkens 71–76, darunter die Möglichkeit, zwischen Wissenschaftstheorie und tatsächlicher Wissenschafts- bzw. Bildungspraxis zu unterscheiden, Zusammenhänge und Transferprozesse zwischen Bildungsräumen zu erkennen und vermeintliche Eindeutigkeiten zu hinterfragen.

Theologie und Religionspädagogik in Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen.³⁵

Der wohl wichtigste Ertrag besteht schließlich in der Re- und Dekonstruktion systematisch wirksamer Geschichtsbilder. Dazu gehört zunächst das Bild von der ursprünglichen Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im 19. Jahrhundert, die im 20. Jahrhundert zerbrochen und heute wieder herzustellen sei. Dieses Bild beruht auf einer selektiven Klassikerexegese, einseitigen Theoriegeschichte und isolierten Wissenschaftssystematik, die – anders als der hier vorgestellte Forschungsansatz – nicht nach der tatsächlichen Praxis akademischer Pfarramts- und Lehramtsbildung fragt.

Häufig kolportiert wird in der Fachgeschichtsschreibung ferner das von systematischen Interessen geleitete Bild, dass Friedrich Schleiermacher die Praktische Theologie ‚erfunden‘ habe und eine Reihe weiterer Klassiker das Fach nachhaltig bestimmt hätten. Das Marburger Beispiel macht demgegenüber auf die Bedeutung der vergessenen Akteure aufmerksam, die wie Wilhelm Scheffer, Karl Bornhäuser und Eduard Simons Generationen von Theologiestudierenden geprägt haben, ohne unter eine wie auch immer geartete Klassikerdefinition zu fallen.

Differenzierungsbedürftig ist ferner das Bild, dass Praktische Theologie das jüngste, damit aber auch das modernste Fach im theologischen Fachspektrum sei. So konnte am Marburger Fallbeispiel gezeigt werden, dass die Einrichtung von Fachprofessuren und Fachseminaren alle Fächer betraf und ungefähr zeitgleich erfolgte. Für das Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik lässt sich schließlich zusammenfassend sagen, dass von einer eigenständigen Professionalisierung des Pfarr- und Lehramts auszugehen ist, die in vielfältigen Bildungsräumen ihren Niederschlag fand. Die Religionspädagogik ist damit weder eine Spezialisierung der Praktischen Theologie neben der Homiletik oder Seelsorge noch eine direkte Weiterentwicklung der Katechetik.

³⁵ Bernd Schröder, Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion, in: Stefanie Pfister / Michael Wermke (Hg.), Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung (Religiöse Bildung im Diskurs 2), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2013, 13–44, hier 35f. Das vorgestellte historische Forschungskonzept wird in diesem Sinn allerdings erst dann zu verallgemeinerbaren Aussagen führen können, wenn die als Fallbeispiel vorgestellte Pfarramts- und Lehramtsbildung in Marburg und Hessen stärker, als es in diesem Beitrag möglich ist, mit anderen Orten und Regionen bzw. Konfessionen und Religionen verglichen wird.

3 Bildungsräume gestalten. Praktisch-theologische und religionspädagogische Bildung als Unterscheidungsvermögen

Bei der Rekonstruktion von *Bildungsräumen* ist bislang (von Vorbemerkungen abgesehen) die Frage unbeantwortet geblieben, was eigentlich unter ‚Bildung‘ zu verstehen ist. Wichtig ist dabei zunächst die Unterscheidung zwischen Bildung und dem Erwerb von Techniken und Kenntnissen. So gehört zum Theologiestudium die zu erlernende Fähigkeit, textkritische Apparate zu entschlüsseln, historische Methoden anzuwenden oder systematisch-theologische Argumentationsmuster einzuüben. Als wissenschaftlich gebildet kann man aber erst dann gelten, wenn man auch Auskunft über die Bedeutung dieser Arbeitsformen geben kann. Zur wissenschaftlichen Bildung gehört damit ein reflektiertes Selbstverhältnis, d. h. die Fähigkeit, an einer wissenschaftlichen Praxis zu partizipieren und sie zugleich zu reflektieren. In Anlehnung an die Bildungstheorie von Bernhard Dressler ist in diesem Zusammenhang noch ein weiterer Aspekt wichtig: Zur wissenschaftlichen Bildung gehört auch die Fähigkeit, die Eigenlogik von Fachperspektiven unterscheiden und zwischen diesen sachangemessen wechseln zu können.³⁶ Was dieses Bildungsverständnis für das Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik bedeutet, soll nun in drei Schritten dargelegt werden.

3.1 Bibel, Bekenntnis, Kirche, Kultur und Religion. Die Untersuchungsgegenstände

Die Vielfalt an Untersuchungsgegenständen, Methoden, Theorien und Erkenntnisinteressen in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik der Gegenwart ist ein Faktum, das an dieser Stelle nicht in seiner historischen Genese rekonstruiert werden kann. Von systematischem Interesse sind im Folgenden besonders zwei Modelle, die die Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im Untersuchungsgegenstand suchen.³⁷ So beschreibt Christian Greth-

³⁶ Vgl. Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung* (Forum Theologische Literaturzeitung 18/19), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2006, 144–150.

³⁷ Zum Theorietyp, die Einheit der Praktischen Theologie gegenstandsbezogen zu bestimmen, vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik. Überlegungen zu einer neuen Diskussion*, in: *Der Evangelische Erzieher* 43, 1991, 606–619, hier 607f., der sich auf die Lehrbücher von Dietrich Rössler, *Grundriß der praktischen Theologie*,

lein die Kommunikation des Evangeliums als den einheitlichen Gegenstand aller praktisch-theologischen Fächer einschließlich der Religionspädagogik.³⁸ Die Formel von der Kommunikation des Evangeliums versteht er zudem als die sachgemäße Aktualisierung der Confessio Augustana, nach der in der Kirche das Evangelium rein gepredigt und die Sakramente der Einsetzung Christi gemäß verwaltet werden sollen (CA 7). Da nach Art. 7.3 GG der schulische Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen sei, müsse auch eine evangelische Fachdidaktik an der CA orientiert sein.³⁹

Ein Gegenmodell zu dieser Verhältnisbestimmung hat Wilhelm Gräb bereits vor über 25 Jahren in dem eingangs erwähnten Aufsatz vorgestellt und seitdem weiterentwickelt. So sieht Gräb die Einheit beider Fächer im Religionsbegriff und seiner lebenspraktischen Deutungsleistung begründet. Eine Engführung auf Bibel, Bekenntnis und Kirche will Gräb vermeiden, um alle Bereiche der Kultur in ihrer religiösen Sinndimension zu thematisieren. Praktische Theologie definiert Gräb unter dieser Voraussetzung als die „Praxistheorie protestantischer Kultur“ innerhalb einer „Kulturwissenschaft des Christentums“, und der Religionspädagogik komme als Teilgebiet der Praktischen Theologie die Aufgabe zu, die Bedeutung protestantischer Kultur für die religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung zu reflektieren.⁴⁰

Grethlein und Gräb teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die vermeintlich verlorengegangene Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik beklagen, deren Wiederherstellung im Untersuchungsgegenstand suchen und sich dabei vom jeweils anderen vehement abgrenzen. Die zentrale Aufgabe praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung kann nun nicht darin bestehen, dass die Studierenden sich für das eine oder andere Modell entscheiden. In Lehrveranstaltungen sollte es vielmehr darum gehen, dass sie lernen, das dahinterstehende Problem in seiner Komplexität zu erkennen: das Fehlen eines einheitlichen Gegenstands und der damit einhergehende Verlust

Berlin / New York (de Gruyter) 21994, und Gert Otto, *Grundlegung der praktischen Theologie*, München (Kaiser) 1986, bezieht. Ein zweiter Theorietypus, auf den noch einzugehen sein wird, bezieht sich auf die Frage nach der maßgeblichen theologischen und nichttheologischen Bezugstheorie (und den damit einhergehenden historischen, empirischen, systematischen, komparativen etc. Forschungsmethoden), ein dritter auf den „Zweck“ der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im Sinne einer Berufstheorie.

38 Grethlein, *Praktische Theologie* (n. 3), 327–448, wobei Grethlein nicht von Handlungsfeldern, sondern den Sozialformen der Schule, Kirche und Diakonie etc. spricht.

39 Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis* (UTB 2668), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2005, 145 f.

40 Wilhelm Gräb, *Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Welt*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2006, 53 und 75.

an Eindeutigkeit. Auch praktisch-theologische und religionspädagogische Bildungsprozesse sind damit als eine Form des Umgangs mit Mehrdeutigkeit zu bestimmen.⁴¹ An die Stelle der Frage nach der Einheit sollte somit die Frage nach dem reflektierten Umgang mit der nicht vorhandenen Einheit treten. Zu dieser Bildungsaufgabe gehört auch, wie gezeigt, die Fähigkeit zum historischen Denken, d. h. die Kompetenz, interessengeleitete Konstruktionen einer wie auch immer qualifizierten ursprünglichen Einheit der Praktischen Theologie zu dekonstruieren.

3.2 Historische, empirische, komparative, systematische und handlungsorientierende Erschließungsperspektiven. Die Methoden

Die Frage nach der Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik kann sich auch auf die konstitutive Forschungsmethode beziehen. In diesem Sinne sind beide Fächer in der Geschichte und Gegenwart als historische, empirische, komparative, systematische und handlungsorientierende Wissenschaften beschrieben worden, wobei das „als“ teils exklusiv, teils modal verstanden wurde. So sei, so das gängige Narrativ der Fachgeschichtsschreibung, die Praktische Theologie bei Ernst Christian Achelis einseitig historisch, bei Friedrich Niebergall einseitig empirisch und in der Dialektischen Theologie einseitig systematisch-theologisch ausgerichtet gewesen, ehe sie ab den 1960er Jahren mit der Rezeption einer Vielzahl an sozialwissenschaftlichen Methoden die ihrem Gegenstand gemäße Methode angestrebt habe.⁴²

Die Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik über die Suche bzw. Konstruktion einer einheitlichen Forschungsmethode bestimmen zu wollen ist von vornherein als aussichtslos zu bewerten. Das Ziel praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung muss vielmehr darin bestehen, die Eigenlogik der genannten Erschließungsperspektiven zu erkennen und zwischen

41 Zur Gefahr „einheitswissenschaftliche[r] Reduktionismen“ und den „Differenzierungszumutungen“ von Bildung vgl. nochmals Dressler, Unterscheidungen (n. 36), 109. In gegenstandsbezogenen Einheitsmodellen der Praktischen Theologie und Religionspädagogik erkannte bereits Hans Günter Heimbrock, Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder? Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie, in: *Theologia practica* 24, 1989, 175–187, hier 176, das Problem einer „Reduktion von Komplexität“, in Abgrenzung zu den eingangs erwähnten Beiträgen von Gräß und Gräß / Korsch.

42 Vgl. dazu die an Klassikern und Problemen orientierte Darstellung bei Grethlein, *Praktische Theologie* (n. 3), 34 (zu Achelis), 44 f. (zu Niebergall), 48 f. (zur Wort-Gottes-Theologie) und 67–70 (zur Methodenpluralisierung und Spezialisierung seit den 1960er Jahren).

diesen Perspektiven gegenstandsbezogen wechseln zu können.⁴³ In zahlreichen Predigt- und Unterrichtsentwürfen kann man jedenfalls studieren, wohin es führt, wenn exegetische, kirchenhistorische oder empirische Wissensbestände additiv nebeneinander gestellt werden oder Handlungskonsequenzen für die Gottesdienst- oder Unterrichtsgestaltung formuliert werden, ohne Rücksicht auf die Eigenlogik historischer, empirischer oder systematisch-theologischer Einsichten zu nehmen. Es handelt sich dabei um eine Bildungsaufgabe, die sich in homiletischen und fachdidaktischen Seminaren in besonderer Dringlichkeit zeigt, die jedoch der Theologie als Ganzer zukommt.

3.3 Partizipation und Reflexion. Praktische Theologie und Religionspädagogik als Berufstheorien

Nach der Beschäftigung mit den Untersuchungsgegenständen und Methoden der Praktischen Theologie und Religionspädagogik stellt sich nun die Frage nach der Eigenart ihrer Theoriebildung. Ausgehend von den skizzierten Erschließungsperspektiven lassen sich eher historisch-rekonstruierende, eher empirisch-induktive, eher normativ-deduktive oder eher handlungsorientiert-praktische Typen der Theoriebildung beschreiben. Auch in diesem Fall besteht die zentrale Aufgabe praktisch-theologischer Bildung darin, diese Theorietypen sachgemäß unterscheiden zu können. Unter dieser Voraussetzung sollen im Folgenden die Praktische Theologie und Religionspädagogik als handlungsorientiert-praktische Berufstheorien für das Pfarr- und für das Lehramt beschrieben werden.

Die regulative Leitidee des Pfarramts ist die Partizipation an einer religiösen Praxis, die des Lehramts hingegen die Reflexion einer religiösen Praxis. So haben alle praktisch-theologischen Handlungsfelder vom Kindergottesdienst bis zur Seniorenarbeit die Aufgabe, die Kommunikation des Evangeliums in unterschiedlichen Sozialformen zu gestalten, darunter die Predigt, Seelsorge und Diakonie. Der Religionsunterricht hat demgegenüber nicht die Partizipation an einer religiösen Praxis zum Ziel, sondern religiöse Bildung im Sinne eines reflektierten Verhältnisses zu einer religiösen Praxis.

Aus den Leitideen der Partizipation und der Reflexion ergeben sich unterschiedliche Rollenbilder für das Pfarr- und für das Lehramt.⁴⁴ So erfordert die

⁴³ Zu diesem mehrperspektivischen, auf die Praktische Theologie übertragbaren Ansatz vgl. Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen (Mohr Siebeck) 2012, insbesondere 14 und 274 (zur Konzeption des Lehrbuchs).

⁴⁴ Die Frage nach der Einheit der praktisch-theologischen Handlungsfelder bezieht auch Dietrich Rößler auf die heterogenen Rollen eines Pfarrers bzw. einer Pfarrerin im Gottesdienst, in der

Abordnung einer Pfarrerin an eine Schule einen bewusst vollzogenen Rollenwechsel: Denn hier kommt ihr im Unterschied zur Gemeindegemeinschaft die Aufgabe zu, Curricula zu beachten, Lerninhalte auszuwählen, Lernziele zu sequenzieren, Differenzierungsmöglichkeiten einzuplanen, Lernschwierigkeiten zu antizipieren und Disziplininkonflikten vorzubeugen.⁴⁵ Im Unterricht selbst soll sie spontane Planungsentscheidungen treffen, das Lerntempo anpassen, Leistungen benoten und auf Sekundärtugenden achten. Nach dem Unterricht sind schließlich Hausaufgaben und Tests zu korrigieren, der eigene Unterricht zu evaluieren, Kollegenmeinungen einzuholen, Elterngespräche zu führen, Fach-, Klassen- und Schulkonferenzen vorzubereiten und schulspezifische Kerncurricula zu diskutieren. All diese Aufgaben vollziehen sich unter den Bedingungen einer schulischen Leistungs- und Lernkultur, die sich von der Gemeindegemeinschaft grundlegend unterscheidet.

Vor dem Hintergrund wachsender professioneller Anforderungen an das Lehramt erscheint es als folgerichtig, dass in der Geschichte eigenständige Bildungsräume für das Pfarr- und für das Lehramt entstanden sind. Als Berufstheorie lässt sich die Religionspädagogik daher nicht unter die Berufstheorie des Pfarramts subsumieren, und auch von ihrer historischen Genese her ist sie, wie gezeigt, keine praktisch-theologische Teildisziplin. Gleichwohl verfolgen beide eine gemeinsame Bildungsaufgabe.

4 Bilanz: Die gemeinsame Bildungsaufgabe der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

Die Berufsorientierung hat die Praktische Theologie und Religionspädagogik von Anfang an geprägt und ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für praktisch-theologische und religionspädagogische Bildung. Die Berufsorientierung bedeutet dabei keine Einschränkung der wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände und Methoden. Der Fokus auf neue Gegenstände

Seelsorge, in der Jugendarbeit, in der Verwaltungsarbeit, in der Mitarbeiterführung etc. Dazu Rössler, Grundriss (n. 37), 65: Die „Einheit der Praktischen Theologie ist nötig, damit das von ihr angeleitete Handeln nicht in solche Rollen zerfällt, die keinen Zusammenhang untereinander mehr haben.“ Dazu auch Dietrich Rössler, Die Einheit der praktischen Theologie (1991), in: Überlieferung und Erfahrung. Gesammelte Aufsätze zur Praktischen Theologie (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 1), Tübingen (Mohr Siebeck) 2006, 155–163.

⁴⁵ Ohne Einzelnachweis der verwendeten Formulierungen orientieren sich diese und die folgenden Aspekte der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung an der Darstellung von Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1: Unterricht planen, Teil 2: Durchführung von Unterricht, Teil 3: Unterricht auswerten und beurteilen, Weinheim (Beltz) 2007.

de und Methoden hat sich vielmehr immer wieder aus neuen beruflichen Anforderungen im Pfarr- und Lehramt ergeben. Die gemeinsame Bildungsaufgabe der Praktischen Theologie und Religionspädagogik besteht unter dieser Voraussetzung nun darin, die Vielzahl an heterogenen Themen, Methoden und berufsorientierten Aufgaben, die der Praktischen Theologie und Religionspädagogik im Laufe ihrer Geschichte zugewachsen sind, zu unterscheiden und zwischen diesen sach- und situationsangemessen wechseln zu können. An die Stelle der Frage nach der Einheit der Praktischen Theologie und Religionspädagogik in der Vielfalt ihrer Themen, Methoden und Aufgaben hat damit, wie gezeigt, die mit zahlreichen ‚Differenzierungszumutungen‘ einhergehende Frage nach dem Umgang mit der nicht vorhandenen Einheit zu treten.

Die Religionspädagogik wurde im historischen und systematischen Teil der Argumentation vor allem vom schulischen Religionsunterricht her definiert. Abschließend ist daher darauf hinzuweisen, dass die Religionspädagogik als Theorie religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung mehr als die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts ist. Sie fragt auch danach, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene (via Sozialisation und Erziehung) in ihren Familien, in Gottesdiensten, auf Jugendfreizeiten oder in Kinofilmen lernen und welche Bildungsdimension beispielsweise die Seelsorge und die Diakonie haben kann. Die Religionspädagogik bringt damit eine pädagogische Perspektive in alle praktisch-theologischen Handlungsfelder ein. Aber auch in diesem Fall ist sie kein Handlungsfeld neben der Homiletik und Seelsorge usw., sondern eine eigene Erschließungsperspektive religiöser Praxis. Eine sektorale Gliederung der Praktischen Theologie in Handlungsfelder stößt damit bei der Frage nach ihrem Verhältnis zur Religionspädagogik an Grenzen.

Die Konzentration auf die Fachdidaktik des Religionsunterrichts brachte es auch mit sich, dass die Berufsrollen des Pfarr- und des Lehramts trennscharf gegenübergestellt wurden. Diese Gegenüberstellung ist abschließend wieder zu relativieren: Auch Religionslehrkräfte sollten lernen, Schulanfangsgottesdienste zu gestalten oder Formen der Schulseelsorge anzubieten, wie auch Pfarrerrinnen und Pfarrer nicht nur religiös kommunizieren, sondern auch über Religion kommunizieren. Die Befähigung zur Partizipation an einer religiösen Praxis und die Reflexion einer religiösen Praxis sind damit die beiden Seiten praktisch-theologischer und religionspädagogischer Bildung, die es zu unterscheiden, aber nicht zu trennen gilt.

Das Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik ist nicht nur in systematischer, sondern auch in historischer Perspektive zu beschreiben. Die Berufsorientierung hat sich dabei als die treibende Kraft bei der Entstehung eigenständiger Bildungsräume erwiesen. Die Historisierung der gegenwärtigen Wirklichkeit erweist sich also auch in diesem Fall als „die oberste Bedingung der

gegenwartsanalytischen Konstruktion“ und wirkt einer theorievergessenen „Flucht ins Praktische“ ebenso entgegen wie einer praxisvergessenen Wissenschaftstheorie.⁴⁶ Der bildungshistorische Ansatz erscheint auch deshalb als weiterführend, da der Begriff des Raumes anschlussfähig an eine Soziologie und Phänomenologie des Raumes ist, wie sie in den vergangenen Jahren in der Exegese, Religionsphilosophie und Praktischen Theologie rezipiert wurde.⁴⁷ Hinzuweisen ist ferner auf das größte Hochschulreformprojekt ‚seit Menschengedenken‘: Die sog. Bologna-Reform mit ihrer Zielvorgabe, einen einheitlichen „Europäischen Bildungsraum“⁴⁸ zu schaffen. Dabei wurde in der Bildungspolitik der vergangenen 15 Jahre zu wenig gesehen, dass man es in den einzelnen Nationen und Regionen mit heterogenen und historisch gewachsenen Bildungsräumen zu tun hat, die sich nicht ohne Verlust an ihrer Substanz vereinheitlichen lassen.

Mit seiner Unterscheidung lokaler, regionaler, nationaler und transnationaler Bildungsräume dürfte sich der vorgestellte bildungshistorische Ansatz auch als aufschlussreich für transnationale Diskurse um das Selbstverständnis der Praktischen Theologie und Religionspädagogik erweisen. Die in der deutschsprachigen Diskussion herausgearbeiteten Themen lassen sich, was abschließend nur angedeutet werden kann, auch hier identifizieren: Zum ersten die Frage nach der verlorengegangenen Einheit der Praktischen Theologie, zum zweiten die Fokussierung auf einzelne Klassiker wie Friedrich Schleiermacher, zum dritten die Konzentration auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen und zum vierten die Analyse von Transferprozessen im Wissenschafts- und Bildungssystem.⁴⁹ Eine

46 Christian Albrecht, *Historische Kulturwissenschaft neuzeitlicher Christentumspraxis. Klassische Protestantismustheorien in ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis der praktischen Theologie* (Beiträge zur historischen Theologie 114), Tübingen (Mohr Siebeck) 2000, 279.

47 Als Beispiele, die eine weiterführende Verhältnisbestimmung von Religion, Raum und Bildung anregen können, seien erwähnt Michaela Geiger, *Gottesräume. Die literarische und theologische Konzeption von Raum im Deuteronomium* (Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament 183), Stuttgart (Kohlhammer) 2010, 32–58 (mit Bezug auf die Raumsoziologie Martina Löws), ferner Jörg Lauster, *Raum erfahren. Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff*, in: Thomas Erne / Peter Schüz (Hg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion* (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie 63), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2010, 23–34, sowie Ulrike Wagner-Rau, *Segensraum. Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft*, Stuttgart (Kohlhammer) 2008, 15–18 (u. a. mit Bezug auf die Phänomenologie des Raumes von Otto Friedrich Bollnow).

48 Vgl. dazu Lisa J. Kregel, *Die evangelische Theologie und der Bologna-Prozess. Eine Rekonstruktion der ersten Dekade (1999–2009)* (Arbeiten zur Praktischen Theologie 48), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2011, 1–14.

49 Als Beispiel für das fruchtbare Zusammenspiel historischer und systematischer Erschließungsperspektiven sei erwähnt Edward Farley, *Theologia. The fragmentation and unity of theological education*, Philadelphia (Fortress Press) 1989, 73–98 (“Schleiermacher and the Beginning

gemeinsame Bildungsaufgabe der Praktischen Theologie und Religionspädagogik ist damit auch in der historischen Selbstaufklärung beider Fächer sowohl im nationalen als auch im transnationalen Kontext zu sehen.

Anmerkung: Der Aufsatz ist die leicht überarbeitete Vorlesung, die ich im Rahmen meines Habilitationskolloquiums am 10. Juli 2013 am Fachbereich Evangelische Theologie der Philipps-Universität in Marburg gehalten habe.

of the Encyclopedic Movement”) und 110–112 (“the germanization of the theological education in the U.S.A.”). Einen Überblick über die neuere Literatur zur Geschichte des Theologiestudiums in den USA und transnationale Austauschprozesse (insbesondere zwischen den USA und Deutschland) gibt Johannes Wischmeyer, Vermittlungstheologie als Bildungsraum. Der Transfer hochschulorganisatorischen Wissens zwischen deutschen und US-amerikanischen protestantischen Theologen im 19. Jahrhundert, in: Esther Möller / Johannes Wischmeyer (Hg.), *Transnationale Bildungsräume* (n. 4), 83–115.