

GÜTERSLOHER  
VERLAGSHAUS



**Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen**



# HANDBUCH PRAKTISCHE THEOLOGIE

Herausgegeben  
von Wilhelm Gräß  
und Birgit Weyel

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage

Copyright © 2007 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Init GmbH, Bielefeld  
Satz: SatzWeise, Föhren  
Druck und Einband: Těšínská Tiskárna AG, Český Těšín  
Printed in Czech Republic  
ISBN 978-3-579-08018-5

[www.gtvh.de](http://www.gtvh.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	11
<b>1. Grundbegriffe</b>	
<b>Bildung</b>	
Selbstbildung / Identitätsbildung / Erziehung / Lebenssinn ( <i>Volker Ladenthin</i> ) . . . . .	17
<b>Biographie</b>	
Autobiographie / Hagiographie / Biographik / Individuelle Lebensgeschichte ( <i>Walter Sparn</i> ) . . . . .	29
<b>Christentum</b>	
Protestantismus / Wesen des Christentums / abendländische Kultur / Absolutheitsanspruch ( <i>Christian Albrecht</i> ) . . . . .	40
<b>Erfahrung</b>	
Religiöse Erfahrung / Erleben / Gefühl / Deutung ( <i>Werner H. Ritter</i> ) .	52
<b>Individualität</b>	
Individuum / Individualisierung / Institution / Universalität ( <i>Volker Gerhardt</i> ) . . . . .	64
<b>Kirche und Gemeinde</b>	
Milieu / Typologien der Kirchenmitgliedschaft / Theologie und Empirie ( <i>Gerald Kretzschmar</i> ) . . . . .	77
<b>Kirche und Gesellschaft</b>	
Volkskirche / öffentliche Kirche / Kirchlichkeit / christliche Gemeinschaft ( <i>Kristian Fechtner</i> ) . . . . .	89
<b>Kirche und Staat</b>	
Staatskirchenrecht / Religionsrecht / Religion und Politik / Religionsfreiheit ( <i>Arnulf von Scheliha</i> ) . . . . .	101
<b>Kirchenrecht</b>	
Kirchenverfassung / Kirchenordnungen / Mitgliedschaftsrecht / Kirchliches Dienstrecht ( <i>Martin Richter</i> ) . . . . .	113
<b>Kultur</b>	
Cultural turn / Kulturbereiche / Symbolsysteme / populäre Kultur ( <i>Hubert Knoblauch</i> ) . . . . .	126
<b>Leben</b>	
Genetischer Code / Lebensphilosophie / inneres Erleben / ewiges Leben ( <i>Jörg Lauster</i> ) . . . . .	137

**Medien**

Massenmedien / Mediengesellschaft / Religion und Medien /  
Kirche in den Medien (*Wilhelm Gräß*) . . . . . 149

**Mensch**

Selbsterschlossenheit / Geschöpf / Personsein / Leib (*Eilert Herms*) . . 162

**Praktische Theologie**

Praxis und Theorie / Wahrnehmung / Reflexionskultur gelebter  
Religion / Religion als Beruf (*Volker Drehsen*) . . . . . 174

**Religion und Religionen**

Transzendenz und Immanenz / Unbedingte Sinnbedingungen /  
Deutungssysteme / Symbole und Rituale (*Wilhelm Gräß*) . . . . . 188

**2. Phänomene**

**Bekenntnis und Bekennen**

Gewissen / Tradition / Institution / Distinktion (*Eberhard Hauschildt*) . 203

**Bibel**

Medium / Auslegung / Frömmigkeit / Schriftkultur (*Helmut Schwier*) . 214

**Drogen**

Ekstatische Feste / Bewusstseinsweiterung / Erfahrung / Sucht  
(*Hans Martin Dober*) . . . . . 227

**Esoterik**

Spätmoderne Religiosität / Mystik / New Age / Gnosis (*Martin Kumlehn*) 239

**Familie**

Partnerschaft / Lebensgemeinschaft / Kind / Jugend / Alter  
(*Hartmut Kreß*) . . . . . 251

**Fernsehen**

Medienreligion / Alltagsrituale / Religiöse Bricolage / Kirche in der  
Medienwelt (*Günther Thomas / Roland Rosenstock*) . . . . . 263

**Fest und Feier**

Ritus / Alltag / Gottesdienst / Kasualien (*Christian Albrecht*) . . . . . 275

**Gebet**

Phänomene und Kriterien / Meditation / Frömmigkeit / Gottes-  
und Selbstbegegnung (*Walter Sparn*) . . . . . 287

**Gender**

Soziale Geschlechterkonstruktion / Genderbewusste Theologie /  
Symbolische Ordnungen / Geschlechtergerechtigkeit (*Elisabeth Hartlieb*) 300

**Internet**

Medienentwicklung / Bedingungen religiöser Kommunikation /  
virtuelle Gemeinschaft / Kirchliche Internetpraxis (*Bernd-Michael Haese*) 310

**Kreuz**

Klage / Opfer / Gewalt / Gabe (*Hans-Martin Gutmann*) . . . . . 322

**Kino**

Filmkultur / Religion und Film / Kirche und Kino (*Jörg Herrmann*) . . 334

**Kirche in der Stadt**

Großstadt / Citykirchenarbeit / Dorfkirche / Kirchenbau  
(*Wolfgang Grünberg / Annegret Reitz-Dinse*) . . . . . 346

**Liebe**

Nächstenliebe / Sexualität / Ehe / Partnerschaft (*Bernd Oberdorfer*) . . 358

**Literatur**

Heilige Texte / Religion und Literatur / ästhetische Erfahrung /  
Poetisches Konzept (*Birgit Weyel*) . . . . . 371

**Museum**

Musealisierung / Kunst und Kirche / religiöse und ästhetische  
Erfahrung / Kirchenraumpädagogik (*Inken Mädler*) . . . . . 383

**Sport**

Fankultur / aktiver und passiver Sport / Spiel / Sportler / Wellness  
(*Frank Thomas Brinkmann*) . . . . . 395

**Therapiekultur**

Gesundheit / Krankheit / Körper / Psychotherapie (*Ulrike Wagner-Rau*) 407

**Tourismus**

Urlaub / Arbeit und Freizeit / Reisen / Kirche und Tourismus  
(*Detlef Lienau*) . . . . . 419

**3. Praxisvollzüge****Abendmahl**

Abendmahlsverständnis / Eucharistie / Feier / Gemeinschaft  
(*Dorothea Wendebourg*) . . . . . 433

**Beratung**

Gespräch / Krisenintervention / Seelsorge / Diakonie  
(*Christoph Morgenthaler*) . . . . . 446

**Bestattung**

Moderne Thanatokultur / Trauernde / Auferstehungsbotschaft /  
Lebensgeschichte (*Ursula Roth*) . . . . . 458

**Diakonie**

Organisationsformen / Einrichtungen / Nächstenliebe /  
Leitbilddiskussionen (*Heinz Schmidt*) . . . . . 470

**Erwachsenenbildung**

Bildungsverantwortung / Bildungsstandards / Informationsmedien /  
individuelle Lebensführung und politische Verantwortung  
(*Thomas Schlag*) . . . . . 481

**Gemeindeentwicklung**

Gemeindeaufbau / church growth / Gemeindeleben / Verein  
(*Christian Grethlein*) . . . . . 494

**Gemeindeleitung**

Kybernetik / Soziale Systeme / Leitbilder / Leitungsstrukturen  
(*Michael Meyer-Blanck*) . . . . . 507

**Gottesdienst**

Gottesdienstverständnis / Gottesdienstbesuch / Evangelisches Gottes-  
dienstbuch / liturgische Kompetenz (*Wolfgang Ratzmann*) . . . . . 519

**Interreligiöser Dialog**

Interreligiöse Existenz / Patchwork-Religiosität / Synkretismus /  
Dialogbeziehungen (*Andreas Feldtkeller*) . . . . . 531

**Kinder- und Jugendgottesdienst**

Jugendkultur / Jugendarbeit / Gemeindepädagogik / Schulgottesdienst  
(*Michael Wermke*) . . . . . 543

**Kirche als Unternehmen**

Kirche auf dem Markt / Geistliche Kommunikation und Management /  
Kirchlicher Auftrag und Kirchenmarketing (*Reiner Preul*) . . . . . 555

**Kirchenbau**

Kirchengebäude / Kirchenraumfrömmigkeit / Raumwirkung /  
Atmosphären (*Klaus Raschzok*) . . . . . 566

**Kirchenmusik**

Musik und Religion / Ästhetische Theologie / Musik im Gottesdienst /  
Musik und religiöse Erfahrung (*Peter Bubmann*) . . . . . 578

**Konfirmation**

Konfirmation und Taufpraxis / Katechismusunterricht / Konfirmation  
und Jugendweihe / Inszenierungsmuster (*Thomas Klie*) . . . . . 591

**Öffentlichkeitsarbeit**

Publizistik / Massenmedien / Kommunikation /  
public relations (*Johanna Haberer / Michael Birgden*) . . . . . 602

**Ökumene**

Ökumene »vor Ort« und »von unten« / Visionen / Erfahrungen /  
Neue Wege (*Norbert Mette*) . . . . . 614



**Predigt**

Textauslegung / Homiletik / Predigtgeschichte / Öffentlichkeit  
*(Birgit Weyel)* . . . . . 627

**Pfarrberuf**

Amt / Amtsverständnis / Profession / pastoraltheologisches  
 Leitbild *(Birgit Weyel)* . . . . . 639

**Religion in der Schule**

Religiöse und schulische Bildung / Gelehrte und  
 gelebte Religion / Kirche und Schule / Religion der Religionslehrer  
*(Andreas Feige / Bernhard Dressler)* . . . . . 650

**Radioandachten**

Rundfunkarbeit / Öffentlich-Rechtlich und Privatfunk / Publizistik /  
 Verkündigung in der Mediengesellschaft  
*(Klaus Möllering / Reinhard Schmidt-Rost)* . . . . . 661

**Seelsorge**

Konzeptionen / Kontexte / Lebensgestaltung / Seelsorgegespräch  
*(Uta Pohl-Patalong)* . . . . . 675

**Seniorenarbeit**

Demographischer Wandel / Alterskultur / Demenz / seelsorgerliche  
 Begleitung am Lebensende *(Jörg Herrmann)* . . . . . 687

**Taufe**

Taufverständnis / Taufvergegenwärtigung / Schwellenerfahrung /  
 Segnung *(Christoph Müller)* . . . . . 698

**Trauung**

Transformation der Lebensformen / Eheverständnis /  
 Biographische Konstellationen / Pastorale Vermittlungsaufgaben  
*(Jan Hermelink)* . . . . . 711

**Unterricht**

Religions- und Konfirmandenunterricht / Erziehen und Bilden /  
 Lehren und Lernen / Didaktik und Methodik *(Godwin Lämmermann)* . 724

**4. Diskurse****Ästhetik**

Ästhetische und religiöse Erfahrung / Kunst und Religion /  
 Produktionsästhetik / Rezeptionsästhetik *(Wilhelm Gräß)* . . . . . 737

**Hermeneutik**

Schriftsinn / Leben / Verstehen / Interpretation *(Christof Landmesser)* . 748

**Pädagogik**

Erziehungswissenschaft / Religionspädagogik / Bildung /  
interkulturelles Lernen (*Friedrich Schweitzer*) . . . . . 760

**Phänomenologie**

Lebenswelt / Wirklichkeit / Gott / Religiöses Bewusstsein  
(*Notger Slenczka*) . . . . . 770

**Religionspsychologie**

Empirismus / Religiosität / Natur / Psychoanalyse (*Susanne Heine*) . . . 783

**Religionssoziologie**

Religionsbegriff / Säkularisierung / Institutionalisierung / Methoden  
(*Monika Wohlrab-Sahr*) . . . . . 796

**Religionsphilosophie**

Vernunft und Transzendenz / Religion und Ethik / Glauben und  
Wissen / Unbedingter Sinn und Gott (*Thomas Rentsch*) . . . . . 808

**Rhetorik**

Kunst der Rede / Religiöse Sprache / Sprechaktheorie / Homiletik  
und Rhetorik (*Albrecht Grözinger*) . . . . . 821

**Theologie**

Praktische und dogmatische Theologie / Theologie und gelebte  
Religion / Theologie als Religions- und Kulturhermeneutik  
(*Dietrich Korsch*) . . . . . 833

**Namenregister** . . . . . 843

**Sachregister** . . . . . 852

**Die Autorinnen und Autoren** . . . . . 867

**Die Herausgeberin und der Herausgeber** . . . . . 872

## Vorwort

Ein Handbuch benötigt keine lange Vorrede. Es erschließt sich in seiner konzeptionellen Anlage durch seinen Gebrauch von selbst. Daher sollen nur einige wenige Bemerkungen voran gestellt werden.

Als einer wissenschaftlichen Disziplin ist der Praktischen Theologie über die kritische Orientierung kirchlicher Praxis hinaus die Wahrnehmung, Reflexion und Hermeneutik der Religion in der modernen Lebenswelt aufgegeben. Denn die konkreten Erscheinungsformen von Religion sind ebenso wandlungsintensiv wie ihre gesellschaftskulturellen Kontexte. Die Frage nach der Verhältnisbestimmung von religiöser und kultureller Praxis sowohl im institutionellen Rahmen als auch außerhalb der Kirche ist damit immer schon mitgestellt. Hier liegt der Ansatzpunkt für dieses Handbuch.

Die Wahrnehmung und Reflexion religiöser Phänomene im gesellschaftlichen Kontext der modernen Lebenswelt soll als eine notwendige Voraussetzung für die Gestaltung kirchlicher Praxis verstanden und entfaltet werden. Gesellschaftliche, individuelle und kirchliche Religionspraxis sind, darin liegt der gemeinsame Ansatzpunkt der Beiträge, aufeinander zu beziehen. Die kirchliche Praxis wird als ein integraler Bestandteil der modernen Lebenswelt verstanden.

Die Einteilung in *Grundbegriffe*, *Phänomene*, *Praxisvollzüge* und *Diskurse* bildet insofern keine strenge Systematik. Manches, was unter *Praxisvollzug* rubriziert, wäre auch als *Phänomen* ansprechbar – und umgekehrt. Ebenso spielen die *Diskurse* in die Erörterung der *Grundbegriffe* hinein – und umgekehrt. Über Zuordnungen ließe sich im Einzelnen streiten. Wir haben uns für einen Mittelweg entschieden. Die hier vorgenommene Einteilung soll eine elastische Struktur bieten, die ihrem Gegenstand – der Religion in ihren vielfältigen kulturellen Erscheinungsformen und institutionellen Praxisvollzügen – gerecht zu werden sucht, indem sie die religiösen *Phänomene* und *Praxisvollzüge* einerseits zu rubrizieren und im Rekurs auf *Grundbegriffe* und *Diskurse* zu klären sucht, sie aber andererseits nicht in ein starres System zwingt, aus dem sie sich in ihrer Vielgestaltigkeit und Wandelbarkeit verflüchtigen würden.

Gewiss wird auch das eine oder andere titelgebende Stichwort, das mancher für unverzichtbar halten mag, vermisst werden. Als wir uns dafür entschieden haben, dieses Buch einbändig anzulegen, damit es sich tatsächlich als *Handbuch* eignet, war zugleich eine Begrenzung des Umfangs notwendig. Viele Themen, die nicht durch ein eigenes Stichwort markiert sind, werden sich dennoch auf den zweiten Blick wieder finden lassen.

Der erste Teil, die Rubrik der *Grundbegriffe*, verdankt sich der Beobachtung, dass stets wiederkehrende elementare, zum Verständnis der modernen Religionspraxis grundlegende Begriffe einer Einführung bedürfen, um deren Verständnis zu erweitern und die Konturen ihrer Verwendungsweisen sichtbar zu machen. Einer solchen begrifflichen Klärung dient die Erschließung und Präzisierung von

Bedeutungsfeldern. Zentrale Problemkonstellationen und interdisziplinäre Verweisungszusammenhänge der Praktischen Theologie treten hier schon in Erscheinung.

Der zweite Teil, die *Phänomene*, rückt die Erscheinungsformen moderner Kulturpraxis auch außerhalb institutioneller kirchlicher Zusammenhänge in den Blick, die freilich zunehmend eine religiöse Bedeutung gewinnen. Neben den traditionellen Phänomenen kirchlichen Lebens kommen so Phänomene implizit religiöser Praxis in den Blick, die sich in ihrem religiösen Gehalt erst in kulturhermeneutischer Perspektive erschließen.

Der dritte Teil behandelt die überwiegend professionell wahrzunehmenden kirchlichen und religiösen *Praxisvollzüge*. Die Frage nach den konkreten Handlungs- und Gestaltungsvollzügen religiöser Praxis in Kirche, Gemeinde, Schule, Beratungsstellen, diakonischen und sozialen Einrichtungen ist hier leitend. Klassische Handlungsfelder der Praktischen Theologie werden angesprochen, aber deutlicher als dies ansonsten häufig der Fall ist, eingebunden in die Perspektive der modernen Kultur und Lebenswelt mit ihren charakteristischen Signaturen.

Im vierten Teil werden die im Ganzen immer schon am Gegenstand vollzogenen Reflexionsperspektiven und Theoriebildungen explizit behandelt. Die Positionierung der *Diskurse* am Ende des Handbuchs soll dabei auch die favorisierte praktisch-theologische Denk- und Arbeitsweise widerspiegeln: eine Denkbewegung, die ihre Reflexionsperspektiven und Deutungskategorien den ihr vorausliegenden Phänomenen und Handlungsvollzügen entsprechend wählt und sich induktiv-konstruktiv eine an der Praxis rückversichernde Theorie bildet. Reflexive Perspektiven und diskursive Zusammenhänge sind immer schon wirksam. Im vierten Teil werden sie schließlich in der Vorstellung jeweils eigenständiger Fachdisziplinen entfaltet.

Das Handbuch ist als umfassende Einführung in die durch die Lemmata benannten Begriffe, Themen und Probleme angelegt. Um diese in einem größeren Zusammenhang darzustellen und dürre Stichwortartikel zu vermeiden, ist allen Artikeln ein nahezu gleichmäßiger Umfang zgedacht. Die Lemmata mit den ihnen zugeordneten Begriffsclustern sind so angelegt, dass sie systematisch einen thematischen Bereich erschließen, der seinerseits aber auch noch einmal durch ein Sachregister zugänglich gemacht werden soll. Auf diese Weise kann auf Verweisungen zwischen einzelnen Beiträgen verzichtet werden. Sachliche Zusammenhänge werden sich dennoch erkennen lassen.

Der Schwerpunkt des inhaltlichen Aufbaus der Handbuchartikel liegt auf der Exposition von Sachproblemen, Methoden und theoretischen Ansätzen. Wenn es für ein angemessenes Verständnis notwendig oder hilfreich ist, wurde die systematische Darstellung durch die nötigen historischen Ausführungen ergänzt.

Das *Handbuch Praktische Theologie* richtet sich an eine Öffentlichkeit, die an religiösen Fragen und theologischen Themen interessiert ist. Für die akademische Forschung und Lehre soll das Handbuch als Einführung in zentrale Themen und als Orientierung über Fragestellungen heutiger Praktischer Theologie dienen und zugleich den reichen gegenwärtigen Stand der Theoriebildung in den mit religiö-

ser Praxis in Kirche und Gesellschaft befassten theologischen Disziplinen dokumentieren. Der interessierten Öffentlichkeit in Kirche, Schule, Medien, Diakonie und Politik soll es Informationen darüber bieten, auf welche Weise die Praktische Theologie zum Verständnis religiöser Phänomene und Praxen beitragen kann.

Wir danken dem Lektor des Gütersloher Verlagshaus, Herrn Diedrich Steen, für die gute Zusammenarbeit und besonders dafür, dass er für unseren Vorschlag, ein Handbuch für Praktische Theologie anzugehen, große Offenheit und Realisationsbereitschaft gezeigt hat. Den studentischen Hilfskräften Cornelia Stock und Christina Klasink (Berlin) sowie Jessica Huber, Christina Zweckl und Ariane Lechner (München) sei für ihre Hilfe bei den Korrekturen gedankt. Den Autorinnen und Autoren danken wir für ihre Mühe und ihr Entgegenkommen, sich auf dieses Format einzulassen.

Berlin und Tübingen

Wilhelm Gräßl und Birgit Weyel



# 1. Grundbegriffe





# Bildung

## Selbstbildung / Identitätsbildung / Erziehung / Lebenssinn

### 1. Einführung

Der Begriff »Bildung« bezeichnet ein durch Erfahrung und Umgang angestoßenes sowie durch Unterricht und Erziehung systematisch erworbenes, sachlich und sittlich gültiges und sinnvolles Verhältnis zu Natur und Geschichte, zu den Mitmenschen und zu sich selbst. »Bildung« meint so die regulative Idee aller pädagogisch intendierten Prozesse und Ziele und umfasst die für jeden Menschen grundlegende Aufgabe der gültigen Gestaltung seiner selbst, also jenen Bereich des Menschen, der von der Natur nicht festgelegt ist und vom sozialen Umfeld nicht implizit bestimmt wird (Prinzip der Bildsamkeit).

#### 1.1. Wortgeschichte und Begriffsbildungseigenheiten

Das Wort »Bildung« wird im 18. Jh. zu einem Grundbegriff der Pädagogik und nimmt metaphorisch die aus dem handwerklich-künstlerischen Bereich stammende Bedeutung von »einer Sache Gestalt und Wesen geben« und »eine Gestalt nachbilden« sowie die aus dem religiösen Bereich (Mystik) stammende Bedeutung vom »Gestalten« (der Dinge) oder von ihrem (natürlichen) »Werden« auf (Lichtenstein 1966).

Das Wort »Bildung« wird alltags- und fachsprachlich uneinheitlich verwendet. Es kann die Menge oder einen bestimmten Bereich von kulturellen (meist geisteswissenschaftlich generierten) Inhalten oder die angemessene Verfügung über kulturelle Inhalte meinen. In der Politik bezeichnet »Bildung« institutionelles (oft schulisch-universitäres, nicht aber in Familie, Museum, Bibliothek usw. stattfindendes) Lernen im Hinblick auf Teilhabe an Kultur oder Qualifikationen und Abschlüsse. In der Fachsprache kann mit »Bildung« – neben seiner hier präferierten Auffassung als »letzter Bezugspunkt pädagogischen Tuns« (Menze 1983, 350) – auch der Vorgang des Wissenserwerbs (im Unterschied zum Erwerb sittlicher Einstellungen) und die Umschreibung von Inhalten oder Zielen (im Unterschied zu Methoden) gemeint sein.

Mit dem Wort »Bildung« kann ein intentionaler Prozess (»Bildungsgang«) oder ein Ziel/Zustand und Habitus (»ein Mensch mit Bildung«) umschrieben werden; es kann die Interaktion mit anderen bezeichnet werden (»Bildner der Jugend«), die sich als Objekt begreifende Eigenaktivität eines Subjekts (»sich bilden«) oder die Kultivierung der in einer Person angelegten Individualität als Identität (»sich herausbilden«).

Das Wort »Bildung« ist kein terminus technicus; es kann nicht einfach als

Terminus oder durch etymologisch nahe liegende Lösungen (z. B. fläm: »forming« oder neuengl. »capacity building«) mit dem Anspruch auf Eindeutigkeit in andere Sprachen übersetzt werden. Denn der Prozess der Wortfindung ist genau jener Prozess der handlungsbedeutsamen Auslegung von Tradition, Kultur und Selbstbestimmung (Bollenbeck 1994), den der Begriff zu bezeichnen und zu leiten sucht. Da aber ein Prozess zur Wortklärung nicht erfolgen und hierzu sein Ergebnis schon voraussetzen kann, kann die terminologische Klärung nicht außerhalb jenes Prozesses erfolgen, den der Terminus meint. Forderungen, »Bildung« als Terminus zu definieren oder auf ihn zu verzichten, missverstehen den Inhalt dieses Begriffes, der darin besteht, den Prozess der Begriffsbildung überhaupt (also auch der eigenen) wahrheitsbezogen und daher geschichtsoffen zu gestalten.

Umgekehrt kann aus der Abwesenheit des Wortes »Bildung« nicht auf das Nichtvorhandensein der Begriffsvorstellung rückgeschlossen werden. Auch ist aus der Eigenheit der Begriffskonstitution nicht zu folgern, der Begriff sei beliebig oder unhandlich. Schon allein deshalb ist der Begriff unverzichtbar, weil jede verantwortete pädagogische Handlung die *gültige Beantwortung* der von ihm angesprochenen Frage explizit oder implizit als *bereits erfolgt* voraussetzt. *Es ist die sich mit Notwendigkeit jedem Menschen zu jeder Zeit und in jeder Kultur stellende Frage, wie es gelingen kann, sich lernend in ein handlungsermöglichendes und handlungsmotivierendes sachlich und sittlich gültiges sowie sinnvolles Verhältnis zu Natur und Geschichte, zu den Mitmenschen und sich selbst zu setzen, so dass das Leben gelingt.* Erst wenn man die Berechtigung dieser Frage (und die in ihr vorausgesetzte Freiheit) bezweifelt oder ihre Beantwortung als individuell wie sozial beliebig oder normativ vorgegeben bewertet, kann man auf den Begriff der Bildung verzichten. So artikuliert sich der mit dem Wort »Bildung« indizierte Begriff zu allen Zeiten und in allen Kulturen in je unterschiedlichen Worten und Umschreibungen (Ladenthin 2007). Die historische und systematische Vielheit der Vorstellungen über die Gestaltung gelingenden Lebens bündelt sich in der ahistorischen Einheit der Frage.

## 1.2. Methoden der Begriffsbestimmung

Die Möglichkeiten und Methoden der Selbstausslegung des Menschen spiegeln sich in den Möglichkeiten und Methoden wider, den Begriff »Bildung« vorzustellen: Sie zeigen sich bis heute in den Bildnissen und Selbstbildnissen des Menschen, in narrativen oder darstellerischen Realisationen einer miss- oder gelungenen Selbstausslegung oder -konzeption (homerische Epik, Autobiographie, Bildungs- und Desillusionsroman), die oft von hoher praxisbestimmender Bedeutung sind. Die bildende Selbstausslegung des Menschen in demokratischen Kulturen spiegelt sich wider in offenen Dialogen, die dem Prozess der Auslegung die gleiche Bedeutung beimessen wie ihrem Inhalt (Dialogische Pädagogik: Padberg u. a. 1965; Pädagogik der Kommunikation: Schaller 1987, Theorie des Gesprächs: Frost 1999). Die spekulative Selbstausslegung des Menschen zeigt sich in hermeneutischen (z. B. Klafki 1975) oder transzendental-kritischen Reflexionen (Heitger 2004) über

die Bildung des Menschen. Mit dem Beginn der europäischen Moderne differenziert sich eine allgemeine Bildungstheorie («Allgemeine Pädagogik») heraus, organisiert sich institutionell (z. B. an eigenen Lehrstühlen) und entwickelt weitere, z. B. sozialphilosophische, kommunikationstheoretische oder empirische Methoden und weitere Kooperationen mit anderen Wissenschaften (Harney/Krüger 1997).

## 2. Problemskizze: Aspekte einer Geschichte des Bildungsbegriffs

Da allein die chronologische Abfolge von Bildungskonzeptionen keinen Rückschluss auf ihre Gültigkeit erlaubt, bedarf sie der prüfenden (analytischen, transzendental-kritischen, skeptischen) Rekonstruktion des Begriffs. Umgekehrt haben bildliche, narrative und praktische Manifestationen von Bildungsprozessen einen Überschuss an bildungsrelevanten Implikationen, die theoretisch bisher nicht vollständig formuliert wurden oder nie formuliert werden können, da die Totalität von Bildung in einer kategorialen Beschreibung nicht aufgeht.

Die kritische Reflexion des Bildungsbegriffs setzt im alteuropäischen Kulturkreis in der Vorsokratik durch die Suche nach dem pädagogischen Umgang mit der Differenz von Sitte und Sittlichkeit, von Legalität und Moralität, von Vorbild und Nachfolge, von Disziplinierung und Erziehung und von Unterricht und Erfahrung ein. Die von Platon aufgewiesenen Differenzen von Sein und Sollen und von Seiendem und Sein lassen eine Bildung als Anpassung an die (kontingente) Kultur und an Vorstellungen von Eingewöhnung und Gewohnheit künftig als problematisch erscheinen; Lernen wird als Erkennen, Bildung mithin als Selbsttätigkeit gedeutet. Die die Selbsttätigkeit der zu Bildenden ernst nehmende Bedeutung des Dialogischen und des Erzählerisch-Metaphorischen wird formuliert *und* vorgeführt. Aus diesen Überlegungen lässt sich die Umwandlung von Bildungskonzepten wie Weisheit, Intuition, Offenbarung, die nur wenigen und dies auf geheimnisvolle Weise zuteil werden, zu einer vor der Vernunft zu rechtfertigenden Bildung als Epochenschwelle in jeder Kultur bezeichnen. Dieser Epoche ist zuzurechnen die Erkenntnis der Differenz von Ausbildung (= mannigfaltiges Wissen und Können z. B. der Sklaven oder Handwerker) und Bildung (= prinzipielles Wissen um die in den Dingen liegenden Ziele von Lebens- und damit Bildungsprozessen der Herrschenden) (Aristoteles). In der Rhetorik wird erkannt, dass die Bildung des Subjekts ohne kunstvolle Anregung durch andere faktisch nicht in Gang gesetzt würde (Apel/Koch 1997). Religiöse Schriften (z. B. der Bibel) stellen die Frage nicht nur nach einem weltgefälligen, sondern nach einem gottgefälligen Leben. Die Vorstellung, dass Bildung nicht auf eine erwartete Handlung in den Grenzen eines Standes, sondern auf die Haltung und den freien Willen einer letztlich nur Gott verpflichteten Person zielt, wird erst am Ende der Epoche institutionell und sozialpolitisch bedeutsam.

*Voraufklärerische Bildungstheorien* setzen eine letztlich sinnvolle Einrichtung der Welt und ihre letzte Bestimmung durch ein (natürliches, geschichtliches oder

göttliches) Telos voraus. Die Kritik einer die Welt determinierenden teleologischen Vorstellung und die Ablösung eines manifesten Ideals durch eine regulative Idee erweisen sich als Epochenschwelle. Aus der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen leitet z. B. Christine de Pizan nicht – wie bis dahin üblich – eine traditionelle Geschlechterbildung, sondern das Recht der Frauen auf eine nunmehr allen Menschen gewährte gleiche Bildung ab; A. Comenius begründet aus dem gleichen Gedanken die Pflicht, allen alles auf allseitige Weise zu lehren. In beiden Fällen wird gefordert, dass die allein von Gott zu setzende Zielausrichtung eines Menschen nicht durch einwirkendes Handeln anderer Menschen (und ihrer partiellen Absichten) suspendiert werden darf: Bildung zum gottgefälligen Menschen darf nicht auf eine Ausbildung zum nützlichen Bürger verkürzt werden. Waren zudem bis zur *Aufklärung* die gesellschaftlich notwendigen und nützlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten durch die Teilnahme am Leben der älteren Generation zu lernen, so wird nun erkannt, dass die soziale Teilhabe am elterlichen Geburts- oder Berufsstand und die Aneignung des fachlich Überlieferten nicht mehr die Sicherung der eigenen und gesellschaftlichen Zukunft gewährleisten. Es wird erkannt, dass in den Handlungen der Gesellschaft die für die Gestaltung der Gesellschaft nötige Bildung nicht mehr zu erwerben ist. Dieser Umbruch wird von den Bildungstheoretikern des 18. u. 19. Jh. wie J. J. Rousseau, J. G. Herder, J. H. Pestalozzi, J. W. v. Goethe, F. v. Schiller, J. G. Fichte, W. v. Humboldt, F. D. Schleiermacher, G. W. F. Hegel, J. F. Herbart u. a. reflektiert. Ihre hermeneutisch-systematische Rekonstruktion führt bis heute gültig in die bildungstheoretischen Aufgabenstellungen der Gegenwart ein.

Eine Modifikation der Bildungstheorien tritt mit dem ausgehenden 19. Jh. ein, indem die für die Aufklärung grundlegenden Ideen von Freiheit und Vernunft (Sprache) des Menschen in Frage gestellt werden: Wenn statt der freien und vernünftigen Entscheidung des einzelnen und statt einer gültigen regulativen Idee Produktionsverhältnisse, Triebe, Strukturen, Instinkte, gehirnphysiologische Abläufe oder ökonomische Gesetzmäßigkeiten einer globalen Gesellschaft das Handeln des Menschen vollständig und entscheidungslos steuern, dann ist Bildungstheorie an ihr Ende gekommen und wird überflüssig bzw. zur Technik der Optimierung von Lehr-Lernprozessen transformiert, die die zu Bildenden nicht mehr als Subjekte und Produkte ihrer selbst begreifen. Diesen außerpädagogischen Diskursen gegenüber hat der pädagogische Diskurs mit unterschiedlichen Methoden die Notwendigkeit und die Möglichkeit von Bildung herausgearbeitet und nachgewiesen. Bildung allein sichert, dass moderne humane Gesellschaften sich weiterentwickeln, da sie etwas benötigen, was sie selbst nicht festlegen dürfen und herstellen können: das sinnvolle Handeln des Einzelnen.

### 3. Thematische Entfaltung: Bildungstheorien

#### 3.1. Ordnungsschemata der Begriffsentwicklung

Neben einer Beschreibung historischer Entwicklungen hat sich folgende Ordnung von Bildungstheorien bewährt.

##### 3.1.1. Materiale Bildungstheorien

Materiale Bildungstheorien, deren Ursprung in der für geschlossene Gesellschaften typischen Vorstellung einer lebensweltlichen Teilhabe der nachfolgenden Generation am Leben der älteren Generation zu suchen ist, verstehen Bildung als Aneignung von Tradition, Kultur oder von Inhalten, die zur Lebensbewältigung befähigen oder eine bildende Wirkung ausstrahlen sollen: Hierzu zählen die unterschiedlichen Konzeptionen der *septem artes liberales* (Dolch 1971), die standes- oder berufsorientierten Konzepte von bäuerlicher, handwerklich-kaufmännischer und gelehrter Bildung oder volkstümlicher, mittlerer und wissenschaftspropädeutischer Bildung oder der Versuch jenseits von Standes- oder Berufsgrenzen »Klassische Bildungsinhalte« auszuweisen (Übersicht: Kemper 1990). Da in einer offenen demokratischen Gesellschaft kaum ein Konsens über das zu finden möglich ist, was voraussetzungslos gelten soll, geht man heute dazu über, nicht kulturelle Objektivationen, sondern Kriterien zu benennen, die zur Auswahl von klassischen Kulturgütern führen. In wissenschaftspropädeutischen Konzepten hat man versucht, die Aneignung von Wissenschaft mit Bildung gleichzusetzen und den Grad der Bildung durch seine Nähe zur Wissenschaft zu bestimmen. Offen bleibt, wie dann wissenschaftliche Erkenntnisse zueinander ins Verhältnis zu setzen und lebensweltlich sowie wertend umzusetzen sind. All diesen Konzepten eigen ist das Problem, die Hermeneutik des Aneignungsprozesses, die Autonomie der sich selbst einen Lebensinn gebenden Person, die grundsätzliche Zukunftsoffenheit von modernen Gesellschaften und die Frage nach einer sittlichen Bewertung von Tradition und Kultur nicht angemessen zu berücksichtigen. Tradition und Kultur werden in diesen Konzepten prinzipiell als gutartig gedeutet, so dass interkulturelle Differenzen zu theoretischen Aporien führen (Schneider 1996).

##### 3.1.2. Formale Bildungstheorien

Die genannten Probleme haben als Reaktion *formale Bildungstheorien* entstehen lassen, deren Ursprung in der antiken Rhetorik zu suchen ist. In ihnen wird »Bildung« verstanden als Erwerb von Präsentations- und Kulturtechniken, von fachspezifischen oder -übergreifenden Methoden, geistigen Operationen, kognitiven Strukturen anlässlich beliebiger Gegenstände. Die Wahrheitsproblematik wird in ihnen ebenso wenig thematisiert wie die ethische Problematik: Methodische Fertigkeiten implizieren nicht, dass sie nur zum Wohle der Menschen eingesetzt werden; ethische Entscheidungen können nicht ausschließlich formal eingeübt werden.

### 3.1.3. Kategoriale Bildung

Die scheinbare Dialektik von materialen und formalen Bildungskonzepten hat zu Versuchen geführt, beide Konzepte miteinander zu kombinieren, indem man der Aneignung von kulturell bedeutsamen Objektivationen die Herausbildung formaler Qualitäten zuschreibt. Die Konzeption der Schlüsselqualifikationen folgt dieser Vorstellung einer *kategorialen Bildung* (Klafki 1975) ebenso wie der Begriff der Literacy oder der Kompetenzen (Lenzen 2003). Allerdings eignet auch diesen Vorstellungen der grundsätzlich affirmative Charakter: Bildung wird zur Aneignung der überlieferten oder gewünschten Kultur (nunmehr sogar in Hinsicht auf Aneignungsweisen), ohne dass dem aneignenden Subjekt die Möglichkeit einer sittlichen und einer von individueller Sinnbestimmung geleiteten Bewertung systematisch eingeräumt wird.

Um diesen Mangel zu beheben hat man versucht, durch *legitimierenden Rückgriff* auf Grundgesetz, Menschenrechte, auf emanzipatorisch gemeinte gesellschaftskritische Theorien den affirmativen Gestus materialer oder formaler Bildungstheorien zu kompensieren. Zu fragen bleibt, ob hier nicht normative Vorgaben zum Ziel von Bildungsprozessen werden, denn die nichthintergehbare Geltung der Bezugstheorien wird behauptet oder faktisch gesetzt.

### 3.1.4. Teleologische Modelle und ihre Kritik

Teleologische Modelle von Bildung schreiben das Bildungsziel oder das Bildungsideal fest, das affirmativ oder aber negierend zur gegenwärtigen Gesellschaft, traditionsbewahrend oder utopisch sein kann. Oft sind teleologische Konzepte auf ein Berufsziel, auf die soziale Verfasstheit oder einen bestimmten Endzustand der Gesellschaft (Polis, Ständestaat, Nationalstaat, sozialistische Gesellschaft), auf eine gemutmaßte Gesetzmäßigkeit in Geschichte oder Natur oder auf ein Menschenbild bezogen. Gleich ist all diesen Modellen, dass in ihnen von einem angestrebten und anscheinend als konsensfähig gedachten Endzustand auf Maßnahmen zurückgeschlossen wird, die den Einzelnen unabhängig von seinem Willen nötigen, diesen Zustand zu erreichen. Fraglich ist, ob sich aus obersten Zielvorstellungen zwingend eindeutige Handlungsanweisungen ableiten lassen; problematisch ist, dass alle Zielangaben Praxen betreffen, die von den an ihnen beteiligten Menschen selbst doch erst noch ausgelegt werden müssten und nicht für andere bestimmt werden können. Die Formulierung von Zielen bedarf zudem der Bildung, die aber erst durch das Erreichen des Bildungszieles entwickelt ist. Da jedoch Menschen immer bildsam sind, kann es keinen endgültig erreichten Bildungszustand geben, so dass nie eine Situation eintreten könnte, in der eine nicht mehr weiter zu bildende Generation die nicht mehr weiter zu denkenden Bildungsziele für die nachfolgende Generation normativ formulieren könnte.

Die oppositionelle Lösung, das Telos in der *Negation* der aktuellen gesellschaftlichen Praxen zu sehen, stößt auf die Paradoxie der Selbstaufhebung. Eine Erziehung zur Negativen Dialektik (Th. W. Adorno), eine Antierziehung oder Antipädagogik formulieren selbstwidersprüchlich das Telos, jegliches Telos abzulehnen. Zudem muss sich eine solche Konzeption darauf verlassen, dass Menschen