

Theologische Ausbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis¹

Evangelikale theologische Ausbildungsstätten² sind zurzeit zu einem immer schwieriger werdenden Spagat gezwungen. Von der praxisorientierten Tradition der Missions-, Bibel- und Predigerschulen her kommend, haben sich viele von ihnen zu akademisch akkreditierten Colleges und Seminaren entwickelt. Einher mit dieser Entwicklung geht eine Aufdatierung des Curriculums analog dem nordamerikanischen *Seminaries* oder europäischer theologischer Fakultäten. Insgesamt kann von einem Prozess der Akademisierung gesprochen werden. Andererseits wird seitens der Studierenden und der kirchlichen Basis zunehmend der Ruf nach mehr Praxisrelevanz in der Ausbildung von PastorInnen und MissionarInnen laut.³ Nicht wenige Studierende wandern denn auch Jahr für Jahr zu alternativen, stärker praxisorientierten Ausbildungsstätten ab.

Es gibt nichts zu beschönigen: Evangelikale theologische Ausbildung hat ein veritables Theorie-Praxis-Problem. Dieses hat seine Ursache nicht zuletzt darin, dass evangelikale theologische Ausbildung sich in der Vergangenheit mehr mit Inhalten als mit Pädagogik befasst hat. Aufgrund der erwecklich-missionarischen Tradition und der Wurzeln in der Bibelschulbewegung hat man eine grundsätzliche Praxisorientierung als selbstverständlich gegeben angenommen. Das halte ich für eine Täuschung. Es kommt hinzu, dass die verfügbaren praxisorientierten Ausbildungskonzepte bei nicht wenigen evangelikalen Theologen unter Verdacht

1 Dieser Aufsatz nimmt einen Teilaspekt meiner Dissertation als Ausgangspunkt (*Beyond Fragmentation. Integration Mission and Theological Education*, Oxford 2001), führt das Thema aber über den dortigen Stand der Reflexion hinaus. Dazu greife ich unter anderem auf einige nicht publizierte Vorträge zurück, die ich in vergangenen Jahren in verschiedenen Kontexten gehalten habe.

2 Ich habe hier in erster Linie die Ausbildungsstätten im Auge, die in der *Konferenz bibeltreuer Ausbildungsstätten (KBA)* und in der *Europäischen Evangelischen Akkreditierungsvereinigung (EEAV)* zusammengeschlossen sind. Vieles von dem, was ich sage, betrifft jedoch theologische Ausbildung generell und ist auch in theologischen Seminaren und Fakultäten, die nicht diesen evangelikalen Verbänden angeschlossen sind, relevant.

3 Diese Einschätzung deckt sich mit der zwischen 1995 und 1997 im Rahmen der KBA durchgeführten Studie. Die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials ist publiziert in T. Faix, W. Faix, K. W. Müller, K. Schmidt (Hrsg.), *Theologische Ausbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts*, Bonn 1998. Vgl. dazu meinen an der KBA-Tagung 1997 vorgetragenen Aufsatz „Die KBA-Schulen im Lichte globaler Veränderungen in theologischer Ausbildung“, S. 38–76.

stehen, lediglich einem (amerikanischen) Pragmatismus zu huldigen, oder von einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik vergiftet zu sein.

Es ist in diesem Aufsatz meine Ausgangsüberzeugung, dass für evangelikale theologische Ausbildung gilt, was Hans-Christoph Piper zu Beginn seines Buches über Klinische Seelsorgeausbildung (mit dem Cornehl-Zitat) sagt: „Es dürfte keine unzulässige Dramatisierung sein, wenn man von einer Kluft zwischen der systematisch-theologischen Wissenschaft und dem religiös-kirchlichen Leben spricht. Diese Kluft ist mehr als die sinnvolle Distanz zwischen Theorie und Praxis, sie signalisiert tiefere Störungen.“⁴ Es wird im Folgenden darum gehen, die Diagnose dieser „Störungen“ zu vertiefen und dann auch Therapiewege vorzuschlagen. Eine umfassende Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems kann in einem Aufsatz natürlich nicht geleistet werden, denn eine solche würde weitreichende philosophische und pädagogische Überlegungen einschließen müssen. Ich beschränke mich im Folgenden auf vier Gedankengänge: (1) Ich beginne mit einigen grundlegenden biblischen Beobachtungen. (2) In einem zweiten Teil werden die bildungstheoretischen Optionen, die sich in unserer Gesellschaft anbieten, dargestellt und diskutiert. (3) Im dritten Teil kommen die zur Verfügung stehenden Traditionen und Modelle theologischer Ausbildung zur Sprache. (4) Zum Schluss werde ich in Thesenform Wege zu einer größeren Integration von Theorie und Praxis aufzeigen.

1. Biblische Beobachtungen

Ich stimme mit Edward Farley überein, der in seiner Diagnose zum Schluss kommt, dass das Problem der Fragmentierung in der theologischen Ausbildung (einschließlich der Theorie-Praxis-Dichotomie) zutiefst nicht ein strukturelles oder methodisches, sondern ein theologisches Problem ist.⁵ Allen weiteren Überlegungen werden hier deshalb einleitend Beobachtungen in der Bibel vorangestellt. Dabei geht es nicht um eine umfassende biblisch-theologische Begründung theologischer Ausbildung. Eine solche muss m. E. erst noch geleistet werden. Die folgenden Beobachtungen können aber als Koordinatensystem, d. h. als Ori-

4 Hans Christoph Piper, *Kommunizieren lernen in Seelsorge und Predigt*, Göttingen 1981, S. 9.

5 Edward Farley, *Theologia: The Fragmentation and Unity of Theological Education*, Philadelphia 1983, S. 29–48, 151–173; Ders., „The Reform of Theological Education as a Theological Task“, *Theological Education* 1 (1981): S. 93–117. Ab Mitte der 1980er Jahre ist diese These von Farley in Nordamerika positiv aufgenommen worden, und man begann sich in der Reform der theologischen Ausbildung stärker theologischen Fragen zuzuwenden, vgl. Robert Banks, *Reenvisioning Theological Education*, Grand Rapids; Cambridge 1999, S. 10–11).

entierungshilfe in der späteren Auseinandersetzung mit verschiedenen Ausbildungsmodellen dienen.⁶

1. Wenn, Farleys Vorschlag folgend, *Theologia* im Sinne eines *habitus*, d. h. einer den ganzen Menschen erfassenden Frömmigkeit, das Herzstück theologischer Ausbildung sein soll, dann kommt die Ganzheitlichkeit des größten Gebotes ins Blickfeld. Darin geht es um die Liebe zu Gott und zu den Mitmenschen, und diese Liebe hat eine *emotionale*, eine *kognitive* und eine *handlungsorientierte* Dimension.⁷ Oder mit anderen Worten: Damit werden *Orthodoxie*, *Orthopraxis*, aber auch die von pfingstlicher Theologie eingeforderte *Orthopathie*⁸ integriert.

2. Wegweisend ist auch Mt 13,52: „Da sagte er [Jesus] zu ihnen [den Jüngern]: Jeder Schriftgelehrte also, der ein Jünger des Himmelreichs geworden ist, gleicht einem Hausherrn, der aus seinem reichen Vorrat Neues und Altes hervorholt“ (Einheitsübersetzung).⁹ Das Ausbildungsziel kann also nicht auf die Schriftgelehrsamkeit beschränkt bleiben, sondern muss die Jüngerschaft im Blickfeld haben. Diese umfasst, so der Matthäusschluss, „alles zu befolgen, was er geboten hat“.

3. Farley wie auch Banks weisen zudem auf den biblischen Begriff *Erkenntnis/erkennen* hin, dessen Inhalt Banks so definiert:¹⁰

Although there is no static definition of the word *yada* in the OT, it generally refers to knowledge – of God, others, and the world – that comes through experience. It involves awareness of the subject or object experienced and manifests itself in action that does full justice to that comprehension. Therefore it springs from whole-hearted as well as whole-minded engagement with reality, leading to what we might call a whole-willed response to it. This stands in contrast to a detached, dispassionate, objective knowing that requires only cognitive response.

4. Auf derselben Linie liegt das Konzept der *Weisheit*, auf das im Zusammenhang mit theologischer Ausbildung auch immer wieder hingewiesen wurde.¹¹ Beat Weber definiert:¹²

6 Im Folgenden greife ich u. a. auf die Studien von Robert Banks, *Education* und Thomas Schirrmacher, „Ausbilden wie Jesus und Paulus“ Klaus W. Müller; Thomas Schirrmacher, *Ausbildung als missionarischer Auftrag*, Bonn 2000, S. 7–45 zurück.

7 Vgl. Klaus Bockmühl, *Das größte Gebot*, Gießen; Basel 1980, S. 25–33.

8 Unter „Orthopathie“ wird die richtige Emotionalität des Glaubens verstanden. Randall Holm schreibt: „In the measure Pentecostals successfully synthesize orthopathy, orthodoxy and orthopraxy together, they appear to recapture much of the flavour and excitement of what the early church may have looked and acted like“ (*A Paradigmatic Analysis of Authority Within Pentecostalism*, PhD Thesis University of Laval 1995, Kap. 3, S. 7, publiziert unter www.epbc.edu/rholm).

9 Vgl. dazu Peter Wick, „Verborgenes und Befohlenes: Schriftgelehrsamkeit und Jüngerschaft bei Matthäus“, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung 2002 der *Arbeitsgemeinschaft für biblische erneuerte Theologie* in Aarau (Schweiz), nicht publiziertes Manuskript.

10 Banks, *Education*, 73–74; vgl. Farley, *Theologia*, S. 29–44.

Weisheit hat zwar etwas zu tun mit Klugheit und Intelligenz, hat aber einen stärker lebenspraktischen Akzent – zumindest die Weisheit aus der Bibel. Was man nur im Kopf hat und nicht lebenserprobt und für ein gelingendes Leben dienlich ist, ist noch nicht Weisheit. Weisheit hat auch nicht diese Kurzlebigkeit von Tipps und Tricks. Weise wird man allenfalls durch gesammelte und durchdachte Lebenserfahrung.

Das Konzept der Weisheit ist im Hinblick auf theologische Ausbildung auch deshalb bedeutungsvoll, weil es seinen Sitz im Leben in der Pädagogik hat, d. h. in der Vermittlung des gelingenden Lebens an die nächste Generation, und weil es die Engführung auf die professional-pastorale Tätigkeit aufbricht – Weisheit hat das ganze Leben im Blickfeld.¹³

5. Die Wortgruppe *hören, horchen, gehorchen* ist ein weiteres Grundelement einer biblischen Pädagogik. Es verbindet nicht nur das Hören eng mit dem Tun (in der Gestalt des Gehorchens), es ordnet auch das Hören dem Tun vor. Eine davon abgeleitete Pädagogik könnte man als *hörorientiert* und *handlungsorientiert* bezeichnen.

6. Ausgehend von den Weisheitslehrern des Alten Testaments, insbesondere aber auch von Jesus und Paulus, ist mehrfach auf die Bedeutung der *Lehrer-Schüler-Beziehung* in Erziehungs- und Ausbildungsprozessen hingewiesen worden. Dabei geht es um Aspekte, wie Lebens- und Dienstgemeinschaft, Vorbildsein, sowie Reflexion gemeinsamer Erfahrungen.¹⁴

7. Ebenso bedeutungsvoll ist das Element der *Gemeinschaft*, d. h. das Lernen in einer verbindlichen Lerngruppe, wie es insbesondere im Jüngerkreis um Jesus zu beobachten ist. Banks kommt zum Schluss, dass Berufung und Verbindlichkeit zu einer Lerngemeinschaft konstitutiv für ein biblisches Ausbildungsparadigma sind.¹⁵

8. Verschiedene biblische Texte weisen auf das Prinzip der *Multiplikation* hin. Sei es das Matthäusevangelium, in dem Jüngerschulung erst dann zum Ziel kommt, wenn die Jünger ihrerseits wieder andere zum Jüngersein anleiten, oder sei es Paulus' Anweisung, Menschen zu befähigen, ihrerseits wieder andere zu lehren (2 Tim 2,2), immer geht es darum, dass Ausbildung nicht im Wissen des Studierenden ihr letztes Ziel hat, sondern in seiner Befähigung, das Erlernte wieder weiter zu geben.

9. Banks und Wick haben auf den Aspekt der *Distanzierung vom normalen Lebenskontext* im Rahmen einer konzentrierten Grundausbildung hingewiesen,

11 Farley gilt als der, der am deutlichsten das Konzept der Weisheit als *habitus* ins Zentrum der Reform der theologischen Ausbildung gestellt hat; vgl. Banks, *Education*, S. 19–24.

12 Beat Weber, *Weisheiten aus der Bibel für ein gelingendes Leben*, Gütersloh 2002, S. 9.

13 Dazu mein Vortrag anlässlich der Jahresversammlung 2002 der *Arbeitsgemeinschaft für biblisch erneuerte Theologie* in Aarau (Schweiz) „Weisheit und Weg: Von biblisch erneueter Theologie zu biblisch erneueter theologischer Ausbildung“, nicht publiziertes Manuskript.

14 Vgl. Schirmmacher, „Ausbilden“, S. 7–45; Banks, *Education*, S. 101–124.

15 Banks, *Education*, S. 94–102, 108–111, 122–123.

wie das bei den Jüngern Jesu beobachtet werden kann.¹⁶ Davon abgeleitet werden kann sowohl die Bedeutung einer konzentrierten Grundausbildung, wie auch der pädagogische Stellenwert der Begegnung mit dem Neuen und Fremden in der Distanz zum gewohnten Lebens- und Dienstkontext.

10. Ein Baustein einer Theologie der theologischen Ausbildung kann auch aus der *Indikativ-Imperativ-Gliederung* mancher paulinischer Briefe gewonnen werden (z. B. Epheserbrief). Das Gefälle ist hier eindeutig auf die Lebensgestaltung hin, und zwar in allen Bereichen des Lebens, diese Ethik ist aber im vorgeordneten Heilsindikativ begründet.

11. Ein besonders eindrückliches Beispiel eines ganzheitlichen Lernprozesses ist die Erzählung von den Emmausjüngern (Lk 24,13–35). Der Lernprozess ist hier als gemeinsamer Weg dargestellt, als *meta hodos* (Mit-Weg) im ursprünglichsten Sinn des Wortes Methode. Auf diesem Weg kommen die Widerfahrnisse des Lebens zur Sprache und werden im Lichte der Schrift neu beleuchtet. Entscheidend ist der durch den Auferstandenen vermittelte hermeneutische Paradigmenwechsel (vgl. *hermeneuo* in Vers 27), d. h. die neue Sicht der Schrift, die eine neue Interpretation der Widerfahrnisse ermöglicht. Der eigentliche Durchbruch zur Erkenntnis ereignet sich aber erst bei der Tischgemeinschaft – oder gar erst bei der liturgisch-gottesdienstlichen Erinnerung an die Heilstat Jesu? Der ganze Lernprozess hat eine emotional-leidenschaftliche Dimension (brennende Herzen) und setzt in Bewegung: Die Jünger werden zu Zeugen des Auferstandenen.

12. Ein weiteres Modul einer biblisch begründeten Pädagogik liegt im heilsgeschichtlichen Charakter der Bibel. Auch wenn die Bibel eine Vielzahl von Textgattungen einschließt, ist doch die historisch-erzählende Dimension tonangebend. Modellhaft sagt Dtn 6,20–25, dass die Eltern auf die Fragen ihrer Kinder mit dem Erzählen der heilsgeschichtlichen Taten Gottes antworten sollen. Ebenso besteht der Nukleus der neutestamentlichen Christologie im Bezeugen und Tradieren der historischen Ereignisse von Leben, Tod und Auferstehung Jesu (vgl. 1 Kor 15,3–6).

Bereits diese wenigen Bausteine einer Theologie der theologischen Ausbildung vermögen im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Frage überzeugend darzulegen, dass biblisch begründete theologische Ausbildung in ganzheitlicher Weise Lehre und Leben, Aktion und Reflektion, Hören und Tun, sowie Denken, Fühlen und Handeln einschließt. Es wird sowohl eine Vorordnung des Hörens (auf Gott und sein Wort), aber auch ein eindeutiges Gefälle zum Handeln hin (gehorschen!) deutlich. Vielleicht kann sich eine Theologie der theologischen Ausbildung den Dreischritt von Esra 6,10 als Leitmotiv nehmen: Hören/Studium der Schrift → tun/gehorschen → weitergeben/lehren. Mit weniger sollte sich evangelikale theologische Ausbildung auf jeden Fall nicht zufrieden geben.

¹⁶ Banks, *Education*, S. 122–126; Wick, „Schriftgelehrsamkeit“, S. 1, 8.

Mit diesem Koordinatensystem im Rücken wenden wir uns nun der bildungstheoretischen Landschaft zu.

2. Grundlegende bildungstheoretische Überlegungen

Es geht in einem zweiten Arbeitsschritt darum, mit den heute in unserem gesellschaftlichen Umfeld zur Verfügung stehenden bildungstheoretischen Konzepten vertraut zu werden. Dies ist der kulturelle Kontext, in dem evangelikale theologische Ausbildung in der Gegenwart wahrgenommen wird. Im Einzelnen geht es um folgende Konzeptionen: (1) Das akademische, universitäre Bildungsmodell, (2) das duale Modell der Berufsausbildungen, (3) der pädagogische Paradigmenwechsel im 20. Jahrhundert, (4) das Modell der Erwachsenenbildung, und schließlich (5) die praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau, wie sie an Fachhochschulen angestrebt wird.

2.1 Das akademische Bildungsmodell

Das Bildungssystem in unserem Kontext (deutschsprachiges Europa) ist in der im internationalen Vergleich einzigartigen Lage, zwei sich in relativ klarer Abgrenzung gegenüber stehende Ausbildungswege zu kennen: Die akademische Bildung, die über Gymnasium (Abitur bzw. Matura) und Universität erlangt wird, und die Berufsausbildung, die über eine Berufslehre führt. Diese beiden Konzepte gehen zurück auf den bildungstheoretischen Streit des 18. Jahrhunderts zwischen dem neuhumanistischen Bildungsideal einerseits, das in der Umsetzung durch Wilhelm von Humboldt das Ethos der modernen Universität schuf, und andererseits der aufklärungspädagogischen Betonung der Brauchbarkeit und Gemeinnützigkeit aller Ausbildung, was die Berufsausbildungen hervor brachte.¹⁷

Wir haben also auf der einen Seite das universitäre Bildungsmodell, dessen Ethos Jean Zumstein mit den drei Formeln umreißt, (a) Verpflichtung zur Wahrheitsfindung, (b) Lehr- und Forschungsfreiheit, und daraus abgeleitet Zweckfreiheit, sowie (c) Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit im Dienste der menschlichen Würde.¹⁸

Dieses universitäre Ethos basiert auf dem neuhumanistischen Bildungsideal, welches davon ausgeht, dass der Mensch dadurch zu Leben und Arbeit befähigt wird, dass er sich mit den Klassikern unserer Kulturgeschichte befasst. Grie-

17 Vgl. dazu den kurzen Abriss dieser bildungspolitischen Geschichte bei Kurt Sohm, *Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau: Eine pädagogisch-praktische Herausforderung*, Wien 1999, S. 21–28.

18 Jean Zumstein, „Theologische Fakultäten an staatlichen Hochschulen“, in: Alfred Schindler (Hrsg.), *Kirche und Staat*, Zürich 1994, S. 84–89; vgl. auch Karl Jaspers, *The Idea of the University*, London 1960, S. 23–43.

chisch, Latein und Deutsch sind dabei die grundlegenden Werkzeuge, um anschließend die Werke griechischer, lateinischer und deutscher klassischer Dichter, Denker und Historiker zu lesen. Dazu muss dem heranwachsenden Menschen in jungen Jahren während einem genügend langen Zeitraum eine Berufsabstinenz gewährt werden, welche ihm den Freiraum zur „Bildung“ gibt. „Gegen die vorschnelle politische und ökonomische Vereinnahmung der Heranwachsenden postuliert die Humboldt'sche Bildungstheorie vor dem Hintergrund der prinzipiellen Freiheit der menschlichen Individualität zunächst die allseitige und umfassende Entfaltung aller menschlichen Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte.“¹⁹ Die Instrumente dazu sind auf der Sekundarstufe die Gymnasien und auf der Tertiärstufe die Universitäten.

Diese Grundhaltung geht von weltanschaulichen Voraussetzungen aus, die Sohm, wie folgt beschreibt:

„Die neuhumanistische Bildungstheorie geht also von der entscheidenden persönlichkeits-theoretischen Voraussetzung aus, dass sich die formalen Kräfte des Individuums primär nur durch die Beschäftigung mit literarischen, ästhetischen und sittlichen Inhalten zur äußersten Entfaltung und harmonischen Einheit entwickeln lassen und insofern alle Bezüge zu technischen, ökonomischen und politischen Aspekten des menschlichen Zusammenlebens ausgeklammert bleiben. Diese können nicht bildend wirken, ihnen haftet das Odium der Nützlichkeit und Brauchbarkeit im Rahmen wirtschaftlicher Verwertungsinteressen an.“²⁰

Dieses Bildungsideal ist für den gymnasial-universitären Bildungsweg zwar nach wie vor konstitutiv, wird aber in Reinkultur heute kaum mehr vertreten. Das Aufkommen der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert sowie die pädagogische Revolution des 20. Jahrhunderts (siehe unten) hat dieses Bildungsideal in seinen Grundfesten erschüttert.²¹ Sohm stellt schlicht und einfach fest, dass die idealen Zielsetzungen nie erreicht wurden.²² Ropohl spricht vom „pseudohumanistischen Programm enzyklopädischer Vielwisserei“²³ und kritisiert insbesondere, dass dieses Bildungsideal ‚klassizistisch‘ und ‚idealistisch‘ sei.²⁴ Klassizistisch, indem es die Werte der griechisch-römischen Antike zum Idealtypus der vollkommenen Persönlichkeit erhebt, und idealistisch, indem es die Priorität des Geistes gegenüber der Welt, der Innerlichkeit gegenüber der Äußerlichkeit betont.

Für die Theorie-Praxis-Problematik ist der letztgenannte Aspekt bedeutungsvoll. In den Spuren von Plato und Descartes hat sich insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen der Vorrang des Denkens, des Reflektierens, des Philosophierens und der Theorie gegenüber dem Handeln, der Tat und der

19 Sohm, *Ausbildung*, S. 23.

20 Ebd., S. 24.

21 Vgl. Gerard Radnitzky, „Die Universität als ordnungspolitisches Problem“, Hardy Bouillon; Gerard Radnitzky, *Die ungewisse Zukunft der Universität*, Berlin 1991, S. 16–18.

22 Sohm, *Ausbildung*, S. 24.

23 Günther Ropohl, *Technologische Aufklärung*, Frankfurt 1991, S. 232.

24 Ebd., S. 217–218.

Praxis durchgesetzt.²⁵ Wir haben in der akademisch-universitären Tradition also eine Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, die vom cartesianischen Dualismus von Geist und Materie geprägt ist, was zu einer prinzipiellen Vor- und Überordnung des Denkens und der Theorie gegenüber dem Handeln und der Praxis führt.

2.2 Die Berufsausbildung

Dem humanistisch-universitären Bildungskonzept steht das praktische Erlernen eines Berufes gegenüber. Diese Ausbildungstradition hat ihre Wurzeln in der aufklärungspädagogischen Betonung der Berufs- und Standeserziehung. Hier wird, im Gegensatz zur neuhumanistischen akademischen Bildung, betont, dass die Fragen nach Brauchbarkeit und Gemeinnützigkeit, nach Beruf und Arbeit bereits in der Ausbildung relevant sind.²⁶

Wir kennen das in unserer Gesellschaft auf der Sekundarstufe als Berufslehre und auf der Tertiärstufe in der Form von darüber hinaus führenden Fach- und Meisterschulen. Diese Ausbildungen sind einem dualen Bildungskonzept verpflichtet, welches berufliche Praxis mit schulischer Theorievermittlung verbindet.²⁷ Hier steht die Befähigung zur Berufsausübung im Mittelpunkt der Ausbildungstheorie. Das Schweizerische Berufsbildungsgesetz definiert denn auch prägnant:²⁸

Dieses Gesetz fördert und entwickelt ein Berufsbildungssystem, das den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht und das ihnen die Fähigkeit und Bereitschaft vermittelt, beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen.

Im deutschsprachigen Raum wird der duale Ausbildungsweg auch in der Zukunft von großer Bedeutung sein. Verschiedene zur Zeit laufende Reform- und Verbesserungsbestrebungen machen die ungebrochene Verpflichtung zur Praxisrelevanz deutlich. Das kann für Deutschland am Beispiel des durch die Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) entwickelten Programms „Neue

25 Es geht dabei wesentlich um den cartesianischen Dualismus zwischen der übergeordneten *res cogitans* und der untergeordneten *res extensa*; vgl. Anton Hügli; Poul Lübcke, *Philosophielexion*, Reinbek 32000, Art. „Descartes“, S. 143–144; Werner Brändle, „Descartes und seine modernen Kritiker“, in: Edith Gutsche; Hermann Hafner (Hrsg.), *Descartes und das neuzeitliche Denken*, Porta Studien, H. 13, 2. Aufl., 1993, S. 25–28; Adolf Köberle, *Descartes und die Folgen: Ein Weltbild in der Krise*, EWZ-Informationen Nr. 92/IX, Stuttgart, 1984.

26 Sohm, *Ausbildung*, S. 22.

27 Vgl. dazu Art. 13 im Schweizerischen Bundesgesetz über Berufsbildung.

28 Ebd.

Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ gezeigt werden, das sich folgende Zielformulierungen gegeben hat:²⁹

Nachhaltiges Ziel der Innovationen ist es, eine neue Unterrichtspraxis und Professionalität zu etablieren. Das Programm will die folgenden Lernziele bei den Auszubildenden befördern:

- Arbeitsprozessorientierung (Zusammenhang von Lernen und Arbeiten).
- Selbständiges und selbstorganisiertes Lernen (autonomieorientierte Formen des Lernens).
- Handlungsfähigkeit und Gestaltungskompetenz (berufliche Meisterschaft und Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt).
- Ganzheitliches Lernen (Zusammenhang und Austausch von Wissen und Erfahrung, Lernen im Team, ganzheitliches Technikverständnis).

Praxisintegriertes Lernen ist konstitutiv für dieses Bildungsmodell. Damit ist eine deutlich andere Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis gegeben als im akademisch-universitären Modell.

Zwischenüberlegungen: Es ist unschwer zu erkennen, dass der erstbeschriebene Bildungstypus gerne mit dem Prädikat „theoretisch“, der zweite mit dem Prädikat „praktisch“ versehen wird. Natürlich ist diese Zuweisung bei genauerer Betrachtung nicht die ganze Wahrheit. Beide, gymnasiale und universitäre Bildung wollen praxisrelevant, d. h. auf die Befähigung zum Leben ausgerichtet sein, und berufliche Ausbildung will ja auch nicht ohne Theorievermittlung auskommen.

Und dennoch halte ich die oft gemachte Zuweisung von „theoretisch“ und „praktisch“ für grundsätzlich angemessen. Die gymnasial-universitäre Bildung ist historisch – wie oben ausgeführt – vom Idealismus geprägt und betont den Vorrang von Geist, Idee, Abstraktion und Theorie gegenüber, Materie, Realität, Konkretion und Praxis. Bei aller theoretisch betonten Praxisrelevanz solcher Bildung bleibt sie doch über weite Strecken in „geistiger Autonomie berufs- und praxisabstinente“.³⁰ Ganz im Gegensatz dazu die Berufsausbildungen, die ganz und gar auf die beruflichen Fertigkeiten, und somit auf die Praxis ausgerichtet sind. Vielleicht hat Sohm sogar Recht, wenn er die Diagnose stellt, dass durch die (bis vor kurzem) fast undurchlässige Trennung der beiden Bildungsstränge, die Berufsausbildung „– von humanistischen Impulsen abgeschnitten – den utilitaristischen Verwertungsinteressen einer unreflektierten Praxis verfiel“.³¹

2.3 Der pädagogische Paradigmenwechsel im 20. Jahrhundert

In der Skizzierung der beiden Bildungsmodelle sind wir vom bildungstheoretischen Streit des 18. Jahrhunderts ausgegangen und haben die Linien vom Humboldt'schen Ideal der modernen Universität fast ungebrochen bis in die Gegen-

29 Internet unter <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/programmtraeger.htm>, besucht am 27.12.2002.

30 Sohm, *Ausbildung*, S. 24.

31 Ebd., S. 24–25.

wart gezogen. Das entspricht so natürlich nicht der Wirklichkeit. Die gegenwärtige Situation kann nicht verstanden werden, ohne die Betrachtung des pädagogischen Paradigmenwechsels im 20. Jahrhundert. Dieser ist u. a. mit den Namen K. Marx, J. Dewey, M. Horkheimer, T. W. Adorno und J. Habermas, E. Bloch und P. Bourdieu verbunden.³²

Es wird heute oft davon ausgegangen, dass diese erkenntnistheoretische und pädagogische Revolution bei Marx' Feuerbachthesen ihren Ursprung hat.³³ Dort heißt es u. a.:³⁴

(These 2) Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme, ist keine Frage der Theorie, sondern eine *praktische* Frage. In der Praxis muss der Mensch die Wahrheit, i. e. Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen. Der Streit um die Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des Denkens – das von der Praxis isoliert ist – ist eine rein *scholastische* Frage.

(These 11) Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt aber darauf an, sie zu *verändern*.

Damit kommt es zu einem erkenntnistheoretischen Kopfstand. Der platonisch-cartesianischen erkenntnistheoretischen Vor- und Überordnung des Denkens und der Theorie wird hier die erkenntnistheoretische Qualität der Praxis entgegen gehalten. Die Praxis erhebt sich dadurch aus dem Schattendasein, *nur* Anwendung vorgegebener, objektiver Theorie-Wahrheit zu sein, und beansprucht, selber zur Wahrheitsfindung beizutragen. Die Konsequenzen dieses erkenntnistheoretischen Paradigmenwechsel für das Denken im 20. Jahrhunderts kann hier nicht im Einzelnen diskutiert werden.³⁵ Eines muss im Hinblick auf die gegenwärtige Diskussion in der theologischen Ausbildung gesagt werden: Russel ist wohl Recht zu geben, wenn er sagt, das Marx' Philosophie dem nahe stehe, was wir heute Instrumentalismus nennen. Dieser, verbunden mit dem Pragmatismus, wird dann vor allem in der Pädagogik von John Dewey wirksam. Instrumentalismus und Pragmatismus sind von den Kriterien der Zweckmäßigkeit, der Nützlichkeit

32 [Http://www.praxisphilosophie.de](http://www.praxisphilosophie.de) bietet Zugang zu einem weiten Netzwerk des gegenwärtigen praxisphilosophischen Denkens.

33 Vgl. Bertrand Russel, *Philosophie des Abendlandes*, Zürich; Wien 1950 / 1979, S. 792; auch Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis*, Frankfurt 1979, S. 228 und Ernst Bloch (nach Horst Müller), „Praxis als Schlüsselbegriff von Ernst Blochs Philosophie“, <http://www.praxisphilosophie.de/praxis.pdf>, besucht am 31.12.2002).

34 In der Folge zitiert nach Karl Marx, *Die Frühschriften*, hrsg. von Siegfried Landshut, Stuttgart 1953, S. 339–341.

35 Dazu Norbert Schneider, *Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert: Klassische Positionen*, Stuttgart 1998. Aufschlussreich ist auch die kurze Darstellung der Kritik an Descartes durch Husserl, Heidegger, Horkheimer und Adorno in Brändle, „Descartes“ (S. 28–37). Im Hinblick auf die Praktische Theologie gibt Karl Lehmann einen hilfreichen Überblick über die philosophische Hintergrunddiskussion in „Das Theorie-Praxis-Problem“, Ferdinand Klostermann; Rolf Zerfuß (Hrsg.), *Praktische Theologie heute*, München; Mainz 1974, S. 84–89.

und der Funktionalität geleitet. Wahr ist nicht, was in einem zeitlosen Gedankengebäude (Theorie) allem Handeln vor- und übergeordnet ist, sondern, was im Vollzug, d. h. in der Praxis, funktioniert, d. h. zweckmäßig und nützlich ist. Damit ist das Kriterium der Wahrheit ihre Wirkung, nicht ihre Ursache.³⁶

Dieser erkenntnistheoretische Paradigmenwechsel führte im 20. Jahrhundert zu einer Vielzahl von neuen pädagogischen und didaktischen Entwürfen, die sich alle durch ihre radikale Praxisorientierung auszeichnen. „Handlungsorientierte Didaktik“, „emanzipatorische Didaktik“, „kritisch-konstruktive Didaktik“ sind nur einige der Begrifflichkeiten, die in diesem Zusammenhang auftauchen.³⁷ Viele von ihnen laufen laut Peterßen in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts im Konzept der „systemisch-konstruktivistischen“ Pädagogik zusammen. Die Grundstrukturen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes fasst Peterßen mit drei Begriffspaaren zusammen:³⁸

(a) „Zusammenhang statt Dualismus“: Der cartesianische Dualismus von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt wird aufgehoben. Der Mensch steht nicht als „bloßer Beobachter“ getrennt vom betrachteten Gegenstand, er steht in einer Beziehung zu diesem Gegenstand, bildet ein System mit ihm. Alle Beobachtungen, welche der Mensch macht, betreffen deshalb nicht nur den isolierten Gegenstand, sondern die Beziehungen im System, das „Beobachter“ und „Beobachtungsgegenstand“ einschließt.

(b) „Konstruktion statt Abbildung“: Aufgrund dieser systemischen Beziehung von erkanntem Subjekt und erkennendem Objekt, ist dem Beobachter keine neutrale und objektive Wahrnehmung im Sinne einer Abbildung des Gegenstandes möglich. Alle Erkenntnis ist in dem Sinne vom Erkennenden konstruiert, dass er sich selber in den Erkenntnisprozess einbringt.

(c) „Viabilität statt Wahrheit“: So schließt Peterßen.³⁹

Die Wirklichkeit, die eine Wirklichkeit, kann es dementsprechend gar nicht geben. Alle Suche nach Wahrheit, die offensichtlich allen Menschen zueigen ist und die angeblich *Movens* aller Wissenschaft ist, muss zwangsläufig ergebnislos bleiben. Wirklichkeit ist als Konstruktion immer die Konstruktion jener, die sie vornehmen, bzw. vorgenommen haben.

Das sich daraus ergebende Problem eines endlosen und alles lähmenden Streites von Wahrnehmungskonstruktionen versucht der Konstruktivismus mit dem Prinzip der „Viabilität“ zu begegnen. Das heißt: „Die Konstruktionen sind nicht

36 Russel, *Philosophie*, S. 792, zu Dewey auch S. 828–835. Vgl. auch Hügli; Lübcke, *Philosophielexikon*, Art. „Instrumentalismus“ (S. 319–320) und „Pragmatismus“ (S. 515).

37 Vgl. Wilhelm H. Peterßen, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München 2001, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage. Wegen seines Einflusses auf die Pädagogik der Befreiungstheologie ist im Hinblick auf theologische Ausbildung auch der brasilianische Pädagoge Paulo Freire wichtig (*Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart 1971).

38 Peterßen, *Didaktik*, S. 95–135, Ausführungen zu den drei Begriffspaaren S. 98–101.

39 Ebd., S. 101.

„wahr“ im Sinne einer Abbildungsrelation, sondern werden beibehalten, wenn und solange sie sich als nützlich erweisen, d. h. nicht in Konflikt kommen mit Erfahrungen oder anderen Konstruktionen.“⁴⁰ Peterßen urteilt deshalb richtig, wenn er dem Konstruktivismus letztlich utilitaristisches Denken vorwirft.

Zwischenüberlegungen: Der hier in Kürze dargestellte erkenntnistheoretische und pädagogische Paradigmenwechsel kann zugespitzt auf die Formel gebracht werden: Anstelle des *Primats der Theorie* tritt der *Primat der Praxis*. Nicht wenige Philosophen und Pädagogen würden dem in dieser Radikalität nicht ganz zustimmen wollen, sondern lieber in etwas moderaterer Form von einer Dialektik zwischen Theorie und Praxis sprechen. Gerade am zuletzt dargestellten systemisch-konstruktivistischen Ansatz wird aber deutlich, dass in der letzten Konsequenz unter dem Diktat von Instrumentalismus und Pragmatismus jede durch die Tradition übermittelte Lehre an ihrer Nützlichkeit und ihrer Funktionalität geprüft wird.

Die Theologie, vor allem soweit sie orthodox-reformatorisch und evangelikal ist, hat diesen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts heftig widersprochen.⁴¹ Würde diese neue Erkenntnistheorie das Sagen haben, so wird argumentiert, wäre jede normative Vorordnung von Schrift und Bekenntnis schutzlos der Kritik durch Nützlichkeit und Funktionalität ausgeliefert. Wahr ist dann nicht mehr, was durch göttliche Offenbarung gegeben ist, und durch die Bibel normativ überliefert wird, sondern was in der gegenwärtigen Praxis Freiheit und Menschlichkeit fördert. Wie Begriffe wie „Freiheit“ und „Menschlichkeit“ aber zu füllen sind, wird nicht von vorgegebenen Normen (Bibel, Bekenntnis) abgeleitet, sondern hier und jetzt, kontextuell und situativ „konstruiert“. Dieser grundlegenden theologischen Kritik kann hier nur zugestimmt werden.

Damit haben evangelikale Theologen ihre Hausaufgaben allerdings noch nicht gemacht.⁴²

1. Zum einen müssen erkenntnistheoretische Aufgaben gelöst werden. Der beschriebene Paradigmenwechsel zwingt evangelikale Theologie, ihre eigene Epistemologie zu überdenken, denn sie steht unter Verdacht, einem naiven Realismus verfallen zu sein. Dieser besteht darin, dass zwischen dem durchaus normativen biblischen Text und der formulierten Theologie zu naiv eine abbildhafte Entsprechung angenommen wird, d. h.: (a) die hermeneutischen Probleme werden in der Bibelauslegung zu wenig bedacht, (b) die eigene Theologie wird überschätzt und zu wenig kritisch hinterfragt, und (c) ihre kontextuelle Bedingtheit wird ignoriert.

40 Diesbergen, zit. ebd.

41 U. a. Horst W. Beck, *Marxistischer Materialismus im Schafspelz*, Wuppertal 1975; Klaus Bockmühl, *Herausforderungen des Marxismus*, Gießen; Basel 1977.

42 Die nun folgende Kritik an der (deutschsprachigen) evangelikalen Theologie bildet eine Kernthese meiner Dissertation, vgl. *Fragmentation*, S. 188–197 bezüglich der Missions-theologie, S. 271–275 bezüglich der Pädagogik, S. 294–315 bezüglich Epistemologie und Hermeneutik. An den entsprechenden Stellen auch die Belege, auf die ich hier verzichte.

Das führt z. B. dazu, dass (insbesondere deutschsprachige) evangelikale Theologie große Berührungängste mit dem Thema Kontextualisierung hat. Wenn sie das Thema aber behandelt, dann oft lediglich im Sinne einer kontextrelevanten ‚Übersetzung‘ der ‚vorgegebenen Wahrheit‘ in immer wieder neue Situationen hinein. Dabei wird die Bedeutung des Kontext für die Formulierung der ‚vorgegebenen Wahrheit‘ ignoriert.⁴³

2. Aus dieser erkenntnistheoretischen Aufgabenstellung ergibt sich eine zweite, pädagogische. Wenn es tatsächlich gilt, von einer Theologie Abschied zu nehmen, die vom naiven Realismus geprägt ist, dann muss das pädagogische Konsequenzen haben. Es ist dann nicht mehr möglich, theologisches Wissen im Sinne ein für alle Mal definierter Lehraussagen zu tradieren, d. h. Schülerköpfe wie Container mit vorgefertigten Lehrinhalten abzufüllen.⁴⁴ Die pädagogische Aufgabe muss dann darin bestehen, Menschen zu helfen, eigenständig und im besten Sinne kritisch, in der Dialektik zwischen überlieferter (und auch kontextuell bedingter) Theologie und den praktischen Herausforderungen der Gegenwart denken und handeln zu lernen, und zwar in ständigem Rückbezug auf die Bibel als die *norma normans* allen Denkens und Handelns.

2.4 Das Modell der Erwachsenenbildung

Der eben beschriebene pädagogische Paradigmenwechsel hat nicht nur zu Veränderungen in den traditionellen Ausbildungsmodellen geführt (Hochschulbildung und Berufsausbildung); auf dem Nährboden des neuen Theorie-Praxis-Verständnisses sind auch ganz neue Ausbildungsmodelle herangewachsen. Eines davon kann durch den Oberbegriff der *Erwachsenenbildung*⁴⁵ gefasst werden.

43 Eine Anzahl von evangelikalen Theologen im englischsprachigen Raum haben sich des Themas angenommen und sollten auch im deutschsprachigen Raum zur Kenntnis genommen werden, z. B. Peter Hicks, *Evangelicals and Truth: A Creative Proposal for a Post-modern Age*, Leicester 1998; Paul Hiebert, *Missiological Implications of Epistemological Shifts*, Harrisburg 1999; W. Jay Wood, *Epistemology: Becoming Intellectually Virtuous*, Leicester 1998. Im deutschsprachigen Raum hat sich auf evangelikaler Seite vor allem Heinzpeter Hempelmann kompetent mit den erkenntnistheoretischen Herausforderungen von Moderne und Postmoderne auseinandergesetzt, vgl. *Glauben wir alle an denselben Gott?*, Wuppertal 1997; *Wahrheit ohne Toleranz – Toleranz ohne Wahrheit: Chancen und Grenzen des Dialogs mit Andersgläubigen*, Wuppertal 2. Aufl., 1997; *Wie wir denken können*, Wuppertal 2000; „Erkenntnis aus Glauben: Vom Eigenwert theologischer Disziplinen“, in: Jörg Dieterich (Hrsg.), *Streiflichter zur Wissenschaftstheorie*, Friedensau 1999. Zum Thema auch Herbert H. Klement (Hrsg.), *Theologische Wahrheit und die Postmoderne*, Wuppertal; Gießen 2000.

44 So lautet die Kritik von Freire, *Pädagogik*, S. 57.

45 Erwachsenenbildung als eigenständige pädagogische Disziplin hat ihren Ursprung in den 1930er Jahren (vgl. Colin J. Titmus (Hrsg.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Oxford 1989, S. xxiii). In diesem Zusammenhang wurde zur Abgrenzung von der Pädagogik (Kinder- und Jugendausbildung) der Ausdruck *Andragogik* eingeführt (erstmalig 1924 von E. Rosenstock gebraucht). Er hat sich aber nie ganz durchgesetzt, nicht

Die grundlegende pädagogische Philosophie der Erwachsenenbildung hat Titmus folgendermaßen umrissen:⁴⁶

Fundamental to it is the idea that any adult is a free agent, responsible for his or her own action, who is therefore at liberty to participate or not in any educational experience as he or she chooses and who should determine the content and nature of that experience.

M. S. Knowles, ein Pionier der Andragogik, sieht hinter dem Konzept der Erwachsenenbildung vier Grundannahmen:⁴⁷

... as a person matures, (a) his self-conception moves from one of being a dependent personality toward one of being a self-directed human being; (b) he accumulates a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning; (c) his readiness to learn becomes oriented increasingly to the development tasks of his social roles; and (d) his time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation toward learning shifts from one of subject-centredness to one of problem-centredness.

Daraus lassen sich fünf Charakteristika der Erwachsenenbildung ableiten:

1. Erwachsene wollen in den Bildungsprozessen als reife, autonome und verantwortliche Personen ernst genommen werden. Das verlangt eine deutliche Lernerorientierung und Lernerzentrierung. Prokop und Geissler nennen denn auch neben lebenslangem Lernen, *selbstaktives*, *selbstverantwortliches* und *selbstbestimmtes* Lernen als Kennzeichen der Andragogik.⁴⁸ Daraus lässt sich ableiten, dass der Unterrichtsprozess in hohem Maße partnerschaftlich zu gestalten ist, d. h. dass sich die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbringen. Das bedingt, dass die Lernenden selbst ein großes Maß an Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses übernehmen.

2. Erwachsene bringen Lebens- und Berufserfahrung in den Ausbildungsprozess ein, und wünschen nicht, lediglich als Defizitsysteme behandelt zu werden, die mit Wissen aufgefüllt werden müssen, sondern als Kompetenzsysteme, die ihre Erfahrung in den Lernprozess einbringen.

3. Die Lernbereitschaft ist bei Erwachsenen stark auf den Kompetenzgewinn zur Bewältigung konkreter Lebens- und Berufsaufgaben ausgerichtet.

4. Damit verbunden sucht der Erwachsene nicht nach einer großen Theoriefülle, die er sich sozusagen auf Reserve aneignet, er sucht vielmehr eine schnelle Umsetzung des Erlernten. Erwachsenenbildung ist deshalb nicht mehr Initialausbildung (*initial education*), sondern lebenslanges Lernen (*continuing education*).

zuletzt, weil er wegen seiner Fixierung auf den Mann auch nicht unproblematisch ist (vgl. A. Krajny, „Andragogy“, Titmus, *Education*, S. 19; auch Heinrich Hanselmann, *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung*, Zürich 1951).

46 Titmus, *Education*, S. xxviii.

47 Zitiert in Krajny, „Andragogy“, S. 21.

48 Ernst Prokop; Karlheinz A. Geissler, *Erwachsenenbildung: Modelle und Methoden*. München; Basel 1974, S. 7.

5. Dies führt schließlich dazu, dass Inhalte in der Erwachsenenbildung weniger durch klassische Sachgebiete geprägt sind, sondern vielmehr durch lebensnahe Problemstellung.

Zwischenüberlegungen: Mit dem Konzept der Erwachsenenbildung erweitert sich für uns die Palette von Theorie-Praxis-Konzeptionen. In der Andragogik spielt die Theorie definitiv nicht mehr eine der Praxis vor- oder übergeordnete Rolle. Theorie ist hier der Input, der dem erwachsenen Menschen hilft, seine Erfahrung zu interpretieren, um so seine Kompetenzen zu erhöhen, späteren und neuen Herausforderungen gewachsen zu sein. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Menschen mit bereits erheblicher Lebens- und Berufserfahrung in Bildungsprozesse einsteigen, und zwar in Bildungsprozesse, die sie sich selber gewählt haben, die sie aufgrund ihrer Bedürfnisse selber als hilfreich erachten.

Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass Untersuchungen über Teilnehmende in der Erwachsenenbildung gezeigt haben, dass Personen, welche eine solide Grundausbildung (*initial education*) haben, in höherem Masse später auch Angebote des lebenslangen Lernens (*continuing education*) wahrnehmen, als solche mit bescheidenerer Grundausbildung.⁴⁹ Das heißt dann aber, dass die beiden Konzepte der *initial education* und der *continuing education*, resp. *Grundausbildung* und *lebenslange Fortbildung*, nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Auf keinen Fall darf die Erwachsenenbildung als das auf den ersten Blick praxisnähere Konzept an Stelle der traditionellen Grundausbildung treten. Vielmehr weisen diese Untersuchungen darauf hin, dass eine umfassendere Grundausbildung erst die selbstgesteuerte Persönlichkeit hervorbringt, welche später die Angebote der Erwachsenenbildung nutzen wird.

Im Hinblick auf theologische Ausbildung ist zweierlei zu bedenken:

1. Insofern theologische Ausbildung als Grundausbildung verstanden wird, d. h. als (Aus-)Bildung, welche Studierende auf das Leben generell und auf eine kirchliche oder missionarische Berufstätigkeit insbesondere vorbereitet, kann Erwachsenenbildungspädagogik nur beschränkt von Bedeutung sein. Einmal fehlt dem (zumeist noch jungen) Studierenden die nötige Lebens- und Praxiserfahrung, die induktives Lernen, d. h. Praxisreflexion möglich macht. Dann fehlt ihm aufgrund der mangelnden Praxiserfahrung auch eine präzise Einschätzung der Ausbildungsbedürfnisse. Und schließlich fehlt dem jungen Studierenden möglicherweise auch die menschliche Reife, welche die in der Erwachsenenbildung vorausgesetzte Innensteuerung einschließt. Es wird für theologische Ausbildung als Grundausbildung deshalb unerlässlich bleiben, dass durch ein größeres Maß an Außensteuerung Curricula und Studiengänge vorgegeben werden, und dass diese Studiengänge längere Theoriephasen umfassen, in denen in höherem Masse deduktive Stoffvermittlung nötig sein wird.

49 Titmus, *Education*, S. xxix.

2. Es muss aber auch festgehalten sein – und das erzeugt eine Spannung –, dass gerade in evangelikaler theologischer Ausbildung ein wachsendes Segment der Studierenden ein Studium als Zweite-Karriere-Ausbildung in Angriff nehmen. Diese Studierenden sind bereits zwischen 25 und 40 Jahre alt und bringen eine Grundausbildung in anderen Bereichen, sowie berufliche, wie auch (ehrenamtliche) kirchliche Erfahrung in den Ausbildungsprozess ein. Es kommt hinzu, dass manche dieser Studierenden bereits in ihrer beruflichen Fortbildung moderne Erwachsenenbildung erfahren haben, und nun mit der Erwartung auf einen demokratischen, partizipatorischen und zielorientierten Lernprozess ins Studium einsteigen. Solche Studierende werden dann bitter enttäuscht, wenn sie am theologischen Seminar eine hierarchische und von deduktiver Theorievermittlung geprägte Kultur vorfinden. Unterrichtende an (evangelikalen) theologischen Ausbildungsstätten sind deshalb gut beraten, wenn sie die Bildungsphilosophie und das Instrumentarium der Erwachsenenbildung kennen und beherrschen. Evangelikale theologische Ausbildung steht also vor der Herausforderung, zwei Bildungskonzepte zu vereinen, nämlich das der Grundausbildung (*initial education*) und das der Erwachsenenbildung (*continuing education*). Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

2.5 Das Fachhochschul-Modell

In dieser Herausforderung kommt uns ein weiteres Bildungsmodell möglicherweise zu Hilfe. Die in unserem Kontext in den vergangenen Jahren entstandenen Fachhochschulen wollen ja gerade *Bildung* und *Ausbildung* betreiben. Sie wollen, wie Sohm im Titel seines Buches sagt, *Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau* anbieten.

Dies soll dadurch geschehen, dass sie auf der einen Seite *Fachausbildung* sein will, die praxisbezogen und berufsorientiert *Expertenwissen* und berufsspezifische Kompetenzen vermittelt. Auf der anderen Seite soll sie aber auch *Bildung* sein, indem sie die nach wie vor gültigen Aspekte der Humboldt'schen Bildungstheorie weiterführt, nämlich den Menschen zum Menschsein zu befähigen. Das kann aber nur dadurch geschehen, dass der Mensch Denken lernt, und sich nicht nur *Expertenwissen*, sondern auch *Orientierungswissen* aneignet. Dieses erlangt er aber nur, indem er sich mit den „ahistorischen“ und „kontextinvarianten“ Grundfragen des Menschseins befasst, wie sie durch alle Jahrhunderte von Weisen, Philosophen und Pädagogen reflektiert wurden. Dazu gehört unaufgebar die Beschäftigung mit der Geschichte, dem Menschen (Anthropologie, Psychologie), der Gesellschaft (Soziologie), sowie mit Werten und Ethik. Dabei darf es allerdings nicht dazu kommen, so Sohm, dass die Vermittlung von *Expertenwissen* und *Orientierungswissen* unverbunden nebeneinander erfolgt, vielmehr muss

der Studierende angeleitet werden, seine Fachtätigkeiten im Rahmen der größeren Fragen des Menschseins verantwortlich wahrzunehmen.⁵⁰

Wenn Fachhochschulausbildung *Hochschulbildung* sein will, d. h. wenn sie wissenschaftliches Arbeiten fördern und ermöglichen will, dann müssen zwei Aspekte im Auge behalten werden:

Einmal müssen „Lehrende und Lernende in zunächst handlungsentlasteten Freiräumen in die Lage versetzt werden, sich mit Wissenschaft beschäftigen, mit Theorien, Methoden und deren wissenschaftlichen Implikationen auseinandersetzen zu können.“⁵¹ Es wird also in dieser Bildungstheorie nicht möglich sein, bei voller Berufsbelastung, sozusagen nebenher, ein Fachhochschulstudium zu absolvieren. Bei aller Praxisbezogenheit baut die Ausbildungsphilosophie der Fachhochschule auf das Prinzip der Distanzierung von der Praxis als wesentliches Element für das Gelingen der wissenschaftlichen Arbeit.

Zudem muss berücksichtigt werden: „Um wissenschaftlich arbeiten zu können, bedarf es eines hohen Theoriestandes.“ Wo dieser fehlt, besteht ein „unzureichend ausgebildetes theoretisches Problembewusstsein“, welches wiederum „den Horizont der überhaupt problematisier- und bearbeitbaren praktischen Probleme einschränkt.“ Wenn es dann zu Problemlösungsmöglichkeiten kommt, gilt, dass „die Problemlösungskapazitäten durch das dem Problemlöser zur Verfügung stehende theoretische Niveau determiniert“ sind.⁵² Diese Überlegungen machen klar, dass es illusionär wäre zu glauben, eine Ausbildung würde optimal praxisrelevant, wenn unter Verzicht auf einen hohen Theoriestand, lediglich Praxisanweisungen vermittelt würden. Im Gegenteil: Theorieleose Praxisanweisungen haben einen in jeder Hinsicht eingeschränkten Horizont und dienen lediglich einer kurzfristigen Pragmatik. Umgekehrt kann sich Theorievermittlung als nachhaltig praxisrelevant erweisen, wenn sie auf die Handlungsfelder der Studierenden ausgerichtet ist.

Die *Praxisorientierung* der Fachhochschule unterscheidet sich fundamental von der Praxisbezogenheit der (beruflichen) Fortbildung, welche dem Modell der Erwachsenenbildung folgt. Fachhochschulbildung zielt explizit auf „mehr als routinehaftes Anwenden eintrainierten Wissens und geübter Fertigkeiten“.⁵³ Das Ziel sieht Sohm vielmehr darin, „Lernende so auszubilden, dass sie in ihrer späteren beruflichen Praxis auf einem hohen Niveau theoretischer Fundiertheit praktische Problemstellungen selbständig zu bearbeiten in der Lage sind.“⁵⁴ Angestrebt wird die „Fähigkeit zur Überprüfung, Transformation, Weiterentwicklung und Abstimmung von Wissen in einem sachlich komplexen und sozial strukturierten Kontext.“⁵⁵

50 Vgl. Sohm, *Ausbildung*, S. 26–27.

51 Ebd., S. 32–33.

52 Ebd., S. 33.

53 Altrichter; Posch, zit. in Sohm, *Ausbildung*, S. 36.

54 Sohm, *Ausbildung*, S. 35.

55 Altrichter; Posch, zit. in Sohm, *Ausbildung*, S. 36.

Es ist „eine pädagogisch-didaktische Herausforderung“ – wie Sohm im Untertitel seines Buches sagt – die in diesem Bildungsmodell angestrebte Integration von Theorie und Praxis zu erreichen. Sohm lehnt auf dem Weg dahin den traditionellen „technisch-funktionalen Praxisbezug“ ab, der suggeriert, die zeitliche Priorität der Vermittlung theoretischen Wissens außerhalb praktischer Bezüge lasse die praktischen Probleme dann als klar ableitbare Anwendungsfälle dieses zuerst angeeigneten Wissens eindeutig identifizieren, der davon ausgeht, dass die jahrelange ausschließliche Aneignung eines Vorrats an Wissen zu dessen adäquater Anwendung in der späteren beruflichen Praxis befähige, der mithin als von der grundlegenden Annahme ausgeht, die alleinige, der Praxis vorgeordnete Beschäftigung mit allgemeinem theoretischem Wissen führe automatisch zu praktischer Handlungsfähigkeit und reflektierter Urteilskraft.⁵⁶

Dagegen plädiert er für einen „dynamisch-reflektierenden Praxisbezug“, als dessen Herzstück er die „eigene repräsentative Praxiserfahrung“ sieht. Lernprozesse vollziehen sich im „permanenten Oszillieren zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln“. Dabei kommt einerseits zum Tragen, „dass das Niveau der Verfügbarkeit über theoretisches Wissen das Ausmaß der differenzierten Wahrnehmung praktischer Probleme und das Maß der Einsichtsfähigkeit in deren vielschichtige Aspekthaftigkeit begrenzt“, d. h., dass theoretisches Wissen „für die Erweiterung der praktischen Problemlösungskompetenz“ also „unabdingbare Voraussetzung ist“. Andererseits ist „die Beschäftigung und Konfrontation mit praktischen Problemstellungen ... zentrale Voraussetzung für die vertiefende und reflektierende Beschäftigung mit und Aneignung von theoretischem Wissen“. Dieses Modell eines dynamisch-reflektierenden Theorie-Praxis-Bezuges will sowohl dem Primat der Theorie sein Recht geben, wenn es darum geht, das Niveau von Problemwahrnehmung und Problemlösung zu erhöhen. Gleichzeitig soll aber auch am Primat der Praxis festgehalten werden, wenn es um die Praxisrelevanz der Theorie geht.⁵⁷

Zwischenüberlegungen: Das Fachhochschulmodell bringt uns weitere Einsichten in die Theorie-Praxis-Problematik. Es steht zwischen den traditionellen Konzeptionen der akademisch-universitären Tradition, und der praxisintegrierten Berufsausbildung und will über die historische Polarisierung dieser beiden Ausbildungswege hinaus eine Synthese schaffen, indem es an der im praxisentlasteten Freiraum stattfindenden wissenschaftlichen Denkarbeit festhält, jedoch, wie die Berufsausbildungen, eine Berufsqualifizierung zum expliziten Ziel hat, und damit den Praxisbezug zum integralen Bestandteil der Ausbildungsphilosophie erhebt. Als innovatives Bildungsmodell der Gegenwart zehrt es vom Nährboden des pädagogischen Paradigmenwechsels des 20. Jahrhunderts, indem es sich vom einseitigen Primat des Denkens und der Theorie löst und die Praxis zur Partnerin

56 Sohm, *Ausbildung*, S. 36.

57 Ebd. S. 37–38.

im Ausbildungsprozess macht. Die pädagogischen Leitbegriffe sind – laut Sohm –: Hohes theoretisches Niveau und dynamisch-reflektierender Praxisbezug. Damit unterscheidet sich dieses Bildungsmodell auch profiliert von der pragmatischeren und auf einen kürzeren Zeithorizont eingestellten Erwachsenenbildung.

Mit dem Fachhochschulmodell schließen wir den Betrachtungsbogen und haben einen Überblick über die in unserer Gesellschaft zur Verfügung stehenden bildungstheoretischen Modelle mit je ihren eigenen Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen gewonnen. Wir haben in den Zwischenüberlegungen auch bereits erste Ausblicke auf die Konsequenzen und Relevanz dieser Konzeptionen für die theologische Ausbildung gemacht. Nun geht es in einem dritten Hauptabschnitt darum, konkret aufzuzeigen, welche Modelle der theologischen Ausbildung sich entwickelt haben, d. h. evangelikaler theologischer Ausbildung zur Verfügung stehen.

3. Traditionen und Modelle theologischer Ausbildung

Evangelikale theologische Ausbildung wird nicht nur im Kontext säkularer Bildungsmodelle wahrgenommen, sondern steht auch in Beziehung zu den verschiedenen Traditionen und Modellen theologischer Ausbildung. Diese sind natürlich mit den säkularen Bildungsmodellen verknüpft, müssen jedoch auch eigenständig wahrgenommen werden. Im Hinblick auf die hier im Vordergrund stehenden Ausbildungsstätten werden nun folgende Traditionen und Modelle diskutiert:⁵⁸ (1) Die Bibelschulbewegung, (2) die akademische, universitäre theologische Ausbildung, (3) das Modell der amerikanischen *Seminaries*, und schließlich (4) neuere, alternative Modelle, die unter dem Oberbegriff *Theological Education by Extension* eingeordnet werden können.

3.1 Die Bibelschulbewegung

Die meisten der evangelikalen Ausbildungsstätten haben ihre Wurzeln in der Tradition der Bibel- und Missionsschulen. Diese muss in enger Verbindung mit der modernen Missionsbewegung gesehen werden. Die ihr zugehörigen Schulen waren ursprünglich eigentliche Berufsausbildungsstätten für angehende Missio-

58 Die nach wie vor umfassendste historische Studie zur Geschichte der theologischen Ausbildung ist Edward Farley's, *Theologia*. Vgl. auch folgende kürzere Darstellungen: Banks, *Education*, S. 17–70; Sidney Rooy, „Historical Models of Theological Education“, René C. Padilla (Hrsg.), *New Alternatives in Theological Education*, Oxford 1988, S. 51–72; Graham Cheesman, „Competing Paradigms in Theological Education“, *Evangelical Review of Theology* 17 (1993): S. 484–499;

nare und Missionarinnen.⁵⁹ Zu den ersten Instituten dieses Typus gehörten die Missionsschulen der klassischen Mission, wie die Basler Mission, die Barmer Mission und die Berliner Mission. Insbesondere die Basler Missionsschule verstand sich als Berufsausbildung für Missionare, als Alternative zum akademischen Theologiestudium, das vielen potentiellen Missionaren, die Handwerker waren, nicht offen stand.⁶⁰ Diese alten Missionsschulen überlebten nicht, sind jedoch als Prototypen der späteren Bibelschulbewegung zu sehen, als deren älteste Schule das Prediger- und Missionsseminar St. Chrischona gilt (gegründet 1840). In den 1880er Jahren findet man dann die ersten Missions- und Bibelschulen in Nordamerika, darunter auch die noch heute bekannten *Prairie Bible Institute* und *Moody Bible Institute*.⁶¹

Diese Schulen waren ganz vom Geist der Missionsbewegung geprägt und müssen eigentlich als deren Rekrutierungs- und Trainingsinstitute gesehen werden. Der Geist der frühen Bibelschulbewegung kann mit den Stichworten *geistliches Leben* und *missionarische Leidenschaft* umschrieben werden. Wie Witmer treffend formuliert:⁶²

Go ye into all the world and preach the gospel to every creature. This parting command of the risen Lord is the *raison d'être* for Bible institutes and colleges. It is the base of reference for the direction, the purpose, and the subject matter of Bible college education. The founders and their successors were dominated by the conviction that the church is under compelling obligation to make the gospel of salvation known to all mankind.

Cheesman sieht in der Bibelschulbewegung folgende gemeinsame Charakteristika:⁶³ (1) Ausbildung der christlichen Gemeinde ohne den zerstörerischen Einfluss liberaler und kritischer Universitätstheologie. (2) Ausbildung der ‚Laien‘ für die Mitarbeit in Gemeinde und Mission. (3) Ausbildung der Missionare für die moderne Missionsbewegung. (4) Betonung des geistlichen Wachstums und der praktischen Befähigung.

Obwohl die Bibelschulbewegung ihre Wurzeln in Europa hat, erlebte sie ihre eigentliche Blüte in Nordamerika, wo zwischen 1882 und 1940 über 250 solche Institute gegründet wurden.⁶⁴ Die nachhaltige Wirkung der Bibelschulen darf nicht unterschätzt werden. Einmal belieferten sie die Missionen mit Tausenden

59 Vgl. Klaus Fiedler, *Ganz auf Vertrauen: Geschichte und Kirchenverständnis der Glaubensmissionen*, Gießen; Basel 1992, zur Geschichte der evangelischen Missionsbewegungen S. 12–35; zur Bedeutung der Bibelschulen S. 426–435.

60 Vgl. Wilhelm Schlatter, *Die Geschichte der Basler Mission*, Bd. 1, Basel 1916, S. 30–31.

61 Fiedler, *Vertrauen*, S. 426–428.

62 S. A. Witmer, *The Bible College Story. Education with Dimension*, New York 1962, S. 103.

63 Grahame Cheesman, „Paradigms“, S. 488.

64 Virginia L. Brereton, *Protestant Fundamentalist Bible Schools: 1882–1940*, Columbia University, PhD Dissertation 1981. Noch 1960 spricht Witmer von ca. 250 Bibelschulen in Nordamerika mit ca. 25.000 Studierenden (*College*, S. 15, 34–38).

von Missionaren,⁶⁵ zum andern hatten sie einen nachhaltig prägenden Einfluss auf den nordamerikanischen Evangelikalismus.⁶⁶

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam die Bibelschulbewegung im Zuge der amerikanischen Missionstätigkeiten zurück nach Europa, insbesondere auch in den deutschsprachigen Raum, und verband sich mit der hier vorhandenen Tradition außeruniversitärer (evangelikaler) Ausbildung. Nicht wenige der in der *Konferenz bibeltreuer Ausbildungsstätten* zusammengeschlossenen Institutionen haben direkte nordamerikanische Wurzeln (etwa die Bibelschule Brake), oder sind von der amerikanischen Bibelschulbewegung neu angeregt worden.

Im Hinblick auf unser Thema steht außer Zweifel, dass die Bibelschulen in mehrfacher Weise praxisorientiert sind: (1) Einmal ist da eine Orientierung auf die missionarische Praxis hin. Durch Information, Motivation und Training sollen junge Menschen dazu befähigt werden, sich mit ihrem ganzen Leben im Projekt Weltmission zu investieren.⁶⁷ (2) Dazu kommt, dass die Bibelschulen Lebensschulen waren und zum Teil noch sind, in denen durch gemeinsames Leben und gemeinsame geistliche Disziplinen verbindliches christliches Leben in Gemeinschaft eingeübt wird. (3) Schließlich bildeten und bilden zum Teil immer noch Einsätze und Praktika einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung.

Gleichzeitig muss aber festgehalten werden, dass auch die Bibelschulen in ihrer Pädagogik grundsätzlich von einer Vorordnung der Theorie ausgehen und deshalb ein Gefälle von der Theorie hin zur Praxis implizieren. Die Theorievermittlung ist nicht kritisch, akademisch und analytisch im Sinne universitärer Wissenschaftlichkeit, sie ist vielmehr bestätigend, synthetisch und motivierend. Dennoch ist es Theorievermittlung.

Nicht zu Unrecht brauchen Ferris und Enlow den Begriff *Indoktrinierung* in ihrer Charakterisierung der Bibelschulen.⁶⁸ Indoktrinierung bedeutet, dass vorde-

65 Pierce R. Beaver hielt 1976 fest, dass ca. 70% aller zu der Zeit tätigen nordamerikanischen Missionare und Missionarinnen an diesen Schulen ausgebildet wurden. („The American Protestant Theological Seminary and Mission: A Historical Survey“, *Missiology* 6 / 1 (1976): S. 85). Bedenkt man zudem, dass 1969 weltweit 33.290 nordamerikanische Missionare tätig waren, dann kann die Bedeutung der Bibelschulbewegung nicht hoch genug veranschlagt werden (Richard V. Pierard, „Pax Americana‘ and the Evangelical Missionary Advance“, in: Joel A. Carpenter; Wilbert R. Shenk (Hrsg.), *Earthen Vessels: American Evangelicals and Foreign Missions 1880–1980*, Grand Rapids 1990, S. 157–160).

66 Brereton, *Bible Schools*, wies nach, dass die gegenwärtige Stärke der evangelikalen Bewegung in Nordamerika unbedingt in Zusammenhang mit der Wirkungskraft der Bibelschulbewegung gesehen werden muss.

67 Die Vorträge und Publikationen von Otto Riecker gehören zu den eindrucklichsten Plädoyers für eine praktisch-missionsorientierte Bibelschulbildung (z. B. *Mission oder Tod*, Wuppertal 1973).

68 R. W. Ferris; Ralph E. Enlow, „Reassessing Bible College Distinctives“, American Association of Bible Colleges, unveröff. Vortragsmanuskript 1995, S. 3. Die von Ferris und Enlow vorgeschlagenen Charakteristika sind: (1) commitment to undergraduate preparation for vocational Christian service, (2) commitment to the priority of biblical formation—both mastery of the Bible and mastery by the Bible, (3) commitment to spiritual and ministerial

finiertes, überliefertes Wissen vermittelt wird mit der Absicht, eine gültige Tradition bleibend in der nächsten Generation zu verankern. Ausbildung dieser Art kann durchaus biblisch begründet werden und war bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts weit verbreitet. Spätestens seit John Dewey gilt Indoktrinierung jedoch als Pädagogik autoritärer Gemeinschaften und als nicht akzeptabel in einer demokratischen Gesellschaft.⁶⁹ Theorievermittlung als Indoktrinierung steht dem Ideal universitärer Pädagogik, welche zu selbstständigem, kritischem Denken anleiten will, diametral gegenüber.⁷⁰ Ja, im Falle evangelikaler Bibelschulen ist die Indoktrinierung geradezu eine explizite Maßnahme gegen das kritische Denken der Universität. Es ist ja laut Ferris und Englow „indoctrination in orthodoxy as a safeguard to doctrinal purity“.

Zwischenüberlegungen: Das Bibelschulmodell gibt hinsichtlich der Theorie-Praxis-Problematik ein zwiespältiges Bild ab. Auf der einen Seite ist es durch eine starke Praxisdimension charakterisiert, die vor allem in der Förderung der persönlichen Spiritualität, im gemeinsamen Leben und in der missionarischen Leidenschaft zum Ausdruck kommt. Auf der anderen Seite steht dieses Modell wegen der Ausbildungsphilosophie der Indoktrinierung in scharfem Kontrast zum oben beschriebenen pädagogischen Paradigmenwechsel, wie auch zur universitären Tradition der kritisch-analytischen Reflexion.

Wenn das neuhumanistische Bildungsideal davon ausging, dass durch die Beschäftigung mit der klassischen Literatur diese sozusagen von selbst ihre bildende Wirkung entfalten und den Menschen zum Leben befähigen würden,⁷¹ so geht das bibelschulische Bildungsideal in analoger Weise davon aus, dass die Beschäftigung mit Bibel und ‚orthodoxer‘ Theologie den Menschen von selbst zum richtigen christlichen Leben befähigen wird. In beiden Fällen dominiert die Vor- und Überordnung der Theorie. Im Falle des neuhumanistischen Bildungsideals ist sie durch die platonisch-cartesianische Vor- und Überordnung des Geistes über die Materie begründet. Im Falle der Bibelschultradition gilt, was Norbert Greinacher ganz generell über die Theologie sagt:⁷²

development through the requirement to engage in practical ministry during training, (4) emphasis on Christian character development through setting and enforcing standards, (5) emphasis on indoctrination in orthodoxy as a safeguard to doctrinal purity, (6) emphasis on teaching practical ministry techniques and (7) emphasis on a view of leadership which stresses the intrinsic authority which accompanies divine appointment and guidance.

69 Vgl. Ross T. Bender, „Indoctrination“, *Harper's Encyclopedia of Religious Education*, New York 1990, S. 321–322.

70 Inwieweit auch im kritisch-wissenschaftlichen Hochschulstudium Indoktrinierungen geschehen, steht auf einem andern Blatt.

71 Vgl. Sohm, *Ausbildung*, S. 23.

72 Norbert Greinacher, „Das Theorie-Praxis-Problem in der Praktischen Theologie“, in: Ferdinand Klostermann; Rolf Zerfaß (Hrsg.), *Praktische Theologie heute*, München; Mainz 1974, S. 108.

In der Theologie im Allgemeinen und in der Praktischen Theologie im Besonderen hält sich hartnäckig die Feststellung von der grundsätzlichen Überlegenheit der Theorie über die Praxis. Nicht selten verbirgt sich dahinter eine platonische Entfremdung der christlichen Botschaft. Dabei wird die Theorie vor allem als eine statische Wirklichkeit aufgefasst. Gerade in der Theologie wurde und wird oft die Unveränderlichkeit und damit Überlegenheit der Wahrheit, mit der sich der Theoretiker beschäftigt, der Veränderlichkeit und damit Unterlegenheit der Wirklichkeit gegenüber gestellt.

Damit trifft Greinacher m. E. einen ganz kritischen Punkt insbesondere evangelikaler theologischer Ausbildung. Der theologische Gedanke des von Gott Gesetzten, Normativen und Unveränderlichen führt, gepaart mit der platonisch-cartesianischen Vor- und Überordnung des Denkens zu einem Primat der Theologie als vorgegebene Theorie, von der dann praktisches Handeln abgeleitet werden kann und soll.

Dies führt zur Schlussbemerkung, dass die Bibelschultradition zwar an der Oberfläche sehr praxisorientiert daher kommt, in ihren tieferen Schichten aber dennoch theorielastig ist.

3.2 *Theologische Ausbildung als akademisches Studium*

Einige evangelikale theologische Ausbildungsstätten haben sich seit ihrem Beginn als Hochschulstudium im Sinne einer inhaltlichen Alternative zu den universitären theologischen Fakultäten verstanden,⁷³ andere Ausbildungsstätten haben im Laufe ihrer Akkreditierungsbemühungen begonnen, am Hochschulstudium Maß zu nehmen. In beiden Fällen ist das universitäre Theologiestudium für viele evangelikale Ausbildungsstätten heute ein Referenzpunkt. Es ist deshalb angebracht, sich mit dem klassischen Theologiestudium als „Hochschulstudium im Rahmen der Universität“ zu befassen.⁷⁴

Die Tatsache, dass theologische Fakultäten im Rahmen der modernen Universität einen Platz haben, ist nicht selbstverständlich. Sie mussten sich diesen im 18. Jahrhundert erst erkämpfen und es ist nicht zuletzt das Verdienst von Friedrich Schleiermacher, dass das gelungen ist. Sein Entwurf eines Curriculums für

73 Das gilt vor allem für die *Staatsunabhängige Theologische Hochschule* (früher: FETA), Basel, und die *Freie Theologische Akademie*, Gießen.

74 Vgl. Zumstein, „Fakultäten“.

das Theologiestudium⁷⁵ hat gerade auch die hier diskutierte Frage nach Theorie und Praxis nachhaltig geprägt.⁷⁶

Es ist Schleiermacher gelungen, die Theologie als wissenschaftliche Disziplin im Kontext der modernen Universität zu etablieren, indem er sie als *positive*, d. h. zweckbezogene Wissenschaft definierte. Als solche muss sie eine „Beziehung auf einen äußeren, d. h. außerhalb des Wissens selbst liegenden Zweck“ haben. Schleiermacher argumentiert, dass so, wie die Medizin „die Herstellung des Körpers in seinen Normalzustand“, und die Jurisprudenz „die Hervorbringung des Rechts“ bezweckt, so bezweckt die Theologie „die Erhaltung des christlichen Glaubens in der Gemeinschaft“. All diese Wissenschaften sind *positiv*, „weil sie nicht bloss ein Seyn darstellen, sondern eines hervorbringen wollen“.⁷⁷ Damit erhielt das Theologiestudium eine explizite Praxisorientierung, und zwar zugespitzt auf die Praxis der Kirchenleitung.⁷⁸ Das gibt dem Theologiestudium auch eine Vorwärtsorientierung auf die kirchliche Praxis hin. Gleichzeitig ist eine *positive* Wissenschaft durch ihre historische Rückbindung definiert. Alle Praxis ist historisch bedingt und deshalb wird aus der Kenntnis und der Reflexion der Geschichte heraus die Theorie für die Praxis in der Gegenwart entfaltet. Es geht Schleiermacher „um die Thätigkeit der Wenigen, welche im Besitz des geschichtlichen Bewusstseyns sind, um die Identität und die Mittheilung des Glaubens zu erhalten“.⁷⁹

Die von Schleiermacher vorgeschlagene Konzeption hat für unser Theorie-Praxis-Verständnis enorme Bedeutung. Ich möchte hier auf drei Aspekte hinweisen: (1) Die grundsätzliche Praxisorientierung der Theologie, (2) die Praktische Theologie als Theorie von der Praxis, und (3) die Zuspitzung (oder besser: Eingrenzung!?) der Praxisorientierung auf die Kirchenleitung.

75 Der Text, um den es hier geht, ist die 1811 verfasste Schrift *Kurze Darstellung des Theologischen Studiums* und die spätere Version der Vorlesungsmitschrift der *Theologischen Enzyklopädie* von David Friedrich Strauss aus dem Jahr 1831/32: Friedrich Schleiermacher, *Theologische Enzyklopädie 1831/32* (Nachschrift von David Friedrich Strauss, hrsg. von Walter Sachs), Berlin; New York 1987, im Folgenden als ThE zitiert. Zur Interpretation der *Theologischen Enzyklopädie* vgl. Martin Rössler, *Schleiermachers Programm der Philosophischen Theologie*, Berlin 1994.

76 Die Bedeutung von Schleiermacher für unsere Fragestellung habe ich ausführlicher behandelt in „Fragmentierung und Integration in der theologischen Ausbildung: Ist Schleiermachers ‚Theologische Enzyklopädie‘ die Lösung oder die Ursache des Problems?“, Vortrag gehalten an der Tagung der evangelikalen theologischen Ausbildungsstätten in Frankreich INFAC, 12.–14. September 2000, nicht veröffentlichtes Manuskript.

77 ThE § 1.

78 ThE §1; §20; vgl. Rössler, *Schleiermacher*, S. 53.

79 ThE §3; vgl. Rössler, *Schleiermacher*, S. 50–51. Dass damit die Theologie ihren Platz als normative Wissenschaft verloren hatte und sich nur noch aus dem historischen Gewordensein der Kirche definierte, hatte natürlich weitreichende Folgen, insbesondere für die Bibelwissenschaften und die normative Stellung der Bibel.

Der Schleiermacher'sche Entwurf ist heute in der Durchführung jedoch problematisch geworden. Die Theologie ist im Rahmen der Universität in Begründungsnotstand. Schleiermachers Begründung via Kirchenleitung ist nicht mehr relevant. Schleiermacher schrieb in einem Kontext, in dem die Kirche noch als selbstverständliche und gesellschaftskonstituierende Größe Geltung hatte. Aus dieser Stellung der Kirche konnte problemlos die wissenschaftliche Bildung von Kirchenleitern neben derjenigen von Ärzten und Anwälten abgeleitet werden. Diese Begründung trägt in unserer nachchristlichen Gesellschaft nicht mehr. Die Theologie muss ihren Platz in der Universität neu und anders begründen. Jean Zumstein tut dies im Hinblick auf Evangelisch-reformierte Fakultäten in der Schweiz mit folgenden Argumenten:⁸⁰

- Die Theologie leistet einen Beitrag zur wissenschaftlichen Bearbeitung der für unsere Kultur konstitutiven christlichen Tradition.
- Sie trägt zusammen mit den anderen Fakultäten „die Mitverantwortung für die Verteidigung der ethischen Werte, welche der humanistischen Universität zugrunde liegen“.
- Sie kämpft „aufgrund ihrer eigenen Tradition gegen jegliche Vergöttlichung der Erkenntnis und der Wissenschaft“ an.

Darüber hinaus, so Zumstein, kann sie gegenüber der Gesellschaft eine integrierende Funktion ausüben, ein Anwalt des Menschen und der Menschlichkeit sein, und in einer säkularen Gesellschaft das Gedächtnis der christlichen Tradition aufrecht erhalten.

Der Kirche soll sie gerade dadurch dienen, dass sie frei, d. h. nicht an sie gebunden ist. Gegenüber allen fundamentalistischen und sektiererischen Trends kann sie „aufgrund einer nüchternen und sachgemäßen Reflexion die Kirche vor der religiösen Torheit warnen“. Deshalb ist sie halt dann doch der Ort, an dem sich zukünftige Pfarrer und Pfarrerrinnen mit Gewinn die „fachliche Kompetenz zur selbständigen und relevanten Interpretation der christlichen Tradition“ holen – nicht als Praxisausbildung für den kirchlichen Dienst, wohl aber als akademisches Grundstudium, auf dem dann in einer zweiten Ausbildungsphase (Vikariat) der kirchliche Beruf erlernt werden kann.⁸¹

Theologisches Studium im Kontext der Universität lebt also in der Spannung zwischen dem universitären Ethos von „zweckfreier“ Lehre und Forschung und der klaren Orientierung auf die kirchliche berufliche Tätigkeit. Gibt sie das Erste auf, verliert sie ihre Legitimation als universitäre Wissenschaft, gibt sie das Zweite auf, verliert sie ihre ureigenste und wesensmäßige funktionale Mitte und

80 Zumstein, „Fakultäten“, S. 97–99.

81 Die hier von Zumstein vorgetragene Sicht ist in den vergangenen Jahren mehrfach bestätigt worden: Ulrich Gäbler und Ekkehard Stegemann in einem Interview mit der Basler Zeitung (Montag, 3. April 1995, S. 7); Diskussion an der Evangelischen-theologischen Fakultät der Universität Bern um die neue Prüfungsordnung, die davon ausgeht, dass das Theologiestudium keine Pfarrerausbildung ist, sondern lediglich die akademische Grundlage dazu (*Reformierte Presse* 1999, H. 46, S. 7).

Einheit. Die Literatur zu diesem Thema gibt ausreichend Zeugnis von dieser Spannung.⁸²

Zwischenbilanz: Evangelikale theologische Ausbildung steht also im Spannungsfeld zwischen zwei Ausbildungstraditionen, der akademisch-universitären auf der einen Seite und der praxisorientiert-missionarischen auf der anderen Seite. Auf den ersten Blick ist man geneigt zu sagen, das universitäre Modell sei theorie-, das Bibelschulmodell praxisorientiert. So wird die Sachlage auch oft von der Basis her wahrgenommen und dann – im Hinblick auf die Bedürfnisse von Kirche und Mission – dem praxisorientierten Weg der Vorzug gegeben.⁸³ Wir haben aber gesehen, dass die Zuweisung nicht ganz so einfach gemacht werden kann.

Das akademisch-universitäre Modell will zwar explizit nicht Praxisschule im Sinne von Berufsausbildung sein. Es bietet als Abschlussqualifikation nicht die beruflichen Fertigkeiten des Gemeinde- oder Missionsdienstes, sondern die Fähigkeit, im Lichte der christlich-abendländischen Tradition (die es kennen zu lernen gilt) für die Gegenwart kritisch und selbständig zu denken. Damit will das Hochschulstudium nicht minder praxisorientiert sein, geht aber davon aus, dass die übergeordnete Praxisfertigkeit eine intellektuelle ist.

Das Bibelschulmodell ist andererseits auch nicht nur praxisorientiert, in dem Sinne, dass es ein ‚In-Praxis-Training‘ wäre. Im Gegenteil, ein hoher Anteil der Ausbildung ist der Indoktrinierung, d. h. der Wissensvermittlung gewidmet.

Dennoch ist die Entwicklung von der Bildungsphilosophie der Bibelschule hin zu derjenigen der Universität ein Paradigmenwechsel, über dessen Ausmaß sich evangelikale theologische Ausbildung im Klaren sein sollte: (1) An die Stelle der vergewissernden Indoktrinierung tritt die selbständige, kritisch-hinterfragende Denkarbeit, (2) an die Stelle der Förderung spiritueller und missionarischer Leidenschaft tritt die distanziert-unbeteiligte Betrachtungsweise, und (3) an die Stelle der Praxiseinübung tritt die kritische Praxisreflexion.

82 Vgl. die Standard-Einleitungen ins Studium, wie Rudolf Bohren (Hrsg.), *Einführung in das Studium der evangelischen Theologie*, München 1964, insbesondere S. 10–15; Gerhard Ebeling, *Studium der Theologie: eine enzyklopädische Orientierung*, Tübingen 1977; Friedrich Mildtenberger, *Theorie der Theologie: Enzyklopädie als Methodenlehre*, Stuttgart 1972; Henning Schröer (Hrsg.), *Einführung in das Studium der evangelischen Theologie*, Gütersloh 1982, insbesondere S. 13–46 und 180–192. Zugespitzt erlebt die Praktische Theologie die beschriebene Spannung, was denn auch in der Literatur ihren Niederschlag findet. Als Beispiele seien genannt: Ferdinand Klostermann; Rolf Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, München; Mainz 1974, zum Theorie-Praxis-Problem explizit die vier Aufsätze von Adolf Exeler; Norbert Mette, Karl Lehmann, Norbert Greinacher und Gerhard Sautter, S. 65–131; auch Martin Nicol, *Grundwissen Praktische Theologie*, Stuttgart 2000, S. 243–257.

83 Diese Einschätzung hat auch Otto Riecker immer wieder mit Vehemenz verfochten: *Bildung und Heiliger Geist*, Neuhausen bei Stuttgart 1974; *Universitäts-Theologie und Gemeinde-Frömmigkeit*, Neuhausen bei Stuttgart 1984.

3.3 Das Modell der amerikanischen Seminaries

Im eben beschriebenen Spannungsfeld zwischen Bibelschultradition und universitärer Hochschulbildung haben europäische evangelikale Unterrichtende und Studierende nicht selten im amerikanischen Seminarmodell eine Lösung gesehen. In diesem Modell wird versucht, die oben beschriebenen Gegensätze zu vereinen: Hier Spiritualität, missionarische Motivierung und Praxisorientierung, dort akademische Arbeit.⁸⁴

Die Geschichte der amerikanischen Seminare beginnt im frühen 19. Jahrhundert mit der Gründung des *Andover Theological Seminary* (1808) und dem *Princeton Theological Seminary* (1812). Dies waren Schulen in kirchlicher Trägerschaft, welche in einem dreijährigen Vollstudium als von den Colleges getrennte Institutionen eine „post-collegiate“ Ausbildung für Pastoren anboten.⁸⁵ Das sind bis heute die Charakteristika der amerikanischen Seminare. Innerhalb der *Association of Theological Schools (ATS)* sind heute in Nordamerika über 275 *Seminaries* und *Divinity Schools* zusammengeschlossen. Zwei Drittel davon sind protestantisch, ein Viertel katholisch, der Rest orthodox oder pfingstlich. Nach wie vor haben über 80% einen denominationellen Träger.⁸⁶

Der Einfluss des amerikanischen Seminarmodells auf deutschsprachige evangelikale theologische Ausbildung erfolgte in den vergangenen 40 Jahren auf mehreren Schienen: (1) Eine große Zahl deutschsprachiger evangelikaler Theologen studierten an nordamerikanischen Seminaren. (2) Durch amerikanische Missionen wurden in Europa Ausbildungsstätten nach dem Modell der *Seminaries* gegründet, oder gefördert (z. B. die Freie Theologische Akademie, Gießen). (3) Schulen im deutschsprachigen Raum erlangten akademische Anerkennung durch die Kooperation mit amerikanischen Seminaren (z. B. die Akademie für Weltmission, Korntal).

Um zu verstehen, welchen Einfluss dies auf die deutschsprachige evangelikale theologische Ausbildung hatte und hat, ist die geschichtliche Entwicklung der

84 Diese Integration wurde und wird auch von den kirchlichen Predigerschulen (heute Kirchliche Hochschulen, dazu die neue Einschätzung von Klaus Haacker, „Warum und wozu (noch) Kirchliche Hochschulen?“ *Theologische Beiträge* 33 (2002): S. 365–362.), sowie den freikirchlichen Predigerseminaren angestrebt (zur Situation der freikirchlichen Predigerseminare vgl. Erwin Brandt, „Akzente und Perspektiven der ökumenisch-missionarischen Ausbildung an einer freikirchlichen Ausbildungsstätte“, in: Evangelisches Missionswerk (Hrsg.), *Impulse für eine Kirche von morgen: Beiträge zur ökumenisch-theologischen Ausbildung*, Hamburg 1997, S. 102–107; Hans-Harald Mallau, „Das Theologiestudium im BEFG und seine ‚akademische Anerkennung‘“, in: *ZThG* 6 (2001): S. 8–18; Kim Strübind, „Pastoren bilden Pastoren aus: Ein Entwurf für eine zeit- und sachgemäße theologische Ausbildung im Bund Evangelisch-Freikirchlicher Gemeinden in Elstal“, in: *ZThG* 6 (2001): S. 204–217.

85 Robert W. Lynn, „Notes Toward A History: Theological Encyclopedia and the Evolution of Protestant Seminary Curriculum, 1808–1868“, *Theological Education* 1 (2002): S. 118.

86 Statistische Angaben nach Banks, *Education*, S. 4–5.

Seminaries zu betrachten. Edward Farley gliedert diese Geschichte in drei Phasen:⁸⁷ (1) Eine erste Phase steht unter dem Stichwort „pious learning (divinity)“. Das Schwergewicht lag auf dem Studium der Bibel (einschliesslich der alten Sprachen), dem Lesen theologischer Literatur (hauptsächlich britischer Herkunft) und des Erlernens des Predigens (sacred rhetoric).⁸⁸ Es war geistlich-geistige Bildung im klassischen Sinn des Wortes, d. h. persönlichkeitsprägende Lektüre der Tradition im Hinblick auf die pastorale Tätigkeit. In dieser Phase wird der Pastor als Geistlicher gesehen, als Mann Gottes, der durch sein Studium zu vertiefter Gottesfurcht gelangt und deshalb für den Dienst in der Gemeinde ausgerüstet ist. (2) Eine zweite Phase charakterisiert Farley mit dem Begriff „scholarship“. Unter dem Einfluss deutscher, universitärer theologischer Ausbildung kam es noch vor Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer zunehmenden Akademisierung des Seminarstudiums.⁸⁹ Von der deutschen theologischen Ausbildung wurde in der Folge die vierfache Disziplinentrennung übernommen (Bibel, Geschichte, Theologie, Praxis), und damit auch wachsende Fragmentierung des Studiums. Hier ist der Pastor nun ein Akademiker, der die verschiedenen Disziplinen der Theologie wissenschaftlich meistert. (3) In den vergangenen 50 Jahren, so Farleys, kann noch eine weitere Entwicklung beobachtet werden. Der Pastor wird als „professional“ gesehen, als fachlich qualifizierter Profi für kirchliche Arbeit. Damit rückt die Praktische Theologie ins Zentrum, sie soll den angehenden Pastoren und Pastorinnen die berufliche Fachkompetenz vermitteln. Farley betont, dass diese drei Phasen nicht einfach chronologisch aufeinander folgen, sondern dass die erste und zweite auch noch in die Gegenwart hinein ragen. Dominierend ist heute aber, so Farley, die professionell-praktische Dimension des „clerical paradigm“.

Es ist diese dritte historische Phase, welche für manche europäische evangelikale Theologen als attraktives Modell gesehen wird. Seine Praxisorientierung ist offensichtlich und hat mehrere Dimensionen: (1) Theologische Ausbildung im Seminarmodell ist explizit berufsorientiert, d. h. auf die Fachqualifikationen in den verschiedenen kirchlichen und missionarischen Berufsfelder ausgerichtet. (2) Sie ist funktionalistisch und pragmatisch, d. h. die Qualitätsstandards werden vom ‚Output‘ her definiert.⁹⁰ (3) Sie tendiert dazu, in der Theoriebildung prag-

87 Farley, *Theologia*, S. 6–12.

88 Vgl. auch Lynn, „History“ S. 122.

89 Farley wörtlich: „The modern, European ideal of specialized disciplines had to be applied to theology. This ideal took hold in the United States under the impact of the Germanization of American theological education“, *Theologia*, S. 111. Dass die amerikanischen Universitäten nicht zuletzt unter dem Einfluss des deutschen Idealismus und Liberalismus ihre religiös-christliche Seele verloren haben, ist die überzeugende These von George M. Marsden, *The Soul of the American University: From Protestant Establishment to Established Unbelief*, New York; Oxford 1994, S. 101–112.

90 Vgl. die kritischen Anfragen von Tim Dearborn, „Preparing New Leaders for the Church of the Future“, *Transformation* 12/4 (1995): S. 7–12.

matisch und eklektisch zu sein, d. h. sie holt sich in den theologischen, philosophischen, soziologischen und psychologischen Theorien die Theoriemodule, die im Hinblick auf die Formulierung einer Praxistheorie für den pastoralen Dienst hilfreich sind. (4) Sie tendiert dazu, Theorien von ihrer Praktikabilität her zu bewerten. (5) Sie verbringt mehr Zeit damit, Anwendungen und Umsetzungen von Theorien zu bedenken, als Theorien kritisch zu hinterfragen und durch philosophische Reflexion neu zu formulieren.⁹¹

Edward Farley hat die neueren Entwicklungen in der amerikanischen Seminausbildung harsch kritisiert.⁹² Seine Hauptkritik richtet sich gegen die funktionalistische Praxisorientierung des „clerical paradigm“. Drei Punkte sind dabei hervor zu heben: (1) Der Funktionalismus der Seminausbildung trägt zwar ein sehr praxisorientiertes Gesicht, hat aber in Wirklichkeit das Theorie-Praxisproblem verschärft. Er sieht die pastorale Aufgabe lediglich als soziologisch definierbare öffentliche Rolle und legt entsprechend das Schwergewicht der Ausbildung auf Predigen, Management, Organisation, Lehren und Evangelisieren. Die Kirche und Dienst zugrunde liegenden ekklesiologischen und geistlichen Themen bleiben dabei weitgehend auf der Strecke. Wenn aber einseitig die funktionalistische Interpretation des pastoralen Berufes als Kriterium, Inhalt und Ziel der Ausbildung dient, wird Theologie von der Praxis entfremdet, wird theologisches Denken und Arbeiten sekundär, weil nur noch die pastorale Technik zählt. (2) In Fortführung – aber in einer einseitigen Funktionalisierung – des Schleiermacher-Paradigmas, ist der Begriff ‚Praxis‘ auf die professionellen Tätigkeiten des Pastors und Gemeindeleiters reduziert worden. Das hat fatale Auswirkungen in zwei Richtungen: Einmal wird der Leistungsauftrag an die biblischen, historischen und theologischen Disziplinen darauf beschränkt, für diese pastoralen Funktionen den theoretischen Vorbau zu liefern. Damit wird Theologie insgesamt tendenziell auf Pastoraltheologie reduziert. Auf der anderen Seite geht die volle Breite, d. h. die das ganze Leben umfassende Handlungsorientierung aller Theologie verloren. Die implizite Botschaft ist, dass christliche Praxis Pastoralpraxis ist. (3) Gleichzeitig ist Seminausbildung im tiefsten Sinne nicht pastorale Praxis, denn der Studierende studiert und nimmt nicht pastorale Funktionen wahr. Selbst wenn er mit einem Teilzeitpensum studiert und daneben in einer Gemeinde arbeitet, ist sein Studium Studium und nicht Gemeindepraxis. Es ist Theorie von der Praxis, im Gegensatz zu Schleiermachers Theorie ist es aber nicht kritische Reflexion der Grundfragen der pastoralen Arbeit, sondern das

91 Ein Beispiel ist die Missiologie. Wie Edward Rommen in seiner Studie zur amerikanischen evangelikalen Missionstheorie zeigt, werden die missionstheologischen Grundlagen, wie sie G. W. Peters formuliert hat mehrheitlich akzeptiert. Der Rest der nordamerikanischen evangelikalen Missionstheorie ist der Umsetzung gewidmet (*Die Notwendigkeit der Umkehr*, Gießen; Basel 1987, S. 128–129).

92 Farley, *Theologia*, vor allem S. 127–149; vgl. auch Bruce C. Steward, „Tensions in North American Theological Education“, *Evangelical Review of Theology* 14 (1990): S. 43–49; Cheesmann, „Paradigms“; Rooy, „Models“.

kognitive Vermitteln von Prinzipien, Manualen, Modellen und Techniken, die dann in der Praxis angewandt werden sollen.

Auch wenn Farleys Kritik nicht von allen geteilt wird, und seit dem Erscheinen von *Theologia* die Diskussion um Reformbestrebungen zur Überwindung der funktionalistisch-pragmatischen Praxisfixierung fortgeführt wurde,⁹³ werden durch seine Kritik die Grundkonturen amerikanischer Seminausbildung sichtbar. Es ist dies vor allem der konsequente, auf Gemeinde und Mission ausgerichtete Praxisbezug. Diese Praxisorientierung hat deutlich pragmatische Züge, d. h. theologische Ausbildung wird an ihrem Resultat gemessen.

Mit diesem Pragmatismus verbunden ist die hohe Bedeutung, welche empirischen Studien gegeben wird. Immer wieder sind es sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur missionarischen und gemeindebauerischen Praxis, welche Impulse zu neuen Strategien und Methoden, aber auch zur Neudefinierung der Theologie gegeben haben und noch geben. Donald McGavrans Untersuchungen zum Gemeindegewachstum können als Prototyp dafür gesehen werden.

Ich vermute, dass es auch dieser Pragmatismus ist, der es möglich macht, dass in der amerikanischen theologischen Ausbildung alternative didaktische Modelle, wie sie durch den oben beschriebenen Paradigmenwechsel angeregt wurden, aufgenommen und für die eigenen Zwecke verwendet wurden. So kennt man z. B. das Konzept klinischer Seelsorgeausbildung (*Clinical Pastoral Education*) in den USA seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts,⁹⁴ und die von befreiungstheologischer Pädagogik (Freire) geprägte *Theological Education by Extension* (siehe unten) ist von evangelikaler amerikanischer theologischer Ausbildung wohlwollend aufgenommen worden.⁹⁵

Zwischenüberlegungen: Dieser Pragmatismus, der uns in der amerikanischen Seminausbildung begegnet, ist für Theologen und Theologinnen im deutschsprachigen Raum attraktiv und Widerspruch herausfordernd zugleich. Auf der einen Seite bietet diese praktisch-pragmatisch orientierte theologische Ausbildung ein hohes Maß an Verwertbarkeit des Erlernten in der konkreten missionarischen und kirchlichen Arbeit, – im Gegensatz zu deutschsprachiger akademischer Theologie, die oft auf einer praxisfernen Abstraktionsebene operiert. Andererseits sitzt im deutsch-europäischen Theologen eine tiefe Skepsis gegenüber einer Theologie, die zu sehr nach Verwertbarkeit, Funktionalität und gar Erfolg schießt.

Könnte es sein, dass diese Spannung zwischen amerikanischer (oder sollte man gar sagen angelsächsischer) und deutsch-europäischer Theologie ihre Wur-

93 Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Farley und der weiterführenden Diskussion vgl. Banks, *Education*, S. 15–70.

94 Piper, *Kommunizieren*, S. 27.

95 Eindrückliches Zeugnis dafür ist der vom Ralph D. Winter im Kontext der *School of World Mission* am Fuller Theological Seminary bereits 1969 herausgegebene Sammelband, *Theological Education by Extension*, Pasadena 1969.

zeln in den unterschiedlichen geistesgeschichtlichen Traditionen hat, dort der Empirismus, hier der Idealismus?⁹⁶ Vielleicht hat der britische Militärgeschichtler John Keegan nicht unrecht, als er, angesprochen auf den Unterschied zwischen Briten und Deutschen, sagte:⁹⁷

Der deutsche Geist ist für die Briten unverständlich. In Großbritannien gibt es nichts, was man mit der Anziehungskraft abstrakter Ideen auf die Deutschen vergleichen kann. Die Briten denken sehr pragmatisch und praktisch, und das spiegelt sich auch in der philosophischen Debatte. Wir sind Empiriker, während die Deutschen Idealisten sind. Zwischen Empirikern und Idealisten gibt es keine gemeinsame Basis.

So kann die amerikanische Seminausbildung für (evangelikale) deutschsprachige theologische Ausbildung eine (notwendige) Herausforderung sein, in Theologie und theologischer Ausbildung nicht einseitig einer vom Idealismus geprägten Geisteshaltung anzuheften, sondern ohne Skrupel auch nach dem konkreten missionarischen und gemeindebaulichen *Output* theologischer Ausbildung zu fragen. Dieser (amerikanischen) Herausforderung sollten wir uns nicht entziehen.

Der Gefahr, damit auf Kosten seriöser akademischer Arbeit einem einseitigen Pragmatismus zu verfallen, kann (evangelikale) theologische Ausbildung dadurch entgehen, dass sie sich nicht allein am nordamerikanischen Seminarmodell orientiert, sondern ebenso am oben vorgestellten europäischen Fachhochschulmodell. Dieses kann insbesondere für die in den vergangenen Jahren an verschiedenen Seminaren eingeführten Master-Studiengänge anregend sein. In vielfacher Hinsicht entsprechen die pädagogischen Zielsetzungen solcher, auf die kirchliche und missionarische Praxis ausgerichteten Master-Studiengänge, genau denjenigen von Fachhochschulen. Das von Sohm vorgeschlagene Modell der Theorie-Praxis-Integration verdient höchste Aufmerksamkeit und hat das Potential, in der gegenwärtig etwas festgefahrenen Theorie-Praxis-Debatte im Bereich evangelikaler Theologischer Ausbildung zukunftsweisende Impulse zu verleihen.⁹⁸

3.4 Alternative Modelle theologischer Ausbildung:

Schließlich wenden wir uns Ausbildungsmodellen zu, welche in starkem Maße Impulse aus dem pädagogischen Paradigmenwechsel des 20. Jahrhunderts aufgenommen haben. Dabei ist vor allem an zwei Kategorien zu denken: (1) Einmal Ausbildungen, die dem Modell von *Clinical Pastoral Education* (CPE) folgen, und (2) solche, die unter die Rubrik *Theological Education by Extension* (TEE) fallen.

96 Vgl. das Kapitel „American Practicality and Germanic Ideals: Two Visions for Reform“, Marsden, *University*, S. 101–113.

97 „Der Krieg ist keine Frage der Moral“, *Die Weltwoche* Nr. 51/52 (2002): S. 81.

98 Vgl. dazu bei Sohm, *Ausbildung*, vor allem S. 81–89.

Wie bereits früher gesagt, liegen die Anfänge der *Clinical Pastoral Education* in Nordamerika in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts. Der Kern des Konzeptes liegt in der eigentlichen In-Praxis-Ausbildung. In Einzelsupervision und Gruppengesprächen wird die Praxiserfahrung reflektiert und so der Lernprozess begleitet und geleitet.⁹⁹ Piper zeigt auf, dass durch Heinrich Philipp Sextro ein ähnliches Konzept bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Göttinger „Pastoralinstitut“ verwirklicht wurde, im 19. Jahrhundert jedoch unter dem Druck des Bildungsidealismus („der Geist eilt der Praxis wieder voraus“) keine Zukunft fand.¹⁰⁰ Heute ist ‚Klinische Ausbildung‘ im deutschsprachigen Raum ein anerkanntes Instrument praxisintegrierter Ausbildung. Sie kommt hauptsächlich in der Seelsorge- und Predigtausbildung zur Anwendung, u. a. in der zweiten Ausbildungsphase der Pfarrerausbildung (Vikariat) und in Spezialausbildungen (z. B. Krankenhausseelsorge). Neuere Konzepte, wie *Mentoring*, *Coaching* und *Supervision* nehmen Aspekte der *CPE* auf.

Theological Education by Extension hat ihre Wurzeln im Paradigmenwechsel in der Mission, der seit dem zweiten Weltkrieg zu beobachten ist. Die zu größerer Eigenständigkeit herangereiften Kirchen der Zwei-Drittel-Welt meldeten immer deutlicher ihre Bedenken hinsichtlich der Nützlichkeit und Angemessenheit westlicher Ausbildungsmodelle an. Nachdem der *Theological Education Fund* des Weltkirchenrates zwischen 1958 und 1978 Millionen von Dollars investiert hatte, um in der Zwei-Drittel-Welt theologische Hochschulen nach westlichem Muster aufzubauen, stellte sich bereits in den 60er Jahren die Frage, ob dies überhaupt die richtige, d. h. in diesen Kontexten hilfreiche Art pastoraler Bildung sei.¹⁰¹ So kam es 1963 am Presbyterianischen Theologischen Seminar in Guatemala zur Initiative, dezentrale, auf einfachem akademischem Niveau gehaltene und ganz auf die pastoralen Bedürfnisse der Teilnehmenden ausgerichtete Ausbildung anzubieten. Dies wird normalerweise als Geburtsstunde von *TEE* gesehen.¹⁰² Bereits 1977 erwähnt F. Ross Kinsler in einer approximativen Angabe 300 *TEE*-Programme in 75 Ländern, die zwischen 30.000 und 40.000 Studierende erreichen.¹⁰³

Unter dem Druck der Ausbildungsbedürfnisse in Missionssituationen der Zwei-Drittel-Welt, gefördert durch den amerikanischen Pragmatismus der *School*

99 Vgl. Dieter Stollberg, *Therapeutische Seelsorge: Die amerikanische Seelsorgebewegung*. München 1969; auch Paul M. Zehr; Jim Egli, *Alternative Models of Mennonite Pastoral Formation*, Elkhart 1992.

100 Piper, *Kommunizieren*, S. 14–27, Zitat S. 26.

101 Dazu treffend Lesslie Newbigin, „Theological Education in a World Perspective“, *Ministerial Formation* 4 (1978): S. 3–10.

102 Vgl. Kenneth B. Mulholland, „Presbyterian Seminary of Guatemala: A Modest Experiment Becomes a Model for Change“, F. Ross Kinsler, *Ministry by the People: Theological Education by Extension*, Genf 1983, S. 33–41.

103 F. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, Pasadena 2. Aufl., 1981, S. xii.

of World Mission des Fuller Theological Seminary (McGavran, Winter) und reflektiert im Horizont einer neuen Pädagogik, wie sie z. B. in der Befreiungstheologie zur Anwendung kam (Freire), wuchs in der Folge eine Konzeption der theologischen Ausbildung heran, die als eigenständiges Modell Beachtung verdient. Kinsler, einer der Vordenker im Bereich TEE, hat TEE verschiedentlich und mit immer wieder anderen Begriffen definiert. Allen Definitionen gemeinsam ist die konsequente *Kontext- und Personenorientierung*. Das ultimative Kriterium lautet etwa so: Christliche Dienste werden von entsprechend begabten Menschen in der Gemeinde wahrgenommen und theologische Ausbildung hat den Auftrag, diesen Menschen die Ausbildung zukommen zu lassen, die sie brauchen. Traditionelle Ausbildungsmodelle schaffen das nicht, weil sie elitär sind, die gemeindlichen Dienste auf Profis konzentrieren, Zugangshürden zum Studium aufweisen (Distanz, Finanzen, formelle Zulassungsbedingungen), und Studierende von ihrem Kontext entfremden.¹⁰⁴

Anfänglich war TEE auf den Gebrauch in der Zwei-Drittel-Welt ausgerichtet. Später wurden TEE-Konzepte zunehmend auch in Nordamerika und Europa eingesetzt. Dabei kam es zur Entwicklung einer Vielzahl von Konzepten, die zwar Elemente der TEE-Philosophie aufnahmen, aber nur noch im weitesten Sinne als TEE verstanden werden können. Dazu gehören Konzepte, wie *Distant Learning* (Fernunterricht, z. B. *International Correspondence Institute* ICI), gemeindeintegrierte theologische Ausbildung (z. B. *Bibelschule am Ort* BaO), *Open Access Education* (z. B. *The Open University* in Grossbritannien), und neuerdings auch *E-Learning* (Ausbildung über das Internet).

Die Versprechen dieser Ausbildungskonzepte kreisen um zwei Begriffe, welche ihre pädagogische Philosophie charakterisieren: (1) Offenheit, d. h. ein hohes Maß an Zugänglichkeit für möglichst alle, die Ausbildung wollen. Traditionelle Barrieren sollen überwunden werden, wie z. B. nicht genügend formale Zulassungsqualifikationen, geographische Gebundenheit wegen der Familie, Notwendigkeit der Berufstätigkeit, um Geld zu verdienen, Unentbehrlichkeit in der Gemeinde (z. B. in einem missionarischen Aufbauprojekt). (2) Praxisintegration, d. h. Ausbildung parallel zur Tätigkeit in Gemeinde oder Mission. Zusätzlich zum Lernen *durch* die Praxis im Sinne von *Learning by doing* oder *On-the-job-training* liefert das Extension-Programm den theoretischen biblischen und theologischen Input.

Damit solche Programme halten, was sie versprechen, sind anspruchsvolle Rahmenbedingungen nötig, was leider nicht immer gewährleistet ist.¹⁰⁵ Bereits in den 1980er Jahren begannen selbst die Befürworter der ersten Stunde kritisch

104 Vgl. Kinsler, *Extension*, S. 3–60.

105 Ich habe mich im Rahmen der Konsultation *Global Open Access Theological Education am Oxford Centre for Mission Studies*, 7.–11. Februar 2000 mit diesen Ausbildungskonzepten positiv-kritisch befasst, vgl. „Mission and Theological Education: Do New Models of Theological Education Deliver What They Promise?“, *Transformation* 18/2 (2001): S. 87–98.

über Extension-Ausbildung zu sprechen. Die Zahl der gescheiterten Projekte wurde immer größer und neben den Aufzählungen der positiven Auswirkungen von TEE entstanden immer länger werdende Mängellisten.¹⁰⁶

Zwischenbilanz: Damit haben wir den zweiten Untersuchungsgang abgeschlossen und sind nun in der Lage, uns einen summarischen Überblick über die zur Verfügung stehenden Bildungsmodelle mit ihren jeweiligen Theorie-Praxis-Konzeptionen zu verschaffen:

- Das *akademisch-universitäre Modell* ist explizit nicht Berufsausbildung sondern Einübung in kritische Wahrnehmung und differenziertes Denken in einem berufsentlasteten Raum. Es versteht sich als Grundausbildung (*initial education*) und steht in der Tradition des neuhumanistischen Bildungsideals, welches die Vor- und Überordnung des Denkens vor der Praxis betont. Damit will akademisch-universitäres Studium durchaus praxisrelevant sein, d. h. es geht davon aus, dass die erlernte kritische Wahrnehmung und das eingeübte differenzierte Denken dazu befähigen, in der Lebens- und Berufspraxis zu bestehen.
- Das *duale Berufsausbildungs-Modell* will auf die geforderten Fertigkeiten eines Berufes vorbereiten. Es vermittelt nicht theorielose Praxis sondern will mit seiner dualen Konzeption Fachwissen und Einüben von Fertigkeiten miteinander verbinden.
- Das *Erwachsenenbildungsmodell* kommt vor allem in der privaten und beruflichen Fortbildung zum Zuge (lebenslanges Lernen, *continuing education*). Es macht ernst mit den Forderungen einer emanzipatorischen Pädagogik und will Teilnehmende als reife, erwachsene Menschen ernst nehmen. Es baut auf der Einsicht auf, dass der Mensch dann am erfolgreichsten lernt, wenn er durch gezielten Theorieinput dazu angeregt wird, seine Erfahrungen zu reflektieren, und zwar so, dass es zu AHA-Erlebnissen kommt (induktives Lernen).
- Das *Fachhochschulmodell* hat sich zum Ziel gesetzt, praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau anzubieten. In Abgrenzung zum Berufsausbildungsmodell will die Fachhochschule nicht Berufsfertigkeiten einüben – solche werden vorausgesetzt. In Abgrenzung zur Erwachsenenbildung orientiert sich das Fachhochschulmodell nicht lediglich am kurzfristig erreichbaren und in der Praxis sofort nutzbaren Lernerfolg. Es will vielmehr die Praxis auf akademischem Niveau reflektieren und versteht sich insofern als Hochschulstudium. Im Gegensatz zu diesem ist es aber konsequent auf die berufliche Tätigkeit ausgerichtet und will explizit und konkret zu erhöhter Berufsqualifizierung führen.
- *Theologische Ausbildung im Kontext der Universität* unterliegt den oben beschriebenen bildungstheoretischen Rahmenbedingungen der Universität. Sie

106 Vgl. Kenneth B. Mulholland, „TEE Come of Age: A Candid Assessment after Two Decades“, Robert L. Youngblood (Hrsg.), *Cyprus: TEE Come of Age*, Exeter 1984, S. 9–25.

- ist deshalb nicht pastorale Berufsausbildung. Gleichzeitig hat sie aufgrund ihrer – erstmals von Schleiermacher definierten – Selbstbegründung ein eindeutiges Gefälle auf die Kirchenleitung hin. Das lässt sie, insbesondere in der Praktischen Theologie, in einem nicht aufzulösenden Theorie-Praxis-Konflikt.
- Das *Bibelschul-Modell* ist von seinem Ursprung her auf die Missionspraxis ausgerichtet. Es will zur missionarischen Tätigkeit motivieren und befähigen. Dies geschieht nicht nur durch schulischen Unterricht, sondern ebenso durch das Einüben geistlicher Disziplin, das Leben in Gemeinschaft und durch Praktika. Geprägt vom Verständnis der Vorordnung der Theorie vor der Praxis und in konservativ-evangelikaler Tradition stehend neigt es zur (apologetischen) Indoktrinierung. Obwohl sie zugespitzt praxisorientiert ist, besteht Bibelschul-ausbildung doch zu einem großen Teil aus deduktiver Stoffvermittlung.
- Das *amerikanische Seminarmodell* versucht innerhalb des nordamerikanischen akademischen Systems eine Verbindung zwischen pastoraler Ausbildung (Praxis) und akademischem Studium (Theorie). In den letzten Jahrzehnten ist Seminar-ausbildung immer stärker pragmatisch und funktional geworden. Da Inhalt und Qualität weitgehend von den Output-Bedürfnissen bestimmt werden, tendiert die Seminar-ausbildung der Praxis einen Vorrang vor der Theorie zu geben.
- Die *alternativen theologischen Ausbildungsmodelle* wie *Clinical Pastoral Education*, *Theological Education by Extension* (und andere Konzepte der *Distant Education*) haben eine konsequente Personen- und Kontextorientierung. Ihr Grundkonzept ist die In-Praxis-Ausbildung. Dabei nehmen sie Impulse aus dem pädagogischen Paradigmenwechsel des 20. Jahrhunderts auf und lehnen sich stark an die Erwachsenenbildung an. Sie sind dezidiert praxisorientiert. Da die Vorteile dieser Modelle nur bei idealen Rahmenbedingungen zum Tragen kommen, vermögen viele Programme dieses Typus nicht zu halten, was sie versprechen.

Diese Schlussübersicht erlaubt als erstes folgenden Kommentar: Wenn in der Theorie-Praxis-Diskussion die Vokabeln „Theorie“ und „Praxis“ unreflektiert und undefiniert verwendet werden, sind sie unbrauchbar und führen lediglich zu Missverständnissen und Konfusion. Jedes der vorgestellten Modelle ist auf seine Weise „theoretisch“ und „praktisch“. Dabei bedeuten „Theorie“ und „Praxis“ nicht in jedem Modell dasselbe, und auch Gewichtung, Prioritätenordnung und Verhältnissetzung sind verschieden. Im Gespräch ist deshalb genaues Hinhören, wie auch präzises Definieren gefragt, wenn es nicht zu unfruchtbaren Missverständnissen kommen soll.

Will man die Begrifflichkeiten klären, dann ist als erstes darauf hinzuweisen, dass es gelegentlich zu einer unheilvollen Vermischung theologischer Anliegen mit geistesgeschichtlichen Entwicklungen gekommen ist, und noch kommt. So gibt es auf der einen Seite die biblisch begründete Vorordnung der Offenbarung, der Schrift, des Redens Gottes, auf das gehorchend im Lebensvollzug geantwor-

tet werden soll. Diese Vorordnung des Redens Gottes darf aber nicht einfach gleichgesetzt werden mit dem idealistischen Primat des Geistes, des Denkens und der Theorie. Diese Gleichsetzung hat zu einer (theologisch legitimierten) Überschätzung der theologischen Theorie geführt, die so zur allem Handeln vorge-schalteten ewig gültigen Lehre wird.

Im Gegenzug hat der pädagogische Paradigmenwechsel des 20. Jahrhunderts die Theologie in dieser falschen Verbindung von theologischem Anliegen und philosophischer Konzeption voll getroffen. Die Ablehnung dieses Paradigmenwechsels seitens konservativer Theologen galt und gilt natürlich der theologischen Seite der Sache, d. h. der Infragestellung der normativen Vorordnung der Bibel. Weil aber die beiden Aspekte – hier Theologie, dort Pädagogik – nicht auseinander gehalten werden, wird der pädagogische Paradigmenwechsel insgesamt verworfen. Das halte ich nicht nur für unnötig, sondern im Lichte der biblischen Aussagen auch für falsch.

Wünschenswert ist also ein Denkmodell, das theologisch an der Vorordnung der Bibel festhält, ohne davon gleich eine platonisch-cartesianische Überordnung des Denkens und der Theorie abzuleiten, und das die Herausforderung des pädagogischen Paradigmenwechsels positiv aufnimmt, ohne dabei gleich einem marxistischen Primat der Praxis anheim zu fallen.

In Anlehnung an die Thesen, die Norbert Greinacher zur Praktischen Theologie formuliert hat, können wir folgende Eckdaten fixieren:¹⁰⁷

- Es gibt keine absolute, geschichtslose Theorie, die aller Praxis vorgeordnet ist. Alle Theoriebildung ist immer auch durch Handeln und Erfahrung mitbedingt. Wer das nicht mit bedenkt, erhebt die Theorie zur Ideologie (nach These 4).
- Es gibt keine theorielose Praxis. Alles Handeln ist immer auch durch Denken mitbedingt. „Wer sich dessen nicht bewusst ist, verfällt der ideologischen Praxis“ (nach These 5).
- Abzulehnen ist ein Primat der Theorie im Sinne des Idealismus, denn dies entspricht nicht dem biblischen Zeugnis (nach These 6).
- Abzulehnen ist ein Primat der Praxis, im Sinne des Marxismus. „Ein solcher Standpunkt dient letztlich nur der Stabilisierung des Status quo in der Kirche“ (nach These 7).

Über Greinacher hinausgehend muss im Lichte der eingangs formulierten biblischen Akzente zudem gesagt werden:

- Die prinzipielle Vorordnung der Offenbarung Gottes, d. h. der Bibel ist unaufgebbar.
- Die biblische Zuordnung von Theorie und Praxis kann weniger durch die Begriffe Denken und Handeln, als vielmehr durch das Begriffspaar *Wort-Antwort*, oder die Abfolge *hören / erforschen* → *gehören / handeln* → *lehren / weitergeben* erfasst werden.

107 Greinacher, „Theorie-Praxis-Problem“, S. 105–110.

Von hier aus können nun konkrete Schritte der Umsetzung ins Auge gefasst werden.

4. Überlegungen zur Umsetzung

In diesem Schlussteil werden in der Form von sechs Thesen entlang klassischer pädagogisch-didaktischer Fragestellungen Perspektiven für eine Theorie und Praxis integrierende theologische Ausbildung aufgezeigt. Dabei konzentrieren wir uns auf didaktische Überlegungen.¹⁰⁸

4.1 WOZU? Die Frage nach Auftrag und Ziel

Theologische Ausbildung gewinnt ihre grundlegende Praxisorientierung dadurch, dass sie sich als Dienst in und an der Kirche in ihrer Mission versteht. Ein *akademisches* Paradigma, das nur rückwärtsgewandt die biblisch-christliche Tradition wissenschaftlich bearbeitet, und nach vorn gerichtet die Sendung der Kirche aus den Augen verliert, verliert seinen grundlegendsten Praxisbezug. Das *klerikale* Paradigma (Schleiermacher) hat zwar eine definierte Praxisorientierung, ist jedoch zu eng gefasst, weil es lediglich die Kirchenleitung im Blickfeld hat. Gefordert ist heute ein *eklesiales* oder *missionales* Paradigma, das die Gemeinde in ihrer Sendung vor Augen hat.¹⁰⁹ Die in den vergangenen fünfzig Jahren gewachsene Überzeugung, dass Theologie in ihrer gesamten Ausrichtung missionsorientiert sein soll, muss konsequent bis in die theologische Ausbildung hinein weiter gezogen werden.¹¹⁰

Andrew Kirk, Dekan und Leiter der Missionsabteilung an den *Selly Oak Colleges* in Birmingham, hat wie kaum ein anderer die Konsequenzen aus dieser

108 Dieses Kapitel basiert auf einem bisher nicht publizierten Vortrag, den ich am *Congrès 2000* der *Association d'Eglises des Professants des Pay Francophone* am Institut Emmaüs, St. Léger, 16.–18. April 2000, unter dem Titel „Erneuerung der theologischen Ausbildung für die Erneuerung der Gemeinde“ gehalten habe.

109 Daniel Schipani spricht vom *ecclesial paradigm*, versteht dabei die Gemeinde jedoch als missionarisch („The Church and Its Theological Education“, in: Nancy R. Heisey; Daniel S. Schipani (Hrsg.), *Theological Education on Five Continents: Anabaptist Perspectives*, Strassburg 1997, S. 5–35). Robert Banks zieht den neuerdings im angelsächsischen Raum üblichen Begriff *missional* vor und spricht vom *missional model* der theologischen Ausbildung (Banks, *Education*, S. 129–186). Entscheidend ist, dass bei der Betonung der Gemeinde diese missionarisch definiert ist, und dass bei der Betonung der Mission diese in der Gemeinde verankert ist.

110 Vgl. David Bosch, *Transforming Mission*, Maryknoll 1991, S. 489–498. Dieser Ansatz muss konsequent in der *Missio Dei* begründet sein, wie ich mehrfach argumentiert habe, z. B. „Mission Oriented Theological Education“ und „Mission and Theological Education“, *Transformation* 18/2 (2001): S. 74–98.

Missionsorientierung gezogen.¹¹¹ Er fordert: Die doppelte Aufgabe von Theologie und theologischer Ausbildung besteht darin, (a) „das Leben in seiner Gesamtheit von Gott her zu deuten“,¹¹² und (b) „auf Veränderungen hinzuwirken, mit dem Ziel, dass das Leben in seiner Gesamtheit Gottes Absicht widerspiegelt“.¹¹³ In dieser Definition ist theologische Ausbildung in ihrer gesamten Ausrichtung auf die heilbringende Transformation des Lebens ausgerichtet und damit grundlegend praktisch. Die Blickrichtung ist primär nach vorn. Auch wenn die Orientierung an der biblisch-christlichen Überlieferung einen seriösen Blick nach hinten erfordert, bleibt die Vorwärtsorientierung dennoch die richtungweisende Kraft.

4.2 WER? Die Frage nach Trägerschaft und Verantwortung

Aus dieser Grundausrichtung auf die Gemeinde in ihrer Mission ergeben sich Konsequenzen für die Trägerschaft. Patrick Johnstone hat in den vergangenen Jahren für eine Partnerschaft von Gemeinden, Missionsgesellschaften und Ausbildungsstätten in der Verwirklichung der christlichen Mission gefordert.¹¹⁴ Diesem Appell kann im Grundsatz nur zugestimmt werden, auch wenn mir scheint, dass Johnstone unter dem Namen Partnerschaft lediglich Gemeinden und Ausbildungsinstitutionen dazu aufruft, bessere Personalzulieferer für die Weltevangelisierung zu werden.

Theologische Seminare, Gemeinden und missionarisch-diakonische Institutionen gehören definitiv ins selbe Boot. Sie haben die gemeinsame Aufgabe, die nächsten Generationen von Mitarbeitenden und Leitern bzw. Leiterinnen auszubilden. Mit gutem Recht stehen Gemeinden und theologische Ausbildungsstätten aber auch in konstruktiver Spannung zueinander. Aus dem Blickwinkel theologischer Ausbildung heißt das: Theologische Ausbildung muss genügend nahe am Puls von Gemeinde und Mission sein, um zu sehen und zu hören, worin die Tagesordnung der Gemeinde in ihrer Mission besteht, sie muss aber auch genügend weit entfernt sein, um aus der Perspektive der Bibel, der Geschichte und der breiteren Reflexion etwas zu sagen zu haben.

Die Nähe der theologischen Ausbildung zu Gemeinde, Diakonie und Mission wird darin konkret, dass Ausbildungsinstitutionen Zielformulierungen, Programmentwicklung und Lehrplangestaltung nicht im isolierten Elfenbeinturm der schulisch-akademischen Welt definieren, sondern im Gespräch mit Absolventen und Vertretern von Kirche, Diakonie und Mission. Nähe wird auch dadurch ge-

111 *The Mission of Theology and Theology as Mission*, Valley Forge 1997.

112 Ebd., S. 31–39: „To Make Sense of the Whole of Life by Reference to God“.

113 Ebd., S. 39–42: „To Be an Agent of Transformation, So That the Whole of Life May Reflect God’s Intention“.

114 *Viel grösser als man denkt: Auftrag und Wachsen der Gemeinde Jesu*, Holzgerlingen 1999, besonders die Graphik S. 340.

fördert, dass Unterrichtende theologischer Ausbildungsstätten selber in gemeindliche, diakonische und missionarische Praxis involviert sind.

Die notwendige Distanz kann dadurch gesichert werden, dass die Kirche ihren Ausbildungsstätten Freiheit gewährt, und dass diese sich diese Freiheit auch nehmen und – wenn nötig – erkämpfen. Nur so kann es gelingen, dass die Tagesordnung von Forschung, Reflexion und Unterricht nicht nur von den aktuell an der Basis wahrgenommenen und artikulierten Bedürfnissen dominiert wird, sondern dass theologische Ausbildung aus dem Reservoir der biblischen und kirchlichen Tradition auch die Themen zur Sprache bringen kann, die im Moment niemand wünscht, die sie jedoch antizyklisch und prophetisch zur Sprache bringen muss.

Partnerschaftliche Trägerschaft in der theologischen Ausbildung heißt aber auch, dass die Verantwortung der Ausbildung von leitenden und mitarbeitenden Personen gemeinsam getragen wird, und zwar im Bewusstsein, dass beide Partner – Gemeinde (oder Missionswerk) und Ausbildungsstätte – ihren Teil zur Ausbildung einer Person beitragen. Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass die Ausbildungsinstitution für das Ganze der Ausbildung zuständig sei, d. h., dass die gesamte Ausbildung an die Schule delegiert werden kann, dass der Studierende an der Schule abschließend ausgebildet wird und dann *fertig* seinen Dienst in der Gemeinde antritt. Wünschenswert ist eine Ausbildungspartnerschaft von Gemeinden, Schulen und Studierenden, in der diese zusammen die Ausbildung verantworten. Das kann ganz konkret in einem Ausbildungsvertrag formalisiert werden, in dem jeder Partner sich zu seinem Beitrag verpflichtet. So kann gewährleistet werden, dass Berufung, Praxiserfahrung, Theorieinput, kritische Reflexion, Coaching, Evaluation und Berufsentscheidungen integriert und nicht gegeneinander ausgespielt werden.

4.3 WAS? Die Frage nach den Inhalten

Die oben genannte grundsätzliche Ausrichtung auf die Gemeinde in ihrer Sendung, d. h. die Auftragsdefinierung im Sinne von Kirks Vorschlag muss konsequent in Programmentwicklung, Ausbildungszielformulierungen und Fachinhaltsdefinitionen umgesetzt werden.

Das heißt auf einer ersten Ebene, dass die *Ausbildungsziele* von Programmen im Hinblick auf diesen Globalauftrag der theologischen Ausbildung formuliert werden. Da nach wie vor viele Programme der theologischen Ausbildung stark von hinten, d. h. von der Tradition theologischer Ausbildung geprägt sind, fehlt es oft an der präzisen Formulierung von Ausbildungszielen. Biblische, historische, theologische und praktische Fächer einfach in traditioneller Proportionierung und Inhaltsumschreibung auf die zur Verfügung stehende Studienzeit zu verteilen, ist natürlich keine zielorientierte Ausbildung, die didaktischen Ansprüchen genügt. Die Formulierung von Leitzielen muss präzise sein und in der oben

beschriebenen Partnerschaft von Gemeinde und Ausbildungsinstitution vorgenommen werden.¹¹⁵

Gute Zielformulierung umfasst kognitive, affektive (emotionale) und handlungsorientierte (funktionale) Aspekte. Innerhalb dieser drei Grobbereiche gibt es eine feinere Taxonomie, welche es ermöglicht kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele sehr differenziert zu formulieren. So kann z. B. allein im Bereich der kognitiven Lernziele zwischen *wissen, verstehen, anwenden, analysieren, synthetisieren* und *beurteilen* differenziert werden.¹¹⁶ Auf diese Weise können Ausbilder zusammen mit Absolventen und Gemeindevertretern anzustrebende Austrittsqualifikationen festlegen. Dies geschieht am besten durch Sätze, die auf die Frage antworten: Welche Qualifikationen muss ein Absolvent haben, wenn er dieses Programm abschließt? Ein Standardsatz, der zu einer konkreten und handlungsorientierten Formulierung zwingt, lautet etwa: Nach Abschluss dieses Studienganges ist der Absolvent in der Lage ... Solche Verfahren sind kein Luxus, sondern der Normalfall in qualifizierten Ausbildungsinstitutionen. Traditionellerweise sind die Ausbildungs- und Lernziele – insbesondere, wenn sie von den Unterrichtenden allein formuliert werden – zu kopflastig, d. h. sie konzentrieren sich einseitig auf kognitive Ziele. Es muss deshalb mit besonderer Vorsicht darauf geachtet werden, dass in allen drei Bereichen Ziele formuliert werden. Im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Integration verdienen Lernziele, die Synthese und Integration verlangen, besondere Beachtung. An dieser Stelle fallen Grundentscheidungen darüber, ob die Integration von Theorie und Praxis gelingt oder nicht.

Ein zweiter Schritt in der Lehrplanentwicklung besteht darin, die *Fachinhalte* zu definieren. Dabei muss gewährleistet werden, dass die einzelnen Fächer Schritte auf dem Weg zum Ausbildungsziel sind. Wenn man die Ausbildungsziele in oben dargestellter Art und Weise gemacht hat, kommt es bei diesem zweiten Schritt meistens zu einer Konfrontation zwischen dem klassischen Curriculum in seiner Vierteilung und den formulierten Ausbildungszielen. Die Frage ist: Wer bestimmt die Tagesordnung? Wenn theologische Ausbildung an der normativen Vorordnung der Schrift festhalten will, kann sie sich die Tagesordnung nicht nur von der Gegenwartssituation vorschreiben lassen, sondern hat als Treuhänderin der christlichen Überlieferung eine Tagesordnung in die gegenwärtige Situation hinein zu tragen. Andererseits: Wenn sie die Fragen der Gemeinde in ihrer Mission ernst nimmt, darf die Tagesordnung nicht nur durch den traditionellen Fächerkanon bestimmt sein. Hier bekommt der auf Walter Hollenweger zurückgehende Satz „Die Welt setzt die Tagesordnung“ sein Recht.¹¹⁷ Ich habe an anderer

115 Vgl. Crittin, „Unterrichten“, S. 45–49 zu Zielformulierung und Lehrplangestaltung.

116 Taxonomie der Lernzielformulierung nach Nathaniel Gage; David C. Berliner, *Pädagogische Psychologie* Bd. 1, Weinheim; Basel, 3. Aufl., 1983, S. 45–53.

117 Walter Hollenweger, „The World is the Agenda“, *Concept XI*, Genf 1966; ders. (Hrsg.), *Die Kirche für andere*, Genf 1967, 23ff.

Stelle die Tagesordnung, welche in der theologischen Ausbildung in unserem Kontext heute adressiert werden muss, mit folgenden Stichworten umrissen:¹¹⁸

- Theologie im Kontext von Veränderungen und Krisen
- Theologie im Spannungsfeld zwischen Bibel und Kontext
- Theologie im Kontext von Vielfalt und Einheit
- Abschied vom einseitigen Rationalismus
- Postmoderner Wahrheitspluralismus
- Post-christlicher Religionspluralismus
- Ekklesiologische Hausaufgaben am Ende des christlichen Abendlandes
- Mission im globalen Kontext in der post-kolonialen Ära
- Zeichen setzen inmitten des Zerfalls ethischer Werte

Je besser es gelingt, im Curriculum diese beiden Tagesordnungen zusammenzubringen, umso überzeugender wird die Integration von Theorie und Praxis gelingen. Es ist sicherlich ungenügend, die Mehrzahl der Fächer rückwärtsgerichtet, der Tagesordnung der Tradition folgend, zu gestalten und es einigen wenigen Praxisfächern zuzumuten, die Brücke in die Gegenwart bauen zu müssen. Jedes Fach muss sich den Gegenwartsfragen stellen und im Lichte seines Traditionsschatzes die Fragen von heute adressieren.

Mutiger und sicher integrativer sind neu definierte Fächer, welche die Herausforderungen der Gegenwart aufgreifen und sie interdisziplinär beleuchtet, wenn möglich sogar von einem interdisziplinären Dozententeam. Andrew Kirk plädiert für eine eigentliche Befreiung des traditionellen Curriculums.¹¹⁹ Basierend auf der interpretativen und aktionsorientierten Definition der Aufgabe der Theologie (siehe oben), schlägt er einen Lernprozess in drei Schritten vor:

- *See* – Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte (*pilgrimage*) und kulturelle und soziale Analyse (die Welt verstehen)
- *Judge* – Beurteilen der gegenwärtigen Situation im Lichte der biblischen Norm und der christlichen Tradition
- *Act* – Konkretes Handeln in Gemeinde und Welt

Diesem didaktischen Konzept folgend werden dann die Fachinhalte definiert und die Semester und Studienjahre organisiert. Damit sind entscheidende Schritte zur Integration von Theorie und Praxis getan.

Schließlich geht es auf einer dritten Ebene um die Ausgestaltung der einzelnen Fächer, d. h. um die Formulierung der *Fachbeschreibungen* (Syllabi). Dabei können erneut integrative Faktoren berücksichtigt werden. Das beginnt wieder mit der Lernzieldefinition, analog zur oben besprochenen Festlegung von Aus-

118 „Denken und Handeln im Kontext einer nachchristlichen Gesellschaft: Eine Tagesordnung für Theologie und theologische Ausbildung in Westeuropa an der Schwelle zum 21. Jahrhundert“, in: Hanspeter Jecker, *Gemeinde mit Zukunft*, Bienenberg Studienheft 3, Liestal 1999, S. 8–30.

119 Kirk, *Mission*, S. 53–61. Dearborn („Leaders“, S. 9–10) fordert dasselbe, allerdings mit einer etwas anderen Zielorientierung.

bildungszielen. Dann geht es um den eigentlichen Fachaufbau. Ein Fach kann einfach klassischen Lehrbüchern folgen und den Stoff systematisch gegliedert darbieten, oder es kann z. B. das Fach entlang den von Kirk vorgeschlagenen Lernschritten entwickeln. Nicht zuletzt wird die Integration in den Aufgabenstellungen für die Studierenden wirksam. Durch gut formulierte Aufgabenstellungen können die Studierenden angeleitet werden, in ihren Ausarbeitungen integrativ zu denken. Dabei können die drei Ebenen *kognitiv*, *affektiv* und *handlungsorientiert*, aber auch die drei Lernschritte von Kirk, *sehen/wahrnehmen*, *beurteilen* und *handeln* hilfreiche Kategorien für die Aufgabenformulierung sein.

4.4 WIE? Die Frage nach Prozessen und Methoden

Schließlich muss die Integration von Theorie und Praxis im Ausbildungsprozess und in den Ausbildungsmethoden umgesetzt werden. Dabei geht es um die Strukturierung des Lernprozesses und um die Methodik der Unterrichtsgestaltung. Hier fallen noch einmal elementare Entscheidungen.

Für die Gestaltung eines Praxis-Theorie-integrierenden Ausbildungsprozesses ist es unerlässlich, mit dem Konzept des *deduktiven und induktiven Lernens* vertraut zu sein.¹²⁰ *Deduktive Lernprozesse* sind dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer als Wissender dem Studierenden als Nichtwissendem Wissen vermittelt. Der Begegnungspunkt zwischen Unterrichtendem und Studierenden ist die Abstraktion, die Verdichtung, die Theorie. Deduktive Stoffvermittlung nimmt einen wichtigen Platz ein, hat aber die Tendenz, von oben herab und theorielastig zu sein. Der Studierende hat keinen direkt erfahrbaren Zugriff auf die hinter der Theorie stehende Lebenswirklichkeit. Ihm ist die Aufgabe überlassen, die gehörte Abstraktion nun in seinem Leben zu konkretisieren, d. h. anzuwenden. Dieser Lerntransfer gelingt bekanntermaßen in vielen Fällen nur in geringem Masse. *Induktiver Unterricht* ist durch entdeckendes, heuristisches und problemorientiertes Lernen charakterisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass Studierende durch eigenes aktives Beobachten und Denken neue Einsichten gewinnen, die sie aufgrund ihres Vorwissens nicht hätten wissen können.¹²¹ Zum höchsten Lernerfolg kommt es durch die Integration von induktivem und deduktivem Lernen. Die Schlüsselerfahrung ist dabei das AHA-Erlebnis, der Moment, an dem es zum Verständnis kommt, an dem die Theorie praxiserhellend begriffen wird. Es ist dieses AHA-Erlebnis, das letztlich zur Erfahrung führt, denn „Erfahrung ist ... immer *verstehende* Erfahrung. In dem Maße, wie ich verstehe, integriere ich das Widerfahrnis, sodass es zu meiner Erfahrung wird.“ Wer so vom Widerfahrnis zur Erfahrung gelangt, ist „fertig“ im Sinne von bereit, „den Herausforderungen

120 Dazu Piper, *Kommunizieren*, S. 44–51.

121 Anton Hügli; Paul Lübcke (Hrsg.), Art. „induktiv“, *Philosophielexikon*, Reinbek 32000, S. 318.

ähnlicher Widerfahrnisse „fertig“ zu begegnen“.¹²² Die Aufgabe des Unterrichtenden besteht hier darin, den Lernenden auf dem Weg vom Widerfahrnis über die Erfahrung zur Fertigkeit zu begleiten. Dazu gehört natürlich auch Input, der durchaus deduktiv vermittelt werden muss.

Für die *Strukturierung des Lernprozesses* heißt das sicher, dass die Extreme vermieden werden müssen. Lange Ausbildungsphasen ohne Praxiserfahrung, verbunden mit mehrheitlich deduktivem Unterricht sind definitiv theorielastig und können nicht als integrativ bezeichnet werden. Ebenso wenig hilfreich sind lange Praxistätigkeiten mit kaum Theorieinput und Reflexionszeiten. Wie das ideale Maß der Kombination aussieht, kann nicht dogmatisch festgelegt werden und hängt von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt auch von der Biographie des Studierenden. Ist jemand dreißig und hat bereist mehrjährige Gemeinde- oder Missionserfahrung, so wird er längere und intensive Theorie- und Reflexionsphasen genießen, wenn sie ihm viele AHA-Erlebnisse vermitteln. Ist ein junger Student in seiner Grundausbildung demselben Theorieinput ausgesetzt, wird er ihn als kopflastig erleben, weil er keine Praxisverknüpfungen herstellen kann. Deshalb sind differenzierte und flexible Studiengänge für unterschiedliche Zielgruppen anzustreben.

Ebenso wichtig wie die Gliederung in Theorie- und Praxisphasen ist die Verknüpfung der beiden. Nicht selten liegen Theorie- und Praxisphasen unberührt nebeneinander und vermitteln lediglich die Illusion einer integrierten Ausbildung. Dann kommt es gerne zum fruchtlosen *Additionalismus*, d. h. zum ständigen Addieren von neuen Theorie- oder Praxisteilen, weil das Gleichgewicht wieder hergestellt werden soll, allerdings, ohne dass es zu eigentlichen Verknüpfungen kommt.

Damit stoßen wir in den Bereich der *Methoden* vor. Es ergibt sich aus dem bislang Gesagten, dass die Umsetzung einer Theorie-Praxis-Integration in der *Unterrichtsmethodik* ihre Zuspitzung finden muss. Um die oben geforderte Verknüpfung von Erfahrung (z. B. Praktika) und Unterricht zu fördern, sind u. a. folgende Maßnahmen möglich:¹²³

- Aufgabenstellungen in den Fächern des Semesters nehmen direkten Bezug auf die im vorangegangenen Praktikum gemachte Erfahrung und fördern Praxisreflexion.
- Während dem Praktikum wird eine akademische Aufgabe gegeben (Lesen, Schreiben eines Aufsatzes) zu einem Thema, das hilft, die Praktikumerfahrung zu reflektieren.
- Integrative (interdisziplinäre) Fächer.
- Integrative Ausgabenstellungen in allen Fächern.

122 Ebd., S. 47.

123 Vgl. Sohm, S. 81–89.

- Projektarbeiten.¹²⁴
- Diplomarbeiten müssen Themen integrativ behandeln.
- Examen, die Integration prüfen.

Darüber hinaus ist es entscheidend, dass Unterrichtende didaktisch hinreichend qualifiziert sind. Dazu gehört, dass sie mit lernpsychologischen Konzepten vertraut sind, etwa mit Piagets Theorie der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten,¹²⁵ denn nur so wird der Unterricht in Bezug auf *Konkretion und Abstraktion* den Studierenden angemessen gestaltet werden können.¹²⁶ Ebenso nützlich ist es, mit dem Konzept der *Erlebnisnähe des Unterrichts* vertraut zu sein, denn es ist ein hilfreiches Instrument, um die Integration von Theorie und Praxis zu fördern.¹²⁷ Über solche Grundkenntnisse hinaus muss eine unterrichtende Person in der Lage sein, unterschiedliche Lehrformen angemessen anzuwenden, und auf ein Methodenrepertoire zurückgreifen zu können, das zielorientiert im Unterricht eingesetzt werden kann.¹²⁸ In diesem Bereich ist für jeden Dozenten kontinuierliche Weiterbildung angesagt.

4.5 WO? Die Frage nach dem Kontext

Eine weitere Grundentscheidung betreffend der Theorie-Praxis-Integration fällt durch die Wahl des Ortes, bzw. des Kontexts, in dem die Ausbildung stattfindet.

124 Zur Methode des Projektunterrichts vgl. Johannes Bastian; Herbert Gudjons (Hg.), *Das Projektbuch: Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, Hamburg, 4. Aufl., 1994.

125 Vgl. Gage; Berliner, *Psychologie*, S. 348–358.

126 Vgl. Michael Dieterich, *Auf dem Weg zum Beruf: Ein pädagogisches Fachbuch für Ausbilder und Lehrer*, Hamburg 1991, S. 101–109. Dieterich hat Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklungsstufen auf die Ausbildung von Handwerkern angewandt und dabei festgestellt, dass die stufenweise Entwicklung nicht nur im Verlauf der Lebensentwicklung beobachtet werden kann, sondern dass auch jeder Lernprozess dann am erfolgreichsten verläuft, wenn er diesen Stufen entlang geht, d. h. vom konkreten Tun über die Artikulierung von Beobachtungen zur Ableitung von Gesetzmäßigkeiten und schließlich zur abstrakten Theoriebildung. Dietrich fügt noch eine weitere Phase hinzu, die er „synoptisches Denken“ nennt. In dieser Phase sind Menschen nicht nur in der Lage, Einzelaspekte denkerisch abstrakt zu erfassen, sie sind zudem befähigt, diese Einsichten mit anderen Einsichten zusammen zu schauen (syn-optisch), d. h. vernetzt zu denken. Dietrich macht Ausbilder darauf aufmerksam – und das ist bemerkenswert –, „dass womöglich ein großer Teil der Jugendlichen die 4. Periode des Denkens noch nicht bzw. nur teilweise erreicht hat“, ja, dass „ein beträchtlicher Teil der Erwachsenen nur teilweise mit dieser Art des Denkens operieren kann.“

127 Dazu Crittin, *Unterrichten*, S. 35–39.

128 Aus der Fülle der Fachliteratur dazu seien hier lediglich genannt: Klaus W. Döring; Bettina Ritter-Mamczek, *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung: Ein praxisorientierter Leitfaden*, Weinheim, 7. Aufl., 1999; Karl-Heinz Flechsig, *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*, Eichenzell 1996; Jörg Knoll, *Kurs- und Seminarmethoden*, Weinheim; Basel, 8. Aufl., 1999; Bernd Weidenmann, *Erfolgreiche Kurse und Seminare: Professionelles Lernen mit Erwachsenen*, Weinheim; Basel, 2. Aufl., 1998.

Klassische, vom eingangs beschriebenen neuhumanistischen Bildungsideal geprägte Ausbildungen betonten den praxis- und berufsentslasteten Raum des schulischen Milieus. Kritiker haben diesem Modell Weltfremdheit und Lebensferne vorgeworfen und fordern die In-Praxis-Ausbildung.¹²⁹

Es ist auf dem Weg zur Umsetzung nötig, sich grundlegend über die Bedeutung von *Nähe* und *Distanz* in Ausbildungsprozessen klar zu werden. *Nähe* steht dabei für die konkrete In-Praxis-Situation. Konzepte, wie „Learning-by-doing“, „On-the-job-training“, „Kontextuelle Ausbildung“, „Ausbildung an der Basis“, „Praxisintegriertes Lernen“ usw. betonen diese Seite. Manche der neueren, alternativen Konzepte theologischer Ausbildung betonen diese In-Praxis-Dimension. Traditionelle Ausbildungsmodelle betonen stärker die *Distanz* zur konkreten Tätigkeit. Sie wollen „berufsentslastete Freiräume“ (Sohm) schaffen, welche Reflektions- und Denkarbeit überhaupt erst ermöglichen. Eine ganzheitliche, d. h. Theorie und Praxis integrierende Didaktik, gibt der *Nähe*, wie auch der *Distanz* die notwendige Gewichtung. Bei zeitlich langen, früh im Leben stattfindenden distanzierenden Ausbildungseinheiten kommt es leicht zu kognitiven Überforderungen und Theorieverdrossenheit, oder aber, bei intellektuellen Lerntypen, zu einem lebensfremden Akademisieren als Kunst um der Kunst willen. Umgekehrt erliegen manche der alternativen, völlig praxisintegrierten Ausbildungskonzepte der Illusion, dass das permanente Involviertsein in Gemeinde- oder Missionsarbeit automatisch den Lernprozess fördere. Dies ist deshalb eine Täuschung, weil völlig außer Acht gelassen wird, dass erst die druckfreie und distanzierende Reflexion (unterstützt durch neuen, fremden, und deshalb herausfordernden Theorieinput) eine qualifizierte Auseinandersetzung mit dem Gewohnten ermöglicht.¹³⁰ Integrierte theologische Ausbildung wird deshalb Praxiserfahrung (*Nähe*) und praxisentslastete Freiräume (*Distanz*) in eine produktive Balance bringen.

Wie das aussehen muss, kann wiederum nicht dogmatisch festgelegt werden. Es gibt heute verschiedene interessante Umsetzungsmodelle, welche die gewünschte Integration von Theorie und Praxis fördern. Hier einige Beispiele:

- Das *Institut für Gemeindebau und Weltmission IGW* folgt dem dualen Berufsausbildungssystem. Die Studierenden arbeiten in einer Gemeinde und belegen jede Woche drei Studientage. Hier ist die Praxisintegration stark betont, es gibt aber auch die Möglichkeit der Distanzierung an den Studientagen. Ob dies reicht, um den nötigen berufsentslasteten Raum zu gewähren, bezweifle ich.
- Das *Theologische Seminar St. Chrischona* gestaltet den Studienverlauf so: Drei Jahre Vollstudium (mit kürzeren Praktika), dann ein volles Praktikum-

129 Vgl. Dearborn, „Leaders“, S. 9: „*Theological Education is best provided to part-time students who are fulltime Christian servants. Training for ministry should occur in ministry, rather than before ministry.*“

130 Zur Bedeutung von *distancing* / *distanciation* für den Integrationsprozess von Theorie und Praxis vgl. vor allem Farley, „Reform“, S. 105.

jahr, abschließend ein weiteres Studienjahr. Hier ist der erste Studienblock recht lang, es folgt aber ein längeres Praktikum, das eine längere Erfahrung ermöglicht. Das darauf folgende Abschlussjahr ermöglicht eine sehr intensive Integration.

- Am *Theologischen Seminar Bienenberg* können Personen, die bereits ein Grundstudium hinter sich haben und im Gemeindeberuf stehen, in drei Jahren Teilzeitstudium ein Masterprogramm absolvieren. Der Studienverlauf sieht dreiwöchige Unterrichtsblocks am Seminar vor (Distanzierung). Die Facharbeiten werden dann zu Hause, parallel zur Berufstätigkeit geschrieben (Nähe).
- Das *Oxford Centre for Mission Studies* bietet Master- und Doktoraltudien für Personen an, die seit mehreren Jahren in leitenden Positionen in Kirche und Mission tätig sind und nun als *reflective practioners* Forschungsarbeit in ihrem Praxisfeld leisten. Dazu verbleiben sie grundsätzlich in ihrer beruflichen Praxis, müssen aber jedes Jahr sechs Wochen in Oxford sein.

4.6 WER? Die Frage nach den Unterrichtenden

Zum Schluss muss deutlich gemacht werden, dass mit der Qualifizierung der Unterrichtenden vieles steht oder fällt. Eine Transformation einer Ausbildungsstätte hin zu größerer Theorie-Praxis-Integration kann nie nur auf der Ebene der *Hardware* (Strukturen, Programme etc.) erfolgen, sie muss von der *Software* (Menschen) verkörpert und gelebt werden. Dass eine pädagogisch-didaktische Grundausstattung unverzichtbar ist, wurde weiter oben schon gesagt. Hier geht es um einige weitere Aspekte.

Grundsätzlich muss akzeptiert werden, dass eine unterrichtende Person nichts vermitteln kann, was er oder sie nicht selber ist und verkörpert. D. h. je besser Theorie und Praxis im Leben der Unterrichtenden integriert sind, um so höher ist ihre Befähigung, das auch im Unterricht zu vermitteln. Elemente, welche die Theorie-Praxis-Integration bei Lehrkräften fördert, sind z. B.:

- Regelmäßige und verbindliche Mitarbeit in Gemeinde oder Mission.
- Längere Phasen in voller beruflicher Gemeinde- oder Missionsarbeit.
- Breite Erfahrung mit verschiedenen Ausbildungskonzepten in der eigenen Ausbildung (klassische akademische Ausbildung, alternative Modelle, Erwachsenenbildung an europäischen und nordamerikanischen Ausbildungsstätten).
- Transkulturelle Erfahrungen durch Einsätze in der Zwei-Drittel-Welt.
- Doppelberufliche Tätigkeit als Unterrichtende und in einem anderen Beruf (kirchlich oder säkular).
- Nähe zu den Studierenden durch informelle Kontakte, Kleingruppen, Coaching und Seelsorge.

Die Tatsache, dass Unterrichtende eine Vorbildfunktion haben, führt zu oft nicht beabsichtigten impliziten Botschaften. So erzeugt der Umstand, dass der

Unterrichtende eine akademische Laufbahn eingeschlagen hat, die Studierenden aber in der Mehrzahl zur Gemeinde- und Missionstätigkeit ausgebildet werden sollen, für die Studierenden einen Konflikt zwischen formeller Zielvorgabe der Ausbildung (praxisorientiert, gemeinde- und missionsorientiert) und dem Vorbild des Dozenten. Die Spannung wird nicht selten noch dadurch verstärkt, dass Unterrichtende – implizit oder explizit – die Studierenden am meisten loben und fördern, welche ihnen selber am dichtesten nachfolgen, d. h. sich akademisch profilieren können und wollen. Theorie-Praxis-Integration heißt auf dieser Ebene, dass Dozenten eben nicht *nur* Akademiker sind, sondern selber die Integration von Theorie und Praxis leben und achtsam ihre Laufbahn nicht zur Modelllaufbahn für alle Studierenden machen.

Die Förderung der Theorie-Praxis-Integration auf dieser persönlichen und beziehungsorientierten Ebene verlangt von Unterrichtenden auch, dass sie den *Unterricht als ganzheitliche Erfahrung* wahrnehmen und bewusst gestalten. Dazu können die Prinzipien des „3-modalen Lehrens und Lernens“ eine enorme Hilfe sein.¹³¹ Wenn im Unterricht durch rein kognitive Lehrformen und Methoden kommuniziert wird, dass es eigentlich nur um den Kopf, d. h. um das Denken, den Intellekt, die Theorie geht, werden die Studierenden diese implizite Botschaft deutlicher hören, als mögliche verbale Bekenntnisse zur Integration von Theorie und Praxis.

Zur Fähigkeit des Unterrichtenden, den Unterricht als Erfahrung ganzheitlich zu sehen, gehört auch ein hohes Maß an *Selbstwahrnehmung*, d. h. ein Vertrautsein mit der eigenen *Rolle*, dem eigenen *Drehbuch*.¹³² Je deutlicher Unterrichtende signalisieren, dass der Unterricht ein Erleben, d. h. Praxis ist, in das sie als ganze Person hinein genommen sind, und dessen sie sich auch bewusst sind, umso überzeugender leben sie die Integration von Theorie und Praxis.

Wir sind auf dem Weg durch diese sechs Konkretionen immer wieder dem Gedanken der impliziten Botschaften begegnet. Diese Dimension darf nicht unterschätzt werden. Man spricht in der Pädagogik vom *hidden curriculum*, von der *paramessage* einer Ausbildungsinstitution. Diese werden nicht durch das kommuniziert, was mündlich oder schriftlich explizit vermittelt wird, sondern durch das, was man die *Kultur der Institution* nennen kann.¹³³ Es geht letztlich um die Kongruenz zwischen dem, was explizit geschrieben und gelehrt wird, und dem, was in der Institution gelebt wird. Darin besteht ja gerade die Integration von Theorie und Praxis, dass im Leben diese Kongruenz hergestellt wird. Wenn es einer Ausbildungsinstitution nicht gelingt, im Vollzug der Ausbildung ein hohes Maß an Kongruenz zwischen Hören und Gehorchen, Reden und Handeln, Aus-

131 Crittin, *Unterrichten*, S. 19–44.

132 Zu den „Drehbüchern“ von Unterrichtenden, in Anlehnung an die Transaktionsanalyse, vgl. Weidenmann, *Kurse*, S. 42–44; vgl. auch Döring; Ritter-Mamczek, *Lehren*, S. 87–110.

133 Vgl. Banks' Kapitel über „Institutional Cultures“, *Education*, S. 208–222.

bildungstheorie und Ausbildungspraxis, Versprechen und Verwirklichung zu erreichen, wird alle Rhetorik zum Thema Integration von Theorie und Praxis nicht viel fruchten.

Bernhard Ott: Tensions between Theory and Practice in Theological Education

The integration of theory and practice is one of the critical issues in theological education. Biblical concepts such as wisdom, knowing, hearing and doing, discipleship and community provide the foundation of a successful integration of theory and practice. However, in order to develop meaningful educational models in a contextual manner, one must also understand the paradigms which shape the current secular educational scene. Furthermore, evangelical theological education is shaped by various institutional models of theological education with their own history, such as the university, the Bible school, the American seminary and new alternatives like theological education by extension. Each of these models provides a different approach to the theory-practice issue. Theological education must be aware of the legacies of these models as it chooses to adopt elements of these traditions. Beyond that a successful integration of theory and practice takes place at the pedagogic and didactic level.