

INES WEBER

Katholische Theologie – Bologna aktiv gestaltend

Ein Plädoyer für Persönlichkeitsbildung an der Hochschule

Abstract (English) – A comprehensive and carefully planned reform of education in Germany came into being with the coming into force of the 5th and 6th amendments to the laws concerning the framework for higher education. It also was the result of an international exchange of ideas on developing a reform of studies. Since then, the reform itself, the meaning and aims of education have been discussed among teachers and students in higher education, where there have been intense and contradictory opinions and responses. Different formal criteria and the controversies about key qualifications, soft skills and professional skills or about the basic vocational qualifications offered within higher education were part of these discussions. However, for two or three years the debates have taken an important step: a comprehensive personal education is now being demanded, in the full sense of von Humboldt's ideals for education.

The following article attempts to show first that such an aim for university education concurs with the presuppositions of the Bologna Declaration and is also congruent with the educational mission of Catholic theology, which wants to be present in the general social process of education and participate in the present debates about higher education. Secondly, it will spell out consequences for creating a space for learning in a university. In the context of actual teaching as well as debates in neuro-science, a personal education will be envisioned that is oriented towards competences, to self-assertion, using prior knowledge and setting personal goals, within which is a process of exchange between tutors and students. Thirdly and finally, the article will also show how students as active, developing subjects with their individual initial needs can be incorporated into the general system. A system of pure knowledge is retreating in favour of an education that draws on experience, is oriented towards projects and the self-evaluation of projects; in which people in the middle of the system can again become learners.

Abstract (Français) – En Allemagne, avec l'entrée en vigueur des amendements 5 et 6 aux lois-cadre régissant l'enseignement supérieur, une réforme globale et soigneusement préparée de l'enseignement a vu le jour. Elle était aussi le résultat d'un échange international d'idées sur l'élaboration d'une réforme des études. Depuis lors, dans l'enseignement supérieur, enseignants et étudiants ont discuté de la

réforme elle-même, de sa signification et de ses objectifs, dans un échange de points de vue passionnés et contradictoires. Ont été pris en compte, dans le cadre de ces discussions, différents critères formels ainsi que les controverses au sujet des qualifications essentielles, des compétences générales et des compétences professionnelles, ou au sujet des qualifications professionnelles de base proposées au sein de l'enseignement supérieur. De ce fait, en deux ou trois ans, une étape importante a été franchie grâce aux débats: on réclame désormais un enseignement global de la personne, au sens plein de l'idéal éducatif de von Humboldt.

L'article qui suit tente de montrer tout d'abord qu'un tel objectif pour l'enseignement universitaire est à la hauteur des présupposés de la déclaration de Bologne et est également en accord avec la mission éducative de la théologie catholique, qui veut être présente dans le processus social général de l'enseignement et participer aux débats actuels sur l'enseignement supérieur. En deuxième lieu, il explique clairement ce qu'entraîne la création d'un espace d'apprentissage à l'université. Dans le contexte de l'enseignement actuel ainsi que des débats sur les neuro-sciences, on envisagera une éducation de la personne orientée vers les compétences, l'affirmation de soi, l'utilisation de connaissances antérieures et l'établissement d'objectifs personnels, intégrant un processus d'échange entre tuteurs et étudiants. En troisième et dernier lieu, l'article montre également comment des étudiants actifs, élaborant des sujets à partir de leurs besoins initiaux particuliers peuvent être incorporés au système général. Un système de pure connaissance recule en faveur d'un enseignement qui recourt à l'expérience, s'intéresse aux projets et à l'auto-évaluation des projets. C'est un enseignement dans lequel ceux qui sont au cœur du système peuvent redevenir des apprenants.

1. Einleitung

„Unternehmen brauchen Persönlichkeiten, nicht nur Absolventen.“¹ Mit dieser grundsätzlichen Kritik an unserem universitären Bildungssystem, die Horst Hippler, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, im August 2012 gegenüber der Süddeutschen Zeitung geäußert hat, steht er keineswegs allein da.² Seit der Einführung des neuen Hochschulrahmengesetzes vor zehn Jahren, welches die Umstellung der Studiengänge vom landläufigen Diplom auf den Bachelor- sowie Masterstudiengang vorbereitet und in der Theologie zur Etablierung des sogenannten Magister Theologiae geführt hat, hat die Kritik nicht nachgelassen. Es sind jedoch weniger die massiven Gegner, die den totalen Befürwortern gegenüberstehen, als vielmehr ein immer weiter Raum greifender Teil an Kritikern, die der Reform gegenüber grundsätzlich offen sind, jedoch

¹ Preuß, Osel 2012.

² Vgl. Becker 2011b, 7; Winter 2011, 11, 13f. Im Herbst 2009 gipfelte die Kritik auf Seiten der Studierenden in einer bundesweiten Protestaktion.

massiven Nachsteuerungsbedarf sehen. Theologinnen und Theologen sind hier keine Ausnahme.³ Dennoch dürfte die Äußerung Horst Hipplers die allermeisten Akteure unseres Universitätssystems – Lehrende wie Lernende – geradezu erstaunt haben. Standen doch bislang eher äußere Faktoren wie die fehlende Internationalität und die mangelnde Kompatibilität, der Sinn von Creditpoints, die „Bürokratisierung, Verschulung, Wirtschaftsorientierung“ (Becker 2011c, 94) oder gar die Sorge um eine schleichende Inhaltsleere der neuen Studiengänge im Fokus der Kritik, so rückt jetzt der Faktor Mensch in den Blickpunkt des Interesses. Damit aber hat sich die Stoßrichtung der Beanstandungen in den letzten ein bis zwei Jahren erheblich verschoben. Und diese veränderte Form ist mit Hipplers Äußerung nun auch in der Öffentlichkeit angekommen. Im Blick auf die theologischen Debatten aber dürfte Horst Hippler offene Türen einrennen, trifft er mit seiner Äußerung doch den Kern der Kritik: Denn auch hier wird eine „persönlichkeitsumfassende Bildung“ (Becker 2011c, 100) gefordert. Was aber bedeutet es, Persönlichkeiten auszubilden? Wie verortet sich eine solche Forderung innerhalb der Bildungsziele von Bologna? Und welche Rolle spielt die Theologie innerhalb eines solchen Systems?

2. Das Grundanliegen von Bologna: Ein „Europa des Wissens“⁴

In der Bologna-Erklärung werden explizit sechs Ziele genannt, die am Ende des Prozesses erreicht sein sollten: 1. leicht verständliche Abschlüsse, die 2. zweistufig sind und 3. mit Leistungspunkten bewertet werden sollen, 4. die Mobilität, 5. die gemeinsame Qualitätssicherung und 6. verbindende Curricula in Europa fördern (vgl. Gemeinsame Erklärung, 140f). Die eigentliche Zielsetzung von Bologna ist damit jedoch keineswegs erfasst. Denn hinter diesen Zielen versteckt sich ein gemeinsames Grundanliegen, eine übergeordnete Idee, die auf dem Gedanken eines zusammenwachsenden Europa gründet, einem Prozess, der 1999 lediglich angestoßen, jedoch noch längst nicht beendet war. Zwar hatten die Bürgerinnen und Bürger Europas angefangen, sich aufeinander zuzubewegen (vgl. Gemeinsame Erklärung, 139), jedoch waren noch längst nicht alle Schranken überwunden und alle Hindernisse beseitigt. Die „Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europa“ aber könne gelingen, so die Väter der Erklärung, wenn die „geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen“ einer gemeinsamen Kultur aufgebaut und gestärkt

³ Gebündelt sind diese Diskussionen nachzulesen in den Bänden der von Monika Scheidler und Oliver Reis verantworteten Reihe Theologie und Hochschuldidaktik: vgl. Scheidler, Reis 2008a; Becker 2011; vgl. Bruckmann, Reis, Scheidler 2011; darüber hinaus Hallermann 2011, 8.

⁴ Gemeinsame Erklärung, 139; vgl. Becker 2011c, 96.

würden (ebd., 139). „Bildung und Bildungszusammenarbeit“ seien die Instrumentarien, die Stabilität, Frieden und Demokratie schafften (ebd., 139), die angesichts der nach wie vor virulenten kulturellen sowie mentalen Unterschiede, die den Traditionen der einzelnen Nationen entspringen, für ein gelingendes menschliches, auf Achtsamkeit beruhendes und einander wertschätzendes Zusammenleben notwendig seien. Über die Aneignung von Wissen sei es möglich, sowohl die eigenen als auch die fremden Traditionen kennenzulernen und zu reflektieren. Denn nur in der Kenntnis voneinander sowie im wechselseitigen Einwirken der verschiedenen Kulturen aufeinander (vgl. Hallermann 2011, 109) könne Gemeinsames geschaffen, geistige Mobilität gefördert und der Aufbau einer verbindenden Kultur in Europa (vgl. Gemeinsame Erklärung, 139) unter Wahrung der Vielfalt erreicht werden.

Die Orte eines solchen Wissenstransfers, der kritischen Reflexion und der Produktion neuer Ideen seien die Hochschulen. Sie nähmen im Gesamtprozess eine „Schlüsselrolle“ ein (Gemeinsame Erklärung, 139).

Die Bologna-Erklärung hat somit ein „Europa des Wissens“ kreiert, das auf der Basis des universitären Lehrens und Lernens „seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln“ kann „wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.“⁵ Im Fokus steht der Mensch, der – im Bildungsprozess befähigt – als Teil des kulturellen Systems dasselbe errichten und gestaltend verändern kann.

Eine solche handlungs- bzw. problemlösungsorientierte⁶ Verantwortlichkeit, die zudem mit der Aneignung von „ethischen“⁷ Kompetenzen verbunden ist, lässt sich jedoch weder in einem Schnell- noch in einem lehr- bzw. inputorientierten Studium erreichen, und ist auch nicht primär in äußeren Faktoren wie „Auslandsmobilität“, „Internationalität“ oder „Einheitlichkeit“ messbar (Becker 2011c, 95). Das Dilemma aber über die Verlängerung von Studienzeiten zu lösen, muss nicht zwingend zum Erfolg führen. Denn selbst im Theologiestudium, das nicht aus einem sechssemestrigen Bachelor, sondern einem zehensemestrigen Magister Theologiae besteht, sind den anderen Studiengängen⁸ ähnlich gelagerte Probleme zu beobachten. Auch reicht es nicht aus, zu den bisher im Studium vermittelten Inhalten additiv Seminare zur Persönlichkeitsbildung,

⁵ Gemeinsame Erklärung, 139; vgl. Becker 2011c, 96.

⁶ Vgl. Reis 2008a, 21f; Schaper 2011, 41f.

⁷ Preißer 2011, 25; vgl. Grill 2011, bes. 227.

⁸ Studierende haben das Gefühl, angesichts des Wochenstundenpensums und der Anzahl von Prüfungen überlastet und mit dem Lernen permanent zu spät dran zu sein. Es treten psychische Probleme bis hin zum Burnout auf. Mit vielen Fragen, die das Studium und ihren künftigen beruflichen Werdegang betreffen, fühlen sie sich allein gelassen. Auslandssemester seien aufgrund mangelnder Kompatibilität kaum mehr möglich. (vgl. Kommol, Kommol, Rohling 2012).

zur Rhetorik, zur Kommunikation etc. anzubieten (vgl. Lenzen 2012, 10). Stattdessen muss integrativ gearbeitet werden. Die verschiedenen (Geistes-)Wissenschaften, speziell die Theologie, haben hier großes Potential, so dass Horst Hipplers Forderung nach Ausbildung von Persönlichkeiten sowohl mit den Zielen von Bologna als mit dem Genre Wissenschaft kompatibel ist. Und so lautet meine These: Die Universitäts- bzw. Wissenschaftslandschaft, speziell die der Theologie, hat genügend Ressourcen im Medium Wissenschaft selbst, die die Vermittlung von Kompetenzen als Zusatzqualifikationen obsolet macht. Dieselben lassen sich integrativ an jedem wissenschaftlichen Beispiel erlernen.⁹

Der Theologie kommt innerhalb dieses kompetenzorientierten¹⁰ persönlichkeitsbildenden Hochschulsystems nochmals eine besondere Rolle zu. Als Glaubenswissenschaft weist sie ganz spezielle Stärken auf, die nicht allein in der guten personellen Ausstattung (vgl. Becker 2011c, 98) begründet liegen, oder darin bestehen, dass sie als (vermittelnde) Ideenlieferantin für ethische Grundsätze oder eine sozial-anthropologische Wertebestimmung im Kulturraum Europa herangezogen werden kann. Sie hängen vielmehr mit dem Urgrund ihrer Ausrichtung zusammen: Christentum ist am Menschen, seiner Würde und seinen Talenten interessiert und damit schon von der Sache her auf die Person ausgerichtet.

Vor diesem Hintergrund und auf der Folie der Bologna-Erklärung fördert ein Blick in die „Apostolische Konstitution ‚Sapientia Christiana‘“, die Ordnung „über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten“ (SC) von 1979 geradezu Erstaunliches zu Tage. Schon damals war man sich bewusst, dass die Menschen „ganz verschiedenen Kulturen angehören“ (SC, 15), die nicht nur in Europa, sondern auch innerhalb der einzelnen Nationen differieren¹¹, so dass es Aufgabe eines jeden Christen ist, das „Depositum Fidei zeitgemäß in die jeweilige Kultur hinein zu formulieren“¹². Auf diese Weise soll ein jeder Zeugnis geben von der Botschaft Christi in der Welt.

Die Orte, um das zu erlernen, sind auch laut Sapientia Christiana die Hochschulen. Dort sollen die verschiedenen Bereiche der Theologie – auch und gerade im Austausch mit den Fachleuten der anderen Disziplinen (vgl. SC, 15)

⁹ Vgl. Weber 2012a.

¹⁰ Ein Problem innerhalb der aktuellen Diskussionen ist, dass der Kompetenzbegriff sowie das „Konstrukt ‚Kompetenz‘“ inhaltlich sehr unterschiedlich gefüllt werden (Schaper 2012, 39; vgl. Becker 2011c, 97). Bei aller Differenz aber stehen die einzelnen begrifflichen Füllungen durchaus in einem „Ergänzungsverhältnis“ (Schaper 2012, 40), so dass dringender Klärungsbedarf besteht; vgl. zur Gesamtdebatte Reis 2008a, 21-36; vgl. Reis 2011a, 108-120; vgl. die Beiträge in Scheidler, Reis 2011 sowie insbesondere die Beiträge von Arens und Reis in diesem Heft.

¹¹ Für Deutschland nachzulesen in der Sinus-Milieu Studie: vgl. Wippermann, Magalhaes 2005.

¹² SC, 15, 19; zur Aneignung von interkultureller Kompetenz und Dialogfähigkeit vgl. Weber 2012b.

– gründlicher erforscht werden, um die göttliche Offenbarung tiefer zu erschließen (vgl. SC, 15, 29). Ziel ist es, im Licht der Offenbarung gemeinsam „Lösungen für die menschlichen Probleme zu suchen“ (SC, 29). Weil aber die Welt ständigen Veränderungen unterworfen ist, müssen auch die kirchlichen Hochschulen „den neuen Anforderungen unserer Zeit gut entsprechen“ (SC, 17). Umso mehr ist es geboten, Studierende nicht nur mit Inhalten auszustatten, die immer schnelleren Halbwertszeiten unterliegen (vgl. Grill 2011, 234), als vielmehr mit methodischen und sozialen sowie Selbstkompetenzen, mit deren Hilfe sie auch neue Inhalte eigenständig erschließen können, so dass lebenslanges Lernen (vgl. Hallermann 2011, 110) ermöglicht wird.

Der theologische Bildungsauftrag ist damit eindeutig und bleibt keineswegs auf den binnenkirchlichen Raum beschränkt: Theologie muss im interdisziplinären Gespräch auf die Persönlichkeitsbildung der Bürgerinnen und Bürger einwirken, um so den gesamtgesellschaftlichen Kulturraum in einem ‚Europa des Wissens‘ verantwortet mitzuprägen.¹³ Und: die theologischen Bildungsziele – natürlich mit dem speziellen Zug einer Glaubenswissenschaft und dem ihr inhärenten Verkündigungsauftrag – entsprechen überraschenderweise denen der Bologna-Erklärung.

Wie muss nun angesichts eines solchen Bildungsauftrags ein Studium organisiert sein, das Persönlichkeitsbildung ermöglicht?

3. Die Hochschule als Ort von Kompetenzerfahrung und persönlicher Reifung

3.1 *Personenorientierung statt Wissensvermittlung*

Die Didaktiker (auch unter den Theologen) sind sich schon länger einig: Will man Bologna und seine Ausrichtung auf Kompetenzen ernst nehmen, so muss das gesamte Studium an diesem Kompetenzerwerb ausgerichtet und daraufhin gestaltet sein.¹⁴ Denn wenn Bürgerinnen und Bürger am Bildungsort Hochschule Kompetenzen ausbilden sollen,¹⁵ um zu Persönlichkeiten zu werden, die am Aufbau einer demokratischen Gesellschaft mitwirken können, bedarf es entsprechend ausgestatteter Lernräume. Entdeckendes, problembasiertes oder gar projektorientiertes sowie forschendes Lernen sollten ebenso möglich sein,¹⁶

¹³ SC, 13f; vgl. Gabel 2011, 50.

¹⁴ Vgl. dazu die Beiträge in den Bänden Scheidler, Reis 2008a, Becker 2011a, Bruckmann, Reis, Scheidler 2011.

¹⁵ Zum Problem der Kompetenzdefinition vgl. Anm. 10.

¹⁶ Ein Zeichen für diesen Mangel sind die inzwischen zahlreich gewordenen Preisverleihungen für exzellente Hochschullehre. In den neuesten Ausschreibungen wird nun verstärkt auch Wert auf problem- und projektorientiertes sowie forschendes Lernen gelegt (vgl. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/ars_legendi/index.html).

wie Räume zum Erproben, Wachsen- und Reifenlassen der eigenen Persönlichkeit vorhanden sein müssen.¹⁷ Die „Fokussierung auf Wissensvermittlung“ muss dem „Problemlösungsverhalten“ Platz machen (Becker 2011c, 97), die Stofforientierung muss dem Blick auf die Person der Lernenden¹⁸ mit ihren „Befähigungen“¹⁹ weichen. Solche Lernräume sind jedoch bislang nur vereinzelt geschaffen worden. In den allermeisten Fällen basiert die Hochschullehre nach wie vor „auf einer Instruktionsdidaktik, die auf Frontallehre und gelenktes Unterrichtsgespräch setzt.“²⁰ Demnach muss das gesamte Studium neu organisiert und universitäres Lehren und Lernen in der Breite verändert werden.

In einem ersten Schritt bedeutet das, das Studium vom Ende, vom zu den zu lernenden Inhalten bzw. Kompetenzen her zu entwerfen.²¹ Gefragt ist: Mit welchen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen ausgestattet sollen die Absolventinnen und Absolventen am Ende ihres Studiums die Universität verlassen und – im Blick auf die Theologie – die Kirche mit dem christlichen Glauben in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern in unserer Gesellschaft vertreten?

In einem zweiten Schritt muss die Zielgruppe selbst, die Studierenden, die Persönlichkeiten des Systems mit ihren individuellen Startvoraussetzungen in den Blick genommen werden. Über welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, über welches Vorwissen verfügen diese bereits, wenn sie das Studium beginnen? Zwischen beiden Enden – zwischen dem Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und dem outcome der Lehrveranstaltung – gilt es nun zu vermitteln und das entsprechende Veranstaltungsprogramm aufzubauen. Vom wünschenswerten Endergebnis her gedacht können die zu lernenden Inhalte und die zu erprobenden Verhaltensweisen auf den Studienverlauf sowie auf die einzelnen Veranstaltungen verteilt werden. Auf diese Weise tritt die *Lehr*orientierung in den Hintergrund zugunsten einer den Menschen im Mittelpunkt ansiedelnden persönlichkeitsbildenden *Lern*orientierung.

Das alles sind jedoch Grundprinzipien, die nicht wirklich neu sind und nicht erst seit der Bologna-Erklärung von 1999 diskutiert werden. Vielmehr handelt es sich um Grundsätze, die der allgemeinen Didaktik seit den 1970er Jahre inhärent, der Reformpädagogik entwachsen sind und damit bis in die „Lernforschung seit dem 17. Jahrhundert“ (Becker 2012, 98) zurückreichen.

¹⁷ Vgl. Winter 2011, 30f, vgl. demnächst die einzelnen Beiträge in Bauer, Kirschner, Weber 2012.

¹⁸ Vgl. Weber 2012a; Dies. 2012b.

¹⁹ Gabel 2011, 47; Preißer 2011, 21; Schaper 2011, 41.

²⁰ Koller, Klatt 2012, 449; vgl. Günter 2012; vgl. Preißer 2011, 27.

²¹ Vgl. dazu die einzelnen Beiträge in den Bänden, Scheidler, Reis 2008a, Becker 2011a, Bruckmann, Reis, Scheidler 2011 sowie vgl. Weber 2012b.

Neu ist jedoch, dass diese schon länger etablierten (reform-)pädagogischen Ansätze seit einiger Zeit von den Neurowissenschaften, der Neurobiologie, der Neuropsychologie, der Neurodidaktik, und damit von der Lernforschung ein-drucksvoll bestätigt werden.²²

3.2 Lernen – ‚gehirngerecht‘²³ muss es sein

Voraussetzungen, die gegeben bzw. Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Lernen optimal verlaufen kann, sind vielfältig. Ein erstes Kriterium lautet: Lernen muss „auf Selbstständigkeit beruhen“, was keineswegs „rein rezeptiv erreicht werden“ kann.²⁴ Stattdessen müssen Studierende in der Lehrveranstaltung auf unterschiedliche Weise aktiv in den Prozess miteinbezogen werden,²⁵ so dass Studium als Aneignung von Wissen immer vom Lernenden selbst ausgeht und sich bei jedem Einzelnen nochmals unterscheiden kann.²⁶

Ein zweites Kriterium schließt sich direkt an: Lernen gelingt am leichtesten, wenn neue Inhalte an altes, bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden können.²⁷ Für das nachhaltige Behalten ist einerseits das „Vorwissen entscheidend“²⁸ und andererseits die Art und Weise, wie das neue Wissen in das alte Netz eingeknüpft wird. Was „einmal wahrgenommen und begriffen“ (Birkenbihl ⁵¹2011), weil es mit bekanntem Wissen verknüpft und damit konstruiert worden ist, wird langfristig behalten, ist reproduzier- und kommunizierbar.²⁹

Neben diesem aktivierenden, auf Vorwissen beruhenden selbstständigen Lernen bleiben zwei weitere Faktoren vielfach unberücksichtigt. Erstens: Lernen gelingt deutlich besser, wenn Studierende wissen, wozu sie lernen³⁰. Die Lernergebnisse steigen sogar exponentiell an, wenn sie verstehen, in welchen Anwendungsbereichen das entsprechende Wissen abrufbar sein muss oder „welche Probleme man [damit] lösen kann“.³¹ Wenn sie hingegen zusammenhangslose, für sie auf den ersten Blick bedeutungslose Inhalte „vorgesehen bekommen“ (Becker 2011, 100), besteht kaum eine Möglichkeit des nachhaltigen Lernens.

²² Vgl. Hille, Rózsa 2012; vgl. Günther 2012; vgl. Becker 2011c, 99; vgl. Herrmann ²2009.

²³ Herrmann ²2009; vgl. Birkenbihl ⁵¹2011.

²⁴ Becker 2011c, 98f; vgl. Preißer 2011, 28; Herrmann 2009a, 10.

²⁵ Vgl. Preißer 2011, 27f, 30-32; vgl. Schaper 2011, 41; vgl. Auferkorte-Michaelis, Ruschin 2011, 132f.

²⁶ Vgl. Scheidler, Reis 2008b, 5-10; vgl. Herrmann 2009a; Buder, Schwind 2012, 15; Birkenbihl ⁵¹2011; Buzan 1993, 139.

²⁷ Vgl. Stern 2012, 452; Birkenbihl ⁵¹2011, 43-53.

²⁸ Stern 2012, 453; vgl. Preißer 2011, 31; Herrmann 2009b, 157f.

²⁹ Vgl. Hille, Rózsa 2012, 15; vgl. Buder, Schwind 2012, 16; Herrmann 2009a.

³⁰ Vgl. Becker 2011c, 100; Reis 2011, 115; Hille, Rózsa 2012.

³¹ Stern 2012, 452; vgl. Schaper 2011, 41f.

Denn: „Für das Auswendiglernen von Fakten ist unser Gehirn evolutiv schlicht nicht geschaffen“ (Becker 2011c, 99).

Bei alledem wird zweitens unterschätzt, wie entscheidend die soziale und persönliche Disposition des Lernenden ist und wie stark der Lehr-Lern-Prozess von der Person des Lehrenden abhängt. Die Hattie-Studie hat nochmals bestätigt, was schon länger bekannt ist (vgl. Hattie 2009): Lernen ist „immer mit Emotionen“ verbunden, geschieht im Sozialgefüge (vgl. Becker 2011c, 99) und ist eng verknüpft mit den „Beziehungen der Lernenden und Lehrenden“³². Sind all diese Aspekte positiv besetzt, dann führt Lernen zum Erfolg.³³

3.3 Konsequenzen für den Lernraum Hochschule

Die Konsequenzen, die sich für den Lehrbetrieb ergeben, sind unterschiedlich: Erstens muss den Studierenden die Praxisrelevanz der Inhalte genauso deutlich vor Augen gestellt werden wie die Kompetenzen, die sie in ihrem späteren Arbeitsleben benötigen. Deshalb müssen „Dozierende sich Gedanken über das Wozu machen [...], welche Berufsziele für (Theologie-)Studierende [...] in Frage kommen und welche Kompetenzen“ (Becker 2011c, 100) dafür vonnöten sind. Von hierher ist Lehre aufzubauen. Zweitens kann das Vorwissen auf Seiten der Lernenden nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden. Studienanfänger sind in den letzten Jahren „immer heterogener“ (Becker 2011c, 98) geworden und ihre Kenntnisse differieren erheblich. So müssen diese zu Beginn des Studiums bzw. der Lehrveranstaltung geprüft werden. Erst dann kann darauf aufbauend die Veranstaltung konzipiert werden und Lehrende können „Angebote machen, mit deren Hilfe die Lernenden ihr bestehendes Wissen aktivieren, erweitern und umstrukturieren“³⁴ können, um selbständig die neuen Inhalte ihrem bisherigen Wissensnetz zuzuführen. Im Blick auf die Unterrichtsformen muss deshalb die „klassische“ Vorlesung (Becker 2011c, 98) keineswegs gänzlich „verteufelt“ (Stern 2012, 453) werden. Als „Impuls-vorlesung“ konzipiert, die Lernende zum Denken und Problematisieren anregt, (vgl. Günther 2012, 462) ist sie genauso sinnvoll wie wenn sie aktivierende Elemente enthält und Rücksicht darauf nimmt, dass die Zuhörer nicht der eigenen Fachwelt entspringen und demnach nicht über dasselbe Spezialwissen verfügen, wie die Teilnehmer einer Tagung.³⁵ Dozierende sind deshalb nicht einfach nur „Vermittler“, weil der Lehr-Lern-Prozess etwas Wechselseitiges ist: Es geht um verstehende „Teilhabe der Studierenden an den Erkenntnisprozessen“

³² Becker 2011c, 99; vgl. Scheidler, Reis 2008b, 7-9; Herrmann 2009b.

³³ Vgl. Hille, Rózsa 2012; Hattie 2009.

³⁴ Stern 2012, 452.

³⁵ Becker 2011c, 97.

und um „Teilhabe der Lehrenden an dem heute oft nur noch im Team möglichen Erkenntnisfortschritt.“³⁶

Daneben müssen „Lehrveranstaltungen so konzipiert werden, dass sie Studierende bei ihren Lernprozessen begleiten“.³⁷ Neben den vielfältigen Methoden ist dabei das konstruktive Feedback ein wichtiges Instrument. Was an weiterführenden Schulen gerade erst entdeckt wird,³⁸ ist an Hochschulen noch kaum ein Thema: das intensive, persönliche und damit „individuelle“ Betreuungsgespräch.³⁹ Lehrende aber dürften an dieser Stelle zu Recht kritisch nachfragen, wann denn innerhalb der jetzt schon umfangreichen Lehrverpflichtungen dieser Betreuungsaufwand auch noch geleistet werden soll? Beispielsweise wäre denkbar, die Anzahl der Lehrveranstaltungen zu kürzen und dafür verpflichtend Beratungsgespräche bzw. Coachings anzubieten. „Weniger Lehre“ wäre in diesem Fall die um Betreuung erweiterte „bessere Lehre“ (Koller, Klatt 2012, 449). Am Ende dürfte sich dieser Aufwand insoweit auszahlen, als nachhaltig vermittelte fachliche, methodische sowie sozial-persönliche Kompetenzen leichter abrufbar sind, darauf einfacher aufgebaut werden kann und Transferleistungen besser möglich werden.⁴⁰

Mit Inhaltsleere, Unwissenschaftlichkeit (vgl. Koller, Klatt 2012, 449) oder gar Verschulung unserer Universitäten aber haben all diese Verfahrensweisen des Lehrens und Lernens wenig zu tun. Bei einer solchen Kritik wird vielfach „übersehen, dass eine Kompetenz zwangsläufig und unabdingbar auf Wissen basiert“⁴¹ und dass Wissenschaftlichkeit auf die „Erziehung zum eigenständigen, methodisch geschulten Denken“ ebenso zielt wie auf Reflexionsvermögen. Darum aber gerade geht es, wenn Dozierende Räume des forschenden Lernens einrichten, in denen die Inhalte in „Prozesse[n] des Verstehens, Zweifels und Kritisierens“ (Koller, Klatt 2012, 449) selbstständig, dem eigenen Vorwissen und dem eigenen Lerntyp entsprechend, teils im Team erschlossen, erprobt und eingeübt werden. Kompetenzorientierte persönlichkeitsbildende Lehre ist gerade nicht gleichzusetzen mit der „Verabschiedung von Wissen“ oder der Preisgabe der Wissenschaftlichkeit. Im Gegenteil: „Die Universität muss [...] gerade so tun, als ob alle Studierende[n] Wissenschaftler werden wollen.“ (Lenzen 2012, 11) Fachkompetenz gestützt auf breite Theorie- und

³⁶ Lenzen 2012, 11; zur veränderten Rolle des Lehrenden vgl. Preißer 2011, 30 sowie Weber 2012a.

³⁷ Becker 2011c, 106; vgl. Preißer 2011, 30.

³⁸ Diesen Hinweis verdanke ich Hartwig Riedel innerhalb seines Vortrags *Individuelle Lernbegleitung. Wie begabte Kinder das Lernen lernen* am Infotag Begabtenförderung, Friedrich Schiller Gymnasium, Marbach am Neckar, 05.01.2012.

³⁹ Becker 2011c, 98; Preißer 2011, 29f; Kommol, Kommol, Rohling, 2012, 5; Gabel 2012, 47; Auferkorte-Michaelis, Ruschin 2011, 132f; Weber 2012b.

⁴⁰ Vgl. Becker 2011c, 103; vgl. die einzelnen Beiträge in Bruckmann, Reis, Scheidler 2011.

⁴¹ Becker 2011c, 99; vgl. Lenzen 2012.

Methodenkompetenz verbunden mit Sozial- und Selbstkompetenz ist absolute Voraussetzung für den beruflichen Erfolg, so dass „zwischen den Bildungszielen der Wissenschaftlichkeit und der Arbeitsmarktbefähigung kein Widerspruch“ besteht.⁴² Insofern halte ich persönlich ein Plädoyer für die Trennung von Forschungs- und Lehruniversitäten für fatal. Die künftigen Berufseinsteiger müssen gerade mit den neuesten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen ausgestattet in die Praxis entlassen werden. Wie die Inhalte jedoch ausgesucht und diese schließlich vermittelt werden,⁴³ darin besteht der Unterschied vom lehrorientierten zum kompetenzgestützten, persönlichkeitsbildenden lern- bzw. lernerorientierten Unterrichten. Nicht das Dass der Vermittlung steht zur Disposition, sondern das Wie mit einer veränderten Perspektive auf die Zielsetzung sowie die Adressaten.

Bei all diesen Überlegungen besteht jedoch nach wie vor ein Manko: Die Studierenden sind zwar – lernpsychologisch und methodisch-didaktisch gefordert – bei der Konzeption des Studiums bzw. der Lehrveranstaltung in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt worden, ansonsten aber wenig aktiv oder gar motivational⁴⁴ in die Prozesse mit einbezogen. Das folgende Praxisbeispiel, das mehrfach mit jungen Menschen in der Übergangsphase vom Abitur bzw. von einer Berufsausbildung zum Studium erprobt worden ist, verdeutlicht, wie Studienanfängerinnen und -anfänger von Beginn an für ein persönlichkeitsbildendes, kompetenzorientiertes, an Eigenbeteiligung, Vorwissen und Zielrichtung ausgerichtetes Studium sensibilisiert bzw. motiviert werden können.

4. Gruppencoaching: Zielgerichtet studieren – Strategien zum persönlichen Erfolg

Nach einer Vorstellungsrunde und einem kurzen warming-up beginnt ein solches Coaching mit der Aufforderung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Entwickeln Sie das Profil Ihres Traumberufes! Es darf der Phantasie entspringen und es muss (noch) nicht real (auf dem Arbeitsmarkt) existieren!

Die Arbeitsanweisung zielt auf zweierlei: Erstens sollen die künftigen Studierenden sich ihrer eigenen Zielorientierung bewusst werden und sich auf diese Weise versichern, ob sie den für sich passenden Weg eingeschlagen haben. Gegebenenfalls wäre die schon getroffene Entscheidung frühzeitig zu revidieren und

⁴² Koller, Klatt 2012, 449; vgl. Becker 2011c, 98; Lenzen 2012, 10; Reis 2008a, 25, der bewusst von „Beschäftigungsfähigkeit“ statt von „Berufsfertigkeit“ spricht.

⁴³ Vgl. Scheidler, Reis 2008b, 11.

⁴⁴ Vgl. Preißer 2011, 20; vgl. Herrmann 2009b, 161f.

es könnte noch umgesteuert werden (beispielsweise indem ein anderes Studienfach angestrebt oder gar eine Berufsausbildung begonnen würde). Zweitens beabsichtigt die bewusst gewählte Unterfrage, die eigene Phantasie anzuregen. Nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse sind momentan schnelllebig, sondern ganze Berufsgruppen oder Sparten tauchen ab und entstehen neu. Was noch vor 20 Jahren undenkbar und ein Traum gewesen ist, nach dem abgeschlossenen Theologiestudium und der daran anschließenden Promotion als Personalcoach oder Unternehmensberater arbeiten zu dürfen, um das dem Christentum zugrunde liegende Menschenbild und seine ethischen Grundsätze in wirtschaftlichen Kontexten – bei der Personalauswahl und -führung – fruchtbar zu machen, kommt heute relativ häufig vor. Sowohl bei großen Unternehmen als auch bei verschiedenen Unternehmensberatungen arbeiten Theologinnen und Theologen derzeit mit Erfolg. Demnach dürfen heute entworfene Berufsbilder durchaus mutig und phantasievoll gestaltet sein. Sie haben neben der Ausrichtung auf die Zukunft den Vorteil, dass sie der eigenen Motivation der künftigen Studierenden erwachsen, damit von ihren Interessen und Stärken her entworfen sind und so im direkten Rückbezug auf den künftigen Beruf ein erfüllendes, zufriedenes und glücklich machendes Potential in sich tragen. Zudem wird den jetzigen Studierenden und künftigen Berufseinsteigern anhand eines solchen Beispiels klar, welche Möglichkeiten und welches gesellschaftsstrukturierendes Potential dem Beruf des Theologen/der Theologin innewohnt, auch über den binnenkirchlichen Raum hinaus.

Nach einer Stillarbeitsphase stellen Einzelne ihr entwickeltes Berufsbild vor. Die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten auf diese Weise weitere Anregungen für ihre eigenen Entwürfe.

In einem zweiten Schritt wird gemeinsam im Plenum überlegt, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen jeder einzelne in einem solchen Traumberuf verfügen muss. Die jeweiligen Stichworte werden an der Tafel/am Whiteboard gesammelt.

Der dritte Schritt leitet in das Hier und Jetzt an den Beginn des Studiums und damit in die momentane Situation der Studienanfängerinnen und -anfänger über. Es wird gefragt: Über welche Fähigkeiten/Kompetenzen/Talente verfüge ich jetzt bereits?

Ein hilfreiches Medium der Bewusstmachung ist der eigene Lebenslauf. Dazu wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine dreispaltige Tabelle zur Verfügung gestellt. In der ersten Spalte tragen sie die einzelnen Stationen ihres Lebenslaufes ein. In der zweiten vermerken sie, mit welchen Inhalten sie sich in dieser Phase ihres Lebens beschäftigt haben. In der dritten Spalte werden dann jene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen eingetragen, die sich der/die Einzelne in diesem Lebensabschnitt angeeignet hat. Bevor das Ausfüllen beginnt, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass nicht nur die schulischen bzw. beruflichen

Stationen vermerkt werden sollten, sondern auch jede ehrenamtliche Tätigkeit oder Freizeitbeschäftigung, aber auch der Bereich von Familie und Freundeskreis. Überall haben wir uns auf gewisse Weise gebildet. Wer z.B. einmal Marathon gelaufen ist, verfügt über Ausdauer, Kampfgeist und Grenzerfahrungen. Wer Kassenwart im Kleintierzüchterverein war, hat sich zumindest in kleinem Umfang betriebswirtschaftliche Kenntnisse angeeignet.

Nach einer weiteren Stillarbeit werden auch diese Ergebnisse im Plenum gesammelt und an der Tafel/am Whiteboard vermerkt. Auf diese Weise werden den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erneut Ideen über ihre eigene Person angeboten. Im nächsten Schritt wird zunächst das jetzige Persönlichkeitsprofil mit dem Kompetenzprofil des zuvor entwickelten Traumberufs verglichen. Die Ergebnisse sind hier jedes Mal überraschend. Unzählig viele Kompetenzen sind bereits vorhanden. Diese können nun im Laufe der Jahre gestärkt oder erweitert werden. Eine solche Erkenntnis führt bei Studienanfängerinnen und -anfängern zur enormen Steigerung des Selbstwertgefühls und leistet einen starken Motivationsschub, das Studium, für das sie so brennen,⁴⁵ nun beherzt aufzunehmen. Nicht länger haben sie das Gefühl, defizitär oder inkompetent zu sein, sondern lohnenswertes Potential in sich zu tragen, an dem sie arbeiten können. Vor diesem Hintergrund fällt es ihnen auch leicht, noch vorhandene Defizite zu benennen. Ein Entscheidendes ist immer schnell gefunden: das Fachwissen. Auf welche Weise dieses sowie die übrigen fehlenden Kompetenzen im Studium, möglicherweise in begleitenden Praktika oder gar in Fort- und Weiterbildungen angeeignet werden können, ist der letzte Schritt des Coachings. Abschließend erfolgt nur ein kurzer Ausblick auf die Bewerbung und die Suche nach dem passenden Arbeitgeber.

5. Schluss: Lernen als „Kompetenzerleben“⁴⁶

Eine universitäre Ausbildung, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung anstrebt, kann dann ihr Ziel erreichen, wenn sie das Studium als persönlichkeitsbildendes lern- und lernerzentriertes Instrument versteht, bei der Lehre vom Outcome her gedacht wird und bei dem die zu bildenden Persönlichkeiten ebenso ins System mit einbezogen werden wie die Lehrenden selbst. Im gemeinsamen Bildungsraum Europa, dessen Koordinaten das Wissen, die Universitäten und die Kompetenzen sind, verfügen die verschiedenen (Geistes-)Wissenschaften vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung und die Katholische Theologie nochmals speziell vor dem Hintergrund von Sapientia Christiana über ein breites

⁴⁵ Vgl. Zeller 2012, 7.

⁴⁶ Stern 2012, 453.

Potential, um solche Studienbedingungen zu schaffen. Insoweit mag die zuletzt beschriebene Veranstaltung, weil sie personenorientiert ist, in der Katholischen Theologie zwar gut verankert sein, kann jedoch von hier aus in andere Studiengänge exportiert werden. Im Blick auf das angestrebte Bildungsziel wird dabei dreierlei erreicht: Erstens werden alle Akteure – auch die Studierenden denkend und handelnd sowie motivational in das System mit hineingenommen. Zweitens werden schon vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten eruiert. Drittens wird den Studierenden in hohem Maße Verantwortung für die Lernprozesse in die Hände gelegt, die sie selbst prägen,⁴⁷ weil sie verstehen, wo und wie sie dieselben mitsteuern können.

Literatur

- AUFERKORTE-MICHAELIS, N., RUSCHIN, S., 2011. Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 128-138.
- BAUER, CH., KIRSCHNER, M., WEBER, I., 2012. *An Differenzen lernen. Die Tübinger Grundkurse als theologischer Ort* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik), Münster, LIT [im Druck].
- BECKER, P. (Ed.), 2011a. *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme* (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT.
- BECKER, P., 2011b. Vorwort, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 7-9.
- BECKER, P., 2011c. Das Grundanliegen der Studienreform, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 94-107.
- BIRKENBIHL, V. ⁵¹2011. *Stroh im Kopf. Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*, München, mvg.
- BRUCKMANN, F., REIS, O., SCHEIDLER, M., 2011. *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven* (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Münster, LIT.
- BUDER, J., SCHWIND, CH., 2012. *Erwirbst du es noch, oder konstruierst du es schon, das Wissen?* In *attempo!* 32, 16f; <http://www.uni-tuebingen.de/aktuelles/veroeffentlichungen/attempo/archiv.html>
- BUZAN, T., ²⁰1993. *Kopfftraining. Anleitung zum kreativen Denken. Tests und Übungen*, München, Goldmann.
- GABEL, M., 2011. *Die Situation der Katholischen Theologie in Deutschland*, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 34-50.

⁴⁷ Vgl. Preißer 2011, 35; vgl. Koller, Klatt 2012, 449.

- Gemeinsame Erklärung. Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. In *Katholische Theologie im Bologna-Prozess. Gesetze, Dokumente, Berichte*, Ed. U. HALLERMANN (Kirchen- und Staatskirchenrecht 13), Paderborn u.a., Schöningh, 139-141.
- GRILL, R., 2011. Kompetenz – ethische Anmerkungen zu einem bildungspolitischen Modewort, In *ET-Studies* 2, 225-243.
- GÜNTHER, K., 2012. Lehre durch Massenvorlesungen? Ein Blick auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse, In *Forschung und Lehre* 6, 462-464.
- HALLERMANN, H. (Ed.), 2011. *Katholische Theologie im Bologna-Prozess. Gesetze, Dokumente, Berichte* (Kirchen- und Staatskirchenrecht 13), Paderborn u.a., Schöningh.
- HATTIE, JOHN A. C., 2009. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, New York, Routledge.
- HERRMANN, U., 2009. *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim, Basel, Beltz.
- HERRMANN, U., 2009a. *Gehirnforschung und neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. Aspekte und Chancen einer gemeinsamen interdisziplinären Erfolgsgeschichte*, In Herrmann 2009, 148-170.
- HERRMANN, U., 2009b. Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens, In *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Ed. U. HERRMANN, Weinheim, Basel, Beltz 2009, 9-15.
- HILLE, K., RÓZSA, J., 2012. *Was das Gehirn zum Lernen bringt*, In *attempto!* 32, 14f; <http://www.uni-tuebingen.de/aktuelles/veroeffentlichungen/attempto/archiv.html>
- KOLLER, S., KLATT, M., 2012. Lehre in der Krise? Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale, In *Forschung & Lehre* 6, 448f.
- KOMMOL, H., KOMMOL, I., ROHLING, H. 2012. *Lehre und Studium zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, In *attempto!* 32, 4f; <http://www.uni-tuebingen.de/aktuelles/veroeffentlichungen/attempto/archiv.html>
- LENZEN, D., 2012. *Humboldt und Bologna: das verträgt sich!* In *attempto!* 32, 10f; <http://www.uni-tuebingen.de/aktuelles/veroeffentlichungen/attempto/archiv.html>
- PREISER, R., 2011. Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, In *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven*, Ed. BRUCKMANN, F., REIS, O., SCHEIDLER, M. (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Münster, LIT, 17-36.
- PREUSS, R., OSEL, J., 2012. Zehn Jahre Bologna-Reform. Harsche Kritik an Bachelor und Master, In *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG*, 15. August; <http://www.sueddeutsche.de/bildung/zehn-jahre-bologna-reform-harsche-kritik-an-bachelor-und-master-1.1441136> (Stand 06.10.2012)
- REIS, O., 2008a. Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, In *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Ed. M. SCHEIDLER; O. REIS (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Münster, LIT, 19-37.
- REIS, O., 2011. Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 108-127.

- SAPIENTIA Christiana. *Apostolische Konstitution ‚Sapientia Christiana‘ über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten*, ed. Hallermann 2011, 13-36.
- SCHAPER, N., 2011. Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, In *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven*, Ed. BRUCKMANN, F., REIS, O., SCHEIDLER, M. (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Münster, LIT, 37-62.
- SCHEIDLER, M., REIS, O. (Ed.), 2008a. *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Münster, LIT.
- SCHEIDLER, M., REIS, O., 2008b. Der „Shift from Teaching to Learning“ als Anliegen der Theologiedidaktik, In *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Ed. SCHEIDLER, M., REIS, O. (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Münster, LIT, 5-18.
- STERN, E. 2012. Entscheidend ist das Vorwissen. Fragen an die Kognitionswissenschaftlerin Elsbeth Stern, In *Forschung & Lehre* 6, 452f.
- WEBER, I., 2012A. Einleitung, In *An Differenzen lernen. Die Tübinger Grundkurse als theologischer Ort* Ed. BAUER, CH., KIRSCHNER, M., WEBER, I. (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik), Münster, LIT [im Druck].
- WEBER, I., 2012b. Traumberuf Theologe! Kirchengeschichte als personenzentrierte Geschichte, In *An Differenzen lernen. Die Tübinger Grundkurse als theologischer Ort* Ed. BAUER, CH., KIRSCHNER, M., WEBER, I. (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik), Münster, LIT [im Druck].
- WINTER, M., 2011. Bologna-Reform im Jahr 2010 – ein Zwischenbericht zum Stand der empirischen Hochschulforschung, In *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*, Ed. P. BECKER (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Münster, LIT, 10-33.
- WIPPERMANN, C., MAGALHAES, I. (Ed.), 2005. *Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“*, München, MDG 2005.
- ZELLER, M.-L., 2012, *Studium, Eure schönsten Jahre?*, In attempto! 32, 6f; <http://www.uni-tuebingen.de/aktuelles/veroeffentlichungen/attempto/archiv.html>

Autorin

Ines Weber, Ausbildung zur Bankkauffrau, Studium der Katholischen Theologie und der Chemie für das Lehramt der Sekundarstufe II/I in Münster, seit 1999 wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Angestellte am Lehrstuhl für Mittlere und Neuere Kirchengeschichte an der Eberhard Karls Universität Tübingen; 2003 Promotion in Tübingen mit einer Arbeit zur Eheschließung im frühen Mittelalter; 2005 bis 2008 Elternzeit; seit 2005 Habilitationsprojekt zur Exegese und Bibelrezeption im Katholizismus des 19. Jahrhunderts; WS 2001/12 und SS 2012 Lehrstuhlvertretung im Fach Mittlere und Neue Kirchengeschichte an der Katholischen Fakultät der Universität Regensburg.

Literatur: Ein Gesetz für Männer und Frauen. Die frühmittelalterliche Ehe zwischen Religion, Gesellschaft und Kultur, 2 Bde. (Mittelalter-Forschungen, Bd. 24,1-2), Ostfildern, Thorbecke 2008; Ehe – Familie – Verwandtschaft. Vergesellschaftung in

Religion und sozialer Lebenswelt, Paderborn, München, Wien, Zürich, Schöningh 2008 [herausgegeben zusammen mit Andreas Holzem]; Kann denn Mode katholisch sein? Katholischer Modediskurs und die Modekommission des KDFB, In Gisela Muschiol (Ed.), Katholikinnen und Moderne. Katholische Frauenbewegung zwischen Tradition und Emanzipation, Münster, Aschendorff 2003, 143-162.

Adresse: Herwigweg 6, 72074 Tübingen; ines.weber@uni-tuebingen.de