

Vom Lehramtsstudium her denken

Erfahrungen und Perspektiven für die Gestaltung theologischer Studiengänge

Vor welchen Herausforderungen stehen die theologischen Studiengänge zurzeit und noch verstärkt in der Zukunft? Es sind dies vor allem die Kontextualisierung der Lehre und die Kongruenz zwischen den kognitiven Strukturen des Lehrens und Lernens sowie den Praktiken des Studierens. **Oliver Reis**

Mit beiden Anforderungen tut sich die Theologie schwer und versucht, sie über den Anspruch der zweckfreien Wissenschaftlichkeit des Studiums auf die konsekutiven berufsnahen Qualifizierungsphasen (Kontextualisierung) und die studiumsbegleitenden Orte wie das Mentorat (religiöse Praktiken) zu verschieben (vgl. *Sajak* 2018). Diese Verschiebung stabilisiert Traditionen des Theologiestudiums, unterläuft aber zentrale Vorgaben und Erkenntnisse für eine relevante theologische Hochschulbildung. Wenn theologische Studiengänge vom Lehramtsstudium her gedacht werden, zeigen sich diese beide Aspekte sowie die Herausforderung, zu begreifen, dass theologische Lehre im Kern eine didaktische Praxis ist, die vom wissenschaftlichen Gegenstand in der Lehre aufgegeben ist (vgl. *Reis* 2014). Die Orientierung am Lehramtsstudium wird auch der veränderten Realität der Studierendenzahlen gerecht (Wintersemester 2018/2019: 2.549 Magisterstudierende zu 11.357 Lehramtsstudierenden; vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2019), obwohl dieser formale Aspekt hier sekundär ist.

DIE THEOLOGISCHEN STUDIENGÄNGE UND IHRE (BERUFSBEZOGENE) KONTEXTUALISIERUNG

Das Bewusstsein der Kontextbezogenheit der theologischen Rede ist innerhalb des theologischen Denkens ein anerkanntes Axiom. Vor dem Hintergrund hermeneutischer Zugänge wie der Befreiungstheologie oder auch der feministischen Theologie ist klar, dass sich Theologie in den Kontexten verändert, in denen sie entsteht. Andersherum muss theologische Rede sensibel sein für die Kontexte, in denen sie spricht. Gesellschaftliche Milieus, Biographien und individuelle Entwicklungsstände, Lebensverhältnisse, Einstellungen zur Kirche und ihren Traditionen, überhaupt die Form gelebter Religion, aber auch Lernmöglichkeiten verändern, was als stimmige und relevante theologische Rede erfahren

Oliver Reis

Dr. phil., Dr. theol., Prof. für Katholische Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn; Forschungsschwerpunkt: Fragen der Hochschulbildung aus hochschul- und theologiedidaktischer Sicht.

wird (vgl. Sellmann 2012). Von der Pastoraltheologie ließe sich lernen, dass der Dreischritt von Sehen, Urteilen und Handeln nur dann weiterführt, wenn theologische Konzepte mit den Betroffenen und ihren Kontexten relationiert werden (vgl. Mette 2004). Diese Relationierung, die eigene selbstreferentielle Deutung nicht aufzugeben und trotzdem von der Situation her überhaupt erst zu verstehen, was theologisch der Fall ist, ist zutiefst eine *didaktische* Strukturierung. Didaktik hat die Aufgabe, Handlungsentwürfe in stellvertretender Deutung vorzulegen, die genau diese Relationierung von normativen Rahmenbedingungen und den konkreten Entwicklungsbedarfen und -möglichkeiten ernstnimmt (vgl. Reis 2014). Deshalb macht es Sinn, theologische Lehre und die damit verbundenen studentischen Lebenswirklichkeiten ebenfalls als einen eigenen Ort der Theologie zu begreifen, der selbst als Kontext bedacht werden müsste (vgl. Reis 2014; Mette 1996). Es macht eben doch einen Unterschied, welche Studierenden aus welchen Studiengängen mit welchen Erwartungen, aber auch mit welchen institutionellen Zielen einen Studiengang wählen.

Dass sich die Theologie schwertut, das Lernen im Studium zu individualisieren und das Studium zum Beispiel in der Studieneingangsphase von der Persönlichkeitsentwicklung her zu beschreiben (vgl. Reis 2020), hängt mit dem Problem zusammen, überhaupt Personen und ihre Erwartungen, aber auch andere kontextuelle Erwartungen strukturbildend in die Lehre aufzunehmen. Denn wie Clauß Peter Sajak zu Recht feststellt, sind die theologischen Studiengänge schon längst nach Berufskontexten zu unterscheiden. Auch wenn die Priesterbildung immer noch der Ausbildungsstandard ist, werden die Lehramtsstudiengänge durchaus

Die Fächer betreiben ihre eigene Reproduktion und die Orientierung des Wissens an seiner Leistungsfähigkeit für professionelles Handeln außerhalb des Studiums und der Hochschule spielt nur begrenzt eine Rolle.

unterschiedlich in der inneren Struktur und den Schulkulturen differenziert (vgl. Sajak 2018). Das Problem ist, dass diese Berufskontexte kaum in die innere Struktur des Studiums vordringen. Die kanonische inhaltliche Struktur folgt der disziplinären Vollständigkeit. Die Fächer betreiben ihre eigene Reproduktion und die Orientierung des Wissens an seiner Leistungsfähigkeit für professionelles Handeln außerhalb des Studiums und der Hochschule spielt nur begrenzt eine Rolle (vgl. Reis 2014; 2020).

Das Theologiestudium vom Lehramtsstudium her zu denken, verändert nur dann etwas, wenn der berufliche Kontext ernst genommen wird und Faktoren wie die Berufsorientierung (zum Beispiel an der Universität Münster) oder eine Orientierung am Kontext religiöser Pluralität von Schule (zum Beispiel an der Universität Paderborn) strukturbildend wirksam werden. Dieser Schritt setzt einen Wandel in den leitenden Modellen des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Hochschulstudium voraus. Mit Bezug auf die Typenbildung von Stefan Heil und Gabriele Faust-Siehl (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000) dominiert immer noch die Vorstellung, dass auch das Lehramtsstudium der zweckfreien Akademisierung dient, an die dann

funktionale Ausbildungsschritte anschließen können. Damit wird ein Typ von Theologie dominant gesetzt, der in fachlichen Diskursen produziert wird und von den Studierenden angeeignet werden soll. Genauso fatal ist die Vorstellung, dass der berufliche Kontext ungebrochen in der Hochschule aufgenommen werden kann.

Es geht im Lehramtsstudium weder um disziplinäre Akademisierung noch um schulform- und schulstufenspezifische Praxisausbildung, sondern darum, die berufsbezogenen Handlungserwartungen in ihrem kontingenten Entscheidungsmilieu freizulegen und die Entscheidungsstrukturen wissenschaftlich zu hinterfragen. Mit Luhmanns Perspektive auf die universitäre Lehrer*innenbildung könnte man sagen, statt Handlungsskripte auszuformen, müsste das Ziel sein, die Entscheidungsprogramme und Prämissen der schulischen Praxis in ihrer Rationalität, Kontingenz und Optionalität zu reflektieren. Dafür braucht es dann zum Beispiel die fachwissenschaftlichen Anteile, als Optionen die schulischen Lerninhalte zu befragen.

Das Theologiestudium so vom Lehramtsstudium her zu denken, verändert insbesondere den Theologiebegriff – insgesamt weg vom axiomatisch sortierten System hin zu einer rezeptionsorientierten Praxis, in der Anschlussfähigkeit von theologischer Rede entscheidend ist. Dadurch würde sich die Theologie an Ergebnisse der Lehramtsforschung anschließen, die zum Beispiel für die Mathematik solche Umstellungsprozesse feststellen. Ebenso würde sie darauf hinweisen, dass neben der Veränderung im Fachverständnis für die berufsbezogene Professionalisierung zentral ist, dass das Studium komplett didaktisch gerahmt ist (vgl. *Blömeke/Kaiser/Lehmann* 2008)

Das Theologiestudium so vom Lehramtsstudium her zu denken, verändert insbesondere den Theologiebegriff – insgesamt weg vom axiomatisch sortierten System hin zu einer rezeptionsorientierten Praxis, in der Anschlussfähigkeit von theologischer Rede entscheidend ist.

– wie es auch die Rahmenordnung für die Lehrer*innenbildung der Deutschen Bischöfe vorsieht (vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2011).

Eine Theologie, die sich von dieser Kontextualisierungsaufgabe entlastet, wird dem immer größer werdende Anteil der Studierenden nicht gerecht, die gar keine theologische, sondern eben eine schulformspezifische ist (zum Beispiel als Grundschullehrerin oder als Sonderpädagogin mit einem Anteilfach Katholische Religionslehre). Die bisherigen Akademisierungspraktiken werden dann nicht mehr funktionieren.

ZUR INKONGRUENZ DER PRAKTIKEN DES STUDIERENS

Die Praktiken der Hochschule sind immer *didaktisch* strukturiert. Sie versuchen, faktisch institutionelle Erwartungen mit den Performanzpotenzialen der Studierenden so zu koppeln, dass eine Inszenierung öffentlicher

Lehre entsteht, die in Prüfungen und in späteren Handlungsmöglichkeiten legitimiert wird. Ob das gegenwärtige Theologiestudium aufgrund der akademischen Selbstreferentialität das zweite Kriterium erreicht, sei dahingestellt. Zumindest aber das erste Kriterium wird in ausreichender Zahl erfüllt, so dass den Lehrenden intern keine harten Daten vorliegen, dass die Lehre ihre Funktionalität verfehlt. Auch wenn viele Lehrende in der Theologie über die formalen und intellektuellen Fähigkeiten der Studierenden klagen mögen, am Notenniveau zeigt sich dies nicht. Dass aber eine theologische Lehre in der Praxis durchaus in der Krise ist, zeigt sich informell in vielen Gesprächen über konkrete Lehre. Lehrveranstaltungen funktionieren nicht mehr, werden nicht mehr angenommen, die (kontroversen) Diskussionen bleiben aus, spannende und relevante Punkte werden nicht mehr verstanden. Überhaupt ist nur eine Minderheit der sowieso wenigen anwesenden Studierenden in der Lage, über ein Semester den gedanklichen Bogen zu halten und einen inneren kumulativen Lernprozess aufzubauen, der kongruent zum vorstrukturierten Lehrprozess ist.

Es liegt hier ein dreifaches Problem vor: (1) Die Studienstruktur regt immer noch ein kurzfristiges prüfungsorientiertes Lernen an. Ebenso ist die Prüfungsqualität nicht taxonomisch komplex genug und die Auswertung nicht diagnostisch mit einer kriterienbezogenen und taxonomieerhaltenden Auswertung versehen, dass Lernmisserfolge überhaupt sichtbar würden. Weiter sind modulübergreifende Zusammenhänge viel zu wenig eingefordert, um Anreize für ein kumulatives komplexes Lernen zu setzen. Das Theologiestudium vom Lehramtsstudium her zu denken, hätte zur Folge, sich vor Augen zu führen, dass

kurzfristige Wissensreproduktion von akademischen Gegenständen letztlich für die Professionalisierung sinnfrei ist und die Hochschulpraktiken delegitimiert.

(2) Wenn das Ziel wie oben ausgeführt eine professionsbezogene Grundhaltung wäre, in der alle theologischen Lehrveranstaltungen didaktisch ausgerichtet sind, dann müssten die Lehrveranstaltungen sehr viel genauer in ihren Arbeitsstilen ausgeformt werden. Reproduktionsformen müssten räumlich, rollentechnisch und interaktionsmäßig sehr genau von diskursiven Formen abgegrenzt werden. Metareflexive Einheiten, die eben auch radikal die Hochschulpraktiken selbst auf ihre Entscheidungsprogramme und -prämissen hinterfragen, müssen im Modus für die Studierenden von skriptbezogenen Einheiten unterschieden sein. Geprüft werden nicht mehr die deklarativen Inhalte in den einfachen reproduktiven Skripten, sondern die komplexen reflexiven Analysen der Skripte auf ihre Programme und Prämissen und die Entwicklung von diskursiv begründbaren Optionen. Die Lehrenden selbst müssten sich erst einmal mutig dieser eigenen Kontingenzsetzung unterwerfen und die Studierenden auffordern, für die eigene Professionalisierung diesen Weg mitzugehen.

(3) Theologische Sprache ist auf religiöse Praxis bezogen (vgl. *Hoyer/Reis* 2022). Sie klärt, reflektiert, strukturiert und orientiert diese. Wenn aber die Studierenden immer weiter von expliziten kirchlich-religiösen Praktiken entfernt sind, müssten dann nicht religiöse Praktiken auch in der Hochschullehre vorkommen? Wie kommt Religion als Praxis und nicht nur als kognitive Wissensstruktur im Studium vor? Gerade wenn man den berufsbezogenen Kontext ernstnimmt und die Verantwortung nicht

externalisieren will, braucht es dazu Innovationen, Glaubenspraktiken einschließlich ihrer materiellen Seite genauso wie Nicht-Glaubenspraktiken und den persönlichen Bezug in die Lehre zu integrieren.

Das berufsbezogene Ethos der Religionslehrkraft ist darauf angewiesen, dass die theologischen Gegenstände mit den Handlungsaufforderungen auch in der Praxis erlebt werden. Teilhabe, Gerechtigkeit, Anerkennung, Befreiung, Vergebung, Barmherzigkeit, Theozie oder der Verzicht darauf, Spannungen von Inklusion und Exklusion müssten in den Handlungen der Hochschule selbst als Form und Modus vorkommen und markiert werden, damit die theologische Rede nicht nur kognitives Lern- und Prüfungsmaterial bleibt. Es bräuchte für die Entwicklung der fachlichen Handlungsfähigkeiten ein eher latentes Milieu, in dem die sozialen oder psychologischen Referenzbezüge der theologischen Rede selbst in den Hochschulpraktiken vorkommen, damit die theologische Sprache in ihrer unterscheidenden Relevanz überhaupt wahrgenommen wird. Die klassischen Kommunikationsstile in der Hochschule mit ihren Formen der Unterwerfung unter die linearisierenden und exkludierenden, entkörperlichten und isolierenden Rahmenbedingungen der Hochschule stehen diesem Milieu entgegen.

Das Theologiestudium vom Lehramtsstudium her zu denken, macht das Theologiestudium nicht automatisch besser, aber es entstehen Bilder einer natürlich auch bildungsökonomisch legitimierten und empirisch beschreibbaren schulformbezogenen Praxis. Diese können einen konkreteren und wuchtigen Anreiz bieten, die eigene Lehre auf ihre faktisch und alternativ mögliche Kontextualisierung zu

befragen und die eigenen Praktiken als (in-)kongruente Formen für den theologischen Gegenstand zu prüfen.

LITERATUR

- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.)**, Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und –Referendare, Münster 2008.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele**, Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Weinheim 2000.
- Hoyer, Isabelle/Reis, Oliver**, Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit. Praxistheoretische Analysen zu religiösen Artefakten an einer katholischen Schule, Paderborn 2022.
- Mette, Norbert**, Katholische Praktische Theologie. Ein Überblick, Darmstadt 2005.
- Mette, Norbert**, Theologie lernen. Das Theologiestudium in didaktischer Sicht, in: *Concilium* 30 (1994), 554–562.
- Reis, Oliver**, Kompetenz- und professionsorientierte Didaktik. Grundform des Theologiestudiums, in: Schröder, Bernd (Hg.), *Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein*, Leipzig 2020, 465–476.
- Reis, Oliver**, Der Übergang Schule-Hochschule aus hochschuldidaktischer Sicht, in: Brieden, Norbert/Ders. (Hg.), *Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung*, Münster 2018, 139–157.
- Reis, Oliver**, *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung*, Münster 2014.
- Sajak, Clauß Peter**, Art. Theologiestudium, katholisch, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* www.wirelex.de 4 (2018); abrufbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200350>.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)**, Entwicklung der Zahl der Studierenden im Fach katholische Theologie von 1993 bis 2019, 2019; abrufbar unter: <https://bit.ly/3rU11BF>.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)**, *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* [Die deutschen Bischöfe 93], Bonn 2011.
- Sellmann, Matthias**, Zuhören, Austauschen, Vorschlagen. Entdeckungen pastoraltheologischer Milieuforschung, Würzburg 2012.