

Kompetenz- und professionsorientierte Didaktik

Grundform des Theologiestudiums¹

Oliver Reis

1. Was meint Didaktik und was ist ihre Erschließungsaufgabe?

Unter *Didaktik* verstehe ich die begründete Konzeptionierung von intentionaler thematischer Kommunikation für eine Gruppe, die von dieser Kommunikation

¹ Dieser Beitrag basiert grundlegend auf meinen folgenden Texten zur Studienreform: OLIVER REIS, Die Schlüsselfunktion von Praxisphasen in der theologischen und pastoralen Kompetenzentwicklung, in: ULRICH FEESER-LICHTERFELD/KAI G. SANDER (Hrsg.), Studium trifft Beruf. Praxisphasen und Praxisbezüge aus Sicht einer angewandten Theologie, Bildung und Pastoral 6, Ostfildern 2019, 33-62; OLIVER REIS, Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung. Die wertbezogene Hochschuldidaktik als Vermittlerin im Habituskonflikt, in: SYLVIA HEUCHEMER/FREDERIKE SILLER/TIMO VAN TREECK (Hrsg.), Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I, Forschung und Innovation in der Hochschulbildung 2, Köln 2018, 19-50; OLIVER REIS, Der Übergang Schule - Hochschule aus hochschuldidaktischer Sicht, in: NORBERT BRIEDEN/OLIVER REIS (Hrsg.), Glaubensreflexion - Berufsorientierung - theologische Habitusbildung, Theologie und Hochschuldidaktik 8, Münster 2018, 139-157; OLIVER REIS, Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument, in: FLORIAN BOCK/CHRISTIAN HANDSCHUH/ANDREAS HENKELMANN (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna, Theologie und Hochschuldidaktik 6, Münster 2015, 17-35; OLIVER REIS, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform, Theologie und Hochschuldidaktik 4, Münster 2014; OLIVER REIS, Qualitätsentwicklung im Theologiestudium durch Kompetenzorientierung? Eine Analyse der Chancen und Gefahren der Studienreform, in: ET-Studies 3 (2012), 169-189; OLIVER REIS, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre »von hinten« denken, in: PATRICK BECKER (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Theologie und Hochschuldidaktik 2, Münster 2011, 108-127. Darüber hinaus gehende Referenzen werden gesondert markiert.

für ihre eigenen Handlungsaufgaben profitiert und die auf die *Didaktisierung* von anderen angewiesen ist, um ihre eigenen Handlungsziele zu erreichen. Der bzw. die Didaktisierende kann nachher als Lehrender bzw. Lehrende Teil dieser Kommunikation sein, muss es aber nicht. Es gibt auch abstrakte didaktische Konzeptionsarbeit, die ohne Betroffenheit auskommt. Diese didaktische Arbeit der 2. Ordnung, die implizite oder explizite Didaktisierungsversuche beobachtet und systematisiert, ist die eigentliche Ebene der wissenschaftlichen Didaktik für Schule oder Hochschule.

Diese abstrakte Definition macht auf Folgendes aufmerksam:

1. Didaktik ist nicht auf Schule beschränkt. Didaktik ist überall dort relevant, wo Bildungsprozesse von einer Institution einerseits angestrebt werden und andererseits der Erfolg dieser Prozesse aus Sicht der Institution ungewiss ist. Didaktik – so könnte man mit Niklas Luhmann sagen – bearbeitet das Technologiedefizit institutioneller pädagogischer Prozesse. Das heißt, sie gibt Gründe an, wie sie welche Ziele durch welche Mittel mit einer ausreichend hohen Wahrscheinlichkeit erreichen kann. Weil diese didaktische Technologie die Probleme filtert, modelliert und anwendet, kann sie die Probleme nicht lösen, die sie erzeugt, aber sie hält sie diskutierbar.
2. Didaktik unterscheidet sich von *Methodik* darin, dass Didaktik auch die Konstituierung des Bildungsgegenstandes im Blick hat. Sie wird nötig – um mit Klafki zu sprechen –, weil der Bildungswert des Bildungsgegenstands aus der Perspektive der sich Bildenden erst herausgearbeitet werden muss. Sie hat mit Methodik gemein, dass sie dann auch die Wege methodisch reflektiert, wie sich die Sichbildenden mit diesem Bildungsgegenstand auseinander setzen sollen, damit sich der Bildungswert für diese entfalten kann. Trotzdem ist diese Differenz entscheidend, weil Hochschul*didaktik* nicht nur die methodischen Formen der Inhalte reflektiert, sondern auch das Verhältnis des Inhalts zu den Formen.
3. Didaktik lebt in ihrer Grundstruktur von der *stellvertretenden Deutung* für die Sichbildenden und ist deshalb auch eine pädagogische Reflexionsform. Sie ist legitimiert durch den Perspektivwechsel der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Bildungsgegenstände. Die normative Asymmetrie in der Didaktisierung für andere wird dadurch begrenzt, dass sie nur von den Bedürfnissen der Lernenden her legitim ist. Theologische Lehre ist eben kein akademischer Selbstzweck der Lehrenden, sie geschieht überhaupt nur für die Studierenden.
4. So folgt auch das Hochschullernen faktisch immer didaktischen Überlegungen. Hochschullehre entsteht zumindest in impliziten didaktischen Reflexionen bzw. Überzeugungen, was die richtigen Gegenstände und die richtigen Lernwege für die Studierenden sind. Professionelle didaktische Reflexion unterscheidet sich davon insofern, als dass die eigenen Überzeugungen systematisch mehreren retardierenden Momenten unterworfen

werden, bevor die *Relationierung* zwischen Thema und den Sichbildenden über bestimmte Wege vorgenommen wird. Zu dieser Relationierung gehören auch die Umwelten. Aus Sicht des Hochschullernens sind das die Schule und die Orte, an denen die Studierenden später arbeiten und leben. Diese Umwelten wirken auf die Hochschulen ein und bestimmen die didaktischen Möglichkeiten. Das Studium, seine Ziele, seine Methoden, seine Studierenden, seine Räume und Lehrmedien entstehen nicht in einem leeren Raum, sondern in Kontexten, die Erwartungen an das Studium richten.

Die EKD-Konsultation markiert eine Zäsur, dass sich die Erwartungen an das Studium so deutlich geändert haben, dass didaktische Reflexionen notwendig sind. Insofern ist die Konsultation selbst ein hochschuldidaktischer Prozess, der die Erwartungen der Umwelt mit den eigenen Möglichkeiten abgleicht, und in dem versucht wird, begründbare Wege zu entwickeln.

5. *Theologiedidaktik* ist der etablierte Begriff für die Reflexion, welche theologischen Gegenstände für die Studierenden der Theologie welchen produktiven Lernwegen zugeordnet werden können. Die Theologiedidaktik entsteht als Diskurs, in dem über die Vermittlung der Überzeugungen der Theologielehrenden zu Lehre, dem fachlichen Verständnis der theologischen Lehrgegenstände und den Erwartungen der Studierenden begründbare Denkfiguren entstehen.

Die Frage, mit welcher Didaktik Theologie im Hochschulstudium zu erschließen ist, ist deshalb für mich die Frage danach, welche theologiedidaktische Denkfigur geeignet ist, um den Erwartungen der Theologiestudierenden und den sich wandelnden Rahmenbedingungen auf Seiten der Kirche sowie den gesellschaftlichen Produktionsbedingungen von Sinn gerecht zu werden.

2. Kompetenz- und professionsorientierte Didaktik als Grundform für das Theologiestudium

Die erste These, die ich entfalten möchte, ist, dass die gegenwärtig geeignetste didaktische Reflexionsform – auch für das Theologiestudium – die kompetenz- und professionsorientierte Didaktik ist.

2.1 Akademische Kompetenzorientierung als theologiedidaktisches Grundschema

Die Studierenden der Theologie beginnen das Studium mit drei großen Motivgruppen: a) theologisch-berufliches Wirken, b) Klärung eigener religiöser Fragen und c) dezidiert theologisches Interesse, wobei die letzte Gruppe eher eine kleine

Gruppe darstellt.² Die Studierenden beginnen das Studium nicht für das Studium, die Zwecke liegen außerhalb des Studiums, so dass das Studium weitgehend aus funktionalen, extrinsischen Gründen begonnen wird. Im Sinne einer Motivtransformation richten sich die Hochschulen über Stoff- und Prüfungsdruck die Passung zu den Studienanforderungen im Laufe des ersten Studienjahres erst ein oder nicht. Diese Passung ist typisch für alle Studiengänge, sie hat immer – und so auch in der Theologie – das Problem, dass eine Anpassung an den Wissenschaftshabitus erwartet wird, die nicht automatisch mit dem beruflichen Habitus identisch ist.

Vielleicht ist die Predigt speziell in der Evangelischen Theologie eine Anforderungssituation, die beides zusammenhalten kann, aber ich bezweifle, dass *erstens* der berufliche Alltag von Pfarrerinnen bzw. Pfarrern von der Predigt heute dominant geprägt ist, dass *zweitens* die anderen durchaus theologisch zu begleitenden Arbeitsfelder von der Arbeitsweise der Predigtvorbereitung mit strukturiert werden und dass *drittens* die anderen beruflichen Handlungsfelder, die mit dem Theologiestudium erschlossen werden können, in der geforderten Handlungsstruktur der Predigt aufgehen.

Deshalb ist die Hochschullehre in ihren Vollzügen eine eigene Praxis, sie ist mit Carolin Kreber idealerweise selbst Teil der eigenen Wissenschaftspraxis,³ in der sich das eigene Tun, nach außen in seinen Prämissen erklärt. Hochschullehre erklärt nicht das Gewusste, sie macht das wissenschaftliche Tun durchsichtig.⁴ Hier zeigt sich ein Grundproblem auch der bisherigen theologischen Lehre, sie ist zu sehr Unterricht. Das heißt, das Wissen wird seiner Kontingenz in den sich wandelnden Forschungsentwicklungen entzogen, es wird aus den relevanten Frage- oder Problembearbeitungskontexten gelöst und in einen neuen Ordnungszusammenhang des disziplinären Wissens gestellt. Es ist so gewusst, dass es Sinn macht, das Wissen zu lehren und sich Aneignung und Strukturerehalt bei den Studierenden vorzustellen. Frage-Antwort-geleitete Sequenzen machen die

² PATRICK BECKER, Vor der Konzeption von Grundkursen steht der Blick auf die angehenden Studierenden, in: NORBERT BRIEDEN/OLIVER REIS (Hrsg.), Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung, Theologie und Hochschuldidaktik 8, Münster 2018, 59–70; NORBERT BRIEDEN, Studienmotivationen und Studierenerwartungen von StudienanfängerInnen im Fach Katholische Theologie, in: BRIEDEN/REIS, Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung (s. o.), 15–58.

³ Vgl. CAROLIN KREBER, Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The transformative Potential of the Scholarship of Teaching, New York 2013, 73.

⁴ Vgl. FRANK-OLAF RADTKE, Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung, in: BARBARA KOCH-PRIEWE u. a. (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, 99–149, hier 104.

Aneignungsqualität sichtbar, die in Prüfungen graduell bewertet wird. Diese Abrichtung auf die Reproduktionsprozesse im Rahmen des Gewussten lockert sich im Laufe des Studiums, aber eben erst nachdem interne Zertifikate sichergestellt haben, dass die Studierenden selbst die Standards des Faches einlösen. Das ist nicht die wissenschaftliche Praxis im Fach, diese wird schematisiert, selbstreferentiell und kleinschrittig lernbar. Aber ist nicht genau die Ver-Unterrichtung das Ziel der Hochschuldidaktik? Nein, das mag überraschend sein, aber gerade in der *akademischen Kompetenzorientierung* mit dem Ziel der *Professionalisierung* verfolgt die Hochschuldidaktik ein anderes Ziel.

Akademische Kompetenzorientierung meint *erstens*, dass das Lernen auf Anforderungen bezogen ist, die außerhalb der Hochschule selbst liegen und relevante gesellschaftliche Aufgaben sind. Diese Aufgaben werden *zweitens* domänenspezifisch modelliert. Wissensdomänen strukturieren Wirklichkeit auf ihre Weise und verknüpfen dabei spezifisches Wissen mit Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, um angemessen in nicht mehr technisch gedachten Situationen für andere von einer Herausforderung Betroffene zu handeln. Akademische Kompetenzen sind fachlich bestimmt und können auch nur von einem Fach beschrieben werden. Sie sind aber *drittens* auch durch die handelnden Personen bestimmt, die die fachlich beschreibbaren Handlungsformen in solchen herausfordernden Situationen zeigen. Dabei müssen die Personen im Rahmen der Standardisierung ihre Lösung finden, die die Kontingenz der Situation bearbeitet. Kompetenzorientierte Didaktik hebt diese Spannung von Person und Standard nicht auf, sie sucht nach bildenden Herausforderungen, die ausreichend stark relevantes Wissen auf die zu bewältigende Situation bezieht. Sie kümmert sich darum, dass die Herausforderungen die eigentlichen berufsbezogenen Motivationen aufnehmen und ausreichend komplex sind, um das bisherige Wissen zu irritieren und zum Konzeptwechsel herauszufordern. Kompetenzorientierte Didaktik rahmt die Prozesse des fachlichen Lehrens und Lernens, indem sie von den Anforderungen außerhalb der Hochschule her versucht, Relevanz für das interne Lernen zu entfalten.

Dabei berücksichtigt sie *viertens* das Wissen, das die Anforderungen für den Lernprozess selbst bereithält. Die akademische Kompetenzorientierung unterscheidet deshalb genau zwischen Learning-Output und Learning-Outcome. Bei Learning-Output, das das reine Lernergebnis meint und das durch eine strukturanaloge Performanz erzeugt wird, ist letztlich offen, wie diese Performanz zustande kommt - und sei es z. B. durch ein dealing-with-the-test-Verhalten). Bei Learning-Outcomes steht der Prozess des Werdens auf die Befähigung hin im Vordergrund. Durch die multimodale Struktur der Lernziele als eine Kombination von für die Performanz benötigten

- Kenntnissen,
- Fertigkeiten (als auf begrenzte Situationen bezogene technische Handlungsformen),

- Fähigkeiten (als die kontextuelle Anpassung der eigenen Ressourcen auf äußere nicht determinierte Anforderungen) und
- die notwendigen Einstellungen und Haltungen

werden zugleich die für den Lernprozess zu differenzierenden Lernräume markiert – was die Rollen, die Arbeitsweisen, die Prüfungsformen, die Raumorganisation usw. betrifft.

2.2 Professionalisierung als Kontext des Theologiestudiums

Der Wissenschaftsrat hat in seinem Gutachten zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt als Ziel für Hochschulbildung *Professionalität* gesetzt, die Fachwissen, wissenschaftliches Ethos und Persönlichkeit für die außerhochschulische berufliche Umgebung in Beziehung setzt.⁵ Diese Professionalität ist durchaus auf Akademisierung bezogen, aber nicht mehr auf die selbstreferentielle Akademisierung, die im Grunde die Disziplinreproduktion im Blick hat. Es sollen ausdrücklich auch außerhochschulische Anforderungen in den Blick genommen werden. Diese *employability*, im Sinne von berufsnaher Handlungsfähigkeit, ist nicht mit einer simplen beruflichen Qualifizierung zu verwechseln, die weder die Aufgabe von Hochschulen sein kann und auch nicht zu der Offenheit der beruflichen Wege mit der Theologie passt. Aber die Hochschulen sind zur Reflexion darüber verpflichtet, wie sich akademische, fachdomänenbezogene Handlungsstrukturen identifizieren lassen, die gleichzeitig zu Anforderungssituationen außerhalb des Studiums passen. Es geht dabei nicht darum, diese Anforderungssituationen vollständig und als geschlossenes System zu kennen, sondern um die Veränderung des theologischen Wissens, das sich mit den Theorien, Konzepten und Methoden der Fächer in Vollzügen erweist. Dieses theologische Wissen muss seine Relevanz in Kommunikationen erweisen. Und wenn diese Anforderung eben die Forschung sein soll, dann wird entsprechend ein klarer Forschungsrahmen nötig, in dem sich das Wissen als relevant zeigt.

Das Pfarramt, das schulische Lehramt oder die kirchliche Verwaltung sind ebenso wichtige Handlungsfelder und ideal wäre es, wenn auch wirtschaftliche oder kulturelle Felder in den Blick genommen würden. Professionalität wäre die Fähigkeit, aus einer deutlich markierten religiösen Position heraus, komplexe Aufgaben für die von ihnen Betroffenen (die Gemeinde, Eltern in Beratungsgesprächen, Kinder im Religionsunterricht, Jugendliche im Konfirmandengesprächen, Trauernde in Begräbnissituation usw.), unter Wahrung fachlicher Refle-

⁵ WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.), Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Bielefeld 2015, 40–42.52–54.96 f.

xions- und Handlungsstandards bearbeiten zu können. Das Konzept der Professionalität hält daran fest, dass Bildung durch Wissenschaft einen wesentlichen Beitrag zur Reifung darstellt, lehnt aber die Vorstellung ab, dass es eine kontextfreie akademische theologische Bildung geben kann, die dann für die verschiedenen Kontexte nutzbar gemacht werden kann. *Erstens* ist die Akademisierung selbst ein Kontext, ein sehr schmaler und nicht relevanter für die Mehrheit der Studierenden, und *zweitens* verändern die anderen Kontexte stark das Theologisieren. Eine Theologie, die sich diesen anderen Kontexten nicht stellen muss, entwickelt sich selbst nicht weiter bzw. steht in der fatalen Gefahr, das Theologisieren von Wirklichkeit mit den engen fachdiskursiven Bezügen zu verwechseln und dies gegenüber anderen Theologieformen in anderen Handlungsfeldern als Maßstab zu setzen. In Zeiten einer schrumpfenden Nachfrage nach akademischer Theologie wird die Fähigkeit zur Selbstrelativierung und dem Verstehen der eigenen Kontextualisierung eine wichtige Ressource. Spätestens wenn langfristig die Kirchen ihre zunehmend spezialisierten Stellen aus pragmatischen und funktionalen Gründen mit anderen Studienabsolventen als aus dem klassischen theologischen Vollstudium besetzen, wird endgültig die Krise des scheinbar neutralen und universal anschlussfähigen akademischen Theologiestudiums offensichtlich.

2.3 Theologiedidaktische Ansatzpunkte für die Studienreform

Worauf es also ankommt, ist ein erhebliches Umdenken in der theologischen Lehre. Drei Gesichtspunkte sind mir wichtig:

1. Die *akademische Kompetenzorientierung* bietet ein sinnvolles Modell, um auf komplexe Weise fachliche Logiken *und* eine erhöhte Kontextsensibilität zu erreichen. Die in diesem Rahmen neu zu leistende Begründung der Lernziele als fachliche Handlungsstrukturen im Rahmen der »Wer-tut-was-womit-wozu?« bietet eine Chance, dass sich theologisches Wissen als Theoriewissen für Handlungswissen neu plausibilisiert. In der Theologie fehlt – pauschal gesagt – die Fähigkeit, die eigenen Lehrprozesse als Lernprozesse in den Lernzielen so zu modulieren, dass die Anforderungen und die Standards der Handlungserwartung überhaupt transparent werden. Die »Wer-tut-was-womit-wozu?«-Struktur hilft dabei, diese Transparenz gegenüber den Studierenden zu verbessern. In dieser Kopplung ist das Theoriewissen den Studierenden in der Lehre zu ermöglichen und vor allem auch zu prüfen. Kompetenzorientierte Lehre misst sich daran, dass die Lehre und vor allem das Lernen an den Zielen so zu orientieren sind, dass die Zielerreichung als Handeln der Studierenden sichtbar wird. Die Anforderungen an die Lehre sind dementsprechend vor allem, dass die Lehrenden ihre Lehre an den notwendigen Lernschritten der Lernenden ausrichten. Das verbietet keine

Instruktion, im Gegenteil, aber Lehrprofessionalität zeichnet sich vor allem durch ein Wissen darum aus, welche Interventionen den Studierenden helfen. Je nach der multimodalen Komplexität der Lernziele (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und in welcher Kombination) sind andere Interventionen nötig. Das schließt nicht aus, dass bei einer bestimmten Stichprobe von Studierenden eine einzelne Vorlesung ausreicht, damit die Studierenden selbstständig eine Kompetenz entwickeln. Aber es schließt aus, dass Lehrende sich auf diese Studierenden konzentrieren und den anderen die Studierfähigkeit absprechen.

Die beiden christlichen Theologien halten sich bei der Rezeption der Kompetenzorientierung im Vergleich mit anderen Hochschulfächern deutlich zurück. Das ist keine Stärke, sondern eine Entwicklungsschwäche. Die wenigen Lehrexperimente in der Theologie zeigen deutlich, dass diese Lehre von einer großen Mehrheit der Studierenden sehr geschätzt wird, weil sie durch die gezielte taxonomische Steuerung der Lernziele eine reizvollere Herausforderung bietet als die bisher trainierte komplizierte Reproduktion, weil sie darauf verzichtet, Studierende zu exkludieren, die die Frage nach der Verwendbarkeit und des Nutzens des Wissens stellen, und weil sie sehr früh Kontakt zu außerhochschulischen Fragen aufwirft.

2. In der Curriculum-Entwicklung sind gerade in der Studieneingangsphase starke *Vermittlungsrahmungen* mit einer schwachen *Wissensklassifikation* zu vermeiden. Das widerspricht dem Trend in der Theologie, bei der weitgehend die Überzeugung vorherrscht, dass die Studierenden gerade aufgrund der heterogenen Studienvoraussetzungen erst einmal eine klare Wissensgrundlage in den Disziplinen erhalten sollen. Doch diese Überzeugung verschärft nur den Anpassungsdruck und die Exklusionsbereitschaft für nicht-passende Studierende. Bedenkt man, dass die Exklusionen nicht mit Blick auf Erwartungen an den Pfarrberuf, nicht mit Blick auf die Person und ihre Entwicklung und noch nicht einmal mit Blick auf die Passung zur Wissenschaftspraxis betrieben werden, sondern mit Blick auf die hochschulische Unterrichtspraxis bewertet werden, und dass diese Unterrichtspraxis einen höchst problematischen theologischen Wissensbegriff mit sich führt, der das Wissen von der Kontingenz des Nichtwissens vom Gegenstand scheinbar befreit, dann wird die Problematik dieses Vorgehens greifbar. Ganz zu schweigen davon, dass aus lerntheoretischer Sicht kenntnisorientierte Studieneingangsphasen unglaubliche Zeitverschwendung bedeuten, wenn man die Differenz zwischen dem gesagten Wissen, dem kurzzeitigen selektiven Behalten für die Prüfungen und dem nachhaltigen Vergessen der nicht in Anwendungszusammenhänge gestellten Kenntnisse in Rechnung stellt.
3. Deswegen wäre es umso wichtiger, dass das theologische Wissen möglichst früh unter Druck gerät, sich in *Kontakt zu Praxisfeldern* beweisen zu müs-

sen. Theologisch relevante Projekte fordern eine andere Art von Wissen, das gut zu der ersten Reflexionsstufe von Karl Rahner passt, in der das eigene Glaubens- und Handlungsverständnis methodisch sauber in den theologischen Erkenntnissen der Disziplin zu reflektieren ist. Davon grenzt er die zweite Reflexionsstufe ab, der es nicht um das Sinnverständnis des Individuums geht, sondern um die konsistente Sinnbildung innerhalb einer Disziplin. Für Rahner ist gerade in der Studieneingangsphase die erste Reflexionsstufe zentral, weil sie Person, Theologie und berufliche Perspektiven koppeln kann.⁶ Hintergrund ist schon 1969 die Erkenntnis, dass die in den Fachdisziplinen organisierte Theologie nicht in der Lage ist, ihre Lehrgestalt auf die Fragen der Gegenwart auszurichten.⁷

2.4 ... und was ist mit der Kritik an der Kompetenzorientierung?

Wenn ich mich hier für den akademischen Kompetenzbegriff und die Einbettung in den Professionalisierungsdiskurs ausspreche, dann auch im Bewusstsein der Kritik an der Kompetenzorientierung. Die typischen Anfragen beziehen sich meist darauf, dass mit der Kompetenzorientierung Begründungsmuster einer ökonomisierten und verzweckten Hochschulbildung aufgenommen werden. Aus der Religionspädagogik werden auch noch Vorbehalte gegen vermeintlich technische, auf Machbarkeit ausgerichtete Bildungsvorstellungen vorgebracht.⁸

Ich habe mich an anderer Stelle ausführlich mit solchen Überzeugungen auseinandergesetzt und halte sie aus verschiedenen Gründen nicht für haltbar. Im Zentrum des akademischen Kompetenzbegriffs steht die fachliche Begründung von Lernzielen, die so komplex sind, dass sie gerade technische, lineare Handlungsvollzüge ausschließen. Die aber durchaus mögliche Beschreibung fachlich angemessener Handlungsvollzüge als Kompetenzerwartung sollte immer schon zur Wissenschaftspraxis gehören. Didaktische Überlegungen, wie diese Erwartungen nicht nur gelehrt, sondern auch von den Studierenden erfüllt werden können, sind für mich ebenso Teil der pädagogischen Eignung von Lehrenden. Die Wege hierzu, d. h. die konkreten Lehrentscheidungen sind je nach Lerngruppe zu treffen. Es gibt keine bestimmte Lehrform, die kompetenzorientiert wäre. Nur dass sich die gewählte Lehrform eben nicht an der Lehre, sondern an den Lernwirkungen messen lassen muss und dass Nicht-Lernen nicht mehr einfach ausschließlich den Lernenden zugeschrieben werden kann, sondern dass eine gemeinsame Verantwortung für Bildung ein sinnvollerer

⁶ KARL RAHNER, Zur Reform des Theologiestudiums, QD 41, Freiburg i. Br. 1969, 29–32.

⁷ A. a. O., 21 ff.

⁸ Vgl. z. B. EDMUND ARENS, Konkurrierende Qualitätsansprüche. Theologie zwischen Ausbildung und Bildung, in: ET-Studies 3 (2012), 191–210.

Konstrukt darstellt. Meine Unterstellung ist, als Generalisierung anderer Fächer, dass der Status quo im Theologiestudium eben nicht als ein zu bewahrender Zustand zu beschreiben ist. Der gegenwärtige Zustand ist zwar inhaltlich kompliziert, aber in seiner frage- und problembearbeitenden Befähigung unterkomplex. Das Wissen ist bei der Mehrheit der Studierenden zu unflexibel, zu wenig das Können vorbereitend, zu isoliert in den Disziplinen, zu wenig sprachlich und intellektuell darauf ausgerichtet, mit theologischen Strukturierungen reale Herausforderungen zu bearbeiten. Deshalb ist für mich auch nicht die Frage, was durch eine akademische Kompetenzorientierung verloren geht, sondern nur, ob sie als Heuristik geeignet ist, den zentralen Problemen der selbstreferentiellen Wissensrepräsentanz, der Motivationstransformation, der Strukturierung von Lehre als Unterricht, der diagnostischen Blindheit der Prüfungen gegenüber den ausgeschriebenen Lernzielen und dem Realitätsverlustes im Studium zu begegnen. Es geht um diese Grundfragen. Die Verweigerung sich mit akademischer Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen, sich dabei meist auf einen anderen Kompetenzbegriff beziehend, die eigene Lehrtradition nicht zu hinterfragen, bearbeitet diese Fragen nicht, die längst und immer lauter werdend an das theologische Hochschullernen – wie bei dieser EKD-Konsultation spürbar – herangetragen werden.

Es geht mir bei dem Werben für die akademische Kompetenzorientierung eben nicht um Qualifizierung! Gerade weil die Kompetenzerwartungen auf komplexe Situationen bezogen sind, die nicht mehr technisch zu beherrschen sind, werden Kompetenzerwartungen immer nur die Standards im Verfahren festschreiben und nicht das Ergebnis und so die Person auffordern, eine eigene Form für die Erwartung zu finden und verantworten zu müssen. Und weil die Wirklichkeit der Bezug der akademischen Kompetenzorientierung ist, gehört zur Kompetenzorientierung neben dem Beherrschungswissen und dem Wissen zum Umgang mit den Grenzen von Kompetenz auch das Wissen, dass es Situationen gibt, die sich gar nicht mehr kompetent modellieren lassen.⁹

Wer auf die Kompetenzorientierung verzichtet, gewinnt nur eine scheinbare Autonomie von der Bildungsadministration, er verliert vor allem die Möglichkeit, Person, fachliche Erwartung und außerhochschulische Erwartungen in Beziehung zu setzen. Das ist ein hoher Preis.

⁹ Vgl. CHRISTIAN BAUER/MARTIN KIRSCHNER/INES WEBER, Einführung, in: CHRISTIAN BAUER/MARTIN KIRSCHNER/INES WEBER (Hrsg.), *An Differenzen lernen*. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort, Münster 2013, 7–31, hier 20–23.

3. Ausblick: Transparenz des eigenen hochschuldidaktischen Modells

Die zweite These dieses Beitrags ist über die bisher entfaltete konkrete theologiedidaktische Grundform hinaus, dass es am wichtigsten ist, die theologiedidaktischen Überlegungen der Lehrenden – jeder Form – mit den Studierenden zu teilen.

Die Kompetenzorientierung ist *ein* hochschuldidaktisches Modell, das gut zu den theologiedidaktischen Herausforderungen passt, wenn es um die Frage geht, mit welcher Didaktik Theologie für die Vorbereitung auf das Pfarramt erschlossen werden kann. Das Theologiestudium hat hier einen klaren professionsbezogenen Rahmen – und der Pfarrberuf stellt sicher eine Profession dar. Eine solche Ausrichtung der Lehre ist aber zugleich nicht aus dem Stand möglich, dafür fehlen schlicht die Lehrenden, die sich in großer Zahl in dieser Zielrichtung weitergebildet haben. Egal welchem Modell Lehrende der Theologie letztlich anhängen, bzw. ob sie überhaupt eines explizit wählen, ein Faktor scheint mir eine wichtige Grundanforderung zu sein, die nach heutigem theologiedidaktischen Wissen schon einmal eine wesentliche Verbesserung bedeuten würde: dass die didaktischen Entscheidungen überhaupt transparent und den Studierenden zugänglich sind. Warum?

Ausgangspunkt ist hier zum einen die Erkenntnis der Lehrerbildung, dass die stärkste Wirkung der Lehrerbildung nicht die repräsentierten Inhalte, sondern die angebotenen Modelle der Hochschullehrenden sind: Welche Inhalte wählen sie aus? Wie präsentieren sie die Inhalte? Wie strukturieren sie Lernphasen? Wie gehen sie mit den Studierenden um? Was geben sie ihnen für eine Rolle? Kümmern sie sich um die Relevanz ihrer Inhalte für die Studierenden? Was für ein Fachverständnis zeigt sich in den Entscheidungen? Die Lehrenden sind immer ein Modell dafür, wie sich theologische Kommunikation auf die Lernenden einstellt, ob sie in der Lage ist, den Kontext wahrzunehmen, sich verstehbar zu machen. Deshalb ist der zweite Ausgangspunkt, dass theologische Lehre und darin die didaktische Logik, selbst ein *fremder Ort für die Theologie* ist.¹⁰ Noch vor allen kollegialen Fachdiskursen ist die Lehre Ort des Theologietreibens, weil hier im Sinne der Wissenschaftspraxis Erkenntnis übersetzt und dem Diskurs ausgesetzt und damit erst relevant wird. Nicht nur die Resonanz der Fachkolleginnen bzw. -kollegen, sondern auch die Resonanz der Studierenden ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal für die theologische Rede selbst. Das große Problem des Theologiestudiums besteht darin, dass die Lehrenden immer wieder dafür verführbar sind, den theologischen Gegenständen im Hochschulunterricht die für deren Geltung konstitutive Diskursivität zu entziehen. Diese Gefahr wird

¹⁰ Vgl. ausführlich: REIS, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung (s. Anm. 1), Kap. 1.3.1.

gebannt, wenn die Lehre selbst als Ort des Theologietreibens verstanden wird und die theologiedidaktische - und eben nicht die methodische - Reflexion dazu selbst als theologischer Übersetzungsakt auf die Hörenden, Mitdenkenden und Mithandelnden hin verstanden wird. Wenn die Lehrenden also ihre theologiedidaktische Arbeit für die Studierenden durchsichtig machen, dann machen sie sich als theologisches Kommunikationsmodell sichtbar und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zu der drängendsten Frage des Theologiestudiums: Wie kann ich sinnvoll, d. h. den Kontexten und den betroffenen Menschen gegenüber plausibel von den christlichen Themen und Inhalten sprechen?