

Bibel und Liturgie im Gespräch

Hochschuldidaktische und inhaltlich-praktische Reflexionen des STEP-Schlussblockes

Andreas Vonach

1. Einführung

1.1. Die Grundlagen der Studieneingangsphase (STEP) an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck

Mit dem Inkrafttreten der neuen Studienpläne an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck ab 1. 10. 2002 wurde auch ein neues Konzept der sog. „Studieneingangsphase“ umgesetzt. Im ehemaligen Universitätsstudiengesetz (UniStG) sah der Gesetzgeber in der Einführung eines solchen Studienbeginnes die Chance einer möglichst frühen Orientierung der StudienanfängerInnen¹, um so die Zahl der StudienabbrecherInnen zu verringern und allfällige Studienrichtungswechsel auf einen möglichst frühen Zeitpunkt herunter zu drücken. Das Universitätsgesetz (UG 2002) hielt an diesem Konzept fest und hob den Orientierungscharakter noch deutlicher hervor², verzichtete jedoch auf die quantitative Vorgabe von 10 vH des ersten Studienabschnittes; zudem wehrte man sich seitens der Legislative offensichtlich gegen die oben dargestellte Absicht eines Lenkungseffektes, wenn in der Regierungsvorlage zum UG 2002 stand: „Auch eine Studieneingangsphase ist weiterhin vorgesehen. Diese Studieneingangsphase soll wie bisher den Studierenden bei der Orientierung helfen. Es ist nicht vorgesehen, dass diese Studieneingangsphase als Selektionselement am Anfang eines Studiums verwendet wird.“³

Die Theologische Fakultät der Universität Innsbruck sah die STEP immer schon mehr als Chance zur Orientierung am Beginn des Studiums denn als Selektionselement, hielt daher auch an ihrem Umfang fest und versuchte,

¹ § 38 Abs. 1 Z 1 UniStG in der Fassung vom 1. August 1997: „Im Studienplan ist eine Studieneinführungsphase für die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu gestalten, in die Lehrveranstaltungen aus den einführenden und das Studium besonders kennzeichnenden Fächern einzubeziehen sind. Sie hat Lehrveranstaltungen im Ausmaß von mindestens 10 vH der Gesamtstundenzahl des ersten Studienabschnittes zu umfassen.“

² § 51 Abs. 2 Z 6 UG 2002: „Studieneingangsphase ist das Angebot von Lehrveranstaltungen aus den das jeweilige Diplom- oder Bakkalaureatsstudium besonders kennzeichnenden Fächern, das der Information und der Orientierung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger dient.“

³ Zitiert nach SEBÖK, MARTHA, Universitätsgesetz 2002. Gesetzestext und Kommentar, Wien ²2003, 194.

über die gesetzliche Vorgabe hinaus, diesen in das Studium einführenden Teil so zu gestalten, dass die Motivationen der StudienanfängerInnen aufgegriffen und nach Möglichkeit verstärkt werden können, um so in ihnen eine Begeisterung für dieses Studium zu wecken bzw. wach zu halten. Da heutige StudienanfängerInnen der Theologischen Studienrichtungen⁴ sehr verschiedene Voraussetzungen (Vorbildung, Alter, religiöse Sozialisierung, ...) mitbringen, wollte man in der STEP zum einen v. a. auf die verschiedenen Studierendenbiographien eingehen und zum anderen eine möglichst stringente Zusammenschau der Theologie als ganzer leisten, damit diese Wissenschaft von den AnfängerInnen nicht nur als loses Konglomerat einzelner Fächer, sondern als ein zusammenhängendes Ganzes, in dem jedes Einzel-fach seinen Platz und seine Vernetzung mit den anderen Fächern hat, wahrgenommen und verstanden werden kann. Zusammengefasst schien also wichtig, dass diese STEP neben reiner Orientierung auch eine echte Hinführung in atmosphärischer wie wissenschaftlicher Hinsicht zum „Abenteuer Theologiestudium“ unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden darstellt.

1.2. Das konkrete Konzept in seinen Grundzügen

Um diese – teils durch das Gesetz vorgegebenen, teils selbst gesteckten – Ziele zu erreichen, wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, in der alle fünf Institute⁵ und alle Kurien vertreten waren. Diese erarbeitete ein Konzept, wobei folgende Leitgedanken die Grundlage bildeten:

- Die verschiedenen Biographien der TeilnehmerInnen können v. a. dadurch integriert und ernst genommen werden, dass solche Lehrveranstaltungsformen gewählt werden, in denen jede/r Einzelne sich aktiv einbringen muss und die Studierenden möglichst viel auch miteinander ins Gespräch kommen können.

⁴ Momentan werden in Innsbruck drei Theologische Studienrichtungen angeboten: Katholische Fachtheologie, Katholische Religionspädagogik (diese Studienrichtung besteht seit dem 1. 10. 2003 gemäß der Bologna-Erklärung aus einem Bakkalaureats- und darauf aufbauenden Magisterstudium) und Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Katholische Religion (dieses muss mit einem anderen Lehramtsstudium kombiniert werden und ist nicht doktoratsfähig). Zu diesen genuin theologischen Studienrichtungen kommt noch das Studium der Christlichen Philosophie an der Theologischen Fakultät, das vor allem vom Institut für Christliche Philosophie getragen wird und für das eine eigene Studieneingangsphase konzipiert wurde.

Durch Zusammenlegung mehrerer Klein(st)institute in fünf größere vor einigen Jahren sieht die momentane Institutsgliederung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck wie folgt aus: Institut für Bibelwissenschaften und Fundamentaltheologie, Institut für Christliche Philosophie, Institut für Historische Theologie, Institut für Praktische Theologie, Institut für Systematische Theologie.

- Eine Zusammenschau und das gegenseitige Aufeinander-verwiesen-Sein einzelner Fächer werden auf möglichst natürliche und ungezwungene Weise insbesondere dann verständlich, wenn möglichst viele Elemente der STEP von mehreren Lehrenden aus verschiedenen theologischen Disziplinen bzw. Instituten in kooperativer Form durchgeführt werden.
- Im Theologiestudium gibt es nicht nur besonders kennzeichnende Fächer (vgl. die gesetzlichen Vorgaben), sondern über die Grenzen der Fächer hinaus ist für das Studium als gesamtes kennzeichnend, dass es v. a. Texte unterschiedlicher Art als wissenschaftlich auszuwertende Quellen zum Gegenstand hat. Eine Einübung in den Umgang mit und die Erschließung von Texten scheint daher von Anfang an sinnvoll und notwendig zu sein.

Wintersemester

Anfangsblock: CREDO + PHILOSOPHIE (1 SSt)

P H I L O S O P H I E 1,5	C R E D O 1,5	L I T U R G I E 1,5	B I B E L 1,5
--	--	---	--

Abschlussblock: BIBEL + LITURGIE (1 SSt)

Sommersemester

EINFÜHRUNG IN DAS WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN (1 SSt)
DIE THEOLOGISCHEN FÄCHER IN IHREM ZUSAMMENHANG (1 SSt)

Im Bakkalaureatsstudium Kath. Religionspädagogik zusätzlich:
AUFARBEITUNG EIGENER LERNERFAHRUNGEN (2 SSt)

Abb. 1: Struktur der Studieneingangsphase

Auf dem Hintergrund dieser Vorgaben und Leitlinien einigte sich die Arbeitsgruppe auf ein Modell, das aus zwei eineinhalbtägigen Blöcken, vier ein Semester sich durchziehenden Proseminaren und zwei einführenden Vorlesungen besteht. Die Blöcke und Proseminare werden jeweils im Wintersemester, die beiden Vorlesungen im Sommersemester angeboten. Den Kern des Modells bilden die Proseminare (sog. „Säulen“) mit den Bezeichnungen „Philosophische Propädeutik“ (Hauptverantwortung liegt beim Institut für Christliche Philosophie), „Einführung ins Credo“ (Hauptverantwortung liegt beim Institut für Systematische Theologie), „Einführung in die Heilige Schrift“ (Hauptverantwortung liegt beim Institut für Bibelwissenschaften und Fundamentaltheologie), „Gottesdienst“ (Hauptverantwortung liegt beim Institut für Historische Theologie), wobei jeweils nicht die Einführung in ein bestimmtes wissenschaftliches Fach, sondern in die Sache als solche, d. h. in die Philosophie, ins Glaubensbekenntnis, in die Bibel, in den Gottesdienst als Vollzug, gemeint ist. Bei jedem dieser Proseminare wirkt ein/e Vertreter/in des Instituts für Praktische Theologie mit, da die Erschließung der Inhalte im Kontext der Bildungs- und Gemeindepraxis zur Sprache kommen muss (Stichwort: biographische Verankerung). Vor dem Beginn der Proseminare soll ein „Anfangsblock“ stehen, der sich aus Inhalten von Philosophischer Propädeutik und Einführung ins Credo zusammensetzt⁶, wobei aber neben diesen fachlichen Inhalten v. a. auch die Reflexion der eigenen Biographie und der persönlichen Motivation zum Beginn eines Theologiestudiums sowie ein besseres gegenseitiges Kennenlernen im Programm dieser eineinhalb Tage Platz haben muss. Nach Abschluss der vier Proseminare folgt ein „Schlussblock“, der Inhalte von Gottesdienst und Einführung in die Heilige Schrift verbindet⁷; innerhalb dieses Blockes soll jedoch auch eine Synthese von Inhalten möglichst vieler theologischer Disziplinen⁸ sowie ein Ausblick auf das weitere Studium geboten werden. Auch die beiden Blöcke gestaltet jeweils ein/e VertreterIn der Praktischen Theologie mit. Sowohl in den Säulen als auch in den Blöcken muss der Arbeit an und mit fundamentalen (Quellen)texten entsprechend Raum gegeben werden; dadurch werden die Studierenden auch von Anfang an an die Komplexität der Textformen und -gattungen durch die verschiedenen Fächer hin-

⁶ Auf die kooperative Zusammenarbeit von VertreterInnen dieser beiden Bereiche hat man sich in der Arbeitsgruppe nach längerer Diskussion geeinigt; vom Grundanliegen der STEP und vom Charakter dieses Modells her wäre aber auch jede andere Zweierkombination aus den genannten vier Säulen denk- und durchführbar.

⁷ S. Anm. 6.

⁸ In den vergangenen beiden Jahren wurden dazu VertreterInnen von an der STEP nicht direkt beteiligten Fächern eingeladen, um über die Bedeutung von Bibel und Liturgie in ihrem Bereich zu informieren. Diese Einheit rief stets rege Diskussionen zwischen Studierenden untereinander, zwischen Studierenden und Lehrenden, aber auch zwischen Lehrenden untereinander hervor und wurde in der Evaluierung des Schlussblockes des Öfteren besonders gewürdigt.

durch gewöhnt. Die beiden Vorlesungen des Sommersemesters betreffen eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten sowie eine kontextuelle Zusammenschau der verschiedenen theologischen Disziplinen und geben so den einzelnen Studierenden das notwendige technische Rüstzeug sowie einen entsprechenden thematischen Überblick über ihr weiteres Studium mit. In der Studienrichtung „Katholische Religionspädagogik“ beinhaltet die STEP zusätzlich die Lehrveranstaltung „Aufarbeitung eigener Lernerfahrungen“ im Ausmaß von 2 Semesterwochenstunden (vgl. Abb. 1)⁹.

2. Der Schlussblock „Bibel und Liturgie“

Aus dem einführend Gesagten ergibt sich, dass der Schlussblock, bestehend aus den Elementen „Heilige Schrift“, „Liturgie“ und „Praktische Theologie“, ein Pfeiler dieser STEP ist, der sowohl von seiner kooperativen Zusammensetzung als auch von seiner konkreten inhaltlichen Gestaltung her so, aber auch völlig anders gestaltet werden könnte. In diesem Sinn verstehen sich die folgenden Ausführungen als ein Werkstattbericht, der sich dessen im Klaren ist, dass dieser konkrete Block ein Exempel der Grundlagen der STEP darstellt und dass auch unter Beibehaltung genau dieses Konzepts die einzelnen Inhalte und Methoden der Vorläufigkeit unterworfen sind und jederzeit neu durchdacht und konzipiert werden könnten und sollten.

2.1. Die inhaltliche und didaktische Vorbereitung des Schlussblocks

Bei der erstmaligen Gestaltung des STEP-Schlussblockes zeigte sich sehr schnell, dass wir drei Lehrenden uns zunächst einmal untereinander besser kennen lernen mussten, um die gemeinsamen eineinhalb Tage möglichst effizient planen zu können. Dabei wurde uns drastisch vor Augen geführt, wie wenig Kenntnis über die Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen unserer unmittelbaren KollegInnen wir im Grunde haben. Vor allem aber erwies sich die auch persönliche Offenheit füreinander bald als äußerst hilfreich, gerade wenn es darum ging, die richtigen – für uns und die Studierenden passenden – Methoden zur Vermittlung mancher Lehrinhalte zu finden.

Sowohl die inhaltliche als auch die didaktische Planung einer solchen kooperativen Lehrveranstaltung nimmt wesentlich mehr Zeit in Anspruch als die Vorbereitung einer klassischen, von einer Lehrperson gestalteten Stu-

⁹ Weitere Details zur Entscheidungsfindung und zu Diskussions- und Klärungsphasen innerhalb der Arbeitsgruppe finden sich in diesem Sammelband im ersten Kapitel des Beitrages von W. Sandler.

dieneinheit; dies gilt v. a. dann, wenn sich alle Beteiligten um eine wirklich kooperative – d. h. als ganze gemeinsam gestaltete – Vorbereitung und Durchführung der geplanten Lehrinhalte bemühen¹⁰ und nicht bloß eine Aufteilung der Verantwortung auf die Anzahl der Lehrenden stattfindet, die ihren jeweiligen Teil dann wieder individuell konzipieren und auch einzeln unterrichten¹¹.

Inhaltlich einigten wir uns für diesen kooperativen Block auf das Thema „Beten und Gebet“, da gerade im institutionalisierten Gebet Bibel und Liturgie eng miteinander verzahnt sind und durch die Erfahrungs- bzw. Gemeindebezogenheit dieser Vollzug immer auch Gegenstand der Praktischen Theologie sein muss. Das Anliegen einer biographischen Orientierung der STEP auf der einen und das der Textbezogenheit auf der anderen Seite sollte durch eine gute Mischung an reflexiv-erfahrungsbezogenen und interpretativ-fachspezifischen Inhalten erreicht werden. In erster Linie reflexiv-erfahrungsbezogen gestalteten wir jenen Teil, in dem die TeilnehmerInnen Zusammenhänge zwischen Bibel und Liturgie aus ihrer eigenen, persönlichen Erfahrung heraus und aus den Inhalten der beiden entsprechenden Proseminare darzustellen und zu reflektieren hatten, und jenen, der den existentiellen Haltungen des Betens gewidmet war. Mehr interpretativ-fachspezifisch fiel hingegen die Textarbeit aus, in der zunächst die alttestamentliche Perikope Jes 6,1-8 in ihrem Zusammenhang ausgelegt und dann ihr Fortwirken in einem jüdischen und einem frühchristlichen liturgischen Gebetstext untersucht wurde. Selbst auf diese letztgenannten Arbeitseinheiten traf der Grundsatz zu, dass die konkrete Vorbereitung gemeinsam geschehen musste, und zwar nicht nur im Blick auf die methodisch-didaktische Vermittlung, sondern auch auf den Inhalt. Es zeigte sich sehr schnell, dass der Liturgiewissenschaftler vom Exegeten manche Impulse bezüglich der textlichen und historischen Verortung der Bibelstelle selbst, der Bibliker vom Liturgen dafür Anregungen bezüglich der kontextuell-liturgischen Funktion des Textes bereits im Alten Testament aufnehmen und für das Verständnis des Textes erhellend einarbeiten konnte. Um den Umgang mit Texten unter den Studierenden entsprechend fördern zu können, wurden bei den drei Arbeitstexten verschiedene Erörterungsmethoden (Textarbeit anhand konkreter inhaltlicher Leitfragen als Gruppenarbeit beim Bibeltext, Texterschließung

¹⁰ Nur wenn dieses Kriterium voll und ganz erfüllt ist, rechtfertigt sich die Bezeichnung einer solchen Lehrveranstaltung als „kooperativ“ und damit verbunden mitunter auch eine spezielle Berücksichtigung des entstehenden Aufwandes bei der finanziellen Abgeltung von auf diese Weise erbrachten Lehrleistungen.

¹¹ Sowohl Anfangs- als auch Schlussblock werden bei uns daher als „kooperative Seminare“ durchgeführt, für die per definitionem gilt, dass sie „unter der Perspektive von mindestens zwei unterschiedlichen Fachern und unter der Leitung von zwei Lehrenden“ (Studienplan Bakkalaureats- und Magisterstudium Katholische Religionspädagogik § 6 Abs. 2 lit. c vom 1. 10. 2003) abzuhalten sind. Vgl. dazu auch die Erläuterungen zu den „kooperativen Seminaren“ am Beginn des Beitrags von Ch. Drexler.

durch Wortfelduntersuchungen als Einzelarbeit beim jüdischen Gebetstext und Textuntersuchung anhand von Gliederungs- und Strukturmerkmalen beim christlichen Gebetstext wieder als Gruppenarbeit)¹² angewendet.

2.2. Die konkrete Durchführung

Zu den Kommunikationsebenen

Trotz aller kooperativen Vorbereitung und Gestaltung – oder gerade wegen dieser – gesellte sich während der Lehrveranstaltung selbst zu den zu erwartenden Kommunikationsebenen „Lehrende – Studierende“ und „Studierende untereinander“ noch jene der „Lehrenden untereinander“. In stärkerem Ausmaß als anfangs erwartet wurde diese zu einem durchgängigen Element dieses STEP-Blockes, mit dem wir zunehmend zu rechnen und damit umzugehen hatten. Die Kommunikation der Studierenden untereinander wurde insbesondere in jenen Unterrichtseinheiten, die als Gruppen- oder Einzelarbeit mit anschließender Reflexion gestaltet waren, strukturell gefördert und funktionierte weitestgehend problemlos; es war deutlich zu spüren, dass die TeilnehmerInnen durch die bereits gemeinsam absolvierten STEP-Teile des Anfangsblockes und der „Säulen“ sich gegenseitig mittlerweile recht gut kannten und mit der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrinhalten vertraut waren. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gelang aus zwei Gründen recht zufrieden stellend: Einerseits waren wir Lehrenden den Studierenden aus den Proseminaren bereits bekannt und umgekehrt, andererseits förderte der Blockcharakter dieser eineinhalb gemeinsamen Arbeitstage das gegenseitige Vertrautwerden und damit auch eine stimmige Kommunikation unter- und miteinander. Hinsichtlich dieser beiden Kommunikationsebenen bewährt sich dieses „Innsbrucker Modell“ einer kommunikativ gestalteten STEP auf jeden Fall. Die Studierenden können auf diese Art eine relativ große Anzahl an Lehrenden bereits innerhalb des ersten Semesters kennen lernen und vor allem lernen sie selbst sich gegenseitig weit über das bisher übliche Maß hinaus kennen und bilden so eine Gemeinschaft. Beides ist für die Atmosphäre des fakultären Alltags von hoher Bedeutung, stärkt das gemeinsame Verantwortungs- und Heimatgefühl an der Theologischen Fakultät und wird wohl mittelfristig auch dazu führen können, dass durch diese Beheimatung und Verwurzelung Studienabbrüche seltener als im gesamtuniversitären Durchschnitt werden bzw. bleiben. So konnte unser Modell aus einer vom Gesetzgeber anfänglich als Selektionselement gedachten Studieneinführung¹³ ein regelrechtes Integrati-

¹² Zu diesen und anderen relativ einfach anzuwendenden Methoden der Texterschließung siehe FISCHER, GEORG / REPSCHINSKI, BORIS / VONACH, ANDREAS, Wege in die Bibel. Leitfaden zur Auslegung, Stuttgart 2000, 1–34; 177–179.

¹³ Vgl. Anm. 1.

onselement machen, was dem Charakter eines Theologiestudiums nicht nur allzu gerecht wird, sondern diesen sogar besonders positiv darzustellen, für alle Beteiligten erlebbar zu machen und letztlich zum Positiven zu fördern vermag.

Das einzige für alle Beteiligten Neue und Herausfordernde bleibt also die Frage der Kommunikation der Lehrenden untereinander während der einzelnen Arbeitseinheiten (und damit vor den Studierenden). Auf dieses Thema soll nun ein besonderes Augenmerk gelegt werden.

An Grenzen lehrend lernen

Das oben bereits erwähnte nur rudimentäre Vertrautsein miteinander und mit den Arbeitsschwerpunkten und theologischen Zugängen der eigenen KollegInnen schlägt sich natürlicherweise nicht nur in der Phase der gemeinsamen Vorbereitung, sondern auch in der kooperativen Durchführung eines solchen Blockes nieder. Derartige Kommunikationsprobleme begannen in unserem Lehrendenteam¹⁴ bei vergleichsweise banal anmutenden Fragen wie „Wer antwortet auf Fragen der Studierenden?“, „Wie koordinieren wir es, wenn alle drei oder zumindest zwei von uns etwas antworten wollen?“ oder ähnlichen. Es hat sich in solchen Fällen einfach gezeigt, dass wir drei untereinander noch nicht nonverbal zu kommunizieren gewohnt waren. Ein Blick genügte eben nicht, um sich intern einig zu sein, wer nun antwortet bzw. wie viele von uns in welcher Reihenfolge antworten werden. Hier fehlte es uns noch an der dafür notwendigen gegenseitigen Vertrautheit. Erst in der konkreten Situation vor den Studierenden wurden wir uns dessen gewärtig, dass eine mühevoll gemeinsame Vorbereitung zwar äußerst wichtig, ja unerlässlich ist, dass diese allein aber noch keine Garantie für eine gelingende Durchführung darstellt. Es brauchte auch so etwas wie „praktizierte Kooperation vor Ort“, die aber – das wurde uns sehr schnell klar – nicht nur geplant, sondern vor allem geübt werden musste. „Geübt“ ist in diesem Fall in zweifacher Hinsicht gemeint: Erstens muss sie praktiziert werden, zweitens – und das war das für uns Entscheidende – muss solche Kooperation gelernt werden. Und hier gibt es nur einen Weg: „Learning by Doing“. Durch den ehrlichen guten Willen, den wir alle drei in diesem Punkt hatten, pendelte sich in Fragen solcher Art bald ein guter Weg ein; wir lernten uns durch Gesten und Blicke zu verständigen, wir konnten uns mit der Zeit aber auch gegenseitig so gut einschätzen, dass wir wussten, wer sich von welchen Fragen wie angesprochen fühlt.

Eine andere Sache, die uns erst im konkreten Vollzug bewusst wurde, war die Wichtigkeit einer vorherigen Absprache über die Leitung. Anfangs glaubten wir, wir könnten auch in diesem Sinn kooperativ agieren, indem

¹⁴ Martina Kraml – Katechetik und Religionspädagogik, Reinhard Meßner – Liturgiewissenschaft, Andreas Vonach – Alttestamentliche Bibelwissenschaft.

wir die Leitungsfrage flexibel handhaben. Doch es zeigte sich bald, dass gerade eine gute und funktionierende Leitung einer Klärung bedarf; mit anderen Worten: Je klarer die Leitung für jede Einheit einer Person anvertraut – und dies dann auch von allen Beteiligten eingehalten – wird, umso überzeugender und natürlicher wirkt das kooperative Miteinander vor den Studierenden. Dies mussten wir anfangs auch lernen. Die zunächst tendenzielle Zurückhaltung von Martina (Praktische Theologie) bei biblischen oder liturgischen Fachinhalten, der gleichzeitig spürbare Hang zu Dominanz bei Reinhard (Liturgiewissenschaft) und meine teils verzweifelten Versuche, hier eine vermittelnde Position einzunehmen, führten immer wieder zu für uns alle unbefriedigenden atmosphärischen Situationen, die dann auch manche Studierende verunsicherten. Zu einem guten Teil half uns die zunehmend besser geklärte und eingehaltene Regelung einer fixen Leitung, solche Situationen zu minimieren. Um sie gänzlich vermeiden zu können, bedurfte es noch einer weiteren Einsicht, die wir alle erst gegen Ende des ersten gemeinsam durchgeführten Blockes wirklich vollzogen, jener nämlich, dass jede/r von uns sich von den beiden KollegInnen inhaltlich herausfordern lassen und eine ganze Menge lernen kann (und muss?). Ich möchte dies im Kontext des nächsten Abschnitts eingehend erörtern.

Kommunikation über Lehrinhalte

Kommunikativ-gemeinschaftlich zu lehren bedeutet auch, sich selbst von den Inhalten der KollegInnen immer wieder treffen, in Frage stellen und ergänzen zu lassen. Doch auch dies muss gelernt sein. Am Anfang waren wir alle drei wiederholt damit beschäftigt, unsere eigenen Aussagen und Inhalte zu verteidigen, zu rechtfertigen, zu verstärken, jedenfalls ja nicht durch eine/n jeweils andere/n anfragen oder relativieren zu lassen. Ich weiß noch zu gut, wie ängstlich ich darum bemüht war, ja vor keinem Studierenden aufgrund einer Anfrage oder Kritik von Martina oder Reinhard das Gesicht zu verlieren – und den anderen beiden ging es genauso. Es war ein sehr langer Prozess, bis wir es auch nur einigermaßen gelernt hatten, im Zuge der Lehrveranstaltung selbst miteinander inhaltlich zu diskutieren, ja die teils kritischen Anfragen und Bemerkungen der KollegInnen als persönlichen Gewinn, als Bereicherung für das eigene Fach und die eigene Tätigkeit sehen zu können. Dazu war ein doppeltes Vertrauen notwendig, das natürlicherweise erst mit der Zeit entstehen und wachsen konnte: einerseits das Vertrauen in die KollegInnen, aufgrund solcher inhaltlicher Meinungsunterschiede und Debatten nicht vor anderen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der Fakultät diskreditiert zu werden, und andererseits das Vertrauen in die Studierenden, dass sie solche Dialoge unter uns Lehrenden nicht als Qualitäts- oder gar Sympathiewettbewerb auffassen. Beides ist nicht selbstverständlich, muss sich langsam entwickeln und bedeutet auch einen teils mühsamen inneren Prozess, da er zutiefst das eigene Selbstbewusstsein betrifft.

Wenn diese Entwicklung aber einmal vollzogen ist, so meine tiefe Überzeugung, dann wirkt sie äußerst befruchtend und gewinnbringend auf das eigene Fach und die eigene Arbeit zurück. So habe ich beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit der liturgischen Weiterverwendung von Jes 6 sehr viel über die generelle liturgische Bedeutung dieses und ähnlicher alttestamentlicher Texte gelernt; vor allem ist in mir das Bewusstsein für im gottesdienstlichen Kontext angesiedelte und entstandene biblische Schriften und Perikopen geschärft worden. Mir wurde deutlicher als bisher bewusst, dass dies ein innerhalb der Exegese generell mehr ins Kalkül zu ziehender Ansatz ist. Von Martina konnte ich lernen, wie wichtig erfahrungsbezogene Deutungen und Verortungen biblischer Texte sind. Auch dies beeinflusste meinen generellen wissenschaftlichen Zugang zum Alten Testament und ergänzte die oben angeführten Aspekte vor allem dahin gehend, dass die Frage nach den ursprünglichen und den heutigen AdressatInnen dieser Texte viel mehr miteinander korrelieren, als bislang meist angenommen wird. Alles in allem hat mich dieses interdisziplinäre und kommunikative Experiment gelehrt, meine Hermeneutik im Zugang zu biblischen Texten breiter und vor allem rezeptionsbezogener anzulegen und zu reflektieren.

Ich möchte in diesem Zusammenhang jedoch eine weitere kritische Frage, die sich für mich während und nach der Durchführung dieser Lehrveranstaltung stellte, nicht verschweigen, nämlich jene, wie viel an „Gelehrten-Disput“ vor den Studierenden sinnvoll und möglich ist. Auf mehreren Evaluierungsbögen zu dieser Lehrveranstaltung¹⁵ war (nach dem ersten Durchgang) zu lesen: „Die Professoren waren sich über ihre eigenen Inhalte nicht einig“ oder „Fachliche Streitigkeiten sollten die Professoren nicht vor den Studierenden austragen“ oder – sichtlich um Freundlichkeit bemüht – „Wir Studenten waren oft durch die Uneinigkeit der Professoren untereinander verunsichert“. Ich muss ehrlich zugeben, dass mich solche Rückmeldungen sehr beschäftigt haben. Dies vor allem aufgrund einer schier unauflösbaren Spannung: Einerseits haben die obigen Zeilen unfraglich gezeigt, dass solche internen Diskussionen zwischen uns Lehrenden unverzichtbare Impulse für uns selbst und unser weiteres Verständnis des jeweiligen Faches bringen, andererseits sollten solche internen Dispute natürlich nicht die Szene be-

¹⁵ An der Universität Innsbruck gibt es im Rahmen von generellen Evaluierungsbestrebungen seit einigen Semestern fix vordruckte Bogen, anhand derer die Studierenden sämtliche Lehrveranstaltungen zu evaluieren haben. Diese sind für durchschnittliche Hauptvorlesungen etc. durchaus ein geeignetes Instrument, um Starken und Schwachen der einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Lehrenden mehr oder weniger stimmig und flächendeckend zu eruiieren. Für speziellere Veranstaltungen wie etwa solche kooperativen Seminare oder andere nicht so sehr nach „Schema F“ ablaufenden Lehrveranstaltungen – speziell auch solche, an denen mehrere Lehrende beteiligt sind – sind sie insgesamt nicht besonders ergiebig. Am meisten geben aber jedenfalls die frei formulierten Bemerkungen der Studierenden am Ende dieser Formulare her, und um solche handelt es sich in der Folge.

herrschen und damit die Studierenden verunsichern oder gar vor den Kopf stoßen. Klar ist in diesem Zusammenhang, dass eine solche kooperativ durchgeführte Lehrveranstaltung nicht zu einer „Bühne“ verkommen darf, bei der wir Lehrenden uns sozusagen „am Podium“ austauschen und die Studierenden zu reinen Zuschauern degradiert werden. Andererseits muss man wohl den Studierenden ein gewisses Maß an auch inhaltlicher Herausforderung zumuten; dies bedeutet nicht zuletzt eine Art kritisches Unterscheidungsvermögen, aufgrund dessen sie auch solche Dispute einzuordnen, ja im Idealfall sogar als persönliche Denkanstöße aufzufassen vermögen. Mit anderen Worten: Es wurde uns bald klar, dass diese Frage immer eine offene und je neu zu stellende und vor allem zu beurteilende bleiben wird. Die Grenze zwischen befruchtendem Fachdisput vor den Studierenden während der Lehrveranstaltung und interner Uneinigkeit, die privat diskutiert werden muss, kann nicht scharf gezogen werden. Sicher wäre es ideal, die Studierenden aktiv in die inhaltliche Diskussion mit einzubeziehen, doch wird dies immer ein nur bruchstückhaft zu verwirklichender Wunsch bleiben. Denn einerseits fühlen sich manche Studierende – oft zu Unrecht – nicht reif und fortgeschritten genug, um in eine solche Diskussion einzusteigen, und andererseits ist es in der Hitze des Gefechts oft auch schwer, sich plötzlich quasi von außen „einzuklinken“. Jedenfalls aber muss in solchen Fällen von Seiten der Lehrenden insgesamt die Integration der Studierenden in den Diskussionsprozess gewährleistet bleiben; koppelt man sie davon ab, degradiert man sie definitiv zu ZuschauerInnen, was der Situation nicht gerecht wird. Hier die Balance zu bewahren, ist allerdings nicht immer leicht, dessen waren wir uns schnell bewusst; aber – und das scheint mir auch wichtig – man sollte den Studierenden solche inhaltlichen „Gelehrtendispute“ auch nicht völlig vorenthalten, da sie dadurch auch einiges lernen können. Wir drei waren uns jedenfalls einig, dass dieses Thema eine ständig neue Herausforderung an uns bleiben wird, der uns zu stellen wir aber schon aufgrund der positiven Erfahrungen jederzeit wieder bereit sein werden.

2.3. Die Evaluierung der gesamten STEP und des konkreten Blockes

Eine zunächst ernüchternde, dann aber durchaus verständliche Erfahrung war für uns beim ersten Durchführen des Abschlussblockes die Evaluierungsfrage. Wie oben erwähnt, werden an der Universität Innsbruck derzeit sämtliche Lehrveranstaltungen nach einem vorgegebenen Raster evaluiert, so auch der Schlussblock der Studieneingangsphase. Aufgrund der oben gezeigten Grenzen dieses Verfahrens gerade bei kommunikativen Lehrveranstaltungen¹⁶, vor allem aber auch aufgrund des Charakters der gesamten

¹⁶ Vgl. die vorhergehende Anmerkung.

STEP als am Beginn des Studiums stehender Einheit¹⁷ erachteten wir eine frei durchgeführte Evaluierung der gesamten STEP als aus unserer Sicht wichtigeren Abschlusspart. Daher hatten wir am Ende des Blockes extra 45 Minuten für eine derartige Gesamtevaluation der Studieneingangsphase als ganzer eingeplant. Wir mussten aber sehr rasch zur Kenntnis nehmen, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt (Ende des Semesters als die Zeit aller Einzelevaluationen, Ende eines zweitägigen Intensivblockes, direkt an eine Einzelevaluierung anschließend) von einer derartigen Evaluationsmüdigkeit gezeichnet waren, dass eine vernünftige und zielführende Abhaltung dieser Gesamtrückmeldungsrunde völlig unmöglich gewesen wäre. So beließen wir es bei einer freiwilligen Möglichkeit, uns noch etwas zum Gesamtkonzept zu sagen. Lediglich drei StudentInnen nahmen diese Gelegenheit wahr, sodass die von uns angezielte und erwartete Information, die wir gerne zur konstruktiven Verbesserung und Weiterentwicklung der STEP genutzt hätten, letztlich ausblieb. Leider ist uns auch jetzt – nach der mittlerweile vierten Durchführung des Schlussblockes¹⁸ – noch keine zündende Idee gekommen, wie wir zur gewünschten repräsentativen Gesamtrückmeldung kommen könnten. Vermutlich müssten dafür die Einzellehrveranstaltungen dieser STEP von der generellen Evaluierungspraxis komplett ausgenommen und durch eine völlig anders konzipierte Gesamtevaluation am Ende des Schlussblockes ersetzt werden. Dies wäre m. E. die zielführendste Variante, die uns für die Weiterentwicklung unseres Gesamtkonzeptes am ehesten hilfreich sein könnte.

3. Ein Schlussplädoyer

Bei allem Mehraufwand, den eine solche kooperative Lehrveranstaltung im Gegensatz zu einer herkömmlichen sowohl in der Planungs- als auch in der Durchführungsphase bedeutet, kann ich nur zu einer vermehrten derartigen Unterrichtsweise ermutigen. Der Gewinn, den alle Beteiligten daraus ziehen, übertrifft die damit verbundenen Mehranstrengungen bei weitem. Ich möchte die neue Beziehung, die ich dadurch zu Martina wie zu Reinhard auf persönlich-privater wie auf inhaltlich-fachlicher Ebene aufbauen konnte, auf keinen Fall mehr missen. Aus dieser STEP-Erfahrung sind weitere gemeinsame Lehrveranstaltungen mit beiden KollegInnen entstanden. Ein generelles Mehr an derartigen „neuen“ Bekanntschaften im privaten Bereich würde mittelfristig jedenfalls zu einem besseren Klima innerhalb einer Fakultät führen, was unter den derzeitigen politischen Rahmenbedingungen für

¹⁷ S. dazu das erste Kapitel dieses Beitrages.

¹⁸ Sowohl im Studienjahr 2003/04 als auch im Studienjahr 2004/05 wurde die gesamte STEP in zwei Gruppen durchgeführt; daher fand auch der Schlussblock jährlich zwei Mal statt.

Lehre und Forschung besonders wichtig und hilfreich wäre. Für die Studierenden – und da geben uns sämtliche Rückmeldungen recht – sind solche kooperativen Lehrveranstaltungen immer ein Gewinn, weil sie zum einen in kurzer Zeit mehrere Lehrende kennen lernen und zum anderen viel leichter eine synthetische Zusammenschau der Einzeldisziplinen und der verschiedenen Zugänge zu einem bestimmten Thema (nach)vollziehen können.

Allein das gute Klima unter den Studierenden, das durch die nun bereits zwei Jahrgänge umfassende STEP entstanden ist, rechtfertigt das vorliegende Konzept. Ob es sich auch in inhaltlicher Hinsicht bewähren kann, werden die kommenden Jahre zeigen; der Typus der kommunikativ durchgeführten Lehrveranstaltungen sollte aber auf alle Fälle beibehalten, weiter ausgebaut und strukturell gefördert werden.