

Chancen und Grenzen didaktischen Handelns am Beispiel eines religionspädagogischen Proseminars

von *Monika Scheidler, Tübingen*

Um Erfahrungen mit den Chancen und Grenzen didaktischen Handelns in der theologischen Lehre soll es im Folgenden gehen – am Beispiel eines religionspädagogischen Proseminars, das im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Theologinnen und Theologen im Wintersemester 1999/2000 an der Universität Tübingen durchgeführt wurde. Zunächst wird das Konzept des Tübinger Grundkurses Religionspädagogik vorgestellt. Anschließend werden ausgewählte Lernsituationen aus dem Grundkurs beschrieben und ihr didaktisches Potenzial erläutert. Im weiteren kommen neben den Chancen auch die Grenzen didaktischen Handelns in einem religionspädagogischen Proseminar in den Blick, und schließlich werden Unterschiede zwischen Theologiedidaktik und Glaubensdidaktik erörtert.

1. Das Konzept eines religionspädagogischen Grundkurses

Die in Tübingen seit inzwischen 10 Jahren bewährten Basiselemente des religionspädagogischen Grundkurses sind zum einen Seminarsitzungen, die in die Theorie der Religionspädagogik einführen, und zum anderen Hospitationen im Religionsunterricht sowie Gespräche mit haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern der Gemeindegemeinschaft. Die Erfahrungen aus den Hospitationen werden sowohl in den Seminarsitzungen besprochen als auch in einem Hospitationsbericht dargestellt und reflektiert. Damit eröffnet sich den Studierenden bereits im Grundstudium ein Zugang zur Arbeit religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel.¹

¹ Vgl. R. Englert, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, in: H.-G. Ziebertz – W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 147–174, 165f.; P. Orth, *Praxisorientierung in der religionspädagogischen Ausbildung – was ist das?* in: *RpB* 33 (1994) 157–161; B. Jendorff, *Zur Praxis der Religionslehrer/innen-Ausbildung. Erfahrungen – Anfragen – Anregungen*, in: *RpB* 38 (1996) 163–171, 168. – Zu entsprechenden Überlegungen für pastoraltheologische Proseminare vgl. N. Greinacher u. a., *Ausgangspunkt Kirchenreform: Tübinger Modell*, in: R. Zerfaß – N. Greinacher (Hg.), *Einführung in die Praktische Theologie*, München 1976, 27–40; A. Exeler u. a., *Ausgangspunkt Fachrichtungen: Münsteraner Modell*, in: ebd., 40–50; Chr. Bäumler – P. Krusche, *Ausgangspunkt Handlungsfeld: Münchner Modell*, in: ebd., 52–62; R. Zerfaß, *Zur Organisation des Studiums der Praktischen Theologie*, in: ebd., 63–76.

Für den Erwerb des Leistungsnachweises zählt neben dem Hospitationsbericht eine 90-minütige Klausur und die Mitarbeit in den Seminarsitzungen.

Bei der Planung des Grundkurses gilt es zunächst, geeignete inhaltliche Schwerpunkte aus der Fülle möglicher Themen zu sondieren – von der religiösen Erziehung in der Familie über den Anfangsunterricht in der Grundschule, den Religionsunterricht in den weiterführenden Schulen, die kirchliche Jugendarbeit bis hin zu Sakramentenkatechese und Erwachsenenbildung. Im Wintersemester 1999/2000 wollten Gabriele Miller und ich den Grundkurs gemeinsam durchführen, und mit Blick auf die Vorerfahrungen und die Berufsperspektiven der Studierenden² wählten wir zwei Themenbereiche, an denen wir elementare Inhalte der Religionspädagogik erarbeiten wollten: den schulischen Religionsunterricht und die Gemeindekatechese.

Im Verlaufsplan bildeten die Weihnachtsferien eine passende Zäsur. Wir wählten für den ersten und den zweiten Teil des Seminars exemplarische Themen aus und nach dem Prinzip der offenen Planung hielten wir jeweils eine Sitzung im ersten und im zweiten Teil frei, um den im Seminarverlauf entstehenden Fragen der Studierenden Raum zu geben.

Von Mitte Oktober bis Weihnachten erarbeiteten wir die Themen: Verkündigung / Religionsunterricht (RU) und Katechese / Hospitieren im RU und einen Hospitationsbericht schreiben / Konzeptionen des RU in Geschichte und Gegenwart / Elementarisierung / Korrelation / Bibelarbeit im RU / Kirchengeschichtliche Themen im RU.

Parallel zu den Seminarsitzungen hospitierten die Studierenden im November und Dezember in kleinen Gruppen jeweils vier Stunden im Religionsunterricht einer Schulklasse. Zur Organisation der Hospitationen hatten wir vor Beginn des Semesters mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern an verschiedenen Schulen Kontakt aufgenommen. Die Studierenden konnten dann selbst wählen, in welcher Klassenstufe, bei welchem Lehrer und wann sie im Religionsunterricht am Gymnasium, an einer Realschule oder einer Berufsschule hospitierten wollten.

Von Januar bis Mitte Februar ging es um folgende Themen: Auswertung der Hospitationen / Gemeinde als Lernort des Glaubens / Erstkommunionvorbereitung als Familienkatechese / Gespräch mit dem katechetischen Leitungsteam einer Gemeinde / Konkurrenz zwischen Gemeindekatechese und Familienkatechese? / Glaubenlernen – geht das? / Vorbereitung der Klausur und Seminarreflexion.

² Vgl. B. Jendorff, Hochschuldidaktik. Aus studentischen Beobachtungen unsystematische Anregungen, in: RpB 32 (1993) 185–188; M. Blasberg-Kuhnke, Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdidaktik, in: RpB 39 (1997) 3–18, 6f.; Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh 1997, 50–77, bes. 34f.

1.1 Lernziele des Grundkurses Religionspädagogik

Damit den Studierenden nicht nur die thematische Struktur des Grundkurses durch den Verlaufsplan transparent ist, sondern sie auch die mit dem Rahmenkonzept verbundenen Lehr-Lernziele kennen, stellten wir zu Beginn des Seminars die auf einem Plakat festgehaltenen Lernziele vor:

Am Ende des Grundkurses...

- wissen die Studierenden Grundlegendes über die erarbeiteten Themen und haben sich damit auseinander gesetzt
- haben die Studierenden verschiedene Lern-Methoden erprobt und reflektiert
- haben sich den Studierenden exemplarisch Blicke geöffnet auf das Zusammenspiel verschiedener Fächer der Theologie
- haben die Studierenden erste Einblicke in die Verwiesenheit der Religionspädagogik auf die Allgemeine Pädagogik und Didaktik gewonnen
- haben die Studierenden vier Stunden Religionsunterricht hospitiert, religionspädagogisch reflektiert und darüber einen Bericht geschrieben
- haben die Studierenden Einblicke in den religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel gewonnen und Ängste vor der Komplexität des Faches abgebaut
- haben die Studierenden erste eigene Vorstellungen von gutem Religionsunterricht und guter Katechese entwickelt
- haben die Studierenden sich anfanghaft mit ihrer zukünftigen beruflichen Rolle in Religionsunterricht und/oder Katechese auseinander gesetzt.

In der letzten Sitzung des Grundkurses reflektierten wir mit den Studierenden anhand dieses Plakats, in welchen Bereichen des Zielspektrums sie ihren Lernerfolg hoch einschätzten und in welchen eher niedrig. Dabei äußerten sie weitere religionspädagogische und theologische Lernbedürfnisse. Dies gab den Seminarleiterinnen die Möglichkeit, auf die weiterführenden Angebote der Religionspädagogik und auf Verknüpfungen zwischen den theologischen Fächern hinzuweisen.

1.2 Der Zusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien

Bei der Planung war es den Dozentinnen mit Blick auf den Ziel-Inhalt-Zusammenhang des Grundkurses und die Lernvoraussetzungen der Studierenden wichtig, erwachsenengerechte Methoden und Medien für ein Hochschulseminar zu wählen³ und die Möglichkeiten und Grenzen der im Semi-

³ Vgl. J. Knoll, „Ihr wisst schon was, also könnt ihr reden ...“ Für eine erwachsenengerechte Didaktik im Seminar, in: Seminar (1995) Nr. 2, 64–71.

nar erprobten Methoden mit den Studierenden zu reflektieren. Weil wir vermeiden wollten, das Seminar durch lange Referate umzufunktionieren in eine von den Studierenden gehaltene Vorlesung mit Diskussionsphasen,⁴ entschieden wir uns dafür, dass jede/r zur Einarbeitung in jedes Grundkurs-thema einen grundlegenden Aufsatz eines bekannten Religionspädagogen bzw. einer Religionspädagogin unter einer bestimmten Aufgabenstellung lesen sollte. Bei der Vorbereitung der einzelnen Sitzungen konnten wir davon ausgehen, dass die Studierenden sich den entsprechenden Text bereits (mehr oder weniger gründlich) erarbeitet hatten. Die Texte dienten als Informationsgrundlage, sie gaben Anstöße zu vertiefenden Unterrichtsgesprächen, zu fachlichen Diskussionen, zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religionspädagogischen Ansätzen und sie regten die Studierenden zur Klärung und Begründung eigener Positionen an.

Aus dem Spektrum der Sozialformen wählten wir für etwa 60% der Seminarzeit verschiedene Formen des Plenumsgesprächs, 20% der Zeit gestalteten wir mit Partner- und Gruppenarbeit (z. T. arbeitsteilig), 10% mit Kurzvorträgen der Lehrenden und 10% mit Einzelarbeit. Die Plenums-gespräche führten wir in diesem Grundkurs als gelenkte (20%) und offene Unterrichtsgespräche (30%), in Form von Rollenspielen (10%), in Pro-Contra-Debatten und Diskussionen im Fishbowl (10%),⁵ in Form von Kurz-Präsentationen der Ergebnisse aus Gruppenarbeitsphasen durch Sprecherinnen und Sprecher (10%), durch Kartenabfragen gelenkt (mit Kommentierung der Karten, Clustern und Gewichtungen durch Klebepunkte / 10%)⁶ und in Form von Blitzlichttrunden und Feedbackgesprächen (10%)⁷. Die wichtigsten, im Seminar verwendeten Medien waren neben den ausgewählten wissenschaftlichen Texten, Visualisierungen an der Tafel, Folien, von den Studierenden gestaltete Plakate und ein Moderationskoffer. Besondere Bedeutung kam im Verlauf des Grundkurses dem personalen Angebot⁸ zu:

⁴ Zu den häufig in Seminaren beobachtbaren „schwachen“ Anstrengungen der Lehrenden, eine breite Partizipation der Studierenden zu erreichen vgl. H. Schaeper, Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen, Weinheim 1997, 194–209. Perspektiven für eine auf partizipatives Lernen ausgerichtete Reform des Theologiestudiums entwickeln: H.-M. Gutmann – N. Mette, Orientierung Theologie. Was sie kann, was sie will, Hamburg 2000, 191.

⁵ Vgl. B. Eckstein, Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden, München 1978, 119f., 132; Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Besser Lehren. Heft 2: Methodensammlung, Weinheim 1998, 22f. und 35f.

⁶ Vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidakt. Weiterbildung Freiburg, Methodensammlung 54–56.

⁷ Vgl. ebd. 18f. und 33f.

⁸ Vgl. Jendorff, Hochschuldidaktik 188; G. Dohmen, Medien und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang, in: Unterrichtswissenschaft I (1973) 2–26; A. Mön-

die Studierenden haben in Gruppenarbeiten und Plenumsgesprächen durchaus auch mit- und voneinander etwas gelernt, außerdem konnten sie beim Hospitieren in den Schulklassen und bei den Religionslehrern vieles lernen, was nicht aus Büchern oder in Diskussionen lernbar ist; nicht zuletzt haben die Dozentinnen sich jede auf ihre Art, mit ihrer Meinung und in Form des Team Teaching⁹ in den Seminarprozess eingebracht, was nach Rückmeldung der Studierenden ihren Lernertrag erhöht hat.

Im Sinne des Primats der Didaktik vor der Methodik¹⁰ gaben wir bei der Planung in der Regel den Entscheidungen im Bereich der Ziele und Inhalte der Sitzungen Vorrang vor den Entscheidungen im Bereich der Methoden. Dennoch haben wir immer wieder abwechslungsreiche, verschiedene Wahrnehmungskanäle und Lerndimensionen ansprechende, Formen und Verfahren gesucht und gefunden, mit denen viele Studierende nicht nur rezeptiv, sondern aktiv in die Erarbeitung der Themen unter dem beschriebenen Zielspektrum involviert werden und zugleich die für das Theologiestudium notwendigen Grundkompetenzen gefördert werden konnten.¹¹

nich, *Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II*, Altenberge 1989, 13–24.

⁹ Im Anschluss an die englische Team Teaching-Bewegung definiert Rainer Winkel das Team Teaching als „Unterrichtsmethode“, bei der zwei oder mehr „Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, d. h. im Idealfall (!) Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten“ (R. Winkel, *Team Teaching als Unterrichtsmethode*, in: ders. – E. Meyer, *Unser Konzept: Lernen in Gruppen*, Hohengehren 1991, 185–199, 188). Wenn die in einer Lehrveranstaltung kooperierenden Dozenten unterschiedliche Qualifikationen in den Lehr-Lernprozess einbringen, steigen die Chancen, dass man den individuellen Bedürfnissen der Studierenden und den diversen curricularen Anforderungen gerecht werden kann. Für den hier beschriebenen Grundkurs war es nach Rückmeldung der Studierenden ein Gewinn, dass die beiden Dozentinnen verschiedene Generationen der Religionspädagogik repräsentierten und ihre je eigenen Zugänge, Erfahrungen und Positionen in den Seminarprozess einbrachten.

¹⁰ Vgl. W. Klafki, *Zum Verhältnis von Methodik und Didaktik*, in: ders. – G. Otto – W. Schulz, *Didaktik und Praxis*, Weinheim 1977, 13–39.

¹¹ Als „Grundkompetenzen“, die Studierende der Theologie u. a. in theologischen Lehrveranstaltungen entwickeln sollten, wurden bei der Erarbeitung der Lernziele des Theologiestudiums im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung u. a. genannt: die Kompetenz zum selbständigen Erarbeiten von Stoffen, eigenständiges Argumentieren und kritisches Denken, kommunikative Kompetenz, spirituelle Kompetenz, die Fähigkeit zur Reflexion und Entwicklung der (persönlichen, sozialen, christlichen und beruflichen) Identität.

2. Lernsituationen im Grundkurs Religionspädagogik

Im folgenden werden einige Lehr-Lernsituationen aus dem Tübinger Grundkurs im Wintersemester 1999/2000 beschrieben und ihr didaktisches Potenzial reflektiert.

2.1 In den Grundkurs einsteigen

Zur ersten Sitzung des religionspädagogischen Grundkurses wurden die beiden Dozentinnen in einem relativ kleinen Seminarraum von 40 Studierenden¹² erwartet. Für das erste Kennen Lernen hatten wir eine „geographische Verteilung im Raum“ geplant: Tübingen sollte in der Mitte des Raumes liegen, jede/r sollte sich entsprechend dem Herkunftsort nördlich, südlich ... nahe bei Tübingen oder weiter entfernt aufstellen und sich kurz vorstellen mit Namen, Herkunftsort und seit wann sie/er welche Fächer studiert. Dies erschien uns jedoch mit so vielen Teilnehmenden zu aufwendig, und es galt flexibel mit dem Plan umzugehen. Praktikabel mit 40 Personen war eine Verteilung nach Fachsemestern: in den Türbereich stellten sich die Erstsemester, auf die Tafelseite diejenigen, die bereits mehr als vier Semester Theologie studierten, und dazwischen die anderen. Das Ergebnis war nicht nur für die Kursleiterinnen aufschlussreich: mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stand dicht gedrängt bei der Tür, zehn Studierende hatten sich in der Mitte des Raumes verteilt und fünf standen nahe bei der Tafel. Dann sagte jede/r noch kurz ihren/seinen Namen und den Studiengang. Die didaktische Herausforderung dieses Grundkurses stand damit gleich in der ersten Sitzung sichtbar im Raum¹³: insbesondere würde es darauf ankommen, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Erwartungen der Studierenden gerecht zu werden, so dass jede/r auf ihre/seine Kosten kommt – sowohl die Studienanfänger als auch diejenigen, die ihr Grundstudium schon (fast) abgeschlossen hatten.

In der anschließenden Lernsituation schrieben die Studierenden mit dicken Stiften Stichworte auf Karten zum Thema: „Wie ich mir einen guten Religionslehrer vorstelle.“ Dann befestigten sie ihre Karten an Pinnwänden und versuchten, ähnliche Karten nahe beieinander aufzuhängen. Sehr viele

¹² Von den 28 Frauen und 12 Männern, die an dem Grundkurs teilnahmen, hatten zehn das Studienziel Diplom (davon 2 Priesteramtskandidaten), vier gaben „Magister“ als Studienziel an und die übrigen studierten für das Lehramt am Gymnasium.

¹³ Hier zeigt sich exemplarisch, dass eine gute hochschuldidaktische Planung die Voraussetzung dafür ist, in konkreten Lehr-Lernsituationen die Detailplanung so umzustellen, dass der Lernprozess trotz unerwarteter Faktoren und äußerer Einflüsse möglichst produktiv sein kann. Wenn wir nämlich das Kennen Lernen in Form des klassischen Rundgesprächs durchgeführt hätten, wäre die Herausforderung nicht so deutlich geworden.

Stichworte ergaben einen bunten Strauß von Vorstellungen, der nicht zuletzt die Erfahrungen aus dem Religionsunterricht spiegelte, den die Studierenden selbst als Schülerinnen und Schüler genossen oder erlitten hatten. Außerdem zeigte sich, dass einige bereits recht klare Vorstellungen von ihrer zukünftigen Rolle als Religionslehrerinnen und -lehrer hatten, während andere sich damit noch kaum beschäftigt hatten. Nach der Kennenlern-Phase überraschte dies nicht. Außerdem wurde in dieser Lernsituation jedoch deutlich, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden die Arbeit im Seminar nicht nur beflügeln, sondern durchaus auch behindern und blockieren könnten.

2.2 Den Seminarprozess einer heterogenen Lerngruppe organisieren

Aus Lehr-Erfahrungen in unterschiedlich großen Seminargruppen ist hinreichend bekannt, dass es mit mehr als 15 Teilnehmenden kaum möglich ist, Lernsituationen so zu gestalten, dass jede/r Studierende sich möglichst in jeder Sitzung aktiv an der Erarbeitung der Themen beteiligen kann. Deshalb schien es zu Beginn unseres Seminars mit 40 Teilnehmenden nahezu unmöglich, dass die Studierenden sich nicht nur in Gruppenarbeiten, sondern auch im Plenum kontinuierlich einbringen, und sie nicht erst beim Schreiben der Seminararbeit, sondern bereits in den Seminarsitzungen selbst vielfältige Gelegenheiten erhalten, religionspädagogische Fragen im Theorie-Praxis-Zirkel zu reflektieren, sich am wissenschaftlichen Diskurs zu beteiligen, eigene religionspädagogische Optionen zu entwickeln und sich mit der beruflichen Identität als Religionslehrer/in, Pastoralreferent/in oder Pfarrer auseinander zu setzen.

Um Lernmöglichkeiten dieser Qualität nicht wegen der großen Teilnehmerzahl zu schmälern, machte ich den Studierenden das Angebot, den Grundkurs in zwei Gruppen zu teilen: eine am Nachmittag (wie gehabt) und die zweite daran anschließend am frühen Abend.¹⁴ Dieses Angebot wurde von den Studierenden zwar grundsätzlich sehr begrüßt, doch die konkrete Aufteilung fiel ihnen wegen der individuellen Stundenpläne und der Trennung von befreundeten Kommilitonen nicht leicht. Einen Kompromiss fanden wir dadurch, dass wir im Dezember einen gemeinsamen Studientag und im Januar eine vierstündige Sitzung in der Großgruppe planten. Mit dieser Veränderung der Rahmenbedingungen haben die Kursleiterinnen sich das Spektrum der didaktischen Instrumente für den produktiven Umgang mit

¹⁴ Auch die Team-Dozentin war bereit, ihren zeitlichen Einsatz zu verdoppeln, so dass wir in beiden Gruppen Team Teaching praktizieren konnten; glücklicherweise ließ sogar der Belegungsplan darauf schließen, dass unser Seminarraum in der anschließenden Doppelstunde frei sein würde und wir ihn belegen könnten.

den unterschiedlichen Erwartungen der Studierenden erweitert und konnten den Ziel-Inhalt-Zusammenhang des Grundkurses entsprechend der verschiedenen Lernvoraussetzungen erschließen.

Zunächst haben die Seminarleiterinnen mit Hilfe von Namenschildern auf verschiedenfarbigem Papier die Namen der Studierenden recht schnell gelernt und zugleich erfasst, wer die „Anfänger“ und wer die „Fortgeschrittenen“ waren. Wenn sich im Plenumsgespräch Studienanfänger zu Wort meldeten, wollten wir ihnen „Vorfahrt“ geben. So konnten wir die Gespräche und Diskussionen im Seminar gezielt als „Anwälte der Schwächeren“ moderieren und vermeiden, dass die wortgewandten Studierenden der höheren Semester die Studienanfänger einschüchterten und in die Zuhörerrolle drängten.

Als für den Studientag in der Großgruppe die Themen „Korrelation“ und „Elementarisierung“ auf der Grundlage recht schwieriger Texte anstanden, konnten weitere Möglichkeiten des Team Teaching ausgeschöpft werden, um den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden¹⁵ und die verschiedenen Stärken der Dozentinnen zum Zug kommen zu lassen¹⁶. In der ersten Arbeitseinheit erarbeitete die jüngere Dozentin mit den Studienanfängern das religionspädagogische Konzept der Elementarisierung, während die ältere Dozentin mit den Studierenden der höheren Semester das Konzept der Korrelation diskutierte. In der nächsten Arbeitseinheit tauschten die Gruppen dann die Dozentinnen. So konnte einerseits jede Gruppe mit der Expertin des jeweiligen Themas die religionspädagogischen Anliegen und die pädagogischen bzw. theologischen Eigenarten der Konzepte erarbeiten. Andererseits konnten die Dozentinnen in den relativ homogenen Gruppen besser überprüfen, inwiefern die Lerninhalte von den Studierenden verstanden worden waren. So konnten wir nicht nur den Erstsemestern die notwendigen Verstehenshilfen geben, ohne die Studierenden der höheren Semester zu langweilen, sondern mit letzteren konnten auch weiterführende Fragen der Interdisziplinarität von Systematischer und Praktischer Theologie sowie interdisziplinäre Fragen zwischen Religionspädagogik und Pädagogik ausführlich erörtert werden, ohne die Erstsemester zu überfordern. In der dritten und vierten Einheit des Studientags arbeiteten wir in der Großgruppe mit allen zusammen. Zunächst untersuchten „gemischte Kleingruppen“¹⁷

¹⁵ Zu den diversen Möglichkeiten der Differenzierung in heterogenen Lerngruppen vgl. W. Klafki – H. Stöcker, Innere Differenzierung des Unterrichts, in: W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1996, 173–208.

¹⁶ Vgl. Winkel, Team Teaching 195.

¹⁷ „Gemischt“ heißt in diesem Fall, dass in den Kleingruppen Studienanfänger und Fortgeschrittene zusammengearbeitet haben.

am Beispiel der Erzählung über die Stillung des Seesturms (Mk 4,35–41) das Potenzial der Korrelation und die Möglichkeiten der Elementarisierung.¹⁸ Die Ergebnisse aus den Kleingruppen wurden im Plenum vorgestellt und diskutiert. Abschließend wurde ein Vergleich zwischen den Konzepten „Korrelation“ und „Elementarisierung“ erarbeitet.

Bei der Seminarsitzung im Januar, die ebenfalls in der Großgruppe stattfand, war es wiederum förderlich für den Arbeitsprozess, dass eine Aufgabe von gemischten Kleingruppen bearbeitet wurde. Die kontinuierliche Einübung der Beteiligung vieler Studierender von der ersten Sitzung an, wurde im Laufe der Wochen dahingehend wirksam, dass auch und gerade die Studienanfänger sich rege an den Gesprächen im Plenum beteiligten und die Studierenden immer häufiger auch auf die Beiträge ihrer Kommilitonen reagierte. So konnten die Seminarleiterinnen zunehmend Moderationsaufgaben übernehmen und brauchten sich nur in bestimmten Phasen gezielt als Expertinnen in den Seminarprozess einzuschalten.

2.3 Fachwissen und Grundkompetenzen fördern

Bei der Detailplanung der Sitzungen und der Bestimmung der konkreten Lernziele standen die Kursleiterinnen vor der Aufgabe, den Studierenden nicht nur theologisch-religionspädagogisches Fachwissen zu vermitteln, sondern auch Grundkompetenzen zu fördern. Neben den einschlägigen kognitiven Kompetenzen wollten wir die Sozialkompetenz und vor allem die Kompetenz zur Kooperation und Kommunikation fördern, die Theologinnen und Theologen in ihrem Dienst in Gemeinde, Schule, Erwachsenenbildung und anderen Berufsfeldern heute unbedingt brauchen.¹⁹ Wie diese Anliegen im religionspädagogischen Grundkurs verschränkt wurden, soll am Beispiel der Sitzung zum Thema „Religionsunterricht und Katechese“ beschrieben werden.

Für den Vergleich von Religionsunterricht und Katechese gab es die vorbereitende Hausaufgabe, Textauszüge aus Beschlüssen der Würzburger Synode²⁰ zu lesen und die Kernaussagen über 1. die Situation, 2. die institu-

¹⁸ Es handelte sich um eine arbeitsteilige Gruppenarbeit: einige Gruppen erarbeiteten, welche in der Perikope überlieferten Erfahrungen mit Erfahrungen heutiger Menschen korreliert werden können, während die anderen Gruppen am Beispiel dieser Perikope Möglichkeiten der Elementarisierung erarbeiteten.

¹⁹ Vgl. B. J. Hilberath, Zwischen Vision und Wirklichkeit. Fragen nach dem Weg der Kirche, Würzburg 1999, 137–140; Deutsche Bischofskonferenz, Rahmenordnung für die Priesterbildung, in: Arbeitshilfe 100, Bonn 1988, Nr. 69–74.

²⁰ Als Textgrundlage dienten Auszüge aus: Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: L. Bertsch u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesre-

tionellen Rahmenbedingungen, 3. die Gruppen der Teilnehmenden und 4. die Ziele der jeweiligen Lernprozesse zu notieren sowie 5. das Verhältnis von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese zu reflektieren. Die Textarbeit strukturierte zugleich die erste Arbeitsphase der Seminarsitzung. Nach einer kurzen arbeitsteiligen Gruppenarbeit, in der die Studierenden ihre Notizen zur Katechese oder zum Religionsunterricht aus der häuslichen Textarbeit besprechen und ergänzen konnten, sammelten wir die Ergebnisse und sicherten sie in einer zweispaltigen Tabelle an der Tafel. So wurden die Merkmale von Religionsunterricht und Katechese für alle sichtbar. Zur Klärung der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Lernorten konnten mit Blick auf die Tafel auch die Erstsemester im Plenum vieles beitragen. Die Überlegungen zum Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese und ihren Vernetzungsmöglichkeiten standen allerdings noch recht hypothetisch im Raum.

Dies antizipierend hatten die Seminarleiterinnen für die zweite Arbeitsphase ein Rollenspiel geplant. Die Spielsituation sollte die Konferenz eines Pastoralteams mit den Religionslehrerinnen und -lehrern aus Schulen der näheren Umgebung sein. Die Rollen: ein Pfarrer und Sitzungsleiter, der u. a. vier Stunden RU unterrichtet; eine Gemeindereferentin, die für die Erstkommunionvorbereitung zuständig ist und keinen RU erteilt; ein Pastoralreferent, der für die Firmvorbereitung und die Jugendarbeit in der Seelsorgeeinheit zuständig ist; eine Pastoralreferentin, die zwölf Stunden RU an einem Gymnasium erteilt; ein Religionslehrer mit 22 Stunden am Gymnasium; eine Religionslehrerin mit 24 Stunden an einer Grund- und Hauptschule und eine Kollegin mit 24 Stunden an der Realschule. Weil nicht jede/r Studierende eine Rolle übernehmen konnte, bildeten die Spieler/innen einen Innenkreis und die anderen einen Außenkreis. Die Studierenden im Außenkreis bekamen den Auftrag, das Rollenspiel zu beobachten und sich Notizen über die von Seiten der Gemeinde und der Schule geäußerten Erwartungen zu machen. Außerdem stand im Innenkreis ein „heißer Stuhl“, auf dem die Studierenden aus dem Außenkreis Platz nehmen konnten, wenn sie sich als Lehrer oder Gemeindevertreter mit einer einzelnen Äußerung in das Rollenspiel einschalten wollten.

Die Auswertung des Rollenspiels mit den Studierenden zeigte, dass diese Methode nicht nur für die Erarbeitung der unterschiedlichen Perspektiven auf die Probleme der Vernetzung ausgesprochen produktiv war, sondern auch zur Wiederholung und Vertiefung von Ergebnissen der vorangegangenen Arbeitsphase beigetragen hat. Insbesondere hat das Rollenspiel die emotionale Beteiligung angeregt, die Aufmerksamkeit für das Potenzial und die

publik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. I, Freiburg/Br. 1976, 123–152; Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“, in: ebd., Ergänzungsband, 37–97.

Probleme der Vernetzung der Lernorte geweckt und „probeweise“ die Übernahme zukünftiger beruflicher Rollen ermöglicht. Dies hat auf der Spiel-ebene und im Seminarprozess insgesamt die Kooperationsbereitschaft, das Einfühlungsvermögen, die Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten der Studierenden gefördert.²¹

2.4 Den religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel erschließen

Im Rahmen des religionspädagogischen Grundkurses sind die Hospitationen im Religionsunterricht und das Schreiben des Hospitationsberichts darauf ausgerichtet, einen Brückenschlag zwischen religionspädagogischer Praxis und dem Theoriewissen zu ermöglichen und die Studierenden in das wissenschaftliche Arbeiten im religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel einzuführen. Einerseits werden die Studierenden durch die Hospitationen herausgefordert, von der beobachteten Praxis her theoretische Positionen zu reflektieren, zu kritisieren und ggf. zu revidieren. Andererseits liefert die religionspädagogische Theorie Fragestellungen für die Analyse und Kritik der Praxis. Die meisten Studierenden nehmen den Religionsunterricht im Rahmen des Grundkurses zum ersten Mal nicht aus der Schüler-, sondern aus der Beobachterperspektive wahr.²²

Die Aufgabe, in Auseinandersetzung mit Anregungen aus dem Grundkurs die Schwerpunkte der Unterrichtsbeobachtungen zu bestimmen, die eigenen Beobachtungen in der Form eines Berichts festzuhalten und das komplexe Lehr-Lerngeschehen der Unterrichtsstunden nach religionspädagogischen Kriterien zu analysieren und zu reflektieren, bildet für viele Studierende eine enorme Herausforderung. Zur Bewältigung dieser Aufgabe ist ein Teil der Studierenden auf mehrere Beratungsgespräche mit den Religionslehrern, bei denen sie hospitieren, und mit den Seminarleiterinnen angewiesen. Erhebliche Mühe haben viele Studierende auch im Schreibprozess: die Unterrichtsbeobachtungen sortiert zu sammeln, zentrale Aspekte der Beobachtungen zu fokussieren, das Textprodukt zu gliedern und die Hospitationen schließlich eigenständig und kritisch in schriftlicher Form zu reflektieren,

²¹ Vgl. G. Gugel, *Methoden-Manual II: Neues Lernen*, Weinheim 1998, 87–90; Arbeitsgruppe Hochschuldidakt. Weiterbildung Freiburg, *Methodensammlung*, 74f.

²² Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der ersten und der zweiten Ausbildungsphase von Lehrer/innen vgl. E. Terhart (Hg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000, 69–71; Jendorff, *Hochschuldidaktik* 187; Ders., *Zur Praxis* 167; Orth, *Praxisorientierung* 157–161; Blasberg-Kuhnke, *Theologie studieren* 7–9; Kirchenamt der EKD (Hg.), *Im Dialog* 90–92; V. Ladenthien, *Religionslehrerbildung in bewegter Zeit*, in: E. Nordhofen – Zentralstelle Bildung der DBK (Hg.), *Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“*, Bonn 2000, 27–45, 42ff.

ist für viele eine neuartige Herausforderung.²³ Dies zeigte sich spätestens bei der Korrektur der Berichte und wurde in den Beratungsgesprächen zum Abschluss des Grundkurses thematisiert. Bei diesen individuellen Beratungsgesprächen geht es im Blick auf den Hospitationsbericht, die Klausur und die Mitarbeit im Seminar um Möglichkeiten zur Verbesserung der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken. Bei den Rückmeldungen von Seiten der Studierenden fällt trotz der Anstrengung, die für viele mit der Erstellung des Hospitationsberichts verbunden ist, die Zustimmung zu der Aussage im Evaluations-Fragebogen jedes Jahr erstaunlich hoch aus, dass sie bei den Hospitationen gelernt haben, religionspädagogische Praxis zu reflektieren.

Eine weitere Gelegenheit, zur expliziten Durchdringung des religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkels bietet die Doppelsitzung zur Familienkatechese. Nachdem die Studierenden auf der Basis einer Textarbeit²⁴ das Konzept der Familienkatechese kennen gelernt und sich in der Großgruppe mit den grundsätzlichen Chancen und Schwierigkeiten der familienkatechetischen Erstkommunionvorbereitung auseinander gesetzt hatten, konnte die Seminargruppe sich zu einem zweistündigen Gespräch mit den haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitern der Familienkatechese einer Gemeinde treffen. Die Studierenden hatten Fragen zur praktischen Arbeit in den Eltern- und Kindergruppen, zu den Familiengesprächen, zur Arbeit des katechetischen Leitungsteams und zur Verknüpfung der Familienkatechese mit anderen Formen der katechetischen Arbeit in der Gemeinde vorbereitet. Die Pastoralreferentin, der Pfarrer und die ehrenamtlichen Katechetinnen präsentierten sich zunächst mit einem persönlichen Statement darüber, warum sie sich in der Familienkatechese engagieren. Dann stellten die Studierenden ihre Fragen, und es kam zu einem regen Austausch über die „ideale Theorie“ der Familienkatechese und die „realistischen Formen“ der praktischen Umsetzung in dieser Gemeinde. Die Blitzlichtrunde, in der die Studierenden mitteilten, was sie aus diesem Gespräch in ihr Studium mitnehmen würden, zeigte, dass der Abend sich in vielfacher Hinsicht gelohnt hat.

Im Rückblick am Semesterende hielten viele Studierende die Arbeitseinheit zur Theorie und Praxis der Familienkatechese für eine der besten, wichtigsten und interessantesten Sitzungen. Im Grundkurs sind durch das Hospitieren im Religionsunterricht und das Gespräch mit katechetischen Mitarbeitern einer Gemeinde Lernsituationen entstanden, in denen neben der Vermittlung von Fachwissen und der Einführung in den religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkel auch Möglichkeiten zur Auseinandersetzung

²³ Zu den häufig defizitären Studienvoraussetzungen von Erstsemestern vgl. Jendorff, *Zur Praxis* 163–166.

²⁴ Als Textgrundlage dient hier: A. Biesinger, *Erstkommunion als Familienkatechese*, in: *ThQ* 174 (1990) 120–135.

mit den beruflichen Rollen von Theologinnen und Theologen eröffnet wurden und viele sich gefragt haben, wie religionspädagogische Berufe in christlicher und spiritueller Weise ausgeübt werden können. Dies hat nicht zuletzt die Entwicklung der menschlichen und beruflichen Identität der Studierenden angeregt und im Kontext konkreter religionspädagogischer Praxis auch zur Entdeckung des Zusammenspiels zwischen persönlicher Zeugniskompetenz, der eigenen theologischen Reflexionskompetenz und der Lehre der Kirche wie der fachwissenschaftlichen Positionen beigetragen.²⁵

2.5 Den Lernprozess reflektieren und evaluieren

Zur Förderung der didaktischen Reflexionskompetenz haben wir mit den Studierenden am Ende verschiedener Sitzungen sachlich und methodisch zurück geblickt bzw. einen Austausch darüber angeregt, was die Sitzung inhaltlich und methodisch gebracht hat. Dies geschah mehrmals im freien Gespräch, aber auch in Form von schriftlichen Kurz-Rückmeldungen²⁶, mit einem Impulsfragebogen und mit Hilfe einer Skala, auf der die Studierenden ihre Einschätzungen zu einer Reflexionsfrage mit Klebepunkten markierten, so dass schnell ein Überblick entstand und wir die Einschätzung der Gruppe diskutieren konnten. Durch diese Meta-Kommunikation über den Arbeitsprozess und die erprobten Lernmethoden wurde auch die didaktische Methodenkompetenz der Studierenden gefördert und sie konnten sich anfanghaft damit auseinandersetzen, welche Methoden zum Erreichen welcher Lernziele geeignet sind.

Ergänzend zu diesen Kurz-Formen der Reflexion und des Feedbacks hielten wir vor den Weihnachtsferien eine Zwischenbilanz. Nach einer Präsentation der themenzentrierten Interaktion²⁷ und der Visualisierung der Grundstruktur „Ich–Wir–Es“ in den Bedingungen des „Globe“ überlegten die Studierenden in Kleingruppen, was sie im bisherigen Verlauf des Grundkurses wichtig und was sie schwierig fanden – im Blick auf die Themen, die Gruppe und die eigene Person. Stichworte dazu wurden auf Karten festgehalten und die Karten in der anschließenden Plenumsrunde den Aspekten des TZI-Modells zugeordnet. Dabei zeigte sich, dass die Teilneh-

²⁵ Vgl. Hilberath, Zwischen Vision und Wirklichkeit 139; Gutmann – Mette, Orientierung Theologie 44–47.

²⁶ Vgl. J. Wildt, Wie wirkt meine Lehre? Zu den Möglichkeiten, Feedback in Lehrveranstaltungen zu erhalten, in: Handbuch Hochschullehre (1996) A 1.4, 8–17.

²⁷ Vgl. M. Scharer, Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995; C. Löhmer – R. Standhardt, Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst sich selbst und eine Gruppe zu leiten, Mannheim ²1994; G. Protele – M. Heger (Hg.), Hochschule und Lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion, Weinheim 1995.

menden mit der Gestaltung des Seminars weitgehend zufrieden waren und das „Dreieck“ unseres Seminars sich in recht guter Balance befand. Allerdings wünschten einige Studierende sich in der Seminargruppe noch mehr Zusammenhalt. Mit Blick auf den „Globe“ bzw. die institutionellen Rahmenbedingungen eines universitären Proseminars ließ sich jedoch klären, dass Lehrveranstaltungen im Umfang von zwei Semesterwochenstunden solche sozialen Bedürfnisse nur sehr begrenzt erfüllen können²⁸ und intensivere Gemeinschaftserfahrungen im Kontext des Studiums eher im theologischen Mentorat, in der Hochschulgemeinde und in anderen Begegnungsräumen möglich sind.

Die Auswertung der Hospitationen ergab eine weitere Gelegenheit zur Reflexion. Die Studierenden sprachen zunächst in Kleingruppen darüber, was nach ihrer Einschätzung in den hospitierten Stunden gut oder weniger gut gelaufen war. Im Plenum wurden die Einzelbeobachtungen zusammengetragen, geordnet und gewichtet und einige der Fragen diskutiert, die im Kontext der Hospitationen entstanden sind. Vor allem wurde das Verhältnis zwischen Glaubenstradition und Erfahrungen heutiger Schüler thematisiert und die Frage, wie ein Lehrer zugleich unterrichten, erziehen und Zeuge des Evangeliums sein kann.

Zur abschließenden Evaluation des Grundkurses füllten die Studierenden einen Fragebogen aus, mit dem ihre Einschätzung zum Erreichen der Lernziele, zu den Inhalten des Seminars, zum Lehr-Lernprozess und zu den ausgewählten Texten erfragt wurde. Die meisten Studierenden fanden die Arbeitsatmosphäre produktiv und die inhaltlichen Schwerpunkte gut gewählt. Sie meinten, dass die zu Beginn formulierten Lernziele weitgehend erreicht wurden. Zur Gestaltung und Leitung des Seminars gaben die Studierenden positive Rückmeldungen und die offene Frage, was ihnen hinsichtlich ihres späteren Berufs wichtig geworden sei, wurde überraschend ausführlich beantwortet. Nach dem Ausfüllen der Fragebögen kam es noch zu einem kurzen Gespräch darüber, was die Einzelnen aus dem Grundkurs „mitnehmen“ und was sie lieber „da lassen“ würden. Insgesamt war die Bilanz positiv.²⁹

²⁸ Zu ähnlichen Erfahrungen an einem theologischen Institut vgl. Jendorff, Zur Praxis 166f.

²⁹ Die externe Evaluation mit einem standardisierten Fragebogen zeigte, dass der religionspädagogische Grundkurs 1999/2000 im Vergleich mit Proseminaren anderer Fakultäten und Universitäten bei 70% lag – d. h. 30% der mit dem Standardfragebogen ausgewerteten Kurse werden von den Studierenden besser eingeschätzt und 70% schlechter als dieser Grundkurs.

3. Chancen und Grenzen didaktischen Handelns im religionspädagogischen Proseminar

Die theologie- und hochschuldidaktische Reflexion einer Lehrveranstaltung bewirkt, dass die Lehrenden ihr Handeln konsequent auf das Lernen der Studierenden beziehen. Ein religionspädagogisches Proseminar unter Berücksichtigung der Strukturelemente didaktischen Handelns³⁰ zu planen und durchzuführen, bedeutet nicht nur, den individuellen theologisch-religionspädagogischen Lernvoraussetzungen der Studierenden und den Rahmenbedingungen des Lernorts Hochschule gerecht zu werden, sondern auch das Verhältnis von religionspädagogischer Theorie und Praxis in die Lehrveranstaltung einzubeziehen. D.h., dass auch das Zusammenspiel von Zielen, Inhalten und Methoden immer wiedermöglichst produktiv und erwachsenengerecht in den Kommunikationsprozessen zwischen Lehrenden, Lernenden und Themen auf den verschiedenen Ebenen der Veranstaltung (von der einzelnen Lernsituation bis hin zum Teilstudiengang) auszubalanciert werden muss.

Insofern das Theologiestudium primär die rationale, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenstradition und die kritische Reflexion des je eigenen biographisch verankerten Glaubens intendiert, zielt auch das Studium der Religionspädagogik vor allem auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Lehr-Lernprozessen im Glauben.³¹ Das Erreichen entsprechender kognitiver Lernziele kann durch eine hochschul- und thelogiedidaktisch konsequente Planung der universitären Lehrveranstaltungen optimiert und z. B. anhand von Klausuren überprüft und benotet werden. Eine Leerstelle, die durch die sachgemäße und didaktische Planung und Durchführung theologischer Lehrveranstaltungen nur ansatzweise gefüllt werden kann, ergibt sich aus dem Bezug der Lerninhalte auf die menschliche, christliche und berufliche Identitätsentwicklung der Studierenden. Eine Besonderheit theologischer Lehr-Lernprozesse liegt darin, dass der Glaube ein Gnadengeschenk Gottes ist und zugleich auf die Entscheidung des einzelnen angewiesen ist, sich auf den Ruf des Evangeliums einzulassen. Somit ist die christliche und berufliche Identität eines Theologiestudierenden didaktisch noch weniger „machbar“ als seine personale und soziale Identität. Weil die Identitätsentwicklung eine Leistung des Einzelnen mit kognitiven, emotionalen, voluntativen und pragmatischen Anteilen ist, die in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld, in den einzelnen Lebensgeschichten und theologisch gesehen im Zusammenspiel von Freiheit und Gnade geschieht, sind den organisierten Lernprozessen

³⁰ Vgl. den Beitrag von Johannes Wildt in diesem Band.

³¹ Vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Rahmenordnung für die Priesterbildung Nr. 111.

bzw. dem didaktischen Handeln an theologischen Fakultäten und Instituten³² Grenzen gesetzt.

Im religionspädagogischen Grundkurs bedeutet dies: die Lehrenden können zwar die Bedingungen für existenziell bedeutsame Lernprozesse schaffen und bei der Vermittlung fachwissenschaftlicher Kenntnisse nicht nur die theologisch-religionspädagogische Reflexionsfähigkeit fördern, sondern den Studierenden auch Anregungen zum Einüben der Lebens- und Glaubenskommunikation inklusive der Kompetenz des Bezeugens geben, doch didaktisch „machbar“ ist letzteres nicht – in universitären Lehrveranstaltungen wohl noch weniger als an anderen Lernorten des Glaubens. Diesbezüglich sind dem didaktischen Handeln im Rahmen eines zweistündigen Proseminars in den vierzehn Wochen eines Semesters harte Grenzen gesetzt,³³ obwohl man den Studierenden in universitären Lernprozessen durchaus Anregungen zur Entwicklung ihrer Identität geben kann.³⁴ Auch bei Blockseminaren und Exkursionen können diese Grenzen nur bedingt geweitet werden, insofern auch diese Veranstaltungsformen universitäre Lehrveranstaltung sind und den Studierenden prüfungsrelevante Lerninhalte von ihren zukünftigen Prüferinnen und Prüfern vermittelt werden. Weil das theologische Mentorat und das Priestersseminar im Unterschied zu den Lehrveranstaltungen der Universität für die Studierenden nicht nur Lernorte, sondern auch Lebensorte „auf Zeit“ sein können, sind ihre Angebote wichtige Ergänzungen der universitären Lernmöglichkeiten; hier können den Studierenden die notwendigen, weiterführenden Angebote zur Begleitung ihrer persönlichen Glaubensgeschichten gemacht werden.

³² Zu den je eigenen Herausforderungen der Lehre an theologischen Instituten und Fakultäten vgl. A. Franz, Zwischen Hierarchie und Demokratie. Überlegungen zur Theologie als Universitätswissenschaft heute, in: Bulletin ET 11 (2000) 219–225, bes. 224f.; Jendorff, Zur Praxis 163–171.

³³ Als Beispiel für eine solche Grenze ist die Äußerung einer Studentin – im Kontext der Gruppenarbeit zur Frage nach den in der Erzählung vom Seesturm (Mk 4,35–41) überlieferten Glaubenserfahrungen –, dass sie gar nicht wisse, was Glaube eigentlich sei, und ob sie sagen könne: „Ich glaube.“ Im Zweiergespräch mit einer Dozentin konnte die Studentin ihre Frage zwar ein Stück weit klären, doch im Rahmen von 90-minütigen Seminarsitzungen mit 40 Studierenden kann man auf solche elementaren Fragen und Zweifel, sofern sie überhaupt zur Sprache kommen, kaum angemessen eingehen.

³⁴ Vgl. Blasberg-Kuhnke, Theologie studieren 9–18; Gutmann – Mette, Orientierung Theologie 191.

4. Theologiedidaktik oder Glaubensdidaktik?

Eine Differenzierung zwischen Theologie- und Glaubensdidaktik hinsichtlich der Ziele und Lernorte trägt zur genaueren Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Lehre der Theologie bei.

Theologiedidaktik bezieht sich primär auf das Lehren und Lernen der wissenschaftlichen Theologie und lässt sich definieren als didaktische Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden in theologisch-reflexiven Lernprozessen. Aufgaben der Theologiedidaktik sind die Planung und Durchführung sowie die Analyse und Kritik von Lernprozessen, die auf die wissenschaftlich-kritische Reflexion des überlieferten Glaubens, der je „individuellen Theologie“ der Studierenden und der „Theologie der Leute“ ausgerichtet sind. „Im Sinne einer kritisch-diskursiven Vergewisserung“ besteht ein Anliegen des Theologiestudiums und somit der Theologiedidaktik darin, „ein lebenslanges Theologie-Lernen“ in Gang zu bringen, damit „nicht in verhängnisvoller Weise wissenschaftlich-kritische Reflexion und spirituelle Erbauung auseinander driften“³⁵. Eine auf fachliches und existenzielles Lernen ausgerichtete Theologiedidaktik ist aber primär auf die kognitive Lerndimension ausgerichtet, d. h. auf die Strukturierung von Wissen, auf das kritische Hinterfragen und den souveränen Umgang damit. Solches theologiedidaktisches Handeln geschieht primär am Lernort Hochschule.

Glaubensdidaktik bezieht sich auf die Entwicklung des individuellen und gemeinschaftlichen Glaubensverständnisses in Lehr-Lernprozessen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und schließt das Einüben einer christlichen Lebensart ein. Im Unterschied zur Theologiedidaktik ist Glaubensdidaktik zu definieren als didaktisch systematisiertes „Bedenken und Planen der Lehr-Lernmöglichkeiten des Glaubens“, das kognitive Lernprozesse einschließt, sich aber „immer im Geheimnisbereich menschlicher Freiheit und göttlicher Gnade“³⁶ bewegt. Die Lernprozesse, in denen sich auch Studierende der Theologie persönlich auf den Zuspruch des Evangeliums einlassen, einen evangeliumsgemäßen Lebensstil entwickeln und mit den eigenen Haltungen, Handlungen und Worten überzeugend deutlich machen, wofür sie aufgrund ihres Glaubens einstehen, sind von persönlichen

³⁵ Gutmann – Mette, *Orientierung Theologie* 192. – Zu entsprechenden Überlegungen der Allgemeinen Hochschuldidaktik vgl. L. Huber, *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*, in: ders. (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, Stuttgart 1983, 114–138, 127f. Zu ähnlichen hochschuldidaktischen Überlegungen für Lehr-Lernprozesse in der Anglistik vgl. S. Dany – M. A. Kreienbaum, *Von der Vorlesung zur Studierwerkstatt. Hochschuldidaktische Überlegungen zur anglistischen Lehre*, in: B. Korte – K. P. Müller (Hg.), *Anglistische Lehre aktuell. Probleme, Perspektiven, Praxis*, Trier 1995, 261–267, 262.

³⁶ G. Bitter, *Art. Glaubensdidaktik*, in: *LThK*³, Bd. 4, Freiburg/Br. 1995, 708f.

Erfahrungen und der Entscheidung der einzelnen abhängig. Die Beziehungsgeschichten zwischen Gott und den Menschen können durch didaktische Bemühungen zwar gefördert, aber niemals „hergestellt“ werden. Deshalb kann die Aufgabe einer Glaubensdidaktik „nur“ darin bestehen, Lebens- und Lernbedingungen zu schaffen, die für die individuelle Glaubensgeschichte förderlich sind, und die Glaubensgeschichte des Einzelnen mit dem Glauben einer christlichen Gemeinde zu verknüpfen.³⁷ Letzteres ist aber nicht die spezifische Aufgabe universitärer Lehrveranstaltungen der Theologie. Die Glaubensdidaktik hat im Unterschied zur Theologiedidaktik ihren eigentlichen Ort in katechetischen Zusammenhängen – für Studierende der Theologie also primär in den Gemeinden, zu denen sie während ihres Studiums gehören, in den theologischen Mentoraten und im Priesterseminar.

Die Theologiedidaktik hat ihren Ort primär an den theologischen Fakultäten und Instituten, die trotz des für sie charakteristischen, kognitiven Schwergewichts glaubensdidaktische Anliegen und existenzielle Lernprozesse nicht ganz an die anderen Glaubenslernorte delegieren können.³⁸ Weil nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden der Theologie ihre je eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte nicht „ablegen“ können, bevor sie einen Hörsaal betreten, und biographische Zugänge auch in universitären Lehr-Lernprozessen besonders fruchtbare Momente eröffnen, ist die Förderung biographischer Glaubensreflexion und existenziellen Lernens durchaus eines der vielen Ziele des Theologiestudiums. Eine darüber hinaus gehende Begleitung der individuellen Glaubensgeschichten, das Entdecken des Glaubens im gegenseitigen Erzählen, Teilen und Feiern christlicher Weggemeinschaften im Glauben, ist jedoch nicht die vorrangige Aufgabe der theologischen Fakultäten und Institute, sondern Aufgabe der Mentorate und Gemeinden, der Jugendverbände und anderer Glaubensgemeinschaften. Am Lernort Hochschule geht es in den theologischen Lehrveranstaltungen vor allem darum, die Studierenden zur wissenschaftlichen Reflexion des überlieferten Glaubens und seiner Praxis angesichts der Zeichen der Zeit zu befähigen, ihre Kompetenz zur eigenständigen theologischen Reflexion und entsprechende kommunikative Kompetenzen zu fördern.

³⁷ Vgl. Ders., Art. Glaubensdidaktik; Ders., Ansätze zu einer Didaktik des Glaubens-Lernens – Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung, in: H.-G. Ziebertz – W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276–290.

³⁸ Vgl. Jendorff, Zur Praxis 167; B. J. Hilberath, Welche Theologie brauchen wir in der Fortbildung?, in: K. J. Ludwig (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 54–89, 77; K. Lehmann, Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: E. Nordhofen – Zentralstelle Bildung der DBK (Hg.), Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand, 11–26, 25f.