

**Raimund Lachner /
Egon Spiegel (Hg.)**

Qualitätsmanagement in der Theologie

**Chancen und Grenzen
einer Elementarisierung
im Lehramtsstudium**



**V
B
T**

Butzon & Bercker

Verlagsangaben s.: Herausgeberschaft:

Vechtaer Beiträge zur Theologie

Egon Spiegel

Elementarisierung im Lehramtsstudium Katholische Theologie – Kontexte, Konditionen, Kriterien, Konsequenzen

Nicht nur in der Hochschule, sondern auch im alltäglichen Zusammenleben ist Elementarisieren eine unabdingbare Notwendigkeit. Wir können uns nicht verständigen und nicht miteinander kommunizieren, ohne dabei zu elementarisieren. Und wir können – selbstverständlich – nicht lehren, ohne zu elementarisieren. Wir setzen Akzente, wählen das, was wir zu sagen haben, aus, entscheiden uns für die eine und gegen die andere Mitteilungsförm, stellen einen bestimmten Sachverhalt und uns selbst heute so, morgen anders dar, bringen dieses oder jenes auf den Punkt, klammern anderes aus. In diesem Sinne sind wir ständig bemüht, uns auf eine bestimmte Weise mitzuteilen und unsere Möglichkeiten unter Gesichtspunkten der Effizienz zu reflektieren, zu überprüfen, richtig einzuschätzen und zu ergreifen. Weil wir verstanden werden wollen, elementarisieren wir: differenzieren, akzentuieren und präzisieren, selektieren, simplifizieren und reduzieren wir. Dasselbe haben schon die Generationen vor uns getan, auch die vor uns lehrenden Hochschullehrer/-innen. Um es noch deutlicher zu sagen: wir können nicht nicht elementarisieren. Wir können höchstens gekonnt oder ungekonnt elementarisieren. Wir können Elementarisieren planen oder dem Zufall überlassen. In der Hochschule – andernorts ähnlich – wäre letzteres fatal. Deshalb elementarisiert jede und jeder, oft eher schlecht als recht und ohne sich darüber mit anderen, die vor demselben Problem stehen, hochschuldidaktisch auszutauschen, und ohne die eigenen Bemühungen mit denen anderer zu koordinieren. Dies muß allerdings nicht sein. So hat sich im Rahmen eines Projektes das Institut für Katholische Theologie der Hochschule Vechta dazu entschlossen, in aller Öffentlichkeit über Erfahrungen, bislang ungenutzte Chancen sowie Grenzen des hochschuldidaktisch notwendigen Elementarisierens nachzudenken und diese im Rahmen von Klausurtagungen und Ringvorlesungen zu diskutieren. Das damit verbundene zentrale Interesse? Das Theologiestudium in jeder Hinsicht, in erster Linie im Hinblick auf einen „guten“ Religionsunterricht, zu optimieren.

Um dieses leisten zu können, ist vorab jenes viel zu einfache und zu kurz greifende didaktische Modell aufzulösen, dem zufolge das Problem des Elementarisierens durch die beiden Pole *hier der Inhalt* und *dort die Studierenden* sowie die Notwendigkeit, *Inhalte* (genauer noch: Stoffe) an

bestimmte *Personen* (hier Studentinnen und Studenten) *heranzutragen*, bestimmt sei. An seine Stelle ist jenes wesentlich komplexere Modell zu setzen, wonach Elementarisieren als ein Vorgang zu beschreiben ist, der nicht nur durch inhaltliche Vorgaben auf der einen und durch Studierende, die ausgesuchte Lehr-/Lernstoffe nur aufzunehmen haben, auf der anderen Seite bestimmt ist, sondern beispielsweise auch durch die Dozierenden, ihre je unterschiedlichen Einstellungen und Fähigkeiten, durch vorgegebene finanzielle und materielle Ressourcen, die Ausstattung der jeweiligen Universität, durch die durch Studien- und Prüfungsordnung vorgegebenen Rahmenbedingungen, nicht zuletzt durch das die gegenwärtige Gesellschaft prägende Bildungsverständnis.

Elementarisieren als ein Realisieren hochschuldidaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund personaler sowie personeller und struktureller Vorgaben – als sozusagen angewandte Didaktik – beschreibt eine Funktion aus hochkomplexen Zusammenhängen und Vorgängen. Auf einige soll im folgenden hingewiesen werden.¹ Maßgebliche Intention ist dabei, einen in vielerlei Hinsicht differenzierten Blick auf das leichthin geforderte Elementarisieren zu werfen und dabei die vielfältigen und vielschichtigen Schwierigkeiten seiner Verwirklichung nicht nur wahrzunehmen, sondern auch entsprechend anzugehen. Wie zu zeigen sein wird, ist Elementarisieren ein didaktisch anspruchsvolles Pointieren im Kontext umfassender (kritisch zu reflektierender) Vorgaben.

Es sind diese Vorgaben, die Rahmenbedingungen, unter denen Elementarisieren zunächst gesehen werden soll. Dabei sollen nicht nur – in einem *ersten* Schritt – die gesellschaftlichen Kontexte (Bildung, Universitätstheologie, Kirche), sondern auch der Religionsunterricht, die Zweite (Aus-)Bildungsphase sowie die Fort- und Weiterbildung und schließlich noch die schulische (Vor-)Bildung in den Blick genommen werden. Elementarisieren soll – in einem *zweiten* Schritt – unter dem Aspekt der universitären Bedingungsfelder (Arbeitsvoraussetzungen, Dozierende, Studierende) und Entscheidungsfelder (hochschuldidaktische Eckpfeiler und Lehrangebote bis hin zur Studienberatung) beschrieben werden.

1. Elementarisieren im Kontext eines multifaktoriellen Einflußfeldes

Elementarisieren im Lehramtsstudium Theologie ist wesentlich bestimmt durch sowohl *bildungstheoretische* bzw. *bildungspolitische* als auch *uni-*

¹ Im einzelnen führe ich dies aus in SPIEGEL, EGON „Lehramt Theologie – das Studium kannst du vergessen!“, Kevelaer 2003.

universitäre und kirchliche Vorgaben Ob und wie Theologie im Rahmen eines öffentlichen Studiums betrieben werden kann, hängt entscheidend von der Akzeptanz und dem Verständnis der Theologie als gesellschaftlich relevanter Größe ab. Die Einschätzung der Theologie ist eng verknüpft mit der allgemeinen bildungstheoretischen Beurteilung des Religionsunterrichts und seiner Gewichtung im bildungspolitischen Diskurs, ja sogar seiner rechtlichen Stellung, wie die jüngsten Diskussionen zum Unterrichtsfach LER und die Auseinandersetzungen vor dem Bundesverfassungsgericht gezeigt haben. Ob Theologie für die schulischen Lehrämter an einer Universität oder an einer anderen Bildungseinrichtung gelehrt werden soll, hängt wiederum davon ab, ob ein Lehramtsstudium als ein (explizit) wissenschaftliches verstanden wird oder nicht. Nicht zuletzt spielen kirchlich-lehramtliche Vorgaben (festgemacht beispielsweise an dem Nihil-obstat-Verfahren bei Berufungen von Theologieprofessoren/-innen oder Verfahren zum Entzug der kirchlichen Lehrbefugnis) fundamental in eine universitär verankerte Theologie hinein.

Zum alles entscheidenden Kontext gehört der *Religionsunterricht*. Hier ist z. B. gedacht an seine innere und äußere Anlage, seine intentionale Bestimmung und Ausrichtung, seine konzeptionelle Beschreibung, seine inhaltliche Ausgestaltung, nicht zuletzt seine Subjekte, die Schülerinnen und Schüler sowie die für ihn verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer. Auf die Befähigung, einmal Religionsunterricht in der Schule zu erteilen, zielt das Lehramtsstudium Theologie, durch diese Zielbestimmung legitimiert es sich. Dies hat sich unweigerlich in einem Veranstaltungsangebot niederzuschlagen, das um die zentrale Ausrichtung des Studiums, seinen eigentlichen Zweck, weiß.² Damit ist nicht der Universität als Berufsschule oder Berufsfachschule das Wort geredet. Eine Theologie, derer der Religionsunterricht bedarf, kann sich nicht als Anwendungswissenschaft verstehen. Sie muß, gerade im Interesse eines verantworteten Religionsunterrichts, weit mehr als diese sein. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von *Berufsfähigkeit* einerseits und *Berufsfertigkeit* andererseits als Beschreibung von (Aus-)Bildungszielen grundlegend. Die universitäre Lehrer(innen)bildung dient der Berufsfähigkeit.

Ein berufsfeldorientiertes Elementarisieren der angedeuteten Art hat auch das zu berücksichtigen, was Gegenstand der *Zweiten (Aus-)Bildungsphase* ist, und damit einem Ziel zu dienen, das, verglichen mit der universitären Phase, stärker mit Berufsfertigkeit beschrieben werden

² Vgl. dazu die kritischen Anfragen in dem in diesem Band veröffentlichten Beitrag von BRUTSCHER, DAGMAR: Erfahrungen als Religionslehrer auf der Basis eines theologischen Schmalpurstudiums.

kann Dies impliziert, daß die Verantwortlichen der Ersten (Aus-)Bildungsphase vom Tun der Verantwortlichen für die Zweite (Aus-)Bildungsphase wissen, sich also mit diesen austauschen, mehr noch abstimmen. Das wiederum setzt Begegnungen voraus. Sie sind zu schaffen und möglichst zu institutionalisieren. Nur so – indem über die Angebote an den verschiedenen Bildungsorten informiert wird, indem sich alle Beteiligten in die Karten schauen lassen und ihre Veranstaltungsangebote transparent machen und erläutern – können Redundanzen in der Ausbildung, schlimmer noch thematische Auslassungen („das behandeln doch die anderen!“) vermieden werden.³

Noch weiter gedacht, zählt auch dies zum Kontext des hochschuldidaktischen Elementarisierens: das berufsbegleitende *Fort- und Weiterbildungsangebot*, auf das die zukünftigen Religionslehrerinnen und -lehrer einmal werden zurückgreifen können. Im Falle des Religionsunterrichts wird dieses in der Regel kirchlicherseits angeboten und bereitgestellt. Es sind hier insbesondere die Schulabteilungen in den bischöflichen Ordinariaten, die für ihr Bistum ein in der Regel thematisch ausgesprochen breites Veranstaltungsangebot flächendeckend bereithalten. Die Fort- und Weiterbildungsprogramme im einzelnen zu kennen, sie vielleicht mit beeinflussen zu können und an der Durchführung einzelner Veranstaltungen beteiligt zu sein, kann Rückwirkungen auf das Angebot der Hochschullehrer/-innen haben. Auch hier bietet sich, wie im Hinblick auf die Zweite (Aus-)Bildungsphase, eine Vernetzung der Arbeit an. Ein Beispiel ist die Zusammenführung von Studierenden und praktizierenden Lehrkräften im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Die Verantwortlichen für die Fort- und Weiterbildung sind mit den Verantwortlichen für die Zweite (Aus-)Bildungsphase und denen für die Erste (Aus-)Bildungsphase an einen Tisch zu holen. In Vechta geschieht dies.

In diesem Zusammenhang ist auch danach zu fragen, welche ausgesprochenen bzw. unausgesprochenen Erwartungen seitens der *Schulabteilungen*, letztlich auch des Ortsbischofs an das Theologiestudium gerichtet sind.⁴ Hier können durch Gespräche, aber auch Einladungen an die Verantwortlichen (Leiter und Mitarbeiter der Schulabteilung, Bischof) in Seminarveranstaltungen (etwa auch in Verknüpfung mit Fragen zur Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis) Brücken hergestellt und Mißverständnissen jeder Art begegnet werden.

³ Vgl. den in diesem Band abgedruckten Beitrag von SCHWALENBERG, Peter: Erfahrungen eines Fachseminarleiters im Fach Katholische Religion.

⁴ Für Vechta hat in diesem Sammelband die Erwartungen formuliert BLÖMER, HEINRICH: Zur Aus- und Fortbildung der Religionslehrer/-innen aus Sicht der Abteilung Schule und Erziehung des Bischöflich Münsterschen *Offizialates*.

Wenn schon Elementarisieren kontextuell betrachtet wird, dann ist dabei auch ein Blick auf das zu werfen, was Studierende an *schulischer (Vor-)Bildung* mitbringen. Die Eindrücke, die Dozierende diesbezüglich in ihren Veranstaltungen, in persönlichen Gesprächen und Prüfungen gewinnen, sind häufig negativ. Um hier aber zu keinen Fehleinschätzungen zu kommen, ist es unerlässlich, Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Erfahrungen, Beobachtungen und Einschätzungen zu befragen.⁵ Unter Umständen können in einem solchen Austausch nicht nur weitverbreitete (Vor-)Urteile (die bis hin zur Unterstellung von Studienunfähigkeit gehen) korrigiert und modifiziert, sondern auch Chancen einer Kompetenzsteigerung bei Schülerinnen und Schülern erkannt werden.

2. Hochschuldidaktische Bedingungs- und Entscheidungsfelder

Zur Verdeutlichung der hochschuldidaktischen Dimension des Elementarisierens im Lehramtsstudium Theologie bietet sich die aus der lern- bzw. unterrichtstheoretischen Didaktik bekannte Kategorisierung in *Bedingungsfelder* und *Entscheidungsfelder* an. Hierbei unterstreicht die erste Kategorie, daß Elementarisieren vor dem Hintergrund bestimmter *Gegebenheiten*, die zweite Kategorie, daß Elementarisieren hinsichtlich bestimmter *Handlungsspielräume* zu sehen ist. Mit dem, was hier *Bedingungsfelder* genannt wird, soll zum Ausdruck gebracht werden, daß Elementarisieren stark geprägt ist durch das, was zunächst vorgegeben ist und sich zum Großteil der Einflußnahme entzieht. Zur Kategorie der *Entscheidungsfelder* zählen Bereiche, in denen ein Entscheidungsspielraum gegeben ist und Entscheidungen gefragt sind.

2.1 Bedingungsfelder

Klassisches Bedingungsfeld sind die an einer Universität (genauer: einer Fakultät, in dem hier besonders betrachteten Fall: einem Institut) gegebenen *Arbeitsvoraussetzungen*. Hierzu zählen die vorhandenen Lehrkapazitäten, Quantität und Qualität des nichtwissenschaftlichen Personals, die Raum- und Sachausstattung, die Bibliothek, Mediothek und AV-Medienzentrale sowie, nicht zuletzt und von zunehmender Bedeutung, die Internetanbindung bzw. Internetnutzung und das Rechenzentrum mit den

⁵ Vgl. dazu in diesem Band OCKEL, GUNHILD: Was Abiturienten/-innen für das Studium der Theologie mitbringen. Erfahrungen einer Gymnasiallehrerin, sowie SIEDENBIEDEL, ROBERT: Welche Kompetenzen benötigt ein/e Religionslehrer/-in in der Praxis?

Möglichkeiten der Durchführung einer informations- und kommunikationstechnologisch gestützten (virtuellen) Lehre (u a auch Videokonferenzen) Wenn diese (sicher nicht vollständige) Aufzählung unter der Überschrift „Bedingungsfelder“ vorgenommen wird, dann soll damit selbstverständlich nicht zum Ausdruck gebracht werden, daß sich die hier genannten Bereiche jeder Veränderung durch Einflußnahme entziehen. Alle Bereiche sind de facto Ergebnisse von Willensbildungsprozessen. Ihnen eignet allerdings insofern eine gewisse Statik, als sie erst – über zum Teil umfangreiche – Entscheidungsprozesse verändert werden können. Ob allerdings eine Bibliothek so geführt ist, daß in ihr nicht nur theologische Spezialliteratur bereitgestellt wird, oder so, daß bei der Literaturbeschaffung auch bzw sogar vornehmlich das Interesse der Studierenden an Basislektüre berücksichtigt wird, ist durchaus relativ leicht und unmittelbar beeinflussbar.

Nun zählt zu den Bedingungsfeldern auch die bzw der *Lehrende*. Lehrende zählen vielleicht sogar in erster Linie zu diesen. Sie können durch ihre Person nicht nur für einzelne Studierende, sondern für ganze Studenten(innen)generationen geradezu schicksalhaft sein. Ob ich über eine geradezu charismatisch begabte, intellektuell herausragende Hochschullehrerin nicht nur in die Tiefe, sondern auch in die Breite eines bestimmten Faches eingeführt worden bin und auf dieser Basis in das Berufsleben einsteigen darf, oder ob ich von einem Hochschullehrer vergleichsweise einseitig oder intellektuell wenig anspruchsvoll „bedient“ worden bin, kann für meine persönliche und berufliche Entwicklung von erheblicher Relevanz sein. Hier schlagen sich unter Umständen die Herkunft und religiöse Biographie, die persönlichen Studienerfahrungen (Studienort, -schwerpunkte, Fächerkombinationen . . .) und (fach-)wissenschaftlichen bzw. hochschuldidaktischen Kompetenzen, die Forschungsschwerpunkte und -vorlieben sowie die wissenschaftstheoretische und wissenschaftsethische Position eines Lehrenden nieder. Hier wirken sich seine Verhältnisbestimmung von Forschung, Lehre, Administration, Praxisbetreuung und Prüfungen sowie seine Ansichten über die Freiheit von Forschung und Lehre, seine Art, zu publizieren und sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzumischen sowie zu dozieren, positiv oder negativ aus. Hier bleiben möglicherweise auch seine Spiritualität, seine Religiosität, sein Kirchenverständnis und Kirchenbezug nicht ohne Einfluß auf die Studierenden. Was Lehrende „mitbringen“, was sie selbst geprägt hat und auszeichnet, das kann für Studierende prägend bzw richtungweisend sein. Mehr als durch alles andere kann ihr Studium gerade durch die Person der Hochschullehrerin bzw des Hochschullehrers beeinflusst werden. Sie ist es letztendlich, die jenes anbietet, dieses aber nicht, die

dieses so und nicht anders darlegt, diese oder jene Überzeugung vertritt, das eine erschließt, anderes unentdeckt läßt Selbstverständlich ändern sich auch Lehrende und mit ihnen die Bedingungen, unter denen Studierende sich auf ihren Beruf vorbereiten. So oder so zählen sie aber zu den Studienbedingungen und nicht nur zu den peripheren, sondern zu den zentralen, unter Umständen zu den alles entscheidenden.

Aber auch dieses zählt selbstverständlich dazu die *Studentin*, der *Student* selbst und mit ihnen das, was sie „mitbringen“⁶. ihre Studienmotivation (von einem unterschweligen missionarischen Sendungsbewußtsein bis hin zu taktischen Erwägungen hinsichtlich besserer Einstellungschancen), ihre Erwartungen an das Studium (evtl spezielle Studieninteressen), ihr Studienziel, außerdem ihre Fächerkombination und mit dieser ihre je unterschiedlichen interdisziplinären Lernchancen, ihre Wahl des Theologiestudiums unter den Vorgaben eines Lang- oder Kurzfaches bzw Schwerpunkt- oder Nebenfaches und damit einer erheblich differierenden Zahl an geforderten Semesterwochenstunden, ihre theologische Vorbildung, ihre Grundlagenkenntnisse, ihre kognitiven und interaktiven Kompetenzen, ihre sprachlichen Voraussetzungen und Sprachenkenntnisse; (mit erheblichem Einfluß) das ihnen zur Verfügung stehende Zeitbudget (z B. Erwerbstätigkeit, Pflege von Angehörigen, Familie/Kinder, Vereinsarbeit, Freiwilligendienste, Mitarbeit im Fachrat), ihr Studieneinsatz (evtl Teilzeitstudium), ihre (förderliche oder weniger förderliche, der Theologie ablehnend gegenüberstehende oder interessiert zugeneigte) Studienumwelt (Freunde/-innen, Eltern, Verwandte, WG-Mitglieder usw); ihre Herkunft und religiöse Biographie (Dorf – Stadt, Milieukatholizismus – Diasporagemeinde, kirchliche Jugendarbeit usw), ihr Verständnis von Religiosität und Religion, ihre kirchliche Bindung und persönliche Spiritualität

Dies alles und noch viel mehr ist für das, was unter dem Stichwort „Elementarisieren“ hochschuldidaktisch zu bedenken ist, von zum Teil ausschlaggebender Bedeutung Hat eine Studentin Gelegenheit, ihre theologischen Erfahrungen mit anderen zu teilen? Wo und wie wohnt ein Student (alleine, mit seiner Freundin zusammen, bei seiner Familie, in Unnähe oder in einem 20 Kilometer entfernten Dorf, an einer vielbefahrenen Straße oder an einem ruhigen Park)? Erleichtern nicht gerade alt-

⁶ Hier ist auf den in diesem Band abgedruckten Beitrag von QUANG, CHRISTIANE / SCHEPERS, CHRISTINE in Zusammenarbeit mit KAISER, TANJA Wie Studierende über ihr Studium denken Zu den Ergebnissen einer Umfrage von Theologiestudierenden unter Theologiestudierenden an der Hochschule Vechta, zu verweisen. Die dort vorgestellte Befragung hat u.a. gezeigt, was Studierende ins Studium „mitbringen“ und vom Studium erwarten.

sprachliche Kenntnisse einem Studenten, in die allen theologischen Disziplinen eigene Fachterminologie einzudringen? In einem Grundkurs von ca. 25 Studierenden nahmen allein sechs Studentinnen und ein Student teil, die zunächst eine Erzieher(innen)ausbildung abgeschlossen und darüber ihren Hochschulzugang erworben hatten – wodurch unterscheiden sich ihre Voraussetzungen von denen der übrigen Studierenden? Wie steht es um die Leistungsfähigkeit einer Studentin, die sich zur Erwerbstätigkeit gezwungen sieht und im Grunde ein Teilzeitstudium absolviert? Können sich Studierende mit ihrem interdisziplinär gewonnenen Know-how in die verschiedenen Veranstaltungen einbringen? Fördern ihre Hochschullehrer/-innen solches? Oder sind diese selbst qua Herkunft und Studium kaum offen für Interdisziplinarität? Wie schätzen sie die Lehre im Verhältnis zur Forschung ein, wieviel investieren sie in das eine, wieviel in das andere? Sind sie hochschuldidaktisch begabt bzw. zumindest willens, sich hochschuldidaktisch zu entwickeln? Ist die Hochschule informations- und kommunikationstechnologisch optimal vernetzt? Fragen ohne Ende, die zeigen, daß nicht selten über Dringlichkeit und Schwierigkeit, über Chancen und Grenzen des Elementarisierens bereits auf der BedingungsEbene (vor-)entschieden wird

2.2 Entscheidungsfelder

Begegnen aber schon auf der Ebene der *Bedingungs*felder nicht nur unumstößliche Determinanten, so ist für den/die Hochschullehrer/-in auf der Ebene der hier exemplarisch zu benennenden *Entscheidungs*felder grundsätzlich ein noch erheblich größerer Spielraum gegeben, sich für das eine und gegen das andere zu entscheiden, diese oder jede Wahl zu treffen. Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht in der eigenen Lehre zu berücksichtigen oder zu vernachlässigen, stärker auf die Vermittlung von Grundwissen oder die Implementierung von Spezialwissen zu setzen, die Vorlesung zu Stoßzeiten zu halten oder am Wochenrand, die Studienberatung als lästige Pflicht oder als eine geschuldete Dienstleistung und Chance des Austausches wahrzunehmen usw.

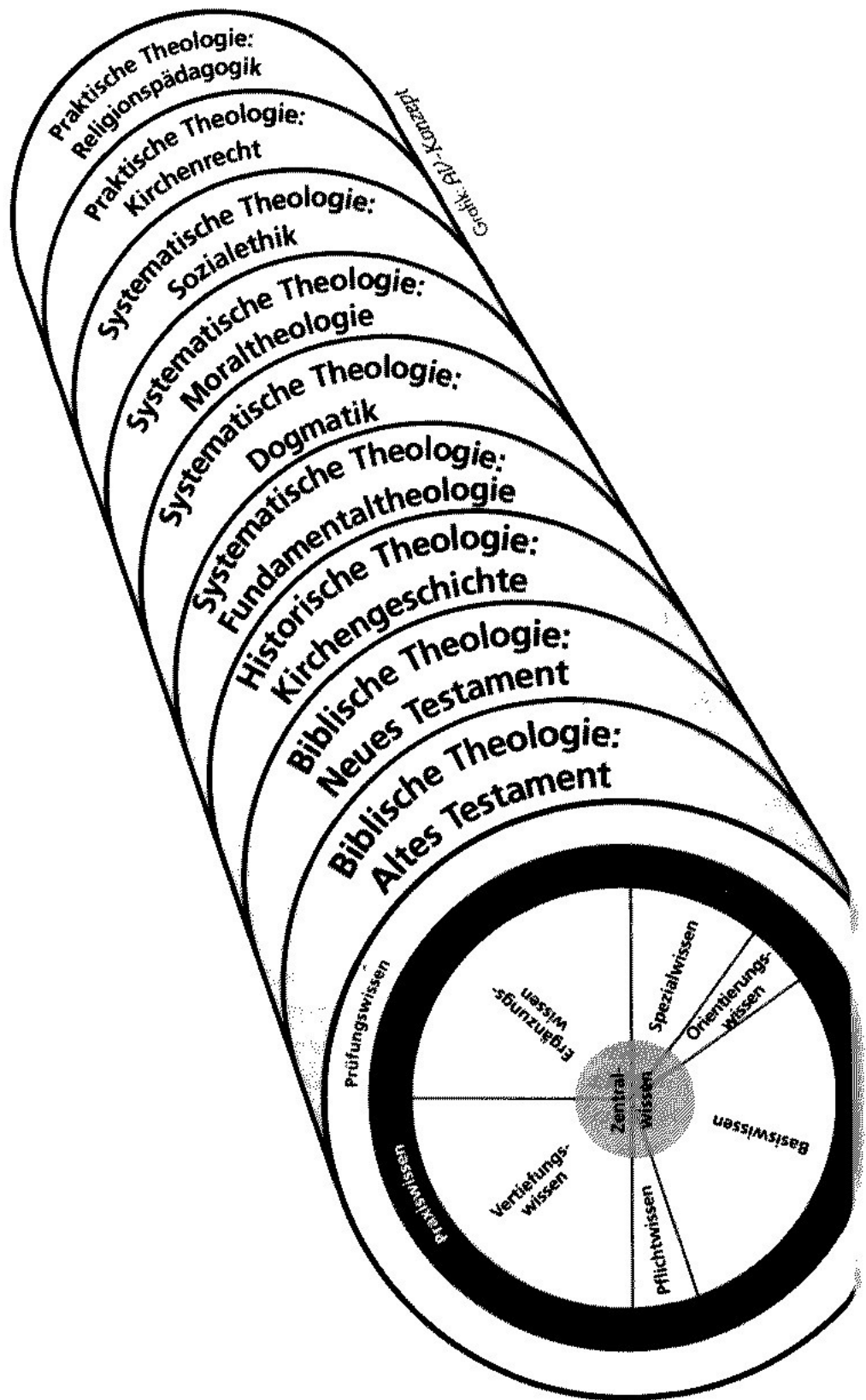
Zu den entscheidungsoffenen *hochschuldidaktischen Eckpfeilern* zählen zunächst Intentionen und Ziele des eigenen Forschens und Lehrens. Hier sind Hochschullehrer/-innen, abgesehen von den oben erwähnten (wissenschafts-)biographisch bedingten Prägungen, weitgehend frei, sich für diesen oder jenen Schwerpunkt zu entscheiden. Dasselbe gilt für die Wahl der Inhalte und die Auswahl bzw. Abgrenzung von Lehr-/Lernstoffen, für die Methodik, den Einsatz von Medien, vor allem aber die den Studierenden eingeräumte Chance zur Partizipation und Interakti-

on, schließlich für Qualitätssicherung (Qualitätsmanagement) via Selbst- und Fremdevaluation unter dem Anspruch einer möglichst effizienten Forschung und Lehre

Relativ frei sind Lehrende hinsichtlich ihrer *Lehrangebote*. Hier spitzt sich die Frage nach Art und Weise des Elementarisierens sichtlich zu. Zunächst im Hinblick auf deren *Ausrichtung*. Ausschlaggebend ist dabei, ob das Angebot lehrplanorientiert, schularten- bzw. schulstufenorientiert und studien- bzw. prüfungsordnungsorientiert ist. Was die Intensität der *Wissensvermittlung* betrifft, so legt sich eine grobe Unterscheidung nach *fundamentum* und *additum* nahe.⁷ Einer differenzierteren Betrachtung zufolge (vgl. nebenstehende Abb.) könnten die Angebote dadurch unterschieden werden,

- daß im einen Fall von *Orientierungswissen* die Rede ist, dem der Grundkurs (mit der Chance, darin ein Überblickswissen zu gewinnen) zuzuordnen ist,
- im anderen Fall von *Basiswissen* (ihm sind jene im Grundstudium zu besuchenden Veranstaltungen zuzuordnen, die in Proseminaren Grundlagenwissen vermitteln);
- in wiederum einem anderen Fall von *Zentralwissen* (bei dem es um das in jeder theologischen Disziplin und von jeder/m Dozierenden anders gesehene und dargestellte theologische Kernwissen geht, festgemacht etwa an Begriffen wie Reich Gottes oder Volk Gottes, *communio*, Gott als Macht in Beziehung usw.);
- davon unterschieden von einem (im Hauptstudium durch Hauptseminare, evtl. auch Vorlesungen, anzueignenden) *Vertiefungswissen* (die Angebote dazu orientieren sich am Angebotsspektrum zum Erwerb von Basiswissen, s. o.),
- von einem *Ergänzungswissen* (gemeint ist jenes Hintergrundwissen, das über das Basiswissen hinausgeht, außerhalb des sog. Vertiefungswissens liegt, sich aber aus für das Fachgebiet wesentlichen Wissensbeständen zusammensetzt und eigentlich unumgängliches zusätzliches Wissen beinhaltet),
- von einem *Spezialwissen* (das sich im Rahmen eines äußerst gedrängten Studiums auf den ersten Blick als Luxus darstellen mag, in Wirklichkeit aber nicht nur zu einem weiten und tiefen Blick in die theologische Landschaft verhelfen kann, sondern auch über eine ausgewählte Thematik dank der wissenschaftlichen Autorität der/s jeweiligen

⁷ Für die Religionspädagogik exemplifiziere ich die hier getroffene Unterscheidung im vorliegenden Band; vgl. SPIEGEL, EGON: Elementarisieren im Rahmen eines theologischen Crashkurses? Skizzen und Problemanzeigen zu einem religionspädagogischen Kerncurriculum.



Hochschullehrerin bzw. Hochschullehrers und im Vertrauen auf ihre/seine spezielle Forschung und Lehre an einem außergewöhnlichen Ort in das theologische Denken eindringen läßt),

- von einem *Praxiswissen* (das etwa in dem obligatorischen Blockpraktikum oder auch in fakultativen Praktika gewonnen werden kann)
- sowie von einem *Prüfungswissen* (das in eigens dafür angebotenen Examenskolloquien besprochen und in Examina abgeprüft wird)

Chancen zum Elementarisieren sind auch mit bestimmten *Verknüpfungsangeboten* gegeben. In vielen Fakultäten bzw. Instituten sind hier zunächst die Grundkurse zu nennen, die propädeutisch ausgerichtet sind, einer theologischen Grundausbildung dienen und zu einem ersten fachlichen Überblick verhelfen sollen. Das verschiedene theologische Fächer miteinander verbindende, beispielsweise von einem Exegeten und einem Religionspädagogen gemeinsam angebotene Seminar bietet eine besondere Gelegenheit, eine Sache im Sinne des Elementarisierens auf den Punkt zu bringen, und dies im Bemühen um eine möglichst große Differenzierung. Daß vor allem bei dieser Art Seminar unangenehme Fragen der Lehrkapazitäten und des Stundendeputats von Hochschullehrern/-innen berührt sind, sei hier dahingestellt. An inhaltlichen und thematischen Verknüpfungsmöglichkeiten fehlt es nicht. Die Vorbereitungen für Veranstaltungen solcher Art sind in der Regel aufwendiger als für die allein und in eigener Regie durchgeführten. Auch wenn sie von Studierenden oft nicht in dem Maß angenommen werden, wie es sich die Austragenden wünschen, so sind auch fakultäts- bzw. institutsinterne Symposien eine besondere hochschuldidaktische Chance, dasselbe gilt für Ringvorlesungen. Beide Veranstaltungsarten eröffnen die Möglichkeit, daß sich auch die Dozierenden untereinander fachlich begegnen, einander in Lehre und Diskussion erleben und sich wissenschaftlich austauschen. Insbesondere wenn sich Studierende dem Examen nähern, spätestens wenn es darum geht, die Zulassungsarbeit zu schreiben, bedauern sie nicht selten, zu Beginn des Studiums die Möglichkeit zu einer in jeder Hinsicht umfassenden Einführung ins Wissenschaftliche Arbeiten nicht genutzt zu haben. Wo dies nicht in einschlägigen, dafür eigens angebotenen Seminaren geschieht, kann dies im Rahmen von Grundkursen bzw. durch in den einzelnen Fächern angebotene Methodenseminare kompensiert werden. Denkbar ist auch ein diesbezügliches Veranstaltungsangebot in Kooperation mit einem nichttheologischen Fach. Damit ist bereits ein weiteres angesprochen: die Interdisziplinarität, die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Rahmen der Universität, wie sie das Institut für Katholische Theologie der Hochschule Vechta in einem hochschulinternen Strukturpapier programmatisch formuliert hat, aber auch die universitätsübergreifende

(internationale) Kooperation (für Vechta beispielsweise mit der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ermländisch-Masurischen Universität in Allenstein/Polen) All dies hebt das Angebotsniveau einer Disziplin und hat Konsequenzen für die Elementarisierungsdiskussion.

Häufig klagen Studierende über sich in der Wochenmitte kumulierende Veranstaltungsangebote und Veranstaltungslöcher zu Beginn und am Ende der Woche. Andererseits wissen die Dozierenden, daß nicht wenige der Studierenden aus verschiedenen Gründen an den Rändern einer Woche nicht am Hochschulort sind. Was den zeitlichen Rahmen der Veranstaltungsangebote betrifft, so sind beispielsweise auch Veranstaltungen problematisch, die unter Mißachtung des allgemeinen Biorhythmus' in der Mittagszeit angeboten werden (müssen). Die zeitliche Festlegung kann unter diesen Umständen jedes noch so gelungene Elementarisierungsbemühen überlagern bzw. ad absurdum führen. Ähnliches gilt für die Dauer von Veranstaltungen, das Einhalten von Pausen, die Abfolge von Vortrags- und Diskussionsphasen usw.

Vielfältig sind die *Möglichkeiten und Arten von Veranstaltungen*: angefangen bei einem Orientierungspraktikum über die Vorlesung, das Pro-, Haupt- und Oberseminar, fachdidaktische Veranstaltungen mit unterrichtspraktischen Anteilen, Praktika, Kolloquien, Übungen bis hin zu Ringvorlesungen, Symposien, Projekten (Projektwochen) und internetgestützten Seminaren (Videokonferenzen).

Ein eigenes, hier nicht näher zu diskutierendes Problem ist die von verschiedenen Seiten immer wieder erhobene Forderung nach speziellen, klar als solche gekennzeichneten *spirituellen Angeboten*. Die Dozenten/-innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die eigens dazu eingerichtete Hochschulseelsorge. Außerdem stellen sie heraus, daß ihr gesamtes theologisches Angebot von einer je persönlichen Spiritualität getragen ist und diese mehr oder weniger deutlich widerspiegelt.

Das im Begriff des Elementarisierens zum Ausdruck gebrachte Bemühen, ein unter zahlreichen Vorgaben und Bedingungen stehendes Studium (im Extremfall Kurzfachstudium) zu optimieren, läßt auch einen erwartungsvollen Blick werfen auf ein durch außerordentliche Veranstaltungen erweitertes Lehrangebot: auf Gastvorträge, hochschulübergreifende (internationale) Symposien und Kongresse (beispielsweise als Plattform der Begegnung von Studierenden, Dozierenden, Verantwortlichen in den bischöflichen Schulabteilungen und praktizierenden Lehrer/-innen, wie sie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster zur Tradition geworden sind, oder als Religionslehrer[inne]n]tag an der Hochschule in Vechta), auf Veranstaltungen unter Einbeziehung außeruniversitärer bzw. universitärer Experten und Expertinnen (Veranstal-

tungsgäste, Kollegen/-innen aus anderen Fachbereichen der Hochschule), auf (möglicherweise interdisziplinär durchgeführte) Exkursionen Inneruniversitäre wie interuniversitäre Kooperationen eröffnen eigene, vielfältige Elementarisierungschancen vieles läßt sich neu und besser entdecken, wenn es sozusagen extra muros angegangen, von außen beleuchtet wird, vielleicht können es gerade die Kollegen/-innen aus benachbarten oder völlig anders gelagerten Disziplinen viel besser auf den Punkt bringen, als es mir bei allen Bemühungen bisher gelungen ist, vielleicht bedarf die Thematik einmal eines völlig anderen Zugangs und Blickes, um einzuleuchten, zu überzeugen, begriffen zu werden.

Literaturhinweise, die richtige Auswahl und die gezielte Bereitstellung von *Literatur* zählen nicht nur zu den lästigen Pflichtübungen der Hochschullehrer/-innen und ihrer Mitarbeiter/-innen Sie sind von großer Bedeutung für ein sinnvolles Studium Von besonderer Relevanz kann die Publikationstätigkeit der Hochschullehrer/-innen sein, deren Veranstaltungen die Studierenden besuchen Wenn sie dann noch ihre Studierenden mit Publikationen bedienen können, die dem besseren Verständnis der von ihnen angebotenen Veranstaltungen dienen (vielleicht aus diesen erwachsen oder mit Blick auf diese verfaßt worden sind)⁸, dann handelt es sich für die Studierenden – gerade unter Elementarisierungsaspekten betrachtet – geradezu um einen Glücksfall.

Im Hinblick auf das der Optimierung des Studiums geltende Elementarisierungsbestreben sind schließlich auch die *Forschungsschwerpunkte* der Professoren/-innen in Betracht zu ziehen Sie mögen zwar spezieller Natur sein, spitzen aber möglicherweise gerade dadurch eine Fragestellung aufschlußreich zu, bringen etwas ausdrücklich auf den Punkt und bewirken letztlich keine Blickverengung, sondern eine aus der Konzentration heraus gewonnene Horzonterweiterung Forschungsschwerpunkte und der neugierige Blick von Studierenden in diese hinein eröffnen auf ihre Weise Elementarisierungschancen.

Fast könnte man sie im Rahmen der Elementarisierungsdiskussion übersehen, die *Administration*. Und doch ist sie Dreh- und Angelpunkt des universitären Betriebes, kann diesen fördern oder behindern. Deshalb gebührt auch ihr ein Platz im Rahmen der vorliegenden Komplexitäts-

⁸ Gelungene Beispiele sind hier die Bände von Franz Georg Untergabmair für den Bereich *Orientierungswissen* UTERGABMAIR, FRANZ GEORG / KAPPES, MIACHEL / HOTZE, GERHARD *Wie wörtlich ist die Bibel zu verstehen?*, Paderborn, 3. Aufl. 1995, für den Bereich *Basiswissen* UTERGABMAIR, FRANZ GEORG *Handbuch der Einleitung I Evangelien und Apostelgeschichte*, Kevelaar 1998, DERS *Handbuch der Einleitung II Briefe und Offenbarung*, Kevelaar 1999, für den Bereich *Vertiefungswissen* DERS *Weihnachten – Wiege des Christentums Eine exegetisch-homiletische Handreichung*, Kevelaar 2001.

skizze. Alle Elementarisierungsbemühungen stoßen schneller als notwendig an ihre Grenzen, wenn ein Institut schlecht geführt, das Sekretariat nicht für die Studierenden da ist, die Studienordnungen und Prüfungsordnungen nicht transparent gemacht werden, Studienabläufe undurchsichtig und nicht nachvollziehbar sind, die Studierenden keine ansprechende Atmosphäre vorfinden, keine engagierte Fachvertretung haben und auf eine unfreundliche, inkompetente und unzuverlässige Studienberatung treffen. An diesen wenigen negativen Beispielen wird deutlich: die Verwaltung eines Instituts kann ihr Herz sein, alle hochschuldidaktischen Überlegungen im Hinblick auf ein studienförderliches Elementarisieren können viel zu früh an ihre Grenzen stoßen, wenn die Administration nicht mitspielt bzw. der gelingenden Elementarisierung nicht vorarbeitet.

Es war in diesem Beitrag oft von den Einengungen des Studiums, seinen strukturellen Begrenzungen, von ungünstigen Vorgaben und Rahmenbedingungen, von den mit bestimmten Gegebenheiten verbundenen Problemen die Rede. Dabei wurden der bildungstheoretische und bildungspolitische, der gesellschaftliche und kirchliche Kontext des Lehramtsstudiums Theologie beleuchtet, und es wurde auf die Bedeutung der schulischen Voraussetzungen der Studierenden hingewiesen, vor allem aber auf den Religionsunterricht und die Zweite und Dritte Berufsphase sowie die Notwendigkeit, von diesen her Elementarisierung zu diskutieren und zu betreiben. Schließlich wurde die Komplexität der auf das Lehramtsstudium Theologie anzuwendenden Hochschuldidaktik – unter den Aspekten ihrer Bedingungs- und Entscheidungsfelder – in ihren Grundzügen zu skizzieren versucht. Die in der Elementarisierungsdiskussion zu berücksichtigenden Aspekte sind demnach erdrückend zahlreich, vielfältig und vielschichtig. Sie machen deutlich, daß Hochschuldidaktik, vor allem unter dem Anspruch des Elementarisierens, ein zwar hochlebendes, allerdings auch ebenso störanfälliges, fragiles Unterfangen ist. Vieles wirkt hier zusammen und bedingt einander. Das kann dazu führen, sich paralisieren zu lassen und nur noch passiv zurückzulehnen. Was kann hier schon die/der einzelne ausrichten? Das Institut für Katholische Theologie der Hochschule Vechta hat sich indes aufgemacht, die Hochschuldidaktik bei ihren Hörnern zu packen und in wenigstens kleinen, vorsichtigen Schritten Chancen des Elementarisierens zu diskutieren und zu ergreifen. Mit dem vorliegenden Beitrag sollte der Horizont angedeutet werden, vor dem dieser ebenso bescheidene wie entschiedene Versuch eines Instituts, das sich seiner Verantwortung als Institut für Lehrer(innen)bildung stellt, zu sehen ist.