

Religionspädagogik lehren lernen – hochschuldidaktische Impulse

von
Norbert Brieden

Abstract

Aus religionspädagogischer Perspektive wird der Diskussionsstand zur Kompetenzorientierung im Netzwerk ‚Theologie und Hochschuldidaktik‘ vorgestellt. Dazu werden die Begriffe Learning Outcome, Constructive Alignment sowie das Ineinander von Kompetenzstruktur-, Kompetenzniveau- und Kompetenzentwicklungsmodellen am Beispiel der kompetenzorientierten Modellierung einer religionspädagogischen Modulabschlussprüfung an der Bergischen Universität Wuppertal erörtert. Die Studierenden sollen in der mündlichen Prüfung ein für religiöse Bildungsprozesse geeignetes Medium anhand des Elementarisierungsmodells präsentieren, sich dazu befragen lassen und die eigene Leistung anhand des Kompetenzniveauomodells bewerten (Anforderungssituation).¹

1 Zur Einstimmung: „das wünsche ich dir“

Das Künstlerpaar Corinna Bernburg und Zoran Drvenkar hat sich verabredet: Über ein Jahr, beginnend mit dem 8. Juli, lässt die Fotografin Bernburg dem Schriftsteller Drvenkar ein Schwarzweiß-Foto zukommen – und er schreibt ein Gedicht dazu. Der erste Band mit dem schönen Titel „Könnte ich meine Sehnsucht nach dir sammeln“ (Drvenkar/Bernburg, 2015) lädt ein, das Paar durch den Sommer zu begleiten. Am 14.9. schießt Bernburg ein Foto vom Straßenrand (ebd., S. 146): Ein Leitpfosten vorne rechts nimmt mehr als die Hälfte des Hochformats ein und lenkt den Blick auf sich, führt ihn aber zugleich fort auf zwei weitere Pfosten, die sich perspektivisch zur Bildmitte hin verjüngen und die geteerte Straße links begleiten. Deren rechte Begrenzungslinie beginnt in der Ecke unten links und endet am linken Drittel des oberen Randes, wo sie eine leichte Linkskurve erahnen lässt. In der Ecke links oben scheint ein Straßengraben in eine Anhöhe überzugehen; aber davon ist kaum etwas zu sehen. Der dritte Leitpfosten ist genau in die Mitte der oberen Bildkante postiert, derart, dass er gerade noch ins Bild passt, das keinen Blick auf die Horizontlinie zulässt. Wild wachsende Gräser und Blumen mit kleinen, hellen Blüten umgeben die Pfosten und dominieren die Bildfläche.

Die Fotografin notiert: „Zwischen Uetz und Paretz. Ich habe vergessen ein Foto zu machen, obwohl ich gesagt habe, ich bringe eins mit. Gebremst, fotografiert und weitergefahren“ (ebd., S. 198). Zu diesem auf der ‚Durchreise‘ erledigten ‚Schnellschuss‘ von einem eher unwirtlichen Ort, der kaum zum Verweilen einlädt, schreibt der Dichter einen Text, der auf den ersten Blick stark mit dem – bei näherem Betrachten doch stark durchkomponiertem – Bild und seinen Produktionsbedingungen zu kontrastieren scheint. Das Gedicht trägt den Titel „das wünsche ich dir“. Es lautet: „stehen zu bleiben / als würde es kein vorwärts geben / als wäre alles / dieser eine moment / in dem du stehen bleibst / und aus dir heraustrittst / um dich selbst zu sehen // jemand / der die zeit angehalten hat / und über sich nachdenkt / bevor er den nächsten schritt macht / näher zu sich heran“ (ebd., S. 147). Ist der Wunsch des Dichters für seine Partnerin (oder für sich oder für den Leser/die Leserin) darin begründet, dass es so schwer fällt, den Moment zu leben und alles in ihn hineinzulegen, aus sich herauszu-

¹ Nochmals danke ich für die Gelegenheit, theologisch-hochschuldidaktische Gedanken auf der Tagung der GwR in Oppurg zu äußern. Besonders danke ich allen, die sich durch ihre Fragen und Anmerkungen an der Diskussion beteiligt haben. Sie werden hoffentlich bei der Lektüre wahrnehmen, wie sehr der Beitrag davon profitiert.

treten, sich selbst zu sehen? Oder fordert ihn das Foto dazu heraus, gerade dort, wo es zum Vorwärtsgehen drängt und wo man nicht sein möchte, am verlassenem Straßenrand, die Zeit anzuhalten und über sich nachzudenken? Ist so ein „*jemand*“ zu sein der Inhalt des Wunsches, oder könnte der Strophenwechsel auch auf einen Perspektivenwechsel hinweisen, der *jemand anderen* ins Spiel bringt? Geht der Blick überhaupt nach vorne, oder ist er ein Blick zurück auf den bereits beschrittenen Weg (ein Eindruck, der entsteht, sobald man das Foto spiegelverkehrt anschaut, so dass die Leitpfosten links stehen – Folge einer Sozialisation im Rechtsverkehr)?

Das ‚Gespräch‘ der beiden Medien hat mich in Oppurg angeregt, das Verhältnis von Religionspädagogik und Hochschuldidaktik zunächst in drei Fragenkreisen zu bedenken und zu ihnen jeweils eine These zu formulieren (2), um in diesem Rahmen ein konkretes Beispiel aus meiner Lehre vorzustellen, nämlich das Kompetenzniveau-Modell zur Modulabschlussprüfung des Moduls „Praktische Theologie“. Dabei werden Grundzüge einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik skizziert (4), deren theologische Exploration die Arbeit im Netzwerk ‚Theologie und Hochschuldidaktik‘ (3) geprägt hat und auch weiter bestimmt. Eine resümierende Reflexion des Beispiels rundet im Blick auf die folgenden drei Thesen den Beitrag ab (5).

2 Zur Vergewisserung des Standortes

2.1 Aus welcher Perspektive spreche ich? – Die Chance, mehr über sich zu erfahren

Ich verstehe mich nicht als ein Religionspädagoge, der, weil er sich auch ein wenig mit Hochschuldidaktik befasst hat, anderen Religionspädagoginnen und -pädagogen Impulse zur Verbesserung ihrer jeweiligen Hochschullehre meint geben zu können. Sondern ich verstehe mich eher als Lernender, der selbst Impulse der Hochschuldidaktik für sich nutzt, um erst einmal stehen zu bleiben und sich selbst anzusehen: Was mache ich eigentlich in meinen Lehrveranstaltungen? Diese Selbstreflexion ist die Grundlage für Veränderungen, jeder und jede von uns ist damit vertraut – gehört dieses Beobachten zweiter Ordnung doch zu unserem wissenschaftlichen Habitus. Wir legen ständig Rechenschaft ab über das, was wir aus welchen Gründen und zu welchen Zwecken mit welchen Methoden auch immer erforschen. Aber der Gegenstand unseres Forschens ist in der Regel gut abzugrenzen von uns als Personen: Wie nehmen Kinder oder Jugendliche bestimmte biblische Texte wahr? Unter welchen Umständen ‚funktioniert‘ Inklusion im Religionsunterricht? Welchen Beitrag zu religiöser Bildung können bestimmte aktuelle Medien aus unserer Kultur oder anderen Kulturen leisten? Wie können Erfahrungen im interreligiösen Dialog so in Lernprozesse eingespielt werden, dass sie das religiöse Selbstverständnis von Lernenden in bestimmten Altersgruppen befruchten? Welche Kräfte wirken auf den schulischen Religionsunterricht ein und verändern seine Gestalt in welche Richtung?

Selbst wenn auch nach der Erforschung einer dieser Fragen eine begründete Darstellung der eigenen Position zu erwarten ist: Die hochschuldidaktische Fragestellung betrifft uns unmittelbarer als Individuen im Kern unseres Handelns. Was mache ich eigentlich in meinen Lehrveranstaltungen? Auch das wissen wir, schließlich haben die meisten von uns ein Referendariat an der Schule absolviert, das nicht zuletzt deshalb so anstrengend war, weil ständig unsere Persönlichkeit auf dem Prüfstand gestellt war. So stehen wir aber auch jetzt in der Lehre vor den Studierenden, lassen uns evaluieren und diskutieren mit ihnen über die Ergebnisse unseres Lehrens und ihres Lernens. Christian Grethlein sagte es zu Beginn: Es geht um unsere Authentizität.

tät. Die erste These lautet also: Hochschuldidaktik ist eine Chance, mehr über sich selbst zu erfahren.

2.2 Was differenziert Reflexionsperspektiven? – Der Einheitsgrund theologischer Inhaltlichkeit

Was unterscheidet eigentlich unsere religionsdidaktischen Reflexionen – etwa über Kriterien eines guten Religionsunterrichts, die Leistungen bestimmter elementarer Lernformen, die Chancen und Grenzen unterschiedlicher religionsdidaktischer Konzeptionen und ihres Zusammenwirkens, usw. – von einer hochschuldidaktischen Reflexion? Woran könnte es liegen, sollte der ‚Riese Religionsdidaktik‘ tatsächlich in ‚hochschuldidaktischen Kinderschuhen‘ stecken? Wenn ich eins aus den Treffen unseres Netzwerks ‚Theologie und Hochschuldidaktik‘ mit Vertreter/innen aller theologischer Disziplinen gelernt habe, dann das: Hochschuldidaktik ist nicht denkbar ohne konkrete Inhalte – in unserem Fach: ohne theologische Inhalte. Deshalb ist Hochschuldidaktik für mich immer auch Theologiedidaktik und entspricht so dem wissenschaftlichen Anspruch der Universität.

Könnte es sein, dass unsere Religionsdidaktik genau dann keine hochschuldidaktische Relevanz entwickelt, wenn sie ihre theologische Dimension unterbelichtet? Sozusagen vergisst, die curriculare Straße der ‚Bewältigung‘ von Themen zu verlassen und die ‚Leitpfosten‘ der elementaren Wahrheit näher anzusehen? Aber sind religionsdidaktische Reflexionen schon dann hochschuldidaktisch relevant, wenn sie theologische Fragen in den Mittelpunkt stellen, etwa nach einer *Theologie* der Kinder und Jugendlichen? Liegt nicht die Differenz von Religionsdidaktik und Hochschuldidaktik in der Differenz der Lernorte begründet? Während der Religionsunterricht an den Schulen und auch die kirchliche Bildungsarbeit darauf abzielen, Räume für religiöses Lernen zu eröffnen, geht es durch den Professionalisierungskontext der Universität noch um etwas anderes: Zu lehren und zu lernen, wie Räume für religiöses Lernen eröffnet werden können. Die Reflexionsspirale dreht sich immer weiter, das Nachdenken über sich und das eigene didaktische Handeln wird dringlicher. Denn die Auswirkungen potenzieren sich und damit wächst die Verantwortung: Die Begleitung religiöser Bildungsprozesse – die Ausbildung zur Begleitung religiöser Bildungsprozesse – die Ausbildung der Ausbilder/innen zur Begleitung religiöser Bildungsprozesse. Aber alle Ebenen gehören auch zusammen: Wie sollen beispielsweise Studierende lernen, Kinder zum ‚Theologisieren‘ anzuleiten, wenn sie selbst damit nicht vertraut sind? Daher bin ich unsicher, wie das Verhältnis von Religionsdidaktik und Hochschuldidaktik näher zu bestimmen ist: Sie sind über die Lernorte zu differenzieren, hängen aber auch eng miteinander zusammen. Das Verhältnis von Glaubenswissen und theologischem Wissen mag an den Lernorten unterschiedliche konfiguriert sein, aber für alle Lernorte gilt m. E., dass sich Glaube und (wissenschaftliche) Glaubensreflexion miteinander und aneinander entwickeln (Büttner/Reis, 2015; Tomberg, 2015). Deshalb gilt für mich als Religionspädagogen zweitens: Hochschuldidaktik ist in erster Linie Theologiedidaktik.

2.3 Wer ist Adressat unserer Lehre? – Die Unausweichlichkeit von Kompetenzorientierung

Adressaten unserer Lehre sind zum einen sicher jene Studierenden, deren Berufsperspektive es ist, an unterschiedlichen Lernorten religiöse Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und abzuschließen – wenn auch dieses Abschließen immer vorläufig bleibt (Brieden, 2014). Zum anderen aber auch jene (eher wenigen) Studierenden, die selbst einmal Religionspädagogik lehren möchten, weil sie sich intensiv

mit einer religionspädagogischen Fragestellung befassen und zumeist während ihres Forschens auch schon erste universitäre religionspädagogische Veranstaltungen leiten. Sie schätzen die Motivation der Studierenden, die ja in der Regel frei ihr Studienfach gewählt haben, und spüren den Zusammenhang ihrer eigenen Forschungsbegeisterung mit dem Erfolg in der Lehre. Die Einheit von Forschung und Lehre ist für mich selbst von zentraler Bedeutung. Universitäre Lehre darf nicht reduziert werden auf Fertigkeiten für den Beruf, selbst und gerade gegen die entsprechenden Wünsche von Studierenden nach direkter unterrichtlicher Anwendbarkeit. Das wäre auch ein Missverständnis der im Bologna Prozess geforderten ‚Employability‘. Diese ‚allgemeine Berufsfähigkeit‘ meint gerade nicht das Erlernen von eins zu eins umsetzbaren Fertigkeiten. „Denn wenn das Hochschullernen ‚Kompetenz‘ als Befähigung zur Bewältigung komplexer Probleme versteht, dann sind die Hochschulabsolvent/inn/en dazu in der Lage, sich selbst mit den Kenntnissen sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Problemlösestrategien als Handlungswissen zu versorgen, um sich in neuen Handlungsfeldern nicht adaptiv, sondern transformativ zur Situation zu verhalten“ (Reis, 2014, 94f). Ob ich an die Studierenden denke, die später Religionsunterricht erteilen, oder an die Studierenden, die in der Hochschullehre aktiv sein werden: Auf sie alle werden Situationen zukommen, die sie nicht adaptiv durch Anwendung von Musterlösungen bewältigen können. Sich transformativ zur Situation verhalten zu können meint, sich auf der Basis von wenigen zentralen Wissens- und Handlungsstrukturen auf die neue und unvorhersehbare Situation derart einzustellen, dass die in ihrer Komplexität alle Beteiligten überfordernde Situation in eine für die involvierten Personen gelöste Situation transformiert wird. Und um nichts anderes geht es einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik: Die disziplinären Wissensstrukturen beziehen sich nicht in erster Linie auf sich selbst – das Glasperlenspiel im wissenschaftlichen Elfenbeinturm – sondern stehen auch im Kontakt zur Umwelt: sie müssen „ihre Funktion als Zugang zur Professionalität“ wahr- und ernst nehmen (ebd., 96). Das ist für die Religionspädagogik als Disziplin der Praktischen Theologie im Grunde eine Selbstverständlichkeit, die aber auch für die Theologie insgesamt gilt. Drittens ist also festzuhalten: Eine theologische Hochschuldidaktik ist notwendig kompetenzorientiert und bezieht zumindest gedanklich alle ein, die religiöse Lernräume eröffnen – egal, an welchem Lernort.

3 Zum Netzwerk „Theologie und Hochschuldidaktik“

3.1 Entstehung und Ziele: Fachbezogene hochschuldidaktische Weiterbildung und Netzwerkarbeit

Katholische Theologie ist bundesweit die erste Disziplin, die eine fachspezifische hochschuldidaktische Weiterbildung initiiert hat: „Theologie lehren lernen – Hochschuldidaktische Weiterbildung für Habilitand/innen und Doktorand/innen der Theologie“ (Scheidler, Hilberath & Wildt (Hrsg.) 2002). Die Fortbildung stellt als fachspezifische Qualifizierungsmaßnahme eine singuläre und auch vom Wissenschaftsrat beachtete Initiative dar: Umrahmt durch zwei Blockwochen in der vorlesungsfreien Zeit besuchen sich die teilnehmenden Wissenschaftler/innen in Regionalgruppen gegenseitig in ihren Veranstaltungen, begleitet durch professionelle Supervision. Die Fortbildung wird vom Katholisch-Theologischen Fakultätentag und der Deutschen Bischofskonferenz getragen und ist nach den Standards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) akkreditiert. Sie wird seit dem WS 1999/2000 regelmäßig im Zwei-Jahres-Rhythmus durchgeführt; der neunte Kurs ist im September 2015 gestartet (<http://www.fakultaetentag.de/kthf/weiterbildung.html>).

Diese Fortbildung für Theolog/inn/en aller Disziplinen begreift die „didaktische Dimension [...] als Herausforderung an die gesamte Hochschultheologie“ – von Johannes Lähnemann (1973, S. 19) schon vor gut vier Jahrzehnten als Desiderat beschrieben.

Die Fortbildung setzt einen Lernprozess in Gang oder führt ihn fort, der grundsätzlich nicht abschließbar ist. Deshalb verbindet das „Netzwerk Theologie und Hochschuldidaktik“ als bisher einziger fachspezifischer Zusammenschluss gut 100 Theolog/inn/en, die diese Fortbildung absolviert haben. Das Netzwerk ist an 28 Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz vertreten; seine Sprecher sind derzeit Norbert Brieden und Oliver Reis. Hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung wird vom Netzwerk angeregt, begleitet und evaluiert durch jährliche Netzwerktreffen, Publikationen in der Reihe Theologie und Hochschuldidaktik (s. u. 3.2), einen Newsletter und das Angebot konkreten und maßgeschneiderten Supports, z. B. haben wir die beiden ersten Jahrestagungen des 2014 auf Initiative der Frankfurter evangelischen Alttestamentlerin Melanie Köhlmoos entstandenen Netzwerks „Verstehen von Anfang an. Netzwerk für bibelwissenschaftliche Didaktik“ hochschuldidaktisch begleitet. Von zwei Vertretern dieses Netzwerks, Thomas Wagner und Stefan Fischer, wird ab 2016 die Zeitschrift ‚Verstehen von Anfang an. Zeitschrift für Hochschuldidaktik in den Bibelwissenschaften‘ herausgegeben.

Das nächste Jahrestreffen des Netzwerks Theologie und Hochschuldidaktik findet am 3./4. März 2016 im KSI in Bad Honnef statt. Sein Thema lautet: „Der theologische Grundkurs – kompetenzorientiert“. Wir wollen – ausgehend von den Ergebnissen einer Befragung von Studienanfänger/innen und infrage gestellt durch einen Vortrag des Bonner Bildungstheoretikers und Kompetenzorientierungskritikers Volker Ladenthin – eine Modulbeschreibung entwickeln für das Modul „Theologischer Grundkurs“, das in fast alle katholisch-theologische Studiengänge einführt. Zu den Netzwerktreffen sind über die Absolvent/inn/en der hochschuldidaktischen Weiterbildung hinaus alle interessierten Theolog/inn/en (auch aller Konfessionen und Religionen) eingeladen, die über eine hochschuldidaktische Grundausbildung verfügen. Anfragen bzw. Anmeldungen zum Netzwerktreffen können per Email an brieden@uni-wuppertal.de gerichtet werden.

3.2 Publikationen: Exploration und Weiterentwicklung theologischer Hochschuldidaktik

Aus der theoretischen Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit im Fortbildungskurs oder während der Netzwerktreffen entstand der Wunsch, praktische Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen von Theologie auch einem breiteren Publikum zugänglich zu machen bzw. diese Erfahrungen noch einmal theoretisch zu vertiefen. Die bislang sechs Publikationen der eigens gebildeten Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ bezeugen somit auf ihre Weise die Qualität der hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmenden der Kurse und der Treffen.

Die unterschiedlichen Beiträge in Bd. 1 (Scheidler & Reis, 2008) verbindet die Einsicht: Was die Studierenden am Ende ihres Theologiestudiums gelernt haben, lässt sich kaum ablesen an den Titeln der von ihnen besuchten Vorlesungen und Seminare (dem inhaltlichen Curriculum), sondern vielmehr an ihrer Kompetenz, gesellschaftliche Problemlagen, kulturelle Gestaltungen und individuelle Befunde theologisch zu deuten (als formale Befähigung). Durch die Studienreformen mit Modularisierungen von Lehrveranstaltungen und Kreditierungen des zeitlichen Lernaufwandes (vgl. dazu Bd. 2: Becker, 2011) wurde zwar der Blick auf die Lernprozesse der Studierenden

gerichtet, ob aber die angezielte Kompetenzorientierung wirklich erreicht wurde, erscheint nach wie vor fraglich. So konstatiert Reis kritisch, dass die Reform der theologischen Studiengänge den Wechsel vom Lehren zum Lernen nicht realisiere, insofern sich die Modularisierung „aus inhaltlichen Kriterien und nicht deduktiv aus einem zuvor formulierten Kompetenzsystem“ ergebe (Reis, 2008, S. 26). Bestimmend seien nach wie vor die curricularen Lehrtraditionen und der Proporz der theologischen Fächer. Die assoziativ aus dem Inhaltspotential abstrahierten Lernziele ließen ein „Kompetenzsystem“ vermissen, das durch Unterscheidung der „Stufen des Kompetenzerwerbs, ... Teildimensionen und Niveaustufen“ eine „Zielmodellierung“ erlaube. Der „ungesteuerte Kompetenzerwerb“ schlage sich dann auch nieder in den traditionellen Prüfungsformen, die eine „systematische Kompetenzmessung“ nicht im Blick hätten (ebd., S. 27f).

Wie diese Desiderate hinsichtlich eines „Kompetenzsystems“ praktisch angegangen werden können, zeigt Bd. 3 in der Reflexion innovativer Beispiele einzelner theologischer Veranstaltungen und Module (Bruckmann, Reis & Scheidler, 2011). Im Vergleich zu Bd. 1 wird die hochschuldidaktische Entwicklung deutlich. Indem Bd. 3. in zwei Workshops unter Begleitung externer Professionalität vorbereitet wurde, konnte das hochschuldidaktische Problembewusstsein und die Präzision in der Formulierung von Kompetenzmodellierungen gesteigert werden. So bescheinigt Niclas Schaper als einer der beiden externen Prozessbegleiter den hier veröffentlichten Beispielen eine paradigmatische Relevanz auch für andere Fachkulturen. „Bei den hier dokumentierten und reflektierten Lehrprojekten handelt es sich um besondere Pionierleistungen im Bereich einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, die [...] wertvolle Orientierungsbeispiele liefern und Leitbild sein können für weitere Versuche zur Verbesserung der Lehre nicht nur in der Theologie, sondern auch in anderen Fach- und Lehrkontexten“ (Schaper, 2011b, S. 264). Ich selbst habe in diesem Band das vor der Einführung des Praxissemesters obligatorische Vorbereitungsseminar für schulpraktische Studien reflektiert und kompetenzorientiert weiter entwickelt. Durch eine gemeinsam mit den Studierenden erarbeitete Kompetenzmodellierung waren sie in der Lage, sich ihre Leistungen gegenseitig zu bewerten (Brieden, 2011).

Bd. 4 präsentiert die erste theologische Dissertation im Feld der Hochschuldidaktik. Oliver Reis evaluiert seine mehrfach gehaltene systematisch-theologische Vorlesung „Gott denken“ durch kompetenzdiagnostische Beobachtungen und inhaltsanalytische Vertiefungen. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass zwar „Kompetenzorientierung ein wirkmächtiges Instrument für eine professionsbezogene Religionslehrerbildung ist“ (Reis, 2014, S. 427). Gleichwohl sei aber eine Offenheit für „nicht-kompetenzorientierte Leerstellen“ in theologischen Bildungsprozessen konstitutiv, um zu sich selbst in Distanz zu treten, weil eine „quasi-objektivistische Diagnosekultur“ dazu neige, „blind für die eigene Fehlbarkeit“ zu sein (ebd.).

Bd. 5 evaluiert weitere Erfahrungen mit systematisch-theologischer Hochschullehre (Dausner & Enxing, 2014), während Bd. 6 Erfahrungen von Kirchenhistorikern versammelt (Bock, Handschuh & Henkelmann, 2015). Dieser Band ist für die Entwicklung einer theologischen Hochschuldidaktik besonders ergiebig. Denn die in Workshops diskutierten Beiträge orientieren sich zum einen an einer differenzierten Modellierung von Kompetenzerwartungen, die semantische (Definition der Aufgabenklasse), fachliche (Beschreibung der erwarteten Handlungen zur Erfüllung der Aufgaben) und psychologische (Aufbau der nötigen inneren Konstrukte für die Ausführung der Handlungen) Analysen beinhaltet sowie zu präzisen Formulierungen von ‚Learning Outcomes‘ führt (Reis, 2015a, S. 19, s. u. 4.1). Zum anderen werden die Beiträge abschließend geschichtswissenschaftlich (Kümper, 2015), religionspädago-

gisch (Mendl, 2015) und hochschuldidaktisch (Reis, 2015b) kommentiert. Aus religionspädagogischer Perspektive sind darüber hinaus zwei Beiträge besonders interessant: Erstens wie ein Kirchenhistoriker eine kirchengeschichtsdidaktische Vorlesung gestaltet, deren Kompetenzerwartung eine kritische Analyse der kirchlichen Richtlinien und schulischen Lehrpläne modelliert (Schneider, 2015, S. 131). Zweitens wie in einem von einer Religionspädagogin und einem Kirchenhistoriker gemeinsam veranstalteten Seminar das Learning Outcome interdisziplinär über das Elementarisierungsmodell formuliert und evaluiert wird (Tautz & Handschuh, 2015).

Bd. 7 wird Lehrbeispiele aus dem Bereich der Biblischen Theologie darstellen und evaluieren (Giercke-Ungermann & Hübenthal, 2016). Auch in diesem Band wird es „nicht um eine technische Anwendung der Kompetenzorientierung auf eine Disziplin“ gehen, wie Reis (2015b, S. 217) in Bezug auf Bd. 6 formuliert, „sondern die Disziplin erkennt in der Kompetenzorientierung ein Instrument, um spezifische Probleme im Lernen der Studierenden zu lösen. Hochschuldidaktik dient dann der Kirchengeschichtsdidaktik“, respektive der bibelwissenschaftlichen Didaktik.

4 Zur Kompetenzmodellierung für eine Modulabschlussprüfung

4.1 Learning Outcome und Constructive Alignment: Der Zusammenhang von Kompetenzerwartung und Prüfungsleistung

Lernziel- und Kompetenzorientierung können in drei Hinsichten voneinander unterschieden werden. *Ausgangspunkt* bei ersterer sind die Ziele, die ich als Lehrender bei den Lernenden erreichen möchte, bei der Kompetenzorientierung hingegen die Fähigkeiten, die Studierende am Ende einer Veranstaltung, eines Moduls bzw. eines Studiengangs tatsächlich erworben haben. Das *Learning Outcome* formuliert diese Fähigkeiten allerdings zu demselben Zeitpunkt wie das Lernziel, nämlich bevor ein Lernprozess startet, der zugleich immer schon begonnen hat, weil alle Studierenden aus Lernzusammenhängen kommen. Beide Konzepte müssen mit der grundlegenden pädagogischen Paradoxie umgehen, dass sie etwas steuern wollen, was sich aufgrund der Selbstbestimmung der Lernenden und ihrer individuellen Lernbiografie einer Steuerung entzieht (Büttner, 2015). Kompetenzorientierung vermittelt paradoxerweise als „Steuerungselement [...] zwischen der ernüchternden Feststellung, dass die Inhalte zwar vorgeschrieben, aber nicht erreicht werden, und dem nicht minder ernüchternden Eingeständnis, dass die konkreten Prozesse, mit denen diese Inhalte vermittelt werden sollten, kaum bis gar nicht zentral steuerbar erscheinen“ (Kümper, 2015, S. 185f). Nach Niklas Luhmann entsteht ein Paradox, „wenn die Bedingungen der Möglichkeit einer Operation zugleich die Bedingungen der Unmöglichkeit dieser Operation sind“ (Luhmann, 1986, S. 268). Dass Menschen lernen, ist somit zugleich Bedingung der Möglichkeit kompetenzorientierter Steuerung wie Bedingung der Unmöglichkeit dieser Operation, weil die Freiheit des Lernens seine Steuerbarkeit massiv in Frage stellt. Hochschuldidaktische Reflexion muss sich diese Paradoxie immer vor Augen halten und einen angemessenen Umgang mit ihr suchen (Brieden, 2016). Das Konzept der Kompetenzorientierung eröffnet dafür eine Perspektive, insofern es nicht vorgibt, Inhalte zu vermitteln, sondern den Fokus auf beobachtbare Handlungen richtet.

Der *Schwerpunkt* der Kompetenzorientierung liegt deshalb bei den *zentralen Wissens- und Handlungsstrukturen*, die an exemplarischen Inhalten eingeübt werden, während die Lernzielorientierung vom konkreten Inhalt ausgeht, auch wenn sie ihn im Blick auf seine Lebens- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden analysiert

(Klafki). Das heißt nicht, dass Lehrkräfte mit dem Konzept der Lernzielorientierung nicht auch kompetenzorientiert unterrichtet hätten. Wahrscheinlich war und ist guter Unterricht immer schon kompetenzorientiert gewesen. Die Montessori-Pädagogik ist beispielsweise kompetenzorientiert, insofern sich die Schüler/innen mit den vorhandenen Materialien (als Lernangebot) beispielsweise arithmetische Grundregeln (als Inhalt) erschließen, die sie in beobachtbaren Operationen (als Handlungsstrukturen im Sinne mathematischer Kompetenz) einüben. Aber ist damit die beschriebene Paradoxie schon überwunden? Woher weiß ich denn, dass Lernende die im Learning Outcome formulierten Kompetenzen erworben haben? Wie funktioniert Kompetenzdiagnose?

Damit ist die Frage nach dem *Messpunkt* bzw. den Messpunkten gestellt, die in der Hochschule meistens ‚Prüfung‘ heißen. Aber Kompetenzen können auch außerhalb von Prüfungssituationen gemessen werden, etwa in Präsentationen von Kleingruppen oder in nicht benoteten Hausaufgaben. Wichtig ist, dass Learning Outcomes *sichtbare* Tätigkeiten beschreiben.² Wenig hilfreich ist deshalb ein Operator wie: *Die Studierenden verstehen das Modell der Elementarisierung*. Das Verstehen muss sich an einer Tätigkeit zeigen. Dementsprechend lautet das Learning Outcome für das Modul ‚Praktische Theologie‘: *Die Studierenden beschreiben für religiöse Erziehung und Bildung relevante Medien (deren elementare Strukturen), erläutern die eigenen Zugänge zu den Medien (eigene elementare Erfahrungen und Zugänge), beziehen die Medien auf mögliche Lerngruppen (elementare Erfahrungen und Zugänge von anderen) und entwickeln mögliche methodische Arrangements zur Arbeit mit den Medien (elementare Lernformen)*.

Dieses Learning Outcome soll sich nun in einer 20minütigen mündlichen Prüfung zeigen. Die Prüfung schließt das Modul ‚Praktische Theologie‘ ab, das außer der Vorlesung noch drei weitere Veranstaltungen enthält und eher am Ende der Bachelorphase studiert wird. Laut Prüfungsordnung soll es folgende Kompetenzen

² Zu dieser Sichtbarkeit und einer die Begriffe klärenden Unterscheidung in der Rede von ‚Learning Outcomes‘, ‚Output‘ und ‚Lernzielen‘ schreibt Oliver Reis (2015a, 20): „Die Sichtbarkeit der Tätigkeit ist eine wesentliche Anforderung an Learning Outcomes, weil dieses Konzept davon ausgeht, dass die Prüfung sehr stark die individuelle Rekonstruktion der Lernanforderung beeinflusst. Wer also anspruchsvolle Lernprozesse erleben will, muss die Prüfungen anspruchsvoll gestalten (‚constructive alignment‘). Die Sichtbarkeit der Handlung sorgt nun dafür, dass Lehrende und Lernende ein Medium erhalten, um die Lehre und Lernen aneinander auszurichten. Schließlich sorgt die Verbindung einer Tätigkeit mit einem theoretischen Konzept in einem Learning Outcome dafür, dass sie grundsätzlich zu akademischen Bildungsprozessen passen, die davon ausgehen, dass formal strukturiertes Wissen Handeln positiv verändert. Der große Vorteil gegenüber dem deutschen Begriff ‚Lernziel‘ besteht darin, dass dieser Begriff mit der Lernzielarchitektur der 1960/70er Jahre belegt ist, die in der vertikalen Dimension zwischen Richt-, Grob- und Feinzielen sowie in der horizontalen Dimension zwischen kognitiven, affektiven und pragmatischen Zielen unterscheidet. Dieses Konzept betonte ebenfalls die evidenzbasierte Steuerung von Lehren und Lernen und hat dafür die Lernprozesse in kleinste Einheiten zerlegt. Dadurch geht aber die Steuerungswirkung für den Gesamtprozess in seiner Dramaturgie verloren. Die Learning Outcomes betonen dagegen die ganze Handlung, die als Handlungsergebnis aus Sicht der Lernenden getan werden kann und die nicht durch Teilschritte oder Einzelerfahrungen kompensiert werden. Die Learning Outcomes entwickeln deshalb eine eigene Form für die Lehre, sie formulieren die Lernergebnisse so, dass der Lernprozess eingefaltet ist – dieser Aspekt macht die Learning Outcomes für die didaktische Seite so interessant. Learning Outcomes betonen deshalb – im Gegensatz zu den ‚Learning Outputs‘ – ausdrücklich den Wert des Prozesses selbst, der auf das Lernergebnis vorbereiten soll. Denn die Handlungsfähigkeit kann nicht anders als durch die Räume erworben werden, die diese Handlungsfähigkeit ermöglichen. Lehr- bzw. Lernverhalten wie ‚Teaching/Learning-to-the-Test‘ entsteht vor allem da, wo Output-Orientierung einen Endzustand an Kenntnissen oder trainierbaren Fertigkeiten fokussiert, die ohne persönliche Auseinandersetzung gedacht werden können.“

erschließen: *Die Absolventen können einen Überblick über die gegenwärtigen Aufgabenfelder Praktischer Theologie und Religionspädagogik geben und sind in der Lage sich eigenständig mit neuen religiösen Phänomenen in der Gesellschaft vertraut zu machen, sie zu bewerten und sie didaktisch auf den Religionsunterricht hin zu transformieren.* Das Learning Outcome zur Modulabschlussprüfung bezieht sich zwar eher auf den zweiten Teil dieser umfassenden Kompetenzerwartung, doch erleichtert der Überblick über die Aufgabenfelder der Praktischen Theologie die Medienauswahl und die Begründung ihrer Relevanz für religiöse Lernprozesse. In der Modulabschlussprüfung stellen die Studierenden drei Medien vor, von denen ich eines auswähle, das sie entsprechend den Perspektiven des Elementarisierungsmodells präsentieren. Dazu stelle ich dann Fragen, die meistens den theologischen Gehalt der elementaren Struktur des Mediums vertiefen und auf diese Weise auch seinen theologischen Wahrheitsanspruch problematisieren.

Nach der Prüfung haben die Studierenden die Gelegenheit, ihre eigene Leistung zu bewerten. Die Prüfung trägt damit im Sinne einer *formativ-diagnostischen* Kompetenzmessung selbst zur Kompetenzentwicklung der Studierenden bei: Sie können selbst beurteilen, in Bezug auf welche Fragen sie nacharbeiten sollten und in welche Richtung sie ihren Lernprozess weiter steuern wollen und können. Im Gegensatz dazu würde eine *summativ-bilanzierende* Kompetenzmessung sich mit der Feststellung zufrieden geben, ob und in welchem Maße Studierende das Lernangebot des Moduls und der mit ihm verbundenen Vorbereitung auf die Prüfung angenommen haben. Beide Prüfungsformen lassen die Verantwortung für den Lernprozess bei dem oder der Studierenden (Lernen kann eben nur jede/r selbst), begleiten ihn oder sie aber unterschiedlich. Während die summative Prüfung lediglich das Ergebnis eines Lernprozesses konstatiert, stellt die formative Prüfung den Prozesscharakter des Lernens ins Zentrum und kann dadurch dem oder der Studierenden Anregungen geben, sein oder ihr Learning Outcome zu ergänzen.³

Constructive Alignment bedeutet, Learning Outcome, Prüfung und Lehr-/Lernaktivitäten einander so zuzuordnen, dass sie sich wechselseitig stützen. Das Learning Outcome orientiert meine Planungen von Lehr- und Lernaktivitäten, insofern ich in der Vorlesung selbst Medien mit Hilfe des Elementarisierungsmodells vorstelle und die Studierenden über kleine Arbeitsaufträge einzelne Aspekte des Learning Outcomes erarbeiten lasse (z. B. die Entwicklung des religiösen Urteils als eine Perspektive für elementare Zugänge). So können die Studierenden den Umgang mit dem Modell der Elementarisierung einüben und mir zeigen, wo sie stehen (alle Studierende müssen im Laufe der Vorlesung zwei solcher Hausaufgaben erledigen; fast in jeder Vorlesungssitzung wird eine Aufgabe angeboten). Weil in den Hausaufgaben ihre Lernaktivitäten für mich sichtbar werden, kann ich individuelle Rückmeldungen geben.⁴ Die Studierenden wiederum erreichen das Learning

³ Kümper (2015, 191) bedauert und erklärt das Fehlen formativer Prüfungen in den Erfahrungsberichten zur kirchengeschichtlichen Hochschuldidaktik: „Insgesamt spielten dabei formative Überprüfungen meinem Eindruck nach eine eher geringe Rolle in den Erfahrungsberichten. Das ist unter Umständen, wenn auch nicht zwingend, bedauerlich, im Grunde aber jedenfalls gar nicht überraschend, denn die Curricula und Modulbeschreibungen drängen – zumindest auf den ersten Blick – oftmals auf summative Prüfungsformen, die aus dem vormodularen Saeculum herüber in die neue Welt des Bologna-Prozesses gerettet worden sind. Gerade für Vorlesungen bleibt die Klausur in der Regel das diktierte Prüfungsinstrument.“

⁴ Ein weiteres Beispiel, unsichtbare Lernprozesse sichtbar zu machen, sind Lernprozess-Portfolios. Zur Vorlesung müssen die Studierenden für 2 Leistungspunkte zusätzlich zu den beiden Hausaufgaben jeweils zwei Vorlesungssitzungen genau beschreiben, indem sie die Vorlesungsinhalte auf ihren Lernprozess beziehen: Was habe ich in der Vorlesung gelernt? Was habe ich wie verstan-

Outcome, indem sie selbst geeignete Medien suchen und analysieren. Die Prüfung als Präsentation des Mediums mit folgendem Fachgespräch stößt Lerntätigkeiten der Studierenden an, die sich intensiv mit unterschiedlichen Medien befassen, um die Prüfung zu bestehen. Ebenso richte ich meine Lehrtätigkeit an der Prüfung aus, indem ich beispielsweise auch in der Vorlesung Gelegenheit zu Gruppenarbeiten gebe, in denen Studierende selbst gestaltete Medien, z. B. abstrakte Vorstellungsbilder zum Religionsbegriff, einander präsentieren und ausgehend von ihrem Austausch über die Bilder definieren, was für sie ‚Religion‘ ist. Diese Lehr-/Lernaktivitäten sollen es den Studierenden ermöglichen, später eine angemessene Leistung zu erbringen. Das Learning Outcome steuert dabei das Prüfungsformat, das zunächst den Studierenden Raum lässt, ihre Kompetenzen zu zeigen, die sich dann im Fachgespräch bewähren oder als ausbaufähig erweisen. Das Learning Outcome reicht allerdings als Grundlage zur transparenten (Selbst-)Bewertung nicht aus. Deshalb gebe ich den Studierenden ein Kompetenzniveaumodell an die Hand, das meine Kompetenzerwartungen für die unterschiedlichen Bewertungsstufen beschreibt.

4.2 Kompetenzmodellierung: Das Verhältnis von Kompetenzstruktur-, Kompetenzniveau- und Kompetenzentwicklungsmodellen

Kompetenzstrukturmodelle sind Dimensionsmodelle, die unterschiedliche Teilkompetenzen aufeinander beziehen (z. B. in den Lehrplänen Sach-, Methoden-, Sozial- und Handlungskompetenz). Sie bilden die Basis für die beiden anderen Sorten von Kompetenzmodellierungen. *Kompetenzentwicklungsmodelle* versuchen den zeitlichen Verlauf des Kompetenzerwerbs zu antizipieren und damit die (horizontale) Dynamik zu forcieren, in der sich Kompetenzstrukturen herausbilden (sie liegen implizit den meisten Lehrplänen zugrunde und konkretisieren sich etwa in den Schulstufen unseres Bildungssystems). *Kompetenzniveaumodelle* sind Stufenmodelle, die im Sinne einer vertikalen Dynamik unterschiedliche Ausprägungsgrade von Kompetenzstrukturen differenzieren und charakterisieren (Preißer, 2011, S. 22; Schaper 2011a, S. 42–45). Das folgende Stufenmodell zu den Learning Outcomes des Moduls präsentiert im ersten Feld links die Anforderungssituation, die sich den Studierenden im späteren Beruf häufig stellen wird. Sie müssen Unterrichtsmedien didaktisch analysieren. Die erste Zeile gliedert das bereits vorgestellte Learning Outcome in vier Kompetenzen auf, orientiert am Modell der Elementarisierung, das aufgrund seiner Multiperspektivität zwischen den Perspektiven der Evangelischen Unterweisung und einem Problemorientierten Religionsunterricht vermitteln konnte und auch für die schulische Kompetenzorientierung adaptierbar ist (Nipkow, 2002; 2003; Schweitzer, 2003; 2008; Schnitzler, 2007; Göllner/Brieden/Kalloch, 2010, S. 173–248).

den? Was hat mir beim Verstehen geholfen? Welche Widerstände sind ggf. zu verzeichnen (biografisch bedingt, bezogen auf die Art der Darstellung, Fremdwörter, etc.)? Was war mir neu? An welches Vorwissen wurde ggf. angeknüpft? Warum war ich ggf. gelangweilt? Etc. In der folgenden Vorlesung kann ich exemplarisch auf Äußerungen einzelner Studierender eingehen, die das Verstehen der gesamten Gruppe befördern, insofern Probleme in der Regel nicht nur Einzelfälle betreffen. Durch gezielte Nachfragen kann ich herausfinden, wie und was die Studierenden verstanden haben und wo ggf. durch eine Diskussion größere Klarheit geschaffen werden kann.

Bewertung <i>Drei Medien sind vorzubereiten, die zu Beginn der Prüfung kurz vorgestellt werden, ein Medium ist Prüfungsgegenstand</i> Die Studierenden können...	Kompetenz 1 ... ein im Blick auf religiöse Erziehung und Bildung als interessant ausgewähltes Medium beschreiben (elementare Strukturen)	Kompetenz 2: ... den eigenen Zugang zum Medium erläutern (eigene elementare Erfahrungen und Zugänge)	Kompetenz 3: ... das Medium auf eine mögliche Lerngruppe beziehen (elementare Erfahrungen und Zugänge von anderen)	Kompetenz 4: ... mögliche methodische Arrangements zur Arbeit mit dem Medium konstruieren (elementare Lernformen)
Minimalstandard (3,0-4,0)	das Medium wird in seinen wesentlichen Aspekten dargestellt	es wird begründet, warum das Medium ausgewählt wurde,	es wird begründet, für welche Lerngruppe/n (Alter, Milieu) das Medium angemessen ist	die Gestaltung eines Lernprozesses mit dem Medium wird skizziert
Regelstandard (2,0-2,7)	+ das Medium wird auch in Details präzise beschrieben	+ es wird reflektiert, inwiefern eigene Erfahrungen und Zugänge die Wahrnehmung der elementaren Strukturen geprägt haben	+ dabei wird auf mindestens eine Theorie religiöser Entwicklung Bezug genommen (Oser/ Gmünder/ Wagner, Grom...)	+ dabei wird der Zusammenhang zwischen methodischem Vorgehen und der elementaren Struktur des Mediums dargestellt
Maximalstandard (1,0-1,7)	+ zur Erläuterung der elementaren Strukturen des Mediums werden wissenschaftliche Quellen genutzt (Fachliteratur aus den Disziplinen der Theologie)	+ dabei wird die religiöse Dimension des Mediums erwo-gen (Überlegungen zum Religionsbegriff: funktional – substantiell; explizit – implizit; Dimensionen nach Glock; ...)	+ es werden (im Rückgriff auf religionsdidaktische Konzeptionen, z. B. Kindertheologie, performative Didaktik) Grenzen (Gefahren, mögliche Missverständnisse) beim Einsatz des Mediums reflektiert	+ es wird reflektiert, inwiefern das Arrangement einzelnen Teilnehmer/innen Räume eröffnen könnte, etwas als elementar wahr zu erfahren.
allgemeine Kriterien: Sprachliche Richtigkeit im mündlichen Ausdruck, offene Haltung gegenüber dem Gesprächspartner, Eingehen auf Fragen				

Jede der vier Kompetenzen wird in drei Ausprägungsgraden charakterisiert. Beginnend beim Minimalstandard (wer ihn nicht erreicht, muss die Prüfung wiederholen) schließt der Regel- den Minimalstandard und der Maximal- den Regelstandard ein.

Nach meinen Erfahrungen haben viele Studierende hermeneutische Probleme in Bezug auf die elementare Struktur ihres Mediums (Kompetenz 1). Oft legen sie sich auf ihr erstes Verständnis des Mediums fest. Nötig wäre eigentlich, einen Überblick über verschiedene Deutungen der elementaren Struktur zu gewinnen. Dazu kann die Orientierung am Maximal-Standard verhelfen; wenn jemand beispielsweise einen biblischen Text wählt, könnte die Lektüre unterschiedlicher Kommentare sowohl das eigene Verständnis erweitern, als auch dazu führen, ein Set möglicher Verständnisse zu differenzieren (am Beispiel von 1 Kor 15,35-44: Brieden, 2015, S. 93–96). Erst auf dieser Basis stellt sich die Frage nach einer bewussten Positionierung, die auch ei-

nen theologischen Wahrheitsanspruch beinhaltet: Welches Verständnis wähle ich aus welchen Gründen? Und in einer weiteren, kritischen Meta-Perspektive: Welche Deutungsmächte (Kumlehn) im gesellschaftlich-politischen Zusammenhang (Knauth) prägen meine Wahl?

Auch die Reflexion des eigenen Zugangs zum Medium (Kompetenz 2) soll im Sinne einer biografischen Hermeneutik dazu anregen, die Genese der eigenen Deutung wahrzunehmen: Was präfiguriert mein Verständnis des Mediums? Diese Wahrnehmung ist Grundlage einer möglichen Selbstkritik und Distanzierung von der ersten Meinung. Der Maximal-Standard lenkt den Blick auf die Frage, warum das Medium Gegenstand im Religionsunterricht sein soll. Über einen weiten Religionsbegriff kann das Selbstverständnis in der künftigen Rolle als Religionslehrkraft thematisiert werden (Knauth).

Der durch die Lehrkraftrolle geforderte Bezug auf die Zugänge mir fremder Menschen (Kompetenz 3) aktiviert entwicklungspsychologisches Grundwissen, das für den Regelstandard eine Anwendung mindestens eines Modells religiöser Entwicklung provoziert und im Maximalstandard die Fremdperspektive einer anderen religionsdidaktischen Konzeption einspielt. Darüber kann das Modell der Elementarisierung relativiert werden. Eine didaktische Virtuosität im Umgang mit den Konzeptionen (Kumlehn) wäre jedoch am Ende der Bachelorphase eine Überforderung; sie ist als Zielperspektive im Maximalstandard aber schon angedeutet.

Die Skizze eines Lernwegs (Kompetenz 4) verlangt im Regelstandard, das methodisch-didaktische Potenzial des Mediums zu reflektieren und führt so auf die elementare Struktur zurück. Der Maximalstandard dokumentiert die Unverfügbarkeit religiöser Bildung und offeriert eine Reflexion der durch das Medium möglicherweise zu eröffnenden Perspektive elementarer Wahrheit. Tatsächlich ergeben sich zuweilen trotz der Prüfungssituation Gespräche auf Augenhöhe, die auch die Thematisierung existentiell-persönlicher Glaubensgewissheiten nicht ausschließen.

5 Diskussion der Kompetenzorientierung am Beispiel des vorgelegten Kompetenzniveaumodells

5.1 Zu Veränderungen im Selbstbild als Theologie Lehrender und Prüfender

Johannes Lähnemann berichtete von einem akademischen Lehrer, der die Ängste der Prüflinge mit einem Schlachthof-Vergleich begründete: Die Schweine bestimmten doch auch nicht darüber, wie sie geschlachtet würden. Das gilt auch für kompetenzorientierte Prüfungen, aber nun wissen sie genau, nach welchen Regeln dies geschieht – und diese ‚Sicherheit‘ wirkt nach meinen Erfahrungen angstreduzierend. „Lehrende und Studierende bekommen so eine deutlich erkennbar höhere Verhaltenssicherheit, sie wissen, was von ihnen erwartet wird und was sie leisten müssen“ (Mendl, 2015, S. 205).

Die transparente (Selbst-)Bewertung über das Kompetenzniveaumodell erzeugt zuweilen sogar Symmetrie in der asymmetrischen Prüfungssituation – als Bedingung der Möglichkeit für einen echten Dialog. Dazu trägt mein Selbstverständnis als Prüfer bei, der sich freut, in den Prüfungen lernen zu dürfen. So werden die 50 Prüfungsstunden (bei 100 Studierenden im Jahr) selten langweilig, denn jede Prüfung ist ein Unikat, das freilich enorme Aufmerksamkeit verlangt. Aber „[w]er individuelle Bewältigung von Anforderungssituationen messen will, muss wohl auch diese Individualität in irgendeiner Form versuchen ernst zu nehmen“ (Kümper, 2015, S. 195f).

Das in der Diskussion geäußerte Unbehagen über den Formalismus des Bewertungsrasters ist nicht unberechtigt. Denn es besteht immer die Gefahr, „dass letztlich das Bewerten das Beobachten mit vorausgesetzten Maßstäben überformt“ (Reis, 2015b, S. 215). Dieser Gefahr unterliegt, wer individuelle Kompetenzdiagnose als mechanische Technik betreibt. So soll auch für die Prüfungen gelten, was Oliver Reis in seiner Reflexion zum jüngsten Band der Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ (s. o. 3.2) über die Individualität der Lehrprojekte trotz oder gerade wegen des hoch formalisierten kompetenzorientierten Gerüsts konstatiert. „Die Standardisierung wirkt auf ein erkennbares Gerüst und auf die Grundhaltung hin, in diesem Gerüst anspruchsvolle Ziele für die Studierenden zu erreichen. [...] Der Standardisierung im Gerüst stehen aus meiner Sicht die hohe Individualität der Lernsituationen, die innere zielgerichtete Stimmigkeit und die persönliche Färbung durch die Lehrenden als signifikante Faktoren gegenüber, um die konkrete Lernsituation zu erklären. Für mich zeigt der Band deshalb sehr eindrücklich, wie das Gerüst die Formgebung unterstützt, ohne sie zu determinieren. Das wertschätzende Menschenbild, aus dem heraus die Lehrenden den Studierenden Potenzial zuschreiben, sorgt für Lernprozesse mit realen Studierenden auf hohen Taxonomiestufen, was sonst oft kategorisch ausgeschlossen wird“ (Reis, 2015b, S. 216). Wenn ich Veranstaltungen kompetenzorientiert plane und reflektiere sowie kompetenzorientiert prüfe, entwickle ich zugleich mein individuelles Profil als Hochschullehrender.

5.2 Zur theologiedidaktischen Bedeutung des Denkens in Kompetenzstrukturmodellen

Dem dargestellten Kompetenzniveaumodell liegen *Kompetenzstrukturen* zugrunde, die nicht allein durch bloßes ‚Wissen‘ – etwa Kenntnisse über die Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder (Brieden, 2008) – abgerufen werden könnten. Angelegt an die Taxonomie von Lernzielen nach Bloom werden Leistungen bis zur Stufe der ‚Synthese‘ eingefordert, die von den Studierenden Handlungsfähigkeit und Selbststeuerung verlangen, indem sie Informationen aus anderen Kontexten im Kontext ihres gewählten Mediums neu zusammenfügen (Reis, 2014, S. 124–126). Das schließt auch analytische Kompetenzen ein, etwa das Kontextwissen über die Entwicklung metaphorischen Denkens im Grundschulalter, wenn als Medium ein Gleichnis gewählt wird. Deshalb reichen zur Kompetenzdiagnose auch nicht einfache Testverfahren aus, die lediglich ein Kennen und Verstehen abprüfen. Das Fachgespräch ermöglicht ein Befragen, das die methodisch gesteuerte Wissenstransformation im Anwenden, Analysieren und Synthetisieren des Studierenden beobachtbar macht (Reis 2015a, 30f). Darin eingefaltet sind aber auch beispielsweise exegetische Grundkenntnisse, die etwa das gewählte Gleichnis angemessen zu deuten erlauben.

Sogar die höchste Taxonomiestufe des Beurteilens ist ‚messbar‘ in der Beobachtung der Selbstbewertung der Studierenden. Gelingt es ihnen schon, die eigene Leistung an den vorgegebenen Standards zu bemessen, gegebenenfalls sogar die Standards zu kritisieren? Können sie – trotz der psychisch ja immer auch belastenden Prüfungssituation – eine reflexive Perspektive zu sich selbst einnehmen? Diese Fähigkeit ist m. E. zentrale Voraussetzung für die professionelle Entwicklung als Religionslehrer/in (s. o. 2.1). Schon im Studium ist daher eine Haltung einzuüben, die eine kritische Selbstbeobachtung selbstverständlich werden lässt, ohne darüber die Handlungsfähigkeit zu lähmen.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist – das zeigen meine Prüfungserfahrungen – die wechselseitige Wahrnehmung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik unverzichtbar. Fachwissenschaftler/innen sind in der Anwaltschaft für die elementaren Struktu-

ren ihrer Fachinhalte immer zugleich auch Didaktiker/innen für ihr Fach, und Fachdidaktiker/innen betreiben wissenschaftliche Forschung mit einem spezifischen Erkenntnisgegenstand: der Beschreibung und Deutung religiöser und theologischer Lernprozesse. In der Bergischen Universität Wuppertal erfahren wir in den von den fünf Hauptamtlichen geleiteten Kolloquien zur Begleitung von Abschlussarbeiten den hohen Nutzen, den eine solche Veranstaltung für uns selbst und die Studierenden zeitigt, insofern seit der Einführung der Kolloquien vor einem Jahr die Qualität der Abschlussarbeiten spürbar zunimmt.

Diese Einsicht sollte künftige Studienreformen innerhalb der Theologie prägen (Becker, 2011). So erklärt Reis (2015b, 217f) die von allen drei Gutachtern konstatierte Schwäche bezüglich der Kompetenzdiagnose in den kirchengeschichtlichen Lehrprojekten (s. o. 3.2) systemisch:

„Das ist aber auch kein Wunder, weil trotz einiger Bemühungen die Prüfungsarchitekturen in der Theologie im Verhältnis zu anderen Disziplinen noch wenig dynamisch sind. Das überrascht erneut nicht wirklich, da die Studiengangsentwicklung in der Theologie noch immer nach formalen Gesichtspunkten erfolgt und nicht inhaltlich vom studentischen Lernen her gedacht wird. Die Rahmenvorgaben für die Modularisierung, interne Fachverteilungsvorgaben und SWS-CP-Umrechnungsschlüssel sorgen dafür, dass Studiengänge nicht von den Zielen her geplant, Modulziele aus den additiven Modulstrukturen heraus entwickelt und nicht von den Studienzielen in die Module hinein entwickelt werden.“

5.3 Zur Kritik eines absoluten Kompetenzorientierungsanspruchs

Hans Mendl verweist dagegen auf grundsätzliche Grenzen der Messbarkeit von Bildung, die theologisch betrachtet der geschöpflichen Freiheit des Menschen emergiert.

„Aber vielleicht liegt das Problem nicht in der Durchführung von Formen der Evaluation, sondern systemisch bereits im unhinterfragten Ansetzen des Normativs ‚Evaluation‘, wie sie die Kompetenzideologie erfordert, was ja in der fachwissenschaftlichen Diskussion häufig genug kritisiert wurde: Lassen sich geisteswissenschaftliche Lernprozesse tatsächlich so genau von außen evaluieren? Ist das nicht ein bildungstheoretischer und vor allem auch theologischer Imperialismus, lebendige Prozesse einer Bildung als Selbstbildung der Logik einer Messmethodik unterziehen zu wollen? Ist die Bildungswissenschaft hier – und insgesamt bei einem Denkmodell in Bildungsstandards, das am Modus des ‚Income‘ und ‚Outcome‘ orientiert ist – dem Neoliberalismus auf den Leim gegangen?“ (Mendl, 2015, S. 207).

Diese kritischen Fragen möchte ich abschließend durch eine weitere Beobachtung unterstreichen: Es melden sich nämlich für die Modulabschlussprüfung auch Studierende an, die keine Veranstaltung bei mir besucht haben. Durch das Kompetenzniveauomodell und Lektüre von daraus abgeleiteter Literatur können sie sich im Selbststudium trotzdem gut auf die Prüfung vorbereiten und natürlich auch Medien auswählen, die sie in anderen fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Veranstaltungen bereits erarbeitet haben und jetzt mithilfe des multiperspektivischen Elementarisierungsmodells religionsdidaktisch analysieren. Diese Erfahrung weist noch einmal auf die Selbstverantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess hin. *Kompetenzentwicklungsmodelle*, die das Lernen in aufeinander aufbauende Lernräume vorstrukturieren, können die Lernwege sicher erleichtern (Reis, 2015b, S. 33–35). Sie reduzieren Komplexität, damit die Studierenden Komplexität überhaupt erst einmal wahrnehmen können (Brieden, 2014). Sie asphaltieren ‚Straßen‘ und markie-

ren ‚Leitpfosten‘ als Messpunkte, deren erfolgreiches Passieren zum hoffnungsvollen Weiterlaufen berechtigt.

Dabei sollten aber die Modellierenden von Lernräumen sich der paradoxen Situation gewahr bleiben, dass Anforderungssituationen immer komplex sind und deshalb ein „Verstehen von Anfang an“ erfordern, das als Bedingung seiner Möglichkeit auch Missverständnisse einschließt und zulässt (Brieden, 2016). Die im Artikel angesprochenen Paradoxien des Lernens und Verstehens weiter zu reflektieren und empirisch zu unterfüttern, scheint mir ein lohnendes Ziel zukünftiger theologisch-hochschuldidaktischer Forschung zu sein. Zumal wir in Lernprozessen Zeit-Räume eröffnen können, in der durch die Rezeption eines Mediums jemandem eine elementare Wahrheit ‚aufgeht‘. Solche besonderen Lernsituationen erscheinen uns, um es mit den Worten des eingangs zitierten Gedichts zu sagen, „als wäre alles dieser eine moment“. Die Subjekt-Objekt-Spaltung scheint überwunden, die „zeit angehalten“. Ich bezeichne solche Situationen mit dem paradoxen Begriff einer Beobachtung dritter Ordnung (Brieden & Göllner, 2012). Der Begriff ist paradox, weil sich die Situation in ihr selbst nicht beobachten lässt; erst im Nachhinein, sozusagen postreflexiv, ist sie dem unterscheidenden Denken zugänglich und erlaubt dadurch „den nächsten schritt, näher zu sich heran“. Solche Momente sind Geschenk für uns, nicht wirklich planbar und auch nicht in Kompetenzen zu messen. Sie sind bleibendes Geheimnis im Nukleus religiöser Bildung. Auch wenn der Umgang mit ihnen wieder kompetenzorientiert beschreibbar ist, markieren sie die Grenzen jeglicher (hochschul-)didaktischer Verfügbarkeit und damit auch die Grenzen der Kompetenzorientierung – was theologisch mit der Freiheit Gottes und der Menschen zu begründen wäre (Tomberg, 2010; Platzbecker, 2013).

Literaturverzeichnis

- Becker, P. (Hrsg.) (2011). *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme*. Theologie und Hochschuldidaktik 2. Münster: LIT.
- Bernburg, & Z. Drvenkar, Z. (2015). *Könnte ich meine Sehnsucht nach dir sammeln. Fotos und Gedichte*. München: cbj.
- Bock, F, Handschuh, C. & Henkelmann, A. (Hrsg.) (2015). *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6. Berlin: LIT.
- Brieden, N. & Göllner, R. (2012). Vielfalt viabler Wege versus ‚Einfalt‘ christlicher Glaubenswahrheit? Zur Subjektorientierung religiöser Lernprozesse. In N. Mette & M. Sellmann (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*. Quaestiones Disputatae 247 (S. 297–321). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Brieden, N. (2008). Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung? In R. Göllner (Hrsg.), *Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition*. Theologie im Kontakt 15 (S. 135–174). Berlin: LIT.

- Brieden, N. (2011). Kompetenzorientierung im Vorbereitungsseminar für schulpraktische Studien im Fach „Katholische Religionslehre“ (Fachpraktikum im Masterstudium). In F. Bruckmann, O. Reis & M. Scheidler (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexion – Perspektiven*. Theologie und Hochschuldidaktik 3 (S. 197–221). Münster: LIT.
- Brieden, N. (2014). Könnte wirklich auch alles ganz anders sein? Zur Kritik konstruktivistischer Unterrichtsplanung. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5 (S. 189–196). Babenhausen: Lusa.
- Brieden, N. (2016). ‚Verstehen von Anfang an‘. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Paradoxiereflexion. In Th. Wagner & St. Fischer (Hrsg.), *Verstehen von Anfang an. Zeitschrift für Hochschuldidaktik in den Bibelwissenschaften 1* (im Erscheinen). Tübingen: Narr.
- Brieden, N. (2015). Was bedeutet der Glaube an die Auferstehung der Toten? Topografische Mindmaps zu 1 Kor 15,35-44 im Religionsunterricht der Oberstufe. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen* Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5 (S. 189–196). Babenhausen: Lusa.
- Bruckmann, F., Reis, O. & Scheidler, M. (Hrsg.) (2011), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexion – Perspektiven*. Theologie und Hochschuldidaktik 3. Münster: LIT.
- Büttner, G. & O. Reis (2015). Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5 (S. 9–20). Babenhausen: Lusa.
- Büttner, G. (2015). Was verstehen wir unter konstruktivistischer Religionsdidaktik? In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5 (S. 191–199). Babenhausen: Lusa.
- Büttner, G., H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.) (2015), *Glaubenswissen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6. Babenhausen: Lusa.
- Dausner, R., & Enxing, J. (Hrsg.) (2014). *Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie*. Theologie und Hochschuldidaktik 5. Berlin: LIT.
- Giercke-Ungermann, A., & Hübenthal, S. (Hrsg.) (2016). *Neue und alternative Lehrkonzepte im Bereich der Bibelwissenschaften*. Theologie und Hochschuldidaktik 7. Berlin: LIT (im Erscheinen).
- Göllner, R., Brieden, N., & Kalloch, C. (2010). *Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung - Kompetenzorientierung – Kindertheologie*. Bibel – Schule – Leben 8. Berlin: LIT.
- Kümper, H. (2015). Kirche hat Geschichte, Geschichte hat Didaktik, ergo: Kirchengeschichte hat Geschichtsdidaktik? Ein Kommentar. In F. Bock, C. Handschuh & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6 (S. 181–198). Berlin: LIT.
- Lähnemann, J. (1973). Mühsame Lehrreform. Ein Überblick über die Problemlage hochschuldidaktischer Entwürfe in der Theologie. In Ders. (Hrsg.), *Ansätze zu ei-*

- ner Hochschuldidaktik im Bereich evangelischer Theologie. Diskussionsbeiträge und Erfahrungsberichte.* Hochschuldidaktische Materialien Nr. 39 (S. 5–26). Hamburg: Eigenverlag der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Mendl, H. (2015). Kirchengeschichte und Kirchengeschichtsdidaktik. Eine Replik. In F. Bock, C. Handschuh & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6 (S. 199–209). Berlin: LIT.
- Nipkow, K. E. (2002). Elementarisierung. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 451–456). München: Kösel.
- Nipkow, K. E. (2003). Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus. In F. Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Albert Biesinger, Norbert Mette, Regine Froese, Oliver Kliss und Tobias Ziegler* (S. 115–132). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Platzbecker, P. (2012). *Bildung als Freiheitsgeschehen. Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie*. Praktische Theologie heute 124. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preißer, R. (2011). Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. In F. Bruckmann, O. Reis & M. Scheidler (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexion – Perspektiven* (S. 17–36). Theologie und Hochschuldidaktik 3. Münster: LIT.
- Reis, O. (2008). Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In M. Scheidler, & O. Reis (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Theologie und Hochschuldidaktik 1 (S. 19–37). Münster: LIT.
- Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. Theologie und Hochschuldidaktik 4. Münster: LIT.
- Reis, O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.) (2015), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6 (S. 17–35). Berlin: LIT. [=2015a].
- Reis, O. (2015). ‚What you see, is what you get?‘ Zum Grad der Kompetenzorientierung in diesem Band. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.) (2015), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6 (S. 211–218). Berlin: LIT [=2015b].
- Schaper, N. (2011). Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik. In F. Bruckmann, O. Reis & M. Scheidler (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexion – Perspektiven*. Theologie und Hochschuldidaktik 3 (S. 37–62). Münster: LIT.[=2011a].
- Schaper, N. (2011). Ansätze kompetenzorientierter Lehre in der katholischen Theologie – ein kommentierender Rückblick. In F. Bruckmann, O. Reis & M. Scheidler

- (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexion – Perspektiven*. Theologie und Hochschuldidaktik 3 (S. 255-264). Münster: LIT.[=2011b]
- Scheidler, M., Hilberath, B., & Wildt, J. (Hrsg.) (2002). *Theologie lehren: Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*. Quaestiones Disputatae 197. Freiburg, Basel Wien: Herder.
- Scheidler, M., & Reis, O. (Hrsg.) (2008). *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* Theologie und Hochschuldidaktik 1. Münster: LIT.
- Schneider, B. (2015). Einführung in die Kirchengeschichtsdidaktik. Profil einer Vorlesung und Übung. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (S. 117–136). Theologie und Hochschuldidaktik 6. Berlin: LIT.
- Schnitzler, M. (2007). *Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips*. Neukirchen/Vluyn: Neukirchener.
- Schweitzer, F. (2003). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Albert Biesinger, Norbert Mette, Regine Froese, Oliver Kliss und Tobias Ziegler*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2008). *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Tautz, M. & Handschuh, Ch. (2015). Der „garstig breite Graben“ zwischen Universität und Schule, oder: Warum Religionspädagogik und Kirchengeschichte einfach zusammenarbeiten müssen. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*. Theologie und Hochschuldidaktik 6 (S. 137–154). Berlin: LIT.
- Tomberg, M. (2010). *Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns*. Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 7. Berlin, New York: De Gruyter.
- Tomberg, M. (2015). Eingeschränkt schulfähig? Didaktische Transformationen religiösen Wissens. In Büttner, G., H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.) (2015), *Glaubenswissen*. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6 (S. 21–34). Babenhausen: Lusa.

Dr. Norbert Brieden, Juniorprof. für Religionspädagogik/Katechetik und Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts an der Bergischen Universität Wuppertal.