

Norbert Mütte

Theologie lernen

Das Theologiestudium in didaktischer Sicht

1. Die «Ratio» des Studiums katholischer Theologie

Als Leitorientierung für den Aufbau des Theologiestudiums in der katholischen (Welt-)Kirche dient die von der Kongregation für das katholische Bildungswesen herausgegebene «Grundordnung für die Ausbildung der Priester». Diese im Anschluß an das Zweite Vatikanische Konzil erarbeitete «Ratio fundamentalis» ist 1970 in Kraft gesetzt worden und liegt seit 1985 in einer Neufassung vor.

Das Konzilsdekret über die Ausbildung der Priester (*Optatam totius*) hatte den Bischofskonferenzen das Recht und die Aufgabe zugewiesen, jeweils eigene Ordnungen für die Priesterbildung und damit auch für das Theologiestudium zu erlassen (vgl. Nr. 1). Der Abschnitt V dieses Dekrets befaßt sich mit der «Neugestaltung der kirchlichen Studien». Als allgemeine Richtlinie wird dazu einleitend gesagt: «Bei der Neugestaltung der kirchlichen Studien ist darauf zu achten, daß die philosophischen und die theologischen Disziplinen besser aufeinander abgestimmt werden; sie sollen harmonisch darauf hinstreben, den Alumnus immer tiefer das Mysterium Christi zu erschließen, das die ganze Geschichte der Menschheit durchzieht, sich ständig der Kirche mitteilt und im priesterlichen Dienst in besonderer Weise wirksam wird.» (Nr. 14) Ein «Einführungskurs» zu Beginn des Theologiestudiums soll mit dieser grundlegenden theologischen Sichtweise vertraut machen, so daß das weitere Studium darauf aufbauen kann. Dieses umfaßt dann verschiedene philosophische und theologische Fächer, zu deren inhaltlichen Ausgestaltung einige Hinweise gegeben werden (vgl. Nr. 15f). Schließlich wird noch eine Überprüfung der Lehrmethoden ange-

mahnt; sie sollen dazu verhelfen, daß Qualität (die «Einheit der Ausbildung» und ihre «Gründlichkeit») vor der Quantität («Vermehrung von Fächern») steht (vgl. Nr. 17).

Eine weitere Ausfaltung und Konkretisierung dieser Vorgaben des Konzils sind in der genannten «Ratio fundamentalis» erfolgt. Sie will den einzelnen Bischofskonferenzen ihre auch im CIC (c. 242) bekräftigte Kompetenz zur Abfassung eigener Rahmenordnungen für die Priesterbildung nicht abnehmen, sondern ihnen die Erfüllung dieser Aufgabe erleichtern. Ihr besonderes Anliegen ist es dabei, «die Einheit zu wahren und zugleich eine gesunde Vielfalt zu ermöglichen».

Die wesentlichen Punkte, mit Hilfe derer eine gewisse Einheit des Theologiestudiums in der (Welt-)Kirche gewährleistet werden soll, sind aus dieser «Ratio fundamentalis» sowohl in die Apostolische Konstitution «*Sapientia christiana*» (1979) als auch in den neuen CIC (cc. 248–254) übernommen worden.

Folgt man «*Sapientia christiana*» (Art. 66–74) und der sich auf sie beziehenden Durchführungsverordnungen der Kongregation für das katholische Bildungswesen (Art. 50–54), ist das Theologiestudium in drei Studienzyklen aufgeteilt, wobei im ersten 10-semesterigen Zyklus das zweijährige philosophische Grundstudium zu absolvieren ist sowie die theologischen Fächer (ausdrücklich genannt werden: biblische Exegese und Theologie; Fundamentaltheologie; Dogmatik; Moraltheologie und Spiritualität; Pastoraltheologie; Liturgie; Kirchengeschichte; Kirchenrecht) studiert werden sollen. Hinzu kommen «Nebenfächer», wie z.B. «einige Zweige der Humanwissenschaften». Im 2. Studienzyklus soll eine Spezialisierung bzw. Schwerpunktbildung auf bestimmte Fächer vorgenommen werden, während es im 3. Studienzyklus um eine mögliche wissenschaftliche Vertiefung (z.B. Erarbeitung einer Dissertation) geht.

In weiteren Rundschreiben hat sich die Kongregation für das katholische Bildungswesen noch mit Einzelfragen der «kirchlichen Studien» befaßt, z.B. mit dem Philosophiestudium (1972), mit der liturgischen Ausbildung (1979), mit dem Studium der kirchlichen Soziallehre (1989) und mit dem Studium der Kirchenväter (1989).

Für das Verständnis aller dieser Texte zum Theologiestudium ist zu berücksichtigen, daß sie dieses Studium wie selbstverständlich im Rahmen der Priester(aus)bildung angesiedelt und unmittelbar darauf bezogen sehen. Diese umfaßt insgesamt mehr als das Studium, nämlich neben der «wissenschaftlichen Ausbildung» (cc. 248–254) einerseits die «geistliche Bildung» (cc. 244–247) und andererseits die «pastorale Ausbildung» (cc. 255–258). Darüber hinaus ist die Priesterbildung mit der 1. Ausbildungsphase nicht abgeschlossen, sondern auch im Verlauf der Ausübung des priesterlichen Dienstes fortzusetzen (cc. 276, 4; 279). Zusammengenommen ergibt sich als anzustrebendes Bildungsziel, wie es z.B. die deutschen Bischöfe in ihrer Rahmenordnung für die Priesterbildung (1988) umrissen haben: «Das Ziel der Priesterbildung ist der Christ, der aufgrund seiner menschlichen und geistlichen Reife, seiner theologischen Bildung und seiner pastoralen Befähigung geeignet und bereit ist,

- der Berufung Gottes zu entsprechen und sich in Weihe und Sendung durch den Bischof für die Kirche als Priester in Dienst nehmen zu lassen in der Lebensform der Ehelosigkeit um des Reiches Gottes willen,
- seine menschlichen, geistlichen und beruflichen Fähigkeiten so weiterzuentwickeln, daß er den in der Priesterweihe übernommenen Auftrag Christi an den Mitmenschen in der jeweiligen pastoralen Situation ein Leben lang wahrnehmen kann.» (Nr. 5)

Zugrunde liegt unverkennbar ein bestimmtes Priesterbild (vgl. dazu ausführlich Grundordnung, Einleitung), auf das hin die Bildungsbemühungen in den verschiedenen Bereichen (spirituell, wissenschaftlich, pastoral) organisch zu beziehen und harmonisch untereinander abzustimmen sind. Darauf wird im folgenden noch zurückzukommen sein.

Was die theologische (Aus-)Bildung im engen Sinne angeht, wird man sagen dürfen, daß das Priesterausbildungsdekret des Zweiten Vatikanischen Konzils mit den weiteren genannten Ausführungsbestimmungen im Vergleich zu der Studienordnung, wie sie bis dahin gültig und üblich war, zu einer nicht unbeträchtlichen Reihe von begrüßenswerten Neuerungen und Reformen veranlaßt hat; zu nennen sind insbesondere

- die Ermöglichung einer auf den jeweiligen kulturellen Kontext gebührend Rücksicht nehmenden Studienordnung,
- der Verzicht darauf, die Fächer ausschließlich in lateinischer Sprache unterrichten bzw. studieren zu müssen,
- die Betonung der heiligen Schrift, «die gleichsam die Seele der ganzen Theologie sein muß» (*Optatam totius* 16),
- die Ersetzung der analytischen Methode der scholastischen Theologie (d.h. Ausgang von der fertigen, da durch das kirchliche Lehramt gegebenen These – begriffliche Erklärung – Beweis aus den Glaubensquellen) durch eine synthetische Lehrweise in der Dogmatik, die jeweils den geschichtlichen Werdeprozeß einer theologischen Lehre nachzeichnet, sie spekulativ durchdringt und in Zusammenhang bringt mit den menschlichen Problemen der Gegenwart; im Unterschied zu einer an dogmatischen Einzelsätzen sich abarbeitenden Dogmatik soll das Ziel sein, die Zusammenhänge zu verstehen¹,
- die Öffnung für ökumenische Fragestellungen, für die Beschäftigung mit anderen Religionen und Weltanschauungen sowie die Einbeziehung von Humanwissenschaften,
- die Sorge um eine – wie auch immer näher zu bestimmende – «Einheit der Theologie», ohne hinter ihre Ausdifferenzierung in Einzeldisziplinen und das Aufkommen einer berechtigten Pluralität zurückzufallen,
- das Bemühen um eine pastorale Ausrichtung der gesamten Theologie und die Integration eines Teiles der pastoralen Ausbildung in das wissenschaftliche Studium,
- die Einbeziehung von didaktischen Einsichten und unterschiedlichen methodischen Formen in der theologischen Lehre, die dem selbständigen und gemeinsamen Arbeiten der Studierenden Raum geben.

Nüchtern ist allerdings zu bilanzieren, daß zum einen die aufgeführten Punkte nur teilweise und bisweilen auch nur halbherzig in die Praxis des Theologiestudiums umgesetzt worden sind und daß zum anderen die vorliegende «Ratio fundamentalis» sich angesichts der rasanten Weiterentwicklungen, die sich in Lehre und Forschung der Theologie (und mit ihr zusammenhängender Bereiche) seit dem

letzten Konzil vollzogen haben, insgesamt eher als restriktiv erweist. In dieser Hinsicht sind vor allem folgende Punkte in Anschlag zu bringen:

- Das Theologiestudium wird in den vorliegenden kirchenoffiziellen Texten ausschließlich im Zusammenhang mit der Priester-(aus)bildung gesehen und ist in seiner Konzeption entsprechend daraufhin ausgerichtet. Daraus, daß nicht nur Priesteramtskandidaten, sondern auch Laien - einschließlich Frauen - Theologie studieren und ihre Anzahl inzwischen bisweilen die der Priesteramtskandidaten weit übersteigt, werden ebensowenig Konsequenzen gezogen wie aus der Tatsache, daß das pastorale Berufsfeld sich mittlerweile sehr ausdifferenziert hat und neben Priestern zumindest in einigen Ortskirchen auch theologisch ausgebildete Laien und Diakone hauptamtlich im pastoralen Dienst tätig sind. Zusätzlich ist für einige Länder die Gruppe der sog. «Laientheologinnen und -theologen» zu nennen, die sich auf eine religionspädagogische Aufgabe (in der Schule und/oder Gemeindekatechese, Erwachsenenbildung etc.) vorbereiten. Für alle diese Ausbildungsgänge wird weiterhin die bisherige Struktur des Theologiestudiums im Rahmen der Priesterausbildung als verpflichtende Grundordnung zugrundegelegt. Wo diese nicht im vollen Umfang eingehalten werden kann, werden in der Regel lediglich Kürzungen in Fächerinhalten vorgenommen. Eine gänzliche Umstrukturierung der Studienkonzeption etwa aufgrund der veränderten Voraussetzungen oder mit Blick auf die Vielfalt der späteren Tätigkeitsfelder ist von der geltenden Grundordnung her undenkbar.
- Daß die Priester(aus)bildung verbindliche Richtschnur für die Gestaltung des theologischen Studiums bleibt, zeitigt eine Reihe von weiteren problematischen Konsequenzen, angefangen von der Tatsache, daß - wo immer möglich - Klerikern bei der Besetzung von Professuren eindeutig der Vorzug gegeben wird (und somit die Frage der wissenschaftlichen Qualität einen nachgeordneten Stellenwert einnimmt), bis hin zu dem mit der zunehmenden Reklerikalisierung konsequent einhergehenden Bemühen, Priesteramtskandidaten und Laien nicht nur in der spirituellen Begleitung und in der pastoralen Ausbildung, sondern auch im theologischen Studium wiederum strikter voneinander zu trennen. Wie auf diese Weise die Fähigkeit gefördert werden soll, in der pastoralen Praxis später zusammenzuarbeiten, ist unerfindlich.
- Auffallend ist weiterhin das außerordentlich harmonisch vorgestellte Bildungsideal, das der «Grundordnung» zugrundeliegt: Spirituelle, wissenschaftliche und pastorale Ausbildung ergänzen sich ebenso auf harmonische Weise, wie die verschiedenen Fächer organisch aufeinander bezogen werden können. Daß sich hier Widersprüche und Konflikte auftun können, ist nicht vorgesehen. Spätestens im «Zweifelsfalle» - wie er in der Realität gar nicht so selten eintritt - dürfte allerdings die spirituelle Komponente den Ausschlag für die Konfliktlösung geben.
- Es versteht sich aufgrund der vorhergenannten Punkte fast von selbst, daß weder neue Ansätze (wie insbesondere etwa die Feministische Theologie) noch neue Orte des Theologietreibens² in der geltenden Ordnung des Theologiestudiums Platz finden können. Das führt dazu, daß Begegnungen mit kreativen Aufbrüchen theologischen Denkens außerhalb des «offiziellen» Studiums aufgesucht werden müssen (was nicht unbedingt gern gesehen wird!); ein kritisch-konstruktiver Diskurs mit diesen Ansätzen findet innerhalb der «herrschenden» Theologie in der Regel nicht statt.
- Der Hang innerhalb der «herrschenden» Theologie eher zu einer gewissen Behäbigkeit und Biederkeit als zu kreativer Weiterentwicklung des Tradierten und zu Innovationen wird nicht zuletzt durch die lehramtlichen Reglementierungen begünstigt, die auf die Ausgestaltung der katholischen Theologie seit einigen Jahren wieder massiven Einfluß nehmen. Es sollte nicht unterschätzt werden, welche zumindest «heimlichen Botschaften» Dozierende, die sich überzogenen Gehorsamsansprüchen des kirchlichen Lehramtes einschließlich der Androhung von einseitig verhängten Sanktionen ausgesetzt sehen, Studierenden übermitteln. Daß gerade solche jungen Leute, die

- mit innerem Engagement und wachem Interesse sich auf eine pastorale Tätigkeit in der (katholischen) Kirche ausbilden lassen möchten, angesichts der allenthalben ihnen begegnenden Anpassung und Resignation in den letzten Jahren immer häufiger das Theologiestudium aufgeben, kann im Grunde genommen nicht verwundern; es sollte aber zu denken geben.
- Die genannten Entwicklungen bringen es mit sich, daß im Theologiestudium eher eine rezeptive Haltung als eine eigenständige kritische Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen gefördert wird. Die Vermittlung erfolgt weiterhin bevorzugt in der Form der lehrhaften Darstellung - sei es von Forschungsergebnissen, sei es von kompendienhaft zusammengestelltem Glaubenswissen.
 - Die Ausrichtung der Einzeldisziplinen an ihrer Binnensystematik bedingt zusätzlich, daß der postulierte Gesamtzusammenhang der Theologie - wenn überhaupt - nur nachträglich und additiv konstruiert werden kann; eine die gesamte Theologie durchziehende gemeinsame «Logik» wird so jedenfalls zumindest für die Studierenden nicht ersichtlich.

2. Einschätzung des Theologiestudiums durch Studierende - Ergebnisse aus einer Befragung in Österreich

Bedauerlicherweise liegen - soweit mir bekannt - keine neueren Erhebungen vor, die ein verallgemeinerndes Urteil erlauben ließen, wie sich das geltende Konzept des Studiums katholischer Theologie in der Einschätzung der Betroffenen, also der Theologiestudentinnen und -studenten darstellt. Um wenigstens beispielhaft einen Eindruck davon zu vermitteln, seien im folgenden einige Befunde zusammengestellt, die einer unter Theologiestudierenden in Österreich im vergangenen Jahr durchgeführten Enquete entnommen worden sind³. Befragt wurden Priesteramtskandidaten und Laientheologen bzw. -theologinnen sowie auch Studierende der evangelischen Theologie. Thesenartig zusammengefaßt ergibt sich:

- Ausschlaggebend für die Wahl des Theologiestudiums sind vor allem folgende Motive:

- Interesse an theologischen Fragen; Bedürfnis, mit Menschen zu arbeiten; Bedürfnis, Menschen auf Fragen ihres Lebens eine Antwort geben zu können; Klärung des eigenen Glaubens.
- Die Überlegung, Priester zu werden, spielt für einen großen Teil der Studierenden (bei Frauen für den Fall, daß sie es könnten) eine Rolle, wird derzeit von vielen jedoch fallengelassen, weil sie sich auf das real existierende Priesterbild nicht einlassen wollen.
- Die Erfahrungen mit dem Theologiestudium sind ambivalent. Geschätzt werden: persönliche Horizonterweiterung, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten, Sensibilisierung für soziales und politisches Engagement. Zu wenig erkennbar ist für viele Studierende die Relevanz des Studiums für den persönlichen Glauben.
- Überwiegend kritisch beurteilt wird die didaktische und methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen - im Unterschied zu ihrer positiven inhaltlichen Beurteilung.
- Reformvorschläge richten sich insbesondere auf folgende Forderungen: Wunsch nach freierem Studienaufbau und mehr Wahlmöglichkeiten; Wunsch nach einer stärker praxisbezogenen Ausbildung; Einbeziehung von aktuelleren bzw. gegenwartsnäheren Inhalten.
- Die Mehrzahl der Studierenden bekundet eine enge Verbundenheit mit der Kirche. Vom späteren Beruf wird vor allem gewünscht, Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen erfahrbar machen oder Menschen Zugänge zu einer lebendigen Glaubenspraxis eröffnen zu können. Rund ein Drittel will den karitativ-sozialen Auftrag der Kirche verwirklichen oder christliche Wertvorstellungen in eine säkulare Berufswelt einbringen. Ob allerdings wirklich die Bedingungen dafür gegeben sind, wird mit Blick auf die bestehende Kirche eher skeptisch beurteilt.
- Ein wenig zugespitzt lassen sich diese Befunde zusammenfassend dahingehend interpretieren, daß die befragten Theologiestudierenden im großen und ganzen mit ihrem Studium zufrieden sind, daß sie mehrheitlich jedoch mehr oder weniger erhebliche Schwierigkeiten mit seinen Rahmenbedingungen (insbesondere mit dem konkreten Erscheinungsbild der Kir-

che sowie mit der Gestaltung der pastoralen Dienste) haben. Daß fast die Hälfte der befragten Theologiestudierenden befürchtet, daß sie eines Tages Konflikte mit der Amtskirche haben könnten, und nur 29 Prozent von ihnen sich bei einer Wahl zwischen gleichwertigen Posten im kirchlichen bzw. nichtkirchlichen Bereich für die Anstellung in der Kirche entscheiden würden, weist deutlich in diese Richtung. Wer dafür eine allzu kirchenkritische oder gar antikirchliche Stimmungsmache von seiten der Theologenschaft verantwortlich machen möchte, macht es sich wohl zu einfach.

Gleichwohl soll und kann diese nicht aus ihrer Pflicht genommen werden. Die oben aufgeführten Mängel in der geltenden Studienordnung sind zu gravierend, und auch die von den Studierenden geäußerten Kritikpunkte sowie in Anschlag gebrachten Reformvorschläge sind zu bedenkenswert, als daß man einfach darüber hinweggehen könnte.

3. Zwischenüberlegungen zur Didaktik der Theologie als Voraussetzung für eine angemessene Studienordnung

K. Rahner hat, als im Anschluß an das Zweite Vatikanische Konzil die Diskussion um die fällige Reform des Theologiestudiums sehr kontrovers geführt wurde, in einer bestimmten Phase heftig interveniert und angemahnt, daß einer sinnvollen Studienreform eine wissenschaftliche Reflexion auf das Ganze der Theologie vorausgehen müsse: «Eine solche Reflexion müßte sowohl auf die Einheit und die vom Wesen der Sache herkommende Differenzierung der einen Theologie wie auf die heute fällige «epochale» Gestalt der Theologie reflektieren. Das erste versteht sich von selbst. Das zweite ist ebenso wichtig, wenn man bedenkt, in welcher Zeit wir leben und wie die Theologie sein muß, wenn sie dem Theologen als Menschen von heute in der radikalen Angefochtenheit seines Glaubens gerecht werden soll.»⁴ Erst nach einer solchen Reflexion könne begründet über den dem Studium zugrundezulegenden Fächerkanon und über die Abfolge der Fächer entschieden werden. Im Gegensatz dazu stellte sich die faktische «Reform» für ihn so dar, daß die bestehende

Fächerverteilung nur konserviert würde und bestenfalls weitere Fächer additiv hinzukämen.

Dieser Einspruch Rahners war nicht nur damals berechtigt; er ist auch – oder gerade – heute noch weitgehend zutreffend: Die geltenden Studienordnungen bestehen im Grunde genommen aus einer – mehr oder weniger untereinander verbundenen – Auflistung der einzelnen Disziplinen mit ihrem jeweiligen «Stundenanteil».

Soll dieser unbefriedigende Zustand überwunden werden, bedarf es – so wird hier behauptet und postuliert – neben einer wissenschaftlichen auch einer (päd-)agogisch-didaktischen Reflexion auf das Ganze der Theologie; dabei hängt beides miteinander zusammen. Nüchtern ist allerdings damit zu rechnen, daß mehr noch als die Forderung nach einer wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion der Theologie die nach ihrer didaktischen Reflexion auf Ablehnung stößt. Denn gerade die didaktische Dimension wird in der Regel nicht als konstitutiver Bestandteil der Theologie und ihrer Fächer angesehen, sondern gewissermaßen als ihr «Anhängsel», für das in besonderer Weise Religionspädagogik und Katechetik als zuständig gelten. Für die Theologie wird dabei entweder eine aus der Logik des Glaubens entwickelte Grundstruktur in Anspruch genommen oder für die je einzelnen Fächer eine Systematik vorausgesetzt, die sich aus der jeweiligen methodologischen Eigenart des Faches ergibt. Dieser, sei es dogmatischen, sei es hermeneutischen, Struktur der Theologie bzw. ihrer Einzelfächer kommt dieser Auffassung gemäß der Primat zu; alle didaktischen und methodischen Fragen sind dem unterzuordnen⁵.

Wer so argumentiert, legt eine völlige Unkenntnis davon an den Tag, worum es in (päd-)agogisch-didaktischen Überlegungen auch oder gerade im wissenschaftlichen Bereich geht. Zu meinen, es gehe ihnen allein um die «Erfindung» von und Einübung in Techniken und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Inhalte möglichst effizient den Lernenden bzw. Studierenden zu vermitteln, ist ein Mißverständnis. Erst recht zielen solche Überlegungen nicht etwa auf eine Niveauminderung oder auf eine Anpassung von Inhalten an die Methoden – unter Gefahr gar der

Preisgabe von Inhalten. Eine gehaltvolle (pädagogisch-didaktische Reflexion vollzieht sich vielmehr auf mehreren Ebenen: (a) Sie fragt nach den anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen, die man beim Bemühen, bestimmte «Lerngegenstände» zu vermitteln, vorfindet und die dabei zu berücksichtigen sind (was auch Hinarbeiten auf ihre Veränderung oder Transformation bedeuten kann!). (b) Sie bestimmt die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien für einen «Lerngegenstand» und versucht, diese angemessen aufeinander abzustimmen. (c) Dabei läßt sie sich von der Einsicht leiten, daß die genannten Aspekte dem «Lerngegenstand» nicht rein äußerlich sind, sondern ihn selbst mitbedingen – ebenso wie das rezipierende Subjekt seinerseits nochmals aktiv auf ihn Einfluß nimmt, ein «Lerngegenstand» sich also auch im Zug seines «Erlernt-Werdens» verändert. Es gilt darum, genau diese «didaktische Logik» von Gegenstand auf der einen und aktiv-rezipierendem Subjekt auf der anderen Seite zu rekonstruieren sowie die interaktive Beziehung zwischen beiden. Dies ist die genuine Fragestellung einer «Wissenschaftsdidaktik», die ihrerseits in engem Verhältnis zur Wissenschaftstheorie steht; im Anschluß an J. Piaget könnte man sie als «genetische Epistemologie» in praktischer Absicht bezeichnen.

Auf die Theologie bezogen heißt das, daß sie nicht als eine objekthafte Größe verstanden werden kann, deren Inhalte informativ zur Kenntnis gebracht und angeeignet werden können. Erkennen, Lernen, Reflektieren, Verstehen in «Sachen» des Glaubens sind vielmehr bereits genuin theologische Vorgänge, die der «Sache», um die es geht, zu entsprechen haben – und umgekehrt. Insofern kommt also auch dem Didaktischen ein zutiefst theologischer Rang zu⁶. Damit wird für den Lehr-Lern-Zusammenhang ernst genommen, daß es der Theologie nicht um ein Wissen geht, das (akkumulativ) gelernt und dann zur Anwendung gebracht werden kann. Vielmehr geht es um die Mitteilung einer Wirklichkeit und die Rechenschaft darüber, die ihrerseits auf eine entsprechende Mitteilung untereinander drängt. Der Satz H. Peukerts, «Die gemeinte Sache bestimmt die Weise ihrer möglichen intersubjektiven Mitteilung

und muß umgekehrt aus dem Vorgang der Mitteilung erschlossen werden»⁷, kann auch gewissermaßen als didaktische Grundformel des Theologietreibens gelesen werden. Man kann sagen, daß der sich daraus ergebende enge Zusammenhang zwischen Theologie und Gestaltung des Studiums nicht nur als einem Lern-, sondern auch als einem Lebensort in der theologischen Wissenschaftstradition durchaus bekannt war und – wenn auch in unterschiedlichen Akzentuierungen – eingelöst worden ist, bis er im Zuge der «Akademisierung der Theologie» mit ihrer Spezialisierung und Positivierung in den Einzeldisziplinen ins Hintertreffen geriet⁸. Von daher gesehen, ist es durchaus an der oben dargestellten römischen Studienordnung zu würdigen, daß sie sehr auf die Wahrung dieses Zusammenhangs bedacht ist. Aber sie tut es, wie aufgezeigt, im Sinne eines auf eine bestimmte Orthodoxie-Vorstellung fixierten Theologieverständnisses. Es scheint, daß in dem Maße, wie ein verändertes theologisches Paradigma sich durchsetzt und Theologie stärker im Sinne von «doing theology» verstanden und praktiziert wird, der Zusammenhang von Inhalt und Lernen, Verstehen und Handeln wiederum auf neue Weise zur Geltung kommt. Nicht zufällig haben sich etwa im Kontext der Feministischen Theologie oder der Befreiungstheologie bemerkenswerte neue Formen, Theologie zu treiben und zu lernen, ausgebildet, für die vor allem kennzeichnend ist, daß die verschiedenen Dimensionen theologischer Bildung – Wissenschaft, Spiritualität und (kirchliche und gesellschaftliche) Praxis – sich stark gegenseitig durchdringen, und zwar im Sinne einer kritisch-konstruktiven Ergänzung und nicht einer gegenseitigen Einebnung.

4. *Didaktische Postulate einer theologischen Studienreform*

Die vorhergegangenen Überlegungen zum angemessenen Ansatz einer theologischen Didaktik legen es nahe, manche konzeptionellen Alternativen, wie sie in der Studienreformdiskussion der vergangenen Jahre⁹ konstruiert und einander gegenübergestellt wurden, zu problematisieren, so etwa wenn zwischen einer

fachdidaktischen und einer berufsdidaktischen Ausrichtung des Theologiestudiums unterschieden wurde oder auch zwischen einem existentiellen und einem beruflichen bzw. pastoralen Grundkonzept. Es handelt sich dabei nicht um grundsätzliche Unterschiede, sondern vielmehr um mögliche Schwerpunkte oder Aspekte, die dann Folgen auch für die anderen Bereiche zeitigen. So erhöht etwa ein insgesamt stärker Tätigkeitsfeld-orientiertes Studium zugleich die didaktischen Anforderungen an die einzelnen Disziplinen, statt sie davon zu entlasten. In diesem Sinne versuchen die folgenden didaktischen Postulate, nicht nur das eine oder das andere, sondern das Gesamtgeflecht von Existenz, Fachwissenschaft und Beruf in den Blick zu nehmen. Sie gehen davon aus, daß sich die Voraussetzungen des Theologiestudiums erheblich verändert haben, angefangen von der nicht mehr ohne weiteres gegebenen kirchlichen Sozialisation der Studierenden über die Pluralität innerhalb der Theologie selbst bis hin zu der Ausdifferenzierung des Berufsfeldes von Theologen und Theologinnen. Dabei soll das Studium zum Erwerb einer theologischen Urteilskraft, verbunden mit pastoralen Handlungskompetenzen, verhelfen, «die ‹Denken und Handeln im Geiste Jesu› angesichts der gegenwärtigen Situation ermöglicht»¹⁰.

a) An die Stelle des kumulativen Lernens hat das Prinzip des *exemplarischen Lernens* zu treten. Daß bislang im Theologiestudium weitgehend das kumulative Lernen dominiert, hängt mit der erfolgten Ausdifferenzierung der Einzeldisziplinen zusammen und mit der Vorstellung, daß die Studierenden sich zumindest mit den jeweiligen Grundkenntnissen in diesen Einzeldisziplinen vertraut machen müßten. Auf diese Weise kommt es zwangsläufig zu einer Anhäufung von Wissensinhalten, die schließlich abgeprüft werden. Die Studierenden erleben so die Theologie als eine Addition dieser Einzeldisziplinen. Mit der Frage, wie diese zusammengehören, werden sie weitgehend allein gelassen. Der Stundenplan ist dermaßen voll, daß kaum mehr Freiräume gegeben sind. Exemplarisches Lernen meint demgegenüber, von der Vorstellung, alle möglichen Inhalte müßten vermittelt werden, loszukommen und stattdessen die Studierenden – gemeinsam mit

den Lehrenden – zur Auseinandersetzung mit ausgewählten komplexen theologischen Fragestellungen zu führen, die unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Dimensionen (z.B. biblisch, historisch, dogmatisch, religionspsychologisch etc.) und unter Zuhilfenahme der entsprechenden Fächer einer Lösung zuzuführen sind. Der Vorteil eines solchen «Projektstudiums»¹¹ ist, daß anhand des jeweiligen Problems gelernt werden kann, wie die verschiedenen Bereiche innerhalb der Theologie zusammengehören (wobei diese «Einheit» keineswegs immer organisch ausfallen muß, sondern sich auch als sperrig erweisen kann), und daß zugleich ein vergleichender Einblick in die «Logik» der Einzeldisziplinen ermöglicht wird. Hinzu kommt, daß das Studium praxisorientierter erfolgen kann, ohne deswegen theorieloser zu werden¹².

b) Das Prinzip des exemplarischen Lernens gibt dem *partizipativen Lernen* einen Vorrang vor dem rezeptiven Lernen. Partizipatives Lernen meint, daß die Lernenden bzw. Studierenden aktiv den Prozeß des Lernens – und Forschens – mitgestalten können. Dieses ist keineswegs eine neue Idee, sondern sie liegt der klassischen Vorstellung der Universität als Lehr-Lern-Gemeinschaft zugrunde. Lehren und Lernen sollen demnach als Wechselverhältnis begriffen und konzipiert werden. Am ausdrücklichsten ist das beim gemeinsamen forschenden Lernen eingelöst. Aber selbst im propädeutischen Bereich kann die Selbständigkeit und aktive Beteiligung der Studierenden gefördert werden. Dies geschieht insbesondere dadurch, daß nicht nur Inhalte vermittelt werden, sondern – wiederum exemplarisch – die Erkenntnisprozesse dazu rekonstruiert und kritisch evaluiert werden. Mit diesen Bemerkungen soll nicht abgestritten werden, daß auf rezeptives Lernen nicht gänzlich verzichtet werden kann. Aber es ist dort verfehlt, wo es nur um eines bestimmten Stoffes willen gefordert wird und es nicht zu Möglichkeiten partizipativen Lernens überleitet. Beides sollte in einem gediegenen Verhältnis zueinander stehen, was mit Blick auf die geltende Studienordnung heißt, daß der Anteil von Wahlmöglichkeiten beträchtlich zu erhöhen ist.

c) Gerade in der Theologie und ihrem Studium ist mit dem partizipativen Lernen noch

ein anderer Aspekt verbunden. Involvieren sie doch – wie auch die österreichische Umfrage zeigt – in hohem Maße den eigenen Glauben und damit die ganze Existenz. Dabei kann das Theologie-Lernen teils als verunsichernd, teils als befreiend erfahren werden; nicht selten führt es in Krisen, in deren Verlauf es auch zu einer Transformation des bisherigen Glaubens kommen kann. Das bedeutet, daß die Studierenden alles andere als eine «tabula rasa» sind, die allererst mit theologischen Lehren vollzupfropfen wäre. Sondern sie bringen bereits ihre je individuelle «Theologie» mit sich. Diese ausdrücklich thematisieren und aufarbeiten zu können, ist nicht nur Sache der spirituellen Begleitung. Im Sinne einer kritisch-diskursiven Vergewisserung muß sich dies vielmehr auch das Theologiestudium – im Sinne eines *existentiellen Lernens* – angelegen sein lassen, will es wirklich ein lebenslanges Theologie-Lernen in Gang bringen und nicht in verhängnisvoller Weise wissenschaftlich-kritische Reflexion und spirituelle Erbauung auseinanderdriften lassen¹³. Zur theologischen Existenz gehören lebenslange Bildung und Reifung in beiden Bereichen – mitsamt den sowohl existentiell-psychischen als auch intellektuell-kognitiven

Krisen und Transformationen, die damit einhergehen.

d) Zum Erwerb einer heute angemessenen theologischen Urteilskraft ist es erforderlich, daß das Theologiestudium als *ökumenisches Lernen*¹⁴ konzipiert wird. Für ökumenisches Lernen ist kennzeichnend, daß es auf ein weltkirchliches Bewußtsein zielt und in gleichem Maße sensibel ist für den je eigenen Kontext, daß es die ganze ökumenische Christenheit in den Blick nimmt und fähig werden läßt zum interkulturellen und -religiösen Dialog und daß es sich von der Sorge um die gegenwärtigen und künftigen Lebensbedingungen für alle Menschen und um eine bewohnbare Erde leiten läßt. Das kann und braucht hier nicht im einzelnen entfaltet zu werden. Es sei lediglich daran erinnert, daß gerade im Bereich der katholischen Kirche an einer bewährten Tradition angeknüpft werden kann, die nur in modifizierter Weise fortgesetzt werden müßte: Um solche weltkirchlichen und ökumenischen Erfahrungen auch im Studium machen zu können – was nach Kräften gefördert zu werden verdient –, führen nicht länger alle Wege bloß nach Rom, sondern in alle Welt.

¹ Vgl. K. Rahner/H. Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium (Freiburg 1966) 291.

² Vgl. dazu CONCILIUM 14 (1978) Heft 5: Neue Orte des Theologietreibens.

³ Im folgenden wird zurückgegriffen auf den von Chr. Friesl verfaßten, hektographiert veröffentlichten Kurzbericht der Untersuchung «TheologiestudentInnen '93: Identität und Beruf» (Wien 1993).

⁴ K. Rahner, Zur Reform des Theologiestudiums (Freiburg i.Br. 1969) 21.

⁵ Besonders prägnant findet sich diese Position bei J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung (Einsiedeln 1983) bes. 14ff.

⁶ Vgl. ausführlicher J. Werbeck, Religionsdidaktik als «theologische Konkretionswissenschaft». Zum theologischen Rang des Didaktischen – aus fundamentaltheologischer Perspektive, in: Katechetische Blätter 113 (1988) 82–99.

⁷ H. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie (Düsseldorf 1976) 318.

⁸ Zu den historischen Entwicklungslinien des Theologiestudiums vgl. H. Luther, Hochschuldidaktik der Theologie (Hamburg 1980) 7–105.

⁹ Festgehalten z.B. in der sechsbändigen Dokumentation «SKT – Studium Katholische Theologie», hg. von der Kommission «Curricula in Theologie» des Westdeutschen

Fakultätentages durch E. Feifel (Zürich/Einsiedeln/Köln 1973–1980).

¹⁰ W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft (Zürich/Einsiedeln/Köln 1986) 220. Zur näheren materialen Bestimmung sei auf die vorangegangenen Aufsätze dieses Heftes verwiesen.

¹¹ Vgl. dazu u.a. G. Otto, Curricula für das Studium der Praktischen Theologie?, in: F. Klostermann/R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute (München/Mainz 1974) 567–585, bes. 579ff. Zu einer entsprechenden Gesamtkonzeption des Studiums vgl. insbesondere D.S. Browning, A Fundamental Practical Theology (Minneapolis 1991).

¹² Zur angemessenen Bestimmung vgl. W.G. Jeanron, Zwischen Praxis und Theorie: Theologie in der Orientierungskrise, in: CONCILIUM 28 (1992) 486–490.

¹³ In diesem Zusammenhang ist an K. Rahners Konzeption des theologischen «Grundkurses» zu erinnern, der sich bewußt auf einer «ersten Reflexionsstufe» bewegen soll, um die Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen, und sie in die wissenschaftliche Theologie einzuführen; vgl. K. Rahner, a.a.O., 51–96.

¹⁴ Aus der zahlreichen Literatur zum Thema sei hier verwiesen auf G. Orth (Hg.), Dem bewohnbaren Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens (Münster o.J.); K. Piepel, Lerngemeinschaft Weltkirche (Aachen 1992).

NORBERT METTE

1946 in Barkhausen/Porta (BRD) geboren; Studium der Theologie und Sozialwissenschaften; Dr.theol.; seit 1984 Professor für Praktische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Paderborn; verheiratet; drei Kinder. Mitglied des Direktionskomitees von CONCILIUM. Zahlreiche Veröffentlichungen zu pastoraltheologischen und religionspädagogischen Themen, u.a.: Voraussetzungen

christlicher Elementarerziehung (Düsseldorf 1983); Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000 (gem. mit M. Blasberg-Kuhnke, Düsseldorf 1986); Gemeindepraxis in Grundbegriffen (hg. mit Chr. Bäuml, München/Düsseldorf 1987); Auf der Seite der Unterdrückten? Theologie der Befreiung im Kontext Europas (hg. mit P. Eicher, Düsseldorf 1989); Der pastorale Notstand (gem. mit O. Fuchs u.a., Düsseldorf 1992); Religionspädagogik (Düsseldorf 1994). Anschrift: Liebigweg 11a, D-48165 Münster, BRD.