

Forum Exegese und Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an

Jg. I – 2016 | Heft I



Perspektiven bibelwissenschaftlicher Hochschuldidaktik

Herausgegeben von Stefan Fischer und Thomas Wagner
in Zusammenarbeit mit Melanie Köhlmoos

narr
ranck
e\atte
mpto

Stefan Fischer
Thomas Wagner
Melanie Köhlmoos
Perspektiven
bibelwissenschaftlicher
Hochschuldidaktik
Серия «Forum Exegese und
Hochschuldidaktik: Verstehen
von Anfang an (VvAa)»

Аннотация

Die neue Zeitschrift «Forum Exegese und Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an» (VvAa) setzt sich zum Ziel, die Diskussion über eine fachspezifische Hochschuldidaktik in den Bibelwissenschaften zu eröffnen und voranzutreiben. Aus dieser Diskussion heraus soll die Qualität der Vermittlung exegetischer Methoden reflektiert und gestärkt werden.

Содержание

Verstehen von Anfang an – Exegese und Hochschuldidaktik	5
1. Zur gegenwärtigen Situation akademischer Lehre in den Bibelwissenschaften	6
2. Zur Restrukturierung theologischer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses	20
3. Zum Entstehen und zur Zielsetzung dieser Zeitschrift	26
Literatur	31
Vom Zauber der Schriftauslegung	35
1. Erste Einsichten	43
2. Kompetenzorientierte Exegese in den Zeiten von Bologna	46
3. Unklare Erwartungen	48
4. Unrealistische Ziele	49
5. Überzogene Erwartungen	52
6. Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung als Entzauberungsmittel	55
Конец ознакомительного фрагмента.	60

Stefan Fischer / Thomas Wagner

Forum Exegese und Hochschuldidaktik – Verstehen von
Anfang an

Jg.1 – 2016 | Heft 1

Melanie Köhlmoos

Narr Francke Attempto Verlag Tübingen

[bad img format]

© 2017 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 • D-72070 Tübingen

www.francke.de • info@francke.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

E-Book-Produktion: pagina GmbH, Tübingen

ePub-ISBN 978-3-7720-0051-5

Forum Exegese und Hochschuldidaktik Verstehen von
Anfang an (VvAa)

Jahrgang 1–2016, Heft 1

Verstehen von Anfang an – Exegese und Hochschuldidaktik

Stefan Fischer und Thomas Wagner

Mit ›Forum Exegese und Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an‹ (VvAa) wird das breite Angebot wissenschaftlicher Zeitschriften der Bibelwissenschaften um eine weitere ergänzt. Im Fokus dieser zweimal jährlich erscheinenden Zeitschrift steht der akademische Unterricht im Alten und im Neuen Testament. Die methodischen Grundlagen einer der aktuellen exegetischen Forschung entsprechenden Didaktik, die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie die Einbindung des bibelwissenschaftlichen Studiums in den Kontext akademischen Lehrens und Lernens werden Gegenstand der in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sein. Die Beitragenden reagieren damit auf Veränderungen der Rahmenbedingungen akademischer Lehre in den Bibelwissenschaften, insbesondere der durch den Bologna-Prozess hervorgerufenen Restrukturierungen der akademischen theologischen Studiengänge. Dieses geschieht in einer Zeit, in der sich das Lernverhalten und die christliche Sozialisation der Studierenden massiv wandeln. Die gemeingesellschaftliche Entwicklungen betreffen vermehrt die christlichen Kirchen und mit ihnen das Interesse an biblischen Texten.

1. Zur gegenwärtigen Situation akademischer Lehre in den Bibelwissenschaften

Während bei der Einführung des Bologna-Prozesses die Erstellung eines gestuften Studiensystems mit vergleichbaren Abschlüssen angestrebt wurde, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu errichten, ging mit der Neuausrichtung des Hochschulstudiums auch eine Fokussierung akademischen Lehrens auf die Vermittlung von Kompetenzen¹ einher, durch die eine höhere Praxisrelevanz der Hochschullehre erreicht werden soll. Lehrende haben seitdem für ihre Lehrveranstaltung eigene Studienziele zu formulieren. Diese »beschreiben das von den Studierenden zu erwerbende fachliche, methodische und überfachliche ›Wissen‹ und ›Können‹ im Sinn von Kompetenzen«².

Bezogen auf theologische Studiengänge und hier im Blick auf die Unterrichtspraxis zukünftiger Theologinnen und Theologen benennt die EKD für deren Ausbildung in Deutschland in einem der von ihr herausgegebenen und verantworteten Texte zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz (Band 96) fünf Kompetenzfelder, die sie zur Wahrnehmung des mit ihrem Auftrag in Kirche und Gesellschaft einhergehenden Lehramts im Laufe ihres Berufsbildungsprozesses vom

Hochschulstudium bis hin zu den Fortbildungen in den ersten Berufsjahren schwerpunktmäßig ausprägen sollen. Im Einzelnen werden Reflexionskompetenz, Gestaltungskompetenz, Förderkompetenz, Entwicklungskompetenz sowie Dialog- und Diskurskompetenz angeführt.³ Die Förderung dieser Kompetenzen soll sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst erfolgen. Ein Blick auf die Kompetenzen zeigt bereits, dass es sich bei ihnen um solche handelt, die vor allem in kleinen Lerngruppen mit intensiver Betreuung durch die Lehrenden gefördert werden können. Dies steht jedoch in einer eklatanten Diskrepanz zur gegenwärtigen Situation an deutschen Universitäten und Hochschulen, insbesondere für Studierende, die sich auf das Lehramt in Regel- und Sonderschulen vorbereiten, wie unten weiter ausgeführt wird.



Stefan Fischer *1966, Dr. theol., ist Privatdozent und Lehrbeauftragter an der Ev.-Theol. Fakultät der Universität Wien. Außerdem ist er Forschungsmitarbeiter an der University of the Free State, Bloemfontein, Südafrika. Er lehrt seit 20 Jahren alttestamentliche Wissenschaft im deutsch- und englischsprachigen Bereich. Als Pfarrer der evangelisch-reformierten Kirche Basel-Stadt steht er im steten Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.



Thomas Wagner *1971, Dr. theol., ist Akademischer Rat an der Bergischen Universität Wuppertal und Privatdozent an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal / Bethel. Neben seinen Studien zum Alten Testament beschäftigt er sich mit der Entwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten zur Vermittlung exegetischer Methodik in den BA- und Lehramtsstudiengängen. Zusammen mit Kurt Erlemann legte er 2013 mit *Leitfaden Exegese* einen ersten Entwurf zur Gestaltung von Proseminaren für Studierende vor, deren Studiengänge keine Kenntnis biblischer Sprachen vorsehen.

Der Zugang zum Lehramt für Religion wird in den deutsch-

sprachigen europäischen Ländern sehr verschieden gehandhabt. In Österreich wird das sechssemestrige Bachelorstudium zur Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern 2015/16 zum letzten Mal angeboten.⁴ Nunmehr wird an der ökumenisch verantworteten Kirchlich-Pädagogischen Hochschule (KPH) in Wien ein achtsemestriges ökumenisches Bachelorstudium angeboten (BE_D). Als Besonderheit ist zu erwähnen, dass dort am *Institut Ausbildung Religion* Ausbildungslehrgänge für katholische, altkatholische, evangelische, orthodoxe, orientalisch-orthodoxe und freikirchliche Religion angeboten werden. Der Erwerb von Kompetenzen in den bibelwissenschaftlichen Fächern spielte im Rahmen dieser Studiengänge nur eine untergeordnete Rolle.⁵ An der Universität werden Studierende in neun Semestern ausgebildet. Hier sind die zu belegenden bibelwissenschaftlichen Fächer dieselben wie die des auf das Pfarramt zielenden Studiengangs Evangelische Theologie. Als zu erwerbende Kompetenzen werden für die Studiengänge folgende genannt: »Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empathie, Toleranzbereitschaft, Kritikfähigkeit, Bewusstsein für Persönlichkeitsentwicklung und die Bedeutung personaler Glaubwürdigkeit, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und Berufsrolle.«⁶

Die in den bibelwissenschaftlichen Fächern angestrebten Kompetenzen lassen sich dabei wohl allenfalls der Kritikfähigkeit zuordnen, denn sie zielen im Proseminar auf Kompetenzen der »Beherrschung des klassischen historisch-

kritischen Methodenkanons und neuerer exegetischer Zugänge zur Auslegung biblischer Texte«7. Im Pflichtmodul Exegese des Alten Testaments soll ein »eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten mit alttestamentlichen Texten eingeübt und die Fähigkeit zu selbständigem kritischem Urteilsvermögen erreicht werden«8.

Die Schweiz besitzt kein nach den einzelnen Berufszielen differenziertes Studiensystem. Das Theologiestudium befähigt zu allen theologischen Berufen. Ein verbindliches Regelstudium zum Religionslehrer fehlt, so dass die Ausbildungsgänge kantonal verschieden sind. Häufig erteilen Absolventen eines Theologie- oder Religionswissenschaftsstudiums den Schulunterricht, nachdem sie zusätzlich zum Abschluss des Fachstudiums ein Lehrdiplom für das Unterrichtsfach Religion für Maturitätsschulen erworben haben.⁹ Eine auf eine spätere berufliche Praxis bezogene Kompetenzorientierung kann daher im Theologiestudium nicht stattfinden und scheint auch nicht vorgesehen zu sein. Für die Primarschule wird häufig am Lehrer- und Lehrerinnenseminar die Fachdidaktik »Biblische Geschichte« gelehrt oder an der pädagogischen Hochschule Religion als ökumenischer Freiwahlkurs belegt. Alternativ gibt es für die Ausbildung zur Katechetin oder zum Katecheten einen kirchlichen, berufsbegleitenden dreijährigen Theologiekurs, der durch einen ebenfalls berufsbegleitenden zweijährigen pädagogischen Ausbildungsteil ergänzt wird, so dass es zwar eine klare pädagogische Kompetenzorientierung gibt, diese jedoch

nicht mit dem Studium der Theologie verknüpft ist.¹⁰

Für den Pfarrberuf werden in der Deutschschweiz in fünf Bereichen zwölf Kompetenzen zugrunde gelegt: Glaubwürdig leben (Leben aus dem Evangelium, Berufsidentität, Selbstmanagement), Lösungen entwickeln (Hermeneutische Reflexion, Kreativität), Beziehung gestalten (Beziehung und Empathie, Team- und Konfliktfähigkeit), Ergebnisse erbringen (Ziel- und Ergebnisorientierung; Planung und Organisation), Einfluss nehmen (Leitung, Auftritt und Repräsentation, Kommunikation),¹¹ die während des Theologiestudiums und des Vikariats erworben werden sollen. Obwohl es eine Initiative des Konkordats gibt, das kirchliche und das universitäre Curriculum aufeinander abzustimmen,¹² streben die Kompetenzorientierungen auseinander. Als universitäres Ziel für die bibelwissenschaftlichen Fächer wird angegeben: »Die biblisch-exegetischen Fächer befassen sich mit den Texten des Alten und Neuen Testaments in den jeweiligen Ursprungssprachen, um die in den biblischen Texten enthaltenen Konzeptionen in literarischer, religionsgeschichtlicher und theologisch-hermeneutischer Hinsicht präzise beschreiben und analysieren zu können.«¹³ Wenn das Beschreiben und Analysieren von Konzeptionen die zu erwerbenden Kompetenzen sind, so schließt dieses zwar die hermeneutische Reflexion und eine Ziel- und Ergebnisorientierung ein, deutet aber zugleich auf ein Auseinanderklaffen der Interessen.

Die mit dem Bologna-Prozess verbundene

Kompetenzorientierung akademischer Lehre stellt sich unter den aktuellen Bedingungen an Universitäten und Hochschulen als besonders problematisch dar. Bedingt durch den Rückgang des Angebots beruflicher, nicht-akademischer Ausbildungsstellen, einer bildungspolitisch geförderten Erhöhung der Akademikerquote jedes Jahrgangs sowie in Deutschland durch die Doppelabiturjahrgänge verzeichnen die Universitäten derzeit ein erhöhtes Aufkommen an Studierenden, durch das die Fächer mit geringen Personalkapazitäten besonders betroffen sind.¹⁴ Ein solches Fach stellt auch die Ev. Theologie und mit ihr die Lehre des Alten und des Neuen Testaments dar. Ein auf die Förderung der für die theologische Lehre genannten Kompetenzfelder ausgerichtetes Studium erscheint unter diesen Bedingungen kaum mehr möglich. Dies gilt (in Deutschland) allerdings nur für die Studiengänge, in denen sich Studierende für das Lehramt in Regelschulen und Sonderschulen qualifizieren. Die Anzahl der Theologiestudierenden, die sich auf einen Dienst im Pfarramt vorbereiten, ist seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts rückläufig. In den letzten Jahren zeichnete sich eine leichte Veränderung ab, da die Studierendenzahlen mittlerweile stabil, für den zukünftigen Bedarf der Kirchen jedoch zu gering sind.

Die unter den beschriebenen Bedingungen schwierigen Lehr- und Lernprozesse in den Bibelwissenschaften werden von einem weiteren, maßgeblichen Aspekt bestimmt. Die in früheren Generationen durch das Sprachenstudium in humanistischen

Gymnasien schon vor dem Studium vorhandene Kenntnis biblischer Ursprachen sowie die durch die Teilnahme an Kinder- und Schulgottesdiensten, Schul- und Konfirmandenunterricht sowie sonstigen gemeindlichen Angeboten, in denen Kinder und Jugendliche mit biblischen Erzählungen in Kontakt kamen und diese kennen lernten, bereits vor dem Studium erworbene Kenntnis der Texte des Alten und des Neuen Testaments sind bei vielen Studierenden kaum oder gar nicht mehr vorhanden. Dieser Verlust an Wissen über biblische Sprachen und Texte geht mit einer im Raum der Kirche verstärkt wahrnehmbaren Tendenz zur Indifferenz gegenüber den eigenen Traditionen und den mit ihnen verbundenen Bildungsgehalten einher. Die V. Studie der EKD zur Kirchenmitgliedschaft von 2014¹⁵ zeigt, dass auch die in den Kirchen engagierten Menschen zunehmend weniger von den Grundlagen des Christentums wissen. Bereits die Hälfte aller in dieser Studie Befragten geben an, dass sie einer religiösen Sozialisation ihrer eigenen Kinder keine oder nur geringe Bedeutung zumessen.¹⁶ Dieser Trend lässt vermuten, dass das Wissen über die Inhalte biblischer Schriften weiter rückläufig sein wird. Gegenläufig ist zeitgleich zu beobachten, dass der Grad der Verbundenheit kirchlich engagierter Jugendlicher und junger Erwachsener zunimmt. Dies ist vor allem auf die Bindung der Einzelnen an die sich konstituierenden Klein- und Projektgruppen zurückzuführen. Es ist zu vermuten, dass aus der Gruppe dieser jungen Erwachsenen der Hauptanteil aller Theologie Studierenden entstammt. Dabei

sind die Biografien weniger geradlinig und von einer Suche nach religiöser Identität bestimmt, die zum Theologiestudium und oftmals auch zur Institution Kirche führt.

Das hohe Engagement dieser Gruppe wirkt sich, so die Erfahrung vieler an den Universitäten Lehrender, nicht auf eine breitere Kenntnis biblischer Texte und kirchlicher Auslegungstraditionen aus.¹⁷ Dies mag damit zu tun haben, dass religiöse Kommunikation zumeist auf der Ebene eines existenziell-religiösen Austausches zwischen Wahlverwandten und/oder engsten Vertrauten stattfindet.¹⁸ Die informativ-intellektuelle Dimension von Religion tritt als Teil christlicher Sozialisation hingegen zunehmend in den Hintergrund, so dass Wissen über den Inhalt und die Kontexte biblischer Schriften im Bereich kirchlich-religiösen Lebens immer seltener Gegenstand des Austausches sind. Als kirchliches Engagement wird vor allem die Übernahme von Leitungsaufgaben sowie die Mitwirkung in Gottesdiensten, in Chören oder Musikgruppen verstanden, die zu regelmäßiger oder projektbezogener Mitarbeit in der Kirchengemeinde führen. Teilnahme am kirchlichen Leben bekommt also verstärkt eine soziale Bedeutung, durch die die informativ-intellektuelle Dimension nicht gefördert bzw. weiter in den Hintergrund gerückt wird. Dieses Verständnis von Christentum und seiner Praxis bringen viele Studierende an die Universitäten und Hochschulen mit. Es kann dazu führen, dass sie Mühe haben, den Wert der informativ-intellektuellen Dimension von Religion als Voraussetzung ihrer

späteren Berufspraxis zu erkennen und sich darauf einzulassen. Dabei wird eben diese Dimension für diejenigen, die sich heute für eine auf dem Theologiestudium basierende Tätigkeit qualifizieren, entscheidend werden. Diesbezüglich zeigt die V. Studie der EKD zur Kirchenmitgliedschaft, dass die Verschiebung des Religiösen in eine private Frömmigkeit dazu führt, dass sich Gläubige in zunehmendem Maße als »Akteure religiöser Kommunikation«¹⁹ verstehen, die die Qualität des Angebots kirchlichen und schulischen Handelns einschätzen. »Selbstbewusste Akteure werden zunehmend anspruchsvoll nach inhaltlich überzeugenden, persönlich zugewandten und sorgfältig inszenierten Angeboten«²⁰ fragen. Hier weiß die Theologin/der Theologe nur dann zu überzeugen, wenn er einen sicheren Umgang mit den Gehalten der biblischen Schriften und mit den Auslegungsansätzen dieser Traditionen verfügt, um diese in qualitativ hochwertige Vermittlungsprozesse umsetzen zu können. Dies kann nur dann gelingen, wenn ein reflektierter und gefestigter Umgang mit Inhalten und Denkmustern gegeben ist.

Dieser im Raum der Kirche erkennbare Trend geringer werdenden Wissens der Inhalte biblischer Schriften ist in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung eingebunden, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Seit den Nachkriegsjahren verlieren die für das Gemeinschaftswesen wichtigen Institutionen wie politische Parteien, Gewerkschaften und Kirchen zunehmend an Akzeptanz in der Bevölkerung, was zu hohen Rückgängen der Mitgliederzahlen führt. Nicht nur

bezüglich religiöser Fragestellungen lässt sich also ein Rückzug in das Private beobachten, auch (sozial-)politisch fand und findet er statt. Diese Tendenz wurde und wird nur temporär unterbrochen. Bezogen auf eine öffentliche Wahrnehmung von Religion stellt der 11. September 2001 mit seinen Ereignissen ein entscheidendes Datum dar. Doch auch wenn Religion und die mit ihr verbundenen Ansichten und Verhaltensweisen ein mediales Thema wurde, änderte die öffentliche Auseinandersetzung mit den abrahamitischen Religionen wenig in Bezug auf das in der deutschen Gesellschaft verbreitete Wissen über die Grundlagentexte dieser drei Religionen. Die mediale Berichterstattung wendet sich weitgehend nur den Auswirkungen des religiösen Fundamentalismus zu. Die Suche nach seinen Ursachen bleibt auf aktuelle soziale Gegebenheiten der europäischen und orientalischen Kulturen beschränkt. Religiöse Botschaften werden als Mittel zur Manipulation dargestellt, mit denen Jugendliche, die in sozial schwierigen Situationen aufwachsen, verführt werden. Religion wird in der deutschsprachigen Berichterstattung so entweder als Mittel zur Radikalisierung oder als politische Ideologie verstanden und vermittelt. Ein differenziertes Wissen über die Traditionen der abrahamitischen Religionen, ihren Ursprüngen und den Auslegungstraditionen ihrer Grundlagentexte würde sicherlich ein gesamtgesellschaftlich differenzierteres Bild entstehen lassen. Ein solcher Umgang ist gerade angesichts der gegenwärtigen Einwanderung von Flüchtlingen angebracht. Die

wachsende Bedeutung des Studienfaches Religionswissenschaft könnte dieser Entwicklung Rechnung tragen, aber auch alle in den Bibelwissenschaften Lehrenden stehen hier vor einer großen gesamtgesellschaftlichen Aufgabe.

Schließlich wirken sich Trends der Medialisierung der Gesellschaft auf die universitären Lehr-/Lernprozesse auf zwei Ebenen aus: Jugendliche und junge Erwachsene lesen zunehmend weniger in Printmedien. Informationsaufnahme erfolgt vermehrt über digitale Medien, die eine Kombination von kurzen Texten sowie von Bild- und Filmsequenzen anbieten. Dies führt dazu, dass junge Erwachsene zwar darin geschult sind, Informationsgehalte unterschiedlicher Medien schnell miteinander kombinieren zu können, um die vermittelte Botschaft zu verstehen, sie aber in zunehmendem Maße die Kompetenz verlieren, sich Sinngehalte längerer Textpassagen zu erschließen. Von dieser Veränderung sind alle textbasierten Wissenschaften und damit auch die Bibelwissenschaft betroffen. Zugleich führt das veränderte Verhalten bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung dazu, dass Studierende nur schwer Zugang zu traditionellen akademischen Lehrformaten finden. Die mit der Digitalisierung von Informationsvermittlung einhergehende Interaktionalität führt dazu, dass Studierende an häufige Impulswechsel und eine entsprechende Reaktionsfrequenz gewöhnt sind. Längere Phasen ruhigen und konzentrierten Zuhörens oder Lesens fallen ihnen zunehmend schwerer. Dies führt dazu, dass Lehrende, die

klassische universitäre Lehr-/Lernformate anbieten, feststellen, dass Studierende das Lernziel häufig nicht erreichen. Hier steht die Hochschuldidaktik vor der großen Aufgabe, Lehr-/Lernprozesse den Verstehensmöglichkeiten der Studierenden anzupassen²¹ und dabei die klassischen Formen universitärer Lehre weiterzuentwickeln. Ziel des Hochschulstudiums kann es nur sein, auch die kommenden Generationen in die Lage zu versetzen, in unterschiedlichen Formen vorgetragenen Argumentationsgängen folgen und diese in ihren Wissens- und Erfahrungsschatz einordnen zu können.²²

2. Zur Restrukturierung theologischer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses

Neben der sich maßgeblich verändernden Sozialisation von Studierenden durch eine Verschiebung des Religiösen in das Private und durch die Multimedialisierung von Vermittlungsprozessen stehen die bibelwissenschaftliche Fächer Lehrenden vor Problemstellungen, die durch die Restrukturierung der theologischen Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hervorgerufen wurden.

Die Restrukturierung der Studiengänge führte zu einer Verschärfung der didaktischen Bedingungen für die Dozierenden. Während die Lehramtsstudiengänge in Deutschland in ein BA- und ein MA-Studium getrennt wurden, in denen im BA-Studium die fachwissenschaftlichen und im MA-Studium die berufsspezifischen Inhalte vermittelt werden, sehen die Pfarramtsstudienordnungen der deutschen evangelischen Landeskirchen ein zwölfsemestriges MA-Studium mit einer Zwischenprüfung vor, das an der alten Examensordnung orientiert ist. In der deutschsprachigen Schweiz und in Österreich stellten die Fakultäten auf ein Bachelor- und Masterstudium um, das nach dem sechsten bzw. zehnten Semester abgeschlossen werden kann. In Österreich

lief das Diplomstudium mit Abschluss Magister bzw. Magistra zum SoSe 2015 aus. Nunmehr bildet der Masterabschluss die Voraussetzung für die Zulassung zum Vikariat. In der Schweiz wird von den reformierten Kirchen zusätzlich ein ekklesiologisch-praktisches Semester (EPS) verlangt, welches in der Regel zwischen dem Bachelor- und Masterabschluss absolviert werden soll. Es zielt darauf, »Einblick in die vielfältigen Formen und Vernetzungen von Kirche zu bekommen, sich selber in diesem Kontext auszuprobieren und die eigenen Kompetenzen im Blick auf den Pfarrberuf einzuschätzen und zu erweitern.«¹ *De jure* kommt es so zu einer Studienverlängerung, da im alten Studiensystem das Studium in acht sprachfreien Semestern absolviert werden konnte. Die stärkere Verschulung des Studiums scheint in der Praxis dem jedoch entgegenzusteuern, so dass die Studienzeit in etwa gleich geblieben ist.

Für das Pfarramtsstudium bedeutet dies, dass die fachwissenschaftliche Vermittlung über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgt und daher die Chance, einen in Breite und Tiefe zum einen der Komplexität des Fachgegenstandes entsprechenden und zum anderen den späteren Berufsanforderungen gerecht werdenden nachhaltigen Lernprozess auszulösen, wesentlich höher ist. Hier stehen Lehrende in den Bibelwissenschaften vor einer großen Herausforderung: Der historisch-kritische Umgang mit biblischen Texten setzt ein vertieftes Wissen über die antiken

Kulturen des östlichen Mittelmeers sowie des Vorderen Orients und Ägyptens voraus. Diesen Standard können und dürfen Dozierende an deutschsprachigen Hochschulen nicht aufgeben, um die Vermittlung biblischer Gehalte durch die nächste Generation nicht zu einer aus den antiken Abfassungsgegebenheiten losgelösten, naiven Lektüre biblischer Texte werden zu lassen.²

Die in Deutschland durch die Differenzierung theologischer Studiengänge in ein BA-/MA-Studium für die Lehramts- und ein reines MA-Studium für die Pfarramtskandidatinnen und -kandidaten hervorgerufene Spaltung wird durch die in den Studiengängen differenten örtlichen Voraussetzungen zunehmend größer. Durch die derzeit feststellbare Erhöhung der Anzahl von Studierenden in Lehramtsstudiengängen und den gleichzeitigen Rückgang von Pfarramtsstudierenden ergeben sich unterschiedlich große Lerngruppen. Der Rückgang an Theologiestudierenden im Pfarramtsstudium in den vergangenen beiden Jahrzehnten führte dazu, dass die Lerngruppen an den meisten Standorten kleiner wurden, so dass in den einzelnen Veranstaltungen das individuelle Lernverhalten der Studierenden von den Dozierenden wahrgenommen und der akademische Unterricht auf die Lernvoraussetzungen der einzelnen Studierenden ausgerichtet werden kann. Die an vielen deutschen Fakultäten übliche Integration der Lehramtsstudenten für das höhere Lehramt (Sek. II) in die auf die Pfarramtsstudierenden ausgerichteten Veranstaltungen

verändert dieses Bild nur unwesentlich. Anders sieht es hingegen an den Standorten aus, an denen Ev. Theologie mit dem Studienziel Lehramt angeboten wird. In den Instituten ist die Studierendenzahl nicht zuletzt aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge stark angewachsen, so dass Veranstaltungen derzeit regelmäßig mit mehr als 50 Teilnehmenden stattfinden müssen. Meist sind die theologischen Fächer an den Instituten nur mit jeweils einem Lehrstuhl pro Fachdisziplin oder mit noch geringeren Personalmitteln ausgestattet. Ein breiteres Angebot an Lehrveranstaltungen in den bibelwissenschaftlichen Fächern ist daher nicht möglich.³ Die an diesen Orten Dozierenden müssen sich entsprechend auf große Lerngruppen einstellen, in denen sie in den klassischen Lehrformaten weder die Chance besitzen, Lernprozesse an individuelles Lernverhalten anzupassen, noch den Lernfortschritt aller Teilnehmenden durchgehend im Blick zu behalten. Sie stehen vor der besonderen Herausforderung, die Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten an Lernformate anzupassen, die in Großgruppen praktikierbar sind, die individuell unterschiedliches Lernverhalten aufnehmen und einbinden, die den Dozierenden in regelmäßigen Abständen einen Einblick in den Lernfortschritt der Teilnehmenden ermöglichen und die den veränderten Prüfungsbedingungen in den seit der Studienreform eingeführten BA- und MA-Studiengängen gerecht werden.⁴

In Deutschland führte die Trennung des Theologiestudiums für das Lehramt in ein BA- und ein MA-Studium *de facto*

zu einer Studienzeitverkürzung,⁵ da die fachwissenschaftlichen Gehalte Teil der ersten Studienphase (BA-Studium) sind. Doch schon diese Phase ist auf die zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet. Mit den Schlagwörtern *employability* and *civilisation* wurden im Bologna-Prozess zwei Dimensionen des Lernens benannt, die bis zur Reform ebenfalls Gegenstand akademischer Lehr-/Lernprozesse waren,⁶ die nun aber in das Zentrum dieser Prozesse gerückt sind.⁷ Der mit diesen beiden Dimensionen häufig gleichgesetzte Praxisbezug von Studieninhalten führt oftmals dazu, dass Studierende von Dozierenden erwarten, Anwendungswissen⁸ zu vermitteln. Diese Forderung, der Studierende häufig in Evaluationen von Lehrveranstaltungen oder bei hochschulinternen Umfragen Ausdruck verleihen, stimmt nicht mit den von der EKD postulierten, für das theologische Lehramt nötigen Kompetenzen überein. Die Prozesse von der Textwahrnehmung bis hin zu einem reflektierten Umgang mit biblischen Texten in einer beruflichen Praxis lassen sich nicht in Lehrveranstaltungen derart abbilden, dass Studierenden die Ergebnisse solcher Prozesse dargestellt und sie auf diese Weise in die Lage versetzt werden, sie in eine tägliche Praxis zu übertragen. Vielmehr ist es nötig, Studierende zu befähigen, diesen Prozess eigenständig durchzuführen, um die Botschaft der biblischen Schriften Lerngruppen spezifisch vermitteln zu können.⁹ Mit dieser Zielsetzung stoßen Dozierende vielerorts auf Unverständnis bei den Studierenden. Sicherlich gilt es, nach einem Ausgleich

zwischen den Positionen zu suchen, zum einen um einen Konsens über den Lehr-/Lernprozess zu erzielen, zum anderen, um den Studierenden die Chance auf einen Bewusstseinswandel zu gewähren. Bibelwissenschaftliche Lehr-/Lernprozesse sollen stets die Zielsetzung besitzen, Studierenden den Zugang zu eigenständigen, wissenschaftlich verantworteten theologischen Positionen auf Basis des Textstudiums zu ermöglichen. Diese Aufgabenstellung änderte sich auch mit dem Bologna-Prozess nicht, wurde aber aufgrund der Studienzeitverkürzung umso anspruchsvoller.

3. Zum Entstehen und zur Zielsetzung dieser Zeitschrift

Die aus den gegenwärtigen Bedingungen von Lehr-/Lernprozessen in den Bibelwissenschaften resultierenden Problemstellungen sind für die Lehrenden kaum mehr zu bewältigen. Den Bedarf, auf die sich für Dozierende und Studierende verändernden Bedingungen des akademischen Studiums adäquat zu reagieren, erkannte der Katholische Fakultätentag bereits in den 1990er Jahren. Dieser gewann die Deutsche Bischofskonferenz als Finanzier einer curricularen hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung für Dozentinnen und Dozenten der katholischen Theologie. Aus dem Kreis der Absolventen bildete sich das *Netzwerk Theologie und Hochschuldidaktik*, das grundsätzlich überkonfessionell ausgelegt ist, das aber aufgrund der Beschränkung der Teilnahme an der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung auf katholische Theologinnen und Theologen bis heute größtenteils katholische Mitglieder besitzt.

Im Bereich der Evangelischen Theologie wurde das Thema bezogen auf die Bibelwissenschaften durch eine von Melanie Köhlmoos 2014 an der Universität Frankfurt unter dem Titel *Verstehen von Anfang an* initiierten Tagung erstmals intensiver behandelt. Der Verlauf der Tagung zeigte,

dass an verschiedenen deutschen Universitäten profilierte hochschuldidaktische Konzepte entwickelt wurden, die bis zur Tagung kaum über die jeweilige Universität hinaus bekannt waren. Bisher gab es keinen Ort für einen Erfahrungsaustausch, Reflexion und Fortentwicklung dieser Ansätze. Als Reaktion auf das Bedürfnis der teilnehmenden Dozentinnen und Dozenten, im weiteren Austausch zu bleiben, wurde zum Abschluss der Tagung unter dem Titel der Tagung ein Forum für bibelwissenschaftliche Didaktik gegründet. Dieses führte seine erste Jahrestagung 2015 im Theologischen Zentrum Wuppertal durch. Gegenstand der Tagung war die hochschuldidaktische Methodik des exegetischen Proseminars. Ergebnisse dieser Tagung werden in der zweiten Ausgabe dieser Zeitschrift vorgestellt.

Die während der Tagung sichtbar gewordenen Problemlagen, in denen sich Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten der theologischen Studiengänge derzeit befinden, rufen unterschiedliche Bedürfnisse hervor, die Grundlage des Konzepts von *Verstehen von Anfang an* sind. Mit der Zeitschrift bieten wir ein Forum für alle, die sich dieser Aufgabe stellen. Gegenstand der Zeitschrift wird es in den kommenden Jahren sein, Dozierende in Problemstellungen der fachspezifischen Hochschullehre einzuführen, mit Lehr-/Lernbeispielen akademischer Lehre Möglichkeiten zu präsentieren, die Lehrpraxis zu erweitern, und Lehrende zur Reflektion ihrer eigenen Praxis einzuladen.

Dies möchten wir innerhalb der Zeitschrift auf unterschiedliche Weise befördern. Nach der Aufnahme von Perspektiven bibelwissenschaftlicher Hochschuldidaktik in dieser Ausgabe wird die Zeitschrift Themenhefte umfassen, die grundlegende Beiträge zum jeweiligen Thema des Hefts, Lehr-/Lernbeispiele aus der Hochschulpraxis, Rezensionen zu Publikationen, die im akademischen Unterricht eingesetzt werden oder sich mit diesem auseinandersetzen, sowie ein Interview mit einer Exegetin bzw. einem Exegeten, in dem sie/er Motivation, Schwerpunktsetzung und Konzept der eigenen Lehrpraxis darlegt, beinhalten. Ergänzt werden die Lehr-/Lernbeispiele durch Materialien für den Einsatz der vorgestellten Praxis, die online abgerufen werden können.

Die Perspektiven bibelwissenschaftlicher Hochschuldidaktik, die in Heft 1 präsentiert werden, sind mannigfaltig. Im Eingangsartikel regt Sandra Huebenthal zu einer Verbesserung exegetischer Lehre an deutschsprachigen Hochschulen an, in dem sie ihren eigenen Bildungsweg sowie ihre Lehrpraxis reflektierend aus hochschuldidaktischer Perspektive Lehr-/Lernprozesse für den exegetischen Unterricht und die für ein Gelingen dieser Prozesse entscheidenden Kriterien nennt. Norbert Brieden geht in seinem Beitrag aus der Perspektive konstruktivistischer Religionspädagogik auf den Prozess des Verstehens ein. Für ihn stellt der Anspruch, von Anfang an zu verstehen, eine Paradoxie dar, die sich durch die Reflexion des Verstehensprozesses auflöst. Er weist den hohen Wert

der Irritation für das Lernen aller am Lehr-/Lernprozess Teilnehmenden auf, die einen ständigen Perspektivwechsel zulässt, der ein forschendes Lernen erst möglich werden lässt. Einen texttheoretischen Zugang zur Hochschuldidaktik in den Bibelwissenschaften bietet Melanie Köhlmoos in ihrem Beitrag. In ihm zeigt sie auf, welche Kompetenzen heutige Studierende bezogen auf die Entwicklung von Texttheorien besitzen. An den Beispielen der Genese der Harry-Potter-Romane, der Star-Wars-Saga und der Herr-der-Ringe-Trilogie, mit denen die heutigen Studierenden aufwuchsen, legt sie das große Potential der Studierenden offen, sich mit Texttheorie und ihren Hypothesen zur Textentstehung akademisch beschäftigen zu können. Im letzten Hauptbeitrag geht Jan Heilmann auf die Möglichkeiten der Begleitung von Lehrveranstaltungen durch eLearning-Elemente ein. Er hebt hervor, dass der Einsatz von eLearning kollaboratives Forschen und individuelles Lernen ermöglicht, durch das vor allem in Großgruppen individualisierte Lernprozesse besser als im reinen Präsenzunterricht möglich sind. Abgeschlossen wird Heft 1 schließlich mit zwei Rezensionen einem Interview. Andreas Lindemann gewährt einen Einblick in seine hochschuldidaktischen Schwerpunktsetzungen im Laufe seiner langjährigen Tätigkeit als Professor für Neues Testament an der Kirchlichen Hochschule Bethel, an der Universität Bielefeld und an weiteren deutschen Hochschulen und Universitäten.

Die neue Zeitschrift ist Teil des *Forums Exegese und*

Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an. Neben der Zeitschrift sind die Jahrestagungen fester Bestandteil des Forums. Die zweite Jahrestagung wird vom 26.–29. September 2016 an der Technischen Universität Dresden durchgeführt. Sie wird sich dem Thema *Bildmedien im bibelwissenschaftlichen Unterricht* widmen. Auf der Tagung werden Varianten des Einsatzes von Bildmedien zwischen Ikonographie und Rezeption sowie die damit verbundenen didaktischen Konzepte thematisiert.

Literatur

Blasberg-Kuhnke, Martina: Bilden für den Religionsunterricht – Theologie studieren zwischen Bologna-Prozess und Religionsunterricht in der Schule, in: Betzikofer, Norbert/Lätzel, Martin (Hg.): »Ihr sollt meine Zeugen sein« (Apg 1,8). Glauben leben und weitergeben (FS Schulte), Münster 2009, 12–22.

Evangelische Kirche in Deutschland, Die Bedeutung der wissenschaftlichen Theologie für Kirche, Hochschule und Gesellschaft (EKD Texte 90), Hannover 2007.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung (EKD Texte 96), Hannover 2008.

Evangelische Kirche in Deutschland: Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.

Huebenthal, Sandra: Was ist exegetische Kompetenz?, in: Bruckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011, 65–84.

Kohler, Jürgen: Schlüsselkompetenzen und »employability« im Bologna-Prozess, in: Stifterverband für die

Deutsche Wissenschaft e.V., Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (Positionen), Essen 2004, 5–15.

Koch, Lambert T.: Die vereinnahmte Universität. Ein Appell für Offenheit mit Augenmaß, F&L 22 (2015), 1002–1004.

Koller, Sabine/Klatt, Matthias: Lehre in der Krise? Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale, F&L 19 (2012), 448f.

Preißler, Rüdiger: Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: Bruckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika (Hg.): Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011, 17–36.

Pletl, Renate/Schindler, Götz: Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzentwicklung, Employability, HSW 55 (2007), 34–38.

Schaeper, Hilde/Wolter, Andrä: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von »Employability« und Schlüsselkompetenz, ZfE 11 (2008), 607–625.

Spoun, Sascha: Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative, HSW 55 (2007), 46–53.

<https://www.bildungkirche.ch/ausbildung/kirchliche-ausbildung-der-konkordatskirchen-im-theologiestudium/>

ekklesiologisch-praktisches-semester-eps, letzter Zugriff:
04.01.2016.

[https://www.bildungkirche.ch/dokumente/
Gesamtcurriculum/
Einleitung_Standards_kirchliche_Ausbildung0212013-def.pdf](https://www.bildungkirche.ch/dokumente/Gesamtcurriculum/Einleitung_Standards_kirchliche_Ausbildung0212013-def.pdf),
letzter Zugriff: 04.01.2016.

[https://www.bildungkirche.ch/innovation/bildungsforschung/
kompetenzstrukturmodell](https://www.bildungkirche.ch/innovation/bildungsforschung/kompetenzstrukturmodell), letzter Zugriff: 04.01.2016.

<http://erkbs.rpz-basel.ch/ausbildung/>, letzter Zugriff:
04.01.2016.

[http://www.ife.uzh.ch/llbm/
lehrdiplomfuermaturitaetsschulen/unterrichtsfaecher/
religion.html#6](http://www.ife.uzh.ch/llbm/lehrdiplomfuermaturitaetsschulen/unterrichtsfaecher/religion.html#6), letzter Zugriff: 04.01.2016.

[https://intra.univie.ac.at/fileadmin/download/Handbuch_f
%C3%BCr_Lehrende.pdf](https://intra.univie.ac.at/fileadmin/download/Handbuch_f%C3%BCr_Lehrende.pdf), letzter Zugriff: 04.01.2016.

[http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/
Ausbildung_Allgemein/curricula/
Primarstufe_Curriculum_15_04_21.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Allgemein/curricula/Primarstufe_Curriculum_15_04_21.pdf), letzter Zugriff:
07.01.2016.

[http://www.kphvie.ac.at/studieren/studienangebot/lehramt-
religion.html](http://www.kphvie.ac.at/studieren/studienangebot/lehramt-religion.html), letzter Zugriff: 07.01.2016.

[http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/
Konsolidierte_Curricula/Lehramt/
LA_EvangelischeReligion.pdf](http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/LA_EvangelischeReligion.pdf), letzter Zugriff: 04.01.2016.

<http://www.theologiestudium.ch/studium/studium/>, letzter
Zugriff: 04.01.2016.

<http://www.theologie.uzh.ch/de/studium/theologie.html>,

letzter Zugriff: 04.01.2016.

[http://www.unituebingen.de/index.php?](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[Uni_Tuebingen/Fakultaeten/EvangTheol/downloads/](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[pruefungsordnungen/ab_WS10–](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[11_Pruefungsordnungen/1._Theol._Dienstpruefung/](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[PO_I_2010_AEnderungen_21.05.2012_](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18)

[_Modulhandbuch.pdf](http://www.unituebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1452267398&hash=a0ec18) , letzter Zugriff 07.01.2016.

<http://www.univie.ac.at/>

[mtbl02/2013_2014/2013_2014_218.pdf](http://www.univie.ac.at/mtbl02/2013_2014/2013_2014_218.pdf), letzter Zugriff:

04.01.2016.

Forum Exegese und Hochschuldidaktik Verstehen von
Anfang an (VvAa)

Jahrgang 1–2016, Heft 1

Vom Zauber der Schriftauslegung

Ein hochschuldidaktischer Blick auf Exegese

Sandra Huebenthal

Abstract | This contribution deals with the relation of exegesis and teaching strategies. It works from the observation that recipients initially come with an enthusiasm for biblical texts and are eager to learn more, but their enthusiasm fades when they are confronted with the standard exegetical methods that render exegesis to be some kind of secret science which is, on top, far from their actual life and faith. Standard secondary sources seem to be of little help either, for they often discuss all kinds of methodological and research questions instead of dealing with the text itself. This kind of frustration re-appears when these students become teachers: they tend to pass on their frustration to their learning groups.

University teachers should, however, dedicate their time and energy to the search for strategies to overcome this frustration and re-kindle the joy of discovery in their students. Little changes like the reading of a whole biblical book instead of a pericope can lead to surprising discoveries and deeper understanding. Competence-oriented exegesis in the times of Bologna further needs more reflection on learning outcomes on part of the teachers. They need to overcome unrealistic aims and excessive expectations as well as realize that they might still

be learners when it comes to passing on their knowledge. The contribution mentions strategies for modelling courses and closes with an outlook on the development of exegetical and didactical competence.

Exegeten sind Zauberkünstler. Zumindest habe ich es während meines Studiums so wahrgenommen und war fasziniert davon, wie meine Dozenten mit der Bibel umgegangen sind. Ein Echo dieser Faszination fand ich unlängst bei der Durchsicht alter Unterlagen. Die Dankesrede, die ich 2001 anlässlich der Verleihung des Förderpreises für meine Diplomarbeit gehalten habe, begann mit den Worten: »Wenn Bibelwissenschaftler das Wort ergreifen, erwartet man entweder einen fesselnden Vortrag, bei dem sich mit detektivischer Sicherheit ein Detail zum anderen fügt und man zum Ende hin eine völlig neue Perspektive auf ein altbekanntes Phänomen bekommt – oder man befürchtet, mit unverständlichen Wortketten und fachspezifischen Begriffen erschlagen zu werden, die nur ein erlauchter Kreis von Fachleuten versteht und die beim gewöhnlichen Auditorium bereits nach wenigen Minuten extreme Ermüdungserscheinungen hervorrufen.«

Beim Wiederlesen war ich überrascht, wie punktgenau diese Gedanken widerspiegeln, welche Art von Reaktionen Exegese in vielen Fällen hervorruft. Da ist zum einen die Begeisterung für den Text, die ansteckt und neugierig macht, mehr zu erfahren und mehr zu lernen, und zum anderen die Ablehnung einer Art Geheimwissenschaft oder Beschäftigung im Elfenbeinturm, die

der theologisch Interessierte normalerweise nicht versteht und die mit dem eigentlichen Leben und Glauben nicht viel zu tun zu haben scheint.

Aufgrund meiner Erfahrungen als Lehrende und Lernende in der Bibelwissenschaft vermute ich, dass die Ersterfahrung mit »Exegese« für die Einzelnen prägend ist und diese Prägung über den individuellen Lernenden hinausgeht. Im Verlauf des Studiums und als Hochschullehrerin habe ich häufig die Erfahrung gemacht, dass sich an der Exegese die Geister scheiden: Studierende sind entweder begeistert oder ablehnend, und das nicht allein deshalb, weil für die Exegese Altsprachenkenntnisse in Latein, Griechisch oder gar Hebräisch zu erwerben waren. Während ich als Religionslehrerin in einer berufsbildenden Schule arbeitete, bot sich mir ein ähnliches Bild, das Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulformen bestätigen: Wenn man den Klassenraum mit einem Satz Bibeln betritt, stöhnt die Lerngruppe zumeist gequält auf.

Dass die Reaktionen von Studierenden und Schülern zusammenhängen, liegt auf der Hand, doch erschloss sich mir lange nicht, wie sie verbunden sind. Dass sie mit dem Lerngegenstand, also der Bibel selbst, zu tun haben, halte ich für ausgeschlossen. Der Grund muss an einem anderen Ort zu finden sein. Als ich begann, meine eigenen exegetischen Ansätze in Lehrerfortbildungen einzubringen und die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Lernfeldern im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung zu sammeln

und zu reflektieren, wurde das Bild klarer. Auch die Lehrerfortbildungen zeigten das bekannte Muster: Es gab diejenigen, die begeistert waren, und diejenigen, die nur deswegen kamen, weil die Veranstaltung akkreditiert war, günstig lag, und sie noch Weiterbildungspunkte brauchten. Der Aha-Effekt bei den Lehrern, die häufig in den 70er und 80er Jahren studiert hatten, bestand in vielen Fortbildungen in der Feststellung, dass man Exegese auch ganz anders machen kann, als sie es im Studium kennengelernt hatten, und dass Bibelauslegung durchaus eine lustvolle Beschäftigung sein kann.



Sandra Huebenthal *1975,

Dr. theol., ist Professorin für Exegese und Biblische Theologie an der Universität Passau. Sie studierte Kath. Theologie in Frankfurt/Sankt Georgen und Dublin. Seit 2011 ist sie in der Leitung der hochschuldidaktischen Weiterbildung *Theologie Lehren Lernen* in Trägerschaft des Katholisch-Theologischen Fakultätentags und der Deutschen Bischofskonferenz. Sie ist seit 2015 bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) akkreditiert.

Unter Hochschullehrenden wird gerne geflächst, dass wir in den exegetischen Lehrveranstaltungen gegen die Lehrer und Pfarrer unserer Studierenden ankämpfen, und tatsächlich ist weit mehr als nur ein Körnchen Wahrheit in dieser lapidaren Feststellung enthalten. In der Tat sind es zumeist die früheren Erfahrungen mit hermeneutischen und methodischen Zugängen und ihrer Vermittlung, die den Lernenden die Freude an der Bibel nehmen. Die Eindrücke sind so nachhaltig, dass die Studierenden ihre Vorbehalte in die späteren Arbeitsfelder Pastoral und Schule mitnehmen und dort unbewusst weitergeben. Wer sich durch exegetische Vorlesungen, Pro- und Hauptseminare quälte, wird in der eigenen beruflichen Tätigkeit selten überzeugt Freude an der Bibel und ihrer Auslegung verkörpern, und wer im Studium lernte, dass Exegese immer hochwissenschaftlich sein muss, um wirklich Exegese zu sein, wird sich schwer tun, kreative und originelle Auslegungsangebote zu machen.

Wie vertrackt die Situation ist, lässt sich an zwei Beispielen

aus meinem exegetischen Alltag verdeutlichen. Eine meiner Standardfragen in exegetischen Grundkursen lautet: »Wenn Sie das Gleichnis XY auslegen wollen, was lesen Sie als erstes?« Auf die eigentlich nahe liegende Antwort: »den biblischen Text«, kommen die wenigsten. Gewöhnlich überlegen die Studierenden, welcher Kommentar am besten geeignet sein könnte. Man mag einwenden, zunächst den Text zu lesen, verstehe sich doch von selbst, doch die Realität sieht oft anders aus. Ich habe zu viele Studierende erlebt, die unterschiedliche Auslegungen vorstellen konnten, aber nicht so recht wussten, was genau im Text steht, um an diesen Automatismus zu glauben. Hinzu kommt, dass die Kommentarliteratur mitunter wenig hilfreich für die Auslegung eines Textes ist. Als ich in der Abschlussphase meiner Promotion eingeladen war, einen Einkehrtag zu Jesaja 58 zu gestalten, stellte ich zu meinem Entsetzen fest, dass keiner der Kommentare, die in unserer gut sortierten Bibliothek standen, bei der Frage der Auslegung von Jesaja 58 weiterhelfen konnte. Über den Wachstumsprozess und literarische Schichten des Buches war sehr viel zu erfahren, weniger schon über das literarische, religionsgeschichtliche und soziale Umfeld, und Impulse für die Auslegung blieben die Kommentare gänzlich schuldig. Ich fragte mich damals, wie sich auf dieser Grundlage Predigten entwickeln lassen, und einer meiner Lehrer der Exegese des Alten Testaments gestand ein, dass er auf diese Frage auch keine Antwort habe.

Es bleibt der Eindruck, dass Bibelauslegung eine Sache für

Fachleute ist, bei der man sich erst nach Jahren des Trainings fremder Sprachen und komplizierter Methoden aus der Deckung trauen darf und selbst dann in den Augen der gestrengen Fachleute selten Gnade findet. Oder anders herum formuliert: dass man bei der Exegese eine Menge falsch machen kann und wenig Spaß verspürte, wenn man nicht zu den »happy few« gehört, die sich dieser Sache mit Haut und Haaren verschreiben.

Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen? Die Fähigkeit, gute Exegesen zu schreiben, ist etwas, das jahrelange Erfahrung und Training braucht. Gute Exegeten mögen wie Zauberer sein, doch sie lassen sich nicht einfach herbeizaubern. Nach Jahrzehnten einer hermeneutischen Monokultur an den Universitäten ist es nicht verwunderlich, wenn die ehemaligen Studierenden und heutigen Multiplikatoren in Pastoral und Schule glauben, dass Exegese wenig mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun hat und dass sie – da sie nur selten in der Praxis anwenden können, was sie im Hörsaal lernten – den Eindruck haben, mit ihren vermeintlich unwissenschaftlichen Zugängen Theologen zweiter Klasse zu bleiben, die im Grunde nichts Wesentlichen über die Bibel sagen oder zur Weitergabe ihrer Auslegung beitragen können.

Wenn Exegese die Lernenden nicht zu eigenen Auslegungen befähigt und ihnen den Spaß und die Entdeckerfreude lässt, müssen wir uns nicht wundern, wenn sich das »exegetische Trauma« in den Gemeinden und Schulen fortsetzt und die Bibel ein Schattendasein führt. Es erklärt, warum Prediger biblische

Texte mitunter steinbruchartig als Impuls- und Stichwortgeber verwenden, um die eigene Meinung zu untermauern, und warum biblische Geschichten im Unterricht Gefahr laufen, pädagogisch oder katechetisch verzweckt zu werden. Dann kann es schon mal passieren, dass Zachäus am Text vorbei zu einer »tollen Geschichte gegen Mobbing« wird und das Gleichnis vom Senfkorn an der Realität nahöstlicher Botanik vorbei dafür erhalten muss, im Selbstversuch mit dem Blumentopf zu lernen, dass das Kleine geschützt und gepflegt werden muss, damit es groß werden und seinerseits Schutz bieten kann.

1. Erste Einsichten

Es ist für Hochschullehrende schwierig, diesen Kreislauf stillschweigend weitergegebener Frustration und Resignation aufzubrechen. Und dennoch liegt genau hier unsere Aufgabe und unsere Verantwortung als Hochschullehrer. Wie groß die Reichweite unserer Arbeit ist, hat Torsten Meyer unlängst eindrücklich beschrieben. Die 1990 geborenen Lehramtsstudierenden, die uns heute in den Lehrveranstaltungen gegenüber sitzen, werden bis 2125 eine Wirkung als Lehrer haben – denn erst dann sind die letzten Schüler, die sie unterrichtet haben, aus dem Berufsleben geschieden.¹ Auf eine im Alter von 40 Jahren berufene Professorin übertragen, die noch wenigstens fünfundzwanzig Jahre in der Hochschullehre tätig sein wird, ergibt das eine Reichweite bis etwa 2150 – rund 150 Jahre. Selbst wenn die Zahlen ein wenig geschönt sind, um das Bild eingängiger zu machen, lässt sich erahnen, welchen Einfluss Hochschullehrende besitzen. Um es drastisch auszudrücken: Wenn ich es in meiner Lehre nicht schaffe, den beschriebenen Kreislauf aufzubrechen und bei den Studierenden Begeisterung für die Bibel und ihre Auslegung zurückzugewinnen, ist die Generation ihrer Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls verloren.

Diese Erkenntnis kann ebenso erdrückend wie befreiend sein, in jedem Falle aber zeigt sie, welche hohe Verantwortung wir als

Lehrende haben. Wenn man die Vermutung hinzunimmt, dass es zumeist Methodik und Hermeneutik – und zwar exegetische wie didaktische – sind, die zu »Bibelfrust« führen,² ist das Grund genug, sich intensiver mit der Frage nach den eigenen methodischen und hermeneutischen Grundüberzeugungen und der Frage der eigenen Lehre auseinanderzusetzen.

Dabei können kleine Veränderungen große Wirkung haben, zum Beispiel wenn man biblische, insbesondere neutestamentliche Texte nicht mehr in Perikopen einteilt und dadurch wichtiger Bedeutungsebenen beraubt, sondern wieder ganze Bücher liest. Was für Ruth und Jona im Alten Testament schon in meiner eigenen Oberstufenzeit vor zwanzig Jahren der Fall war, setzt sich nun langsam auch für das Markusevangelium durch³ und gilt, wie neueste Versuche im Hörsaal zeigen, auch für die übrigen neutestamentlichen Erzähltexte. Es wäre durchaus einen Versuch wert, frühchristliche Identitätssuche auch anhand der Briefliteratur – der echten Paulusbriefe wie der Deuteropaulinen oder der Katholischen Briefe – zu betrachten. Man muss ja nicht gleich den Römerbrief lesen; auch die Briefe an Philemon und Titus oder die Briefe des Jakobus und Judas können Augenöffner sein, wenn man sie jenseits der Frage von Gemeinde- und Ämterstruktur, Gegnersuche und Authentizitätsfragen betrachtet.

Dem Zauber einer guten Exegese kann man sich in der Tat nur schwer entziehen. Wobei »gut« ausdrücklich auch »handwerklich gut« mit einschließt. Schlussendlich ist es das,

wozu wir Studierende – in den Zeiten von Bologna ebenso wie schon davor – befähigen wollen: zu richtig guter Exegese. Über die Frage, was genau eine gute Exegese ausmacht, lässt sich trefflich streiten und vermutlich handelt es sich dabei um eine der Fragen, die jede Generation neu beantworten muss. Unstrittig ist hingegen, dass es die Verantwortung und Aufgabe der universitären Ausbildung ist, die Grundlage dafür zu legen, dass aus den Studierenden gute Exegeten werden; dass sie während des Studiums das Handwerkszeug für gutes exegetisches Arbeiten erwerben und ihren exegetischen Werkzeugkoffer nicht achtlos mit allem füllen, was ihnen so über den Weg läuft, sondern bei den einzelnen Werkzeugen wissen, wozu sie nütze sind und warum sie sich in ihrem Werkzeugkoffer befinden. Diese Basisausstattung wird die Studierenden lange begleiten und sie werden ebenso wie wissenschaftlich arbeitende Exegeten die Werkzeugtasche, die sie mit sich herumtragen, nicht ohne Not mit neuem Gerät und damit auch zusätzlichem Gewicht anfüllen.⁴ Es ist nicht selten der Fall, dass angesichts der Anforderungen der Praxis über viele Jahre keine Revision der Erstausrüstung erfolgt und kaputtes Gerät nicht ersetzt, sondern notdürftig geflickt oder einfach weggeworfen wird. Daher muss das, was Studierende zum Abschluss ihrer universitären exegetischen Ausbildung »im Kasten« haben, solides exegetisches Arbeiten ermöglichen.

2. Kompetenzorientierte Exegese in den Zeiten von Bologna

Bei Zauberern – wie bei allen Meistern ihres Faches – ist das, was so einfach und natürlich aussieht, das Ergebnis langer Vorbereitung. Man muss sein Handwerk beherrschen und immer wieder üben. Auch gute Exegesen fallen nicht vom Himmel, sondern sind das Ergebnis einer soliden Ausbildungs- und Trainingsphase. Was heißt das konkret? Exegetische Kompetenz entsteht in einem langen Lernprozess und benötigt neben theoretischem und methodischem Input vor allem Reflexions- und Übungsphasen.¹ In der akademischen Ausbildung lässt sich jedoch nicht mehr als das Fundament legen – wie das fertige Haus aussieht, zeigt sich erst in der Praxis, sprich: im Laufe des Arbeitslebens.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive muss die Grundfrage für diejenigen, die dieses Fundament legen, lauten: *Welche Lernschritte müssen die Studierenden machen, um die Kompetenz zu erwerben, die es für gute Exegesen braucht?* Dabei ist die Richtung für alle Lernenden dieselbe, doch die einzelnen Schritte und Lernwege sind so individuell wie die Lernenden selbst. Ein *One-size-fits-all*-Modell wird diesem Bedarf nur im Ausnahmefall gerecht. Ein hochschuldidaktischer Blick auf exegetische Kompetenz im Zuge des *Shift from*

Teaching to Learning beinhaltet demnach einen doppelten Blickrichtungswechsel.² Zunächst ist die Frage zu stellen, *was* die Lernenden nach Abschluss eines Lernzyklus wissen, verstanden haben oder in der Lage sind, zu tun,³ und daran anschließend die Frage, woran sich intersubjektiv nachvollziehbar erkennen lässt, *dass* sie es verstanden haben, wissen oder können. Gefragt ist hier nach einer Wissens- oder Handlungsstruktur, deren Performanz sich im Rahmen einer Prüfung messen lässt.

Es geht also darum, möglichst genau zu beschreiben, welche Ergebnisse nach einem Lernprozess zu erwarten sind. Die Präzision, mit der *Learning Outcomes* im Idealfall formuliert sind, ist dabei kein Instrument, um Lehrende zu domestizieren. Das Ziel ist vielmehr, dass Lehrende sich vor dem Beginn eines Lernprozesses klar machen, welches Ziel oder welche Ziele er haben soll. Diese Klarheit ist für Lehrende wie Lernende gleichermaßen wichtig, da sie den gesamten Lernprozess strukturiert und als *Constructive Alignment* Lehren, Lernen und Prüfen in einen nachvollziehbaren Zusammenhang stellt.⁴ Lehrende, die nicht genau wissen, wozu sie ihre Lernenden befähigen wollen, machen häufig die Erfahrung, dass Lehrveranstaltung und Prüfung gleichermaßen unbefriedigend sind.

3. Unklare Erwartungen

Der Schlüssel hierzu liegt häufig darin, dass sich Lehrende zuvor nicht ausreichend klar machten, was genau sie mit der Lehrveranstaltung erreichen wollen. Es ist sicher kein Zufall, dass die Vorgaben der Modulstruktur, die zur Formulierung von *Learning Outcomes* zwingen, in solchen Fällen dann als besonders lästig und überflüssig wahrgenommen werden. In hochschuldidaktischen Workshops zu kompetenzorientierter Veranstaltungsplanung zeigt sich häufig, dass Lehrende beispielsweise ihre eigenen Ziele nicht klar formulieren und nicht sagen können, zu welcher Kompetenzstufe sie ihre Studierenden führen wollen.

Dabei ist dieses Wissen intuitiv zumeist vorhanden. Natürlich wissen die Lehrenden als exegetische Fachleute, was für sie gute Exegese ausmacht. Die Kriterien hierfür werden indes selten verobjektiviert und transparent gemacht. Lernende können jedoch ebenso wenig in den Kopf der Lehrenden schauen wie umgekehrt und so zeigt sich oft erst in der Prüfung, dass die Lehrenden den Lernenden nicht verdeutlichen konnten, was sie von ihnen wollen oder dieses Wissen stillschweigend voraussetzten, weil es ihnen selbst ja klar war.

4. Unrealistische Ziele

Nach dem Besuch eines Proseminars beherrscht niemand eine Methode und insbesondere kann er oder sie sie nicht kontextualisieren. Eine Methode und mehr noch einen Methodenkanon zu kennen und aus diesem Kanon einzelne Methoden für die Auslegung konkreter Texte auszuwählen, durchzuführen und dabei vielleicht noch zu evaluieren, setzt jahrelanges Training voraus. Im Methodenseminar gängiger Bauart hingegen wird die Methode ein bis zwei Mal vorgemacht und die Lernenden zeigen in der Proseminararbeit, dass sie sie nun auch beherrschen. Dass allein vom Abschauen niemand lernt, ist eine Sache; eine andere, dass Methodenbeherrschung Übungszeiten und Übungsorte braucht. Wie jede andere Fertigkeit muss auch exegetische Methodenkompetenz eingeübt werden. Eine Proseminararbeit und eine Hauptseminararbeit im Studium sind dabei kaum ausreichend – insbesondere nicht, wenn Methoden und Formate nicht reflektiert und kontextualisiert werden. Lernende müssen verstehen, warum ihre Prüfungsleistung einer Handlungsstruktur entspricht, die sie später nicht zu glauben brauchen. Die klassische Seminararbeit bereitet den wissenschaftlichen Nachwuchs auf die gängigen Formate im wissenschaftlichen Diskurs vor und nicht nur *ein* angehender Grundschullehrer hat sich bisher gefragt, warum er das lernen soll. Das ist kein Plädoyer dafür, die Seminararbeit

abzuschaffen – es geht vielmehr darum, sie als Lernort besser zu erklären und womöglich in ihrer Aufgabenstellung leicht zu modifizieren. Mitunter reicht ein knapper reflexiver Teil, in dem die Lernenden sich zu der Frage verhalten müssen, warum genau diese Form der Prüfung für sie einen Nutzen haben kann. Dabei kann es ausreichen, unter dem Stichwort »Sachanalyse« einen Ausblick auf spätere Handlungsstrukturen miteinzubeziehen. Auch Lehrer und Pfarrerinnen brauchen Exegese – etwa für Unterrichtsvorbereitung und Predigt und insbesondere, um einzuschätzen zu können, wie viel eine fertige Arbeitshilfe an sich und für die eigene Zielgruppe taugt. Man könnte auch ganz knapp sagen: Katechese braucht Exegese.

Von unrealistischen Zielen müssen sich indes auch viele Lehrende frei machen. Die Erwartung, dass Studierende nach dem Besuch des Proseminars exegetisch kompetent sind, ist als Lernziel im Zuge von Bologna häufiger anzutreffen. Das kann daran liegen, dass in den Modulbeschreibungen explizit wird, was schon immer implizit gefordert war. Es kann aber auch daran liegen, dass die hochschuldidaktische Theorie mit Taxonomien, Niveaustufen und Kompetenzmodellen die nötige theoretische Fundierung hierfür liefert. Es ist nicht selten, dass Lehrende aus den biblischen Wissenschaften Methodenkurse so modellieren, dass sie im Bloom'schen Modell auf der fünften oder sechsten Taxonomiestufe landen.¹ Hierbei spielt die Begeisterung, ein Modell zu haben, das kompetenzorientiertes exegetisches Arbeiten auszudrücken vermag, sicherlich eine

Rolle, doch bleibt der blinde Fleck, dass neue Methoden und Herangehensweisen sich nicht einfach uploaden und dann anwenden lassen.

Exegetische Kompetenz zu entwickeln braucht Zeit. Neben Input- und Übungsphasen braucht es ebenso auch Verarbeitungs- und Ruhephasen. Methoden zu kennen, durchzuführen und ihre Anwendung zu beurteilen, eventuell sogar Ergebnisse und Probleme vorhersehen zu können, setzt einen kontinuierlichen Lernprozess über Jahre voraus. Gute Promovenden sind dazu in der Lage, wenngleich frisch Promovierte häufig erst noch lernen müssen, dass es lediglich ein Teil des Feldes ist, das den vermessen haben.

5. Überzogene Erwartungen

Bei einer behutsamen Analyse ergibt sich ferner, dass Lehrende – insbesondere Einsteiger in die Hochschullehre – sich und ihre Studierenden gleichermaßen überfordern. Besonders häufig begegnet das im Bereich der Grundkurse und Proseminare. Hier wird überdurchschnittlich oft vermutet, Studierende seien nach Abschluss des Seminars auf den höheren Bloom'schen Taxonomiestufen *Analyse* oder *Synthese* angelangt und in der Auseinandersetzung mit der exegetischen Fachliteratur sei auch die höchste Stufe *Evaluation* denkbar. Ein solcher Anspruch kann alle Beteiligten nur überfordern. Dennoch ist die Überzeugung, Studierende seien nach Abschluss des Proseminars in der Lage, Exegesen zu schreiben, immer wieder anzutreffen. In den Hauptseminaren wird exegetische Methodenkompetenz meist stillschweigend vorausgesetzt und das Entsetzen ist groß, wenn Studierende hier noch Schwierigkeiten haben. Es scheint mitunter, als hätten die Lehrenden vergessen, welchen Lernweg sie selbst zurücklegten und wie lange sie dafür brauchten. Nicht selten sind sie beseelt davon, alle ihre guten Ideen sofort weiterzugeben, und vergessen dabei, dass den Studierenden in der Studieneingangsphase die Feldkompetenz fehlt, die sie sich im Rahmen ihres Studiums (und häufig auch im Rahmen ihrer Promotion) erarbeiteten.

Wenn man sich die gängige Choreographie eines exegetischen

Proseminars noch einmal vor Augen führt, ist das nicht verwunderlich. Studierende werden in diesen Veranstaltungen oft über Referate und Vorträge an exegetische Methoden herangeführt und bekommen diese meist nur vorgeführt. Wenn nicht schon in die Lehrveranstaltung selbst Übungsphasen eingebaut werden, ist die Proseminararbeit der erste und einzige Ort, an dem die Studierenden eigenständig mit den Methoden arbeiten. Dass ein einziger vollständig durchlaufener Arbeitszyklus, dem eine nachhaltige Evaluationsschleife oftmals sogar fehlt, nicht ausreicht, um methodensicher zu werden, liegt auf der Hand. Ebenso ist bei einem nüchternen Blick auf die Situation klar, dass Studierende nach einem Semester nicht die methodische und hermeneutische Feldkompetenz ihrer Lehrenden haben. Welchen hermeneutischen Hintergrund und welche Geschichte einzelne Methoden haben, welche Methoden man für welche Texte und Fragestellungen auswählen sollte und welche keine hilfreichen Ergebnisse zeitigen werden, können exegetische Laien nach einem Semester noch nicht einschätzen. Die Mehrzahl der Lernenden ist zu diesem Zeitpunkt noch vollauf damit beschäftigt, die Methodenschritte nachzuvollziehen und nicht laufend handwerkliche Fehler zu machen. Hier bereits die Evaluation einer Auslegung zu erwarten, kann eigentlich nur schief gehen. Das ist nicht verwunderlich. Wie Rolf Dobelli unlängst in einem anderen Zusammenhang festhielt, braucht es wenigstens ein Jahr, um sich mit den Basiskonzepten eines neuen Sachgebiets vertraut zu

machen.1

6. Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung als Entzauberungsmittel

Was heißt das für die konkrete Lehrveranstaltungsplanung? Sich über die Ziele der eigenen Lehrveranstaltung klar zu werden, heißt vor allem, einen nüchternen und realistischen Blick darauf zu bekommen, was möglich ist.¹ Dabei zeigt sich häufig, dass die Wünsche und Ambitionen die Möglichkeiten weit übersteigen. *Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung*, wenn sie richtig durchgeführt ist, macht genau das sichtbar. Wenn die angestrebten Lernziele, die dafür nötigen Lernschritte und die vorgegebene *Workload* miteinander in Beziehung gesetzt werden, zeigt sich oft, dass die geplanten Lernziele nicht realistisch sind und man irgendwo Abstriche machen muss. In Zeiten klarer Modulvorgaben lässt sich der schwarze Peter jedoch nicht mehr so einfach durch zusätzliche Lektüre oder den Anspruch, dass bestimmte Dinge für die Prüfung eben gekonnt werden müssen, den Studierenden zuschieben, sondern die Lehrenden sind gehalten, den Lernprozess transparenter zu gestalten und dafür zu bürgen, dass bestimmte Kompetenzen tatsächlich erworben werden können.

Dass Lernen über weite Strecken ein unverfügbares Geschehen ist und Lehrende nie voraussehen können, was

Lernende tatsächlich aus einem Lernprozess mitnehmen, ist davon unberührt. Es geht hier vielmehr darum, Basisstrukturen zu schaffen, die sicherstellen, dass der Erwerb bestimmter Grundkompetenzen kein Zufall ist, sondern der Regelfall. Der Gedanke, Kompetenzorientierung sei eine Heuristik zur Stärkung der Empathie von Lehrenden gegenüber Lernenden, bringt es auf den Punkt, dass Lehrende und Lernende in diesem Prozess Partner sind und ein gemeinsames Ziel anstreben. Die alte Opposition Lehrende vs. Lernende, die Lehrende und Lernende im Sinne eines »Blame the student«/»Blame the teacher« gegeneinander ausspielt,² hilft niemandem und verbraucht unnötig Energie, die besser in den Lernprozess investiert würde.

Learning Outcomes sind bei kompetenzorientierter Lehrveranstaltungsplanung keine Wunschzettel, sondern realistische Zielbeschreibungen.³ Sie geben an, was Studierende nach dem Abschluss des Lernprozesses wissen, verstanden haben oder in der Lage sind zu tun. Dabei wird nicht ein wünschenswerter Idealfall skizziert, sondern der Regelfall. Das kann auch bedeuten, wesentlich kleinere Ziele zu formulieren, als man es gewohnt ist oder für wünschenswert hält, und dass man nicht mehr versucht, das »Feld abzudecken« – ebenso wie beim Football sieht man es dann nämlich nicht mehr –, sondern exemplarisch zu arbeiten und genau dadurch die Ausmaße des Feldes sichtbar zu machen.

Abgesehen davon, dass Enzyklopädie ohnehin Illusion ist,

ist ein solches Vorgehen für alle Beteiligten entlastend. Dazu gehört ganz entscheidend das Vertrauen, dass Lernende auch ohne permanentes Monitoring eigenständig weiterarbeiten und weiterlernen, nachdem ihre intrinsische Motivation erst einmal geweckt und stimuliert wurde. Man muss ihnen die intrinsische Motivation, die volitionale Kompetenz und die Freude am Lernen jedoch zutrauen und sie von der »professoralen Leine« lassen. Nicht selten zeigt sich in hochschuldidaktischen Workshops, dass Lehrende unbewusst ganz andere Lehrkonzeptionen in sich tragen und diese ebenso unbewusst auf ihre Studierenden applizieren – mit mitunter fatalen Folgen für die Motivation, die Kreativität und die Eigenständigkeit der Lerngruppe.

Eine (Selbst-)Beschränkung der Lehrenden bei der Veranstaltungsplanung ist kein Scheitern, sondern zeigt an, dass die Lehrenden im engen Kontakt mit der Wirklichkeit stehen. Wenn ich für eine Lehrveranstaltung eine *Workload* von 1 CP (= 30 Arbeitsstunden) vorgegeben habe und davon 15 Arbeitsstunden auf die Präsenz in der Lehrveranstaltung entfallen, sowie 15 weitere auf die strukturierte Vor- und Nachbereitung, kann ich nicht erwarten, dass die Studierenden zusätzlich zur Vorbereitung der Prüfung noch zwei Standardwerke lesen und eigenständig einüben, was ich in der Lehrveranstaltung vorgemacht habe, damit sie in der Prüfung an einem neuen Fallbeispiel ihren Kompetenzerwerb demonstrieren können. Den Studierenden diese weiteren Lernschritte jenseits

der Workloads doch noch aufzuzwingen, ist in den Zeiten von Bologna theoretisch nicht mehr möglich. Auch Leselisten, die im Studium irgendwann abzuarbeiten sind und stillschweigend vorausgesetzt werden, verbieten sich bei diesem System. Das schützt die Lernenden einerseits vor überzogenen Erwartungen, mutet ihnen andererseits aber auch zu, sich wirklich mit Lerngegenständen und Lernwegen auseinanderzusetzen. Auch die Vertagung des Lernprozesses auf einen späteren Zeitpunkt wird schwieriger – ebenso die Ausrede, keine Zeit gehabt oder nicht so genau gewusst zu haben, was man eigentlich machen sollte.

Wenn mein Lernziel ist, dass Studierende eigenständig neue Beispiele bearbeiten können – was in der Exegese häufig heißt: eigenständig andere als die in der Lehrveranstaltung besprochenen oder erarbeiteten Texte auszulegen – braucht es in der Lehrveranstaltung einen Ort, um diese Fähigkeiten entwickeln und trainieren zu können.⁴ Alles andere ist keine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung. Die Praxis sieht oft anders aus: Da werden beispielsweise in Exegetischen Proseminaren oft nur einzelne Methodenschritte demonstriert, in der Seminararbeit sollen die Studierenden diese Schritte dann nicht nur eigenständig durchführen, sondern die Ergebnisse auch in einer Gesamtinterpretation zusammenführen. In der Lehrveranstaltung *strukturiertes Wissen zu vermitteln*, in der Prüfung jedoch mit *Analyse* und *Vernetzung* eine höhere Taxonomiestufe anzusteuern, ist nicht nur unredlich, sondern

geht auch in den meisten Fällen schief und führt zu enormem Frust bei Lehrenden und Lernenden.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.