



Bock, Florian/Handschuh, Christian/Henkelmann, Andreas (Hg.): *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (Theologie und Hochschuldidaktik, Bd. 6), Berlin (LIT) 2015 [220 S., ISBN 978-3-643-13007-5]

Bd. 6 der Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ setzt für die hochschuldidaktische Reflexion theologischer Veranstaltungen aus zwei Gründen Maßstäbe. Erstens merkt man dem Band an, dass er aus dem Diskurs der Beteiligten erwachsen ist (vgl. die Einleitung S. 7f.): Alle Beiträge sind orientiert an einem theoretischen Modell von Kompetenzorientierung, das sich an der Bloomschen Lernzieltaxonomie ausrichtet. Nach diesem Modell sind ausgehend von jeweils sorgfältig formulierten Learning Outcomes (als konkreten, veranstaltungsbezogenen Kompetenzstrukturmodellen) sowohl eine Abfolge von Lernräumen, in denen das jeweilige Learning Outcome zu erreichen sein soll (Kompetenzentwicklungsmodelle), als auch Standards festzulegen, die unterschiedliche Grade von Leistungserbringung zu beurteilen erlauben (Kompetenzniveau Modelle für die Kompetenzmessung).

Dieses Modell von Kompetenzorientierung (vgl. den Grundlagenbeitrag von Oliver Reis, S. 17–35) kommt in sechs Veranstaltungen zur Anwendung. In zwei Veranstaltungen der Studieneingangsphase: eine Überblicksvorlesung zum Epochenlängsschnitt vom 5. bis zum 20. Jahrhundert (vgl. den Beitrag von Ines Weber, S. 37–49) und ein Seminar zum Thema „Sexualität, Ehe und Jungfräulichkeit in der Alten Kirche“ (vgl. den Beitrag von Alexander Weckwerth, S. 51–68). In zwei Veranstaltungen der Studienvertiefungsphase: eine Vorlesung zur Bedeutung der Kreuzzüge (vgl. den Beitrag von Weber, S. 71–89) und ein Seminar zum forschenden Lernen am Thema des Neuanfangs nach der angeblichen „Stunde Null“ 1945 (vgl. den Beitrag von Daniela Blum, Florian Bock und Andreas Henkelmann, S. 91–114). Und in zwei Veranstaltungen an der Schnittstelle von Kirchengeschichte und Religionspädagogik: eine Vorlesung zur Einführung in die Kirchengeschichtsdidaktik, die in Trier zusammen mit der Vorlesung zur Bibeldidaktik das Modul „Fachdidaktik“ bildet (vgl. den Beitrag von Bernhard Schneider, S. 117–135), sowie ein gemeinsam von

einem Kirchenhistoriker und einer Religionspädagogin verantwortetes Seminar zur Entwicklung von „Amt und Gemeinde“ im Epochenlängsschnitt bis zur Bedeutung des Themas heute (vgl. den Beitrag von Monika Tautz und Christian Handschuh, S. 137–153).

Diese beiden mehr oder weniger interdisziplinären Beiträge sind für die Religionspädagogik besonders interessant, weil sie exemplarisch zeigen, wie Interessen unterschiedlicher Fachlogiken konvergieren können: Bei Schneider in der Analyse von Lehrplänen und Religionsbüchern (vgl. S. 127–130) und der gemeinsam mit dem Religionspädagogen formulierten Fragestellung für die Modulabschlussprüfung (vgl. S. 134f.). Leider fehlen ein paar Beispiele für solche gemeinsamen Klausuraufgaben. Bei Tautz und Handschuh wird deutlich, wie sich die fachwissenschaftliche Perspektive in das religionsdidaktische Elementarisierungsmodell als elementare Struktur einfügt und zugleich als „theologisch-didaktische Erschließungskompetenz“ die Reflexion elementarer Erfahrungen und Zugänge („Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“; „Entwicklungskompetenz“) herausfordert (S. 149f.). Typisch ist, dass laut Studienplan voraussetzende fachwissenschaftliche Kompetenzen angesichts fachdidaktischer Anforderungssituationen „nicht in ausreichendem Maße vorhanden“ sind (S. 147). Auch ist wenig überraschend, dass bei den Hausarbeiten der Studierenden für das Lehramt Gymnasium „die Erarbeitung der elementaren Strukturen etwas besser gelungen [ist] als die übrigen zu erarbeitenden Dimensionen“, während die einzige „auf Lehramt Förderschule Studierende [...] eine um eine Note bessere Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz als die anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer“ aufwies (S. 151f.). Daraus ergibt sich für mich die Konsequenz, die je nach Lehramt unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden ggf. schon für die Seminarplanung zu nutzen (etwa eher durch lehramtsübergreifende Gruppenbildung statt durch die in Akkreditierungsverfahren häufig geforderten lehramtsspezifischen Angebote).

Gut platziert zwischen den sechs Veranstaltungreflexionen und dem Auswertungsteil ist die Präsentation eines Kompetenzentwicklungsmodells für das Theologiestudium insgesamt und darin für das Kirchengeschichtsstudium insbesondere (vgl. den Beitrag von Handschuh, S. 155–178).

Zweitens setzt der Band Maßstäbe, weil die Beiträge abschließend aus drei Perspektiven evaluiert werden: aus geschichtswissenschaftlicher (vgl. den Beitrag von Hiram Kümper, S. 181–198), aus religionspädagogischer (vgl. den Beitrag von Hans Mendl, S. 199–209) und aus hochschuldidaktischer Perspektive (vgl. den Beitrag von Reis, S. 211–218). Hinzu kommt die Perspektive der beiden Herausgeber Bock und Henkelmann, die in ihrer Einleitung nicht nur die einzelnen Beiträge vorstellen, sondern aus den drei Evaluationen einen „gemeinsamen Ertrag“ destillieren (vgl. S. 11–15).

Spannend ist es, neben den einzelnen Beiträgen Divergenzen und Konvergenzen der drei Evaluationen zu beobachten. Alle würdigen den innovativen Charakter der durch das einheitliche Kompetenzmodell disziplinierten Lehrreflexionen sowie den hohen Aufwand, die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu planen und zu begleiten. Reis konstatiert, dem standardisierten Gerüst des Kompetenzmodells (als Komplexitätsreduzierung, insofern nicht jeder Beitrag sein eigenes Modell darstellen und begründen muss) entspreche paradoxerweise „die hohe Individualität der Lernsituationen, die innere zielgerichtete Stimmigkeit und die persönliche Färbung durch die Lehrenden“. Das Gerüst unterstütze die Formgebung, „ohne sie zu determinieren“ (S. 216), d. h., die Komplexitätsreduktion eröffne Freiheit und schaffe damit Raum für Komplexitätserweiterung in den einzelnen Lehr- und Lernsituationen. Mendl würdigt, wie in dem Band die „Kirchengeschichte als theologisch vernetzte Disziplin“ sichtbar wird, die „hermeneutisch differenziert angelegte Lernszenarien entwickelt“ (S. 204f.). Er bezeichnet das Projekt von Schneider, auch „bezogen auf Lehrveranstaltungen mit dreistelligen Besucherzahlen“ und obwohl „das Setting immer noch sehr anspruchsvoll ist“, als praxistaugliche „Einstiegsdroge“ (S. 208). Und Kümper fordert „mehr davon“: interdisziplinäres kirchengeschichtlich-religionsdidaktisches Arbeiten, das sich mit „etwas Elan für die Sache“ über „Institutionslogiken und d[ie] Pragmatik des akademischen Alltags“ hinwegsetzt (S. 198).

Alle drei Evaluationen konstatieren Schwächen bei der Kompetenzmessung. Kümper leitet sie aus der komplexen Sachstruktur ab: „Der Umgang mit Geschichte [...] ist dergestalt ergebnisoffen – und muss es auch sein –, dass eine ziemliche Bandbreite an intersubjektiver Triftigkeit abgemessen und in Bewertungsskalen umgesetzt werden muss. Das ist evident für den einzelnen Lehrenden gar nicht einfach“ (S. 194). Nachdem Mendl operative Mängel festgestellt hat (vgl. S. 206f.: unklarer Evaluationsbegriff, Zwang zur Einbindung in eine unangemessene Prüfungslogistik, fehlender Bezugsrahmen für die Notengebung), bezweifelt er grundsätzlich das „systemisch [...] unhinterfragte [...] Ansetzen des Normativs ‚Evaluation‘“: „Lassen sich geisteswissenschaftliche Lernprozesse tatsächlich so genau von außen evaluieren? Ist das nicht ein bildungstheoretischer und vor allem auch theologischer Imperialismus, lebendige Prozesse einer Bildung als Selbstbildung der Logik einer Messmethodik unterziehen zu wollen?“ Er empfiehlt als ‚Heilmittel‘ „statt einer pseudoobjektiven Evaluation von außen ein verstärktes Bemühen um differenzierte Modelle einer mehrschichtigen Reflexion (im Sinne einer vernetzten Selbst-, Gruppen- und Fremdevaluation) und Feedback-Kultur“ (S. 207). Reis weist auf Schwächen in den Kompetenzniveauomodellen hin, die nicht präzise genug am Learning Outcome orientiert seien (vgl. S. 215). Allerdings sei der Mangel in der Kompetenzdia-

gnostik „auch kein Wunder, weil trotz einiger Bemühungen die Prüfungsarchitekturen in der Theologie im Verhältnis zu anderen Disziplinen noch wenig dynamisch sind“ (S. 217).

Da alle Veranstaltungen Learning Outcomes hoher Taxonomiestufen (Synthese, Handeln, Beurteilen) formulieren, sind Prüfungsverfahren erforderlich, die nicht auf „Testen“ und „Befragen“ reduziert sind, sondern als Messverfahren das „Beobachten“ installieren müssen (S. 31). Dazu bedarf es „valide vorstrukturierte[r] Arbeitsproben am fachlichen Handeln“ (S. 215). Weil einzig der Beitrag von Blum, Bock und Henkelmann am Ende solche Arbeitsproben dokumentiert (vgl. S. 112–114), ist er mein Lieblingsbeitrag. Auch wenn eine Kompetenzdiagnose durch eine genaue Beobachtung und Analyse der von den Studierenden verfassten Zeitungsartikel fehlt (vgl. S. 26, S. 213), wird hier doch einmal inhaltlich sichtbar, was Studierende leisten können, wenn sie in Veranstaltungen entsprechend begleitet und gefordert werden.

Alle Beiträge im Band argumentieren auf hohem Niveau in Kenntnis der aktuellen geschichts- und kirchengeschichtsdidaktischen Debatten (die Einschränkung von Kümper, es handle sich um einen „überraschend katholischen Band“, weil die „Beiträge der protestantischen Kirchengeschichtsdidaktik [Leppin, Rupp/Schmitt, Biehl ...] nirgends“ vorkämen (S. 197), kann ich nicht ganz nachvollziehen, insofern die Habilitationsschrift von Heidrun Dierk sehr präsent ist). Allerdings halte ich eine Stärkung der systematisch-theologischen Perspektive für sinnvoll und damit der Dimension elementarer Wahrheit, wie sie in der Tradition negativer Theologie etwa durch die zitierte Formulierung einer „Inkompetenz-Kompetenz“ (Christian Bauer / Martin Kirschner) zum Ausdruck kommt (S. 12). Ob diese Perspektive „sich nicht verbinden“ lässt mit allgemeinen hochschuldidaktischen und geschichtsdidaktischen Modellen – nach dem Urteil von Bock und Henkelmann (S. 12) –, scheint mir noch nicht ausgemacht und bliebe zu diskutieren. Jedenfalls treibt der Band die hochschuldidaktische Kompetenzdiskussion am Beispiel der kirchengeschichtlichen Themen voran und kann auch die parallele religionsdidaktische Diskussion anregen. Deshalb sind ihm viele Leser/-innen auch über den engen Kreis der hochschuldidaktisch Interessierten hinaus zu wünschen.

Norbert Brieden