

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Wie kann die Praktische Theologie pastorale Professionals ausbilden?

Ansatz und Methode

Abstract

In diesem Artikel wird von einer Situationsskizze der Hochschuldidaktik zwischen universitären, gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen ausgegangen. Danach wird ein ganzheitliches Konzept praktisch-theologischer Lehre zur Diskussion gestellt, das bei den bereits vorhandenen Kompetenzen und reflektierten Erfahrungen sowie der Persönlichkeit der Studierenden ansetzt. Dieses Konzept wird abschließend anhand der Methode des Case study exemplifiziert.

This article describes the situation of university teaching as it located itself within the academic, social, and ecclesial fields. Thereafter, a holistic approach of practical-theological teaching is presented for discussion, an approach that is based on the already existing skills and reflected experiences as well as the personality of the students. A concrete method, the Case Study, helps to exemplify this concept.

Die Frage der Ausbildung pastoraler Professionals ist keine harmlose Frage, denn dabei stehen unterschiedliche Interessen auf dem Spiel. Eine theologische Fakultät kann ihre Existenz an einer staatlichen Hochschule mit dem Hinweis auf eine hohe Zahl erfolgreicher Absolventen und Absolventinnen legitimieren. Umgekehrt steht sie unter Druck, wenn das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden aus der Sicht anderer Fakultäten ein Missverhältnis ist. Gegenüber der Kirche ist die Frage, wie die Praktische Theologie pastorale Professionals ausbildet, ebenfalls heikel. Stimmen zum Beispiel die Erwartungen des zukünftigen Dienstgebers der Studierenden mit dem überein, was diese während ihres Studiums lernen?

Natürlich darf akademische Bildung nicht auf das Anliegen der Berufsvorbereitung reduziert werden. Allerdings sind die weiteren Überlegungen in einem (niederländischen) Kontext verortet, in dem die staatlichen Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen die *employability* zum zentralen Kriterium macht. Entsprechend wird der Fokus auf die für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen als entscheidend angesehen. Jede hochschuldidaktische Reflexion muss sich solcher Vorgaben bewusst sein.

Die weiteren Ausführungen sind aber auch als Versuch zu verstehen, den Freiraum innerhalb dieser Vorgaben auszuloten. Denn es bleibt das grundlegende Anliegen der Praktischen Theologie, die Selbstständigkeit, Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Studierenden als zukünftige Hauptamtliche in der Seelsorge¹ oder in einem anderen Tä-

¹ Vgl. Georg Köhl, *Lern-Ort Praxis. Ein didaktisches Modell, wie Seelsorge gelernt werden kann*, Münster u. a. 2003, 278–284.

tigkeitsfeld² zu fördern. Dabei ist Autonomie nicht zu verwechseln mit absoluter Freiheit. Seelsorgliche Professionalität beinhaltet zum Beispiel die institutionelle Kompetenz, sich innerhalb der Rahmenbedingungen eines kirchlichen Arbeitgebers zu bewegen. Man muss dabei Spannungen wie die zwischen der erwarteten Berufsgläubigkeit mit der Stilisierung der Hauptamtlichen zu Musterchristen und der davon unterschiedenen individuellen Spiritualität oder zwischen den Vorgaben des Lehramtes und den eigenen Überzeugungen in ethischen Fragen gestalten können.³

Auch an der Universität wird die angezielte Autonomie der kommenden Professionals durch andere mitbestimmt. Hier entscheiden innerhalb der staatlichen und universitären Vorgaben vor allem die Lehrenden darüber, was ein erfolgreiches Studium ausmacht. In der Hochschuldidaktik stoßen wir somit auf das schon von Immanuel Kant benannte pädagogische Paradox, also die Spannung zwischen dem angezielten Selbststand der Studierenden auf der einen Seite und deren Abhängigkeit vom Wissensvorsprung, der Bewertungsbefugnis und der Definitionsmacht der Lehrenden auf der anderen Seite.

Diese Spannung lässt sich nicht auflösen, wohl aber entschärfen, indem ein Praktischer Theologe die eigene Tätigkeit kritisch befragt. In seinen Veranstaltungen kann er zum Beispiel von der Prämisse ausgehen, dass auch die Teilnehmenden eine vielleicht weniger wissenschaftliche, dafür aber lebensweltlich fundierte praktisch-theologische Expertise mitbringen.⁴ Sie haben Einsichten in religiöse Handlungsfelder, Gemeinschaften oder Milieus, die den Lehrenden zumeist völlig unverständlich sind und ihnen darum verschlossen bleiben. Das kann zum Beispiel für populäre Subkulturen gelten, die ein interessanter zeitgenössischer Kontext praktisch-theologischer Reflexion sind.⁵ Faktisch werden die Einsichten der Studierenden in diese Kulturen im theologischen Studium wenig ernst genommen.

Ich kann im Rahmen dieses Aufsatzes den aufgerissenen Problemhorizont der praktisch-theologischen Hochschulbildung zwischen staatlichen, kirchlichen und universitären Rahmenbedingungen nicht umfassend behandeln. Ich werde mich stattdessen

² Diesen Aspekt, der angesichts der rückläufigen pastoralen Anstellungsmöglichkeiten insbesondere für Laientheologen und der Kirchendistanz mancher Studierender immer wichtiger wird, lassen wir im Weiteren unberücksichtigt. Gleiches gilt für die Religionslehrausbildung. Vgl. hierfür Egon Spiegel, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003; Guido Hunze – Klaus Müller (Hg.), *TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie*, Münster 2003; Oliver Reis, *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innen-ausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*, Berlin – Münster 2014.

³ Vgl. Stefan Gärtner, (Über) Lebenskunst. Spannungen hauptamtlichen Engagements in der Jugend-pastoral, in: *StZ* 139 (2014), 599–611, hier 603–606.

⁴ Vgl. Tom Beaudoin, *Witness to dispossession. The vocation of a post-modern theologian*, Maryknoll (New York) 2008, 73–75.

⁵ Vgl. Beaudoin, *Witness* (s. Anm. 4), 78f.

auf zwei zentrale Aspekte konzentrieren. In einem ersten Schritt möchte ich einen didaktischen Ansatz zur Diskussion stellen, der auf das Personen- und Kompetenzlernen der Studierenden abhebt. Danach wird die Methode des Case study als eine exemplarische Arbeitsweise vorgestellt, die diesem didaktischen Ansatz entspricht. Ich beschränke meine Überlegungen im Wesentlichen auf die katholische Debatte über Hochschuldidaktik und Praktische Theologie, weil in diesem Themenheft auch ein evangelischer Beitrag zu der Frage vertreten ist und obwohl es zwischen den Konfessionen an diesem Punkt keine tiefen Gräben zu geben scheint.⁶

1. Ansatz: Personen- und Kompetenzorientierung

Die in der Einleitung angesprochene Fähigkeit, die eigene Lebenswelt als einen praktisch-theologisch relevanten Ort zu deuten, ist nur ein Beispiel für den im Weiteren entwickelten Ansatz, wie unter den Bedingungen der Spätmoderne Hauptamtliche für die Seelsorge ausgebildet werden können. Die Person der Studierenden und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen sind dabei unser Ausgangspunkt.⁷

Dieser Ansatz wird von den meisten Praktischen Theologen geteilt, auch wenn sie daraus unterschiedliche hochschuldidaktische Konsequenzen ziehen. So wird etwa davor gewarnt, dass eine einseitige Kompetenzorientierung, das heißt ohne die jeweilige Person der Studierenden mit einzubeziehen, einer Instrumentalisierung der akademischen Bildung für die Zwecke ihrer künftigen Arbeitgeber Vorschub leiste. Trotzdem scheint sich

„eine relative Konvergenz [...] darin anzudeuten, dass die praktisch-theologische Ausbildung, und zwar an der Hochschule ebenso wie in den stärker praktisch ausgerichteten Institutionen der zweiten Ausbildungsphase und der Fortbildung, auch als Beitrag zur theologischen Identitätsbildung verstanden wird – selbst wenn man weiß, dass Identität letztlich nicht das Ergebnis von geplanten Bildungsprozessen allein ist“⁸.

Aus inhaltlichen Gründen kann man gute Theologie an der Universität jedenfalls nicht ohne Einbezug des Subjekts der Lernenden und auch der Lehrenden betreiben.⁹

Zu Recht hat darum eine ganzheitliche Bildung unter Einschluss der jeweiligen Persönlichkeit eine lange Tradition in der Kirche, was im Seminar- beziehungsweise

⁶ Vgl. Martin Steinhäuser, Zum didaktischen Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse, in: ders. – Wolfgang Ratzmann (Hg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie*, Leipzig 2002, 30–67, hier 42–44.

⁷ Vgl. Ines Weber, *Katholische Theologie – Bologna aktiv gestaltend. Ein Plädoyer für Persönlichkeitsbildung an der Hochschule*, in: *ET Studies* 3 (2012), 255–271.

⁸ Wolfgang Ratzmann, *Praktische Theologie: ein unübersichtliches Fach in didaktischer Herausforderung*, in: Steinhäuser – ders. (Hg.), *Modelle* (s. Anm. 6), 10–28, hier 24.

⁹ Vgl. Bernd Jochen Hilberath, *Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille*, in: Monika Scheidler – ders. – Johannes Wildt (Hg.), *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*, Freiburg/Br. 2002, 13–26.

Konviktsmodell der Priesterausbildung mit der Einheit von Lern-, Glaubens- und Lebensgemeinschaft einen prägnanten Ausdruck erhält. Der entsprechende Grundgedanke findet sich im Zweiten Vatikanischen Konzil im Dekret über die Ausbildung der Priester *Optatam Totius*.¹⁰ Dem entsprechend ist der ganzheitliche, persönlichkeitsorientierte Ansatz theologischer Lehre noch stets aktuell. Er prägt auch die Rahmenvorgaben der Kirche für die Ausbildung von Laien zum pastoralen Dienst.¹¹ Zur universitären Ausbildung der Priester heißt es dort mit Gültigkeit auch für die Lientheologen, diese gehe

„in ihrer Bildungskonzeption über die rein wissenschaftliche Ausbildung hinaus und umfasst die drei Dimensionen ‚Theologische Bildung‘, ‚Geistliches Leben und menschliche Reifung‘ sowie ‚Pastorale Befähigung‘. Sie legt damit auch für das wissenschaftliche Studium einen ganzheitlichen Ansatz zu Grunde, der den Erwerb von Kompetenzen (zum Beispiel Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz) einschließt, die Priester in den verschiedenen Handlungsfeldern benötigen.“¹²

Auch im Hinblick auf die Wissenschaftsgeschichte der Praktischen Theologie würde der Ausschluss der Person und der Lebenswelt der Studierenden aus der universitären Lehre einen Rückschritt in ein rein nutzen- und anwendungsorientiertes Verständnis der Disziplin bedeuten.¹³ Es ginge dann um die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien für die zukünftigen Hauptamtlichen, die unabhängig sowohl von dem jeweiligen pastoralen Setting als auch von deren Berufsorientierung, persönlichem Glauben und Fähigkeiten Gültigkeit beanspruchen. Es ist deutlich, dass ein solcher Ansatz unter den Bedingungen der Spätmoderne nicht mehr tragfähig ist. Denn damit ist ein einseitiges Hierarchieverhältnis von akademischer Theologie zur pastoralen Praxis, sowie von den Hauptamtlichen zu den Professionslaien verbunden.¹⁴

Ein solcher Rückfall der praktisch-theologischen Hochschulbildung hinter den wissenschaftstheoretischen Status quo der Disziplin ist nicht nur wenig wünschenswert, sondern letztlich unmöglich, auch wenn er dem Bedürfnis mancher Studierender nach klaren Handlungsanweisungen durchaus entspricht. Aber solche Anweisungen würden diesen nur scheinbar Handlungssicherheit vermitteln. Pastorale Professionals müssen sich heute nämlich auf die Arbeit in einer kirchlichen und gesellschaftlichen Lage vorbereiten, in der es keine einfachen Antworten mehr gibt. Ein rein strategi-

¹⁰ Vgl. OT 4–12.

¹¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoral-Referenten/Referentinnen (Die deutschen Bischöfe 96), Bonn 2011, 32–53; 63–75.

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Rahmenstatuten (s. Anm. 11), 78.

¹³ Vgl. Doris Nauer, Didaktikfreie Zone oder fachdidaktisches Experimentierfeld? Zum Konzept eines pastoraltheologischen Hauptseminars, in: Scheidler – Hilberath – Wildt (Hg.), Theologie (s. Anm. 9), 164–176, hier 165–168.

¹⁴ Vgl. Stefan Gärtner, Vor Risiken und Nebenwirkungen wird gewarnt. Beobachtungen zur Professionalisierung der Pastoral, in: PThI 32 (2012), 1, 27–47, hier 42–46.

sches und standardisiertes Auftreten der Hauptamtlichen, wenn diese also in unterschiedlichen Situationen immer auf ein- und dasselbe Verhalten setzen, zeitigt dysfunktionale Effekte.

Die Einbeziehung der Subjekthaftigkeit der Studierenden bedeutet aber weder theorielose Nabelschau noch eine Psychologisierung des theologischen Studiums. Beides wäre einseitig und darum ebenfalls dysfunktional für die Ausbildung zum seelsorglichen Professional. Ein dritter Extremfall ist die reine Vermittlung von praktisch-theologischem Fachwissen. Auch hierfür gilt, dass ein solcher Wissenstransfer zielführend sein muss, das heißt er sollte der Entwicklung der für die Seelsorgetätigkeit notwendigen Fähigkeiten wie kommunikativen, hermeneutischen, spirituellen oder rituellen Kompetenzen dienen.

Im Theologiestudium angehäuften Wissen, das nicht in diesem Sinne operationalisiert werden kann, ist totes Wissen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten dazu dienen, dass ein zukünftiger Professional komplexe pastorale Situationen selbstständig zu bewältigen lernt. Hierin kommt ein zentrales Anliegen des Bologna-Prozesses mit der Umstellung von einer inhaltsorientierten zu einer kompetenzorientierten Hochschulbildung zum Ausdruck. Allerdings ist klar, „dass eine instruktive Vermittlung der Inhalte nicht gegen die konstruktive Aneignung der Inhalte ausgespielt werden darf.“¹⁵ Wohl muss das praktisch-theologische Fachwissen nun seinen Mehrwert für die Ausbildung kompetenter Hauptamtlicher zu Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit im pastoralen Dienst ausweisen.

Die hier zur Diskussion gestellte Personen- und Kompetenzorientierung impliziert demnach einen integralen Ansatz praktisch-theologischer Lehre, der Wissen mit Können verbindet. Das Kompetenzkonstrukt changiert „zwischen Person (Disposition) und Objekt (Anforderungssituation), denn es integriert anforderungsbezogene, funktionale und zugleich personenorientierte Dimensionen von Kompetenz.“¹⁶ Es geht um ein entwicklungsbezogenes Lernen und Lehren, das im Hinblick auf die Erfordernisse der Berufspraxis Emotion, Wissen, Sozialverhalten, reflektierte Erfahrungen und Handlungen sowie Motivation mit dem Ziel konkreter (aktueller und zukünftiger) Aufgabenbewältigung als pastoraler Professional verbindet.

Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die Praktische Theologie auf ein selbstgesteuertes und exemplarisches Lernen.¹⁷ Sie gebraucht Gegenstände und Handlungsvollzüge aus der spätmodernen religiösen Wirklichkeit, die abduktiv und unter Einbezug meta-

¹⁵ Norbert Brieden, Braucht die neue Hochschuldidaktik nicht auch eine andere Theologie?, in: ThG 54 (2011), 140–144, hier 141.

¹⁶ Rüdiger Preißer, Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: Florian Bruckmann – Oliver Reis – Monika Scheidler (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven, Berlin 2011, 17–36, hier 21.

¹⁷ Vgl. Oliver Reis, Zur Förderung von effizienten Lernstrategien im Theologiestudium, in: Monika Scheidler – ders. (Hg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?, Wien u. a. 2008, 39–63.

reflexiver Schleifen, in denen das Vorgehen abgesichert und vertieft wird, von den Lernenden unter Begleitung der Lehrenden erschlossen werden. Das vermittelte Fachwissen und die empirische Methodenkompetenz werden dabei strategisch eingesetzt, um diese Erschließung zu ermöglichen. So können die Studierenden allmählich die Kompetenzen und die Persönlichkeit entfalten, die sie zur Bewältigung analoger Herausforderungen und Aufgaben in ihrer zukünftigen Berufspraxis brauchen.

In der Ausbildung zum pastoralen Professional kommt es demnach nicht auf die erfolgreiche Vermittlung eines (wie auch immer kanonisierten) praktisch-theologischen Grund- und Spezialwissens *an sich* an. Dieses Wissen erhält seine Bedeutung in dem Beitrag, den es zur Bewältigung exemplarischer Situationen und Settings in der universitären Lehre als Vorbereitung auf vergleichbare Situationen und Settings in der pastoralen Praxis leistet. Es geht darum, das didaktische Pferd im Gegensatz zur traditionellen Hochschulbildung von hinten aufzuzäumen.¹⁸ Die praktisch-theologische Ausbildung zum Hauptamtlichen in der Seelsorge wird nicht vom inhaltlichen Input, sondern vom Kompetenzerwerb und der Identitätsentwicklung der Studierenden aus gedacht und bewertet. Die Fähigkeiten, die diese an der Universität erworben haben, sollen ihnen die erfolgreiche Bewältigung ihrer zukünftigen Berufspraxis erlauben. Dazu müssen sie neben dem nötigen praktisch-theologischen Wissen inzidentell auch über die Kompetenzen eines pastoralen Professionals verfügen.

Dieses personen- und kompetenzorientierte Konzept setzt bei den bereits vorhandenen und zu entwickelnden Fähigkeiten der Studierenden an. Fertigkeiten, die man in der Pastoral braucht, sind in der angedeuteten Weise immer mit der individuellen Persönlichkeit und Spiritualität verbunden. Da Seelsorge ein Beziehungsberuf ist, sind wesentlicher Bestandteil der für eine erfolgreiche Tätigkeit benötigten Kompetenzen „Dispositionen oder persönliche Ressourcen, die Personen befähigen, bestimmte Arten von Aufgaben oder Problemen erfolgreich zu lösen.“¹⁹ Die didaktische Ausgangslage der praktisch-theologischen Hochschulbildung ist demnach nicht die einer Tabula rasa. Eine Entfaltung der für einen Professional notwendigen Kompetenzen beginnt nicht am Nullpunkt, sondern bei den schon vorhandenen Fähigkeiten und der Biographie der Studierenden.

Die akademische Ausbildung zum/zur Hauptamtlichen startet damit gewissermaßen schon lange vor der Aufnahme eines Studiums. Die Biographie der Studierenden enthält praktisch-theologisch relevantes Material, das diese in ihr Studium mitbringen. Es ist durch ihre religiöse Sozialisation, ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre schulische Bildung, ihre Kirchenerfahrungen, ihren sozialen Status, ihren Freundeskreis etc. ge-

¹⁸ Vgl. Oliver Reis, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, in: Patrick Becker (Hg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Berlin 2011, 108–127.

¹⁹ Niclas Schaper, Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann – Reis – Scheidler (Hg.), Lehre (s. Anm. 16), 37–62, hier 41.

prägt.²⁰ Eine aktuelle Herausforderung der praktisch-theologischen Lehre ist die Vieltätigkeit dieser Lebensentwürfe. Die klassische Kirchenkarriere vom katholischen Elternhaus über den Dienst als Ministrant/in zur Jugendverbandsarbeit ist nicht mehr der einzige lebensweltliche Hintergrund der Studierenden. Deren Ausgangsbedingungen sind heute viel pluraler geworden.²¹

Sie widerspiegeln damit die typische Pluralität einer spätmodernen Kirche. Der schnelle und permanente Wandel und die Differenzen des eigenen Handlungskonzepts und Denkens mit den Konzepten anderer sind Kennzeichen nicht nur der Pastoral, sondern auch von Religion und Gesellschaft insgesamt. Zur pastoralen Tätigkeit gehören darum zunehmend der Umgang mit dem Fremden und das Aushalten von Differenzen. In der Seelsorge muss man mit dem pastoralen Schisma zwischen Lehramt und Teilen des Volkes Gottes,²² dem Zusammenbruch kirchlicher Institutionen, einem heterogenen religiösen Feld in der Gesellschaft oder mit der Unübersichtlichkeit neuer pastoraler Räume umgehen können. Daneben müssen Hauptamtliche bei ihrer Tätigkeit Widersprüche und Ambivalenzen bearbeiten lernen und schließlich sogar über eine Kompetenz zur Inkompetenz verfügen, das heißt über einen reflektierten Umgang mit dem notwendigen Verstummen, dem Unfassbaren, dem Unveränderlichen und der eigenen Ohnmacht.²³ Auf all das sollte sie die praktisch-theologische Hochschulbildung vorbereiten.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass zentrale Merkmale der Ausbildung der Hauptamtlichen unter den Bedingungen der Spätmoderne die Einsicht in die Relativität und Vorläufigkeit des eigenen Selbst- und Handlungskonzepts und die Fähigkeit zur prozesshaften Anpassung dieses Konzepts an je veränderte Umstände sind. Eben darum greifen die von manchen Studierenden gewünschten und von manchen Lehrenden allzu gerne angebotenen schnellen Antworten zu kurz. Die Anwendung der immer gleichen Handlungsstrategie oder (mit Bezug auf die Hochschulbildung) der Rückgriff auf die neueste pastorale Mode sind unterkomplex, das heißt sie missachten die Differenziertheit, mit der sich religiöse Identitäts- und Gemeinschaftsbildung innerhalb und außerhalb der Kirche heute vollzieht. Damit ist nicht gesagt, dass ein Hauptamtlicher oder eine Hauptamtliche mit der von ihnen jeweils bevorzugten Standardmethode nicht auch erfolgreich handeln könnten. Nur ist diese angesichts der spätmodernen Vielfalt auf dem religiösen Feld unterkomplex und darum selektiv. Sie sprechen damit

²⁰ Vgl. Spiegel, Lehramt (s. Anm. 2), 97–116.

²¹ Vgl. Christoph [*Christof*; sic!] Gärtner, Pastoraltheologie lehren und lernen im Kontext einer Fachhochschule, in: Scheidler – Reis (Hg.), Lehren (s. Anm. 17), 223–239, hier 225–228.

²² Vgl. Ottmar Fuchs, Im Innersten gefährdet. Für ein neues Verhältnis von Kirchenamt und Gottesvolk, Innsbruck u. a. 2009, 13–17.

²³ Vgl. Christian Bauer – Martin Kirschner, An Differenzen lernen: Ergebnisse und Perspektiven, in: dies. – Ines Weber (Hg.), An Differenzen lernen. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort, Berlin 2013, 101–114, hier 110–112.

zum Beispiel vor allem Pastorandinnen und Pastoranden aus bestimmten lebensweltlichen Milieus an.²⁴

Eine personen- und kompetenzorientierte akademische Bildung greift darum mit der Biographie der Studierenden nicht nur auf die Vergangenheit zurück, sondern sie dehnt sich mit Blick auf die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens auch in die Zukunft aus. Sie geht auch nicht auf das Bedürfnis nach einfachen Antworten ein, und es gehört zu den Lernzielen der praktisch-theologischen Hochschullehre, dass die zukünftigen Berufskräfte ein Bewusstsein für die permanente Weiterentwicklung ihrer professionellen Identität behalten. Es geht also nicht um Berufsfertigkeit, sondern um Berufsfähigkeit.²⁵ Die erworbene praktisch-theologische Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz beinhaltet die Aufforderung, das eigene Selbstkonzept anschlussfähig für radikal veränderte pastorale Kontexte und Situationen zu halten. Wer zum Beispiel gelernt hat, ein erfolgreicher und von seiner Gemeinde geliebter Prediger zu sein, der muss sich unter den Bedingungen der Spätmoderne trotzdem immer wieder einmal die Frage stellen, wie eine gute Predigt aussieht und ob die eigene Praxis dem noch entspricht.

2. Methode: Case study

Exemplarisch für den skizzierten Ansatz praktisch-theologischer Hochschulbildung für pastorale Professionals kann in diesem begrenzten Rahmen nur eine Methode vorgestellt werden: der Case study beziehungsweise die so genannte pastorale Diagnostik.²⁶ Professionelle Kompetenzen werden hier über die praktisch-theologische Auseinandersetzung mit reflektierter Erfahrung entwickelt. Es geht darum, eine konkrete pastorale Situation zum Beispiel als Verbatim zu dokumentieren und sie schriftlich mit einem systematischen Frageraster zu analysieren. Diese Methode ist vor allem in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung gebräuchlich, etwa im Zusammenhang der Klinischen Seelsorgeausbildung (KSA). Sie wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zuerst in der medizinischen und psychotherapeutischen Ausbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika entwickelt und seit den 1960er Jahren in die Praktische Theologie übernommen.²⁷

²⁴ Vgl. Matthias Sellmann – Caroline Wolanski (Hg.), *Milieusensible Pastoral. Praxiserfahrungen aus kirchlichen Organisationen*, Würzburg 2013.

²⁵ Vgl. Martin Lechner, *Employability als Ausbildungsziel. Die Praktische Theologie herausgefordert durch die aktuelle Studienreform*, in: Doris Nauer – Rainer Bucher – Franz Weber (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart 2005, 151–156.

²⁶ Vgl. als Übersicht: Johan Bouwer, *Pastorale diagnostiek. Modellen en mogelijkheden*, Zoetermeer 1998.

²⁷ Vgl. Daniel S. Schipani, *Case study method*, in: Bonnie J. Miller-McLemore, *The Wiley-Blackwell companion to practical theology*, Chichester u. a. 2012, 91–101.

Ich verwende diese Methode nicht nur in der Klinischen Seelsorgeausbildung, sondern auch schon in der Masterphase im Seminar Poimenik und Diakonik.²⁸ Dieses ist in das so genannte Übergangsprofil (*uitstroomprofiel*) des Masterstudiengangs Theologie an der Universität von Tilburg eingebettet. Es steht damit auf der Schwelle von der universitären Lehre zur seelsorglichen Berufspraxis. Im Gegensatz zu anderen Ländern findet die zweite Ausbildungsphase in den Niederlanden nicht nur in Priesterseminaren und diözesanen Pastoralinstituten statt, sondern sie beginnt schwerpunktmäßig an der Hochschule. Die Studienordnung formuliert dementsprechend als Lernziel, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums die Fähigkeit besitzen, die wichtigsten Basishandlungen der Pastoral wie Katechese, Liturgie oder Diakonie kompetent auszuführen.²⁹ Sie können die bestehende Praxis mit Blick auf mögliche Veränderungen analysieren und ihren eigenen Anteil daran als Professionals benennen und gestalten. Dazu erwerben sie idealerweise die notwendigen hermeneutischen, kommunikativen, mystagogischen, spirituellen, missionarischen, professionellen und diakonalen Kompetenzen.

Das didaktische Schwungrad des Seminars ist der für die Praktische Theologie kennzeichnende Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel.³⁰ Das wird ebenfalls durch die Studienordnung vorgegeben, indem das Seminar nämlich zusammen mit anderen praktisch-theologischen Fächern und Supervisionsanteilen (individuell und in Kleingruppen) an das einjährige Praktikum gekoppelt ist, das die Studierenden im zweiten Jahr ihres Master-Studiums parallel zu ausgewählten Veranstaltungen durchlaufen, in der Regel nacheinander sowohl in einem kategorialen als auch in einem territorialen Handlungsfeld. Die Teilnehmenden bringen eine Situation aus diesem Praktikum in das Seminar ein, wo es in einer Sitzung mit der Methode des Case study analysiert und in der darauffolgenden Sitzung mit praktisch-theologischen Theorieelementen vertieft wird. Danach begeben sich die Teilnehmenden mit konkreten Arbeitsaufträgen und Entwicklungsaufgaben wieder in den Praktikumskontext und probieren dort alternative Handlungsweisen aus.

Es gibt in der Praktischen Theologie verschiedene Varianten, in denen die Case study Methode Anwendung findet. Die jeweiligen Frageraster und Diagnosemodelle legen unterschiedliche Schwerpunkte, um eine komplexe seelsorgliche Situation und

²⁸ Anders als der Titel vermuten lässt, bringen die Studierenden nicht nur Fallgeschichten aus der Individualseelsorge oder der diakonischen Arbeit ein. Das ist ausdrücklich so gewünscht. Hintergrund ist die Überlegung, dass die Lern- und Entwicklungsschritte der Studierenden sich nicht nur entlang des praktisch-theologischen Fächerkanons beziehungsweise der klassischen Handlungsvollzüge eines Hauptamtlichen bewegen. Vgl. hierfür Steinhäuser – Ratzmann, Modelle (s. Anm. 6).

²⁹ Vgl. School of Catholic Theology/Tilburg University, Onderwijs- en Examenregeling (OER) Master Theologie, in: www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studeren/oer/catholic-theology (25.5.2014).

³⁰ Vgl. Alexander Saberschinsky, Liturgiewissenschaft lehren und lernen in der ersten Ausbildungsphase, in: Scheidler – Reis (Hg.), Lehren (s. Anm. 17), 169–183.

das Handeln der betroffenen Parteien zu analysieren.³¹ Im angesprochenen Seminar geschieht dies zunächst als individueller Arbeitsauftrag an jede/n Teilnehmende/n. Deren Dokumentation und Analyse einer Praxissituation mit einem vorgegebenen Diagnoseraster mündet in von ihnen formulierten praktisch-theologischen Fragestellungen, die im Seminar behandelt werden.

Die zunächst individuell rekonstruierten Fallgeschichten werden im Kurs Poimenik und Diakonik mit allen Teilnehmenden besprochen. Sie stellen Verständnisfragen, geben ein Feedback auf das Handeln ihres Kommilitonen/ihrer Kommilitonin und schlagen alternative Reaktionsmöglichkeiten vor. Danach versucht die Gruppe³², das jeweilige weltanschauliche und spirituelle Identitätskonzept sowohl des Praktikanten/der Praktikantin als auch der Pastoranden zu verstehen. Anschließend wird durch den Lehrenden der Fokus auf bestimmte inhaltliche Aspekte des Falles gelegt, die auch eine darüberhinausgehende Bedeutung haben. Diese Aspekte werden durch einen praktisch-theologischen Theorieimport mit entsprechenden Arbeitsaufträgen, die den Import jedes Mal an die Weiterarbeit mit dem besprochenen Kasus koppeln, in der nächsten Sitzung vertieft. Am Ende steht die Frage, welche Veränderungen der Prozess im Identitätsprofil und Handeln der Studierenden bewirkt hat. Sie gebrauchen dazu ein Logbuch, in dem die individuelle Lehrroute mit konkreten Handlungsaufträgen, offenen Fragen, erworbenen Kompetenzen, Theorieelementen etc. festgehalten wird.

Die Studierenden lernen demnach mit der Methode des Case study, wie sie eine bestimmte Situation im Praktikum und ihr eigenes Auftreten darin praktisch-theologisch im Dreischritt von Sehen, Urteilen und erneutem Handeln reflektieren können.³³ Sie werden ausdrücklich aufgefordert, einen Fall in das Seminar einzuspeisen, an den sie und/oder eine/r der anderen Beteiligten mit einem unguuten Gefühl zurückdenkt. Das könnte darauf hinweisen, dass etwas falsch gelaufen ist. Zumindest kann dies der Anlass sein, die Situation mit Blick auf mögliche Handlungsalternativen des zukünftigen Professionals in der Seelsorge zu befragen.

Im Seminar wird aber nicht nur nach Defiziten gesucht, sondern zunächst werden die konkreten Fähigkeiten und Erfolge benannt und wertgeschätzt, die im Handeln der Studierenden bereits zum Ausdruck kommen. Daneben geht es in der pastoralen Diagnostik darum, welche Theorien und Theologien sowohl die Studierenden als zu-

³¹ Vgl. Corja Menken-Bekius – Henk van der Meulen, *Reflecteren kun je leren*, Basisboek voor pastoraat en geestelijke verzorging, Kampen 2007, 96–126; 333–345; Frances Ward, *Lifelong learning. Theological education and supervision*, London 2005, 119–128.

³² Der radikale Einbruch der Theologiestudierendenzahlen in den Niederlanden stellt einerseits eine konkrete Bedrohung der Überlebensfähigkeit der Fakultäten dar. Andererseits ermöglicht er die intensive Arbeit in Seminargruppen von fünf bis zehn Personen.

³³ Vgl. Tobias Kläden, *Didaktische Herausforderungen an die Praktische Theologie. Ein Plädoyer für eine verstärkte Subjektorientierung in der Didaktik (nicht nur) der Praktischen Theologie*, in: Scheidler – Reis (Hg.), *Lehren* (s. Anm. 17), 207–221, hier 210–216.

künftige Berufskraft als auch die Menschen, denen sie begegnen, *tussen de oren*, also zwischen den Ohren haben und die so ihr Handeln mitbestimmen. Wie denken sie zum Beispiel über das, was in der theologischen Tradition Gnade oder Sünde heißt? Was ist ihr Bild von einer Seelsorgerin oder einem Pastor? Wie drücken sie das aus, was ihnen heilig und bedeutungsvoll ist? Die Einspeisung praktisch-theologischer Theorien dient der Vertiefung und Konzeptualisierung dieser und anderer Fragen, die die Fallgeschichten anstoßen.

Der Case study ist somit eine kontextgebundene Analyse­methode, die auch zu praktisch-theologischen Forschungszwecken gebraucht werden kann.³⁴ In der Lehre ermöglicht sie das in der didaktischen Reflexion im letzten Abschnitt postulierte exemplarische Lernen, das bei den vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen und der Identität der Studierenden ansetzt. Die Arbeit mit Fallgeschichten eröffnet eine abduktive Erschließung der Wirklichkeit, die dicht an der Person bleibt und bei den ersten Berufserfahrungen im Praktikum ansetzt, um von daher zu abstrahieren und Theoriebildung zu betreiben.³⁵ Über eine kritische Selbstreflexion der (zukünftigen) Hauptamtlichen im pastoralen Dienst und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Fachwissen werden, wo dies angezeigt ist, Perspektiven auf eine veränderte Praxis eröffnet und allmählich die dafür benötigten Kompetenzen eingeübt.

Es geht also nicht darum, abstrakte Aussagen über die pastorale Praxis zu generieren oder allgemeingültige Vorgaben der Praktischen Theologie für das ideale Handeln eines Professionals zu formulieren. Ich habe angedeutet, warum solche Vorgaben einer spätmodernen Seelsorge nur eine Scheinsicherheit zu geben vermögen.³⁶ Stattdessen stimuliert die Case study Methode partikulare Einsichten in das notwendige Handeln an einem bestimmten pastoralen Ort und die dafür benötigten Kompetenzen von Studierenden. Sie macht deutlich, was für *diese* in *dieser* Situation zu lernen war und ist. Wohl wird über die exemplarisch erworbenen Kompetenzen ein Transfer des Erlernten in andere Kontexte und Handlungsfelder möglich. Entsprechend selektiv ist die Auswahl der poimenischen und diakonischen Literatur, die in dem Kurs gebraucht wird. Sie richtet sich bewusst nach den Themen, die sich bei der vertiefenden Besprechung der verschiedenen Fallgeschichten jeweils ergeben.

Im Seminar wird immer wieder deutlich, dass die Kommiliton/innen, der Dozent oder die wissenschaftliche Reflexion zu anderen Einschätzungen kommen, als in der jeweiligen Fallgeschichte impliziert ist. Gerade aus der Differenz der Ansichten lernen die Teilnehmenden unmittelbar und erfahrungsbezogen, auch wenn dies manchmal schmerzhaft und herausfordernd für sie ist. Allmählich entfalten sie im Laufe des Kur-

³⁴ Vgl. John Gerring, *Case study research. Principles and practices*, New York 2007; Robert K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Los Angeles u. a. 2013.

³⁵ Vgl. George Fitchett, *Making our case(s)*, in: *Journal of Health Care Chaplaincy* 17 (2011), 3–18.

³⁶ Vgl. Stefan Gärtner, „... ist im Augenblick nicht erreichbar.“ Zum Umgang mit der knappen Ressource Zeit in der Pastoral, in: Corinna Baumhoer – Elisa Kröger (Hg.), *Ach, du liebe Zeit. Temporalität als Herausforderung der Pastoral*, Ostfildern 2013, 133–150, hier 147–150.

ses ein individuelles pastorales Profil und eine professionelle Haltung als kommende Hauptamtliche. In dem Logbuch legen sie sich fortlaufend Rechenschaft über diesen Prozess ab, der damit zugleich gesichert wird. Dazu dient auch eine entsprechende Zusammenschau als abschließende Hausarbeit. Es gilt, den individuellen Lernweg zu markieren, der übrigens nicht auf das Seminar beschränkt ist. Das Lernen in der Praxis, in der Supervision, im Gespräch mit den Mentor/innen am Praktikumsplatz, in den anderen praktisch-theologischen Veranstaltungen, in Selbsterfahrungseinheiten und nicht zuletzt auch in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen führt zu einer umfassenden Synthese auf der Schwelle von der Universität zum professionellen Handeln im pastoralen Dienst.

3. Fazit

Es ist deutlich geworden, warum die Methode des Case study oder der pastoralen Diagnostik geeignet ist, praktisch-theologische Theorie und pastorale Praxis, das Konkrete und das Allgemeine mit dem Ziel der Kompetenzentfaltung und der wachsenden Autonomie der zukünftigen Hauptamtlichen in der Seelsorge zu verbinden.³⁷ Sie ermöglicht ein Lernen, das Personen- und Kompetenzorientierung zum Schlüssel der Hochschulbildung macht. Die Studierenden können allmählich ein professionelles Identitätskonzept und die dafür nötigen Fertigkeiten entfalten. Dabei ist die Analyse und Besprechung von Fallgeschichten nur eine der möglichen Arbeitsformen neben und in Kombination mit anderen, wie etwa der Themenzentrierten Interaktion, der Projektarbeit oder dem Selbsterfahrungslernen in der Peergroup.³⁸ Es kommt hier nicht auf die Kanonisierung einer Arbeitsform an, sondern gute Hochschulbildung zeichnet sich durch Methodenvielfalt und interdisziplinäre Zusammenarbeit aus. Wohl sollte jede Methode und die vermittelten Inhalte mittelbar oder unmittelbar dem eigentlichen Ziel eines theologischen Studiums dienen, nämlich die Studierenden selbstständig, kritisch und berufsfähig werden zu lassen.

³⁷ Vgl. Hanneke Schaap-Jonker, *De casus in methodisch perspectief*, in: Corja Menken-Bekius – dies. (Hg.), *Ervaring leert. De casus als instrument voor theoloog, pastor en geestelijk verzorger*, Kampen 2010, 27–39.

³⁸ Vgl. Köhl, *Praxis* (s. Anm. 1), 278–332.

Dr. habil. Stefan Gärtner
Assistant-Professor Praktische Theologie
Tilburg University
Academielaan 9
Postbus 9130
NL-5000 HC Tilburg,
E-Mail: S.Gartner(at)uvt(dot)nl