

Karl Heinz
Schmitt

Pastorale Fort- bildung als Hilfe zur Lebensbe- wältigung

Lerntheoretische
Überlegungen zur
theologischen Fort-
bildung — am Bei-
spiel Christologie*

Mancher Priester ist mit den Fortbildungsveranstaltungen und ihrem Ergebnis nicht recht zufrieden; und mancher Veranstalter klagt über rückläufige Teilnehmerzahlen und mangelnde Motivation. Eine der Ursachen dafür dürfte darin liegen, daß den Teilnehmern nicht exakt genug deutlich werden konnte, welche Erkenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen sie lernen können und sollen. — Die folgenden Überlegungen sollen Veranstaltern wie Teilnehmern an solchen Fortbildungstagen und -wochen zeigen, wie das Lernen in der pastoralen Fortbildung eine Hilfe zur Lebensbewältigung aus dem Glauben sein kann, und zwar im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben: indem nämlich die Lernziele im kognitiven, affektiven und pragmatischen Bereich in einem partnerschaftlichen Prozeß zwischen Lernenden und Lehrenden angestrebt werden. — Viele Seelsorger und Erwachsenenbildner haben zudem auch selbst für verschiedenste Gruppen ähnliche Bildungsveranstaltungen zu planen, und sie erfahren aus diesem Beitrag vielleicht manches, was sie bisher weniger beachtet haben.

red

1. Theologische
Fortbildung als
„organisiertes Lernen“

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, daß auch für den Theologen die Fortführung des Lernens nach der beruflichen Grundausbildung erforderlich ist. Der Priester bleibt ein „Lernender im Glauben“; er sucht seinen Glauben immer wieder neu in der theologischen Reflexion vor dem Zeugnis der Hl. Schrift und der Tradition der Kirche zu verantworten, und er befragt theologische Aussagen auf ihre Lebensrelevanz hin.

Die theologische Fortbildung sollte ihm dabei eine Hilfe sein. Gerade gegen sie bestehen aber zum Teil Vorbehalte, wofür sich eine Reihe von Gründen erkennen läßt:

- Fixiertes Rollenverständnis in einer sich pluralisierenden Gesellschaft;
- Angst vor weiterer Verunsicherung in der persönlichen Einstellung und den beruflich-praktischen Konsequenzen;
- Erfahrung bzw. Vermutung mangelnder Lebens- und Praxisrelevanz theologischer Aus- und Fortbildung;
- Schwierigkeiten bei der Realisierung und Übertragung des schon bisher Gelernten in Vollzüge des Glaubens und der Pastoral;
- Mangelnde oder negative Erfahrungen mit ungewohnten Lernformen.

Diese Vorbehalte wären im Einzelfall näher zu prüfen; sie sollten aber als eine kritische Anfrage an die Inten-

* Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines bei der Bundeskonferenz für theologische und pastorale Fortbildung der Deutschen Bistümer im Februar 1978 gehaltenen Referats.

tion und die Lernorganisation theologischer Fortbildung ernst genommen werden. Ich möchte deshalb im folgenden den Versuch machen, unter Berücksichtigung lerntheoretischer und lernpsychologischer Erkenntnisse in der Pädagogik bzw. Andragogik, die Intentionen und Bedingungen des Theologie- bzw. Glaubens-Lernens näher zu analysieren, um daraus entsprechende Konsequenzen für die Planung von theologischen Fortbildungsveranstaltungen zu ermitteln. Dabei soll von dem in der heutigen Erwachsenenbildung entwickelten Begriff des Lernens ausgegangen werden.

1.1 Intentionen des „Lernens“

„Lernen“ intendiert eine relativ dauernde Verhaltens- und Einstellungsänderung bzw. -bestärkung und betrifft die kognitive, affektive und pragmatische Dimension menschlichen Lebens; es soll zur Persönlichkeitsentfaltung, Lebensbewältigung und Berufsbewältigung führen¹. Dazu bedarf es der Daseinserhellung und des Daseinswissens², das zu einem „Überzeugungswissen“ und zur Lebensorientierung in den entscheidenden Wirklichkeitsbezügen (Besitz, Macht und Sexualität) führen will.

Dieses Lernen ist besonders heute nicht mehr in das Belieben des einzelnen gestellt, sondern wird herausgefordert durch eine sich permanent in allen Bereichen wandelnde Gesellschaft, die jeweils wieder neue Anforderungen stellt. Ein „Lernen“ geschieht dabei tagtäglich im Gespräch, in Begegnungen und in der Konfrontation mit neuen Situationen, die man zu bewältigen hat. Von Zeit zu Zeit aber bedarf es eines intensiveren, organisierten und bewußten Lernens, um mit schwierigeren, persönlichen und sozialen Situationen fertig zu werden.

1.2 Lernen im Glauben — Theologische Fortbildung

Der christliche Glaube will eine solche Hilfe zur Lebensbewältigung sein, er will ein Lebenswissen vermitteln, das letztlich auf Überzeugung beruht. Er bietet ein Daseinswissen an, das sich als die Lebensnotwendend erweisen muß³. Aufgrund der inkarnatorischen Struktur des Glaubens kann solches Lebenswissen aber kaum anders vermittelt und erworben werden als jedes andere Daseinswissen. Für unser Thema lautet daher die Frage: Welche christologischen Aussagen können dem heutigen Menschen zur Lebensbewältigung helfen? Damit wird keiner anthropologischen Engführung das Wort geredet,

¹ J. H. Knoll, *Erwachsenenbildung, Aufgaben — Möglichkeiten — Perspektiven*, Stuttgart 1972.

² Vgl. F. Pöggeler, *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik*, München 1977.

³ Vgl. K. Rahner, *Glaubensvollzug und Glaubenshilfe heute*, in: *Handbuch der Pastoraltheologie*, III, Freiburg 1968, 518—527; W. Kasper u. a., *Heilssendung der Kirche (Pastorale Bd. I)* Mainz 1970, 25—28.

sondern lediglich der anthropologische Bedingungsrahmen abgesteckt, innerhalb dessen sich Theologie als lebensnotwendendes Daseinswissen erweisen muß.

Theologische Fortbildung soll ein Lernen ermöglichen, das dem einzelnen neue Sicherheit im Erkennen, Beurteilen und Verhalten sowohl im persönlichen wie im beruflich-pastoralen Bereich gibt. Verunsicherungen sind keine Lernziele, allenfalls Schritte innerhalb eines Lernvorganges.

Bedingungen des Lernens ⁴

Ein Beweggrund zum Lernen ergibt sich, wenn das Wissen des Menschen im Widerspruch zu seinem Handeln und auch zu seiner Einstellung steht. Man spricht hier von der „kognitiven Dissonanz“, die der Mensch zu mindern versucht. Das neue Gleichgewicht von Wissen und Tun wird dabei vielfach nicht durch eine Korrektur des Verhaltens, sondern durch eine Manipulation des Wissens herbeigeführt. Entweder man nimmt ohnehin nur diejenigen Informationen zur Kenntnis, die das eigene Weltbild bestätigen (selektive Informationsaufnahme) oder man versucht die Informationsquelle als unglaubwürdig und irrelevant zu disqualifizieren, oder man interpretiert die Informationen so, daß sie der eigenen Meinung entsprechen (selektive Informationsverarbeitung), oder man betont diejenigen Teilaspekte über Gebühr, die die eigene Position bestätigen und wertet die Gegenargumente ab ⁵. Als Konsequenz für den Lernprozeß mit Erwachsenen ergibt sich hieraus: Wer Meinungsänderung durch frontale Argumentation und Information zu erreichen versucht, verunsichert dabei den Partner und provoziert eher einen Bumerangeffekt als einen Meinungswandel. Es gilt daher vor allem zuerst Vertrauen zu wecken, um allmählich den Toleranzbereich für seine Aussage zu erweitern. Der sachlich klare Inhalt oder die logische, schlüssige Argumentation allein führen keineswegs schon zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen.

Für den Lernprozeß wichtige Bezüge

Die Lernpsychologie hat darüber hinaus einige grundsätzliche Bezüge ermittelt, die für den Lernprozeß ebenso wesentlich sind wie die Struktur des zu lernenden Inhalts:

- Lernen ist ein aktives Tun zwischen dem, der etwas vermitteln will, und dem Empfänger;
- Lernen ist abhängig von den individuellen und persönlichen Voraussetzungen des Lehrenden wie auch des Lernenden;

⁴ Vgl. H. Löwe, *Lernpsychologie*, Berlin 1971; A. G. Brandenburg, *Der Lernerfolg im Erwachsenenalter*, Göttingen 1974.

⁵ Vgl. L. Festinger, *Die Lehre von der „kognitiven Dissonanz“*, in: W. Schramm (Hrsg.), *Grundfragen der Kommunikationsforschung*, München 1971, 27 ff.

- Lernen ist abhängig von den sozialen Bezügen, in denen der Lernende und der Lehrende stehen;
- Lernen ist in besonderer Weise abhängig von der Organisation des Lernprozesses und dabei insbesondere auch von den Methoden.

Lehrende und Lernende befinden sich somit immer in einem „Lernfeld“⁶, in dem verschiedene Faktoren den Lernprozeß mit beeinflussen, ihn entweder behindern oder effektiv werden lassen. Dabei sind entscheidend die zwei Faktoren: Erfahrung und Motivation⁷.

1) Erfahrung

Erfahrungen sind begründet in der Lebensgeschichte eines Menschen. Es werden damit Vorgänge bezeichnet, in denen der Mensch aufgrund seines Kontaktes zu der ihn umgebenden Wirklichkeit diese so interpretiert, daß er mit dieser Wirklichkeit rational, emotional und in seinem Verhalten übereinstimmt. Zu unterscheiden ist allerdings zwischen *Erlebnis* und *Erfahrung*. Viele führen ihre Erfahrung als Argument an, wenn sie Erlebnisse meinen. Erlebnisse werden aber erst dadurch zu Erfahrungen, daß sie bewußt bedacht, aufeinander bezogen und verglichen werden. Schon dies geschieht in unterschiedlicher Intensität. In dem Augenblick, wo durch neue Erfahrungen die Übereinstimmung zwischen persönlichem Verhalten und umgebender Wirklichkeit zerstört wird, kann dies als schmerzlich erlebt werden und macht es ein Umlernen notwendig.

Solch neue Erfahrungen können sowohl durch massive Veränderungen der Wirklichkeit wie auch durch Reflexion gemachter Erlebnisse hervorgerufen werden: so z. B. durch die Konfrontation mit neueren exegetischen bzw. systematisch-theologischen Erkenntnissen im Bereich der Christologie oder auch aufgrund einer bewußten Reflexion der eigenen Christusfrömmigkeit. Dabei setzt jede Lernfähigkeit die Einsicht voraus, daß eigene Erfahrungen niemals abgeschlossen sind. Wer damit beginnt, seine Erfahrungen absolut zu setzen, und wer sich durch Lernverweigerung weiteren Erfahrungen verschließt, verliert mit der Zeit an Lernfähigkeit.

2) Motivation

Ohne Motivation gibt es kein Lernen. Man unterscheidet zwischen sogenannten primären und sekundären Motivationen. In der (Priester-)Fortbildung sind solche Motivationen primär, die direkt auf die in der Fortbildungsveranstaltung intendierten Lernziele gerichtet sind, und jene sekundär, die mehr oder minder außerhalb dieses Zielspektrums liegen (so z. B. die Teilnahme an einer

⁶ H. Tietgens — J. Weinberg, *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*, Braunschweig 1971.

⁷ Vgl. D. Emeis — K. H. Schmitt, *Grundkurs Gemeindekatechese*, Freiburg 1977, 65 ff.

Veranstaltung wegen der jahrgangswisen Erfassung eines bestimmten Kurses). Meistens werden primäre und sekundäre Motivationen vermischt und bei den einzelnen Teilnehmern verschieden stark vorhanden sein. Von daher unterscheiden sich auch die jeweiligen Interessen der Teilnehmer: mehr am Thema und/oder mehr an den anderen Teilnehmern interessiert. Die unter dieser Rücksicht möglicherweise innerhalb einer Gruppe weit auseinander-liegenden Motivationen müßten geklärt und vor allem in den entsprechenden Sozialformen des Lernens berücksichtigt werden.

Erwartungen . . .

Von den Motivationen zu unterscheiden sind die Erwartungen der Teilnehmer. Aufgrund bisheriger Erfahrungen bzw. Vermutungen hinsichtlich von Fortbildungsveranstaltungen können sich bestimmte Erwartungen ausgeprägt haben (z. B. sachliche Informationen zu neueren theologischen Erkenntnissen im Bereich der Christologie, obwohl die Teilnehmer faktisch eher motiviert sind, über ihre persönliche Christusfrömmigkeit und Christusbeziehung zu reflektieren).

Bei den Erwartungen spielen folgende Elemente ineinander:

- das Selbstverständnis der Teilnehmer von den eigenen Bedürfnissen;
- die Einstellung der Teilnehmer zu der Fortbildungsveranstaltung;
- die Rolle und das Selbstverständnis, das den Teilnehmern zugeordnet ist im Verlauf der Fortbildungsveranstaltung;
- die normativen Erwartungen des Veranstalters.

. . . und Erwartungsunsicherheit

Der Veranstalter muß daher bei den Teilnehmern mit einer anfänglichen Erwartungsunsicherheit rechnen. Diese kann keineswegs dadurch gelöst werden, daß man direkt die Erwartungen der Teilnehmer abfragt, sondern dadurch, daß die Teilnehmer möglichst rechtzeitig einen für sie erkennbaren Erfolg der Veranstaltung absehen können (sogenannte Erfolgsantizipation). Damit wird auch die bestmögliche Motivation erreicht. So müßte z. B. bei einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Christologie“ sehr bald erkennbar werden können, welche Bedeutung dieser Lernprozeß z. B. für die Predigtpraxis, für die Katechese oder auch für persönliche Christusbeziehung haben kann.

2. Didaktik als systematische Begründung der Organisation von Lernprozessen

Beim didaktischen Problem geht es um die Frage, in welcher Weise die Auswahl und die Anordnung des Lernangebotes zu einem möglichst großen Lernerfolg beitragen kann. Dafür ist wichtig, Lehrintentionen und Lernbedingungen in eine wirksame Beziehung zueinander zu

bringen. Die Überlegungen einer effizienten sowie sach- und personengerechten Ermittlung und Zuordnung von Inhalten, Zielen, Methoden und Medien des Lernens haben ihren Niederschlag gefunden in unterschiedlichen theoretischen Konzepten der Didaktik. Man unterscheidet heute allgemein zwischen einer bildungstheoretisch (W. Klafki), einer informationstheoretisch (H. G. Frank, F. V. Cube) und einer lerntheoretisch (P. Heimann, W. Schulz) bestimmten Didaktik.

Der *lerntheoretische* Ansatz geht davon aus, daß der Adressat bestimmte „Qualifikationen“ erreichen soll, mit deren Hilfe er dann konkrete Lebenssituationen zu erkennen und zu bewältigen vermag. Diese Qualifikationen werden weitgehend ermittelt aus den gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Sie werden als *Lernziele* beschrieben. Diese Lernziele werden aufgrund einer Analyse dessen erhoben, was in einer jeweils veränderten individuellen und gesellschaftlichen Lebensform an Kenntnissen, Erfahrungen und Verhaltensweisen zu lernen notwendig ist, um zu einem menschlich erfüllten und verantwortlichen Leben zu finden.

Der *informationstheoretische* Ansatz will den besten und kürzesten Weg zur Erreichung des jeweiligen Zieles finden. Diese Theorie des optimalen Lernens, das einer permanenten Erfolgskontrolle unterliegen muß, kann sich ausschließlich auf exakt kontrollierbare Lernerfolge beziehen. Die Lerninhalte ergeben sich dabei nach dem kybernetischen Modell jeweils wieder neu aus im Verlauf des Lernprozesses zu bewältigenden Lebenssituationen. Dahinter steht eine Theorie der Wertfreiheit aller Bildung.

Der *bildungstheoretische* Ansatz gründet im Versuch, auf hermeneutischem Weg das anthropologisch Relevante eines Inhalts unter Berücksichtigung der Zielgruppe wie auch der gesellschaftlichen Anforderung im weitesten Sinne zu ermitteln. Er geht aus von der Vorgegebenheit eines Vermittlungsinhaltes, der jedoch daran gemessen wird, inwieweit er der Personwerdung des Menschen dient. Als Instrumentarium zur Ermittlung dient ihm hierbei die „didaktische Analyse“ (s. u.).

Zur Gestaltung der Lernprozesse bei der Vermittlung theologischer Inhalte scheint mir der bildungstheoretische Ansatz der angemessenste zu sein, da hier dem unableitbaren Anspruch des Offenbarungsgehaltes im Glauben am ehesten Rechnung getragen wird. Wichtige Elemente der beiden anderen didaktischen Ansätze sollten hierbei jedoch einbezogen werden.

3. Funktion von Analyse und Planung in der Fortbildung

In diesem Abschnitt werden einige Kategorien vorgestellt, mit deren Hilfe Lernprozesse analysiert und geplant werden können. Die Gültigkeit dieser Kategorien wird allerdings relativiert durch (mindestens) vier didaktische Grundprinzipien: durch Selbstwahl, Partnerschaft im Lernen, Freiwilligkeit der Teilnahme sowie Freiheit der Meinungsäußerung. Besonders die didaktische Selbstwahl — d. h. die Möglichkeit, daß die Teilnehmer weitgehend selber bestimmen sollten, was, wann, wozu, zu welchem Zeitpunkt und wie sie lernen wollen — relativiert eine notwendige vorgängige Planung von Lernprozessen. Sie erfordert eine ständige didaktische Reflexion im Verlauf des Lernvorgangs; im voraus festgelegte Lernziele müssen jeweils wieder neu im Verlauf eines längeren Lernprozesses durch die Zustimmung der Teilnehmer bestätigt bzw. verändert werden. Eine solche Veränderung kann jedoch nur geschehen im Rahmen der vorgegebenen Bedingungen und Möglichkeiten (z. B. Kompetenz des Referenten, zur Verfügung stehende Zeit usw.) sowie aufgrund der Zustimmung aller am Fortbildungsprozeß Beteiligten. Unter dieser Rücksicht haben sich Lehrende und Lernende auch als Partner zu verstehen, die sich miteinander in einer Korrelationsbewegung von Fragen und Antworten auf einen Lernprozeß einlassen und ihr jeweiliges Wissen, Empfinden sowie ihre Praxiserfahrung miteinbringen.

Die Berücksichtigung dieser Faktoren schützt zwar Referenten und Teilnehmer vor einem zu einseitigen analytischen Planungs- und Organisationsdenken, sie darf jedoch nicht zu einer Zufälligkeit und Beliebigkeit von Lernprozessen führen. Vielmehr kann durch die exemplarische Einübung von Analyse und Planung von Lernprozessen in der Praxis gerade die Aufmerksamkeit für den Plural von Faktoren, die ein Handlungsfeld mitbestimmen, gefördert werden. Analyse und Planung bieten somit ein Instrumentarium an, mit dessen Hilfe die verschiedenen Praxiserfahrungen einander zugeordnet, miteinander verglichen, auf ihre Bedingungen hin befragt und verarbeitet werden können. Sie sollen nicht den spontanen Umgang der Menschen miteinander ersetzen, wohl aber den Gefahren unkontrollierbarer Spontaneität bzw. einer Fehlplanung von Lernprozessen vorbeugen.

4. Didaktische Analyse als Planungshilfe

Mit Hilfe der didaktischen Analyse können unter Berücksichtigung wesentlicher Lernfaktoren Lernziele ermittelt werden, die sowohl dem Inhalt wie auch der entsprechenden Zielgruppe im Lernprozeß gerecht werden

und die eine Planung entsprechender Lernprozesse ermöglichen.

Dabei werden die Methoden und Medien noch einmal in Abhängigkeit von den Zielen sowie von dem Referenten und der Zielgruppe zu sehen sein.

Der folgende Frageraster zur didaktischen Analyse kann einerseits dem Referenten einer Fortbildungsveranstaltung zur eigenen Planung dienen, gleichzeitig aber auch als Modell der Umsetzung für die Teilnehmer im Verlauf der Fortbildungsveranstaltung oder für eine Katechese benutzt werden.

Didaktische Analyse

(1) Die Frage nach der Struktur des Inhaltes: Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes? Welche verschiedenen Sinn- und Bedeutungsschichten hat der Inhalt? Welche theologischen Grundpositionen können mit dem Inhalt verbunden werden?

Die genauere Analyse des Inhaltes gehört zur Selbstverständlichkeit bei der Planung und Vorbereitung einer entsprechenden Fortbildungsveranstaltung.

(2) Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits in der Erkenntnis, in der Einstellung und in der Lebens- und Glaubenspraxis der Teilnehmer (bzw. bestimmter Zielgruppen)?

Mit Lebens- und Glaubenserfahrung ist hier sowohl der persönliche und der beruflich-kirchliche wie auch der gesellschaftliche Bereich gemeint. Nur so kann die Ausgangslage im Lernprozeß klarer berücksichtigt werden.

(3) Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen der Teilnehmer (bzw. bestimmter Teilnehmergruppen)?

Auch die Lebensbedeutung eines Inhaltes sowie der in ihm enthaltene Anspruch und Zuspruch sollen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Situationen im persönlichen Leben, im beruflich-kirchlichen und im gesellschaftlichen Zusammenleben artikuliert werden. Damit ist die didaktische Fragestellung abgehoben von z.T. noch wirksamen Fragehaltungen, die vor allem an dem Grad der Verbindlichkeit von Glaubensaussagen interessiert waren bzw. sind. Orthodoxie kann unter didaktischer Rücksicht nicht ein disziplinierender Selbstzweck sein, sondern muß sich als Lebenshilfe erweisen!

(4) Welche Veränderungen in den bisherigen Kenntnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen werden durch die Inhalte den Teilnehmern (bzw. bestimmten Zielgruppen) zugemutet?

Insofern jeder Lernvorgang bestimmte Veränderungen meint, müssen Lernhilfen jedoch bisherige Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen als Ausgangssituation berücksichtigen.

(5) Welche Schwierigkeiten werden die Teilnehmer (bzw. bestimmte Zielgruppen) vermutlich haben auf der Ebene der Erkenntnis, der Einstellung oder auch des Verhaltens?

Aufgrund der persönlichen Lebens- und Glaubensgeschichte, aber auch im Kontext eines bestimmten „Zeitgeistes“ in Kirche und Gesellschaft werden einige Lernvorgänge den Teilnehmern besondere Schwierigkeiten bereiten.

(6) Wie kann der Inhalt in der Erfahrungswelt der Teilnehmer (bzw. bestimmter Zielgruppen) fragwürdig, aktuell und anschaulich gemacht werden?

Hier soll nicht nach einem vordergründigen, Interesse weckenden „Einstieg“ für den Lernprozeß gesucht werden, sondern nach einem lebens- bzw. berufsrelevanten Ansatz in der Erfahrungswelt der Teilnehmer.

5. Bestimmung von Lernzielen

Entsprechend der Zielsetzung von Lernen als einer Verhaltens- und Einstellungsänderung zur Bewältigung entsprechender Lebenssituationen genügt es innerhalb der Erwachsenenbildung nicht mehr, bestimmte Inhalte und Lehrstoffe anzugeben. Vielmehr bedarf es einer genaueren Bestimmung dessen, was in einem Lernvorgang aufseiten des Lernenden erreicht werden soll, also der „Lernziele“⁸.

1) Unterscheidungen

Auf die Unterscheidung in Global-(Richt-)Ziele, Grobziele und Feinziele (Einzelziele) kann hier nicht in differenzierter Weise eingegangen werden. Nur so viel sei angedeutet: *Global- bzw. Richtziele* umschreiben jeweils die grundlegende Zielperspektive (z. B. der pastoralen Fortbildung überhaupt); *Grobziele* benennen bereits bestimmte Bereiche, in oder an denen Einstellungen erworben bzw. Verhalten gelernt werden soll (z. B. „Die Bedeutung neuerer christologischer Ansätze für die Pastoral erkennen“); die *Fein- oder Einzelziele* kennzeichnen als eigentliche „Lernziele“ bestimmte Erkenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen, die erworben werden sollen.

2) Genaue Umschreibung und weitgehende Überprüfbarkeit

Die Ermittlung und Festlegung solcher „Lernziele“ scheint notwendig sowohl für eine didaktisch verantwortete Strukturierung des Lernvorganges als auch für die Beurteilung des Lernerfolges. Der Lehrende wird dadurch veranlaßt, seine Lehrplanung zu konkretisieren und weitgehend auch zu objektivieren, und dem Lernenden wird durchsichtig, welches Verhalten und welche Einstellung im Lernvorgang angestrebt wird. Lernziele sind umso präziser, je genauer sie die zu erlernenden Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen umschreiben. Dabei werden nicht alle Lernziele einer empirischen Überprüfbarkeit entsprechen können. Während es *im kognitiven Bereich* weit-

⁸ Vgl. R. F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1969.

gehend möglich sein wird (z. B. neuere Ansätze der Christologie nennen können), wird dies *im affektiven Bereich* der Einstellungen und Bewertungen schwieriger (z. B. die Präexistenz Jesu Christi beim Vater als Grundlage des persönlichen Glaubens annehmen). In diesem Bereich geht es vor allem um Sensibilisierung, Einstellungsveränderung und Bewertung, die nur schwer empirisch überprüfbar sind. *Im pragmatischen Bereich* werden eine Reihe von Fertigkeiten als überprüfbare Lernziele angegeben werden können (z. B. ein Glaubensseminar zur Bedeutung der Auferstehung Jesu konzipieren). Auch hier ist nur ein kleiner Ausschnitt des Lernerfolges während einer Veranstaltung überprüfbar, da sich das meiste erst in der pastoralen Praxis vor Ort zeigen kann! Hier kann die persönliche Erfolgserfahrung eine entsprechende positive Lernverstärkung herbeiführen. Insgesamt ist festzustellen, daß sich nahezu alle bleibenden längerfristigen persönlichen Verhaltensänderungen im persönlich-privaten oder auch im beruflichen Bereich weitgehend einer Überprüfung entziehen. Diese Änderungen sind aber oft entscheidende Lernziele gerade in der Priesterfortbildung.

Trotz dieser hier gegebenen Problematik der „Operationalisierung“ von Lernzielen würden wir ihre positive Auswirkung auf den Erfolg jeden Lernprozesses jedoch sträflich vernachlässigen, wenn wir ihre präzisierende und motivierende Kraft nicht nutzten. Innerhalb der pastoralen Fortbildung vernachlässigen wir häufig entsprechende affektive Lernziele und pragmatische Konsequenzen und Konkretionen.

6. Strukturierung des Lernprozesses

Die ermittelten Lernziele strukturieren aber noch keinen konkreten Lernprozeß. Sie dürfen deshalb nicht mit Lernschritten im Lernvorgang selber verwechselt werden. Ein Lernvorgang ist deshalb nicht schon effektiv, wenn er bei den kognitiven Zielen beginnt und über emotionale und affektive Ziele zu praktischen Verhaltenskonsequenzen führt. Die Strukturierung eines Lernvorganges ist vielmehr lernpsychologisch zu begründen. Dabei kann die Lernpsychologie einen konkreten Anhalt und möglicherweise auch eine theologische Fundierung in einer Art „Korrelationstheologie“ finden, wie sie vor allen Dingen von Paul Tillich entwickelt wurde⁹.

So wird als Ziel für den evangelischen Erwachsenenkatechismus angegeben, daß er die Menschen bei ihrer Alltagserfahrung und ihren ethischen Problemen aufsuchen möchte, ihr religiöses Wissen ordnen und ergänzen, im Raum ihres Denkens die Bedeutung der religiösen Dimension bewußt machen und zu einer persönlichen und gemeinsamen Frömmigkeit und Gottesbeziehung sowie

⁹ Vgl. hierzu *Vito Di Chio*, Didaktik des Glaubens. Die Korrelationsmethode in der religiösen Erwachsenenbildung der Gegenwart, Zürich — Einsiedeln — Köln 1975. Diesem didaktisch-theologischen Ansatz ist z. B. auch der Evangelische Erwachsenenkatechismus, Gütersloh 1975 verpflichtet.

zur *praktischen Bewährung des Erfahrenen* einladen. Dabei werden *Lebenssituationen*, wie Glück, Leid, Alter, Tod, Liebe oder konkrete Lebensbereiche, wie Familie, Beruf, Politik, Staat und Kirche in ihrer eigenen Problematik beschrieben, aber dann in das Ganze der großen christlichen Hauptfragen eingebettet. Die Einzelfrage wird jeweils auf ihre Berührungsfläche zur Mitte hin abgetastet. Der Leser soll spüren, daß christlicher Glaube einen *Gesamtzusammenhang* und einen *Erfahrungsbereich in Christenheit und Kirche* besitzt.

Angewandt auf die Planung von Lernprozessen zu bestimmten theologischen Inhalten in der Fortbildung, könnte sich folgendes Strukturierungsschema ergeben:

1) Zugangsmotivation

Im ersten Lernschritt müßten die Teilnehmer erfahren, daß sie in ihrer persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebens- und Glaubenssituation betroffen sind. Dabei wird für den Referenten zu überlegen sein, wie dieser Wirklichkeitsraum angesprochen und durch welche Methoden er näherhin erschlossen werden kann. Dieser erste Lernschritt sollte unter der Leitfrage stehen: „Wo betrifft dieser Inhalt die Teilnehmer?“

2) Information

Im zweiten Lernschritt wird das Grundwissen zu vermitteln sein, das notwendig ist, um sich ernsthaft mit dem entsprechenden Thema zu befassen. Es wird sachgerecht in geschichtlicher, phänomenologischer und systematischer Weise zur Sprache gebracht werden. Dabei ist zu fragen, wie das ganze und zerstreute Wissen organisch geordnet und zusammengefaßt werden kann, wie Erinnerungswissen auf seiten der Teilnehmer bestätigt, Ergänzungen geleistet und Akzente korrigiert werden können. Wo ergeben sich Anknüpfungspunkte im bisherigen Erfahrungsbereich der Teilnehmer? Dieser Lernschritt steht unter der Leitfrage: „Was müssen die Teilnehmer wissen?“

3) Problemvertiefung und Reflexion

Im dritten Schritt werden die Teilnehmer angesichts einer Vielheit alternativer Lösungen und Antworten zu einer persönlichen Stellungnahme herausgefordert werden müssen. Hier ist der Ort, Traditionen zu hinterfragen, Inhalte und Probleme auf die Gegenwart hin zu konkretisieren und mögliche offene Fragen zu erarbeiten. Dieser dritte Lernschritt steht unter der Leitfrage: „Wie nehmen die Teilnehmer Stellung?“

4) Konkretion und Verhaltensformen

Hierbei gilt es den Inhalt auf seine möglichen Handlungskonsequenzen zu befragen und entsprechende Lebenshilfen der Vergangenheit, der Gegenwart und Zukunft aufzuzeigen. Dabei soll vor allen Dingen auch die „politische Dimension des Glaubens“ deutlich werden. Dieser Lernschritt steht unter der Leitfrage: „Was können die Teilnehmer nun tun?“

5) Planungsskizze eine Studienwoche über „Heutige Ansätze in der Christologie“

Im folgenden soll exemplarisch der mögliche Verlauf einer themenorientierten theologischen Fortbildungsveranstaltung skizziert werden.

Die Zielgruppe sind Priester, die aus Anlaß ihres 25jähri-

gen Priesterjubiläums zu einer Studienwoche zusammengekommen sind.

Einführung der Teilnehmer

„Sie haben alle Ihre theologische Ausbildung weit vor dem II. Vatikanischen Konzil abgeschlossen. Ihr Christusbild ist vielleicht geprägt von Büchern wie R. Guardini, Der Herr, oder auch K. Adam, Jesus Christus.

Erlebnismäßig sind viele von Ihnen noch getragen von einer Christkönigsfrömmigkeit der 50er Jahre, den ersten Jahren Ihres priesterlichen Dienstes. Vor allem sicher auch in der Jugendarbeit. Dieses Christusbild ist eng verbunden mit dem entsprechenden Kirchenverständnis dieser Zeit.

Anerkannter Öffentlichkeitsanspruch der Kirche, Stabilität und politischer Einfluß korrespondieren mit einem statischen, auch vom „Herrschaftsdenken“ geprägten Christusverständnis. Anfragen und Verunsicherungen in der Christologie werden deshalb empfindungsmäßig im Zusammenhang gesehen mit Anfragen und Verunsicherungen in der Kirche.

Vom Lebensalter wie auch von der beruflichen Entwicklung her sind die meisten auf dem Höhepunkt angelangt bzw. haben diesen gerade überschritten. Das Bedürfnis, ein Lebenswerk geschaffen zu haben, etwas Stabiles erreicht zu haben, prägt die Lebenseinstellung vieler. Verunsicherungen in Einstellungen und Verhaltensweisen werden leicht als Bedrohung des Lebenswerkes empfunden“¹⁰.

Grobziel . . .

Unter Berücksichtigung dieser Ausgangslage bei der Zielgruppe einerseits, sowie der verschiedenen christologischen Ansätze andererseits könnte als Grobziel der Studienwoche gelten: Verschiedene Vorstellungs- und Denkansätze in der Christologie als mögliche Zugänge zur Person Jesu Christi zu sehen.

. . . und Feinziele

Als Teilziele wären dabei anzustreben:

- 1) unterschiedliche Jesusbilder und -vorstellungen in der Geschichte des Glaubens kennenlernen (kognitives Ziel);
- 2) sich der persönlichen Christusvorstellung bewußt werden (affektives Ziel);
- 3) mögliche Formen der Christusverkündigung heute erarbeiten (praxisorientiertes Ziel).

Verlaufsplan

Die folgende Skizze eines Verlaufsplanes bietet inhaltliche und methodische Hinweise¹¹.

1) Zugangsmotivation

Leitfrage: Wo betrifft der Inhalt die Teilnehmer?

Kurzreferat

— Fülle gegenwärtiger christologischer Ansätze;

Gruppenarbeit

— Diskussion um die „Gottessohnschaft“ Jesu Christi;

— Auseinandersetzung mit dem Theologen H. Küng u. a.

¹⁰ Diese Analyse der Zielgruppe ist zugegebenermaßen recht grob und damit unter Umständen für eine konkrete Zielgruppe dieser Altersstufe auch nicht genau zutreffend. Sie bedarf deshalb in jedem Einzelfall nochmals der kritischen Überprüfung und Konkretisierung.
¹¹ Sehr viele gute inhaltliche und didaktische Anregungen zu dieser Thematik finden sich in H. Frankemölle, Jesus von Nazareth, Mainz 1976.

Untersuchung und Ermittlung verschiedener Christusbilder und -vorstellungen in den Liedern des „Gotteslobes“

oder Betrachtung von Christusbildern aus der Kunstgeschichte.

Welche Christusvorstellung in den Liedern bzw. welches Bild aus der Kunst sagt mir am meisten zu? Warum?

2) Information

Leitfrage: Was müssen die Teilnehmer wissen?

— Verschiedene Jesusbilder im Neuen Testament;

Referat

— Gründe für diese Vielfalt;

— Theologische Zugänge zu Jesus Christus heute (Christologie).

3) Problemvertiefung und Reflexion

Leitfrage: Wie nehmen die Teilnehmer Stellung?

— Überprüfung der verschiedenen christologischen Ansätze;

— hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen;

Gruppenarbeit

— für unsere gegenwärtige kirchliche Situation;

— für den Denk- und Verstehenshorizont unserer Zeit.

4) Konkretion und Verhaltensformen

Leitfrage: Was können die Teilnehmer tun?

— Vorbereitung einer Christuspredigt für Jugendliche;

— Eine Christuspredigt am Krankentag der Gemeinde, oder

Gruppenarbeit nach Interessengruppen

— Untersuchung des Christusverständnisses in den verschiedensten katechetischen Arbeitsmaterialien zur Eucharistievorbereitung, zur Firmvorbereitung unter der Frage: In welcher Beziehung steht dieses hier aufgezeigte Christusbild zur Lebenssituation der Zielgruppe? oder

— Skizzierung eines Glaubensgespräches mit Eltern von Erstkommunionkindern zum Thema „Jesus Christus“.