

Grundlagen der Theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch

Die Diskussion über die "Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrerinnen und Pfarrer der Gliedkirchen der EKD", Dokumentation und Erträge von 1988 bis 1993. Im Auftrag der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums herausgegeben von Werner Hassiepen und Eilert Herms
Kreuz Verlag

Reform der theologischen Ausbildung Band 14

Grundlagen, der theologischen Ausbildung und Fortbildung im Gespräch. Die Diskussion über die "Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD". Dokumentation und Erträge von 1988 bis 1993. Im Auftrag der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums herausgegeben von Werner Hassiepen und Eilert Herms

Beauftragt vom Evangelisch-Theologischen Fakultätentag und der Ausbildungsreferentenkonferenz der EKD legt die Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums mit diesem grundlegenden Dokumentationsband eine aktuelle, inhaltlich orientierte Besinnung auf den Gesamtzusammenhang von Theologiestudium, Vikariat und Fortbildung vor. Die künftige Diskussion um die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrerinnen und Pfarrer und einzelne Entscheidungen der Fakultäten und der Kirchen zur Struktur der einzelnen Phasen (Studienordnungen, Prüfungsordnungen, Ausbildungspläne, Fortbildungsprogramme) werden sich an diesem Grundlagengespräch orientieren und das Modell der inhaltlichen Bestimmung theologischer (pastoraler) Kompetenz aufnehmen können.

Kreuz Verlag

ISBN 3-7831-1266-4

I. Grundlagen

1. Amt und Ordination

Jesus Christus hat die Kirche durch das Evangelium begründet und mit der Evangeliumsverkündigung durch Predigt und Sakrament beauftragt. Damit ist der Kirche die Aufgabe gestellt, ihre Lehre und ihr Leben diesem Auftrag gemäß zu ordnen. Diese auftragsgemäße Ordnung der Verkündigung in Predigt und Sakrament ist die Bedingung dafür, daß die Kirchen untereinander als Glieder der einen, heiligen, allgemeinen und apostolischen Kirche Jesu Christi Gemeinschaft erklären und halten können (CA VII).

Zur auftragsgemäßen Ordnung der Kirchen gehört auch die Ordnung des Amtes der öffentlichen Evangeliumspredigt und Sakramentsverwaltung sowie die Beauftragung einzelner Glieder der Kirche mit der Wahrnehmung dieses Amtes (CA V und XIV). Eine solche Ordnung des öffentlichen Predigtamtes (Pfarramtes) haben alle Gliedkirchen der EKD jeweils durch die einschlägigen Bestimmungen ihrer Verfassung sowie ihres Pfarrerdienstrechtes vorgenommen.

Diese Ordnung des öffentlichen Predigtamtes schränkt nicht das Priestertum aller Gläubigen ein, sondern steht auf seinem Boden, wird von ihm gefordert und dient ihm wiederum. Die Kirche als ganze ist für die auftragsgemäße Ordnung des Amtes und seine Übertragung an geeignete Glieder verantwortlich. Und umgekehrt ist sie für die Wahrnehmung dieser Verantwortung auf den Dienst des geordneten Amtes und seiner berufenen Inhaber angewiesen.

Die Erklärung von Gemeinschaft zwischen den Kirchen schließt die gegenseitige Anerkennung von Ordnung und Führung des Amtes der öffentlichen Evangeliumsverkündigung ein (Leuenberger Konkordie Nr. 33).

Die Führung des Amtes wird einzelnen Gliedern der Kirche durch die Ordination anvertraut. Sie setzt voraus,

- daß die Ordinanden sich mit Auftrag und Ordnung des Amtes so weit identifiziert haben, daß sie zu seiner Übernahme persönlich bereit sind; und
- daß die Kirchen Grund haben, ihnen die Fähigkeit zur auftragsgemäßen Führung des Amtes zuzutrauen.

Der Inbegriff der dafür grundlegenden Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten ist "theologische Kompetenz". Diese ist also die Voraussetzung für die Ordination. Sie kann nur durch Ausbildung erworben und durch Fortbildung gefestigt und vertieft werden. Daher schließt der Auftrag der Kirchen zur Ordnung des Amtes auch den Auftrag zur Ordnung der Ausbildung und Fortbildung der Amtsträger ein. Diese hat sich an ihrem Ziel - der theologischen Kompetenz der Inhaber (bzw. Kandidaten) des Predigtamtes - zu orientieren.

2. Theologische Kompetenz

"Theologische Kompetenz" ist der Inbegriff der Fähigkeiten, die für die auftragsgemäße und professionelle Führung des Pfarramtes erforderlich sind.

Der Auftrag des Pfarramtes ist aus dem Gesamtauftrag der Kirche zu begreifen. Seinen besonderen Charakter erhält er aus der Übertragung der öffentlichen Predigt und Sakramentsverwaltung durch die Kirche an einzelne Menschen. Die grundlegende Beschreibung dieses besonderen Auftrags des Pfarramtes ist in den Kirchenordnungen der Landeskirchen niedergelegt, in den Präambeln über die Bekenntnis- und Lehrgrundlagen der Kirche und in den Bestimmungen über das Pfarramt.

Die Beauftragung mit dem Pfarr- oder Predigtamt erfolgt in den Kirchen in der Regel und nach Möglichkeit als Beauftragung mit seiner hauptberuflichen Wahrnehmung. Diese nimmt - in Anknüpfung an die alte Tradition einer besonderen wissenschaftlichen Schulung von Amtsträgern der Kirche - in den meisten europäischen Kirchen und in allen Gliedkirchen der EKD die Form einer speziellen Profession an. Das heißt: Für das Pfarramt bestehen allgemein bekannte Zuständigkeiten und Leistungserwartungen. Seine Ausübung ist an bestimmte Zulassungsbedingungen und Zulassungsakte gebunden, denen entsprechende Befähigungsnachweise vorangehen müssen. Es entwickelt ein alle Amtsträger prägendes Bewußtsein der gemeinsamen beruflichen Verantwortung.

Diese Professionalisierung des Pfarramtes steht weder zum Gesamtauftrag der Kirche noch zum Priestertum aller Gläubigen in Widerspruch. Denn sie läßt die Einheit des geistlichen Standes aller Christen unberührt. Sie ist nur die institutionelle Ausgestaltung einer Form, in der das Pfarramt seinen Dienst an der Gemeinde und in ihrem Auftrag wirksam erbringt.

Das heißt freilich auch: Der Auftrag des Pfarramtes ist für die Form seiner Professionalisierung regulativ. Wenn es zum Konflikt zwischen gesellschaftlichen Vorstellungen von Professionalität und dem Auftrag des Pfarramtes kommt, sind nur solche Lösungen sachgemäß, die dem Auftrag des Pfarramtes entsprechen.

Für eine solche auftragsgemäße und professionelle Führung des Pfarramtes ist "theologische Kompetenz" verlangt als: die Fähigkeit, im Lichte der angeeigneten kirchlichen Lehre die gegebene Situation des Amtes zu begreifen, ihre gegenwärtigen Aufgaben (Probleme) zu erkennen, sowie Lösungen zu entwerfen und durchzuführen. Dafür sind bestimmte Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten grundlegend:

- (1) Der Kandidat (bzw. Amtsträger) muß die tradierte, den Anspruch auf Auftragsgemäßheit (Evangeliumsgemäßheit) erhebende, rechtsgültige Lehre und Ordnung seiner Kirche kennen und in ihren Intentionen verstanden haben.
- (2) Er muß darüber hinaus dasjenige Maß von eigener, persönlicher Einsicht in die Stichhaltigkeit dieses Anspruchs der geltenden kirchlichen Lehre und Ordnung auf Evangeliumsgemäßheit und in die Wahrheit, d. h. Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit des Evangeliums selber gewonnen haben, das ihm seine persönliche Identifikation mit der Sache des Evangeliums, mit dem Auftrag der Kirche und mit den Aufgaben ihres Amtes ermöglicht.
- (3) Der Kandidat (bzw. Amtsträger) muß aber auch die Fertigkeit gewonnen haben, diese seine eigenen Einsichten persönlich zu vertreten. Das heißt: Er muß die dafür erforderlichen Kommunikations-, Verstehens- und Artikulationsleistungen zuverlässig erbringen können.

Das Bisherige zusammenfassend gilt also: Der Kandidat muß verstanden und selbst eingesehen haben, daß und inwiefern das Wort vom Kreuz auch die heutige Lebenswirklichkeit der Menschen ganz umfaßt und betrifft. Und er muß diese Wahrheit des Evangeliums in persönlich glaubwürdiger Weise zur Sprache bringen, entfalten, begründen und bezeugen können.

- (4) Aber über diese Fähigkeit zur persönlichen Vertretung der Wahrheit des Evangeliums hinaus muß der Kandidat (bzw. Amtsträger) auch imstande sein, sie öffentlich, im Zusammenhang der Institutionen des Amtes, ihrer Aufgaben und Funktionen zu vertreten. Und das heißt stets ein Zweifaches: Er muß die Wahrheit des Evangeliums in Predigt, Unterricht und Seelsorge situations- und sachgerecht aussprechen können. Er muß aber auch für sich den Inhalt der kirchlichen Lehre - das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens - als den maßgeblichen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang für alle Maßnahmen und Entscheidungen seiner Amtsführung gebrauchen können.
- (5) Schließlich muß beim Kandidaten (bzw. Amtsträger) die Fertigkeit ansatzweise vorhanden sein, einmal gewonnene Einsichten und Fertigkeiten ange-

sichts fortschreitender Lebens- und Amtserfahrung kritisch und diszipliniert fortzuentwickeln.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die zuletzt (4 und 5) beschriebenen Fertigkeiten nicht gewonnen werden können ohne die zuvor (3) beschriebene Grundfertigkeit zur persönlichen Vertretung der Wahrheit des Evangeliums; und diese ihrerseits nicht ohne die grundlegenden Kenntnisse und Einsichten (1 und 2). Umgekehrt schließen diese nicht automatisch die auf ihnen aufbauenden Fertigkeiten ein, sondern können u. U. auch ohne sie bleiben. Die beschriebenen Aufbauelemente von theologischer Kompetenz bilden also einen unumkehrbaren Konstitutionszusammenhang. Das gilt unbeschadet der Tatsache, daß der gesamte Prozeß rekursiven Charakter hat, daß also z. B. Erfahrungen auf den Stufen 4 und 5 neue Phasen des Erwerbs von Kenntnissen, Einsichten und Fähigkeiten (nach Art der Stufen 1-3) auslösen.

Der für das Gelingen alles Weiteren entscheidende Schritt ist die Aneignung des Wahrheitsgehaltes der in Geltung stehenden kirchlichen Lehre. Das ist im Blick auf die Gewinnung, die Ausübung und Beurteilung von theologischer Kompetenz durchgehend zu beachten. Die Beschreibung der Aufbauelemente theologischer Kompetenz enthält noch kein Urteil über den institutionellen Rahmen, in dem sie faktisch gewonnen wird. Dafür gibt es verschiedene und u. U. auch andere Möglichkeiten, als die in Europa und in Deutschland zur Regel gewordenen; etwa den Erwerb von theologischer Kompetenz im langfristigen Mitvollzug des Lebens der kirchlichen Basis, wenn geeignete überregionale Organe und Strukturen der Kirche fehlen. Wohl aber ist es undenkbar, daß es zu einer der Fertigkeiten theologischer Kompetenz kommen kann, ohne daß zunächst die für sie grundlegenden Kenntnisse und Einsichten gewonnen sind - ganz gleich, in welchem institutionellen Rahmen das geschieht.

Die Tatsache, daß die Aufbauelemente theologischer Kompetenz in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen gewonnen werden können, schließt nicht aus, daß es zwischen diesen Kontexten Unterschiede in der Sachgemäßheit und Dienlichkeit gibt. Jedenfalls gilt: In der Vollständigkeit ihrer genannten Aufbauelemente ist "theologische Kompetenz" die - hinsichtlich dieser ihrer Struktur invariante (1) - aufgabenspezifische (2) Qualifikation der Kandidaten (und dann der Inhaber) des Pfarramts.

2.1 Daß die Struktur von theologischer Kompetenz als solche allgemein und invariant ist, heißt: Wo immer in der Geschichte der Kirche ihr Amt theologisch kompetent geführt wurde, ist das Gegebensein der genannten Aufbauelemente von theologischer Kompetenz zu unterstellen. Und es ist keine theologisch kompetente Amtsführung zu erwarten, in der eins der genannten Aufbauelemente fehlt.

Freilich ist nur der beschriebene formale Zusammenhang dieser Elemente invariant. Seine einzelnen Elemente lassen je für sich unterschiedliche und wechselnde (wenn auch nicht: beliebige) inhaltliche Bestimmungen zu.

Daher schließt die strukturelle Einheit und Kontinuität von theologischer Kompetenz inhaltliche Vielfalt und Wandel ein. Das gilt in biographischer, regionaler, historischer und ökumenischer Hinsicht:

Biographisch ist die Bildungsgeschichte theologischer Kompetenz nicht mit der Etablierung einer fundamentalen Elementargestalt theologischer Kompetenz abgeschlossen, sondern verbleibt ständig im Prozeß einer wechselnden - und zwar in der Regel und aufs Ganze gesehen: zunehmend besseren - inhaltlichen Bestimmung der zu ihr gehörigen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten.

"Regionale" Unterschiede in der inhaltlichen Bestimmung von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten ergeben sich aus den lokalen Besonderheiten des Einsatzortes und den funktionalen Besonderheiten des Arbeitsfeldes der Amtsträger. Aber alle

diese Differenzen sprengen nicht die einheitliche Grundstruktur theologischer Kompetenz. Sie bilden sich nur innerhalb ihrer.

Historisch wandelt sich der Inhalt der Aufbauelemente theologischer Kompetenz aufgrund des ständigen Wandels des gesellschaftlichen Gesamtfeldes, auf dem die Kirche lebt und arbeitet. Das führt regelmäßig - je nach Schnelligkeit des gesellschaftlichen Wandels - zu Unterschieden in der theologischen Kompetenz verschiedener Generationen von Amtsträgern und zu entsprechenden Kommunikations- und Kooperationschwierigkeiten. Aber diese sind nicht prinzipiell unüberwindbar. Denn sie sind sämtlich "nur" differente inhaltliche Bestimmungen einzelner Momente theologischer Kompetenz. Deren invariante Struktur berühren sie nicht.

Aus diesem geschichtlichen Wandel der gesellschaftlichen Gesamtsituation ergeben sich auch stets Veränderungen im Berufsbild des Pfarrers (d. h.: der sozial erlebbaren Erscheinungsform seiner Tätigkeit und den dadurch sukzessive aufgebauten gesellschaftlichen Durchschnittserwartungen an die Pfarrerrolle). Aber die Ursache davon ist nicht ein Wandel im Wesen theologischer Kompetenz, sondern die Tatsache, daß Pfarrer in wechselnden geschichtlichen Situationen, in verschiedenen Regionen und auf unterschiedlichen Aufgabenfeldern ihr Amt stets in der gleichen Weise führen, eben: kompetent. Das schließt nämlich ein, daß die inhaltliche Bestimmung der einzelnen Elemente ihrer theologischen Kompetenz jeweils der konkreten Situation entspricht und sich insofern ändert; aber auch, daß keins der wesentlichen Elemente fehlt und der Funktionszusammenhang dieser Elemente konstant ist. Theologische Kompetenz orientiert sich nicht am Wandel des Berufsbildes des Pfarrers, sondern verursacht ihn.

Schließlich ist theologische Kompetenz auch ökumenisch invariant, nämlich invariant über die Grenzen der jeweils ordinierenden Partikularkirche hinaus. Zwar baut sich theologische Kompetenz immer über der Aneignung der verbindlichen Lehre der ordinierenden Kirche auf. Aber die Besonderheiten der Lehre einer Partikularkirche beseitigen nicht die formale Einheitlichkeit des Aufbaus theologischer Kompetenz. Und außerdem enthalten die verschiedenen Gestalten kirchlicher Lehre selber jeweils Motive und Kriterien für die Anerkennung anderer Kirchen und für die gebotene Praxis der Gemeinschaft mit ihnen, einschließlich der Anerkennung ihres geordneten Amtes und seiner kompetenten Führung. Voraussetzung einer solchen Anerkennung ist freilich, daß sich die theologische Kompetenz der Amtsträger aller Kirchen über der Aneignung der verbindlichen Lehre ihrer Kirche aufbaut. Denn erst dieses Fundament macht theologische Kompetenz identifizierbar.

2.2 In ihrer invarianten Struktur ist theologische Kompetenz der aufgabenspezifische "Habitus" an Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten der Inhaber (bzw. Kandidaten) des kirchlichen Amtes. Er wird nicht durch eine sakramentale Weihe, sondern durch Aus- und Fortbildung gewonnen. Er begründet keinen besonderen geistlichen oder Gnadenstand.

Daher tritt die theologische Kompetenz der Kandidaten (bzw. Inhaber) des Predigtamtes auch nicht in Konkurrenz zu der persönlichen Glaubens- und Handlungskompetenz aller Glieder der Gemeinde. Vielmehr ist die theologische Kompetenz der Inhaber des kirchlichen Amtes ein unverzichtbares Hilfsmittel für das Wachstum der persönlichen Kompetenz aller Glieder des Gottesvolkes und damit der missionarischen Kraft der Kirche insgesamt.

Darum muß dieses aufgabenspezifische Können, das als solches eben gerade nicht jedem Christen als solchem zuzumuten ist, auch in seiner Eigenart genau beschrieben und sorgfältig gepflegt werden. Die Kirche darf ihr geordnetes Amt nicht beliebigen Gliedern übertragen, sondern nur solchen, die auf die Erfüllung seiner spezifischen Aufgaben besonders vorbereitet sind. Nur unter dieser Voraussetzung kann das geordnete Amt der öffentlichen Evangeliumspredigt und Sakramentsverwaltung den Kirchen den spezifischen Dienst leisten, den sie von ihm erwarten und

verlangen müssen. Der auftragsgemäßen Ordnung der Kirche entspricht es, wenn sich ihre Glieder, die Inhaber des allgemeinen Priestertums, auf die auftragsgemäße Erfüllung der spezifischen Aufgaben des geordneten Amtes verlassen können; umgekehrt widerspricht es ihr, wenn die Inhaber des geordneten Amtes sich von dessen spezifischen Anforderungen an das allgemeine Priestertum aller Christen entlasten.

Dabei ist stets im Auge zu behalten, daß die spezifische theologische Kompetenz der Amtsträger der persönlichen Kompetenz aller Getauften und der missionarischen Kraft der Kirche insgesamt dient. Darum ist auch die Gewinnung dieser Kompetenz der einzige dem Auftrag der Kirche gemäße Weg zur Gewinnung "missionarischer" Kompetenz für die Inhaber (und Kandidaten) des Pfarramtes: Denn die hier beschriebene theologische Kompetenz der Inhaber des geordneten Amtes der Kirche leistet in sich selbst einen Beitrag zum Wachstum der missionarischen Kompetenz der Gemeinde und aller ihrer Glieder.

Soviel zur Bestimmung des Begriffes "theologische Kompetenz" und seines Gegenstandes. Er faßt den erworbenen Habitus desjenigen - strukturell invarianten und. aufgabenspezifischen - Könnens in den Blick, das die Grundlage jeder auftragsgemäßen und professionellen Führung des Pfarramtes ist. Dieses Können wird nur durch eine geeignete Aus- und Fortbildung gewonnen und vertieft. Es definiert daher auch die Anforderungen, die an jeden derartigen Bildungsgang zu stellen sind.

3. Die Gewinnung von theologischer Kompetenz in der Ausbildung und Fortbildung

Die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen ist das Medium, in dem sie ihre theologische Kompetenz gewinnen, festigen und vertiefen. Von hier aus ergeben sich alle Anforderungen, die an die institutionelle Einrichtung der Ausbildung und Fortbildung zu stellen sind.

3.1 Bildung und Ausbildung sind nicht verfügbar.

Bildung - persönliche ebenso wie berufliche - kann grundsätzlich nicht "produziert" und "erworben", sondern nur unter geeigneten Bedingungen "gewonnen" werden. Diese Einsicht des christlichen Glaubens gilt auch für die Bildung theologischer Kompetenz. Auch sie kann nicht durch irgendwelche Ausbildungsmaßnahmen zielstrebig produziert und garantiert werden. Vielmehr kann nur - soll aber auch - darauf vertraut werden, daß den Studenten, Kandidaten und Pfarrern in der aktiven Teilnahme an solchen Institutionen des Lehrens und Lernens (im weitesten Sinne), welche die notwendigen Bedingungen für die Gewinnung der wesentlichen Elemente theologischer Kompetenz bieten, die Grundlegung, Festigung und Vertiefung dieser Kompetenz auch zuteil wird.

Die für die Einrichtung und den Betrieb der Aus- und Fortbildungsinstitutionen zuständigen Instanzen und Personen sind also dafür verantwortlich, daß in den Aus- und Fortbildungsinstitutionen die erkennbar notwendigen (also: "verheißungs"-vollen) Bedingungen für den Gewinn (bzw. die Festigung und Vertiefung) theologischer Kompetenz sichergestellt werden. Den Erfolg der Ausbildung und Fortbildung können sie nicht garantieren.

3.2 Alle Institutionen der Ausbildung und Fortbildung bilden einen einzigen Funktionszusammenhang

Theologische Kompetenz ist das Resultat eines einheitlichen, mit der Grundlegung nicht abgeschlossenen, sondern von sich aus auf ein ständiges Wachstum hin angelegten Bildungsprozesses.

Daher ist die erste unabdingbare Forderung an die Institutionen der Ausbildung und Fortbildung, daß sie konzipiert, eingerichtet und betrieben werden als Institutionen eines einzigen, kohärenten, vom Studium über den kirchlichen Vorbereitungsdienst und über die Fortbildung in den ersten Amtsjahren bis in die Pfarrerfortbildung all-gemein hineinreichenden Bildungsprozesses, der seine materiale Einheitlichkeit durch die Einheit seines Ziels erreicht: die zunehmend umfassende, vertiefte und sichere Habitualisierung der für die auftragsgemäß professionelle Führung des Pfarramtes erforderlichen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten.

3.3 Ausbildung und Fortbildung sind funktional unterschieden und aufeinander bezogen

Unbeschadet der materialen Einheitlichkeit der Bildungsgeschichte theologischer Kompetenz sind in ihr zwei Abschnitte mit prinzipiell verschiedenartiger Leistung zu unterscheiden: Für den - lebenslang unabschließbaren - Prozeß der Fortbildung theologischer Kompetenz ist die vorangegangene Ausbildung sachlich fundamental. Fortbildung setzt gelungene Ausbildung - den Gewinn der genannten Elemente theologischer Kompetenz in elementarer Gestalt - voraus. Sie bietet durch das Ganze ihres institutionellen Rahmens nur die notwendigen Bedingungen (und Chancen) für die Festigung und Vertiefung einer durch Ausbildung schon gewonnenen theologischen Kompetenz.

Demgegenüber setzen die Institutionen der Ausbildung nichts voraus - außer demjenigen Niveau der Teilhabe an der jeweils kultur- und gesellschaftsspezifischen Allgemeinbildung, das den Zugang zum Hochschulstudium erlaubt und an der Hochschule interfakultär vertieft werden sollte. Vielmehr müssen sie ihrerseits die notwendigen Bedingungen (und Chancen) für die Gewinnung einer Elementargestalt theologischer Kompetenz bieten.

Wo Ausbildung nicht zum Gewinn einer Elementargestalt theologischer Kompetenz geführt hat, ist Ordination und Fortbildung unmöglich. Fortbildung bietet keine Chancen, einen nicht erzielten Erfolg von Ausbildung nachzuholen. Das ist - wenn überhaupt - nur durch die Wiederholung von Ausbildungsphasen möglich.

3.4 Auch Ausbildung umfaßt zwei funktionsverschiedene Phasen

Die in Ziffer 2. genannten Elemente theologischer Kompetenz stehen nicht additiv nebeneinander, sondern in einem unumkehrbaren, einsinnigen Konstitutionszusammenhang. Das jeweils frühere Element ist die notwendige (freilich nicht hinreichende) Bedingung für das jeweils spätere (zur Rekursivität dieses Prozesses vgl. o. Ziffer 2 gegen Ende).

Daher müssen die Lehr- und Lernprozesse der Ausbildung, die dem Gewinn der konstitutiven Elemente theologischer Kompetenz dienen, auch in der Abfolge institutionalisiert werden, die dem tatsächlichen Konstitutionszusammenhang zwischen den auszubildenden Elementen entspricht.

Bevor Gelegenheit zum Gewinn von Fertigkeiten geboten werden kann, muß also Gelegenheit zum Gewinn von Kenntnissen und Einsichten geboten werden.

Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß der Gewinn von Kenntnissen und Einsichten sowie der Fertigkeit zu ihrer Vertretung eine funktionale Einheit bilden. Denn vollendet ist der Gewinn einer Kenntnis der tradierten Ordnung von Lehre und Leben der Kirche erst, wenn er sich auch mit dem Gewinn einer Einsicht in die

Stichhaltigkeit (bzw. Nicht-Stichhaltigkeit) ihrer Ansprüche verbindet; und diese Einsicht vollendet sich ihrerseits erst in der Fertigkeit, sie auch eigenständig zu artikulieren und zu vertreten. Erst in der Fertigkeit zur persönlichen Vertretung von theologischen Kenntnissen und Einsichten wird deren Gewinn überhaupt manifest.

Daher kann die Grenze zwischen den funktionsdifferent aufeinanderfolgenden Phasen der Ausbildung jedenfalls nicht einfach zwischen solchen Lehr- und Lernprozessen gezogen werden, die auf den Gewinn theologischer Kenntnisse und Einsichten angelegt sind, und solchen, die dem Gewinn der Fertigkeit zur Vertretung von Einsichten dienen.

Vielmehr wird sich die Unterscheidung aufeinanderfolgender Phasen der Ausbildung insbesondere an einer Differenz der Ausbildungskontexte festmachen lassen: einerseits dem nicht selbst schon kirchlichen, sondern zum allgemeinen Ausbildungssystem der Gesellschaft gehörenden akademischen Kontext der Fakultäten und andererseits dem kirchlichen Kontext des Vorbereitungsdienstes.

Die Ausbildungsprozesse in diesen beiden Kontexten können nur zusammen dem Gewinn der wesentlichen Elemente theologischer Kompetenz dienen. Und nur dann, wenn sie in beiden Kontexten zugleich auf die Aneignung von Kenntnissen und Einsichten und auf deren Vertretung angelegt sind.

Der Unterschied zwischen den aufeinanderfolgenden Ausbildungsphasen besteht dann in Akzentsetzungen, die sich aus dem unterschiedlichen Kontext ergeben. Im akademischen Kontext geht es um die Vollendung des Gewinns theologischer Kenntnisse in den dadurch provozierten theologischen Einsichten und wiederum die Vollendung dieser Einsichten in der Gewinnung der Fertigkeit, sie persönlich zu vertreten; in selbständigen und eigenverantwortlichen Argumentations- und Artikulationsleistungen. Hingegen geht es im Kontext des kirchlichen Vorbereitungsdienstes um die Gewinnung der Fertigkeit, diese eigenen theologischen Einsichten als Inhaber eines (vorläufigen, aber verbindlichen) kirchlichen Auftrags zu vertreten, in den institutionellen Verflechtungen des Amtes unter seinen institutionellen Anforderungen und in seiner überpersönlichen - nämlich kirchlichen und gesellschaftlichen - Wirksamkeit und Verantwortlichkeit; was dann ipso facto auch seinerseits wiederum eine nochmalige Erweiterung der theologischen Kenntnisse und Vertiefung der theologischen Einsichten des Kandidaten einschließt.

3.5 Zusammenfassung:

Der Gesamtzusammenhang der Ausbildung und Fortbildung

Für den Gesamtzusammenhang von Ausbildung und Fortbildung ist also festzuhalten: Er ist der Gesamtzusammenhang der Bildungsgeschichte theologischer Kompetenz und deshalb der Sache nach eine innere Einheit; ein zielstrebiges Prozeß des - Krisen einschließenden - Wachsens und Reifens. Als solcher gliedert er sich in verschiedene Abschnitte und Phasen, die untereinander in einem unumkehrbaren Funktionszusammenhang stehen:

Der grundlegende Abschnitt ist die Ausbildung. Sie ist auf die Begründung einer elementaren Gestalt theologischer Kompetenz durch den Gewinn der für sie wesentlichen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten angelegt. Die Erreichung dieses Zieles ist die notwendige Bedingung für die Ordination. Nur die elementare Habitualisierung der theologischen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten, die den Kandidaten zur auftragsgemäß professionellen Führung des Amtes befähigen, erlaubt der Kirche eine verantwortliche Übertragung des Amtes. Ebenso erlaubt nur sie dem Kandidaten die persönliche Identifikation mit diesem Auftrag und seine verantwortliche Übernahme.

Dieses Ziel kann aus der Natur der Sache heraus nur durch zwei aufeinanderfolgende Phasen erreicht werden. Beide sind auf das einheitliche Ziel der Ausbildung gerichtet, verfolgen es aber in unterschiedlichen Kontexten und mit entsprechend unterschiedlichen Schwerpunkten: Die erste Phase legt im Kontext universitärer

Bildung den Schwerpunkt darauf, durch den Gewinn unabdingbarer theologischer Kenntnisse und Einsichten zu der Grundfertigkeit vorzustoßen, diese Einsichten persönlich zu vertreten. Die zweite Phase legt im Kontext des kirchlichen Vorbereitungsdienstes den Schwerpunkt auf den Gewinn der Fertigkeit, theologische Einsicht im Amt und gemäß seinen Anforderungen zur Geltung zu bringen, und stößt auf diesem Wege zur Erweiterung und Konkretisierung der theologischen Kenntnisse und Einsichten vor.

Die Fortbildung erfüllt die in der verantwortlichen Übertragung und Übernahme des Amtes selbst begründete Pflicht zur Festigung und Vertiefung der persönlichen Fähigkeit zur auftragsgemäßen, professionellen Führung des Amtes.

Die einheitliche Aufgabe dieses Gesamtzusammenhangs theologischer Aus- und Fortbildung ist also: die Grundlegung, Festigung und Vertiefung des berufsspezifischen Könnens der Inhaber des kirchlichen Amtes.

Er wird dieser Aufgabe nur gerecht, wenn seine Abschnitte und Phasen unter dem Gesichtspunkt ihrer je spezifischen Funktion richtig unterschieden und einander zugeordnet werden. Das Kennzeichen dieser richtigen Zuordnung ist, daß kein Abschnitt und keine Phase mit Aufgaben einer anderen belastet wird, sondern jede die andere entlastet.

Wenn im Studium nicht aufgrund von theologischen Kenntnissen und Einsichten die Grundfertigkeit der qualifizierten persönlichen Vertretung der eigenen theologischen Einsicht erworben ist, kann im Vorbereitungsdienst die Fertigkeit zu einer den Anforderungen des Amtes entsprechenden Vertretung der Sache des Glaubens nicht gewonnen werden. Und wenn im Vorbereitungsdienst keine Fertigkeit zu einer den Anforderungen des Amtes entsprechenden Vertretung theologischer Einsicht gewonnen worden ist, kann sie durch Fortbildung nicht gefestigt und vertieft werden. Die jeweils späteren Phasen der Ausbildung und Fortbildung können nur Kompetenzschwächen, die im Ergebnis der vorangehenden noch verblieben sind, beheben, aber keine Kompetenzlücke schließen (keinen Mißerfolg vorangegangener Phasen kompensieren).

Deshalb ist vor dem Übertritt in eine folgende Phase der Erfolg der vorangegangenen sorgfältig zu kontrollieren. Dem dienen die Examina nach der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Beide haben die Funktion von Kompetenzprüfungen. Sie sind so anzulegen, daß sie diese Funktion erfüllen. (Daneben sind die dienstrechtlichen Bestimmungen zu erfüllen.)

II. Die drei Phasen der Aus- und Fortbildung von Pfarrern.

Ziele, Ausgangssituationen, Wege, institutionelle Kontexte (Orte)

Aus den spezifischen Beiträgen der Abschnitte und Phasen zur Bildung theologischer Kompetenz ergeben sich die Anforderungen, die im einzelnen an die Einrichtung und den Betrieb ihrer Institutionen zu richten sind. Kurz zu beschreiben ist jeweils: ihr spezifischer Beitrag zur Bildung theologischer Kompetenz (Ziel), die typische Situation der Lernenden (persönliche Ausgangssituation), die sachgemäße Einrichtung der zieldienlichen Lehr- und Lernprozesse (Wege) und der Kontext von gesellschaftlichen bzw. kirchlichen Institutionen, in dem die Lehr- und Lernprozesse jeweils funktionsgerecht situiert sind (Ort).

1. Studium (Erste Phase der Ausbildung)

1.1 Ziel

Das Studium zielt auf die Gewinnung der Grundfertigkeit, die für theologische Kompetenz unverzichtbaren elementaren Kenntnisse und Einsichten in eigenen Argumentations- und Artikulationsleistungen persönlich zu vertreten.

Darin ist eingeschlossen, daß der Studierende auch zu einer eigenen Vorstellung vom Auftrag des Pfarramtes - seinen Herausforderungen, aber auch von den Bedingungen und Formen des Bestehens dieser Herausforderungen und der Erfüllung des Auftrags - gelangt, die realistisch und attraktiv, hinreichend differenziert und klar, also so orientierend und motivierend ist, daß sie

- (a) die Bereitschaft zum Eintritt in den kirchlichen Vorbereitungsdienst begründet,
- (b) als funktionstüchtiger theoretischer Rahmen (Vorverständnis) für die Verarbeitung der Erfahrungen des Vorbereitungsdienstes und
- (c) als Anknüpfungspunkt für dessen weiterführende Lehr- und Lernprozesse dienen kann.

1.2 Persönliche Ausgangssituation

Die Situation der Studierenden der Theologie gleicht einerseits der Situation der Studierenden anderer Fächer, unterscheidet sich aber auch von ihr.

Sie gleicht ihr biographisch. Wie die Studierenden aller Fächer müssen auch die Studierenden der Theologie die Suche nach ihrer persönlichen Identität zu einem ersten Abschluß bringen. Wie in den meisten Fächern geschieht dies auch im Studium der Theologie in Auseinandersetzung mit den inhaltlichen und methodischen Traditionen einer Wissenschaft, die im Hinblick auf die Anforderungen einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis, eben einer Profession, entstanden sind und fortentwickelt werden. Daß das Studium dieser Wissenschaft nun in einen Prozeß der persönlichen Identitätsfindung eingreift, hat markante Folgen sowohl für diesen persönlichen Bildungsprozeß als auch für die Gewinnung der fachspezifischen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten:

Das Theologiestudium leitet die Studierenden dazu an, historisch-hermeneutisch nach dem Sinn der christlichen Überlieferung zu fragen und zugleich diese Überlieferung systematisch argumentativ daraufhin zu prüfen, ob sie auch von ihnen als wahr und für sie selbst gültig vertreten werden kann. Für die Identitätsfindung heißt das zweierlei: Inhaltlich vollzieht sie sich in der Auseinandersetzung mit Gestaltungen und Deutungen des Lebens aus der Weite der christlichen, aber auch der nichtchristlichen Geschichte. Formal vollzieht sich diese Begegnung in methodischer Disziplin.

Durch beides bietet das Studium der Theologie - wie vergleichbarer Fächer - den Studierenden Gelegenheit zur Entwicklung einer "gebildeten" Identität. Das heißt zu einer Identität, die nicht nur die Kenntnis und Wahrnehmung anderer Lebensgewisheiten einschließt, sondern auch durch die methodische Disziplin des eigenen Faches geprägt ist. Diese "gebildete Identität" ist eine notwendige Bedingung theologischer Kompetenz. Sie hat aber auch einen Wert in sich selber, wenn sie nicht in eine kirchliche Berufspraxis eingebracht wird.

Umgekehrt befördert auch die Suche nach der eigenen Identität die Aneignung der Studieninhalte. Denn sie schließt die Reflexion eigener Lebenserfahrung ein, die ihrerseits erst den Zugang zu wichtigen Studiengegenständen eröffnet.

Damit kommen die Unterschiede des Theologiestudiums gegenüber anderen Studiengängen in den Blick:

Zunächst hängt vielleicht in einem höheren Maße als in anderen Fächern der sachliche Erfolg des Studiums eben von dieser Reflexion eigener Lebenserfahrung ab. Denn in ihr steht den Studierenden derjenige hermeneutische Schlüssel zur Verfü-

gung, der sie - methodisch angewandt - überhaupt erst zur Begegnung mit der Sache der Überlieferung führen kann. Ohne eine solche Begegnung kann die Wahrheitsfrage nicht entschieden werden. Damit hängt - zweitens - zusammen, daß es für den sachlichen Erfolg des Theologiestudiums nicht gleichgültig ist, ob es auf dem Boden eigener positiver Erfahrungen mit kirchlicher Gemeinschaft betrieben wird, oder nicht. Viele Studierende sind hier unsicher und suchend. Daher kann für sie persönlich, aber auch für den sachlichen Erfolg ihres Studiums die Erfahrung kirchlicher Gemeinschaft an der Universität (ESG, SMD, aber vor allem auch der Universitätsgottesdienst) hohe Bedeutung gewinnen. Schließlich konfrontiert die Theologie, anders als die meisten anderen Fächer, ihre Studierenden mit Themen und Fragestellungen, die der zeitgenössischen Allgemeinbildung relativ schwer zugänglich sind und zu vielen Selbstverständlichkeiten der (post)modernen Lebenswelt querstehen. In vielen Fällen ist schon die Wahl des Theologiestudiums Ausdruck des Gefühls, daß die unübersehbare Erschwerung, die in der Rand- und Querständigkeit der Theologie liegt, zugleich eine Chance für die Gründlichkeit und Selbständigkeit der Begegnung mit der Wirklichkeit ist. Das Studium steht vor der Alternative, diese - in der Regel hochgespannte Erwartung - zu enttäuschen oder zu bestätigen. Einen Beitrag zur Ausbildung theologischer Kompetenz leistet es jedenfalls nur dann, wenn es die Erwartung der Studierenden auf eine persönlich förderliche Behandlung grundlegender Lebensfragen nicht enttäuscht.

1.3 Wege

Sowohl das Ausbildungsziel des Studiums als auch die Befriedigung der persönlichen Ansprüche der Studierenden an das Studium können nur erreicht werden, wenn seine Lehr- und Lernprozesse so eingerichtet werden, daß die Studierenden einem bestimmten Kanon zentraler Gegenstände begegnen und in die Disziplin ihrer methodischen Bearbeitung eingeübt werden.

Bei der Frage nach der geeigneten Institutionalisierung derartiger Lehr- und Lernprozesse sind zwei Aspekte konsequent zu unterscheiden: nämlich die Frage nach ihrem Inhalt (Gegenstände, Quellen und Methoden: s.1.3.1.) und die Frage nach ihrer zweckmäßigen Organisierung (Fächer und Lehrveranstaltungsarten: s.1.3.2.).

1.3.1 Inhalte

- A. Gegenstände. - Nach dem Inhalt derjenigen Kenntnisse, die ein notwendiges Element theologischer Kompetenz sind, bemißt sich Art und Umfang der im Studium unverzichtbaren Gegenstände. Diese stammen aus dem geschichtlichen Leben der Kirche in der Welt und sind sämtlich im Medium von Tradition und Erinnerung gegeben, einschließlich der jüngsten - umgangssprachlich noch "Gegenwart" genannten - Vergangenheit. Alle Gegenstände des Studiums sind in dem Sinne "historisch", daß sie als geschichtliche Situationen, Ereignisse und Ereigniszusammenhänge vorgegeben sind; sie sind zu studieren, nicht aber zu projektieren. Diesen Charakter teilen die Gegenstände des Theologiestudiums mit den Gegenständen aller Studiengänge - wie denen der meisten Humanwissenschaften -, in denen das wissenschaftlich veranstaltete Experiment ausgeschlossen ist und durch das Studium von - ipso facto "historischen" - Fällen ersetzt werden muß. Die für die Ausbildungsleistung des Studiums unverzichtbaren Gegenstände ergeben sich sämtlich aus den konstitutiven Dimensionen des geschichtlichen Lebens der Kirche in der Welt in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Diese Gegenstände sind:

1. Die Aussagen und der Wahrheitsanspruch der verbindlichen Lehre der Kirche. Vor allem deren Aussagen
 - über das Zustandekommen des Wirklichkeitsbezugs des Glaubens durch die geistliche Erschließung von Sinn und Wahrheit des in Predigt und Sakrament begegnenden Evangeliums;
 - über die durch dieses Geschehen des Wortes Gottes gesetzte und strukturierte Wirklichkeit der Kirche in ihrer Einheit als Gemeinschaft der Glaubenden in der Mannigfaltigkeit von Partikularkirchen;
 - über das Handeln des Glaubens (den aktiven Vollzug seines Gehorsams gegenüber dem Willen Gottes, der in seinem Wort offenbar ist).
2. Die Institutionen und Ordnungen des geschichtlichen Lebens der christlichen Kirche, durch deren Ausgestaltung ihre Glieder versucht haben, dem verpflichtenden Auftrag des Evangeliums im Wandel der Zeiten gerecht zu werden; insbesondere die für das Leben der Kirche konstitutiven Institutionenbereiche in ihrer geschichtlichen Bewegtheit; nämlich:
 - die Institutionen der christlichen Frömmigkeit (Festkalender, Gottesdienst, Amtshandlungen, Gebet, Gesang, Schriftlesung, Meditation etc.);
 - die Institutionen des christlichen Ethos (und zwar nicht nur in ihrer Prägekraft für die individuelle und gemeinschaftliche Lebensführung der Christen [z. B. Diakonie], sondern auch in ihrer Wirkung auf und Abhängigkeit von sozialen Systemen wie Staat, Wirtschaft, Wissenschaft);
 - das kirchliche Recht und die kirchliche Verfassung im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Rechtslebens und seiner Wandlungen, einschließlich der verfassungsmäßigen Ausgestaltung zwischenkirchlicher Gemeinschaft (Ökumene);
 - die Institutionen des kirchlichen Amtes, seiner konstitutiven Aufgabenfelder (als Hirtenamt in Gottesdienst, Seelsorge und Unterricht, als Lehramt in der Pflege der Lehre und als Leitungsamt in der Verantwortung für die verfaßte kirchliche Ordnung) und unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche (Gemeindeleitung, überregionale Wahrnehmung spezieller Funktionen, Kirchenleitung);
 - die Institutionen der Mission und der Auseinandersetzung der Kirche mit nichtchristlichen Religionen und Weltanschauungen sowie deren Gemeinschaftsgestalten.

Wenn diese konkreten institutionellen Ausgestaltungen von Kirche unter den Gegenständen des Studiums ausfallen, dann fällt damit der konkrete Gemeinschaftscharakter des christlichen Lebens überhaupt aus.

- B. Quellen (Begegnungsgestalt). - Alle diese Gegenstände sind geschichtliche Gegebenheiten. Sie begegnen daher sämtlich in der Gestalt von Quellen; und das heißt - abgesehen von den sog. "materiellen und abstrakten Relikten" - in der Gestalt von Texten höchst verschiedener "Sorten" (Mythen, Geschichtsberichte, Rechtstexte, Prophetensprüche, Evangelien, Briefe, Agenden, Lieder, Predigten und andere Dokumente der Amtsführung, Flugschriften, theologische und philosophische Abhandlungen, Lehrbücher, etc.; die letzten Beispiele zeigen, daß die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärquellen relativ ist). Die Kenntnis der unverzichtbaren Gegenstände muß also stets - und meist so gut wie ausschließlich - durch das Studium geeigneter Quellen gewonnen werden. Die Auswahl geeigneter Quellen (und die Begründung dieser Auswahl) ist Aufgabe der Lehrpersonen. Nur ein verschwindend geringer Teil der geeigneten Quellen kann verbindlich vorgeschrieben werden. Dazu zählen aber mindestens:
- der biblische Kanon,

- die in der Ordnung der Kirche, in deren Dienst der Kandidat treten will, de facto als verbindlich festgehaltenen Lehrtexte (Bekennnisse, Bekenntnisschriften, Lehrerklärungen),
- Kirchenordnungen (in ihren theologischen Grundaussagen).

Nur wenn dieser Kern von unverzichtbaren Gegenständen präsentgehalten wird, können im Studium die Kenntnisse gewonnen werden, die für theologische Kompetenz wesentlich sind.

- C. Methoden. - Ebenso ist die Einhaltung eines bestimmten Kanons von unverzichtbaren Methoden die notwendige Bedingung dafür, daß im Studium über theologische Kenntnisse hinaus auch theologische Einsichten gewonnen werden und die Fertigkeit zu ihrer persönlichen Vertretung.

Alle für das Studium spezifischen Gegenstände begegnen in der Gestalt von Quellen, also in der Gestalt von - überwiegend, aber nicht nur sprachlichen - Texten. Daher sind die Methoden des Theologiestudiums sämtlich Methoden des Erfassens und Verfassens von Texten.

Diese Methoden gelten sämtlich nicht nur für die Arbeit der Theologie, sondern für jeden kunstgerechten Umgang mit Texten. Ihre Bedeutung erstreckt sich über Theologie und Kirche hinaus auf alle Bereiche der sprachlich vermittelten sozialen Praxis. Ihre Beherrschung ist das Fundament von gebildeter Identität und sozialer Handlungskompetenz überhaupt.

Sie bilden als solche de facto ein einheitliches und invariantes Ensemble. Nur weil dies der Fall ist, berechtigen sie zu der Zuversicht, sich mit ihrer Hilfe in einer unübersehbar mannigfaltigen Textwelt orientieren zu können. Die Einheitlichkeit des Methodenensembles schließt weder die Mannigfaltigkeit von Meinungen und Überzeugungen noch den Streit aus. Sie ist nur die Bedingung dafür, daß dieser Streit methodisch - und nicht autoritär - geführt und ggf. überwunden werden kann.

Indem das Studium mit diesen Methoden vertraut macht, trägt es also zur Begründung derjenigen professionellen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit bei, die in allen späteren Ausbildungsphasen und auf allen Gebieten der kirchlichen und gesellschaftlichen Praxis Voraussetzung des Erfolgs ist. Das Studium ist für die Bildungsgeschichte theologischer Kompetenz grundlegend, weil es Methodenschule ist; aber auch nur, wenn es dies ist. Welche Methoden des Erfassens von Texten sind unverzichtbar (C 1)? Wie verhalten sie sich zum Verfassen von Texten (C 2)? Was ist ihre Bedeutung für die Bildungsgeschichte theologischer Kompetenz (C 3)? Und für das Verhältnis der Theologie zu Bildung und Wissenschaft (C 4)? Schließlich: Welchen Stellenwert hat die Methodenreflexion (C 5)?

- C 1. Methoden des Erfassens von Texten. - Grundsätzlich können und müssen Texte methodisch unter vier Aspekten erfaßt werden. Diese ergeben sich sämtlich aus der Natur von Texten als Sinngebilden, die von einzelnen (oder einzelnen Gruppen) zum Zweck der intersubjektiven Verständigung verfaßt (hergestellt, konstruiert) worden sind. Die Erfassung jedes Aspekts verlangt ein eigenes Verfahren. Die Eigenart dieser Verfahren muß in sich klar sein, wenn ihr Zusammenhang begriffen werden soll. - Texte können erfaßt werden:

(1) Unter dem Aspekt der Kommunikationsabsicht ihres Verfassers.

- Der Verfasser eines Textes ist (in der Regel) nicht mit dem Betrachter identisch. Dieser faßt daher mit der Kommunikationsabsicht des Verfassers grundsätzlich die Fremdheit des Textes in den Blick; dessen Eigensinn.
- Zugänglich ist dieser fremde Sinn des Textes dem Betrachter nur dann, wenn er in den Umkreis dessen fällt, was sich der Betrachter überhaupt als Kommunikationsabsicht von Menschen vorstellen kann. Darum setzt jede Erfassung der Kommunikationsabsicht des Verfassers von Texten allgemeine Annahmen über

- a) die Struktur interpersonalen Situationen (soziologische Annahmen) und
 - b) über das Innere, die "Psyche" von Personen ("psychologische" Annahmen) voraus.
 - Im Horizont solcher Annahmen kann ein Text erfaßt werden als Ausdruck der faktischen (nicht bloß der ausgesprochenen) Kommunikationsabsichten seines Verfassers.
 - Insofern kann man dies die "soziologische" oder "psychologische" Interpretation eines Textes oder - beides zusammenfassend - seine "pragmatische" Interpretation nennen.
- (2) Unter dem Aspekt des formalen Zusammenhangs der einzelnen bedeutungstragenden Textteile (Worte, Satzteile, Sätze, Abschnitte etc.).
- Das setzt wiederum allgemeine Annahmen voraus; jetzt über den Sinn des rein formalen Zusammenhangs von bedeutungstragenden Redeteilen. Diese allgemeinen Regeln sind in der Grammatik der jeweiligen Sprache und in der (für alle Sprachen gültigen) formalen Logik formuliert. - Insofern kann hier von der Methode der "grammatischen" oder "logischen" Textinterpretation geredet werden; ganz allgemein von einer "syntaktischen" (nach der Bedeutung der Syntax der Textteile fragenden) Methode.
- (3) Unter dem Aspekt des inhaltlichen "Sinnes" oder der "Meinung", die der Text artikuliert.
- Dazu reicht es nicht mehr aus, bloß nach dem formalen Zusammenhang der Textteile zu fragen, sondern es muß die inhaltliche Bedeutung der Textteile in Rechnung gestellt werden, wie sie im "Lexikon" einer Sprache festgelegt ist. Dessen Kenntnis wird also für diesen Interpretationsschritt vorausgesetzt.
 - Insofern kann man dies die "lexikalische" oder "semantische" Interpretation nennen.

Diese Interpretationsverfahren sind zwar klar voneinander unterschieden, führen aber nur zusammen zu einem selbständigen Ergebnis; nämlich zur "Erfassung des Literalsinnes" eines Textes. Dabei wirken sie so zusammen, daß für die pragmatische (psychologische und soziologische) Interpretation die sprachliche Interpretation, die aus dem Zusammenwirken der semantischen und syntaktischen Interpretation resultiert, vorausgesetzt wird. Dann konkretisiert die pragmatische Interpretation ihrerseits die rein sprachliche.

Für die Stellung der kanonischen und wegweisenden Texte des Christentums ist ihre Wirkungsgeschichte grundlegend, die sie in immer neue Sinnzusammenhänge und Kontexte rückt. Auch die Dokumente dieser Wirkungsgeschichte sind jeweils auf ihren Literalsinn hin zu befragen. Dabei gilt, daß sowohl der Literalsinn des ursprünglichen Textes als auch der eines (ihn zitierenden oder verwendenden) späteren Kontextes jeweils ein zwar u. U. hochkomplexer, aber dennoch in sich einheitlicher ist. Nur weil das so ist, lassen sich etwaige Differenzen zwischen dem ursprünglichen Eigensinn eines Textes und demjenigen Sinn ausmachen, den ein späterer Kontext ihm gibt.

Für die evangelische Theologie - die ein zentrales Lehramt nicht kennt - ist die methodische Erfassung des Literalsinnes von Texten von grundlegender Wichtigkeit. Denn nur sie führt auf einem nichtautoritären Wege zu Ergebnissen, über deren intersubjektive Gültigkeit auf eine nichtautoritäre Weise entschieden werden kann.

Gleichzeitig unterliegt die Leistungskraft der methodischen Erfassung des Literalsinnes einer prinzipiellen Schranke, deren Beachtung für das Theologiestudium ebenfalls grundlegend ist: Mit der Erfassung des Literalsinnes eines Textes ist noch keine Einsicht in seine Wahrheit bzw. Unwahrheit gewonnen. Nur die "Meinung" eines Textes ist mit seinem Literalsinn erhoben; und u. U. sein "Anspruch" auf Geltung. Aber damit ist noch nicht einmal entschieden, ob sich der Text überhaupt auf einen unabhängig von ihm vorgegebenen Sach-

verhalt ("realen Gegenstand") bezieht; und erst recht nicht, ob er die Bestimmtheit eines solchen vorgegebenen Sachverhaltes zuverlässig erfaßt, d. h. so, wie sie diesem selber unabhängig von seiner Beschreibung zu eigen ist - der Wahrheitsanspruch des Textes also stichhaltig ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines vierten, über die Erfassung des Literalsinns hinausführenden Schrittes der Texterfassung:

- (4) Es kann und muß nach der Stichhaltigkeit des Wahrheitsanspruchs von Texten (Quellen) gefragt werden, also nach ihrer Wahrheit.
- Auch diese Stellung und Entscheidung der Wahrheitsfrage folgt methodischen Regeln.
 - Dabei erweist sie sich im Vergleich mit den bisher besprochenen Methodenschritten als ungleich voraussetzungsvoller: Erstens setzt sie das Ganze der allgemeinen Annahmen und Kenntnisse voraus, das schon der Hintergrund der pragmatischen, syntaktischen und semantischen Texterfassung war. Zweitens aber darüber hinaus auch das Ganze aller vorgängigen Überzeugungen des Betrachters (Studenten) über die Gesamtsphäre realer Gegenstände; also sein gesamtes vorgängiges Verständnis von Wirklichkeit, einschließlich seiner eigenen Existenz.
 - Unter diesen Voraussetzungen kann Einsicht in die Stichhaltigkeit des Wahrheitsanspruchs eines Textes dann gewonnen werden, wenn es dem Betrachter (Studenten) gelingt, den vom Text gemeinten Gegenstand in der Wirklichkeit seiner eigenen Erfahrung zu entdecken und im Blick auf ihn (also auf die Sache selbst) zu prüfen, ob es sich so verhält, wie es der Literalsinn des Textes behauptet.
 - Die positive Einsicht in die Stichhaltigkeit des Wahrheitsanspruchs kann sich dabei stets auf zwei Weisen einstellen: Entweder vermag der Betrachter (Student) den vom betrachteten Text gemeinten Gegenstand schon in seinem mitgebrachten Vorverständnis von Wirklichkeit unterzubringen. Oder aber er wird durch den Text darauf aufmerksam, daß dieses mitgebrachte Verständnis von Wirklichkeit bestimmter Erweiterungen (Konkretisierungen) fähig und bedürftig ist.
 - Ihren eigentlichen Bildungseffekt erzielt die methodische Stellung der Wahrheitsfrage da, wo sie diesen zweiten Ausgang nimmt. Dieser Bildungseffekt ist auch der theologisch wichtigste. Er ist offenkundig unverfügbar.

Soweit die vier im Theologiestudium unverzichtbaren Schritte der methodischen Texterfassung.

Ihre Anwendung steht unter einer Voraussetzung, die nicht immer erfüllt ist. Nämlich, daß der betrachtete Text eine literarische Einheit ist (von einem Verfasser als Einheit konstruiert). Wo das nicht sicher ist - wie z. B. bei zahlreichen Textkomplexen der biblischen Tradition -, müssen text- bzw. quellenkritische Überlegungen zur Identifikation der literarischen Einheiten angestellt werden.

Für alle derartigen Überlegungen gilt zweierlei. Erstens stellen sie stets eine Kombination der eben genannten Grundmethoden dar. Auch diese Kombination kann geübt werden. Zweitens erfüllen sie nur eine vorbereitende Hilfsfunktion für die eigentliche Texterfassung, die auf dem beschriebenen Weg über die Feststellung des Literalsinns zur Stellung und (positiven oder negativen) Entscheidung der Wahrheitsfrage führt.

- C 2. Erfassen und Verfassen von Texten. - Der Vollzug jedes einzelnen Schritts zur Erfassung von Texten schließt in seinem Vollzug das Verfassen von Texten durch den Betrachter (Studenten) ein. Nämlich das Verfassen derjenigen "inneren Texte", in denen der Betrachter (Student) für sich selbst die Ausgangsfrage, die Zielstellung, die Zwischenergebnisse und das Endergebnis seines Textstudiums fixiert. Ohne

eine solche innere Textproduktion ("Mitdenken") kann der methodische Charakter der Texterfassung nicht sichergestellt werden. Die Überprüfung, Korrektur und Verbesserung dieses methodischen Vorgehens verlangt, daß diese "inneren Texte" auch mündlich oder schriftlich veröffentlicht werden: in Gesprächsbeiträgen, Referaten und Arbeiten, in denen der Student sich und anderen explizit Rechenschaft über sein methodisches Können im Umgang mit exemplarischen Gegenständen des Theologiestudiums gibt.

Das Verfassen solcher Texte ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß auch die Fähigkeit zur Verfassung von Texten erworben wird, in denen der Student seine eigenen Einsichten argumentativ vertritt.

Im Studium sind dafür die natürlichen Foren: die formelle Öffentlichkeit der Lehrveranstaltungen (Beiträge zur Semindiskussion, Referate, Arbeiten) und die informelle Öffentlichkeit der Fakultät bzw. Universität.

C 3. Methodisches Können und theologische Kompetenz. - Beherrschung der beschriebenen Methoden ist unabdingbare Voraussetzung für den Gewinn der Grundelemente theologischer Kompetenz. Denn:

- Die Erfassung des Literalsinns von Texten (Quellen) ist Voraussetzung für den Gewinn theologischer Kenntnisse.
- Die methodische Stellung und Verfolgung der Wahrheitsfrage ist Voraussetzung für den Gewinn eigener theologischer Einsicht.
- Das Verfassen eigener Texte ist die notwendige Bedingung für den Gewinn der Fertigkeit, die erkannte Wahrheit überlieferter Texte und das darin eingeschlossene eigene theologische Wirklichkeitsverständnis selbständig zu vertreten.

Methodisch gewonnene Einsicht ist im Durchgang durch den Streit gewonnen. Daher kann sie auch in ihm vertreten werden. Wird Einsicht im Streit methodisch vertreten, bleibt sie beweglich und verliert doch ihre Sache nicht.

C 4. Die Bedeutung der Methoden für das Verhältnis der Theologie zur Wissenschaft und allgemeinen Bildung. - Die genannten Methoden des Erfassens und Verfassens von Texten gewinnen ihren spezifisch theologischen Charakter ausschließlich durch die Gegenstände, auf die sie angewendet werden. Ihrer Form nach sind sie Teil der allgemeinen Bildung, durch die der Mensch die Textwelt seiner Kultur schafft, pflegt und sich in ihr bewegt. Diese Textwelt wird nicht durch die Christusoffenbarung, den Glauben und die Kirche geschaffen, sondern geht ihnen als ihre geschöpfliche Bedingung voraus. Die Offenbarung geschieht, Glaube und Kirche konstituieren sich in dieser vorgängigen Textwelt allgemeiner Bildung und unter ihren Bedingungen. Nur deshalb können sie auf sie wirken.

Diese Zugehörigkeit zur allgemeinen Bildung eignet insbesondere demjenigen allgemeinen Wissen - lexikalischer, grammatischer, logischer, anthropologischer, kosmologischer, erkenntnistheoretischer, ontologischer Art -, welches der notwendige Hintergrund für den Vollzug aller Methoden der Texterfassung ist. Ohne daß schon ein derartiges - u. U. nur schwach ausgearbeitetes - Wissen aus den allgemeinbildenden Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft mitgebracht wird, ist kein methodisches Textstudium möglich.

Aber obwohl diese Elemente zeitgenössischer Allgemeinbildung die notwendige Voraussetzung für das methodische Textstudium sind, legen sie sein Ergebnis nicht fest: Die methodische Erhebung des Literalsinns von Texten macht deren Eigensinn deutlich und gegebenenfalls auch, daß sie zu mitgebrachten Selbstverständlichkeiten querliegen. Damit ist bei Texten der christlichen Überlieferung regelmäßig zu rechnen. Dann kann auch die unverfügbare Einsicht in ihre Wahrheit nur einhergehen mit einer mehr oder weniger tiefgreifenden Korrektur des ins Studium mitgebrachten Wirklichkeitsverständnisses.

Gerade - und nur - das in der Sphäre allgemeiner Bildung und auf dem Boden ihrer methodischen Regeln betriebene Textstudium bietet die Chance, daß die eigen-

tümlichen Inhalte des christlichen Wirklichkeitsverständnisses erkannt und als wahr eingesehen werden, die für die gegenwärtige Allgemeinbildung nicht selbstverständlich sind und über sie hinausweisen. Das Proprium der christlichen Botschaft kommt in der Textwelt der allgemeinen Bildung zur Sprache und zum Verständnis. Es muß dann auch in ihr vertreten werden. Damit dies gelingt, ist zweierlei zu beachten: Einerseits müssen die gegenständlichen und inhaltlichen Besonderheiten der christlichen Botschaft erkannt und festgehalten werden. Es darf nicht aus dem Blick geraten, daß das Zustandekommen der Wirklichkeitssicht des Glaubens an die Begegnung mit den maßgeblichen Texten des kirchlichen Offenbarungszeugnisses gebunden ist. Die inhaltlichen Pointen dieser Sicht der Wirklichkeit dürfen auch - und gerade - dann nicht verschwiegen werden, wenn sie der Allgemeinbildung fremd sind. Durch den Vergleich mit anderen Sichtweisen ist vielmehr ihre inhaltliche Eigenart deutlich zu machen.

Dieser Vergleich setzt die Vergleichbarkeit des christlichen Verständnisses von Wirklichkeit mit jedem anderen voraus. Er macht sie auch bewußt. Sie liegt in der Funktion, die das Wirklichkeitsverständnis des Glaubens mit jedem anderen Gesamtverständnis von Wirklichkeit teilt: Sie alle orientieren und prägen von Grund auf und durchgehend die Erfahrung und Lebensführung der Menschen, die sie beherrschen. So wird deutlich, daß alle menschliche Erfahrung und alles menschliche Handeln - auch jenseits der Kirche - Profil und Richtung jeweils durch ein leitendes Verständnis von Welt und Mensch empfangen, das mit dem Wirklichkeitsverständnis des Glaubens nicht unbedingt identisch ist.

Diese Einsicht ist ein wichtiges Element theologischer Kompetenz. Sie bewahrt die Pfarrerinnen und Pfarrer vor einem Schaden, der ihre Amtsführung von Grund auf bedroht und durch nichts ausgeglichen werden kann. Nämlich davor, das Proprium des christlichen Wirklichkeitsverständnisses programmatisch zu ersetzen durch irgendeine zeitgemäßere, im Bereich der zeitgenössischen allgemeinen Bildung weniger anstößige Sicht. Unprogrammatisch, aber wirksam geschieht dasselbe durch den einfachen "Import" von Theorien anderer Wissenschaften ohne kritische Reflexion auf das sie leitende Wirklichkeitsverständnis und durch die anschließende Erhebung dieser Importe zum sachlichen Kriterium des Redens und Handelns im Amt.

Andererseits aber hebt der eigentümliche Inhalt des christlichen Wirklichkeitsverständnisses nicht seine Zugehörigkeit zur allgemeinen Sphäre des Wissens und der Bildung auf. Denn alle - auch alle wissenschaftlichen - Positionen, die in dieser Gesamtsphäre bezogen werden, bewegen sich im Horizont eines sie de facto leitenden - wenn auch häufig nicht klar ausgesprochenen - Grundverständnisses von Wirklichkeit; jedes hat seine propria; keines ist erfahrungswissenschaftlich gewonnen (denn jedes ist eine konstitutive Voraussetzung für das Machen von Erfahrung und ihre theoretische Verarbeitung). Keine dieser verschiedenen Sichtweisen scheidet wegen ihres eigentümlichen Inhalts aus der allgemeinen Sphäre von Bildung und Wissen aus; darum auch nicht das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens in seiner inhaltlichen Eigentümlichkeit. Von der Sphäre allgemeiner Bildung trennen können es nur methodische Mängel in der Art, wie sein Wahrheitsanspruch vertreten wird, aber nicht die Eigenart seines Inhalts. Nur deshalb ist auch die Vertretung dieses eigentümlichen Wirklichkeitsverständnisses und aller Einsichten, die sich in seinem Horizont bewegen, in der Sphäre der allgemeinen Bildung möglich - und geboten.

- C 5. Bedeutung der Methodenreflexion. - Diese Einsichten ergeben sich aus der Reflexion auf die Methoden des Theologiestudiums, wie sie von der Theologie selbst in einer intensiven Diskussion über "Hermeneutik" und "Wissenschaftstheorie" vollzogen wurde.

Diese Debatte hat zeitweilig als sachliche Irritation gewirkt. Diese Gefahr droht auch weiterhin. Aber rückblickend muß auch ihr bleibender Gewinn gesehen werden; nämlich die Einsicht:

- Daß es für die Gewinnung insbesondere des zweiten und dritten Grundelementes von theologischer Kompetenz (Einsicht in die Stichhaltigkeit des Wahrheitsanspruches theologischer Texte und Fertigkeit zur persönlichen Vertretung solcher Einsicht) grundsätzlich nicht ausreicht, die beschriebenen Methoden bloß anzuwenden, einzuüben und zu "trainieren". Vielmehr müssen auch die Gründe für die Unverzichtbarkeit gerade dieser Methoden klar werden, ihre Funktionsweise und die Voraussetzungen ihrer spezifischen Leistungsfähigkeit. Methodenkurse, z. B. exegetische Proseminare, können andernfalls steril werden.
- Daß in dieser Abhängigkeit der Gewinnung des zweiten und dritten Elements theologischer Kompetenz nicht nur vom Training bewährter Methoden der Textfassung, sondern auch von der systematischen Rechenschaft über sie die Gründe dafür liegen, daß das Studium der Theologie so außerordentlich anspruchsvoll, und das heißt praktisch: meist subjektiv sehr schwierig ist.
- Daß aber diese Schwierigkeit genau benennbare Sachgründe hat und deshalb auch durch didaktische Maßnahmen nicht beseitigt, sondern nur handhabbar gemacht werden kann. Denn das Studium ist objektiv ergebnislos, wenn am Schluß gesagt werden muß: Methoden nicht verstanden, Methoden nicht gekannt, Literalsinn nicht erfaßt, Wahrheitsfrage nicht gestellt und daher nicht entschieden.
- Daß daher das Sicheinlassen auf diese Schwierigkeiten der Methodenreflexion auch geboten ist. Denn: Erstens führt sie, wie gezeigt, nicht von der Sache des Evangeliums weg, sondern - im Kontext der spezifischen Gegenstände und verbindlichen Texte des Theologiestudiums (also dort, wo Bibel und Bekenntnis nicht "unter die Bank gesteckt" werden) - genau auf sie hin (eben auf die Sicht der Weltwirklichkeit als Kommen des Reiches Gottes). Zweitens kann die Einsicht des Theologen nur so diejenige inhaltliche Prägnanz gewinnen, die ihn einerseits vor der unbemerkten Überwältigung und Steuerung seines Denkens, Redens und Handelns durch eine andere als die evangelische Sicht der Wirklichkeit bewahrt, ihn aber zugleich andererseits zu einem dauernden kritischen Dialog mit und zum kritischen Lernen von allen Erfahrungen, Beschreibungen und Deutungen von Wirklichkeit befähigt, die ihm in der allgemeinen Sphäre des Wissens und der Bildung begegnen. Und drittens können dem Theologen auch nur unter der Voraussetzung solcher Einsicht nicht nur der Mut, sondern vor allem auch die - berufsbefähigende - Fertigkeit zur öffentlichen Vertretung der Wirklichkeitssicht des Evangeliums zuwachsen.
Soweit die Inhalte (Gegenstände, Quellen und Methoden) der in der ersten Phase der theologischen Ausbildung institutionalisierten Lehr- und Lernprozesse. Nun zu ihrer Organisation.

1.3.2 Organisation

A. Fächer

Die Organisation des theologischen Studiums muß sicherstellen, daß eine geordnete Beschäftigung mit der ganzen Breite seiner wesentlichen Gegenstände (II.1.3.1 A) erfolgt. Denn dient die Aufgliederung in eine Reihe von klassischen Fächern (in der Reihenfolge der Vorlesungsverzeichnisse): Altes Testament, Neues Testament, Kirchengeschichte, Systematische Theologie, Praktische Theologie. Neuere - nicht an allen Fakultäten vertretene - Fächer sind übergreifenden Fragen gewidmet; etwa: Religionswissenschaft, Missionswissenschaft, ökumenische Theologie. Im folgenden beschränken wir uns auf den Fächerkanon, der den Grundbestand der evangelisch-theologischen Fakultäten ausmacht.

Dieser Fächerkanon ist dem Inbegriff der Gegenstände des Theologiestudiums angemessen. Das beweisen die Motive, die bei der sukzessiven Ausdifferenzierung der klassischen Fächer wirksam waren: Ausgehend von der ursprünglichen organisatorischen Einheit der Schultheologie ("scholastischen" Theologie) und der systematisch zusammenfassenden Darstellung ihrer Ergebnisse in der Systematischen Theologie (ursprünglich als Einheit von Dogmatik und Ethik) hat sich zunächst die exegetische Theologie (biblische Theologie) gegenüber der Dogmatik verselbständigt. Dafür war zunächst die Bibelorientierung reformatorischer Theologie, inspiriert auch durch den Humanismus, sodann der Widerstand der Frömmigkeitsbewegung des 17. Jahrhunderts gegen Einführungen der Schulorthodoxie und schließlich die Aufklärung maßgeblich. Das Vordringen des historischen Bewußtseins verstärkte die Aufmerksamkeit auf die Geschichtlichkeit der Existenz von Glaube und Kirche und löste - in Aufnahme älterer Ansätze - die organisatorische Verselbständigung der Kirchengeschichte aus. Das Geschichtsbewußtsein schärfte aber auch das Bewußtsein dafür, daß das Handeln im Amt der Kirche durch die Probleme einer geschichtlich bestimmten Gegenwart herausgefordert wird, die einem dauernden Wandel unterliegen, und führte so schließlich zur Verselbständigung der Praktischen Theologie.

Der in Deutschland bestehende Fächerkanon evangelischer Theologie geht also nicht auf einen konstruktiven enzyklopädischen "Entwurf" zurück. Er verdankt sich vielmehr der geschichtlichen Selbsterfahrung der Theologie im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung von Bildung und Wissenschaft und einer darin begründeten Ausdifferenzierung der Beziehung auf ihren - einheitlichen - Gegenstand: den christlichen Glauben in seiner geschichtlichen Wirklichkeit und sozialen Verfaßtheit als Kirche. Dabei sind die Fächer von ihren Ursprüngen her auf die beiden wesentlichen Aspekte dieses Gegenstandes bezogen: Vorwiegend auf die Lehre der Kirche (Gegenstandsbereich 1: s. o. Ziffer 1.3.1 A 1.) beziehen sich die systematische und die exegetische Theologie; vorwiegend auf das Leben der Kirche (Gegenstandsbereich 2: s. o. Ziffer 1.3.1 A 2.) die historische und die praktische Theologie.

Der Fächerkanon evangelischer Theologie ist also der Institution gewordene Ausdruck ihres durch geschichtliche Selbsterfahrung gewachsenen Gegenstandsbewußtseins, oder: Sachverstandes. Durch die Beziehung auf den Gegenstand wird auch das Verhältnis der Fächer zueinander geregelt:

Die Fächer sind auf unterschiedliche Gegenstandsgebiete bezogen. Daher besitzen sie fachspezifische Kernbestände an Quellen. Aber die Fächer sind nicht von solchen Quellenbeständen her definiert. Darum besitzt keines eine ausschließliche Zuständigkeit für irgendwelche Quellen; nicht einmal den fachspezifischen Kernbestand.

Das gilt noch deutlicher von den Methoden: Beim Studium jedes Gegenstandes und aller Texte kommen alle Methoden ins Spiel. In der Methodenschulung erbringen daher alle Fächer ähnliche Leistungen.

Der besondere Ausbildungsbeitrag jedes Faches besteht darin, daß es sein besonderes Gegenstandsgebiet zur Geltung bringt. Von hier aus ergeben sich im einzelnen folgende Anforderungen:

- A 1. Systematische Theologie. - Ihr spezifischer Gegenstand ist die kirchliche Lehre in ihrem Wahrheitsanspruch, wie sie Ausdruck gefunden hat im kirchlichen Bekenntnis und ausgelegt worden ist in den schulmäßigen Darstellungen ihres systematischen Zusammenhangs. Dessen drei Themenbereiche sind: Prinzipienlehre, Dogmatik und Ethik. Es ist sicherzustellen, daß sie gleichmäßig zur Geltung kommen. Es muß deutlich werden, daß und wie sie sich gegenseitig fordern und voraussetzen. In der Prinzipienlehre sind für das Studium zwei Bereiche zentral: Erstens die Frage nach dem Grund und Gegenstand des Glaubens (und damit auch der Theologie selber) sowie alle damit zusammenhängenden Probleme. Sie lassen sich fast

sämtlich unter dem Titel einer "Lehre von der Offenbarung" zusammenfassen. Mit ihr sind alle klassischen Probleme der philosophischen Theologie, Ontologie, Kosmologie und Anthropologie sowie der Religionsphilosophie der Sache nach unlöslich verbunden. Zweitens die Frage nach der Stellung der Theologie im Kontext der Wissenschaften, nach ihrem eigenen Charakter als Wissenschaft und ihrem Verhältnis zu den nichttheologischen Wissenschaften. Hier hat die oben beschriebene Reflexion auf die Methoden der Theologie ihren pflichtmäßigen Ort (freilich: ohne auf ihn beschränkt zu sein!). Hier sind auch die Grundsätze für den Dialog mit den außertheologischen Geistes- und Handlungswissenschaften und die kritische Rezeption ihrer Ergebnisse zu bestimmen. Hiermit wiederum sind die Probleme der philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie unlöslich verbunden.

Die Dogmatik entfaltet die im kirchlichen Bekenntnis zur Sprache gebrachte Sicht des Glaubens auf die Grundverfassung der Wirklichkeit von Welt und Mensch nach ihrem materialen Inhalt; das heißt: als das Schöpfungs-, Versöhnungs- und Erlösungswerk des dreieinigen Gottes. Die dabei zu berührenden Grundthemen sind: Gott, die Schöpfung, der Mensch und seine Sünde, Gottes Gnade in Jesus Christus, das Wirken des Heiligen Geistes, die Kirche und das ewige Leben. Der Dogmatikunterricht soll die Bedingungen dafür bieten, daß die Studierenden nicht nur

- a) die Lehre der Kirche in ihrem systematischen Zusammenhang kennenlernen, sondern auch
- b) eine eigene Einsicht in die Stichhaltigkeit ihrer beiden Ansprüche gewinnen können, nämlich evangeliumsgemäß zu sein und wahr.

Thema der Ethik ist das Handeln des Glaubens, seine Möglichkeitsbedingungen und sein konkreter Vollzug, also die christliche Lebensgestaltung im Blick auf die eigene Person, Mitmensch, Gesellschaft und Natur. Die systematische Struktur von Entscheidungssituationen ist zu klären, und das Verfahren für den verantwortlichen Vollzug von anstehenden sowie für die richtige Beurteilung von schon getroffenen Entscheidungen ist deutlich zu machen und einzuüben. Der Ethikunterricht setzt den Dogmatikunterricht voraus und konkretisiert ihn in zwei Hinsichten: Er führt die praxisorientierende Bedeutung und Kraft der in der Dogmatik entfalteten christlichen Sicht von Mensch und Welt vor Augen; und er lehrt den kritischen Dialog mit den Handlungswissenschaften nicht nur zu führen, sondern dessen Ergebnisse jetzt auch anzuwenden. Die Ethik zeigt also die Ergebnisse von Prinzipienlehre und Dogmatik in Funktion; in Funktion für die Praxis des Glaubens - aber auch für die Praxis des Theologen.

- A 2. Exegetische Theologie (Altes Testament und Neues Testament). - Der Selbständigkeit und Funktion der Exegese im Fächerkanon evangelischer Theologie liegt eine systematisch-theologische Entscheidung der Reformation zugrunde: die Einsetzung des biblischen Offenbarungszeugnisses zur "einzigen Regel und Richtschnur" aller Lehre der Kirche. Die entscheidende Bedingung für die Möglichkeit einer solchen Kontrollfunktion des biblischen Zeugnisses ist die methodische und daher konsensfähige Erhebbarkeit des Literalsinnes des biblischen Zeugnisses. Nun hat zwar das Bewußtsein von den geschichtlichen Entstehungsbedingungen der biblischen Texte zu der Einsicht geführt, daß für die Erfassung des Literalsinnes biblischer Texte (samt aller dafür vorauszusetzenden Arbeitsschritte: s. o.) ein erheblich größerer Aufwand erforderlich ist, als die Väter der Reformation ahnten. Aber das macht das alte Vertrauen nicht hinfällig, daß der Literalsinn konsensfähig erhoben werden kann. Mit dem gestiegenen Aufwand ändert sich also nicht die alte Zielsetzung der exegetischen Theologie: den Literalsinn des biblischen Offenbarungszeugnisses so klar zu beschreiben, daß dann die kirchliche Lehre auf ihre Evangeliumsgemäßheit hin überprüft werden kann.

Auf dem Boden dieser Aufgabenstellung hat der Unterricht in den (erst spät auseinandergetretenen) Teilfächern der exegetischen Theologie sicherzustellen: zunächst, daß die Kenntnis der einheitlichen - Altes Testament, zwischentesta-

mentliche Literatur und Neues Testament umfassenden - Traditions-geschichte des biblischen Offenbarungszeugnisses gewonnen werden kann. Gleichzeitig muß er auch ein Verständnis der in diesem biblischen Offenbarungszeugnis eingeschlossenen Sicht der Wirklichkeit von Mensch und Welt ermöglichen; ihres fundamentalen Ansatzes, ihres Wachstums, der dabei aufgetretenen Probleme und Problemlösungen und schließlich ihrer konkreten Endgestalt im neutestamentlichen Christuszeugnis. Darüber hinaus muß der Unterricht nicht nur vor die Frage nach der Zuverlässigkeit der Texte als historischer Quellen führen, sondern auch vor die Frage nach der Wahrheit des in ihnen zum Ausdruck kommenden Verständnisses der Wirklichkeit von Mensch und Welt.

Das Auseinandertreten der alt- und neutestamentlichen Exegese in zwei Fächer hat die differenzierte Erfassung der verschiedenen Positionen innerhalb der Traditions-geschichte des biblischen Offenbarungszeugnisses und des inhaltlichen Reichtums seiner Sicht von Welt und Mensch gefördert.

Sie kann aber auch die Einheit des biblischen Offenbarungszeugnisses verstellen. Das geschieht schon, wo die Frage nach den zusammenhangstiftenden, durchgehenden Traditionslinien nicht mehr gestellt und zumindest vorschlagsweise beantwortet wird. Erst recht dort, wo die Frage nach der einheitlichen Sachperspektive des biblischen Zeugnisses in der Vielzahl seiner Ausprägungen entfällt. Im Extremfall kann das Auseinandertreten der Fächer Altes und Neues Testament zur programmatischen oder faktischen Verabschiedung der Frage nach der Einheit des biblischen Offenbarungszeugnisses und der Aufgabe ihrer Darstellung führen. Wo das geschieht, mißachtet und verläßt die Exegese die Einheit der zu predigenden Tradition. Damit wird sie im Rahmen der theologischen Ausbildung disfunktional.

Es sind also besondere Vorkehrungen zu treffen, die das Ausfallen der Frage nach der Einheit des biblischen Offenbarungszeugnisses im Studium verhindern und eine methodische Hilfestellung zu ihrer Beantwortung geben. Derartige Antworten werden nicht dadurch wertlos, daß sie vorläufig sind und offen für Korrekturen durch die weitere wissenschaftliche Arbeit an den Texten.

- A 3. Kirchengeschichte. - Im Studium dieses Fachs muß die Kenntnis des Lebens der Kirche in seiner geschichtlichen Bewegung gewonnen werden können. Gleichzeitig muß eingesehen werden können, daß die Organisation der Kirche und die Institutionen ihres Lehrens und Handelns die konkrete Ausdrucksgestalt der - ursprünglich und wesentlich - sozial verfaßten Existenz des Glaubens in der geschichtlichen Welt sind. Sie müssen verständlich werden können als das konkrete Resultat der Praxis des Glaubens unter den geschichtlichen Bedingungen seines gesellschaftlichen Umfeldes; also als Ergebnis von Versuchen, durch die institutionelle Gestalt der Glaubensgemeinschaft deren Mission an ihren sozialen Kontexten zu erfüllen (Eph. 3,10: Kundmachung der mannigfaltigen Weisheit Gottes an die Mächte und Gewalten "durch die Ekklesia").

Dafür sind unabdingbare Voraussetzungen: Erstens, daß nach der Stellung und Funktion des kirchlich verfaßten Christentums im Kontext des gesellschaftlichen Gesamtsystems und des Funktionszusammenhangs seiner Teilsysteme (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung) gefragt wird; nach den epochenspezifischen Gestalten dieses Funktionszusammenhangs; nach dem Verhältnis der gesellschaftlichen Kräfte, das für ihn jeweils grundlegend ist; und nach den Bedingungen seines epochalen Wandels (Sozialgeschichte des Christentums). Hier stellt sich die Aufgabe eines kritischen Gesprächs mit den nichttheologischen Geschichts- und Handlungswissenschaften, das nach denselben Grundsätzen zu führen ist wie etwa in der Ethik. Zweitens muß nach den inneren Bewegkräften für die Gestalt der Kirche in der Entwicklung der Frömmigkeit, der Theologie und des kirchlichen Rechts gefragt werden. Gleichzeitig müssen die Bedingungen und Mechanismen der Konsensbildung, der Vorbereitung und des Fällens von Entscheidungen durchsichtig gemacht werden. Dabei ist auf die Motive und Kriterien zu achten, die in diesen

Vorgängen wirksam waren. Drittens muß deutlich werden, daß diese beiden Fragen nach den gesamtgesellschaftlichen und den innerchristlichen Kräften, die das geschichtliche Leben der Kirche von außen und innen zugleich bestimmen - zusammengehörig und gleichnotwendig sind für jedes Verstehen des geschichtlichen Lebens der Kirche aus den dafür tatsächlich grundlegenden Kräften. Erst auf dem Boden eines solchen Verständnisses kann dann - viertens - auch die notwendige Frage nach der Evangeliumsgemäßheit der geschichtlichen Praxis des Glaubens konkret - und das heißt: unter Berücksichtigung der ganzen Komplexität ihrer Bedingungen - gestellt werden.

Genau dies - die Erfassung der systematischen Komplexität der geschichtlichen Praxissituation der Kirche im gesamtgesellschaftlichen Kontext - ist aber auch die Voraussetzung für die angemessene Wahrnehmung der Praxisbedingungen der Kirche in der geschichtlichen Gegenwart: Die Darstellung des Kräftespiels, in dem das geschichtliche Leben der Kirche *re vera* steht, darf diese konkrete Wahrnehmung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxissituation der Kirche nicht systematisch irreführen, sondern muß zu ihr anleiten. Der kirchengeschichtliche Unterricht besitzt hier eine grundlegende Orientierungsfunktion für die Praxis der Kirche und das Handeln in ihrem Amt. Es ist sicherzustellen, daß er sie richtig erfüllt.

Eine spezifische Schwierigkeit ist, die Breite des Gegenstandsgebietes angemessen zur Geltung zu bringen. Bei der Lösung des Problems sind zwei Grundsätze zu beachten:

Erstens muß sichergestellt werden, daß zumindest ein erster Eindruck von der epochenübergreifenden Einheit der Kirchengeschichte in ihrem Gesamtverlauf gewonnen werden kann. Nur so kann die Frage nach dem Zusammenhang von Identität und Wandel in der geschichtlichen Existenz der Glaubensgemeinschaft konkret gestellt und beantwortet werden. Ebenso verlangt das Zusammenspiel von Kirche und gesamtgesellschaftlichem System die epochenübergreifende Betrachtung.

Zweitens ist die Betrachtung und Verdeutlichung des die Geschichte des kirchlichen Lebens bestimmenden Kräftespiels am signifikanten Einzelfall unverzichtbar. Es ist zu veranschaulichen, wie die geschichtliche Bewegung der Kirche aus dem Zusammenspiel rekonstruierbarer Entscheidungen von einzelnen und überpersönlichen Bedingungen und Tendenzen zustande kommt. Wie dabei die Orientierung an invarianten Grundsätzen und das Eingehen auf wechselnde geschichtliche Bedingungen zusammenspielen. Schließlich: ob und wie die Kontrolle am Auftrag der Kirche vollzogen wurde.

- A 4. Praktische Theologie. - Ihre Lehr- und Lernprozesse sind so einzurichten, daß durch Teilnahme an ihnen eine Kenntnis speziell der Praxissituation des kirchlichen Amtes gewonnen werden kann; unter verschiedenen historischen, speziell aber gegenwärtigen Bedingungen. - Es muß sichergestellt werden, daß es durch das Studium vorgegebener (insofern also "historischer") Fälle zu einem klaren Verständnis ihres inneren Aufbaus als auftragsgemäß professionelle Handlung im Amt kommen kann (also als Beispiel für "theologische Kompetenz in Aktion"). Dazu sind insbesondere thematisch zu machen: der für das Handeln im Amt wesentliche Zusammenhang verschiedener Handlungsfelder, der institutionelle Kontext jeder Handlung im Amt und die inneren Bedingungen ihrer Auftragsgemäßheit (Sachgemäßheit). - Erst wenn so der innere Aufbau, der "Sinn" einer Handlung im Amt verstanden ist, kann auch eine eigene Einsicht in ihre Auftragsgemäßheit (oder -widrigkeit) gewonnen werden.

Auch für das Studium der Praktischen Theologie in der ersten Phase der theologischen Ausbildung gilt also, was für diese Phase insgesamt gilt: Sein Gegenstand ist nicht die eigenverantwortlich zu projektierende, sondern die vorgegebene und als solche zunächst zu studierende Praxis im kirchlichen Amt. Auch die Praktische Theologie gehört zur Theorie der Amtspraxis und ist nicht schon diese selbst. Sie beschreibt diese Praxis, aber betreibt sie nicht.

Daran ändern auch punktuelle Praxiserfahrungen der Studierenden nichts (Gemeindepraktika u. ä.). Deren Bedeutung ist nicht auf das Studium der Praktischen Theologie beschränkt oder gar zugespitzt. Sie sollen die Studierenden vielmehr im Blick auf alle Fächer des Studiums dabei unterstützen, einen zunächst selbst "theoretischen" Begriff, eine klare Vorstellung von der Bedeutung der im Studium zu gewinnenden theoretischen Kenntnisse und Einsichten für die bevorstehende Praxis zu entwickeln.

Das gilt nur deshalb in besonderem Maße für die Arbeit an den Gegenständen der Praktischen Theologie, weil sie in dem - sehr nüchternen und genauen - Sinne die "Krone des theologischen Studiums" (Schleiermacher) ist, daß sie Ergebnisse des Studiums aller zuvor genannten Fächer voraussetzt und zusammenfaßt. Nämlich:

- Kenntnis der in der Schrift und in der kirchlichen Lehre zur Sprache gekommenen christlichen Sicht der Wirklichkeit von Mensch und Welt sowie die - eine explizite Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen von Mensch und Welt einschließende - Einsicht in ihre Stichhaltigkeit (aus der Biblischen und Systematischen Theologie);
- darin eingeschlossen: Einsicht in das Wesen, die Konstitution und den Auftrag des Glaubens sowie der Kirche (aus denselben Fächern);
- Einsicht in den formalen Aufbau und die inhaltlichen Normen von ethischen Entscheidungen des Glaubens (Akten seiner begründeten Verhaltenswahl) (aus der Systematischen Theologie: Ethik);
- darin eingeschlossen insbesondere die Notwendigkeit, nicht nur die ethischen Normen, sondern auch die das Handlungsgebiet tatsächlich beherrschenden - physischen und sozialen - Wirkungsbedingungen und Gesetzmäßigkeiten in Rechnung zu stellen; sowie die Notwendigkeit, für deren Erkenntnis von den außertheologischen Handlungswissenschaften lernen zu müssen; sowie schließlich die Einsicht, daß und wie dieser Dialog kritisch zu führen ist (ebenfalls aus der Systematischen Theologie, nämlich aus der Prinzipienlehre und wiederum der Ethik);
- Einsicht in das gegenwärtig geschichtlich gegebene Institutionengefüge von Kirche und Gesellschaft samt den in ihm gegenwärtig wirksamen gesellschaftlichen und kirchlichen Kräften und Tendenzen (aus der Kirchengeschichte).

Nicht die Breite, wie in der Kirchengeschichte, sondern sein innerer Voraussetzungsreichtum macht also die spezifische Komplexität des Gegenstandes der Praktischen Theologie aus.

Aber auf kein Element in diesem ganzen Komplex von Voraussetzungen kann sie verzichten, wenn sie ihren spezifischen Ausbildungsbeitrag erbringen will: nämlich die Entwicklung einer - eben nicht rein willkürlichen und persönlich enggeführten, sondern durch theologische Kenntnisse und Einsichten in die geschichtliche Realität von Lehre und Leben der Kirche gestützten - "Vorstellung" von der Praxissituation des Amtes. Und zwar eine Vorstellung, welche zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst bereit macht, das Vorverständnis für die Verarbeitung seiner Erfahrungen bietet und zugleich den Anknüpfungspunkt für seine weiterführenden Beiträge zur Ausbildung der theologischen Kompetenz des Kandidaten.

In den Zusammenhang dieser Ausbildungsleistung des Studiums der Praktischen Theologie gehört auch die Anfertigung eines Predigt- und Unterrichtsentwurfes. In ihnen gibt der Student sich und anderen Rechenschaft über seine genaue und detaillierte Vorstellung über eine eigene Maßnahme für eine aufgrund der im Studium bisher gewonnenen Kenntnisse und Einsichten klar und möglichst realistisch imaginierte Praxissituation. Entwürfe für Praxisfelder des Amtes, die aufgrund der Ergebnisse des Studiums alleine überhaupt nicht "realistisch imaginiert" werden können (Seelsorge, Gemeindeaufbau), scheiden in der ersten Phase also auch für den Entwurf einer eigenen praktischen Maßnahme aus.

Zusammenfassend gilt also: Das Studium der Praktischen Theologie teilt den theoretischen Charakter der ersten Ausbildungsphase. Ihr besonderer Beitrag besteht

darin, daß sie theoretische Ergebnisse des Studiums der anderen Fächer voraussetzt und zu einer eigenen Vorstellung von auftragsgemäßer Führung des Pfarramts zusammenfaßt. Darin leitet sie zu einem für theologische Kompetenz wesentlichen Akt an; nämlich zum Schritt von der Theorie für die Praxis zur - theoretisch gestützten und kontrollierten - Phantasie für die Praxis (vgl. das unten 2.3.1 C über den Entwurf von Handlungen im Amt Gesagte).

B. Lehrveranstaltungsformen

In allen Fächern muß die Organisation der Lehr- und Lernprozesse zwei Zielen gleichzeitig dienen. Sie muß einerseits das fachspezifische Gegenstandsgebiet in ausreichender Breite zum Zuge bringen. Das ist eine notwendige Bedingung für die Gewinnung der Kenntnisse, die für theologische Kompetenz unerlässlich sind. Gleichzeitig muß sie andererseits den Studierenden ausreichend Gelegenheit zu eigener methodischer Arbeit an den Quellen geben, die für das Gegenstandsgebiet repräsentativ oder unverzichtbar sind. Das ist eine notwendige Bedingung dafür, daß die Studierenden die für ihre theologische Kompetenz wesentlichen eigenen "Einsichten" sowie die "Fertigkeit" gewinnen, sie zu "vertreten".

Die traditionelle Lösung dieses Problems ist das Nebeneinander von als "Vorlesung" und als "Seminar" organisierten Lehrveranstaltungen. Dieses Nebeneinander hat sich im Grundsatz bewährt.

Die Einrichtung von Lehr- und Lernprozessen, die mehrere Fächer beteiligen ("interdisziplinäre Lehrveranstaltungen"), kann, muß aber nicht immer eine Verbesserung der Chance für den Gewinn von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten sein. Die Entscheidung hierüber fällt grundsätzlich im Blick auf die in Frage kommenden Gegenstände und Quellen.

1.4 Ort

Das Theologiestudium kann an staatlichen Fakultäten (1.4.1) und - im Rahmen der geltenden Bestimmungen - an Kirchlichen Hochschulen absolviert werden (1.4.2).

1.4.1 Fakultäten

Der gegebene institutionelle Ort für die Lehr- und Lernprozesse der ersten Ausbildungsphase ist die Universitätsfakultät als Teil des einheitlichen öffentlichen Bildungssystems der Gesellschaft. Das ist nicht nur zufällig so, sondern eine sachlich gebotene Bedingung dafür, daß die erste Phase der Ausbildung den beschriebenen grundlegenden Beitrag zur Gewinnung theologischer Kompetenz erbringen kann. Denn theologische Kompetenz ist im Endeffekt die Fähigkeit, auf Kenntnissen beruhende eigene Einsichten selbständig zu vertreten. Sie setzt also den - letztlich unverfügbaren - Gewinn eines bestimmten Wahrheitsbewußtseins voraus und die Fähigkeit, eingesehene Wahrheiten auch als solche zu vertreten. Die Sphäre des Gewinns von Einsicht in Wahrheit und der Vertretung von eingesehener Wahrheit ist aber die öffentliche, gesellschaftseinheitliche Sphäre von Bildung und Wissen, in der alle Glieder der Gesellschaft miteinander kommunizieren. Nur im Kontext dieser Institutionen kann also die für theologische Kompetenz konstitutive theologische Einsicht (nämlich die Einsicht in die Stichhaltigkeit des Wahrheitsanspruches des Evangeliums und der kirchlichen Lehre) und die ebenfalls unabdingbare Fertigkeit, diese Wahrheit auch persönlich zu vertreten, gewonnen werden.

Folglich müssen die Fakultäten und Hochschulen auch von den Kirchen selber als Glieder im Gesamtzusammenhang des nicht spezifisch kirchlichen, sondern gesamtgesellschaftlichen Bildungssystems respektiert werden. Das heißt praktisch:

Einerseits haben die Kirchen von den Fakultäten zwar zu verlangen, daß diese Lehr- und Lernprozesse einrichten und betreiben, die den beschriebenen grundlegenden Beitrag zur Gewinnung theologischer Kompetenz zuverlässig erbringen.

Dabei haben sie die Fakultäten dadurch zu unterstützen, daß sie ihr Verständnis von theologischer Kompetenz und die an ihre Aus- und Fortbildung zu stellenden Anforderungen deutlich artikulieren.

Andererseits müssen die Kirchen jedoch - und zwar letztlich um der beschriebenen Ausbildungsleistungen der Fakultäten willen - damit rechnen, ja erwarten: daß die Fakultäten als Glieder des gesamtgesellschaftlichen Systems Wissenschaft über ihre Aufgaben in der Pfarrerausbildung (und der vom Staat verlangten Lehrerausbildung) hinaus und unbeschadet ihrer besonderen Beziehungen zu den Kirchen alle Freiheiten bei der Erforschung ihres spezifischen Gegenstandes in Anspruch nehmen und ausnutzen, die der wissenschaftlichen Arbeit garantiert sind.

1.4.2 Kirchliche Hochschulen

Die Existenz der kirchlichen Hochschulen hält die geschichtliche Erfahrung fest, daß die Gesellschaft die Freiheit der Theologie nicht immer ausreichend gewährleistet.

Eben deshalb räumen die Kirchen ihren Hochschulen alle Freiheiten ein, die die wissenschaftliche Forschung verlangt. Nur weil sie das tun, kann das Studium an den Kirchlichen Hochschulen denselben Beitrag zur Grundlegung theologischer Kompetenz erbringen wie das Studium an Fakultäten. Ob das tatsächlich geschieht, hängt u. a. davon ab, wieweit der Ausfall der institutionalisierten Verbindung mit den wissenschaftlichen Fächern anderer Fakultäten ausgeglichen werden kann.

2. Vorbereitungsdienst (Zweite Phase der Ausbildung)

2.1 Ziel

Die zweite Ausbildungsphase strebt auf den Grundlagen der ersten den Abschluß der Ausbildung und deren einheitliches Gesamtziel an: die subjektiven und objektiven Voraussetzungen für die Ordination. Im Blick auf dieses Ziel ist die Ausbildung mit ihren beiden Phasen eine Einheit. Das wird deutlich aus dem Blick auf das Ziel der zweiten Phase selbst (2.1.1) und darauf, wie seine Erreichung einerseits den Bildungserfolg der ersten Phase voraussetzt (2.1.2), ihn aber zugleich andererseits auch vertieft (2.1.3).

2.1.1 Das Ziel der zweiten Phase:

Die Erreichung der objektiven und subjektiven Voraussetzungen für die Ordination
Im Vorbereitungsdienst werden die Kandidatinnen und Kandidaten den realen Anforderungen des Pfarrerberufs ausgesetzt. Gleichzeitig wird ihnen zugemutet, sich die Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten anzueignen, die zur Erfüllung dieser Anforderungen notwendig sind. Auf diese Weise sollen sie über ihre aus früheren Lebensphasen (einschließlich Studium) mitgebrachte Vorstellung vom Pfarrersein hinaus am eigenen Leibe erfahren, was es in Wirklichkeit heißt, Pfarrer zu sein.

Das heißt: Die Kandidaten sollen einerseits die objektiven Anforderungen an die auftragsgemäß professionelle Führung des Amtes der Kirche heute kennenlernen. Aufgrund dessen können und sollen sie zugleich andererseits auch erfahren, wie diese objektiven Anforderungen sich zu den Stärken und Schwächen ihrer eigenen Person, zu ihrem Selbstgefühl und Lebensplan verhalten.

Ziel der zweiten Ausbildungsphase ist also, eine Situation herbeizuführen, in der die Kirche entscheiden kann, ob der Kandidat "in den Jahren des Lernens" dasjenige Maß an Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten gewonnen hat, das den objekti-

ven Anforderungen einer auftragsgemäß professionellen Amtsführung genügt; und in der der Kandidat entscheiden kann, ob er sich wirklich mit dem Auftrag des kirchlichen Amtes identifizieren kann und es professionell führen will.

Nur wenn beide Entscheidungen positiv ausfallen, ist die Ordination sinnvoll und verantwortbar.

2.1.2 Abhängigkeit von der ersten Phase

Der Erfolg der zweiten Ausbildungsphase hängt von den in der ersten erworbenen Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten ab. Nur auf ihrem Boden und in ihrem Horizont ist die sachgemäße Verarbeitung der Erfahrungen der zweiten Phase möglich:

- a) Nur auf dem Hintergrund der aus dem Studium mitgebrachten Kenntnisse über die geschichtliche Existenz des Glaubens in seiner sozialen Verfaßtheit als Kirche, ihrer historischen Tiefendimension und der Dynamik der inneren und äußeren Kräfte, die ihre Entwicklung bestimmen, kann der Kandidat die im Vorbereitungsdienst erfahrene aktuelle Lebenswirklichkeit der Gemeinde angemessen - und das heißt: im geschichtlichen Zusammenhang - wahrnehmen. Das Verständnis der geschichtlichen Einheit der Kirche ist die Bedingung für das Verständnis ihrer ökumenischen Einheit; vor Ort und weltweit. Nur wenn die Gegenwartssituation der Gemeinde im gesellschaftlich-geschichtlichen Zusammenhang wahrgenommen wird, können auch die spezifischen Gefahren und Chancen dieser Gegenwart wahrgenommen werden. Nur aufgrund dessen kann dann auch verstanden werden, daß der Auftrag des Pfarramts nur in der Generationen und Regionen übergreifenden Gemeinschaft der Amtsträger erfüllt werden kann; und: was "Gemeinschaft der Amtsträger" vor Ort jeweils konkret heißt.
- b) Nur wenn der Kandidat aus dem Studium wenigstens den Ansatz einer eigenen Einsicht in die Wahrheit des Wortes vom Kreuz, seine ermutigende und wegweisende Kraft mitbringt, kann sich für ihn aus der teilnehmenden Erfahrung mit der Praxis des Pfarramts die Frage ergeben: was an dieser Praxis - der beobachteten und der eigenen - auftrags- und sachgemäß ist und was nicht. Nur dann kann auch wahrgenommen werden, daß damit exemplarisch danach gefragt ist, was überhaupt Evangeliumsgemäßheit des Handelns heißt, nicht nur des privaten, sondern auch des beruflichen (und insofern "öffentlichen"), und nicht nur der Amtsträger der Kirche, sondern aller ihrer Glieder. Nur wo sich die Frage nach dem Verhältnis von Wahrheit und Praxis, nach der Möglichkeit des "aletheuein" im Amt in dieser ihrer Grundsätzlichkeit und Hartnäckigkeit stellt, kann auch erfahren werden, daß allein sie die Quelle der sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit, der kritischen Kraft und der geistlichen Lebendigkeit allen Handelns im Amt ist.
- c) Schließlich entscheidet sich an der im Studium erworbenen "hermeneutischen Kompetenz" des Kandidaten, also an seiner Beherrschung der Methoden des Erfassens und Verfassens von Texten, ob er den vielfältigen Kommunikations- und Kooperationsanforderungen gewachsen ist, mit denen ihn der Vorbereitungsdienst konfrontiert. Bei einer sachgemäßen Einrichtung des Vorbereitungsdienstes werden alle im Studium gelernten Verfahren des Erfassens von Texten weiterhin gefordert; gleichzeitig steigen die Zumutungen an eine situationsgerechte Verfassung von Texten enorm. Der Vorbereitungsdienst läßt die Kandidaten erfahren, daß Sprachfähigkeit zwar nicht alles ist, daß aber ihre Schwächen nicht durch andere Fähigkeiten ersetzt werden können.

Wie gestaltet sich dabei die Beziehung der verschiedenen "Fächer" (praxisfeldspezifischen Kurse; s. u. 2.3.2 A.) der zweiten Ausbildungsphase zu den Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten aus der ersten Phase im einzelnen? Hier drängt sich immer wieder der Eindruck von besonderen thematischen Affinitäten auf: etwa der

Predigt zu Exegese und Dogmatik, der Seelsorge zur Geschichte der praxis pietatis, der Diakonie zur Ethik, und vor allem eine direkte Beziehung der Praxisfelder zur einschlägigen Teildisziplin der Praktischen Theologie, also zur Homiletik, Poimenik, Religionspädagogik. Aber eine genauere Betrachtung zeigt:

Erstens leisten alle Fächer der ersten Phase ihren Beitrag zur Begründung theologischer Kompetenz nur im Verbund mit allen anderen. Alle Fächer der ersten Phase wirken zusammen zur Grundlegung eines einheitlichen Ganzen an theologischen Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten.

Zweitens: Dieses Ganze wird in allen Fächern der zweiten Phase jeweils als Ganzes vorausgesetzt und in Anspruch genommen. So setzt z. B. eine solide Predigtpraxis de facto den Rückgriff auf das Ganze der in allen Studienfächern gewonnenen Kenntnisse (also nicht nur der Exegese und Dogmatik, sondern auch der Kirchen- und Theologiegeschichte), auf das Ganze der in ihnen gewonnenen Einsichten (insbesondere in die Stichhaltigkeit und Vertretbarkeit des Wahrheitsanspruchs der Wirklichkeitssicht des Glaubens und ihrer praktischen Orientierungskraft) und auf das Ganze der im Studium gewonnenen Methodenkompetenz voraus. Dasselbe ließe sich für sämtliche Praxisfelder des Pfarramtes zeigen (Seelsorge, Unterricht, Diakonie, Gemeindeaufbau etc.).

Daher besteht eine exklusive Vorbereitungsbeziehung von einzelnen Fächern der ersten Phase zu einzelnen Fächern der zweiten Phase nicht; und insbesondere auch keine vorrangige oder gar exklusive Zulieferfunktion der Praktischen Theologie für die zweite Phase - unbeschadet ihrer beschriebenen "Brückenfunktion".

2.1.3 Vertiefung der im Studium gewonnenen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten

Der Vorbereitungsdienst setzt aber die aus dem Studium mitgebrachte persönliche Kompetenz der Kandidaten nicht nur voraus, um das Ausbildungsgesamtziel zu erreichen. Sondern wenn und indem er dieses Ziel erreicht, erweitert und vertieft er auch diese Kompetenz selber.

- a) Erstens führen die Erfahrungen des Vorbereitungsdienstes zur Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse des Kandidaten. Einerseits wird er auf praktisch unerträgliche Lücken seines im Studium erworbenen Wissens aufmerksam werden und sich um ihre Beseitigung bemühen. Andererseits wird ihm die teilnehmende Erfahrung mit der Praxis des Pfarramtes Kenntnisse - insbesondere über die Gegenwartssituation der Kirchen - vermitteln, die ihm im Studium gar nicht zugänglich waren.
- b) Sodann vertiefen die Herausforderungen und Erfahrungen des Vorbereitungsdienstes die aus dem Studium mitgebrachten Einsichten in die Bedeutung und Wahrheit der christlichen Botschaft und des kirchlichen Auftrags. Es wird regelmäßig zur Infragestellung mitgebrachter Gewißheiten, zu neuen Akzentsetzungen und zur Anbahnung neuer Überzeugungen kommen. Teile der Überlieferung, die bisher eher für marginal gehalten wurden, können an Gewicht gewinnen; und umgekehrt.
- c) Das ist regelmäßig als Resultat der systematisch erschwerten und erhöhten Anforderungen zu erwarten, die der Vorbereitungsdienst an die Fertigkeit der Kandidaten zur Vertretung eigener christlicher und theologischer Einsichten mit sich bringt. Diese müssen nicht wie bisher nur persönlich, sondern öffentlich vertreten werden; in den institutionellen Verflechtungen des Amtes, gemäß seinen Anforderungen, unter den Wirkungsbedingungen seiner Handlungsfelder und in seiner - kirchlichen und damit implizit auch gesellschaftlichen - Verantwortung. Das schließt die - vielleicht ungewohnte - Aufgabe ein, Formen der Frömmigkeitspraxis weitergeben und pflegen zu müssen.

Von dieser Herausforderung zur öffentlichen Vertretung und Gestaltung eigener theologischer Überzeugung geht der eigentliche weiter- und über das Studium hin-

ausführende Impuls der zweiten Ausbildungsphase aus. Sie bestimmt die persönliche Ausgangssituation, den Weg und die Organisation der zweiten Phase.

2.2 Persönliche Ausgangssituation

Der Eintritt in den kirchlichen Vorbereitungsdienst wird regelmäßig als ein biographisch tieferer Einschnitt erfahren als der Beginn des Studiums. Das Recht dieser Einschätzung ergibt sich aus der Situation des Vorbereitungsdienstes, die zumindest in vier Hinsichten neu ist für die Kandidaten.

Erstens setzt der Eintritt in den Vorbereitungsdienst einen gewissen Abschluß der Suche nach der eigenen Identität voraus. Er bedeutet für die einzelne Person die Probe auf die Tragfähigkeit des erreichten Ergebnisses. Folglich muß der Vorbereitungsdienst auch so eingerichtet sein, daß er diese Probe erbringen kann. Er enttäuscht, wenn in ihm nur erneut - wie im Studium - Angebote zur Findung der eigenen Identität gemacht werden.

Zweitens: Mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst nimmt der Kandidat nicht nur eine persönliche Identifikation mit dem Auftrag der Kirche vor, sondern vor allem auch mit ihrer konkreten Erscheinung als sozialer Organisation; zwar noch probeweise, aber öffentlich, vor den Augen der Gesamtgesellschaft. Damit wird er de facto rechenschaftspflichtig nicht mehr bloß für seine persönliche christliche und theologische Überzeugung, sondern für die Sache der verfaßten Kirche. Er erfährt, daß er nicht mehr nur einstehen muß für die ihn überzeugende Wahrheit des Evangeliums, sondern auch für die Art und Weise, wie die Kirche durch ihre konkrete Verfassung und Arbeit diese Wahrheit vertritt, also für die gesellschaftliche Objektivität der Kirche. Ist er - persönlich und im Blick auf die kirchliche Realität - imstande, einschlägigen Anfragen standzuhalten?

Drittens entspricht der persönlichen Identifikation mit der Kirche auch eine erste probeweise Identifikation der Kirche mit dem Kandidaten. Mit der Übernahme in den Vorbereitungsdienst überträgt ihm die Kirche einen Auftrag in zwar vorläufiger, zugleich aber verbindlicher Weise. Alle Lehr- und Lernprozesse der zweiten Phase stehen unter diesem Vorzeichen. Folglich stehen sie auch selber sämtlich unter dem Auftrag der Kirche und im Rahmen ihrer Ordnung. Während in der ersten Phase über die konkreten Lerngemeinschaften und den Besuch von Lehrveranstaltungen in einem hohen Maße die persönliche Wahl des Kandidaten entscheidet, überwiegen in der zweiten Phase die verpflichtenden Vorgaben durch die kirchliche Ausbildungsordnung als Teil der Kirchenordnung insgesamt (was vor allem die schwierige Zumutung von nicht frei gewählten Lernsituationen und -gemeinschaften einschließt). Konnte der Kandidat in der ersten Phase die Lernzumutungen in einem hohen Maße seinen persönlichen Bedürfnissen, Stärken und Interessen anpassen, so steht er jetzt umgekehrt vor der Aufgabe, mit seiner Person den verpflichtenden Anforderungen der kirchlichen Ordnung gerecht zu werden.

Viertens: Darin findet nur seinen institutionellen Ausdruck, was weit darüber hinaus Grundzug der zweiten Ausbildungsphase ist: Der Kandidat wird den objektiven Anforderungen der Amtsführung ausgesetzt. Und ihm wird zugemutet, sich die dafür erforderlichen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten (auf der Grundlage der Ergebnisse seines Studiums und im ständigen Rückgriff auf sie) anzueignen.

Die Verbindlichkeit der kirchlichen Ausbildungsordnung hat darin ihren Grund und ihr Recht, daß sie diese objektiven Anforderungen zur Geltung bringt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit ihrer sorgfältigen Kontrolle und Fortschreibung. Die Kandidaten müssen exemplarisch an der Ausbildungsordnung erfahren können, daß der Verbindlichkeit kirchlicher Ordnung ihre Sachgemäßheit und ihre Verlässlichkeit entspricht. Das können sie nur, wenn auch die für die kirchliche Ausbildungsordnung zuständigen Organe und Personen in einer vorbildlichen und inspirierenden Weise zu jeder argumentativen Vertretung ihrer Entscheidungen bereit sind.

2.3 Wege

Die Lehr- und Lernprozesse der zweiten Phase müssen so eingerichtet sein, daß sie die Voraussetzung der Ordination erreichen. Das ist: eine erste Habitualisierung der Fähigkeit, die wesentlichen Grundaufgaben des Pfarramts in ihrer je situationspezifischen Zuspitzung zu erkennen, Lösungen für sie zu entwerfen und situationsgerecht durchzuführen. Was für Lehr- und Lernprozesse sind dafür einzurichten? Für die Antwort auf diese Frage sind wiederum die wesentlichen und unverzichtbaren Inhalte (s. 2.3.1) dieser Ausbildungsprozesse grundlegend. Sie bestimmen die Anforderungen an ihre Organisation (s. 2.3.2).

2.3.1 Inhalte

Auch an den Inhalten der Lehr- und Lernprozesse der zweiten Phase müssen der Sache nach Gegenstände (A), die Begegnungsgestalten dieser Gegenstände (B) und die zu ihrer Bearbeitung erforderlichen Methoden (C) unterschieden werden. Dann treten die formalen Eigentümlichkeiten der Ausbildung in der zweiten Phase gegenüber der ersten plastisch hervor.

A. Gegenstände:

Aus dem, was über das Ziel und die Situation des Vorbereitungsdienstes gesagt wurde, ergibt sich: Sein spezifischer Gegenstand ist die Praxis der Führung des Amtes im Rahmen der kirchlichen Ordnung; und zwar als eine Praxis, die der Kandidat nicht nur von außen betrachtet, sondern an der er im Rahmen seines Auftrags selber verantwortlich teilnimmt.

Damit sind zwei Unterschiede zum Gegenstand der ersten Phase gegeben:

Erstens eine materiale Zuspitzung: Der Gegenstand des Studiums ist die geschichtliche Existenz des Glaubens in seiner sozialen Verfaßtheit, also das Leben der Kirche in der für es konstitutiven Dynamik, institutionellen Vielschichtigkeit und geschichtlichen Gesamtbewegung. Demgegenüber ist der direkte Gegenstand des Vorbereitungsdienstes gewissermaßen nur ein Ausschnitt aus diesem Ganzen: das Amt, sein Auftrag, sein gegenwärtiger institutioneller Aufbau und Kontext, seine gegenwärtigen Handlungsanforderungen und Wirkungsbedingungen.

Zweitens eine formale Konkretisierung (und dementsprechende Komplizierung). Gegenstand des Studiums sind: gegebene Handlungszusammenhänge, abgeschlossene Prozesse, vollzogene Entscheidungen, also jedenfalls "historische", vorgegebene Sachverhalte, die als solche vom Studenten studiert, aber nicht projiziert, beschrieben, aber nicht betrieben werden wollen und können. Demgegenüber ist der spezifische Gegenstand der zweiten Phase eine Praxis, die sich zwar in einer ebenfalls gegebenen Ordnung nach objektiven Anforderungen bewegt, aber als Praxis gerade nicht selbst schon gegeben ist und als solche nur beschrieben werden kann, sondern jetzt gerade erst betrieben werden muß - und zwar vom Kandidaten selbst. Kurz: Gegenstand des Studiums ist das Leben der Kirche als dem Studenten gegenüberstehende geschichtliche Gegebenheit; hingegen: der spezifische Gegenstand des Vorbereitungsdienstes sind Handlungen unter den objektiven Gegebenheiten und Anforderungen des Amtes, in die der Kandidat selbst als Akteur involviert ist.

Die spezifische Differenz bezieht sich also auf das Verhältnis zwischen dem Gegenstand und dem eigenen Handeln des Kandidaten. Auf die dem Studierenden vorgegebenen und von ihm gewählten Gegenstände des Studiums nimmt sein eigenes Handeln keinen konstitutiven Einfluß; es gehört daher auch selber gar nicht in den Gegenstand der Lehr- und Lernprozesse hinein. Hingegen: auf den Gegenstand der zweiten Ausbildungsphase - die teilnehmende Erfahrung mit der Praxis des Amtes - nimmt das eigene Handeln des Kandidaten allerdings einen konstitutiven Einfluß; und es gehört folglich selbst in den Gegenstand des Lehrens und Lernens während der zweiten Phase hinein.

Es mag unvermeidlich sein, daß auch in der zweiten Phase noch Lehr- und Lernprozesse eingerichtet werden, die völlig gleichartige Gegenstände haben wie die der ersten Phase; etwa: Lehrgänge in Kirchenrecht oder Territorialkirchengeschichte. Aber deren Gegenstände sind eben für die zweite Phase nicht spezifisch. Sie könnten auch in der ersten Phase begegnen, ohne deren Charakter zu sprengen. Alle spezifischen Gegenstände zeigen in der Tat die beschriebene Formeigentümlichkeit. Nur auf sie nehmen die folgenden Überlegungen Bezug.

- B. Die dreifache Gestalt der spezifischen Gegenstände der zweiten Phase
- Aus der beschriebenen formalen Eigentümlichkeit der spezifischen Gegenstände der zweiten Phase folgt, daß sie auch in einer anderen Gestalt begegnen als die Gegenstände der ersten Phase. Die Gegenstände der ersten Phase begegnen in der Gestalt von "Quellen" als Dokumenten abgeschlossener Handlungen anderer Subjekte. Hingegen der spezifische Gegenstand der zweiten Phase begegnet in Gestalt von Erfahrung eigener Praxis im Rahmen eines zwar vorläufigen, aber verbindlichen Auftrags.
- Ebenso wie der spezifische Gegenstand der zweiten Phase formal konkreter und komplexer ist als der der ersten Phase, so auch die Gestalt, in der er begegnet. Sie umfaßt nicht weniger, sondern mehr als die Gestalt, in der die Gegenstände der ersten Phase begegnen. Das heißt: Sprache, Texte, Quellen, dies alles verschwindet nicht in der Erfahrung eigener Praxis im Rahmen des erteilten Auftrags, wird vielmehr in ihr festgehalten und kehrt wieder. Aber es begegnet jetzt nicht mehr ausschließlich als Dokument fremder Praxis; sondern als Bezugspunkt, Gegenstand und Inhalt einer eigenen, selbst zu betreibenden und zu verantwortenden Praxis.
- In der Erfahrung eigener Praxis wird diese nun dem Handelnden selber stets in drei verschiedenen, aufeinander folgenden Gestalten präsent. Erfahrung eigener Praxis umfaßt stets erstens das Innesein des eigenen Entwurfs der eigenen Handlung (B 1), sodann das Erlebnis der Realisierung des Entwurfs (B 2) und schließlich das Erinnerungsbild von dem Verhältnis zwischen Entwurf und Realisierung (B 3).
- Für jede Erfahrung eigener Praxis sind diese drei Momente wesentlich. Keines von ihnen kann auf ein anderes zurückgeführt werden. Gleichzeitig bilden sie eine unauflösliche Einheit und einen unumkehrbaren prozessualen Zusammenhang: Sie bilden eine unauflösliche Einheit, sofern Entwurf und Erinnerungsbild beide auf ein und dieselbe Realität bezogen sind: nämlich auf das Erlebnis der Durchführung des Entwurfs und damit auf die Begegnung mit dem Glauben der Gemeinde; nur einmal prospektiv, das andere Mal retrospektiv.
- Und sie bilden einen unumkehrbaren prozessualen Zusammenhang, sofern jeweils das frühere Moment ins spätere eingeht und in ihm festgehalten wird: Der Entwurf geht ins Erlebnis der Durchführung ein und das Erlebnis der Durchführung ins Erinnerungsbild. Erst in ihm ist die Erfahrung eigener Praxis vollendet. Gleichzeitig beeinflußt es den Entwurf neuer Handlungen. So konstituiert diese Aufeinanderfolge der drei Momente erst die Erfahrung eigener Praxis. Der Prozeß wiederholt sich zwar (das Erinnerungsbild abgeschlossener Handlungen geht in den Entwurf neuer ein), ist aber unumkehrbar.
- Weil Erfahrung eigener Praxis in diesem unumkehrbaren Konstitutionszusammenhang entsteht, ist sie nicht nur der spezifische Gegenstand des Lernens in der zweiten Phase, sondern auch das spezifische Medium, in dem dieses Lernen seine Fortschritte macht und sein Ziel erreicht: die Habitualisierung des Entwerfens, Durchführung und Kontrollierens eines situationsgerechten Handelns im Amt. Freilich nur dann, wenn die drei genannten konstitutiven Momente der Erfahrung eigener Praxis methodisch behandelt werden.

C. Methoden

Auch die spezifischen Methoden der zweiten Ausbildungsphase ergeben sich aus diesen drei Gestalten, in denen das eigene Handeln im Machen der Erfahrung eigener Praxis begegnet. Sie betreffen das Entwerfen des eigenen Handelns im Amt (C 1), die Durchführung der entworfenen Handlung (C 2) und die Auswertung des Erinnerungsbildes (C 3).

C 1. Das Entwerfen (Planen) des eigenen Handelns im Amt. - Das Entwerfen (die Planung) einer Handlung im Amt besteht in der begründeten Entscheidung über (und d. h. immer: Auswahl von) derjenige Strategie, die bei der Wahrnehmung einer bevorstehenden Handlungssituation befolgt werden soll. Es setzt voraus und schließt ein:

- die durch teilnehmende Beobachtung und kritische Reflexion gewonnene Vertrautheit mit den konkreten Bedingungen des kirchlichen und gemeindlichen Lebens vor Ort (z. B. geschichtlicher und sozialer Kontext, Zusammensetzung der Gemeinde und ihrer Organe sowie der Mitarbeiter- und Kollegengruppen) und mit ihrem Einfluß auf die Anforderungen an und die Bedingungen für das Handeln auf den verschiedenen Praxisfeldern des Amtes.
- die Vorhersicht und Beurteilung der in der einzelnen bevorstehenden Situation amtlichen Handelns vermutlich de facto auftretenden, berechtigten und unberechtigten, Kommunikationserwartungen der Partner;
- die Auswahl derjenigen Erwartungen, die der Amtsträger im Blick auf den Auftrag des Amtes und seine persönlichen Berufsfähigkeiten meint befriedigen zu sollen und zu können;
- die Planung desjenigen Verhaltens (Reihenfolge von Maßnahmen), das - gemessen an dem dem Amtsträger zur Verfügung stehenden einigermaßen zuverlässigen Wissen über die Wirkungsgesetze, die die bevorstehende Situation beherrschen werden - eine möglichst gute Chance bietet, den angestrebten Kommunikationserfolg zu erzielen.

C 2. Durchführung der entworfenen Handlung. - Die Durchführung des geplanten Handelns besteht in dem Versuch, den präsenten Anforderungen der (nun nicht mehr als ausstehende vorgestellten, sondern selbst als präsent erlebten) Praxissituation nach Maßgabe des Entwurfs gerecht zu werden und sich dadurch dem angestrebten auftragungsgemäßen Kommunikationserfolg anzunähern. Das schließt im einzelnen notwendig ein die Abfolge von wenigstens drei verschiedenen Kontroll- und Entscheidungsvorgängen:

- Die Grundkontrolle beim Eintritt in die Situation, ob diese in ihrer erlebnismäßigen Präsenz überhaupt mit der imaginierten übereinstimmt; also ob bzw. in welchem Maße das Festhalten an dem Entwurf überhaupt aussichtsreich ist; bzw. die - soweit möglich - begründete Entscheidung über eine alternative Strategie.
- Die Wirkungskontrolle geplanter Maßnahmen in der erlebten Situation. Nur wenn diese Kontrolle hinreichend günstig ausfällt, kann das geplante Verhalten unkorrigiert fortgesetzt werden; u. U. kann die Wahrnehmung von nicht zieldienlichen Wirkungen Anlaß für ein verantwortliches Abweichen vom geplanten Verhalten werden. Die Abweichung ist dann verantwortlich, wenn das geplante (oder ein bewußt an seine Stelle gesetztes) Ziel im Blick bleibt und das gewählte Alternativverfahren sachlich (gemessen an den Wirkungsgesetzen der Situation) die Vermutung der Zieldienlichkeit für sich hat.
- Die Wirkungskontrolle gewählter Alternativmaßnahmen (strukturell gleich verlaufend).

C 3. Auswertung des Erinnerungsbildes. - Die abgeschlossene Handlung hinterläßt in dem, der sie verantwortlich durchgeführt hat, ein Erinnerungsbild.

Inhaltlich umfaßt dieses Erinnerungsbild zunächst das in der vollzogenen Interaktion (eines Seelsorgegesprächs, einer Amtshandlung, eines Gottesdienstes, einer Unterrichtsstunde, einer Kirchenvorstandssitzung etc.) enthaltene Selbst- und Fremderleben. Darüber hinaus gehen auch die in kürzerem oder längerem Abstand folgenden, erwarteten oder überraschenden, positiven oder negativen "Rückmeldungen" in es ein und bestimmen es. In formaler Hinsicht gilt: Das aus all diesen Erlebnissen zusammengesetzte Erinnerungsbild bildet sich in dem Handelnden spontan, ohne daß er sich letztlich erfolgreich dagegen wehren kann, und in einer erlebnismäßigen Konkretheit und Genauigkeit, die in der bewußten Reflexion und sprachlichen Artikulation nur nach und nach erfaßt und vielleicht vollständig niemals eingeholt werden kann.

Gleichwohl ist diese nachgängige reflexive und artikulierte Erfassung des erlebnismäßig konstituierten Erinnerungsbildes die unabdingbare Voraussetzung dafür, daß überhaupt eine Kontrolle und aufgrund dessen eine Verbesserung der eigenen Praxis stattfinden kann. Für diese Artikulation und methodische Auswertung des Erinnerungsbildes eigener Handlungen sind die Kandidaten (bzw. Amtsträger) auf das Gespräch mit Kollegen, Mentoren und Kursleitern angewiesen. Dabei ist wenigstens auf folgende Fragen eine Antwort zu suchen:

- Ist die Handlung "entgleist"? Das heißt im einzelnen: Ist der Amtsträger orientierungslos geworden? An welcher Stelle des Handlungszusammenhangs? Wie ist die Situation überhaupt überstanden worden? Welche Wirkungen des orientierungslosen Verhaltens müssen bzw. dürfen erwartet werden?
- Konnte überhaupt das (geplante oder im Handlungsverlauf bewußt alternativ gewählte) Ziel realisiert werden? Ggf.: Warum vermutlich nicht?
- Hat sich der Verhaltensplan bewährt? Ggf.: Warum nicht?

Diese für die zweite Ausbildungsphase spezifischen Methoden der kontrollierten Planung, Durchführung und Kontrolle eigener Handlungen im Amt bilden sämtlich keine Alternative zu den Methoden des Texterfassens und -verfassens, die in der ersten Phase gelernt worden sind. Vielmehr setzen sie die Beherrschung dieser Methoden sämtlich voraus, wenden sie bei der Lösung der beschriebenen Aufgaben an, und vertiefen und festigen also ihre Beherrschung. Keine Planung einer Handlung im Amt, keine Durchführung einer solchen Handlung und keine methodische Kontrolle des Verhältnisses zwischen Planung und Ergebnis gelingt ohne die Inanspruchnahme der in der ersten Phase gewonnenen "hermeneutischen Kompetenz". Das hat seinen Grund darin, daß auch der spezifische Gegenstand der zweiten Phase den der ersten nicht beiseite schiebt, sondern voraussetzt, in sich einschließt und festhält.

Soweit die spezifischen Methoden der zweiten Phase. Für sie gilt genauso wie für die Methoden des Studiums: Ihre Anwendung setzt gewisse theoretische Vorkenntnisse voraus. Nun aber nicht mehr nur die oben genannten, aus dem Bereich der Allgemeinbildung und des außertheologischen Wissens stammenden Kenntnisse, sondern darüber hinaus genau diejenigen theologischen Kenntnisse und theologischen Einsichten, die durch das Studium gewonnen wurden.

Sie gehen als ein Ganzes, also nicht in fächerspezifischer Segmentierung in den Entwurf, die Realisierung und Kontrolle des Handelns im Amt ein.

Durch diesen Versuch, mit ihnen zu arbeiten, werden sie bestätigt, korrigiert, erweitert, vertieft. Dabei betrifft der Erweiterungsvorgang naturgemäß vor allem den Bereich von theologischen Kenntnissen und Einsichten über den institutionellen Aufbau und Kontext des Pfarramts sowie die seine Praxisfelder beherrschenden sozialen und psychischen Wirkungsgesetze.

Diese "theoretische" Arbeit im Vorbereitungsdienst hat drei thematische Schwerpunkte. Sie umfaßt:

- die Reflexion und Begründung der beschriebenen Methoden der Planung (des Entwurfs), der Durchführung und Kontrolle von Handlungen;

- die Arbeit mit den theoretischen Kenntnissen und Einsichten der ersten Phase im methodischen Zusammenhang der bewußten Planung, Realisierung und Kontrolle pfarramtlicher Praxis. Sowie schließlich
- die Aufarbeitung des Verhältnisses zwischen den objektiven Anforderungen der pfarramtlichen Praxis und der Person der Kandidaten.

2.3.2 Organisation

- A. Fächer (praxisfeldspezifische Kurse)
Ebenso wie sich die spezifischen Methoden der zweiten Phase aus ihrem spezifischen Gegenstand ergeben, so auch ihre Organisation. Wie in der ersten Phase muß die organisatorische Unterscheidung verschiedener "Fächer" sicherstellen, daß die Lehr- und Lernprozesse im Vorbereitungsdienst den realen Aspektreichtum ihres Gegenstandes zur Geltung bringen. So entspricht der organisatorischen Verselbständigung der Fächer in der ersten Phase in der zweiten Phase die organisatorische Verselbständigung verschiedener Kurse, von denen jeder einem der heute wesentlichen Handlungsfelder des Pfarramts gewidmet ist.
- A 1. Fächerkanon. - Diese Handlungsfelder sind auf jeden Fall: Gottesdienst (in der Einheit von Predigt und Liturgie), Unterricht, Seelsorge, Amtshandlungen, Gemeindeaufbau und -leitung. Andere Felder können zusätzlich berücksichtigt werden (z. B. Diakonie).
Es ist natürlich, daß sich dieses Kurssystem entsprechend den tatsächlich dominanten Handlungsfeldern des Pfarramts ändert. Aber aufgrund des Auftrags der Kirche ist eine Änderung der zentralen Stellung des Handlungsfeldes Gottesdienst (einschließlich der Predigt) undenkbar. An der Zentralstellung dieses Handlungsfeldes muß die Ausbildungsordnung der Kirche auch "kontrafaktisch" festhalten.
- A 2. Zur Beziehung zwischen den Fächern der zweiten und der ersten Phase. - Die Grenzen dieser Kurse fallen nicht zusammen mit den Fächern des Studiums. Vielmehr greift jeder Kurs der zweiten Phase zurück auf Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten aus allen Fächern der ersten Phase. Der Rückgriff auf Ergebnisse des Studiums der Systematischen Theologie (Prinzipienlehre, Dogmatik und Ethik), der exegetischen Fächer, der Kirchengeschichte und der Praktischen Theologie läßt sich am konkreten Aufbau einer auftragsgemäßen Seelsorgepraxis genauso nachweisen wie an einer auftragsgemäßen Unterrichts- oder Predigtpraxis. Denn jedes auftragsgemäß professionelle Handeln auf jedem pfarramtlichen Praxisfeld setzt voraus:
- a) die Kenntnisse über das gegebene geschichtliche Leben der Kirche, wie sie nur aus dem Studium aller Fächer der ersten Phase insgesamt gewonnen werden können,
 - b) die theologischen Einsichten, die sich aus derjenigen methodischen Erfassung des Literalsinnes der Überlieferung und der methodischen Stellung und Entscheidung der Wahrheitsfrage ergeben, zu der nur das Studium aller Fächer der ersten Phase anleitet,
 - c) die Beherrschung derjenigen Fertigkeit im Erfassen und Verfassen von Texten, die ebenfalls aus dem Studium aller dieser Fächer resultiert.
- A 3. Die Einheitlichkeit des methodischen Grundmusters für die Bearbeitung praxisfeldspezifisch-verschiedener Gegenstände. - Wie in der ersten Phase gilt auch in der zweiten: Die für die zweite Phase spezifischen Methoden (der Planung, Durchführung und Kontrolle eigener Amtshandlungen) sind für die einzelnen Gegenstandsgebiete (hier: Kurse) gleich. Ebenso wenig wie es in der ersten Phase grundsätzlich fachspezifische Methoden gibt, so wenig in der zweiten Phase kurs-

spezifische. Die Fertigkeit des Entwerfens, der situationsgerecht sensiblen und geschickten Durchführung sowie der nachgängigen Kontrolle des eigenen Handelns im Amt zeigt auf allen Feldern pfarramtlicher Tätigkeit ein identisches methodisches Grundmuster, unbeschadet der verschiedenen praxisfeldspezifischen Anforderungen, Gesetze und Verfahren der Kommunikation. Dieser Sachverhalt kann dadurch undeutlich werden, daß Verfahren, die auf den verschiedenen Praxisfeldern als erfolgreich erlebt worden sind - also gewissermaßen Gestalten einer probaten pastoralen Routine -, unter dem Titel von praxisfeldspezifischen "Methoden" tradiert (empfohlen, gelehrt und durch Imitation angeeignet) werden. Tatsächlich ist ein solches "Training" von aus der kirchlichen Tradition oder außerkirchlichen Handlungsfeldern (etwa: den verschiedenen Formen von Psychotherapie) stammenden Verfahren und ihrer Anwendung auf für geeignet gehaltene Fälle möglich und vielleicht auch in Grenzen erfolgreich. Aber für sich allein genommen verhindert es die Ausbildung theologischer Kompetenz. Es überspringt nämlich die Anleitung der Kandidaten zur eigenen Überprüfung der Gegenstandsgemäßheit von überlieferten Formen pfarramtlicher Routine aufgrund und anhand ihrer eigenen theologischen Kenntnisse, Einsichten und hermeneutischen Fähigkeiten. Im Extremfall befördert es sogar den - entlastenden - Eindruck von der Überflüssigkeit jenes anspruchsvollen Ganzen an theologischen Kenntnissen, Einsichten und hermeneutischen (also auch sprachlichen und intellektuellen) Fähigkeiten gegenüber der "praktisch" entscheidenden Einübung bestimmter Standardmuster pastoralen Verhaltens und ihrer situationsgemäßen Aktualisierung. Wo solche Lernprogramme - bewußt, aber auch unbewußt - dominieren, wird die Etablierung theologischer Kompetenz im hier beschriebenen Sinne systematisch verhindert.

Das hätte dann mit Sicherheit zwei für die Kirche insgesamt negative Folgen: Erstens würde die Botschaft unglaubwürdig. Denn eine verbale und leibhafte Verhaltensroutine, die eben nicht den Amtsträger mit dem Ganzen seiner gebildeten Identität (samt allen sie begründenden Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten) involviert und deshalb auf die Dauer unfehlbar "hohl" wirkt, träte an die Stelle desjenigen sensiblen und intelligenten eigenen (und insofern authentischen) "Dabeiseins", das für den (hier beschriebenen) kompetenten Vollzug der pfarramtlichen Pflichten wesentlich ist. Zweitens würde einem solchen angewöhnten "Methoden"- und Verhaltensstrauß auch genau diejenige Beweglichkeit fehlen, die dem Amtsträger durch theologische Kompetenz im hier beschriebenen Sinne zur Verfügung gestellt wird. Die Amtsträger der Kirche verlören also genau diejenige kommunikative Geschmeidigkeit, die in der Öffentlichkeit hochkomplexer Gesellschaften von ihnen verlangt wird.

B. Lehrveranstaltungen

Auch in der zweiten Phase müssen die Lehr- und Lernprozesse in allen Kursen so organisiert werden, daß sie zwei Aufgaben gleichzeitig erfüllen: Einerseits muß den Kandidaten Gelegenheit gegeben werden zum eigenen Erwerb der beschriebenen methodischen Fertigkeit in der Bearbeitung der spezifischen Gegenstände der verschiedenen Praxisfelder. Andererseits muß auch Gelegenheit zur Einführung, sachlichen Begründung und Reflexion dieses methodischen Grundmusters und seiner gegenstandsspezifischen Variationen gegeben werden, sowie zur Rekapitulation, Erweiterung und Vertiefung der durch diese methodische Arbeit verlangten theologischen Kenntnisse und Einsichten.

Deshalb sind die Lehr- und Lernprozesse des Vorbereitungsdienstes in zwei Typen von Lehrveranstaltungen zu organisieren:

- Praktika (bzw. praktische Phasen) unter der Anleitung und Verantwortung eines Lehrpfarrers (bzw. Mentors),
- Studienwochen (oder -tage) am Predigerseminar.

Grundlegend für den spezifischen Beitrag des Vorbereitungsdienstes zur Gewinnung theologischer Kompetenz sind die praktischen Phasen. Sie müssen in einer

Gemeinde bzw. Schule durchgeführt werden. Sie verlangen eine Begleitung sowohl des Entwurfs der Amtshandlung des Kandidaten als auch ihrer Durchführung wie schließlich auch der Auswertung ihres Erinnerungsbildes. Diese ständige Begleitung hat wenigstens durch den Lehrpfarrer zu geschehen.

Die oben beschriebene Methode des Entwerfens, Durchführens und retrospektiven Kontrollierens des Handelns im Amt muß im Blick auf jedes Praxisfeld und seine besonderen Aufgaben gehandhabt werden können. Von da aus ergeben sich die hohen Anforderungen, die an die verantwortliche Begleitung der Praxis der Kandidaten vor Ort, also insbesondere an die Lehrpfarrer zu stellen sind. Der Erfolg der zweiten Ausbildungsphase hängt nicht allein von der Ausstattung und Leistungskraft des Predigerseminars, sondern ebenso von der zuverlässigen Kompetenz aller Lehrpfarrer ab.

Auch die Arbeit in der Jahrgangs- bzw. Regionalgruppe der Kandidaten unter der Begleitung eines Mentors (bzw. Dozenten) kann eine fruchtbare Form der Praxisbegleitung sein.

Von der Begleitung vor Ort ist die unverzichtbare Einleitung und Auswertung der praxisfeldspezifischen Kurse in zentralen Studienwochen (oder -tagen) zu unterscheiden. Sie klärt die theoretische Perspektive, in der das jeweilige Praktikum vollzogen wird, und sichert seinen Ertrag. Der Erfolg dieser Arbeit verlangt eine zweckdienliche Verbindung verschiedener Arbeitsformen: Plenumsdiskussion, Einzelberatung und Arbeit in Gruppen.

2.4 Ort

Der institutionelle Rahmen für die zweite Ausbildungsphase sind die kirchlichen Ausbildungsinstitutionen. Aus dem, was über den Weg zur Erreichung des Ausbildungsziels der zweiten Phase gesagt wurde (o. 2.2.3), ergibt sich, daß sie stets zwei Arten von Institutionen umfassen müssen: für Ausbildungsleistungen, die nur vor Ort erbracht werden können, und für solche, die zentral erbracht werden müssen. Die ersteren sind im Gemeindevikariat zusammengefaßt, die zweiten im Predigerseminar.

2.4.1 Gemeindevikariat

Für die Erzielung des spezifischen Beitrags der zweiten Ausbildungsphase ist das Gemeindevikariat grundlegend. Der vorläufige Auftrag an den Kandidaten kann nur dann einen Eindruck von der spezifischen Verbindlichkeit des endgültigen Auftrags vermitteln, wenn er auch die für diesen wesentliche verbindliche wechselseitige Zuordnung einer Ortsgemeinde und eines Amtsträgers enthält. Die leibhaftige Begegnung mit den objektiven Anforderungen des Pfarramts ist allein auf der Ebene der konkreten Ortsgemeinde möglich. Die Kandidaten können diesen objektiven Anforderungen nicht anders ausgesetzt werden als durch die Anforderung, der Öffentlichkeit einer Gemeinde auf Dauer standzuhalten.

Diese Bindung an einen Ort kann freilich auch Fixierungen und perspektivische Verkürzungen zur Folge haben; die Fixierung auf den Lehrpfarrer, den Mentor, einen kirchlichen Vorgesetzten (Dekan etc.), auf Personen und Verhältnisse, die das Leben der konkreten Ortsgemeinde beherrschen; im Extrem kann es zur Verwechslung einer Gemeinde und ihrer Situation mit der Situation der Kirche kommen.

Um das zu verhindern, sind zentrale Ausbildungsinstitutionen einzurichten. Sie haben sicherzustellen, daß die Kandidaten ihre örtlichen Einzelerfahrungen in einen gesamtkirchlichen Erfahrungshorizont rücken und auf der Ebene des aktuellen Standards der öffentlichen theologischen Diskussion reflektieren können.

2.4.2 Das Predigerseminar

Das geeignetste Instrument, um Verengungen des Blickwinkels in der zweiten Phase vorzubeugen, ist ein zentrales Predigerseminar. Es bietet sich vor allem an als Ort für die Durchführung der Einleitung und des Abschlusses der handlungsfeldspezifischen Kurse. Die Detailarbeit der Planung, Durchführung und Auswertung eigener handlungsfeldspezifischer Amtshandlungen kann hier zwar nicht geleistet werden, sondern bleibt der Arbeit in der Gemeinde und der Zusammenarbeit mit dem Lehrpfarrer vorbehalten. Aber Aufgabe des Predigerseminars ist es, die überregionalen Standards dieser Arbeit präsent zu halten. Ein wichtiger Beitrag dazu ist auch die Beratung und zentrale Fortbildung von Lehrpfarrern.

Diese Aufgaben erfüllt das Predigerseminar vor allem durch die gemeinsame Vorbereitung und gemeinsame Auswertung der verschiedenen handlungsfeldspezifischen Kurse (s. o. 2.3.1 A.) und durch die Gelegenheit zur gegenseitigen Beratung. Darin bewährt sich das Predigerseminar als der Ort des ständigen Austauschs von Erfahrungen und Einsichten zwischen Lehrvikaren, Lehrpfarrern und Dozenten.

Darüber hinaus ermöglicht das Predigerseminar zeitlich begrenzte, aber verpflichtende Phasen einer *vita communis*. Diese bieten Gelegenheit zu wichtigen Erfahrungen mit gemeinsamem Gottesdienst, Schriftmeditation und Gebet.

Wenn also das Predigerseminar gleichzeitig der Ort jener gemeinsamen Arbeit und dieser geistlichen Gemeinschaft ist, bestehen nirgends sonst gleich gute Chancen dafür, daß die Kandidaten grundlegende Erfahrungen mit der Gemeinschaft der Amtsträger als einer durch den Auftrag der Kirche begründeten, getragenen und verbundenen Dienstgemeinschaft machen.

3. Fortbildung

Durch die Ordination anerkennt die Kirche, daß der Ordinierte durch Studium und Vorbereitungsdienst das für die auftragungsgemäß professionelle Amtsführung unerläßliche Maß an theologischer Kompetenz gewonnen hat.

Diese Elementargestalt theologischer Kompetenz ist der Horizont, innerhalb dessen der Amtsträger die folgenden Erfahrungen mit seiner eigenen Praxis verarbeiten kann. Es liegt im Wesen theologischer Kompetenz, daß sie zunehmend auf Selbständigkeit ihres Inhabers tendiert; und damit dann auch darauf, durch die kompetente Verarbeitung seiner eigenen Praxiserfahrungen gefestigt und vertieft zu werden.

Diese - gewissermaßen "naturwüchsige" - Kompetenzsteigerung durch eigene Praxiserfahrung schließt jedoch auf seiten der kompetenten Amtsträger selber regelmäßig die zunehmende Einsicht in die spezifischen Schwächen und Gefährdungen seiner persönlichen und seiner beruflichen Kompetenz ein; und daher das Bewußtsein einer bleibenden Angewiesenheit auf die besonderen Fortbildungsangebote der Kirche.

Umgekehrt schließt die Ordination auf seiten der Kirche nicht nur die Anerkennung ein, daß die Ordinierten die erforderliche Kompetenz gewonnen haben, sondern zugleich auch die Verpflichtung, durch ein geeignetes Fortbildungsangebot ihren Amtsträgern bei der Festigung und Vertiefung ihrer Kompetenz zu helfen. Dementsprechend besteht die alte Forderung zu Recht, eine an den persönlichen Bedürfnissen der Amtsträger und an den personellen Erfordernissen der Kirche orientierte Fortbildung der Amtsträger als integrierenden Bestandteil ihres Berufslebens einzuordnen.

Ein Blick auf andere Großorganisationen in der Gesellschaft wirft die Frage auf, ob die Kirchen ihrer Pflicht zur Fortbildung ihrer Amtsträger schon mit hinreichendem Engagement nachkommen.

3.1 Ziel

Wie einleitend herausgearbeitet, ist theologische Kompetenz grundsätzlich ein einheitlicher Funktionszusammenhang bestimmter Arten von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten, dessen situationsinvariante Struktur gerade das Eingehen auf höchst unterschiedliche Praxissituationen und ihre Anforderungen ermöglicht. Von dieser Einsicht kommt eine grundsätzliche Differenz zwischen den Zielen der Ausbildung und der Fortbildung in den Blick:

Die Ausbildung verfolgt (durch beide Phasen) das Ziel, theologische Kompetenz überhaupt erst zu etablieren. Sie will einer Person Gelegenheit geben, zu einer elementaren Habitualisierung desjenigen Funktionszusammenhangs von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten vorzustoßen, der den invarianten Kern theologischer Kompetenz ausmacht.

Fortbildung kann dann nicht einfach als Fortsetzung und Aktualisierung von Ausbildung begriffen werden. Vielmehr verfolgt sie ein spezifisches eigenes Ziel: Sie will die durch den vorangegangenen Erwerb theologischer Kompetenz de facto schon begründete Beweglichkeit ausbauen und zur Erfahrung bringen. Zur Vertiefung und Festigung von theologischer Kompetenz tragen die Fortbildungsangebote der Kirche genau dadurch bei, daß sie den Pfarrern und Pfarrerinnen die Erfahrung der Beweglichkeit vermitteln, die sie aufgrund ihrer theologischen Kompetenz faktisch gewonnen, aber u. U. noch nicht recht begriffen und ausgeübt haben. Die Fortbildungsangebote der Kirche sollen dazu Mut machen, sich in genauer Besinnung auf die zentralen Bausteine theologischer Kompetenz - theologische Kenntnisse, Einsicht in die Wahrheit des Evangeliums und die Beherrschung des in der ersten und zweiten Phase gewonnenen methodischen Könnens - auf die sich ständig wandelnden und differenzierter werdenden Situationen der modernen Gesellschaft einzulassen. Und zwar soll dazu nicht ermutigt werden durch Appelle und gutes Zureden, sondern durch den Aufweis, daß in diesen Fundamenten theologischer Kompetenz auch tatsächlich die Kraft zu solcher Beweglichkeit und kritischen Zeitgenossenschaft liegt.

Diese einheitliche Zielsetzung schließt aber die gleichzeitige Verfolgung von zwei sich ergänzenden Zielaspekten ein: Einerseits die Erreichung einer "Spezialisierung" für besondere Aufgaben. Aber zugleich auch die Rückbesinnung auf den einheitlichen Kern von theologischer Kompetenz im allgemeinen und die erneute Arbeit an ihren - oben beschriebenen - Fundamenten.

Wichtig ist: Beide Stoßrichtungen des Fortbildungsangebots sind nur Aspekte eines und desselben Gesamtziels der Fortbildung: der Vertiefung und Festigung von theologischer Kompetenz durch Ausschöpfung und Mobilisierung der ihr eigenen Beweglichkeit.

Die Komplexität dieser Zielsetzung hat Folgen für den Weg, auf dem sie erreicht werden kann. Aber zuvor ein Blick auf die Situation, in der das Fortbildungsangebot der Kirche ihre Amtsträger erreicht.

3.2 Persönliche Ausgangssituation

Die Pfarrer und Pfarrerinnen; denen das Fortbildungsangebot der Kirche gilt, sind durch kürzere oder längere persönliche Erfahrungen mit der Berufswirklichkeit des Pfarramts geprägt. Das kann extrem gegensätzliche Einstellungen zur Folge haben: eine Geformtheit durch den Alltag des Berufs, die u. U. bis hin zur nicht mehr empfundenen Starre und Bewegungsunwilligkeit reichen kann; oder ein intensives Leiden unter den Fesseln und Enttäuschungen des Amtes, die den Wunsch nach Veränderungen und Alternativen vorherrschend machen.

Die Qualität des Fortbildungsangebots der Kirche bemißt sich daran, ob es im ersten Fall - über die ultima ratio der "Verschickung" hinaus - "verführerisch", bewegend, zu wirken vermag; und ob es im zweiten Fall die Kraft und den Mut zu einer geduldigen Kontinuität in der Führung des Amtes freisetzen kann.

Regelmäßig erreicht das Fortbildungsangebot der Kirche die Pfarrer und Pfarerinnen im Konflikt zwischen ihrer persönlichen Neigung und Absicht zur Fortbildung und den routinemäßigen Verpflichtungen gegenüber Gemeinde und Kollegen. Das Fortbildungsangebot der Kirche muß selbst Hilfen zur Lösung dieses Konflikts bereitstellen.

Generell gilt: Einerseits ist Fortbildung nicht einfach eine Privatangelegenheit der Pfarrer. Sie sind nicht selbst die Subjekte ihrer Fortbildung. Vielmehr ist die Planung und Durchführung von Fortbildung eine Aufgabe der Kirche. Andererseits ist der Fortbildungseffekt davon abhängig, daß von dem kirchlichen Angebot von den Amtsträgern "spontan", d. h. motiviert durch ihre eigenen Fortbildungsbedürfnisse Gebrauch gemacht werden kann.

3.3 Wege

Das komplexe Ziel der Fortbildung läßt sich nur erreichen, wenn das Fortbildungsangebot der Kirchen sich auf zwei Wegen bewegt; und wenn es gelingt, die Pfarrer und Pfarerinnen auch auf beiden Wegen in Bewegung zu setzen.

Der erste Weg besteht in Angeboten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für spezielle Tätigkeiten. Hierher gehören:

- das Angebot für Spezialausbildungen, die für die Übernahme von Sonderdiensten erforderlich sind (z. B. Dienst in Beratungszentren, Krankenhauseelsorge, Gefängnisseelsorge, Schuldienst etc.);
- Vorbereitung für den Dienst in Gemeinden mit besonderen Problemschwerpunkten;
- Vorbereitung auf die Übernahme von besonderen Leitungsaufgaben und die Fortbildung von Führungskräften;
- Fortbildung in Gemeinschaft mit anderen Mitarbeitern, etwa zur Planung oder Auswertung gemeinsam durchgeführter Projekte.

Der andere Weg besteht in Angeboten, die der Rückbesinnung auf den wesentlichen, situationsinvarianten Kern von theologischer Kompetenz und der erneuten Arbeit an seinen wesentlichen Elementen dienen. Hier geht es also um den Erwerb neuer und die Revision und Verbreiterung alter Kenntnisse, um die Überprüfung, Vertiefung und Festigung grundlegender Einsichten in die Bedeutung und Wahrheit der kirchlichen Verkündigung im Kontext von Fortschritten in Wissenschaft und Technik, Wandlungen der Gesamtgesellschaft und neuen weltanschaulichen Entwicklungen.

Hierher gehören insbesondere auch Angebote für Zeiten der Stille und Zurückgezogenheit, die den Pfarrer(inne)n die Besinnung auf ihren eigenen Lebensweg mit der Kirche, die Klärung der erreichten Station, die Vergewisserung über den Auftrag und eine der Lebenssituation entsprechende Neuinterpretation ermöglichen.

Im Blick auf die Zusammengehörigkeit beider Wege sind solche Angebote von besonderer Wichtigkeit, die von der Sache her die Spezialisten zur Rückbesinnung auf die allgemeine Grundstruktur theologischer Kompetenz einladen; und umgekehrt dem "Generalisten" (Gemeindepfarrer bzw. Inhaber eines Leitungsamtes) Anteilgewinnung an Spezialkompetenzen (etwa: seelsorgerlicher oder pädagogischer Art) ermöglichen.

Die zwar komplexe, aber einheitliche Zielsetzung aller Fortbildung muß auch an einem gemeinsamen Strukturmoment aller Fortbildungsveranstaltungen sichtbar werden. Nämlich an ihrer deutlichen Orientierung an der in Lehre und Bekenntnis der Kirche enthaltenen spezifischen Sicht von Mensch und Welt. Die der Spezialisierung dienenden Fortbildungsveranstaltungen müssen durch deutliche Orientierung am Wirklichkeitsverständnis des Glaubens und der christlichen Sicht von Welt und Mensch gerade deren eigenen Realismus, deren eigene Offenheit für unterschiedlichste Situationen und Spezialanforderungen und ihre in diesen Situationen wirksame Orientierungskraft bewußtmachen. Die der Rückkoppelung von Spezial-

aufträgen und -fertigkeiten an die tragenden Fundamente von theologischer Kompetenz dienenden Veranstaltungen müssen insbesondere Gelegenheit bieten, das Wirklichkeitsverständnis des Glaubens, sein Welt- und Menschenbild als den Grund des besonderen Engagements, der besonderen Absichten, und vielleicht auch der besonderen Leistungen des christlichen Handelns auf den jeweiligen Spezialgebieten zu entdecken. Die explizite Bezugnahme auf das in der kirchlichen Lehre niedergelegte Welt- und Menschenbild des Glaubens ist die notwendige Bedingung dafür, daß alle Fortbildungsveranstaltungen tatsächlich der Bewußtmachung und Einübung derjenigen spezifischen Beweglichkeit dienen, die theologischer Kompetenz eignet, und nicht einer beliebigen Betriebsamkeit.

Bei der Planung des Fortbildungsangebotes ist zu bedenken, in welchem Verhältnis Inhalt und Organisation der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen zum Inhalt und zur Organisation der Lehr- und Lernprozesse in der theologischen Ausbildung stehen. Denn diese Inhalte und Organisationsformen des Lehrens und Lernens sind nicht willkürlich, sondern eben für theologische Kompetenz grundlegend. Wenn sie in den Fortbildungsangeboten nicht wiederkehren, muß nach den Gründen dafür gefragt werden.

3.4. Ort

Das Fortbildungsangebot ist ein Angebot der Kirche. Diese nimmt damit eine Pflicht gegenüber den Ordinierten wahr; und zwar entsprechend ihrer Ordnung.

Als Fortbildungsinstitutionen innerhalb der Kirche haben sich bewährt: Das Predigerseminar für die "Fortbildung in den ersten Amtsjahren" und sodann die lokalen, regionalen und überregionalen Fortbildungsinstitutionen des Pfarrkonvents, des Pastoralkollegs und bestimmter überregionaler Ausbildungsstätten der EKD (etwa: das Seelsorgeinstitut in Bethel).

Auch Fakultäten und Kirchliche Hochschulen können als Ort für Fortbildung in Betracht kommen (Kontaktstudium).

Jedenfalls gilt für alle denkbaren Orte von Fortbildung innerhalb der verfaßten Kirche und darüber hinaus: Sie sind nicht beliebig. Ebenso wie Inhalt und Organisation aller Fortbildungsmaßnahmen muß auch ihr Ort vom Auftrag der Kirche her verantwortet werden und in ihrer Ordnung seinen Platz finden.

Teil IV

**Der Ertrag der Diskussion über die „Grundsätze für die Ausbildung
und Fortbildung der Pfarrer und
Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD“.
Zusammenfassende Stellungnahme der Gemischten Kommission
(1993)**

Der Fakultätentag hat auf seiner Sitzung in Erlangen am 12. Oktober 1990 die Gemischte Kommission gebeten, diejenigen Punkte herauszuarbeiten, die sich in der Diskussion über die „Grundsätze“ als Konsens abzeichnen. Die Gemischte Kommission möchte dieser Bitte entsprechen, indem sie

- ihren Auftrag und ihre Zielsetzung sowie
- den Verlauf der kontrovers geführten Diskussion über die "Grundsätze" in Erinnerung ruft und
- die Ansätze zur Verständigung zusammenfaßt, die sich für die Kommission als Ertrag dieser Diskussion herausgestellt haben.

A. Auftrag und Zielsetzung der Arbeit

Die Gemischte Kommission hatte den Auftrag, den Ausbildungsgesamtplan von 1978 „Theologiestudium - Vikariat - Fortbildung“ zu überarbeiten. Sie sollte die bisher ausgeklammerten, aber inzwischen als dringlich erfahrenen Fragen nach den inhaltlichen Bestimmungen theologischer (pastoraler) Kompetenz aufnehmen, dabei die veränderte Bildungssituation der Studierenden bedenken und die sich abzeichnenden künftigen Herausforderungen für die Kirchen. Diesen Auftrag hat sich die Gemischte Kommission zu eigen gemacht und zu einem konkreten Arbeitsprogramm ausgestaltet, das zwei Zielsetzungen umfaßte:

„1. Die Überprüfung der Konzeption der theologischen Ausbildung: Die inhaltliche Diskussion über das Wesen pastoraler (theologischer) Kompetenz, die im Ausbildungsgesamtplan noch ausgeklammert ist, muß unbedingt aufgenommen werden. Die praktischen Konsequenzen für die Organisation des Studiums, die sich daraus ergeben, können am Ende zu einer Präzisierung oder auch zu einer Revision des Ausbildungsgesamtplans führen.

2. Koordination der theologischen Ausbildung: Die laufenden Veränderungen in den Studienbedingungen (z. B. Neufassung und Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen; Gewährleistung eines den Prüfungsordnungen entsprechenden Lehrangebots; Stellenwert der akademischen Ausbildung) müssen weiter beobachtet werden mit dem Ziel, das Theologiestudium an den Universitäten und Hochschulen im Bereich der EKD vergleichbar zu halten.

Beide Aufgaben erhalten ihre Dringlichkeit auf dem Hintergrund tiefgreifender Veränderungen der Rahmenbedingungen für das theologische Studium und den kirchlichen Dienst.“¹

Hinter dieser komplexen Aufgabenbeschreibung stand die Einsicht, daß vor der Benennung weiterer Reformvorschläge im einzelnen eine grundlegende Rechenschaft über das leitende Gesamtziel und die darin eingeschlossenen Teilziele, die wesentlichen Inhalte und das Methodenensemble der theologischen Ausbildung und Fortbildung gesucht werden müsse und daß demzufolge eine Grundlagenbesinnung erforderlich sei, die die interne Sachlogik und den Funktionszusammenhang der drei Phasen der Ausbildung und Fortbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fortbildung) der Pfarrer und Pfarrerinnen in den Gliedkirchen der EKD so genau wie möglich erkennbar und benennbar macht. Die Gemischte Kommission ließ sich von der Auffassung leiten, daß jedes Reformvorhaben innerhalb der drei Phasen, insbesondere für den grundlegenden Abschnitt des Studiums, die selbstkritische und lernbereite Besinnung über seine *essentiellen* Bedingungen, Leitziele und praktischen Funktionsbezüge voraussetzt. Konkrete Reformmaßnahmen vor Ort sind immer wieder unerlässlich. Sie werden aber die Mängel und Defizite nicht überwinden, wenn sie ohne Rückbindung an ein sachgemäßes und tragfähiges Gesamtkonzept einfach aus einzelnen Mängelerfahrungen abgeleitet werden. Deshalb hat die Kommission ihre Arbeit zunächst auf die

¹ Protokoll der Sitzung vom 10. Mai 1985

Grundlagenfragen konzentriert, die im Vorfeld aller Reformmaßnahmen stehen, und der Öffentlichkeit die „Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD“ (1988) vorgelegt.

Das gewählte Verfahren und die sich an die Veröffentlichung der „Grundsätze“ anschließende intensive und teilweise sehr kontroverse Diskussion führten dazu, daß bewußt die Revision des Ausbildungsgesamtplans zugunsten einer vorrangigen Klärung der Grundlagenfragen zurückgestellt wurde. Die Debatte zu konkreten Reformmaßnahmen wird nunmehr in den Vordergrund treten. Das wird freilich schwerpunktmäßig in den vor Ort für die Planung und Durchführung solcher Maßnahmen zuständigen universitären und kirchlichen Gremien stattfinden. Die Gemischte Kommission hofft, daß sie durch die bisher geführte Grundlagendiskussion in Stand gesetzt sind, sich an deren Sacherträgen zu orientieren. Weitergehende Hilfestellungen können von der Kommission nur in Form von Rahmenempfehlungen gegeben werden. In deren Erarbeitung ist sie eingetreten.

B. Zum Verlauf des Diskussionsprozesses

Die „Grundsätze“ haben ein ebenso lebhaftes wie kontroverses Echo ausgelöst und eine intensive, nachhaltige Diskussion bewirkt. Der bis 1991 erreichte Sachstand der Debatte ist im „Diskussionsbericht“² festgehalten. Im Jahr 1992 hat die Gemischte Kommission dann zu zwei - nach regionalen Gesichtspunkten zusammengesetzten - Konferenzen eingeladen, um mit den Vertretern aller für die Gestaltung und Reform der Ausbildung und der Fortbildung verantwortlichen Institutionen in ein direktes Gespräch über den Ertrag der geführten Diskussion einzutreten und die Möglichkeiten einer Konsensfindung zur reformleitenden Voraussetzung der Ausbildung auszuloten.

Beide Konsultationen haben die sachlichen Schwerpunktsetzungen des „Diskussionsberichtes“ bestätigt. Die wesentlichen Sachgesichtspunkte, die bereits in den Rückläufen geltend gemacht worden waren, wurden erneut zur Sprache gebracht, bekräftigt und zum Teil kontrovers diskutiert. Allerdings ist es möglich gewesen, ein gemeinsames Problembewußtsein zu erheben und dieses in Form von Problemanzeigen³ schriftlich zu Protokoll zu geben.

Die Nord-Konferenz wählte dafür das Verfahren eines Fragenkatalogs, auf den sich die Anwesenden einigten. Die Süd-Konferenz ging einen Schritt weiter, indem sie über die Formulierung von essentiellen Fragen hinausging und die entscheidenden Ergebnisse des Diskussionsverlaufs schriftlich niederlegte.

In der Verständigung auf Problemanzeigen, die von allen Beteiligten vertreten werden konnten, machte sich ein entscheidender Fortschritt gegenüber dem im Diskussionsbericht festgehaltenen Diskussionsstand bemerkbar. Die Kritik an den „Grundsätzen“ wird nicht verschleiert. Zugleich aber wird erkennbar, daß es - unbeschadet mannigfacher Differenzen - aussichtsreich ist, an entscheidenden Stellen nach Konsenspunkten zu fragen.

Der Ablauf der Konferenzen orientierte sich jeweils an den maßgeblichen inhaltlichen Schwerpunkten der „Grundsätze“, zu denen einzelne Mitglieder der Gemischten Kommission, aber auch Konferenzteilnehmer gesprächseröffnende Einführungsreferate (Voten) hielten. Die Voten waren jeweils Gegenstand einer längeren Beratungsphase. Sie verfolgten unterschiedliche Ziele: Verdeutlichung, Explikation, kritische Kommentierung mit Verbesserungsvorschlägen oder prinzipielle Kritik an der Eignung der „Grundsätze“ für die Lösung anstehender Aufgaben der Studienreform.

Die Voten haben insgesamt gesprächsfördernd und konfliktentspannend gewirkt. Das gilt insbesondere für die Ausführung zu Text und Textauslegung⁴, für die Darlegungen zur Rolle der Kirchengeschichte im Theologiestudiums,⁵ für die Interpre-

² Vgl. S. 81 ff.

³ Vgl. S. 187 ff. und S. 231 ff.

⁴ Vgl. S. 169 ff. und S. 204 ff.

⁵ Vgl. S. 210 ff.

tation des systematischen Ansatzes der „Grundsätze“⁶ und für die weiterführenden Klärungen zum Praxisbezug des Studiums⁷. Diese Voten verstanden sich als Entfaltungen und Erschließungen leitender Aspekte der „Grundsätze“. Sie erfuhren eine überwiegend positive Resonanz und übten eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf den innerhalb der Konferenzen erreichbaren Klärungsprozeß aus. Sie belegen, daß ein kritisch-konstruktiver Umgang mit der Systematik der „Grundsätze“ nicht nur möglich, sondern auch fruchtbar ist.

C. Ertrag: Zehn Leitgesichtspunkte für anstehende Reformmaßnahmen

1. **Notwendigkeit eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts**

Alle Gesprächspartner gehen davon aus, daß die Bemühungen um die Ausbildung und Fortbildung von Pfarrern und Pfarrerinnen in den Gliedkirchen der EKD faktisch ein Gesamtkonzept voraussetzen, welches

- die Leitziele der Ausbildung und Fortbildung benennt,
- die einzelnen Phasen der Ausbildung und Fortbildung hinsichtlich ihrer sachlichen Schwerpunkte, ihrer spezifischen Bildungsformen und ihrer Methoden differenziert darstellt
- und im Detail aufzeigt, wie sich die Ausbildungsphasen und -schritte aufeinander beziehen, gegenseitig entlasten und in einen umfassenden kohärenten Bildungsprozeß einordnen.

Alle Reformmaßnahmen verlangen ein solches Konzept. Es ist das erklärte Ziel der "Grundsätze", ein solches Konzept auszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen.

2. **Die Schlüsselfunktion des wissenschaftlichen Studiums der Theologie als erster Phase der Ausbildung**

Alle Diskussionspartner stimmen darin überein, daß dem wissenschaftlichen Studium der Theologie innerhalb der Ausbildungsphasen eine Schlüsselbedeutung zukommt. Mängel und Defizite, die sich in der ersten Ausbildungsphase manifestieren, sind später nur schwer oder gar nicht mehr zu korrigieren und auszugleichen.

Der Ort des Theologiestudiums ist die Hochschule (Universität, Kirchliche Hochschule). Sie bietet die Chance, unter den Bedingungen wohlverstandener akademischer Freiheit in einen intensiven und weitgefächerten Bildungsprozeß einzutreten und gründlich vertraut zu werden

- mit den durch die christliche Überlieferung weitergegebenen Einsichten in Ursprung, Verfassung und Bestimmung der Lebenswirklichkeit des Menschen,
- mit den institutionellen Ausprägungen des christlichen Lebens in Geschichte und Gegenwart und
- mit den Anforderungen, die christliche Überlieferung gegenüber den heutigen Herausforderungen zu bewahren.

Die gezielte Nutzung des Lehrangebots anderer universitärer Fachbereiche kann diesen Bildungsprozeß bereichern.

3. **Ausrichtung der theologischen Studiengänge auf die künftigen Berufsfelder**

Die Weite und Freiheit des Theologiestudiums an der Hochschule schließt die Ausrichtung der theologischen Studiengänge auf die künftigen Berufsfelder nicht aus, sondern ein. Das Erfordernis des Berufsfeldbezugs stellt sich für alle universitären Studiengänge und bildet in der Hochschulpraxis ein zentrales Kriterium ihrer Re-

⁶ Vgl. S. 174 ff. und S. 221 ff.

⁷ Vgl. S. 216 ff.

form. Der theologische Studiengang, der zum Ersten Theologischen Examen als Voraussetzung für den Beruf im Pfarramt führt, ist so zu gestalten, daß seine Absolventen in den Herausforderungen ihres weiteren Ausbildungswegs und ihres künftigen Berufs bestehen können.

4. **Das Pfarramt im Kontext des Priestertums aller Gläubigen**

Die "Grundsätze" verstehen das Berufsfeld des Pfarramts in seinem ekklesiologischen Horizont. Sie gehen dabei von den Grundzügen des evangelischen Verständnisses des Pfarramts aus, die in den Grundaussagen der Confessio Augustana umrissen, in der Leuenberger Konkordie (1973) von deren lutherischen, reformierten und unierten Unterzeichnerkirchen bekräftigt und in den folgenden Lehrgesprächen entfaltet worden sind.

Diese Perspektive bildet den Horizont, in dem alle sozialgeschichtlich bedingten empirischen Veränderungen des Berufsfeldes "Pfarramt" wahrgenommen werden und zu verarbeiten sind.

Die Diskussion hat ergeben, daß die Perspektive auf das Pfarramt grundsätzlich und explizit mit der Perspektive auf die Gabenvielfalt der Gemeinde zu verbinden ist. Nur wenn das Pfarramt im Kontext des allgemeinen Priestertums aller Glaubenden gesehen wird, läßt sich genau erkennen und bestimmen, welches die spezifischen Gaben und Fähigkeiten sind, die die Gemeinde gerade von ihren Pfarrern und Pfarrern erwarten darf, und auf welchen Wegen diese Gaben und Fähigkeiten in Ausbildung und Fortbildung entwickelt und gefördert werden können. Gerade die Betonung der Gesamtverantwortung der Gemeinde - wie sie in der 3. und 4. These der Barmer Theologischen Erklärung besonders hervorgehoben worden ist - schließt die Anerkennung ein, daß der Dienst im Pfarramt eine besondere, verbindlich geregelte Verantwortung wahrnimmt, die von den lutherischen, reformierten und unierten Kirchen mit der Ordination übertragen wird.

5. **Notwendigkeit eines Begriffs für das einheitliche Gesamtergebnis des Zusammenhangs aller Phasen der Ausbildung und Fortbildung**

Um die verschiedenen Phasen der Ausbildung und Fortbildung sachgemäß aufeinander beziehen zu können, müssen sie als Gesamtzusammenhang bedacht werden. Das setzt voraus, daß auch dasjenige Resultat im Blick behalten und beschrieben wird, auf das dieser Bildungsprozeß im ganzen und in allen seinen Phasen zielt. Die "Grundsätze" bezeichnen dieses Gesamtergebnis des Zusammenwirkens aller Phasen der Ausbildung und Fortbildung als "theologische Kompetenz".

Auch wer der Meinung ist, daß dieser Ausdruck unglücklich gewählt oder der Gehalt des Begriffs unsachgemäß bestimmt sei, kann nicht umhin, eine andere begriffliche Beschreibung für dieselbe Sache zu entwickeln, nämlich für die Gesamtperspektive, in der die Bildungserträge aller Phasen gesucht werden müssen. Die Gemischte Kommission gibt im Rückblick auf die Diskussion folgendes zu bedenken:

- a) Der Begriff "Kompetenz" wird in der theologischen und außertheologischen Literatur unterschiedlich gebraucht. Keine dieser Verwendungsweisen wird von den "Grundsätzen" einfach übernommen. Vielmehr bestimmen die "Grundsätze" den Sachgehalt des Begriffs "theologische Kompetenz" selbständig. Sie verstehen darunter: die Fähigkeit, im Lichte dessen, was sich die Pfarrer und Pfarrern jeweils als den Wahrheitsgehalt der kirchlichen Lehre selbständig in eigener Einsicht angeeignet haben,
 - die jeweils gegebene Praxissituation des Amtes - und sich selbst in ihr - angemessen wahrzunehmen und zu begreifen,
 - ihre gegenwärtigen Aufgaben und Probleme zu erkennen sowie
 - Lösungen sachgemäß und situationsgerecht zu entwerfen und
 - in sensibler Sicherheit durchzuführen.

Und sie benennen dann eine Reihe von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten, die zu den unverzichtbaren Voraussetzungen für den Gewinn und die Entwicklung dieser Fähigkeit gehören.

Die kritische Diskussion des Begriffs "theologische Kompetenz" wird fruchtbar, wenn sie sich auf diese inhaltliche Fassung bezieht. An ihr entscheidet sich z. B., ob der Begriff, wie behauptet wird, "technizistisch" ist oder nicht.

- b) Seinem Sachgehalt nach umfaßt der Begriff "theologische Kompetenz" nicht nur Bildungsgewinne der ersten Phase (Studium), sondern auch solche der zweiten (und dritten) Phase. Diese Weite ist erforderlich, um Leistungen der ersten und der folgenden Phasen als Beiträge zu einem Gesamtergebnis unterscheiden und zuordnen zu können.
- c) Weil die erste Phase grundlegend ist, müssen ihre Mindestbeiträge für die Erreichung des Gesamtergebnisses theologischer Ausbildung und Fortbildung besonders genau beschrieben werden. Die "Grundsätze" machen dafür einen Vorschlag, indem sie die Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten benennen, die im Studium als unverzichtbare Grundlagen theologischer Kompetenz zu gewinnen sind.

Das Ensemble dieser Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten kann als "theologische Urteilsfähigkeit" angesprochen werden. So verstanden ist der Begriff "theologische Urteilsfähigkeit" im Begriff "theologische Kompetenz" eingeschlossen. Deshalb kann er ihn nicht ersetzen.

6. Textorientierung des Studiums

Die Textorientierung des Theologiestudiums ("Erfassen und Verfassen von Texten") ist grundsätzlich bejaht worden. Dahinter steht die Übereinstimmung, daß der "Text"begriff so weit ist, daß er zugleich mit der Vielfalt sprachlicher auch vor- und übersprachliche Symbol- und Interaktionssysteme einschließt.

8 Vgl. S. 169 ff. und S. 204 ff.

7. Unverzichtbarkeit der Frage nach dem "Eigensinn" der Texte

Das Gespräch über unterschiedliche hermeneutische Theorien der Texterschließung, also über die Fragen der Ermittlung eines "Literalsinnes" und der Rolle des Textrezipienten bei der Sinnproduktion ist kontrovers geführt worden. Hier hat das Konferenzvotum zum Textverständnis der "Grundsätze" eine "Verständigung im, Grundsätzlichen"⁸ angebahnt:

Der Textbegriff muß weit genug gefaßt und vor Verengungen (etwa auf das geschriebene Wort) bewahrt werden. Ferner muß die Dimension der "Begegnung" mit dem Text - insbesondere das Kommunikationsgeflecht zwischen Texten, Lesern/Interpreten/ Hörern und Situationsbezügen - deutlich akzentuiert werden.

Dann gewinnt die interpretatorische Nachfrage nach dem "Eigensinn" von Texten erneut Relevanz. Lernprozesse in der Begegnung mit Texten und die Kommunikation mit Texten setzen die Existenz eines "Eigensinns" der Texte voraus und dessen tendenzielle Erreichbarkeit. Gerade der Wechsel des Textes aus der Stellung des Objekts in die Stellung des Subjekts der Auslegung - das heißt also: der für die geschichtliche Wirkung des christlichen Zeugnisses grundlegende Vorgang der Auslegung der Situation durch den Text des Evangeliums - setzt voraus, daß der Text als Gegenüber zur Situation respektiert und so sorgfältig und genau wie möglich auf seinen "Eigensinn" befragt wird.

8. Unverzichtbarkeit der Wahrheitsfrage

Die "Grundsätze" sehen den Gewinn eigener theologischer Einsicht abhängig von der Stellung und Beantwortung der Wahrheitsfrage. Sie gehen davon aus, daß das

Evangelium befreit, weil ihm eine wirklichkeitserschließende und realitätserhellende Kraft eignet, und daß es daher möglich ist, nach dem Wahrheitsgehalt von Texten zu fragen, die das Evangelium bezeugen (Schrift), zusprechen (Verkündigung) und denkend thematisieren (Theologie). Die kontrovers geführte Diskussion hat klargestellt:

- (1) Der weit und dynamisch gefaßte evangelische Begriff von kirchlicher Lehre verlangt, daß deren Prozeßhaftigkeit, Unabgeschlossenheit und Korrigierbarkeit in Rechnung gestellt wird. Ihr Wahrheitsanspruch wird damit aber nicht hinfällig.
- (2) Die Stellung der Wahrheitsfrage bleibt verbindlich und unverzichtbar; auch dann, wenn zugegeben ist, daß sie innergeschichtlich nie endgültig und in manchen Fällen nicht eindeutig beantwortet werden kann.

Es hat sich gezeigt, daß der faire Streit um die Wahrheitsfähigkeit theologischer Erkenntnis ebenso legitim wie weiterführend ist und daß es in der pluralen Konkurrenz von Wahrheitsansprüchen der Entscheidungshilfen und -regeln bedarf, um zwischen dem Wahrheitsbezug und der Fallibilität von Wahrheitsansprüchen unterscheiden zu lernen. In solche Unterscheidungskunst muß die Ausbildung einüben. Sonst bleibt sie ihren Absolventen den Gewinn selbstverantworteter Orientierungsfähigkeit schuldig.

9. Praxisbezug im Studium

Es besteht Einvernehmen über den Erfahrungsbezug des Studiums. Das schließt den Praxisbezug ein. Die "Grundsätze" widersprechen nur einem kurzschlüssigen Praxisbezug des Studiums, der das Studium pragmatistisch überfremdet und die spezifische Chance des Studiums verstellt, sich ohne akute Nötigung zu praktikabler Nutzenanwendung auf die Gegenstände und Probleme der christlichen Überlieferung einzulassen.

Darüber hinaus erwies sich - insbesondere im Anschluß an das einschlägige Konferenzvotum⁹ - als Konsens:

Praktika und Praxisprojekte während der ersten Ausbildungsphase ermöglichen punktuelle berufsrelevante Erfahrungen. Sie wollen das Studium der Texte (s. o. Ziffer 6) auf die Erfahrungen¹⁰ mit ausgewählten kirchlichen und lebensweltlichen Kontexten beziehen. Das kann die Studienmotivation erhöhen und den Lerneffekt steigern.

Bei der Auswahl, Planung und Durchführung der Praktika ist zu beachten: Die Praktika dürfen nicht studienverlängernd wirken. Sie sollen nicht neue Gegenstände neben den Gegenständen schaffen, die für das Studium normal und spezifisch sind (s. o. Ziffer 2), können aber neue Fragestellungen wecken, die die Beschäftigung mit und den Zugang zu diesen spezifischen Gegenständen der Ersten Phase erleichtern.

Das Studium ist selbst als Praxis ernst zu nehmen. In Seminaren, Übungen und Arbeitsgemeinschaften

- werden Erfahrungen mit theologischen Inhalten und mit Themen des Glaubens zum Gegenstand des Gesprächs,
- wird die Artikulation von Einsichten und Kritiken erprobt,
- wird die Dialog- und Hörbereitschaft geübt,
- muß das immer neue Risiko des Verfassens eigener "Texte" bestanden werden.

⁹ Vgl. S. 216ff.

¹⁰ Zum Beispiel in Gemeinde, Schule, Diakonie/Sozialarbeit, Wirtschaft/Industrie, Politik, Medien, Ökumene usw.

Auch das ist Praxis. Den theologischen Lehrern und Lehrerinnen fällt hier eine besondere Verantwortung zu. An dieser Erfahrung des Theologiestudiums als Praxis partizipieren alle theologischen Disziplinen. Sie fällt keineswegs überwiegend oder ausschließlich in das Gebiet der Praktischen Theologie.

10. Einbringung und Verarbeitung eigener Lebenserfahrung

Bildungstheoretische Einzelheiten sind kontrovers diskutiert worden. Alle stimmen darin überein, daß der Erfahrungsbezug für jeden Bildungserfolg wesentlich ist. Das Votum der Studierenden und die Stellungnahme der gliedkirchlichen Referenten für Fortbildung haben nachdrücklich die Bedeutung der Reflexion eigener Lebenserfahrung für den Erfolg aller theologischen Ausbildung und Fortbildung unterstrichen".¹¹ Auch die "Grundsätze" weisen darauf hin und heben das Gewicht der persönlichen Identitätsbildung für das Gelingen der Ausbildung hervor.

Dieser Gesichtspunkt bietet ein erstrangiges Kriterium für die Auswahl von Studienstoffen. In allen Fächern sind vorrangig solche Themen und Texte zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, die von sich aus Impulse zur Selbstreflexion freizusetzen vermögen. Die Unterrichtenden haben darauf zu achten, daß diese Impulse auch zum Zuge kommen.

¹¹ Vgl. S. 161 ff. und S. 181 ff. sowie S. 195 ff und S. 227 ff.