

## Wissenschaftliche Beiträge

# Zeit für den nächsten Schritt. Zum Stand der Hochschuldidaktik in der katholischen Theologie

Christian Handschuh\*

**Zusammenfassung:** Die Katholische Theologie hat im Laufe der letzten Jahre intensiv die Ergebnisse der aktuellen Hochschuldidaktik rezipiert und in vielfältiger Weise durch Umbau der Studiengänge, Fortbildung der Lehrenden und eigene Publikations- und Forschungsprojekte umgesetzt. Durch gezielte Förderung der Deutschen Bischofskonferenz hat sie engen Anschluss an die Allgemeine Hochschuldidaktik gewonnen und teils hoch innovative Projekte angestoßen und umgesetzt. Die so entstandene Theologiedidaktik ist ein ernst zu nehmender Faktor in der katholischen Universitätslandschaft, hochschuldidaktische Zertifikate und Evaluationsergebnisse gehören inzwischen informell zur Bewerbungsvoraussetzung auf Professuren. Auf der Grundlage von fünf Arbeitsfeldern der allgemeinen Hochschuldidaktik (Reflexion der Rahmenbedingungen, Qualitätsdebatte, Learning Outcomes/Shift from Teaching to Learning, Prüfung, Curriculum) zeichnet der Beitrag den momentanen Stand der theologiedidaktischen Diskussion nach und zeigt Desiderate für die weitere Arbeit auf.

## A. Katholische Theologie und Hochschuldidaktik

Die Katholische Theologie hat ein spannendes und intensives Verhältnis zur Hochschuldidaktik, das man aus einer fachexternen Perspektive und angesichts des eher „angestaubten“ Rufes, den das Fach innerhalb der deutschen Universitätslandschaft genießt, wohl nicht unbedingt erwarten würde. Obwohl rein quantitativ relativ klein und im Vergleich zu Schwergewichten, wie der Medizin oder den Rechtswissenschaften, sicher zwar gefragter Gesprächs- und Forschungspartner, aber sicher keiner der „big player“ in der aktuellen Universitätslandschaft, hat sich die Katholische Theologie sehr früh und sehr intensiv mit der Hochschuldidaktik als Denkparameter für die eigene universitäre Lehre und für eine kreative und fachangemessene Gestaltung der anstehenden Bologna-Reformen auseinandergesetzt. Zumindest zeitweise waren Katholische Theologen führend in der Forschung zur allgemeinen Hochschuldidaktik unterwegs,<sup>1</sup> und einzelne Forscher tragen nach

\* Dr. Christian Handschuh, wiss. Angestellter für Historische Theologie an der Universität zu Köln.

1 Vgl. Schaper, in: Bruckmann/Reis et al. (Hrsg.), S. 255 (264): „Abschließend ist zu betonen, dass die vorgestellten Praxisbeispiele kompetenzorientierter Lehre in der Theologie einen anspruchsvollen und schwierigen, aber in vieler Hinsicht auch sehr lohnenden Weg zur Verbesserung der Lehrqualität beschreiten. Bei den hier dokumentierten und reflektierten Lehrprojekten handelt es sich um besondere Pionierleistungen im Bereich der Hochschuldidaktik, die einerseits zwar noch von entsprechenden Such- und Entdeckungsbewegungen in diesem Feld zeugen, andererseits aber wertvolle Orientierungsbeispiele liefern und Leitbild sein können für weitere Versuche zur Verbesserung der Lehre nicht nur in der Theologie, sondern auch in anderen Fach- und Lehrkontexten.“

wie vor als gefragte Gesprächspartner kreativ und innovativ in diesem Bereich ihren Teil bei.<sup>2</sup>

Was in anderen Fächern ein (mit Augenzwinkern versehener) Wunsch wäre, ist in der Katholischen Theologie zumindest teilweise Realität: Ein „Ende der Kreidezeit“<sup>3</sup> im übertragenen Sinn hat hier stattgefunden, ein Paradigmenwechsel hin zu einer neuen Art und Weise, universitäre Lehre anzugehen, der zumindest weite Teile der Lehrenden der jüngeren Generation erfasst hat. Die Hochschuldidaktik ist ein sehr ernsthafter Gesprächspartner von der Seminarkonzeption bis hin zur Studiengangentwicklung, selbst arrivierte Professoren und Professorinnen der Prä-Bologna-Generation scheuen sich nicht, bei einschlägig ausgebildeten Kollegen und Kolleginnen Rat und Hilfe zu suchen. Teilweise – wenn auch selten – begeben sich ganze Institute in hochschuldidaktisch gesteuerte Prozesse, um die eigenen Ziele zu definieren und den innerfachlichen Austausch auf der Ebene der Lehre in Gang zu bringen. Und die Wege zum nächsten Hochschuldidaktiker oder der nächsten Hochschuldidaktikerin sind meist erfreulich kurz. Eine ganze Reihe von vor allem frisch berufenen Professoren und Professorinnen besitzt selbst einschlägige Zertifizierungen, im Mittelbau gehört ein solches Zertifikat schon fast zu den gängigen Karriereelementen.

Dieser Ist-Stand kommt nicht von ungefähr. Grund für die starke Rezeption der Hochschuldidaktik in der Katholischen Theologie ist die seit 1999 von der Deutschen Bischofskonferenz alle zwei Jahre finanzierte, kompakt in zwei einwöchigen Kursen durchgeführte hochschuldidaktische Ausbildung, die DGHD<sup>4</sup>-zertifiziert knapp 80% eines gängigen Hochschuldidaktikzertifikates, wie das NRW-Zertifikat, abdeckt und bei jeder Neuausschreibung auf großes Interesse stößt. Nicht nur erhalten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen hier einen anwendungsbezogenen Crashkurs in den hochschuldidaktischen Basics von der Kompetenzorientierung über die eigene Lehrpersönlichkeit bis zur Curriculumsentwicklung, sondern die beiden Wochen bieten eine nahezu einzigartige Möglichkeit zur innerfachlichen Kommunikation und zum Austausch über die Fächergrenzen hinweg.<sup>5</sup> Innertheologisch hat sich zusätzlich inzwischen ein Netzwerk mit jährlichen Fachtagungen etabliert, und eine eigene hochschuldidaktische Reihe hat aus den Reihen der Absolventen und Absolventinnen zahlreiche Publikationen aufgenommen. Hochschuldidaktik ist in meinem Fach eine echte Größe geworden, eine Ressource, auf die zwar nicht immer, aber immer häufiger fachintern zurückgegriffen wird, um Anre-

2 Verwiesen sei an dieser Stelle vor allem auf die zahlreichen allgemeinhochschuldidaktischen Publikationen von Oliver Reis, eine Auswahl: *Reis*, in: Terbuyken (Hrsg.), S. 157; *ders.*, in: Wissenschaftler und Verantwortung 2012, S. 19; *ders.*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 29; *ders.*, in: ZDRW 2013, S. 21; *ders.*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 17 und 211.

3 Das Schlagwort ist entnommen aus: *Schärfl*, in: ZDRW 2013, S. 252 (254).

4 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, <http://www.dghd.de> (15.07.2017).

5 Die aktuelle Neuausschreibung für 2017/18 ist zu finden unter: <http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Flyer-TheologieLehren-lernen-2017-2018.pdf> (3.5.2017). Die ursprüngliche Konzeption ist zu finden bei *Wildt*, in: Scheidler/Hilberath et al. (Hrsg.), S. 27.

gungen und Impulse zu multiplizieren.<sup>6</sup> Aus meiner Perspektive „funktioniert“ Hochschuldidaktik, und es ist mir mit ihrer Hilfe möglich, „nachhaltigere Effekte“<sup>7</sup> und einen substantiellen Wandel in Lehre und Lernen zu erreichen, auch wenn mit Sicherheit noch große weitere Arbeitsfelder anzugehen sind.<sup>8</sup> Vor diesem Hintergrund ist es mir ein Vergnügen, in Ihrer Zeitschrift einige Schlaglichter auf die Schwerpunkte der bisherigen Entwicklung und den momentanen Stand unserer Diskussionen zu werfen. Ich werde im Folgenden in drei Schritten vorgehen: Erstens skizziere ich die Rahmenbedingungen, unter denen die Begegnung von Hochschuldidaktik und Katholischer Theologie stattgefunden hat; zweitens werfe ich einen Blick auf ein allgemeinhochschuldidaktisches Anforderungsprofil an eine Fachdidaktik wie die Theologiedidaktik, und drittens versuche ich unseren aktuellen Stand anhand dieses Anforderungsprofils einzuordnen, bereits Erreichtes zu sichten und Desiderate zu kennzeichnen.

## B. Hochschuldidaktik innerhalb der Rahmenbedingungen der Theologie im Überblick

Mit ein Grund für den Erfolg der Hochschuldidaktik scheint zu sein, dass das Studium der Katholischen Theologie, ähnlich einem Studium der Medizin und der Rechtswissenschaft, nach wie vor in den allermeisten Fällen mit sehr eindeutigen Berufsperspektiven verbunden ist; das spätere Berufsfeld und seine Handlungsstrukturen sind transparent und als employability<sup>9</sup> in ein Studium integrierbar, wenn auch eine genaue Umschreibung dieser Handlungsstrukturen und der damit verbundene Kompetenzerwerb häufig nicht ganz so einfach ist. Ein Vollzeitstudium mit dem Abschluss des Magister Theologiae führt meist in eine pastorale Tätigkeit als Priester oder Pastoralreferent oder Pastoralreferentin, eine diözesane Anstellung oder eine wissenschaftliche Karriere; ein Teilzeitstudium findet meist im Rahmen einer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung statt und ist somit ebenfalls klar umschrieben. Die wenigen sonstigen, für den normalen Arbeitsmarkt konzipierten Studiengänge richten sich entweder ebenfalls auf ein kirchliches Arbeitsfeld – verwiesen sei auf das Studium der Caritas-Wissenschaft in Freiburg und Passau – oder führen ein Schattendasein.<sup>10</sup> Katholische Theologie kann man (Stand 2014/15) an 11 katholisch-theologischen Fakultäten, 34 auf die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung konzentrierten Instituten, einer Katholischen Universität, drei diözesanen Theologischen Fakultäten und fünf Ordenshochschulen studieren. Insgesamt studierten Ende 2014 21.481 Studierende bei 345 Professoren und Professorinnen.<sup>11</sup>

6 Wie das funktionieren kann, zeigt die Einführung von *Giercke-Ungermann/Huebenthal*, in: dies. (Hrsg.), S. 7; allein in diesem neuesten Band der Reihe Theologie und Hochschuldidaktik stecken Dutzende von Anregungen, die sich fächerübergreifend direkt in der Lehre einsetzen lassen.

7 *Winter*, in: Becker (Hrsg.), S. 10 (31-32).

8 Ebd., S. 14-16.

9 *Welbers* in: NHHL 2005, S. 1 (21-23); *Merkt*, in: NHHL 2010, S. 1.

10 Vgl. exemplarisch die beiden in Köln angebotenen Abschlüsse eines Masters Religionswissenschaften oder eines Ein-Fach-Bachelors Katholische Theologie.

11 Zahlen gelten für Deutschland: *Sekretariat* (Hrsg.), Katholische Kirche in Deutschland, S. 21.

Unter diesen Professuren ist übrigens keine einzige für Theologiedidaktik auf der Ebene universitären Lehrens; im Gegensatz zur Rechtsdidaktik, die ja beachtliche Ressourcen<sup>12</sup> und sogar erste Lehrstühle in Passau in Form von Lehrprofessuren eingeworben hat, ist dies innerhalb der Theologie bislang noch nicht einmal andiskutiert und entbehrt aufgrund der Größe des Faches wohl auch jeder Grundlage.

Die Studierenden treffen auf eine wissenschaftliche Fachkultur, die ihnen als Ergebnis jahrhundertelanger Entwicklungen weniger eine konkrete Methode (wie in der Rechtswissenschaft)<sup>13</sup> oder konkrete Handlungsoptionen (wie in der Medizin)<sup>14</sup> als studien- und berufsgliederndes Element an die Hand gibt. Die dem Fach eigene Zugangsweise der Theologie sind vielmehr gerade *Multiperspektivität* und *Fächerpluralismus*. Grob untergliedern sich die Fächer in die vier Grunddisziplinen Biblische, Historische, Systematische und Praktische Theologie, und bieten eine je eigene, eng mit den Nachbarfächern vernetzte Hermeneutik an. Es ist – gedacht von der konkreten beruflichen Handlungsoption – praktisch unmöglich, nur ein einzelnes wissenschaftliches Feld für eine Handlungsformulierung heranzuziehen, vielmehr besteht die Leistung des Theologen oder der Theologin in der individuellen anwendungsbezogenen Kombination des eigenen Fachwissens vor dem Hintergrund der eigenen Situation und der eigenen Persönlichkeit in der konkreten Handlungssituation in der Schule oder der Pastoral. Gerade diese Vielfalt macht eine klare Formulierung von Learning Outcomes in fächerübergreifenden Modulen der höheren Studienstruktur zu einer echten Herausforderung; gelingt sie aber, liefert sie für eine zukünftige berufliche Tätigkeit jene Flexibilität, die sich durch die Vernetzung von fachwissenschaftlichen mit anwendungsorientierten und zielgruppenorientierten Perspektiven und Denkweisen auszeichnet. Kurz gesagt: Kompetenzformulierungen in der Theologie besitzen ihre ganz eigenen Herausforderungen.<sup>15</sup>

Vielleicht ist es diese Komplexität, die hochschuldidaktische Analyse für Theologen attraktiv macht. Bereits sehr früh wurden von kirchlicher und staatlicher Seite Rahmenbedingungen<sup>16</sup> festgelegt, die die zügige Umstellung der katholisch-theologischen Studiengänge intendierten. Die Umstellung der Magister Theologiae-Studiengänge auf Bologna ist inzwischen weitestgehend inklusive der zugehörigen Akkreditierungen abgeschlossen; für die Akkreditierung ist eine eigens gegründete,

12 Vgl. den Ars-legendi-Fakultätenpreis der Rechtswissenschaften, dessen Preisträger eine Vielzahl von hochschuldidaktischen Aktivitäten im Bereich der Rechtswissenschaften belegen. Zur Erfolgsgeschichte der Rechtsdidaktik bei gleichzeitiger Thematisierung des Reichweitenproblems vgl. *Schimmel*, in: ZDRW 2014, S. 89 (89).

13 *Schmidt/Musumeci*, in: ZDRW 2015, S. 183.

14 *Fabry*, in: ZDRW 2016, S. 136.

15 Vgl. auch den Band *Bruckmann/Reis et al.* (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie*, passim; besonders die Beiträge von *Preißer*, *Schaper* und der kommentierende Rückblick von *Schaper* auf die am Band beteiligten Beiträge aus allen vier Großbereichen.

16 Vgl. die auf [www.katholische-theologie.info](http://www.katholische-theologie.info/KirchlicheDokumente/tabid/62/Default.aspx) (<http://www.katholische-theologie.info/KirchlicheDokumente/tabid/62/Default.aspx>; 15.7.2017) aufgeführten Links und Dokumente.

kirchlich basierte Agentur verantwortlich (AKAST).<sup>17</sup> Noch weiter sind die Lehramtsstudiengänge, die im Rahmen der fakultären Prozesse für das Lehramtsstudium akkreditiert wurden und häufig bereits in der zweiten oder dritten Variante vorliegen, ihre ärgsten Schwierigkeiten zumeist also bereits ausgemerzt haben. Dieser Umstellungsprozess auf Kompetenzorientierung als Leitmotiv der Studiengang- und Lehrgestaltung verlief bei aller Affinität zur Hochschuldidaktik bei weitem nicht immer reibungsfrei, sondern wurde zumindest in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung von den innersystemisch Beteiligten nicht unbedingt als freiwillig oder gar kreativ mitgestaltbar empfunden; in der sich selbst eher traditionell verstehenden Theologie, deren Binnenkommunikation meist in ganz anderen Diskursen gebunden war als in der Lehre, wurden die verbleibenden Spielräume häufig als nicht allzu groß empfunden. Nichtsdestotrotz sind die grundlegenden Perspektivenwechsel auch in der katholischen Theologie auf breiter Ebene nach und nach angekommen. Deutliches äußeres Indiz dafür ist die jüngste Beteiligung des *Katholischen Fakultätentages*, den jedes Jahr alle großen Fakultäten beschicken, an der positiv würdigenden „Gemeinsamen Stellungnahme zur Kompetenzorientierung in den Geistes- und Kulturwissenschaften“.<sup>18</sup>

### C. Allgemeine Hochschuldidaktik und ihr Verhältnis zur Theologiedidaktik

Nach knapp 20 Jahren aktiver Hochschuldidaktik in der Katholischen Theologie kann man also festhalten: Auch hier ist die Hochschuldidaktik voll und ganz angekommen und ein erfolgreicher Faktor der Neugestaltung von Studiengängen und der Umsetzung der Bologna-Reformen, auch wenn es mit Sicherheit noch Verbesserungspotential gibt; zugehörige Untersuchungen und Befragungen von Studierenden und Absolventen und Absolventinnen wären ein dringendes Desiderat. Die Reflexion genau dieser Verbesserungs- und Ausbaumöglichkeiten sind momentan ein größeres Thema der Hochschuldidaktik in der Theologie, der Theologiedidaktik.<sup>19</sup>

Als Grundlage für eine Strukturierung des theologiedidaktischen Diskussionsstandes soll im Folgenden ein Beitrag von *Oliver Reis* in dieser Zeitschrift dienen. 2013 unternahm er den Versuch, einer zukünftigen Rechtsdidaktik ein Aufgabenfeld vorzulegen, das sich problemlos auf jede andere Fachhochschuldidaktik übertragen lässt und als – selbstverständlich jederzeit erweiterbare – Blaupause und Leitfaden hochschuldidaktischen Reflektierens dienen kann. Er identifiziert fünf interdependente Faktoren, die er als „Arbeitsfelder“ einer fachimmanenten Hochschuldidaktik für wichtig hält.

17 Vgl. die Homepage von AKAST: <http://www.akast.info/Dokumente/tabid/62/language/de-DE/Default.aspx> (30.3.2017); die akkreditierten Studiengänge zum Master Theologiae sind zu finden auf: <http://www.akast.info/AkkreditierteStudieng%C3%A4nge/tabid/59/language/de-DE/Default.aspx> (30.3.2017). Hier sind alle 21 Studiengänge zum Magister Theologiae als akkreditiert nachgewiesen.

18 [http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme\\_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf](http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/10/Stellungnahme_Kompetenzorientierung-2016-1.pdf) (13.3.2017).

19 Begriffsprägung bei *Reis/Scheidler*, in: *Scheidler/Reis* (Hrsg.), S. 5; besonders expliziert bei *Reis*, in: *Bauer/Kirschner et al.* (Hrsg.), S. 117.

1. Voraussetzung für hochschuldidaktische Arbeit ist die *Reflexion der politisch gewollten Rahmenbedingungen und des sich wandelnden universitären Umfelds (Arbeitsfeld 1)*; implizit mit enthalten ist darin die Kenntnis sowohl der einschlägigen Publikationen als auch der zugrundeliegenden Grundannahmen, vor allem der Bologna-Papiere sowie von deren Adaption in Deutschland. Für Reis ist die Hochschuldidaktik diejenige Disziplin, die die sich wandelnden Rahmenbedingungen innerhalb der eigenen Fachdisziplin reflektieren und in der *longue durée* perspektivieren und normativ-reflexiv begleiten kann; sie reflektiert politisches Wollen und sich wandelndes universitäres Umfeld, indem sie sowohl die aktuellen wie auch vergangenen Bildungs- und Ausbildungsdiskurse und Diskussionen aufschließt und in mögliche Diskursarchive für den Zweck der Analyse speichert.<sup>20</sup> Teil dieser übergeordneten Debatte sind mehrere Teilelemente, die unter hochschuldidaktischer Begleitung nach und nach mehrere durch die Hochschuldidaktik begleitete Perspektivenverschiebungen zur Folge haben.

2. Als weiteren Aufgabenbereich definiert Reis die *Anbindung an die Qualitätsdebatte (Arbeitsfeld 2)*, die für ihn die „Umstellung von der bisherigen Herstellungsqualität auf die Produktqualität“<sup>21</sup> beinhaltet. Gemeint ist hiermit, dass der Fokus sich von den Fachinhalten auf den Prozess der Ausbildung, der Aneignung durch die Lernenden und der Planung dieses Prozesses fokussiert. In der hochschuldidaktischen Reflexion ist dieser Prozess mit drei Faktoren verbunden: Erstens wäre die Lehre am „Shift from Teaching to Learning“ auszurichten, zweitens verschiebt sich der Fokus der Lehrenden von den Inhalten auf die Lernergebnisse als Ende des Lernprozesses,<sup>22</sup> und drittens wäre als Teil des Prozesses der Startpunkt des Lernens – sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seite der Herstellungsqualität – zu erheben.<sup>23</sup>

3. Ein dritter Großkomplex innerhalb hochschuldidaktischer Reflexion ist die schlüssige *Formulierung von Lernergebnissen/Learning Outcomes und die Umsetzung des “shift from Teaching to Learning” als perspektivenverändernder Paradigmenwechsel vor dem Hintergrund der späteren beruflichen Handlungsstrukturen (Arbeitsfeld 3)*.<sup>24</sup> Ein Lernziel wird als präskriptive Setzung formuliert, und anschließend in einen Bildungsprozess integriert, der sich als Handlungsstruktur von Studierenden und deren späterer beruflicher Tätigkeit her strukturiert. Voraussetzung ist, dass Lehrende und Lernende diesen Weg gemeinsam gehen, was die Rolle des Lehrenden signifikant ändert und die bestehenden Disziplinen dazu bringt, „ihre Wissensstrukturen didaktisch neu zu organisieren, weil die disziplinäre

20 Reis, in: ZDRW 2013, S. 21 (23-24).

21 Ebd., S. 21 (26); vgl. auch grundlegend Jakubowicz, in: Becker (Hrsg.), S. 140.

22 Reis, in: ZDRW 2013, S. 21 (26).

23 Ebd., S. 21 (26).

24 Ebd., S. 21 (26 ff.).

Handlungsstruktur die Inhalte aus der Disziplin-Systematisierung herauslöst“.<sup>25</sup> Dieser Grundgedanke ist inzwischen erweitert um den Faktor der „Lernräume“, die Studierende durchschreiten, und die in der Prüfungsarchitektur seminar- wie studiengangimmanent immer wichtiger werden.<sup>26</sup>

4. Diesem Arbeitsfeld komplementär ist das *Prüfen (Arbeitsfeld 4)*. Eine fach- und sachadäquate Prüfungskultur zu finden, dürfte einer der entscheidenden Schritte auf dem Weg zu wirklich funktionierenden Studiengängen nicht nur der Theologie sein: Wenn es hauptsächlich um Kenntnisse und Verständnisse vor dem Hintergrund zukünftiger Handlungsstrukturen geht, dann kann letztlich in einer Prüfung Gegenstand nur sein, „möglichst die im Handeln wirksamen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zum Handeln notwendigen Einstellungen und Überzeugungen sowie die für das Handeln genutzten Fähigkeiten sichtbar zu machen“.<sup>27</sup>

5. Last but not least gehört zur Hochschuldidaktik elementar die *curriculare Reflexion (Arbeitsfeld 5)*, in der die oben genannten Faktoren als elementare Teile stattfinden und neben der einzelnen Lehrveranstaltung auf der Meso- und Makroebene dieselben Grundprinzipien (Kompetenzorientierung und constructive alignment) enthalten sollten; Ziel ist die letztendliche Berufsbefähigung bzw. deren Nachweis. Zu diesem Zweck werden Kompetenzstrukturmodelle entwickelt, die idealerweise von den Fachvertretern und Fachvertreterinnen vom Ende her gedacht in Module und Seminare gegossen werden und die den Vorgang des Lernens innerhalb des Studiengangs Außenstehenden plausibel machen.

Aus meiner Perspektive ist der Beitrag vor allem deswegen so bestechend, weil er es möglich macht, komplexe Diskussionsstände, die sich zwischen Allgemeiner Hochschuldidaktik, Fachkultur(en) und Theologiedidaktik bewegen, in Beziehung zueinander zu setzen und ihre gegenseitige Durchdringung anzuzeigen. Genau das möchte ich im letzten Schritt für den Bereich der Theologiedidaktik unternehmen.

## D. Der theologiedidaktische Diskurs – oder: Wo steht eigentlich die Theologiedidaktik?

Ich begreife die Publikationen, die sich im weitesten Sinne als Theologiedidaktik betrachten, im Weiteren als einen referentiellen Diskurs mit einer sehr spezifischen Genese und einem trotz allem geringen Alter von nur wenigen Jahren (2008-1017). Dieser Diskurs ist durch mehrere rahmende Faktoren geprägt:

25 Ebd., S. 21 (29); zur Zielsetzung vgl. S. 31: „Deshalb wird über die Schultern der Lernenden hinweg der offene Raum gesehen, in dem die Studierenden die Handlungsstruktur anlegen können. Dabei spielt die modellhafte Wissensnutzung der Lehrenden auch eine Rolle, aber sie ist nur ein Moment: Welche Lernstrategien sind notwendig? Welche Vorkenntnisse unterstützen den Lernprozess, welche blockieren? Welche Überzeugungen sorgen für welche Auffassung von der Situation? Welche sozialen Interaktionen unterstützen den Lernprozess? Welche Rolle spielt überhaupt der intentional geführte Lernprozess, wenn die auszuführende Handlungsstruktur ein Haus ist, ist er der Mauerbau oder das Gerüst?“; vgl. auch Reis, in: Becker (Hrsg.), S. 108.

26 Reis, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 17.

27 Reis, in: ZDRW 2013, S. 21 (35).

- Erstens hat die von der Deutschen Bischofskonferenz finanzierte Ausbildung den bisherigen Diskurs, besonders was die Publikationen betrifft, weitgehend dominiert; dass andere hochschulpädagogische Interessengruppen innerhalb der Theologie eigene Beiträge außerhalb der fest installierten Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ liefern, ist ein relativ neues Phänomen.<sup>28</sup>
- Zweitens hat die ursprünglich stark vom Spiritus rector der deutschen Hochschuldidaktik *Johannes Wildt* geprägte Ausbildung zu einer engen Orientierung und starken Verzahnung mit der allgemeinen Hochschuldidaktik geführt, was sich in den Settings der verschiedenen Projekte ebenso deutlich widerspiegelt wie in den stark in Anspruch genommenen externen Feedbacks. Die explizite oder implizite Kenntnis allgemeinhochschuldidaktischer Grundlagenwerke kann bei den Publizierenden meist vorausgesetzt werden.
- Drittens – und das kann nicht stark genug betont werden – ist die Theologiedidaktik in keiner Weise institutionell abgesichert, sondern ein von den Beteiligten rein aus Eigeninteresse betriebenes Projekt.
- Viertens: Bei aller positiven Wertschätzung sind Stellenwert und Reichweite dieses Diskurses unter den Lehrenden der Theologie nur schwer einschätzbar. Einerseits werden hochschuldidaktische Kenntnisse und Publikationen bei Bewerbungen sicher wertgeschätzt, andererseits sind Schwerpunkte der Forschung in diesem Bereich nicht unbedingt gern gesehen oder gar Karrieregaranten. Die eigenen fachdisziplinären Diskurse sind in Berufungssituationen wesentlich wichtiger.

Das, was ausgehend von diesen Voraussetzungen in den Jahren seit 2008 entstanden ist, kann sich für ein eher kleines Fach, wie die Katholische Theologie, sehen lassen: Innerhalb des oben skizzierten Koordinatensystems hat der fachinterne Diskurs schrittweise einzelne Großthemen geradezu kompromisslos in Angriff genommen. Die Ergebnisse wurden vornehmlich, aber nicht ausschließlich in der Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ publiziert, wobei jeder einzelne Band für eine Gruppe von Autoren und Autorinnen steht, die – häufig in engem Bezug zu den eigenen Lehrveranstaltungen – ein für sie wichtiges Lernfeld aufgemacht und multiperspektivisch erarbeitet haben, häufig unter Zuhilfenahme externer, meist hochschuldidaktischer Expertise. Bemerkenswert ist, dass jedes der fünf Felder, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, bearbeitet wurde; wer sucht, kann zu jedem Arbeitsfeld Grundsatzliteratur inklusive dort verarbeiteter hochschuldidaktischer Grundlagenliteratur finden. Die verschiedenen Themenfelder wurden dabei fast in chronologischer Reihenfolge angegangen:

Für den Bereich des *Arbeitsfeldes 1 (Rahmenbedingungen)* liegt mit Bd. 2<sup>29</sup> der Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik“ eine exzellente, wenn auch inzwischen

28 Vgl. das Projekt der Tübinger Assistenten mit einem theologisch erweiterten Kompetenzbegriff: *Bauer/Kirschner et al.* (Hrsg.), *An Differenzen lernen*, passim; ferner die Positionen im Sonderheft der ET Studies von 2012: *Reis*, in: ET Studies 2012, S. 169; *Arens*, in: ET Studies 2012, S. 191; *Weber*, in: ET Studies 2012, S. 255; *Schramm*, in: ET Studies 2012, S. 273.

29 *Becker* (Hrsg.), *Studienreform in der Theologie*, passim.

etwas veraltete Aufarbeitung vor: Nicht nur wurde der Stand der Katholischen Theologie in puncto Studienreform in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit Stand von 2011 erhoben; diese Beiträge können zusätzlich, da eng vernetzt mit der gesamtkirchlichen Ebene wie auch den staatlichen Vorgaben, als Diskursarchiv gelesen werden, das die Genese der Rahmenvereinbarungen und den kontroversen Diskussionsverlauf in diesen Ländern abbildet.<sup>30</sup> Interessanterweise wurde eine andere Diskussion nur rudimentär geführt, die erst in den letzten beiden Jahren wieder aufbricht, aber ausnahmslos diesem Arbeitsfeld zuzuordnen ist: Die Diskussion, welches spezifische Verhältnis die Theologie zur Theologiedidaktik einnimmt bzw. die Frage nach dem genuinen Ort der Theologiedidaktik in der Theologie.<sup>31</sup>

Wesentlich intensiver bearbeitet wurden aber die *Themenfelder 2 und 3 (Qualitätsdebatte und Kompetenzorientierung)*; da pragmatisch an die Ausbildung direkt anknüpfbar und direkt für die eigene Lehrpraxis nutzbar, hat sich dieses Feld als primäres Publikations- und Betätigungsfeld etabliert. Bereits der Eröffnungsband der Reihe von 2008, der als Diskurs(er)öffner wirkte, beschäftigte sich mit den Grundlagen hochschuldidaktischer Reflexion (Kompetenzorientierung<sup>32</sup> und „shift from Teaching to Learning“,<sup>33</sup> mit einem starken Fokus auf dem Element der Studierendenzentrierung). Daraus entwickelte sich in den Folgebänden die Entwicklungslinie, zuerst in einem weiteren Band möglichst viele Fächer seminarzentriert durchzuspielen (Band 3), sowie danach in drei weiteren Bänden drei von vier Großfachbereichen (Systematische, Historische und Biblische Theologie) vertieft und thematisch durchzuspielen. Erstaunlicherweise fehlt bis heute ausgerechnet ein eigener Band zur Religionspädagogik/Praktischen Theologie, für die Didaktik doch gerade ein Thema wäre. Die Bände sind zusätzlich durch die sich wandelnde allgemeine Hochschuldidaktik mitgeprägt: Während im Band der Kirchenhistoriker erstmals die Themen Forschendes Lernen, Lernraumkonzepte und Prüfen (*Arbeitsfeld 4*) eine größere Rolle spielten, berücksichtigt der biblische Band die zunehmende Digitalisierung sowie das Thema „Blended Learning“ als zusätzliche Schwerpunkte. Bis heute bemerkenswert ist die Einschätzung dieser Projekte durch die allgemein-hochschuldidaktischen Replikanten: Die ersten Bände dieser Reihe galten aufgrund ihrer starken Kompetenzorientierung als beispielhaft für andere Fächer. Wie ehr-

30 Vgl. die Beiträge von Winter, Gabel, Pintaric, Hallensleben und Hierold, in: Becker (Hrsg.), Studienreform.

31 Die Auseinandersetzung mit diesem spannenden Verhältnis zieht sich als eines der großen Themen durch den Sammelband der Tübinger Theologen und Theologinnen: Bauer/Kirschner et al. (Hrsg.), An Differenzen lernen, passim, besonders in den Einführungs- und Zusammenfassungsteilen sowie im Beitrag von Kirschner. Besonders beachtenswert ist die Ergänzung des Kompetenzbegriffs durch den Verweis auf die immer bereits gegebene Inkompetenz aufgrund des Paradox des Glaubens im Abschlussbeitrag von Bauer und Kirschner; ebenfalls verwiesen sei auf die teilweise Gegenposition von Reis im selben Band. Ausführlich dazu Reis, Systematische Theologie, S. 28 ff.

32 Reis, in: Becker (Hrsg.), S. 108; Preißer, in: Bruckmann/Reis et al. (Hrsg.), S. 17; Schaper, in: Bruckmann/Reis/Scheidler (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehre, S. 37; Reis, in: Scheidler/Reis (Hrsg.), Vom Lehren zum Lernen, S. 19.

33 Wildt, in: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), S. 14.

lich diese Repliken waren, zeigt die hochschuldidaktische Warnung, dass im Bereich der Prüfungen noch signifikanter Nachholbedarf besteht.

Das *Arbeitsfeld 5 (Curriculum)* ist bislang als einziges eher unterbelichtet geblieben. Allgmeinhochschuldidaktische Grundlagenbeiträge<sup>34</sup> und der Versuch einer Umsetzung für ein einzelnes Teilfach<sup>35</sup> sind bislang die einzigen Beiträge, wenn auch momentan die Diskussion dieses Bereichs intensiv gefordert<sup>36</sup> wird und auf den nun neu gestarteten und einmal im Jahr stattfindenden theologiedidaktischen Fachtagungen<sup>37</sup> des bei der DGHD situierten *Netzwerks Theologie und Hochschuldidaktik*<sup>38</sup> in Angriff genommen werden soll.

Sowohl die Defizite im Bereich Prüfen als auch die kaum andiskutierte Frage der Curriculumskonstruktion stehen symptomatisch für ein momentan bestehendes Problem im Diskurs: Es wäre an der Zeit, das erreichte Niveau auszubauen, und ob das innerhalb der bestehenden „ehrenamtlichen“ Strukturen möglich sein wird, wäre doch zumindest zu hinterfragen. Sehr nachdenklich stimmt das Feedback im Anschluss an den Kirchengeschichts-Band, in dem die fachfremden Replikanten eine der großen strukturellen Schwächen der Theologie und damit auch der Theologiedidaktik offenlegten: Zwar verbindet Theologiedidaktik die unterschiedlichen Fächer – fast könnte man sagen: erstmals – wieder, aber gerade die fachbezogenen Bände manifestieren doch auch die starke Verhaftung im fachimmanenten, noch nicht mal allgemeintheologischen Binnendiskurs.<sup>39</sup> Gemischte Module, die über die alten Fächergrenzen hinweg gehen, sind nach wie vor Mangelware, und wo sie etabliert sind, ist die Prüfungsform meist nicht interdisziplinär.<sup>40</sup> Studiengänge kompetenzorientiert und mit Hilfe des constructive alignment zu denken, ist auch für die Katholische Theologie bei aller Nähe zur Hochschuldidaktik noch völliges Neuland.

Als Zwischenfazit zum Jahr 2017 könnte man festhalten: Lehre hat sich bei den an der Hochschuldidaktik Interessierten in der Katholischen Theologie deutlich gewandelt, und die Grundideen von Bologna sind wirklich angekommen. Kompetenzorientierung, constructive alignment und der „shift from teaching to learning“ sind bei vielen Lehrenden in produktiver und positiver Weise für die eigenen Lehrveranstaltungen rezipiert. Der Anschluss an fächerübergreifende und allgemein

34 *Auferkorte-Michaelis/Ruschin*, in: Becker (Hrsg.), S. 128.

35 *Handschuh*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 155.

36 *Reis*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 211 (217 f.).

37 *Reis*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 211 (217).

38 Zum Netzwerk vgl.: <http://www.dghd.de/community/netzwerke/netzwerk-theologie-und-hochschuldidaktik/> (30.3.2017); das Netzwerk hat momentan etwa 150 Mitglieder, davon etwa ein Viertel Professorinnen und Professoren.

39 Vgl. die berechnete, teils scharfe Kritik an mangelnden Kenntnissen der Geschichtsdidaktik, der schulischen Kirchengeschichtsdidaktik und der neueren Entwicklungen der allgemeinen Hochschuldidaktik im Bereich Prüfen bei *Kümper*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 181; *Mendl*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 199 und *Reis*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 211.

40 *Reis*, in: Bock/Handschuh et al. (Hrsg.), S. 211 (212 ff.). Ausnahmen bestätigen die Regel: *Schneider*, in: Bock, Handschuh et al. (Hrsg.), S. 117.

hochschuldidaktische Weiterentwicklungen erweist sich aber teilweise als Problem. Ohne ständige Fortbildung auch nach der eigentlichen Ausbildung kommt die Theologiedidaktik schnell an ihre praktischen Grenzen, weiteres Forschen in diesem so anregenden Bereich ist für viele Lehrende nicht attraktiv. So sind die hier sichtbar werdenden Leerstellen – die übrigens im rechtsdidaktischen Diskurs wesentlich besser bearbeitet sind!<sup>41</sup> – eklatant: Die Themen Digitale Medien, Blended Learning, Problem-Based Learning sowie Feedbackmethoden als Lehr- und Prüfungsinstrumente sind bislang kaum angedacht bzw. umgesetzt. Dagegen helfen auch Leuchtturmprojekte, wie die exzellente und alle Bereiche abdeckende Arbeit von *Oliver Reis*, die fast als eine Art Kompendium zur Theologiedidaktik lesbar ist, kaum weiter, denn diese Komplexität erreichen die wenigsten Lehrenden, weil ihnen ein auch nur annähernd gleicher Überblick fehlt.<sup>42</sup> Gerade diese Arbeit belegt zudem, dass vieles bereits erarbeitet, aber nicht allgemein rezipiert wurde: Insbesondere die Ergebnisse der Religionspädagogik werden auch in der Theologiedidaktik nach wie vor viel zu gering gewichtet und rezipiert.<sup>43</sup>

### E. Warum Hochschuldidaktik? Ein abschließendes Statement.

Trotz aller Desiderate: Es ist faszinierend zu beobachten, dass die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Hochschul- und Theologiedidaktik in der Katholischen Theologie nicht nur kaum mehr in Frage gestellt, sondern als sinnvolle Bereicherung von Prozessen wahrgenommen wird. Der momentane Konsens scheint zu sein: „Ja, das brauchen wir heute wohl.“ Darin kommt mit zum Ausdruck, wie sehr die Umsetzung von Bologna den katholischen theologischen Diskurs verändert hat. Da politisch gewollt und durchgesetzt, ist die Beschäftigung damit wohl auch schlicht alternativlos, will man die Grundgedanken und Anliegen nachvollziehen und produktiv werden lassen.<sup>44</sup>

Wenn Hochschuldidaktik als „die wissenschaftliche Reflexion und theologiegeleitete Veränderung des Lehrens und Lernens an den Hochschulen“ begriffen wird und diese „die Beziehung von Lehren und Lernen von der Gegenstandsstruktur der (jeweiligen, C.H.) Wissenschaft her“<sup>45</sup> untersucht, bleibt dennoch die Intensität der Beschäftigung damit eine Frage individueller Entscheidung, und des Grades der persönlichen Identifikation. Für mich ist sie im Wesentlichen Denkanregung und Tool zum Perspektivenwechsel: Innerhalb der eigenen gesellschaftlichen Rahmen-

41 Vgl. beispielsweise Heft 1/2016 der ZDRW zum Thema Digitalisierung, besonders die Beiträge von *Beurskens*, *Sutter* und *Schürtl*.

42 *Reis*, Systematische Theologie, passim.

43 Als Beispiel der bei *Reis*, Systematische Theologie, S. 64 ff., nachgezeichnete Diskurs zu aktuellen Rezeptionsprozessen von Bildungskonzeptionen, insbesondere der Kompetenzorientierung im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Seit 2003 fand in drei Phasen eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen der neuen Bildungsstandards und ihrer Umsetzung statt. Wesentliche Grundlinien finden sich in den einschlägigen kirchlichen Rahmendokumenten, die explizit eine Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit, beruflicher Identität und künftiger Berufspraxis herstellen.

44 *Reis*, in: ZDRW 2013, S. 21 (22).

45 *Reis*, in: ZDRW 2013, S. 21 (21).

bedingungen sowie der zeitkontextuellen bildungspolitischen Vorgaben reflektiert die Hochschuldidaktik als Denk- und Analyseangebot, wie die eigenen fachwissenschaftlichen Inhalte so als Angebot für Lernende zur Verfügung gestellt werden können, dass das eigene wissenschaftliche Wissen – organisiert innerhalb der verschiedenen Phasen eines Studiums – für Lehr-Lernsituationen attraktiv und auf eine spätere berufliche Praxis nutzbringend transparent ist. Mit diesem Ansatz kann ich als Lehrender gar nicht den Bezug zu den Lernenden verlieren, weil sonst der Grundansatz meiner Lehre nicht mehr funktioniert. Wenn ich zusätzlich hermeneutische Denkanregungen zur Verfügung gestellt bekomme, die mein eigenes lehrendes Handeln reflektieren und plausibel machen, nehme ich diese gerne als persönliche Bereicherung mit.

## Literaturverzeichnis

- Arens, Edmund*, Konkurrierende Qualitätsansprüche. Theologie zwischen Ausbildung und Bildung, in: ET Studies 2012, S. 191-210.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ruschin, Sylvia*, Studiengänge konzipieren im Zeichen der Studienreform, in: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Berlin 2011, S. 128-138.
- Becker, Patrick* (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Berlin 2011.
- Bock, Florian/Handschuh, Christian/Henkemann, Andreas* (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Berlin 2015.
- Bruckmann, Florian/Reis, Oliver/Scheidler, Monika* (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011.
- Dausner, René/Enxing, Julia* (Hrsg.), Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie (Theologie und Hochschuldidaktik 5), Berlin 2014.
- Fabry, Götz*, Warum Hochschuldidaktik? Die Perspektive der Humanmedizin, in: ZDRW 2016, S. 136-151.
- Giercke-Ungermann, Annett/Huebenthal, Sandra* (Hrsg.), Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert (Theologie und Hochschuldidaktik 7), Berlin 2016.
- Handschuh, Christian*, Kirchengeschichte, Kompetenz, Curriculum. Oder: Warum es Spaß macht, Kirchengeschichte zu lehren, in: Bock/Handschuh/Henkemann (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Berlin 2015, S. 155-178.
- Jakubowicz, Sibylle*, Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Berlin 2008, S. 140-149.
- Merkt, Marianne*, Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess, in: NHH 2010, S. 1-21 und 1-17.
- Preißer, Rüdiger*, Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: Bruckmann/Reis/Scheidler (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011, S. 17-36.
- Reis, Oliver*, „What you see, is what you get?“ Zum Grad der Kompetenzorientierung in diesem Band, in: Bock/Handschuh/Henkemann (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Münster 2015, S. 211-218.

- Reis, Oliver*, Anforderungen an die Gestaltung von Prüfungen für eine komplexe Lehr-/Lernkultur, in: Wissenschaftler und Verantwortung. Mitteilungen der Gesellschaft für Verantwortung in der Wissenschaft 21 (2012), S. 19-26.
- Reis, Oliver*, Die Bedeutung der allgemeinen Hochschuldidaktik für die theologische Lehre, in: Bauer/Kirschner/Weber (Hrsg.), An Differenzen lernen. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 50), Münster 2013, S. 117-126.
- Reis, Oliver*, Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaften, in: ZDRW 2013, S. 21-43.
- Reis, Oliver*, Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele?, in: Terbuyken (Hrsg.), In Modulen lehren, lernen und prüfen? Herausforderungen an die Hochschuldidaktik, Loccum 2010, S. 157-184.
- Reis, Oliver*, Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie, in: Scheidler/Reis (Hrsg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Berlin 2008, S. 19-37.
- Reis, Oliver*, Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument, in: Bock/Handschuh/Henkelmann (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Münster 2015, S. 17-35.
- Reis, Oliver*, Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument, in: Bock/Handschuh/Henkelmann (Hrsg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Berlin 2015, S. 17-35.
- Reis, Oliver*, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik. Ein Blick auf das rechtswissenschaftliche Studium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft. Probleme, Praxis und Perspektiven, Baden-Baden 2013, S. 29-54.
- Reis, Oliver*, Qualitätsentwicklung im Theologiestudium durch Kompetenzorientierung? Eine Analyse der Chancen und Gefahren der Studienreform, in: ET Studies 2012, S. 169-190.
- Reis, Oliver/Scheidler, Monika*, Der „Shift from Teaching to Learning“ als Anliegen der Theologiedidaktik, in: Scheidler/Reis (Hrsg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Berlin 2008, S. 5-37.
- Reis, Oliver*, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten denken“, in: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2), Berlin 2011, S. 108-127.
- Reis, Oliver*, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4), Berlin 2014.
- Schaper, Niclas*, Ansätze kompetenzorientierter Lehre in der katholischen Theologie – ein kommentierender Rückblick, in: Bruckmann/Reis/Scheidler (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011, S. 255-264.
- Schaper, Niclas*, Ansätze zur Kompetenzmodellierung und –messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann/Reis/Scheidler (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven (Theologie und Hochschuldidaktik 3), Berlin 2011, S. 37-62.
- Schärfl, Christoph*, E-Learning im Jurastudium – Spielerei oder Chance zur Reintellektualisierung? In: ZDRW 2016, S. 252-257.
- Scheidler, Monika, Reis, Oliver* (Hrsg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Berlin 2008.
- Schimmel, Roland*, Juristische Fachdidaktik 2.0.14: Reichweitendefizitkompensationsstrategien, in: ZDRW 2014, S. 89-92.
- Schmidt, Mareike/Musumeci, Lukas*, Die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen: Herausforderung und Potential für die Lehre, in: ZDRW 2015, S. 183-204.

- Schramm, Michael*, Wahrheitssuche jenseits „geoffenbarter“ Gewissheiten. Zur wissenschaftlichen Qualität von Theologie und theologischer Ausbildung, in: ET Studies 2012, S. 273-292.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2015/16 (Arbeitshilfen 287), Bonn 2016.
- Weber, Ines*, Katholische Theologie – Bologna aktiv gestaltend. Ein Plädoyer für Persönlichkeitsbildung an der Hochschule, in: ET Studies 2012, S. 255-272.
- Welbers, Ulrich*, Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip, in: NHH 2005, S. 1-36.
- Wildt, Johannes*, „The shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext, Düsseldorf 2003, S. 14-18.
- Wildt, Johannes*, Theologie lehren lernen – ein Weiterbildungskonzept zwischen Fach- und Hochschuldidaktik, in: Scheidler/Hilberath/ders. (Hrsg.), Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (QD 197), Freiburg 2002, S. 27-56.
- Winter, Martin*, Bologna-Reform im Jahr 2010 – ein Zwischenbericht zum Stand der empirischen Forschung, in: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik 2), S. 10-33.