

Engelbert Felten/Hermann Josef Groß/Alwin Hammers/  
Georg Köhl/Paul Rittgen\*

## Qualitätssicherung in der Berufseinführung und Fortbildung von Seelsorgern

### 0 Vorbemerkung

Innerhalb der beruflichen Bildung richtet sich derzeit die Aufmerksamkeit auf die Qualität von Bildungs- und Qualifikationsvorgängen. Diese Neuorientierung beruflicher Bildung fordert dazu auf, auch für den Bereich der Kirchen zu prüfen, wie es um die Qualität des Lernens in der Berufseinführung von Seelsorgerinnen und Seelsorgern steht.

Für den Bereich der Fort- und Weiterbildung kirchlicher Mitarbeiter/Innen werden derzeit konzeptionelle Überlegungen vorgelegt, wie unter dem Konzentrationspunkt einer *Personalentwicklung* berufliche Bildung in der Kirche anzugehen ist. Fort- und Weiterbildung will deutlich machen, welchen Beitrag sie leistet, um die gegebenen Ziele und Aufgaben des Bistums zu erreichen.

Auch für den Bereich der Berufseinführung gilt die Aufforderung, mit Blick auf die Qualität beruflicher Bildung grundlegende und konkrete Überlegungen anzustellen. Unter dem Konzentrationspunkt „*Schlüsselqualifikationen*“<sup>1</sup> legen wir ein Konzept auf der Basis einer handlungsorientierten Praktischen Theologie und von handlungsorientierten Human- und Sozialwissenschaften vor. Der Beitrag bewegt sich auf drei Ebenen:

1. auf einer *wissenschaftstheoretischen Ebene (Meta-Meta-Ebene)*; dort sind die Schlüsselqualifikationen als allgemeine und berufsspezifische Qualifikationen explizit angesiedelt (s. Kapitel 1),

---

\* Es ist ungewöhnlich, daß bei einer Veröffentlichung fünf Autoren angegeben werden. Diese Eigenart erklärt sich daraus, daß das hier vorgestellte Unternehmen in langjähriger Kooperation der unterschiedlichen Fachvertreter entstanden und nur im Team realisiert werden konnte und kann.

<sup>1</sup> Trotz aller Kritik an den Schlüsselqualifikationen (vgl. z.B. A. Kaiser, Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung, Berlin 1992, 105-110) sehen wir den größeren Vorteil darin, eine Verbindung zwischen allgemeiner und berufsspezifischer Bildung herzustellen; vgl. z.B. H. Beck, Schlüsselqualifikationen, Darmstadt 1993

2. auf einer *funktionalen Ebene* hinsichtlich von möglichem Zusammenspiel der Schlüsselqualifikationen je nach Praxisbereich (*Meta-Ebene*); hier ist der Begründungszusammenhang der für den jeweiligen Praxisbereich gewählten Schlüsselqualifikationen beispielhaft zu leisten, so daß deren praktische Anwendungen auf Ebene 3 als mögliche Lernkonzepte einsichtig werden können (s. Kapitel 2),
3. auf der *Durchführungsebene (Praxisebene)* werden Beispiele von Lernprogrammen aus Berufseinführung und Fortbildung vorgestellt, die Schlüsselqualifikationen und ihre Operationalisierung auf Praxis hin transparent werden lassen (s. Kapitel 3).

Daß gerade von uns ein Grundkonzept auf der Basis einer handlungsorientierten Theologie mit der Fokussierung auf Schlüsselqualifikationen von dem reichen möglichen Spektrum einer qualitätsbezogenen Personalentwicklungskonzeption ausgewählt wurde, hängt mit unserem biographischen und fachlichen Werdegang zusammen:

Selbstverständlich haben wir unterschiedliche, biographische Entwicklungsprozesse zu einem handlungsorientierten Ansatz aufgrund verschiedener fachlicher Praxisausrichtungen: Alwin J. Hammers ist Professor für Pastoralpsychologie am Institut für Pastoralpsychologie und Homiletik des Bischöflichen Priesterseminars Trier und Lehrpsychotherapeut der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG). Engelbert Felten arbeitet als Homiletiker ebenfalls am Institut für Pastoralpsychologie und Homiletik des Bischöflichen Priesterseminars und als Lehrbeauftragter für Homiletik an der Theologischen Fakultät Trier; ferner ist er Referent für Priesterfortbildung in der Abteilung Personalförderung des Bischöflichen Generalvikariats Trier. Hermann Josef Groß, Pastoralreferent, Pädagoge und Theologe, hat seinen beruflichen Schwerpunkt in der Fort- und Weiterbildung allgemein und speziell von Seelsorgern/Innen gelegt, Georg Köhl, Pastoralreferent, Pastoraltheologe, ehemaliger Ausbildungsleiter und jetziger Studienleiter in der Berufseinführung von Seelsorgern/Innen und Paul Rittgen, Religionspädagoge, in der Schule, Lehrerfort- und Weiterbildung, Ausbildung und Berufseinführung von Seelsorgern/Innen. Die Zusammenarbeit in einer Abteilung und in der Berufseinführung und der Fort- und Weiterbildung von Seelsorgern brachte es mit sich, die Handlungsorientierung als zentrales Herzstück gemeinsamer Arbeit zu entdecken, sich weiter darin zu bestärken, zu ergänzen und konstruktiv weiterzuentwickeln. Die Pluralität als professionelle „Arbeiter“ in verschiedenen Praxisbereichen Praktischer Theologie hat uns immer enger praktisch und theoretisch verbunden. Unseren Beitrag legen wir vor und stellen ihn zur Diskussion. Auch die Mitarbei-

terbildung der Kirchen muß aufzeigen können, wie die berufliche Qualifizierung von Seelsorgern/Innen auf der Höhe des Fachniveaus qualitativ weiterentwickelt werden kann. Wir sind überzeugt, daß die Kirchen mittlerweile über eine Erfahrung in der konzeptionellen und didaktischen Gestaltung des Lernens in der zweiten Bildungsphase verfügen, wie sie für die Berufseinführung von vergleichbaren akademischen Berufen<sup>2</sup> anderenorts kaum vorliegen dürften. Zugleich möchten wir auch zur allgemeinen konstruktiven Differenzierung von Schlüsselqualifikationen beitragen.

## **Wissenschaftstheoretische Ebene:**

### **Handlungsorientierte Praktische Theologie als Basis für allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen für Seelsorger**

#### **1 Allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen**

##### *1.1 Praktische Theologie als Theorie praktisch-theologischen Handelns*

Eine Verbesserung der Qualität praktisch-theologischen Handelns kann im Anschluß an das II. Vaticanum und die Würzburger Synode in einer Befähigung zu einer handlungsorientierten Praktischen Theologie gesehen werden: Schon 1974 propagierten die deutschsprachigen Pastoraltheologen auf ihrem traditionellen Kongreß in Wien im Sinne des II. Vaticanums und der Würzburger Synode zur Bewältigung gegenwärtiger Seelsorgsprobleme eine handlungsorientierte Praktische Theologie<sup>3</sup>, so daß in dieser wissenschaftstheoretischen Festlegung ein gegenwärtiges Praktisch-theologisches Selbstverständnis, eine Konvention der scientific community, konstatiert werden kann.

Anhand einer Graphik soll mit Hilfe einer Prozeßbeschreibung von handlungsorientierter Praktischer Theologie ein Einblick auf wissen-

<sup>2</sup> Vgl. etwa die Berufseinführung der Mediziner, Juristen, Diplom-Pädagogen, Diplom-Psychologen, Sozialpädagogen

<sup>3</sup> Vgl. R. Zerfaß, *Praktische Theologie als Handlungswissenschaft*: F. Klostermann /R. Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, Würzburg 1974, 164-177; P. Rittgen/B. Kallicki, *Näher zum Schüler*, Trier 1991, 73-82

schaftstheoretischer Ebene in das Handeln dieses Ansatzes vermittelt werden.

- *Voraussetzung für ein Verständnis der Prozeßbeschreibung ist eine Qualifikation der Interdependenz von Inhalt und Methode aufseiten des Lesers.*

Eine Prozeßbeschreibung wird deshalb gewählt, weil ein lebendiges emanzipatorisches inhaltliches Lernen nicht statisch definiert werden kann, es sei denn in hoher Abstraktionsebene, was dann nur dem fachlichen Insider dient. Vorliegender Beitrag möchte sich an Praktiker und Theoretiker wenden und will daher ein Handeln nach einer handlungsorientierten Praktischen Theologie gemäß ihrer Prozeßhaftigkeit auch auf der wissenschaftstheoretischen Ebene beschreibend erläutern.

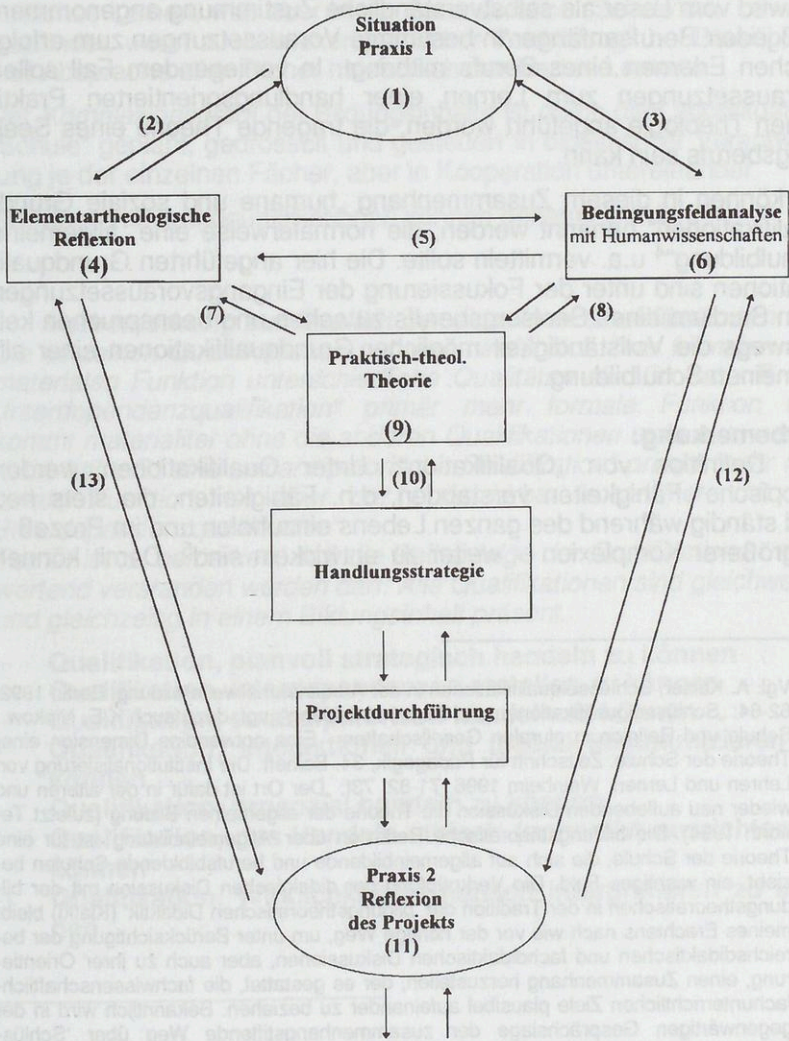
### **Zur Erläuterung der Graphik:**

#### *Vorbemerkung zur Erläuterung:*

Die Graphik will, wie oben angegeben, sowohl den Prozeßvorgang als auch die inhaltlichen Perspektiven präsentieren.

Ausgangssituation der Planung eines praktisch-theologischen Handelns ist die Situation aller Beteiligten, Adressaten, Seelsorger, Lehrer und ihre Kontexte, vor dem geplanten Handeln (1). Diese Situation ist in der Fokussierung auf einen praktisch-theologischen Fachbereich zu analysieren (6) und in Interdependenz (2) (3) (5) elementar theologisch zu reflektieren (4). Aufgrund und mit Hilfe dieser Schnittmenge (7) (8) ist eine Praktisch-theologische Theorie für diesen praktisch-theologischen Fachbereich (9) zu erstellen, die für die Praxis 1 innerhalb des gewählten Fachbereich ein Handlungsmodell (10) anbietet. Bei der Anwendung des Modells wird Praxis 1 zu Praxis 2 (11) verändert. Praxis 2 kann neue „Praxis 1“ werden.

# Handlungswissenschaftlicher Regelkreis der Praktischen Theologie



## Exkurs

### Voraussetzungen zum Lernen einer handlungsorientierten Praktischen Theologie: humane und soziale Grundqualifikationen

Es wird vom Leser als selbstverständliche Zustimmung angenommen, daß jede/r Berufsanfänger/In bestimmte Voraussetzungen zum erfolgreichen Erlernen eines Berufs mitbringt. In vorliegendem Fall sollen Voraussetzungen zum Lernen einer handlungsorientierten Praktischen Theologie angeführt werden, die tragende Theorie eines Seelsorgsberufs sein kann.

Es können in diesem Zusammenhang „humane und soziale Grundqualifikationen“ benannt werden, die normalerweise eine „allgemeine Schulbildung“<sup>4</sup> u.a. vermitteln sollte. Die hier angeführten Grundqualifikationen sind unter der Fokussierung der Eingangsvoraussetzungen zum Studium eines Seelsorgsberufs zu sehen und beanspruchen keineswegs die Vollständigkeit möglicher Grundqualifikationen einer allgemeinen Schulbildung.

#### Vorbemerkung:

Zur Definition von „Qualifikation“: Unter Qualifikationen werden „utopische“ Fähigkeiten verstanden, d.h. Fähigkeiten, die stets neu und ständig während des ganzen Lebens einzuholen und im Prozeß – in größerer Komplexion – weiter zu entwickeln sind<sup>5</sup>. Damit können

---

<sup>4</sup> Vgl. A. Kaiser, Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung, Berlin 1992, 62-64: „Schlüsselqualifikationen und Allgemeinbildung“; vgl. dazu auch K.E. Nipkow, Schule und Religion in pluralen Gesellschaften - Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, Weinheim 1996, 71-82, 73f: „Der Ort ist dafür in der älteren und wieder neu auflebenden Diskussion die Theorie der allgemeinen Bildung (zuletzt Tenorth 1994). Die bildungstheoretische Reflexion über 'Allgemeinbildung' ist für eine Theorie der Schule, die sich auf allgemeinbildende und berufsbildende Schulen bezieht, ein wichtiges Feld. Die Verknüpfung der didaktischen Diskussion mit der bildungstheoretischen in der Tradition der 'bildungstheoretischen Didaktik' (Klafki) bleibt meines Erachtens nach wie vor der richtige Weg, um unter Berücksichtigung der bereichsdidaktischen und fachdidaktischen Diskussionen, aber auch zu ihrer Orientierung, einen Zusammenhang herzustellen, der es gestattet, die fachwissenschaftlich-fachunterrichtlichen Ziele plausibel aufeinander zu beziehen. Bekanntlich wird in der gegenwärtigen Gesprächslage der zusammenhangstiftende Weg über 'Schlüsselprobleme' mit 'epochaltypischer' Bedeutung beschritten (Klafki 1985, 1991). Dieser Weg ist wissenschaftstheoretisch und -praktisch gesehen plausibel, denn komplexe Probleme fordern zu integrativer und interdisziplinärer Bearbeitung auf.“

<sup>5</sup> Vgl. A. Kaiser, a.a.O. 11ff

sie zu Schlüsselqualifikationen bei materialer beruflicher „Ladung“ ausgebaut werden.

*Lerntaxonomisch* bedeutet das, daß auf allen Lernebenen (der kognitiven, affektiven und psychomotorischen) die Adressaten entsprechende Lernprozesse zu durchlaufen haben. Damit ist es ein ganzheitliches Lernen, was aber in der Laborsituation „Schule“ u.a. bewußt stattfindet, wenn auch in exemplarischer Vermittlung<sup>6</sup> bei Beteiligung und Absprache aller Fächer hinsichtlich des besten Lernorts.

Der *Komplexionsgrad*<sup>7</sup> der Bildungsinhalte ist durch die Laborsituation „Schule“ geplant, gedrosselt und gesteuert in didaktischer Verantwortung je der einzelnen Fächer, aber in Kooperation untereinander.

Als mögliche Grundqualifikationen können genannt werden:

### **Vorbemerkung zur Qualität der einzelnen Qualifikationen**

*Die einzelnen Qualifikationen nehmen hinsichtlich ihrer formalen und materialen Funktion unterschiedliche Qualitäten ein: So hat z.B. die „Interdependenzqualifikation“ primär mehr formale Funktion und kommt materialiter ohne die anderen Qualifikationen nicht aus; umgekehrt hat z.B. eine „emanzipatorische Qualifikation“ primär mehr materiale Funktion, ist aber nur praktikierbar zusammen mit der „Interdependenzqualifikation“.*

*Ferner ist zu bemerken, daß die Reihenfolge der Qualifikationen nicht wertend verstanden werden darf: Alle Qualifikationen sind gleichwertig und gleichzeitig in einem Bildungsinhalt präsent.*

- **Qualifikation, planvoll strategisch handeln zu können**
- **Qualifikation, Interdependenzen erstellen zu können**
- **Qualifikation, emanzipatorisch handeln zu können**
- **Qualifikation, interaktionell und medial kommunizieren zu können**
- **Qualifikation, prosozial handeln zu können**
- **Qualifikation, das Handeln ethisch (normativ) ausrichten zu können**
- **Qualifikation, Wirklichkeit ästhetisch interpretieren zu können**

<sup>6</sup> Vgl. A. Kaiser, a.a.O. 85ff

<sup>7</sup> Der Begriff „Grad“ darf nicht mißverstanden werden: Aus Lehrer-/Vermittlerperspektive kann eine Lernebene angesetzt werden, die aber dynamisch funktional zu verstehen ist.

Da gegenwärtig die allgemeine Schulbildung eine gewisse Vermittlung der genannten Grundqualifikationen nicht generell garantiert, haben einige Fachhochschulen ein Vorsemester (vor Studiumsbeginn)<sup>8</sup> ins Gespräch gebracht, das einen Lernprozeß bezüglich der Grundqualifikationen initiieren soll. Diese Grundqualifikationen sind dann bewußt während des gesamten Studiums von allen Fachbereichen zu „pflegen“ und ansatzhaft zu Schlüsselqualifikationen zu transferieren. Damit wird es möglich, die Grundqualifikationen/Schlüsselqualifikationen in der Berufseinführung voll zu Schlüsselqualifikationen auszubauen. Das universitäre Theologiestudium beabsichtigt ähnliches mit einem sogenannten „Grundkursangebot“.

### 1.2 *Schlüsselqualifikationen für Seelsorgsberufe im Lernkonzept einer handlungsorientierten Praktischen Theologie*

Es sind zunächst allgemeine Schlüsselqualifikationen für Absolventen/Innen von Hochschulen, allgemeine Schlüsselqualifikationen für Theologen und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen für Seelsorger zu unterscheiden.

Allgemeine Schlüsselqualifikationen beziehen sich auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit, auf die Fähigkeit zur Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Dementsprechend beinhalten die allgemeinen Schlüsselqualifikationen für Theologen die Befähigung zur Entwicklung einer elementartheologischen Identität. Die berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen sind Produkte der jeweiligen Praxisbereiche und daher nach Bedarf (Praxisveränderung) stets höchst variabel und veränderbar. Selbstverständlich besteht ein interdependenter Zusammenhang zwischen allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen, der in Kapitel 2 näher zu erläutern ist. Ferner setzen die Schlüsselqualifikationen Grundqualifikationen (s. Exkurs) voraus, die im Lernprozeß der „allgemeinen“ Schulbildung erworben werden sollten<sup>9</sup>.

*Allgemeine Schlüsselqualifikationen* sind „das Potential an Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz“, „das hinter den jeweils aktuell geforderten Qualifikationen“ - in unserem Verständnis: den berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen - „steht. Schlüsselqualifikationen ersetzen Fachwissen nicht einfach, sondern sind gewissermaßen das persönlichkeitsbezogene Prinzip, um Fachwissen in eine Persönlich-

<sup>8</sup> Vgl. z.B. die Katholische Fachhochschule Mainz für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Praktische Theologie; das „Seminar zur Ausbildung von Gemeindeferenten/Innen“ in Freiburg führt solche Vorsemester nach Vereinbarung durch.

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Definition von A. Kaiser, a.a.O. 60



keitsstruktur zu integrieren und damit in einem übergeordneten Sinne verfügbar zu machen.“ Allgemeine Schlüsselqualifikationen ermöglichen Fachwissen zu intentionalisieren, so daß es in jeder beruflichen Herausforderung anwendbar wird.

Selbstverständlich sind entsprechend eines Berufsdesigns, speziell für Seelsorgsberufe spezifische Schlüsselqualifikationen notwendig, die sich aus den Anforderungen der Praxisbereiche ergeben. Ändern sich Praxisbereiche<sup>10</sup> oder Praxisanforderungen der Bereiche müssen sich auch die entsprechenden Qualifikationen ändern. Folglich sind die berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen nicht nach Fachbereichen sondern Praxisanforderungen ausgerichtet. Dennoch ist eine kategoriale Seelsorgsspezialisierung möglich: Sie wird durch verstärkten bzw. alleinigen Einsatz mit Praxis-Theorie-Begleitung in einem Praxisbereich erreicht, d.h., der/die Betreffende hat die Möglichkeit intensiver Praxiserfahrung und Übung in diesem Praxisbereich.

Die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung wird in der Praktischen Theologie vor allem unter den Stichworten „Identität“ und „Kompetenz“ geführt. Hermann Stenger<sup>11</sup> hat einen pastoralanthropologischen Entwurf vorgelegt, der den Zusammenhang von Identität und Kompetenz beleuchtet. Als berufsunspezifische Varianten ganzheitlicher-personaler Kompetenz nennt Stenger die Fähigkeiten personenbezogen zu kommunizieren, wirklichkeitsbezogen zu handeln und botschaftsbezogen mit Symbolen umzugehen. Eine im Studium und in der Berufseinführung erworbene operative Kompetenz kann ein größeres Defizit an ganzheitlicher-personaler Kompetenz in der Regel nicht ausgleichen. Dagegen ist es denkbar, gewisse berufstheoretische und berufspraktische Mängel in Kauf zu nehmen, wenn ein überdurchschnittliches Maß an ganzheitlicher-personaler Kompetenz vorhanden ist. Das optimale Verhältnis von Identität und Kompetenz ist dann erreicht, wenn die pastorale Kompetenz in eine „geglückte“ personale Identität voll integriert werden kann.

Stenger reflektiert weniger den Zusammenhang zwischen operativer und ganzheitlicher-personaler Kompetenz. Hier kann die Diskussion an Schlüsselqualifikationen weiterführen: Das Zusammenspiel von allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen auf Praxisebene führen zu einer Schnittmenge von Identität und Kompetenz, die sich daher in der Praxis als kompetent authentisch erweist.

---

<sup>10</sup> Vgl. zur Kategorisierung: R. Zerfaß, *Inhalte der Praktischen Theologie*: G. Biemer /A. Biesinger, *Theologie im Religionsunterricht*, München 1976, 92-107,96-98

<sup>11</sup> Vgl. H. Stenger, *Kompetenz und Identität*: H. Stenger (Hg.), *Eignung für die Berufe der Kirche*, Freiburg 1988, 31-133

Zur näheren Charakterisierung der Schlüsselqualifikationen ist grundsätzlich folgendes zu sagen:

Der Komplexionsgrad einer Schlüsselqualifikation ist die ganze Lebenswirklichkeit. Damit repräsentiert sie sich jeweils in voller Dimension für den/die Betreffende/n: Sie ist nie einholbar, und der Lernprozeß nie zu Ende. Formal entspricht sie damit der Struktur jesuanischer Ethik.

Die angeführten Schlüsselqualifikationen sind in den angegebenen Tätigkeitsbereichen praktisch-theologischen Handelns von uns Autoren abgeleitet. Sie sind ausschließlich nur als *interdependente Komplexionen elementar-theologischer<sup>12</sup> und human- und sozialwissenschaftlicher<sup>13</sup> Perspektiven* zu verstehen.

Als mögliche allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen können genannt werden<sup>14</sup>:

## 1. **Allgemeine Schlüsselqualifikationen für Hochschulabsolventen/Innen<sup>15</sup>**

### 1.1 **Qualifikation der Wahrnehmung und der Bedingungsfeldanalytik**

#### 1.1.1 Dreistufige kognitive Erkenntnisqualifikation für die Fremdwahrnehmung und Bedeutungsfindung

1. Wahrnehmung von Worten, Bildern, Gefühlen etc. 2. Konkretes Verstehen des aktuellen Problems 3. Umfassendes Verstehen der Bedeutung des Lebenskontextes

#### 1.1.2 Dreistufige kognitive Erkenntnisqualifikation für die Selbstwahrnehmung und Bedeutungsfindung

Dreistufigkeit s. 1.1.1

#### 1.1.3 Qualifikation des Verstehens der aktuellen Beziehungen

<sup>12</sup> Vgl. P. Rittgen, Kommunikative Glaubensdidaktik, Bd. 1, Trier 1988, 91-97

<sup>13</sup> Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh <sup>2</sup>1978, 177ff

<sup>14</sup> Die Bezifferung ist zur besseren und schnelleren Kennung und Kategorisierung vorgenommen.

<sup>15</sup> Vgl. A. Hammers, Pastoralpsychologische Ausbildung für den Seelsorgsdienst. Grundlagen, Ziele, Methoden: I. Baumgartner (Hg.), Handbuch der Pastoralpsychologie, Regensburg 1990, 153-180; A. Hammers, Christlicher Glaube und praktizierter Unglaube, Trier <sup>2</sup>1997

- 1.1.4 Qualifikation des An-Erkennens von dem, was ist
- 1.2 **Qualifikation des Verstehens und der Begleitung von Veränderungsdynamik**
  - 1.2.1 Qualifikation der Analyse von Lösungsversuchen
  - 1.2.2 Qualifikation der Effizienzbewertung dieser Lösungsversuche
  - 1.2.3 Qualifikation der Suche nach besseren Alternativen
- 2. **Allgemeine Schlüsselqualifikationen für Theologen: elementartheologische Identität**
  - 2.1 **Qualifikation der elementartheologischen Bedeutungsfindung**
  - 2.2 **Qualifikation der elementartheologischen und spirituellen Konkretisierung**

Diese Klassifikation orientiert sich hinsichtlich des Verstehensprozesses am sogenannten pastoralen Dreischritt, der in seiner Abfolge nicht umkehrbar ist. Die einzelnen Schritte lauten: Was ist? Was bedeutet es immanent? Was bedeutet es transzendent? Entsprechend bezieht sich die erste Stufe des Verstehens auf die pure Wahrnehmung von Mitteilungen (Worte, Bilder, Gefühle, Körperempfindungen und -ausdruck etc.). Im nächsten Schritt wird die Bedeutung dieser Mitteilungen im Kontext dieses konkreten Einzelfalls verstanden. Im dritten Schritt wird dieser Einzelfall verstanden in seiner Bedeutung für den gesamten Lebenskontext dieses Menschen. Damit wird der Einzelfall zu einem Beispiel für ein sehr grundsätzliches Lebensthema, auf das jeder Mensch in seinem konkreten Lebensvollzug eine Antwort geben muß. Solche Lebensthemen sind zum Beispiel „Autonomie versus Abhängigkeit“, „Sein und Sollen“, „Macht und Ohnmacht“ oder „Grenzen“.

Die inzwischen relativ detaillierte Sammlung dieser großen Lebensthemen und die Möglichkeit, die Kursteilnehmer bei der Analyse von Gesprächen anhand dieser Liste nach dem „um was gehts hier eigentlich“ suchen zu lassen, haben zu einem entscheidenden Fortschritt in der Ausbildungspraxis geführt. Vielen fehlte nämlich bis dahin trotz guter Detailverbalisierungen der „rote Faden“ im Verstehen ihres Gesprächspartners und damit auch die Übersicht und die Sicherheit in der Beziehung. Außerdem ist das Verstehen der großen

immanenten Lebensthemen die unabdingbare Voraussetzung für den Schritt der Korrelation im Sinne der theologischen Elementarisierung.

Ein weiteres wesentliches Element dieser Schlüsselqualifikationen ist die starke Beachtung der Beziehungsdynamik zwischen den Gesprächspartnern, die ja oft im seelsorgerlichen Gespräch als einziges unmittelbar gegenwärtig und erfahrbar ist. Besonders wichtig ist dabei die Frage, was jetzt hinsichtlich des besprochenen Themas konkret zwischen den Beteiligten geschieht. Wiederholt sich das besprochene Problem jetzt aktuell?

Sehr grundsätzlich ist auch die Betonung der Lösungsorientierung im Prozeß der seelsorgerlichen Begegnung. Pures Verstehen und Verbalisieren von dem, was ist, führt leicht zu einer Fixierung auf die gefundenen Defizite und damit zu einem stimmungsmäßigen „Sumpfen“, was langfristig die Abwehr und Vermeidung verstärkt. Deshalb ist es sehr hilfreich und oft dringend notwendig, sich sehr sorgfältig um die bisherigen Lösungsstrategien des Gesprächspartners und deren Weiterentwicklung zu kümmern. Wie genau versucht der/die Betreffende bisher, sein/ihr Problem zu lösen? Welchen großen Lebensregeln folgt er/sie dabei? Wie gut funktioniert das? Oft ist es gerade so, daß die bisher automatisch angewandten Lösungsstrategien (mehr von demselben Alten) völlig unfunktional sind. Damit verschärfen sie den Konflikt und sind letztlich selbst das Hauptproblem. Wenn das deutlich herausgearbeitet und erfahren ist, dann folgt der finale Schritt, indem aktiv bessere Lösungsmöglichkeiten gesucht und überprüft werden.

Der auf jeder Stufe des Prozesses des Verstehens und der Bedeutungsfindung mögliche Vorgang der theologischen Elementarisierung wird von den Auszubildenden erfahrungsgemäß sehr zögerlich angegangen. Das hat zwei Gründe. Zum ersten zeigt sich hier ein erhebliches Defizit der wenig lebens- und erfahrungsbezogenen akademischen Ausbildungspraxis. Darüber hinaus ergibt sich aber auch eine Einschränkung, die von den Auszubildenden aus der Intensität des Erfahrungsprozesses heraus formuliert wird. Wenn jemand tief und ganzheitlich eine wichtige Situation seines Lebens verstanden, durchlebt und manchmal auch durchlitten hat, dann wehrt er sich bisweilen selbst und manchmal auch mit der ganzen Gruppe, im Prozeß selbst oder daran anschließend die theologischen Korrelate dieser Erfahrung zu reflektieren. Sie fürchten, dieses kostbare Stück Leben zu „zerreden“. Wir suchen gegenwärtig noch zusammen mit den Kursteilnehmern nach dem passenden Modus und Platz für diesen Prozeß, der von allen prinzipiell für wichtig gehalten wird. Die bisherigen

Erfahrungen laufen auf eine flexible Handhabung der Reflexionsangebote hinaus.

Von der Lernorganisation her gesehen werden diese Schlüsselqualifikationen im Pastoralpsychologischen Curriculum des Priesterseminars Trier über einen Zeitraum von etwa 10 Jahren vor allem in Wochenblockkursen eingeübt. Dieses Curriculum beginnt nach dem ersten Studiensemester und endet mit einem Supervisionskurs im zweiten Dienstjahr.

### **3. Berufsspezifische Schlüsselqualifikationen für Seelsorger nach den Ordnungen der Berufseinführung im Bistum Trier**

#### **3.1 Qualifikation zum professionellen Handeln in und mit Gruppen und Projekten<sup>16</sup>**

- 3.1.1 Qualifikation zu differenzierter Perspektivenübernahme in themen- und beziehungsorientierten Gruppen
- 3.1.2 Qualifikation zu einem reflektierten Rollenverständnis in Gruppen und komplexen Projekten
- 3.1.3 Qualifikation zur Anwendung und Beurteilung unterschiedlicher Leitungs- und Beratungsstile

#### **3.2 Qualifikation zu einem kerygmatischen Vergegenwärtigungshandeln<sup>17</sup>**

- 3.2.1 Qualifikation zur kontextuellen Erfassung biblischer Texte/systematisch-theologischer Inhalte und ihres Erfahrungshintergrundes
- 3.2.2 Qualifikation zur erfahrungsbezogenen Wahrnehmung von Gegenwart in unterschiedlichen Kontexten
- 3.2.3 Qualifikation zur Entdeckung möglicher erfahrungsbezogener Interdependenzen zwischen biblischen Texten/systematischer Theologie und jeweiliger Gegenwart

---

<sup>16</sup> Vgl. G. Köhl, Seelsorge lernen in der Berufseinführung - Plädoyer für eine theologisch verantwortete Praxis: PThl 14(1994), 169-180

<sup>17</sup> Vgl. E. Lange, Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit: E. Lange, Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt, München <sup>2</sup>1987, 9-51

3.2.4 Qualifikation zur rhetorischen Gestaltung sowie zur Hörer/innen- und situationsorientierten Vermittlung der entdeckten Interdependenzen

### **3.3 Qualifikation zu einem didaktischen Handeln i.w.S.<sup>18</sup>**

3.3.1 Qualifikation zur Organisation von planvollem Lernen

3.3.2 Qualifikation zu exemplarischem Lernen

3.3.3 Qualifikation zu Lernen im Mix verschiedener Methoden und Sozialformen

3.3.4 Qualifikation zum Lernen nach dem „Feedback-Prinzip“

3.3.5 Qualifikation zu einem subsidiären Lehrer-/Vermittlerverständnis

Angesichts der vorgelegten Schlüsselqualifikationen stellt sich die Frage nach ihrer Ableitung und Legitimation.

In zwanzigjähriger Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Auseinandersetzung und -Erfahrung kristallisierten sich in den Fachbereichen Homiletik, Pastoralpsychologie, Pastoraltheologie und Religionspädagogik in Teamarbeit bei handlungsorientiertem Vorgehen in der Berufseinführung von Seelsorgern/Innen die vorgelegten Schlüsselqualifikationen heraus<sup>19</sup> und sind daher auch aus diesem Ansatz mitbegründbar: Der handlungsorientierte Ansatz erfordert eine fachlich kompetente Identität (1. bis 2. insgesamt)<sup>20</sup>, die ein kontext- und fachbezogenes, wertendes Handeln (insgesamt 3.) erst ermöglicht. Ferner beinhaltet handlungsorientiertes Tun immer einen emanzipatorischen Lernprozeß, der auch subjektverfremdende Wirklichkeiten zuläßt und sich damit auseinandersetzt (bes. 1.; 2.; 3.3). Selbstverständlich heben Schlüsselqualifikationen die Fachbezogenheit auf, weil ein Handeln in Praxis nicht nach Fächerkategorien erfolgt. Stattdessen gilt als Handlungskategorie die jeweilige konkrete Praxis, in der Berufseinführung auch Lernort genannt. Dabei ist zu beachten, daß es innerhalb der Handlungsfelder optimale Lernorte für berufsspezifische Schlüsselqualifikationen gibt. So bietet sich z.B. für das Handlungsfeld „Bildung“ der Praxisbereich „Religionsunterricht“ als

---

<sup>18</sup> Vgl. P. Rittgen, Modell einer kommunikativen Glaubensdidaktik: W. Lentzen-Deis u.a. (Hg.), Der menschenfreundliche Gott, Trier 1990, 199-219

<sup>19</sup> Selbstverständlich in materialer Rückkopplung zu „Theorie-Praxis“ als handhabbare Kategorisierung: Vgl. P.C. Bloth (Hg.), Handbuch der Praktischen Theologie, Bd.3, Gütersloh 1983, Deckelinnenseite des Handbuchs

<sup>20</sup> Vgl. die entsprechenden Schlüsselqualifikationen

optimaler Lernort an, weil Schule als Lernort für didaktisches Handeln so durchorganisiert und durchstrukturiert ist wie kein anderer Praxisbereich im Handlungsfeld der Praktischen Theologie.

Gleichrangig daneben sind für die Festlegung der Rechtfertigungskriterien der Schlüsselqualifikationen die Adressaten der Berufseinführung selbst anzuführen: So sind aufgrund der momentanen Ausrichtung des Theologiestudiums hohe Defizite hinsichtlich der allgemeinen Schlüsselqualifikationen (1.) festzustellen. Als Gründe für die Defizite kann die vorwiegend rezeptive und deduktive Ausrichtung des Studiums genannt werden, die kaum handlungsorientiertes Lernen kennt. Aber auch im Bereich der allgemeinen Schlüsselqualifikationen für Theologen (2.) sind hohe Defizite festzustellen, nicht hinsichtlich von Wissen, sondern hinsichtlich der Intentionalisierung bzw. Intentionalisierungsfähigkeit von theologischem Wissen.

## **Ebene der Begründungszusammenhänge**

von

**allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen**

### **2 Ein Beispiel eines Zusammenspiels von allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen aus dem Praxisbereich „Religionsunterricht“**

Wegen des vorgegebenen Rahmens kann selbstverständlich nur an einem Beispiel das Zusammenspiel von allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen aufgezeigt werden. Es wird der Praxisbereich „Religionsunterricht“ deshalb ausgewählt, weil dieser Praxisbereich von seinem Bedingungsfeld „relativ“ bekannt vorausgesetzt werden kann, so daß eine ansonsten notwendige Beschreibung des Bedingungsfeldes entfallen kann.

Vom Studium wird die Kenntnis einer kritisch-konstruktiven Religionsdidaktik<sup>21</sup> vorausgesetzt. Zur besseren Verständigung und Konkretisierung wird subjektiv-positionell auf die „Kommunikative Glaubensdidaktik“ als eine Möglichkeit einer handlungsorientierten Fachdi-

---

<sup>21</sup> Vgl. G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart 1991, 166-171

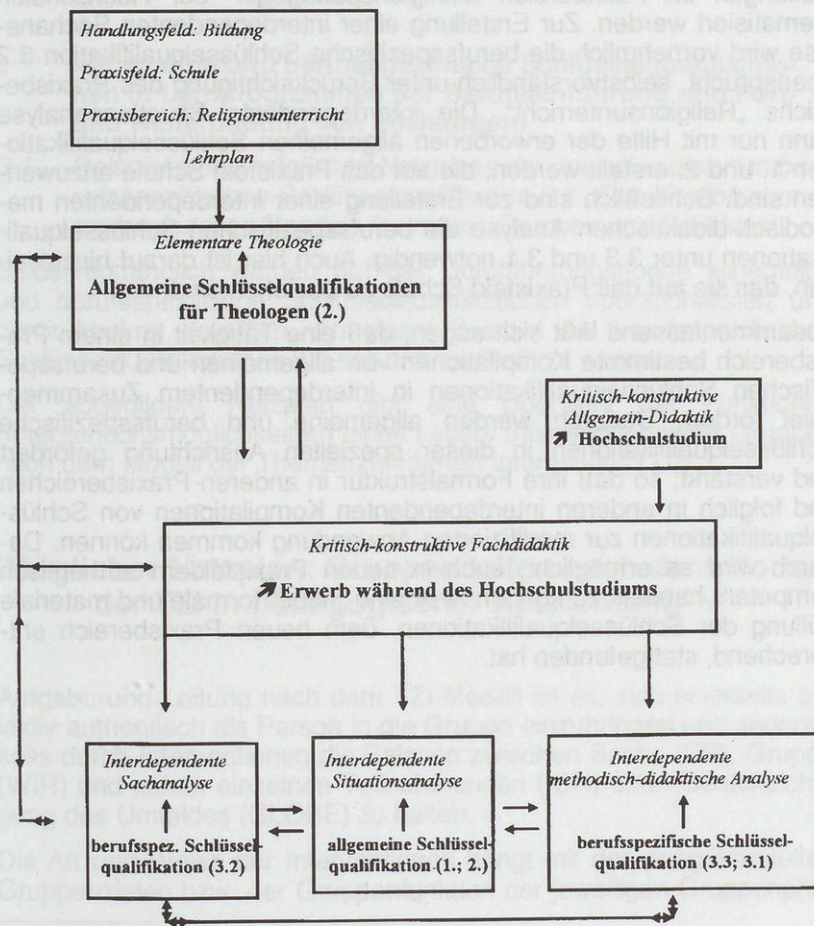
daktik verwiesen.<sup>22</sup> Sie gibt die „Bausteine“, die verschiedenen allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen, für authentisch kompetentes Handeln in diesem Praxisbereich vor, wie folgendes Schema zeigt:

---

<sup>22</sup> Vgl. ausführlich dazu: P. Rittgen, Kommunikative Glaubensdidaktik, Bd.1, Trier 1988; P. Rittgen/B. Kalicki, Näher zum Schüler, Kommunikative Glaubensdidaktik, Bd.2; Trier 1991; H.-D. Biesdorf/G. Lames/P. Rittgen, Handlungsorientierte Lehrplangestaltung, Trier 1992; P. Rittgen, Modell einer kommunikativen Glaubensdidaktik: W. Lentzen-Deis u.a.(Hg.), Der menschenfreundliche Gott, Trier 1990, 199-219



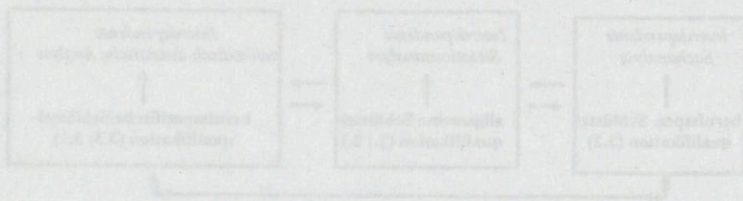
## Beispielhaftes Zusammenspiel von allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen im Praxisbereich „Religionsunterricht“



Schlüsselqualifikationen sind alle gleichzeitig und gleichwertig, aber unterschiedlich in ihrer Intensität präsent. Im Schema werden der Transparenz wegen nur die Schlüsselqualifikationen mit intensivster Anforderung benannt.

Wie das Schema zeigt, ist zunächst eine elementartheologische Auseinandersetzung mit dem Lehrplanthema notwendig. Das setzt eine elementartheologische Identität voraus (allgemeine Schlüsselqualifikation für Theologen: 2.). Die Kenntnis eines Modells einer kritisch-konstruktiven Fachdidaktik wird vorausgesetzt, da solche Modellvorstellungen im Fachbereich „Religionspädagogik“ der Hochschulen thematisiert werden. Zur Erstellung einer interdependenten Sachanalyse wird vornehmlich die berufsspezifische Schlüsselqualifikation 3.2 beansprucht, selbstverständlich unter Berücksichtigung des Praxisbereichs „Religionsunterricht“. Die interdependente Situationsanalyse kann nur mit Hilfe der erworbenen allgemeinen Schlüsselqualifikationen 1. und 2. erstellt werden, die auf das Praxisfeld Schule anzuwenden sind. Schließlich sind zur Erstellung einer interdependenten methodisch-didaktischen Analyse die berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen unter 3.3 und 3.1 notwendig. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass sie auf das Praxisfeld Schule zu beziehen sind.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß eine Tätigkeit in einem Praxisbereich bestimmte Kompilationen von allgemeinen und berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen in interdependentem Zusammenspiel fordert. Dadurch werden allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen in dieser speziellen Ausrichtung gefördert und verstärkt, so daß ihre Formalstruktur in anderen Praxisbereichen und folglich in anderen interdependenten Kompilationen von Schlüsselqualifikationen zur modifizierten Anwendung kommen können. Dadurch wird es ermöglicht, auch in neuen Praxisfeldern authentisch kompetent handeln zu können, weil eine „neue“ formale und materiale Füllung der Schlüsselqualifikationen, dem neuen Praxisbereich entsprechend, stattgefunden hat.



## Durchführungsebene:

### Beispiel eines möglichen Netzplans eines Durchführungskonzepts und Praxisbeispiele aus Berufseinführung und Fort- und Weiterbildung

#### 3 Allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen in Lernprogrammen der Berufseinführung und Fort- und Weiterbildung von Seelsorgern

##### 3.1 *Beispiel eines möglichen Netzplans der operationalisierten berufsspezifischen Schlüsselqualifikation 3.1 „Qualifikation zum professionellen Handeln in und mit Gruppen und Projekten“*

Selbstverständlich werden auf der Durchführungsebene allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen operationalisiert und damit konkret detailliert. An einem Beispiel der berufsspezifischen Schlüsselqualifikationen 3.1 soll das verdeutlicht werden.

Der abgebildete Netzplan gibt eine Übersicht der Funktionen (Interventionsmöglichkeiten) eines Leiters themenorientierter Gruppen nach dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI).

### Möglicher Netzplan: Gruppen leiten nach dem Modell der TZI in pädagogischer Ausrichtung<sup>23,24</sup>

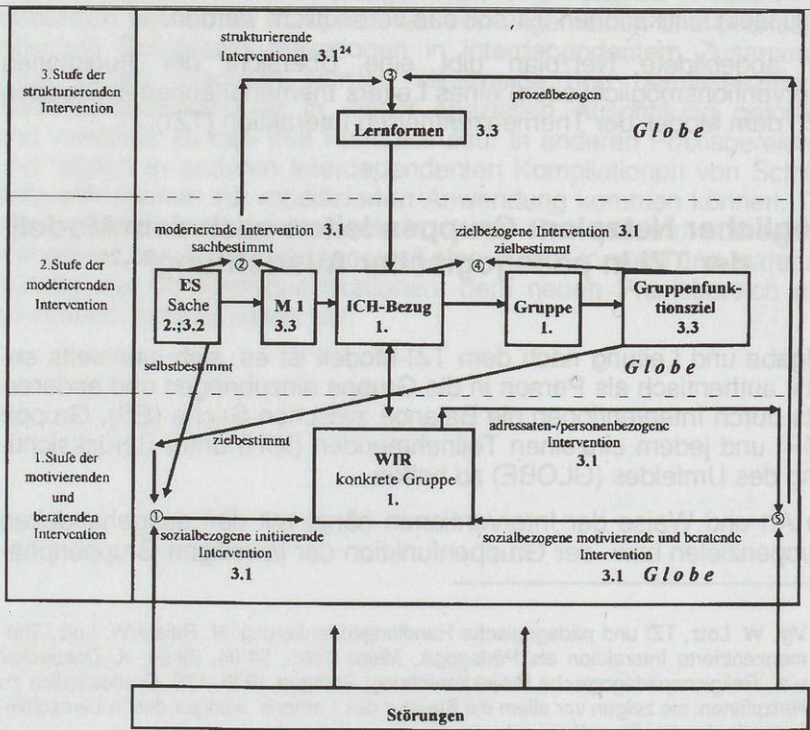
Aufgabe und Leitung nach dem TZI-Modell ist es, sich einerseits selektiv authentisch als Person in die Gruppe einzubringen und andererseits durch Interventionen die Balance zwischen Sache (ES), Gruppe (WIR) und jedem einzelnen Teilnehmenden (ICH) unter Berücksichtigung des Umfeldes (GLOBE) zu halten.

Die Art und Weise der Interventionen hängt mit den ausgehandelten Gruppenzielen bzw. der Gruppenfunktion der jeweiligen Gruppenpha-

<sup>23</sup> Vgl. W. Lotz, TZI und pädagogische Handlungsorientierung: H. Reiser/W. Lotz, Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik, Mainz 1995, 54-94, 89-94; K. Dessecker u.a., Religionspädagogische Projektforschung, Stuttgart 1970, 176. Grundsätzlich zu Netzplänen: sie zeigen vor allem die Struktur des Lernens, weniger den in Lernschleifen verlaufenden Prozeß.

<sup>24</sup> Die Bezifferung 3.2, 3.3 etc. in der Grafik verweist auf die jeweils akzentuierte Schlüsselqualifikation!

se ab. Durch initiierende Interventionen wird die Gruppe einerseits in die Sache eingeführt und mit der Gruppe das Thema in seiner situativen Konkretion entwickelt. Die einzelnen Teilnehmenden erhalten andererseits eine gewisse Sicherheit. Durch motivierende und beratende Interventionen wird das WIR in der Gruppe durch personbezogene Interventionen das ICH der einzelnen Teilnehmenden gefördert und stabilisiert (Stufe 1). Durch moderierende und zielbestimmte Interventionen wird in der Regel über ein Medium, eine Aufgabenstellung oder eine Methode (M1) die persönliche Auseinandersetzung mit Ziel und Thema (ICH-Bezug) angeregt und ermöglicht. Durch den Austausch in der Gesamtgruppe oder in Untergruppen kann der ICH-Bezug vertieft werden (Stufe 2). Strukturierende Interventionen des Leiters/der Leiterin können Zielsetzung der Gruppe, Thema, Gruppenprozeß und einzelne Teilnehmende in Balance halten bzw. wieder in Erinnerung rufen (Stufe 3). Dies kann innerhalb des Gruppenprozesses durch verschiedene (ganzheitliche) Lernformen oder auch im Einzelfall außerhalb des Gruppengeschehens erfolgen.



Mit zunehmenden Gruppenprozessen können die Interventionen mehr und mehr auch von einzelnen Gruppenmitgliedern kommen. Der/die Leiter/In kann sich dann stärker in die Teilnehmer-Rolle begeben. In der letzten Gruppenphase sind wieder stärker die moderierenden und beratenden Interventionen der Leitung gefragt, um einen reflektierten Abschluß und einen konstruktiven Ausblick zu ermöglichen.

Praktisch-theologische Fachkenntnisse können dort, wo sie Gruppenziel und Gruppenprozeß fördern, von der Leitung, aber auch von einzelnen Gruppenmitgliedern eingebracht werden. Nach der TZI geleitete Gruppen bieten die Möglichkeit, Glaubenskommunikation und christliche Verhaltensweisen einzuüben. Der/die Leiter/In ist weniger als theologische/r Experte/In gefragt, sondern als Mitmensch und Christ in seiner Glaubenskommunikation und seinem christlichen Verhalten. Eine wichtige Funktion von Leitung besteht darin, auf die „Stimmigkeit“ von Prozeß und theologischem Anliegen zu achten. Interaktions- und Kommunikationsprozesse wie Leitungshandeln können kritisch danach befragt werden, „inwiefern der Beziehungsreichtum des einen und dreieinen Gottes menschliche Beziehung verändert bzw. unmöglich macht“.<sup>25</sup>

### 3.2 *Beispiele von Durchführungskonzepten aus Berufseinführung und Fort- und Weiterbildung*

Die Anwendung eines handlungsorientierten Modells für Berufseinführung und Fort- und Weiterbildung wird deshalb an verschiedenen Berufsgruppen aufgezeigt, damit die Stimmigkeit des Konzepts für alle Berufsgruppen transparent und die Durchgängigkeit des Konzepts für alle Bildungsphasen deutlich wird.

Eine kooperative Pastoral setzt ein für alle Berufsgruppen gemeinsames Grundkonzept voraus, das gleichzeitig auch die Spezifika der einzelnen Berufsgruppen zuläßt und fördert.

---

<sup>25</sup> M. Schärer, *Theologie, Glaubenskommunikation und Themenzentrierte Interaktion*: K.J. Ludwig (Hg.), *Im Ursprung ist Beziehung*, Mainz 1997, 121-127, 127; vgl. auch B. Langmaack/M. Braune-Krickau, *Wie die Gruppe laufen lernt*, Weinheim <sup>5</sup>1995, 145-151; A.&E. Rubner, *Die Entwicklungsphasen einer Gruppe - Grundkonflikte, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen*: C. Löhner (Hg.), *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C.Cohn*, Stuttgart 1992, 230-251; B. Ernsperger, *Die katechetische Gruppe als Lernraum christlicher Verhaltensweisen*: LKat 12(1990), 117-122

### 3.2.1 Allgemeine und berufsspezifische Schlüsselqualifikationen in der Berufseinführung von Pastoralassistenten/Innen in den Praxisbereichen „Seelsorgliche Gruppe“ und „Religionsunterricht“

<b>Pastoralpraktikum I</b>	
<b>Lernort: Seelsorgliche Gruppe</b>	<b>Lernort: Religionsunterricht</b>
<b>Ziele</b>	
<p>Leitungsinterventionen in einer seelsorglichen Gruppe einüben und den Zusammenhang zwischen Leitungsverhalten und Selbstkonzept anwenden und analysieren (3.00; 4.00)<sup>26</sup>.</p> <p>&lt; <b>Schwerpunktmäßig:</b> <b>Schlüsselqualifikationen 1.;2.;3.1</b>&gt;</p>	<p>Am Lernort „Schule“ sollen Bedingungs-felder analysiert werden, Medienstrukturierung/ Lernartikulation und eine elementartheologische Identität angewendet und analysiert werden (3.00; 4.00).</p> <p>&lt; <b>Schwerpunktmäßig:</b> <b>Schlüsselqualifikationen 1.;2.;3.3</b>&gt;</p>
<b>Inhalte</b>	
<p>Leitung einer themenorientierten Gruppe (Katecheten/-innen, Gottesdienstmitarbeiter/-innen) oder Leitung einer Begegnungsgruppe/„reflektierten Gruppe“ (Gruppenleiter/-innen, Junge Erwachsene, Frauen) oder Leitung einer Projektgruppe (in der Jugend und Eine-Welt-Arbeit).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bedingungsfeldanalyse einer Hauptschulklasse</li> <li>– Didaktischer Einsatz von Medien</li> <li>– Theologische Begründung des eigenen Handelns</li> </ul>
<b>Intendierte Materialaspekte des Lernprozesses</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– christliche Identität und pastorale Kompetenz</li> <li>– Seelsorger/in von Beruf (Rolle und Person) und Berufung</li> <li>– Seelsorge und Erfolg</li> <li>– Leitungsstile und -interventionen und Menschenbild (Gottesbild)</li> <li>– Gruppenformen (insbesondere TZI) und Gemeindeverständnis</li> <li>– Lernkonzept (insbesondere handlungsorientiertes problemlösendes Lernen) und Glaubensverständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verhalten von Kindern/Jugendlichen in bestimmten Lebenskontexten</li> <li>– „Laborsituationen“ von Leben anhand von Medien</li> <li>– Schulischer Unterricht</li> <li>– Elementartheologische Perspektiven</li> </ul>

<sup>26</sup> Die Zahlen geben die kognitive taxonomische Lernstufe nach N.L. Gage /D.C. Berliner, Pädagogische Psychologie, Bd.1, München<sup>2</sup>1979, 48f an.

<b>Lernorganisation</b>	
<b>Begleitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeindefmentor/In</li> <li>- Fachbegleiter/-in/Studienleiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulmentor/In</li> <li>- Fachbegleiter/In/Studienleiter</li> </ul>
<b>Organisation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Workshop/Kurswoche zur Leitung von Gruppen (3-5 Tage)</li> <li>- Kollegiale Praxisberatung in Form einer pastoraltheologischen Kurswoche (5 Tage)</li> <li>- fachliche Einzelberatung</li> <li>- 1 Beratungsbesuch vor Ort</li> <li>- 1 Prüfungsbesuch vor Ort</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Studienwoche</li> <li>- Kollegiale Praxisberatung in Kleingruppen vor Ort</li> <li>- 6-7 Studentage</li> <li>- ein/zwei beratende/r Unterrichtsbesuch/e</li> <li>- fachliche Einzelberatung</li> <li>- 1 Prüfungslehreprobe</li> </ul>
<b>Feedback</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- schriftliche Gruppenanalyse, eigenes pädagogisch (und theologisch) begründetes Handlungskonzept</li> <li>- begutachtete Praxisprüfung mit Kolloquium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bewertete schriftliche Bedingungsfeldanalyse einer Klasse, methodisch-didaktische Begründungszusammenhang und elementartheologische Identität</li> <li>- eine begutachtete Lehrprobe mit Kolloquium</li> </ul>
<b>Kooperation</b>	
Theologische Fakultät Trier: Fachkonferenzen; Konferenz: Berufseinführung der Pastoralassistenten/Innen	
<b>Grundlagenliteratur</b>	
E.-G. Gäde, Gruppen erfolgreich leiten, Mainz <sup>2</sup> 1993 B. Langmaack/M. Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt, Weinheim <sup>5</sup> 1995 H. Stenger (Hg.), Eignung für die Berufe der Kirche, Freiburg 1988 G. Köhl, Seelsorge lernen in der Berufseinführung - Plädoyer für eine theologisch verantwortete Praxis, in: PThl 14 (1994), 169-180	R. Miller, Lehrer lernen, Weinheim <sup>4</sup> 1991 P. Rittgen, Kommunikative Glaubensdidaktik, Trier 1988 P. Rittgen/B. Kalicki, Näher zum Schüler, Trier 1991 u. die dort angegebene Literatur H.-D. Biesdorf u.a., Handlungsorientierte Lehrplangestaltung, Trier 1992 F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987
<b>Abschluß:</b> Begutachtetes Projekt	<b>Abschluß:</b> Lehrbefugnis für Kath.Religion PR bis SII

## 3.2.2 Qualifizierungsprogramm „Leiten lernen für angehende Pfarrer“

<b>Berufseinführung/Fortbildung für Kaplanen und Vikare - Schlüsselqualifikation 3.1 -</b>
<b>Vorbemerkung</b>
Das Programm „Leiten lernen für angehende Pfarrer“ ist in der Kaplanszeit und insbesondere in der Vikarszeit effektiv platziert („bester Lernort“). Wachsende Praxiskontakte und erste Leitungserfahrungen betten die Lernsequenzen in die Arbeitsvollzüge ein (handlungsorientiertes Lernen).
<b>Lernort: Praxisbereich „Ortsgemeinde/Seelsorgeeinheit“ Ziel</b>
Relevante Handlungsfelder der Leitungsaufgabe eines Pfarrers werden identifiziert. Das Instrumentarium der Steuerung einer bzw. mehrerer Gemeinden/Seelsorgeeinheiten wird vorgestellt und der Umgang mit der Rolle eingeübt (Taxonomische Klassifikation 3.00-6.00)
<b>&lt;Schwerpunktmäßig: Schlüsselqualifikationen 3.1&gt;</b>
<b>Inhalte</b>
<b>Intendierte Materialaspekte des Lernprozesses</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Pfarrer als Leiter (z. B. Steuerungsfunktion, Mitarbeiterführung)</li> <li>- Kommunikation mit großen Gruppen</li> <li>- Leitung von Konferenzen und Zusammenkünften</li> <li>- Selbstmanagement und Organisation des Pfarrbüros</li> <li>- Öffentliche Kommunikation in Pfarrgemeinde/Seelsorgeeinheit</li> <li>- Der Kindergarten als Einrichtung der Pfarrgemeinde</li> <li>- Pfarramtsführung und Verwaltung (Finanzen, Bauen, Personal)</li> <li>- Die Rolle des Pfarrers</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Management und geistliche Begleitung</li> <li>- Professionalität und Repräsentanz</li> <li>- Personorientierung und Lebensweltorientierung</li> <li>- Der Pfarrer und die Aufgaben der anderen pastoralen Mitarbeiter</li> <li>- Pfarrei – Seelsorgeeinheit – Dekanat</li> </ul>
<b>Lernorganisation</b>
<b>Begleitung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referent für Priesterfortbildung</li> <li>- interne und externe Referenten</li> </ul>
<b>Organisation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Workshops</li> <li>- Arbeitsgemeinschaften</li> </ul>



- Kurse von je 2,5 Tagen

### Kooperation

- Leiter der Berufseinführung der Kapläne
- Abt. Personalförderung (Referent für Priesterfortbildung)
- Theologisch-Pastorales Institut Mainz
- Fachstellen im Generalvikariat

### Literatur

- K. Doppler/C. Lautenburg, Change Management, Campus <sup>4</sup>1995  
 G. Breitenbach, „Gemeinde leiten, München 1994  
 H. Lindner, Kirche am Ort, Stuttgart 1994  
 H. Gärtner, Leiten als Beruf. Impulse für Führungskräfte in kirchlichen Aufgabenfeldern, Mainz 1992  
 Entwicklung von Leitlinien zur Personalentwicklung des Deutschen Caritasverbandes, in: caritas 97 (1996) 296-317

nicht-beruflichen Mitarbeiterinnen in der Kirche? Darf Kirche und Gemeinde allein von Hauptberuflichen geleitet werden (Expertokratie)? Welche Möglichkeiten bestehen für nicht-berufliche Mitarbeiterinnen? Wie ist Demokratisierung denkbar und wie der Verwaltungsbereich vorzubauen?

Kirche kann und darf nicht allein von der Gemeinde her gedacht werden. Unsere Rede von Kirche muß sich an den mit existierenden Sozialformen der Kirche messen lassen. Dazu bedarf es verschiedener Leitungsmodelle. Nicht am einzigen ordinierten Diakon stehen ein Team verschiedener Menschen kann und soll die Verantwortung für Kirche tragen. Dazu wird ein Lernprozeß der "Gemeinden" in Song und Bewußtsein und Symbolen notwendig sein.

Dieser arbeitsreichen Aufgabe versuchte sich eine hult zusammengeführte kleine Gruppe aus Seelsorgerinnen und Seelsorgern (Gemeinderatsfrauen, Pastoralreferentinnen, Diaconen und Priester) im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung der Diözese Mainz unter offiziellem Titel und unter der Leitung der Professoren B. J. Hilbert (Dogmatik, Tübingen) und O. Fuchs (Pastoraltheologie, Bamberg) zu stellen.

Als der abschließenden Reflexion konzipierte sich eine siebenköpfige Arbeitsgruppe mit dem Auftrag, die Ergebnisse der Veranstaltung festzuhalten und systematisieren, zusammenzufassen. Der folgende

<sup>4</sup> Ergebnis einer Arbeitsgruppe, die sich auf einer Fortbildung des Bistums Mainz vom 26. bis 28. Nov. 1995 in Kloster Teilsdorf zusammenschloß. Mitglieder der Arbeitsgruppe: Brigitte Leub, Claudia Neill, Dr. Richard Hartmann, Jürgen Nitsch, Angelika Pöschel, Johanna Schmalz, Dr. Peter Otto Ullrich.