

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* bei De Gruyter im Jahr 2014 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zpt-2014-0206/html>

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an [rights@degruyter.com](mailto:rights@degruyter.com).

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael; Witten, Ulrike

Religionslehrerbildung nach „Bologna“. Erfahrungen aus Sachsen-Anhalt

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), S. 134–145

Berlin: De Gruyter 2014

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2014-0206/>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags De Gruyter publiziert:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/for-journal-authors/sharing-your-work/repository-policy>

Ihr IxTheo-Team

Michael Domsgen, Ulrike Witten

## **Religionslehrerbildung nach „Bologna“ Erfahrungen aus Sachsen-Anhalt**

Nach der sog. Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 modifizierten auch die lehrerbildenden Universitäten Sachsen-Anhalts in Magdeburg (vorrangig für das Lehramt an berufsbildenden Schulen) und in Halle (für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen) ihre Studienordnungen und strukturierten die Lehrerbildung neu.<sup>1</sup> Beide Universitäten schlugen dabei eigene Wege ein. Während die Magdeburger Universität das Studium auf Bachelor und Master umstellte, behielt Halle das Staatsexamen bei. Da das Lehramt Evangelische Religion nur in Halle studiert werden kann, wird im Folgenden die Martin-Luther-Universität in den Blick genommen und damit auch nur die erste Phase der Lehrerbildung.

An der Theologischen Fakultät in Halle werden neben den Lehramtsstudiengängen für die Schulformen Grund-, Förder-, Sekundarschule und Gymnasium auch ein Studiengang für Diplom bzw. Kirchliches Examen, ein Bachelor- sowie ein Masterstudienprogramm „Evangelische Theologie“, das jeweils mit einem zweiten Studienfach kombiniert werden muss, angeboten. Das Lehramt wird in der Regel in einer Zwei-Fach-Kombination studiert.

### **1. Herausforderungen bei der Modularisierung der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität in Halle**

Zum WS 2007/08 wurde das Lehramtsstudium an der MLU modularisiert,<sup>2</sup> aber nicht gestuft. Die richtungsweisende Entscheidung, keine Stufung der Lehramtsausbildung durchzuführen, wurde damit begründet, dass ein Bachelor-Abschluss für angehende Lehrkräfte nicht berufsqualifizierend sei. Durch den Erwerb von examensnotenrelevanten Leistungspunkten werden 70% der Staatsprüfung studienbegleitend erworben.

Die modulare Struktur der Lehramtsstudiengänge für Evangelische Religion wurde von einer Arbeitsgruppe unter Vorsitz des Prodekanen erarbeitet, in der Professoren, Vertreter des Mittelbaus sowie der Studierenden vertreten waren. Bei der Strukturierung und inhaltlichen Profilierung der Studiengänge spielten die bis dahin gültigen Studienordnungen eine grundlegende Rolle. Einerseits hatten sie sich durchaus bewährt. Andererseits musste von Anfang an auf eine Kompatibilität in den dann parallel laufenden Studiengängen geachtet werden, um bei gleich bleibenden personellen Kapazitäten die neuen Angebote einführen zu können. Dies bedeutete auch, dass bei den Voraussetzungen aufseiten der Studierenden von den bisher geltenden Prämissen ausgegangen wurde. Denn bis dahin studierten fast ausschließlich junge Menschen Theologie, die religiös sozialisiert worden waren und oft über eine selbstverständliche kirchliche Bindung verfügten. Diese Ausgangslage änderte sich jedoch in den darauf folgenden Jahren, wobei sich die Situation in den einzelnen theologischen Studiengängen unterschiedlich darstellte.

---

1 Nach der wissenschaftlichen Ausbildung in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfolgt die Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Inzwischen wurde in Sachsen-Anhalt und in Sachsen die zweite Phase der Lehrerausbildung verkürzt. Statt zwei Jahren dauert das Referendariat in Sachsen für Absolventen der modularisierten Studiengänge 12 Monate und in Sachsen-Anhalt 18 Monate.

2 Die fachspezifischen Bestimmungen, die das Lehramtsstudienfach Evangelische Religion regeln, wurden im Juli 2007 beschlossen und traten im März 2008 in Kraft. Vgl. Amtsblatt MLU Halle-Wittenberg Nr. 4 vom 18. März 2008. Im Jahr 2013 wurde eine Änderungsordnung notwendig, die kleinere Korrekturen im Blick auf das Studienprogramm enthielt.

Als große Herausforderung bei der Entwicklung der Module erwiesen sich die formalen Vorgaben seitens des Landes und der Universität, wofür, wie viele Leistungspunkte notwendig sind, und die Fünfer-Struktur der Leistungspunkte. Diese Vorgaben galt es, auf die theologischen Disziplinen herunterzubrechen und dabei Module zu schaffen, deren Leistungspunkte ein Vielfaches von fünf abbilden, die zudem noch examensnotenrelevante Leistungen gleichberechtigt enthalten.

Angestrebt war, das bisherige bewährte System auch unter der Modularisierung beizubehalten. So bildet sich bspw. das Prinzip von Pro- und Hauptseminar in der Struktur Basis- und Aufbaumodul ab. Die fachspezifischen Schlüsselqualifikationen (FSQ) wurden integriert, da die Methodik an die Inhalte gebunden sein sollte. Die für den gymnasialen Studiengang zu erwerbenden Sprachen (Latinum und Hebraicum oder Graecum) wurden nicht in die modulare Struktur eingerechnet, da sie auf Grund ihres Umfangs die fachwissenschaftlichen Vorgaben sprengen würden, sie als Voraussetzung und nicht als Gegenstand des Theologiestudiums gelten und zudem für die Studierenden, die Sprachen schon mitbringen, noch Ausgleichsmodule notwendig wären.

In der entstandenen Struktur der Module besteht eine doppelte Wahlmöglichkeit: Erstens können Lehrveranstaltungen innerhalb des Studiengangs auf verschiedene Module angerechnet werden. Zweitens kann innerhalb eines Moduls aus verschiedenen Lehrveranstaltungen ausgewählt werden. Zu Beginn jedes Semesters wird daher durch die Modulverantwortlichen in Abstimmung mit den Lehrstühlen erneut überlegt, welche Lehrveranstaltungen, in welches Modul passen und welche Lehrveranstaltungen für bestimmte Module zu konzipieren sind (z. B. die Module für Studierende im Grundschullehramt.)

Diese Wahlmöglichkeit wird als unverzichtbar angesehen. Inhaltlich ist dies dadurch begründet, dass man die Theologie nicht in Bausteine aufspalten kann, sondern Exemplarität und Vernetzung zu gewährleisten sind. Organisatorisch wird es durch die Studierbarkeit begründet. Verschiedene Optionen ermöglichen erst das Studieren der drei Fächer, die zum Lehramt gehören.

## **2. Neue Herausforderungen nach der Modularisierung der Studiengänge**

In den vergangenen fünf Jahren hat die Zahl der Lehramtsstudierenden an der Theologischen Fakultät der MLU kontinuierlich zugenommen. Im WS 2013/14 waren insgesamt 502 Studierende an der Theologischen Fakultät eingeschrieben, davon 293 für das Lehramt Evangelische Religion (119 Studierende im Lehramt Gymnasium, 124 Studierende Lehramt Sekundarschule/Förderschule, 42 Lehramt Grundschule/Förderschule).

Inzwischen studiert das Gros nach den neuen Studienordnungen. Lediglich acht Studierende absolvieren noch ein nicht modularisiertes Studium. Sie müssen es im SS 2014 abschließen.

Wie kleine empirische Untersuchungen an der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse, die seit 2011 jährlich stattfinden, zeigen, sind es vor allem die Lehramtsstudiengänge, die an der Theologischen Fakultät Halle in wachsendem Maß auch bei konfessionslosen Studienbewerberinnen und -bewerbern Anklang finden.<sup>3</sup> Von den für das Lehramt Religion an Gymnasien im WS 2011/12 neu Immatrikulierten war ein Drittel (33%), von den für das Lehramt Religion an Sekundarschulen Immatrikulierten eine knappe Hälfte (48%) konfessionslos. Dass es sich dabei nicht um eine einmalige Konstellation handelt, zeigen die Ergebnisse im jetzt laufenden WS 2013/14. Im Lehr-

---

<sup>3</sup> Zu den Untersuchungsergebnissen vgl. die Zusammenfassung, die Ekkehard Steinhäuser erstellt hat, unter: [http://www.theologie.uni-halle.de/pt\\_rp/rkl/erstsemesterbefragung/](http://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/erstsemesterbefragung/).

amt an Sekundarschulen stieg der Anteil der Konfessionslosen leicht an (52%), im Lehramt an Gymnasien ging er leicht zurück (25%). Insgesamt jedoch zeigt er erstaunlich geringe Schwankungen.

Zu vermuten ist, dass die konfessionslosen Studierenden ihren Zugang zu Religion primär im Modus der Wissensvermittlung in der Schule gefunden haben. Von dort beziehen sie im Übrigen auch ihr Vorwissen. Ihre Familien oder die Kirchengemeinden spielen eine deutlich geringere Rolle.

Religion wird als interessantes Feld wahrgenommen, über das man möglichst viel wissen will. Perspektiven wie die Stärkung des eigenen Glaubens oder die Aussicht auf ein interessantes Studium spielen so gut wie keine Rolle. Im Mittelpunkt steht der Wissenserwerb.

Diese Ausrichtung korrespondiert mit den Motiven zur Studienfachwahl. Hier zeigt sich, dass intrinsische Motive bei getauften Studierenden zumeist eine größere Rolle spielen. Sie fühlen sich mit dem Studienfach zu Studienbeginn stärker verbunden als die nicht getauften Kommilitoninnen und Kommilitonen. Von diesen werden extrinsische Motive signifikant öfter (Studiengang NC-frei sowie Anstellungschancen) genannt. Auffällig ist, welche große Bedeutung der erlebte Religionsunterricht bei der Studienwahl konfessionsloser Studierender spielt. Ihm kommt als biografisch erlebte Kontaktstelle eine hohe Relevanz zu. Sie ist für Studierende, die nicht familial religiös sozialisiert wurden, noch einmal höher, wohl auch deshalb, weil es keine anderen Bezugspersonen und Erlebnisfelder gibt, die mit dem Studienfach in Verbindung zu bringen sind.

In der Summe bleibt zu konstatieren, dass das Spektrum religiös-weltanschaulicher Orientierungen von Theologiestudierenden deutlich breiter geworden zu sein scheint. Dazu tragen in erster Linie die Lehramtstudierenden bei, die zu einem großen Teil aus studienpragmatischen Erwägungen heraus zum Theologiestudium kommen. Dabei hat sich die Vermutung, die Studierenden würden nach ein bis zwei Semestern erneut den Studiengang wechseln, für den größten Teil nicht bestätigt. Vielmehr scheint sich hier ein neuer Weg zum Lehramt Religion abzuzeichnen, wobei weiterhin zu beobachten bleibt, ob sich dieser Trend unter den neu immatrikulierten Studierenden fortsetzt sowie ob der Anteil der Studienfachwechsler weiter ansteigen oder absinken wird.

Davon abgesehen bleibt jedoch die Herausforderung, den konfessionslosen Studierenden Studienbedingungen zu bieten, die einerseits die Herausforderungen einer verstärkten Elementarisierung aufgrund einer fehlenden christlichen Sozialisation aufnehmen und andererseits daran festhalten, dass es sich bei Religion um eine Anschauung und Deutung der Wirklichkeit aufgrund einer umgreifenden Erfahrung handelt. Insofern kann die Erfahrungsebene nicht einfach mit dem Hinweis ausgeblendet werden, dass dies nicht Aufgabe universitärer Bildung sei. In Halle wird dem durch eine Kooperation mit den Kirchengemeinden der Stadt, durch Angebote im Rahmen der Universitätsgottesdienste, der Studierendengemeinde wie auch an der Fakultät selbst durch Studierende zu begegnen versucht.

### **3. Studienprogramm der Religionslehrerbildung an der MLU**

#### **3.1 Aufbau und Umgang mit den Modulen**

Die Module der jeweiligen Studienordnungen enthalten Studien- und Prüfungsleistungen. Aus der Studienleistung, die in Verbindung mit den Lehrveranstaltungen zu erbringen ist, ergibt sich eine Anwesenheitspflicht. Das Erbringen der Studienleistung gilt als Voraussetzung, um sich für die Modulprüfungsleistung anzumelden.

Zu Beginn des Semesters müssen sich die Studierenden für Module anmelden. Dies geschieht an der MLU über ein elektronisches System. Daran nimmt die Theologische Fakultät allerdings nicht teil, sondern benutzt eine analoge Variante, was den Spielraum in der Anerkennung von Leistungen sehr erweitert und damit letztlich den Studierenden sehr entgegenkommt. Da bei den Modulen aus verschiedenen Lehrveranstaltungen gewählt werden kann, wählen die Studierenden nach ihren Interessenlagen (und Stundenplankapazitäten) aus, wie sie die Module befüllen, dabei gibt es Rahmenvorgaben, dass Vorlesungen, Seminare und/oder Übungen besucht werden müssen.

### 3.2 Studienprogramm am Beispiel von Grundschule und Gymnasium

Zur Illustration soll im Folgenden kurz der Aufbau des Studiums von angehenden Religionslehrkräften dargestellt werden. Dies erfolgt beispielhaft in Bezug auf das Lehramt an Grundschulen sowie an Gymnasien.<sup>4</sup>

Das *Lehramt an Grundschulen* umfasst für das Studienfach Evangelische Religion 35 Leistungspunkte, hat eine Regelstudienzeit von sieben Semestern und gliedert sich in folgende Module auf, die jeweils fünf LP umfassen.

Um der Schulformspezifität gerecht zu werden, wurden Module eigens für die Grundschullehrer/innenausbildung konzipiert. Es handelt sich dabei um vier fachwissenschaftliche Module (Bibelwissenschaft, Bibelkunde AT/NT, Kirchengeschichte und Religionswissenschaft, Systematische Theologie mit 18 SWS Kontaktstudium) und drei fachdidaktische Module für die Grundschule (13 SWS Kontaktstudium).

Durch den vergleichsweise hohen Numerus Clausus für das Fach Grundschule<sup>5</sup> überwiegen in diesem Lehramtsstudiengang Studierende mit einer hohen intrinsischen Motivation sowie sehr guten Abiturnoten.

Das *Lehramt an Gymnasien* umfasst für das Studienfach Evangelische Religion 95 Leistungspunkte im Erstfach oder 90 Leistungspunkte im Zweitfach, hat eine Regelstudienzeit von neun Semestern und gliedert sich in folgende Module auf.

Im Pflichtbereich sind die Theologische Propädeutik sowie die Basismodule Bibelkunde, AT/NT, KG/Religionswissenschaft, ST/PT sowie die Aufbaumodul AT, NT, KG, ST, Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie, das Aufbaumodul Seminargebundene Wissenschaftliche Hausarbeit sowie drei fachdidaktische Module zu belegen.

Im Wahlpflichtbereich sind ein oder zwei Profilmodule zu belegen, z. B. Landeskunde Palästinas, Ostkirchenkunde oder Christliche Archäologie und Kirchliche Kunst.

Der fachwissenschaftliche Teil umfasst 70, 75 oder 80 LP (62, 66 bzw. 70 SWS), der fachdidaktische mindestens 15, maximal 20 LP (9 bzw. 13 SWS). Das Erlernen der Sprachen zieht eine Verlängerung der Regelstudienzeit um je ein Semester nach sich.

Hinzuweisen ist auf den breiten Wahlpflichtbereich, der den Studierenden ein Studium nach eigenen Interessen und einen flexiblen Stundenplan ermöglicht.

In der Praxis erweist sich das Basismodul Bibelkunde AT/NT als problematisch. Dieses Modul sollte eigentlich in den ersten Semestern absolviert werden. Da das Ergebnis examensnotenrelevant ist und das Absolvieren des Moduls keine Voraussetzung für ein

---

4 Vgl. zum Aufbau der an der Theologischen Fakultät angebotenen Studiengänge Lehramt, Diplom und BA Amtsblatt Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Nr. 8 vom 27. August 2013, 3-36 sowie für den Master Amtsblatt Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Nr. 9 vom 21. September 2010.

5 Im WS 2013/14 für Lehramt an Grundschulen in der Kombination Deutsch/Mathematik mit Ev. Religion lag der NC bei 1,9, wenn keine Wartesemester vorlagen, <[http://www.verwaltung.uni-halle.de/dezern2/nc\\_lehr.htm](http://www.verwaltung.uni-halle.de/dezern2/nc_lehr.htm)> (19.12.2013)

anderes Modul darstellt, verschieben die Studierenden dieses Modul (freiwillig oder durch notwendige Wiederholungen unfreiwillig) soweit wie möglich auf das Ende ihres Studiums. Dabei ergibt sich die große Schwierigkeit, dass bibelkundliches Wissen erst gegen Ende des Studiums systematisch erworben wird und ein großer Teil der Module ohne diese Basiskompetenz absolviert wird. Vor allem bei konfessionslosen Studierenden, die in ihrer Sozialisation kaum mit biblischen Geschichten in Berührung gekommen sind, muss darauf in besonderer Weise Rücksicht genommen werden.

Für die Sekundarschul-Studierenden (deren Studienprogramm dem des Gymnasium sehr ähnelt) wurde daher 2012 die Änderung vorgenommen, dass Bibelkunde Voraussetzung für das Basismodul AT/NT ist, was wiederum erforderlich ist, um das Aufbau-modul AT/NT zu absolvieren. Dadurch ist sichergestellt, dass die Studierenden in den ersten Semestern die Bibelkunde absolvieren.

#### **4. Studentische Einschätzungen**

Vom Grundsatz her ist festzuhalten, dass die Studierenden zu einer differenzierten Einschätzung des modularisierten Studiums kommen. Chancen und Grenzen sind im Blick und werden zur Sprache gebracht. Sie sollen im Folgenden thematisiert werden. Grundlage dafür bilden studentische Rückmeldungen auf die Frage nach der persönlichen Einschätzung des eigenen Studiums, die auf unsere Bitte hin formuliert wurden.

##### **4.1 Zu den positiven Seiten der Modularisierung**

Dass die Modularisierung eine grundlegende Orientierung im Studienablauf ermöglicht, wird von Studierenden übereinstimmend positiv vermerkt. Es sind vor allem die vorgegebenen Strukturen, die als hilfreich erlebt werden, weil sie zeigen, „welches Modul ich in welchem Semester zu besuchen habe und welche Leistung erbracht werden muss.“, so eine Studentin. Dazu kommt, dass durch die Vorgaben eine Vernachlässigung bzw. ein „Hintenanstellen“ einzelner Fachdisziplinen minimiert wird. Ein Student resümiert: „Durch diese Struktur wird dem Studenten ermöglicht, in allen Teildisziplinen auch vergleichbare Leistungen zu erbringen. Dies sorgt wiederum für Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit.“ In diesem Zusammenhang wird auch positiv angemerkt, dass mit den Modulleistungen bereits examensnotenrelevante Leistungen erbracht werden und somit „nicht mehr alles von einigen Prüfungen abhängig“ ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die stärkere Strukturierung des Studiums positiv bewertet wird. Die Vorgaben wirken in der Summe entlastend. Dazu kommt, dass von Anfang an „eine Transparenz der Studienstruktur gewährleistet wird“, wie ein Student betont, der die Hochschule gewechselt hat. Allerdings gibt es kaum ein studentisches Votum, das die positiven Seiten der Modularisierung zur Sprache bringt, ohne zugleich auf Probleme und Schwierigkeiten hinzuweisen. Insofern sind auch die zustimmenden Äußerungen mit adversativen Ausführungen gekoppelt.

##### **4.2 Zu den problematischen Seiten der Modularisierung**

Die vom Grundsatz her positive Sicht auf die vorgegebene Studienstruktur ist mehrheitlich mit Hinweisen auf damit verbundene Schwierigkeiten verbunden. Die an sich positiv konnotierte Struktur könne schnell zu einem Korsett werden, das das Studium behindert. „Daher ist die Frage meistens nicht: Was interessiert mich? Sondern: Was kann und was muss ich noch machen, um die Punkte für dieses Modul zu bekommen?“, konstatiert ein Student und führt weiter aus: „Es vergeht kaum ein Semester, in dem sich

nicht Veranstaltungen verschiedener Fakultäten überschneiden, man aber aufgrund von Modulzeitplänen gezwungen ist, diese Veranstaltungen alle zu besuchen.“

Die vorgegebene Struktur verringert also den eigenen Spielraum auf empfindliche Weise. Besonders schwierig ist das für diejenigen Studierenden, die eigene Kinder zu versorgen haben und/oder auf BAFÖG angewiesen sind. Besondere Herausforderungen ergeben sich im Lehramtsstudium auch durch die verbindlich vorgegebenen Schulpraktika. Da der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt durchschnittlich nur von ca. einem Fünftel der Schülerschaft besucht wird und an Sekundar- und Förderschulen bei weitem nicht überall eingerichtet ist, ist das Angebot an Praktikumsplätzen sehr begrenzt. Das stellt vor allem diejenigen Studierenden vor große Probleme, die aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht so flexibel sind und sich nicht auf jeden beliebigen Praktikumsort einstellen können. Letztlich setzen die modularisierten Studienordnungen neben der ‚Studienorttreue‘ eine große Flexibilität voraus. Die starke Normierung des Studienablaufs orientiert sich also an einem imaginären Durchschnittsstudenten, den es so allerdings nicht gibt. Neben den bereits angesprochenen Herausforderungen durch eigene Kinder oder durch Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Studiums sind es vor allem Studienort- und Studienfachwechsler, die vor massive Probleme in der Studienorganisation gestellt sind. Deutlich wird das im Votum eines Studenten, der an verschiedenen Orten studiert und einen Studienfachwechsel vorgenommen hat. Er beklagt, dass es „enorm schwierig“ sei, „Leistungen zu verrechnen. ... Die den Hochschulen überlassene Be- und Verrechnung der Punkte nach dem ECTS-System sorgt für massive Abweichungen zwischen den gleichen Fachdisziplinen unterschiedlicher Universitäten.“

Überhaupt scheint die in den Studienordnungen vorgenommene Quantifizierung von Leistungen nicht immer mit den realen Anforderungen übereinzustimmen. Aus studentischer Sicht ist der angegebene „work load“ oft zu gering veranschlagt. „So werden häufig zusätzlich zu den vorgegebenen Referaten, Hausarbeiten verlangt oder auch zu lesende Texte/Arbeitsaufträge eingestellt (die das Pensum zeitlich weitaus überschreiten).“, beklagt eine Studentin. Eine Kommilitonin ergänzt: „Die wöchentlich zu erbringenden Leistungen sind in vielen (nicht allen!) Seminaren unangemessen.“ Dies hat Auswirkungen in alltagspraktischer wie studienorganisatorischer Hinsicht. Einerseits machen Studierende „Abstriche“, indem sie in Veranstaltungen fehlen oder deren Aufgaben flüchtig bearbeiten. Andererseits wird der hohe Arbeitsaufwand mit einer verlängerten Studienzzeit erkaufte.

Aus den bereits skizzierten Problemlagen ergeben sich aus Studierendensicht weitere Schwierigkeiten, die abschließend benannt werden sollen. Um im Rahmen der vorgegebenen Studienstruktur die Wahlmöglichkeiten der Studierenden so groß wie möglich zu halten, öffnen viele Lehrende möglichst viele Veranstaltungen für Studierende aller Fachrichtungen (Lehramt, Pfarramt, Bachelor, Master). Das wird durchaus positiv gesehen, vor allem auch deshalb, weil „die Theologische Fakultät in diesem Punkt am flexibelsten ist“, meint eine Studentin und vergleicht die Situation mit dem Fachbereich ihres zweiten Studienfaches. Dort sei „ganz ‚verschult‘ und somit völlig unflexibel. Man hat dort keine Auswahl, sondern alles ist fest vorgegeben.“

Allerdings hat diese Flexibilität aufgrund begrenzter Lehrkapazitäten auch ihren Preis. Innerhalb der Veranstaltungen ergibt sich „häufig ein Leistungsgefälle“. Studierende des Lehramts fühlen sich in den fachwissenschaftlichen Seminaren „oftmals eingeschüchtert von Masterstudenten/Pfarramtsstudenten (Wissensvorsprung).“, vermerkt eine Studentin. Dabei orientiere man sich oft an „überwiegenden Teilen der das Modul besuchenden Studenten“, was „zuweilen zu Konflikten“ unter den Studierenden führe.“ Problematisch sei zudem, dass durch die zu erbringenden Modulleistungen viele der Seminare „nichts weiter als eine Aneinanderreihung von StudentInnenreferaten mit sehr schwan-

kender Qualität“ seien. Ob dies primär mit der Modularisierung zusammenhängt, bleibt jedoch zu fragen.

## **5. Fazit – Grenzen und Chancen der modularisierten Lehrerbildung**

Nimmt man die inhaltliche Ausrichtung sowie die Frage der Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen in den Blick, zeigt sich bei nüchterner Betrachtung, dass sich die Religionslehrerbildung an der MLU durch den Bologna-Prozess nicht so einschneidend gegenüber dem vorherigen System verändert hat, wie es subjektiv oft wahrgenommen wird. Schließlich wurde seitens der Theologischen Fakultät versucht, trotz der modularen Struktur Freiheit und Wahlmöglichkeiten beizubehalten. Durch das Festhalten am Staatsexamen hat sich Sachsen-Anhalt im Bologna-Prozess von Anfang an für einen eigenen Weg entschieden, der rückblickend an der MLU als sehr positiv eingeschätzt wird. Im Folgenden soll ein vorläufiges und vorsichtiges Resümee gezogen werden, wobei danach gefragt wird, inwiefern die Ziele von Bologna erreicht wurden und welche Probleme in der Praxis mit Bologna verbunden sind. Dabei sollen Grenzen und Chancen der modularisierten Lehrerbildung bedacht werden.

### **5.1 Grenzen**

Ziele des Bologna-Prozesses sind u. a. die Einführung von vergleichbaren Abschlüssen (BA/MA), Transparenz der Studieninhalte durch klar abrechenbare Leistungspunkte, Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen sowie die bessere internationale Mobilität.

Hinsichtlich der internationalen Mobilität gibt es an der Theologischen Fakultät durch den Bologna-Prozess keine merklichen Unterschiede hinsichtlich eines Studiums im Ausland, das Studierende aufnehmen. Im Lehramtsstudiengang war die Zahl derer, die einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert, nie besonders hoch. Es ist durch Bologna keine positive oder negative Veränderung zu verzeichnen.<sup>6</sup> Die Fragen nach Vergleichbarkeit, Transparenz und internationaler Mobilität kann aussagekräftig im Blick auf Studienortwechsler beantwortet werden. Die kritische Einschätzung der Studierenden hat bereits auf gravierende Probleme für Studienortwechsler verwiesen. Studierende, die von anderen Universitäten wechseln, selbst innerhalb des Universitätsverbundes Leipzig – Halle – Jena, haben ein umfangreiches Anerkennungsverfahren für ihre bisher erbrachten Leistungen vor sich. Da zuvor absolvierten Studienprogramme sich unterscheiden, wird versucht, die erbrachten Leistungen in das Studienprogramm der MLU einzurechnen. Bei diesen Einzelfallprüfungen wird versucht, im Sinne der Studierenden Leistungspunkte („kreativ“) anzurechnen, woraus sich ein enormer bürokratischer Aufwand für das wissenschaftliche Personal ergibt, das für die Prüfung als Modulverantwortliche zuständig ist. Für die Studierenden ist damit zum Teil der Verlust von Leistungspunkten verbunden. Vergleichbarkeit ist durch die Leistungspunkte zwar gegeben, aber das bedeutet in der Folge nicht, dass es möglich ist, innerhalb des Studiums zu wechseln, da die Module der verschiedenen Universitäten sich zu stark unterscheiden. Sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der absolvierten Studien- und Prüfungsleis-

---

<sup>6</sup> Grundsätzlich ist dabei die Frage, ob es überhaupt das Ziel sein kann, die Lehrerausbildung so zu vereinheitlichen, dass man theoretisch Lehrerinnen und Lehrer für Europa ausbildet. Schließlich hat jedes Land seine eigene gewachsene Bildungslandschaft, die im Blick ist, wenn zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden. Lehrerbildung wird immer regionalbezogen agieren müssen. Bologna kann lediglich daran erinnern, dass dies nicht provinziell werden darf. Ob dazu allerdings vergleichbare Abschlüsse notwendig sind, sei dahingestellt.

tungen zeigen sich bei den Anerkennungsverfahren starke Unterschiede zwischen nominell vergleichbaren Modulen.

Medial weit verbreitet ist die Klage über die erhöhte Prüfungslast für die Studierenden, eine Klage, die seitens der Lehrenden als Prüfende bestätigt wird, steht doch zum Semesterende der Prüfungs-marathon von Klausuren und mündlichen Prüfungen an. Subjektiv wird von den Lehrenden oft eine Erhöhung der Prüfungslast empfunden. Dabei ist der Blick jedoch oft nur auf die neu hinzugekommenen vorgezogenen Examensprüfungen gerichtet und nicht auf den Wegfall der Abschlussexamina. Inwiefern sich die Zahl der abzunehmenden Prüfungen mit der Modularisierung objektiv wirklich erhöht hat, müsste gesondert untersucht werden. Momentan kommt die Entlastung durch den Wegfall des mündlichen Staatsexamens für die Prüfungen auch deshalb nicht zum Tragen, da noch immer Studierende nicht modularisiert ihr Studium beenden.

Zeitintensiv sind die Prüfungen vor allem für die Modulverantwortlichen, die von den Lehrenden, deren Veranstaltung zum Modul gehören, Prüfungsfragen und -termine sowie Erst- und Zweitprüfer koordinieren müssen. Das geschieht teilweise für jeden Studierenden einzeln, da verschiedene Veranstaltungen aus verschiedenen Semestern sowie aus verschiedenen Fachbereichen im Modul abgerechnet werden können. Kritisch anzumerken ist dieser zunehmende bürokratische Apparat zu Lasten des wissenschaftlichen Personals.

Die Wahlfreiheit für die Studierenden bedeutet eine hohe organisatorische Belastung für die Lehrenden, was angesichts der im Vergleich mit anderen Fakultäten geringen Studierendenzahlen (noch) möglich ist. Wie lange dies angesichts der Kürzungen im Hochschulbereich durchzuhalten ist, bleibt abzuwarten. Insgesamt ist zu beobachten, dass Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs gekürzt werden, hingegen Stellen in der Studienkoordination neu geschaffen werden müssen, um Fragen der Studienberatung sowie der Bürokratie, die durch Bologna entstanden sind, gerecht zu werden. Hier ergibt sich ein Missverhältnis, das immer deutlicher zum Vorschein tritt.

Durch das studienbegleitende Ablegen einer Vielzahl der staatsexamensrelevanten Prüfungen hat sich der Ablauf des Studiums grundlegend geändert. Die Struktur, dass das Grundstudium mit der Zwischenprüfung abgeschlossen wird und nach dem Hauptstudium gleichsam als Finale das Staatsexamen folgte, ist aufgelöst. Es werden für sich stehende Module nacheinander abgearbeitet, examensnotenrelevante Prüfungsleistungen werden relativ früh im Studium absolviert, die Wissenschaftliche Hausarbeit mitten im Studium geschrieben, nach den Staatsexamensprüfungen können immer noch Module abgeschlossen werden, sodass das Staatsexamen nicht die letzte Prüfung sein muss. Dies hat zur Folge, dass schwerer eine Vernetzung des Wissens stattfindet. Außerdem hat es eine veränderte Kultur des Studiums zur Folge, an die sich auch die Lehrenden noch gewöhnen müssen.

Aus der Praxis heraus soll nun kritisch eingeschätzt werden, inwiefern der Bolognaprozess in der Ausbildung der zukünftigen Lehrenden implementiert wurde.

Hier ist zunächst zu konstatieren, dass an der Fakultät das Gefühl vorherrscht, sich noch am Anfang von Bologna zu befinden. Lehrende, die nicht direkt in die Modulorganisation involviert sind, haben noch immer große Schwierigkeiten mit der modularen Struktur. Nicht immer wird der mit dem Modul festgelegte workload ernstgenommen. Während manche Dozenten weniger fordern, verlangen andere Dozenten mehr als in der Anzahl der Leistungspunkte abgebildet ist. Auf dieses Problem hat die kritische Einschätzung der Studierenden deutlich hingewiesen.

## 5.2 Chancen

Als vorbildhaft hat sich die Beibehaltung des Staatsexamens erwiesen. Positiv wird seitens der Studierenden angesehen, dass die im Studium erworbenen Leistungen auf die Examensnote angerechnet werden, da dies eine Wertschätzung der Studienleistungen zum Ausdruck bringt. Kritisch ist hier anzumerken, dass auf Grund der Vorgaben zum Modulsystem die Zuordnung, welche Leistungen examensnotenrelevant sind, nicht immer ganz nachvollziehbar ist.<sup>7</sup>

Ein häufig geäußelter Kritikpunkt an Bologna ist die entstandene starre, verschulte Struktur, die zudem keinen Freiraum für z. B. Familie lässt. Diese Kritik trifft für das Studienfach Evangelische Religion an der MLU nicht zu, da hier eine sehr flexible Modulstruktur vorherrscht. Allerdings wird dies seitens der Studierenden als Kritikpunkt in ihren anderen Fächern benannt.

Die modulare Struktur an der Theologischen Fakultät der MLU ist so gestaltet, dass mit relativ großer Freiheit eigenen Interessen folgend studiert werden kann. Verantwortet wird diese Freiheit von den Lehrenden, die ein entsprechend vielfältiges Angebot anbieten sollen, welches die durch die Module festgelegten Zielstellungen erreichen lässt. Durch praktische Probleme des Stundenplans kommt es leider immer wieder zu einer Einschränkung dieser Freiheit. Allerdings stellte sich dieses Problem auch schon in der Vergangenheit, als die Studienordnungen noch nicht modularisiert waren.

Insofern darf durchaus kritisch angefragt werden, ob es wirklich stimmt, dass es „angesichts des gegenwärtig über die Universitäten rasenden Bologna-Prozesses utopisch [erscheint], Worte wie ‚Lust‘ oder ‚Vergnügen‘ in den hochschulpolitischen Diskurs einzuführen.“<sup>8</sup> Das Gros der Lehrenden wie Studierenden in Halle ist an dieser Stelle bei weitem nicht so skeptisch. Allerdings wird die Freiheit, eigene Interessen herauszubilden und diesen nachzugehen, nicht von allen Studierenden genutzt. Zum Teil gehen die Organisation des Stundenplans und das effiziente Erreichen von Leistungspunkten vor. Nicht auszuschließen ist, dass diese Haltung durch Bologna mehr gestärkt als vermindert wird.

## 6. Ausblick

Für die Lehramtsstudiengänge wünschenswert wäre die Integration eines offenen Bereichs in das Studienprogramm, wie es in der Rahmenordnung für Diplom/Kirchliches Examen durch interdisziplinäre Module sowie den Wahlbereich gegeben ist. Hier wären die Studierenden aufgefordert, eigenen Interessen folgend das breite universitäre Studienangebot zu nutzen. Im Blick auf das spätere Berufsfeld, das durch fächerverbindendes oder auch fachfremdes Unterrichten (wie es leider im Grund- und Sekundarschulbereich im Osten Deutschlands sehr häufig anzutreffen ist) geprägt ist, wäre es sinnvoll, wenn im Studium andere Disziplinen anrechenbar kennengelernt werden könnten.

Darüber hinaus ist die Frage nach der Begleitung konfessionsloser Studierender weiterhin offen. Mit Blick auf die Wissensvermittlung ergibt sich die Notwendigkeit verstärkter Elementarisierung. Dass dabei vorhandene Probleme in besonderer Weise hervortreten,

---

7 So sind z. B. alle Aufbaumodule bis auf das der Systematischen Theologie examensnotenrelevant. Ob Studienleistungen, die zu Beginn des Studiums angesiedelt sind, examensnotenrelevant sein müssen, ist m. E. auch fraglich, zumal es im Blick auf die Bibelkunde in Halle zum geschilderten Problem des Aufschiebens führt.

8 Christian Grethlein, Wahrheitskommunikation in der Wissenschaft. Zum Beitrag der Theologie zum Projekt Universität, in Jens Schröter (Hg.), Die Rolle der Theologie in Universität, Gesellschaft und Kirche. Beiträge des Symposiums der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie vom 17. bis zum 19. September 2010 an der Theologischen Fakultät der Karls-Universität Prag, Leipzig 2012, 43-54, 53-54. (= VGWTh 36)

ist am Beispiel der Bibelkunde bereits benannt worden. Ungeklärt ist die Frage, wie konfessionslose Studierende auf ein Lehramt für den konfessionellen Religionsunterricht so vorbereitet werden können, dass sie den sich daraus ergebenden Erwartungen an die Authentizität der Religionslehrkraft gerecht werden können.