

Martina Kumlehn/Friedrich Schweitzer

Staatsexamen beim modularisierten Lehramt – konstruktive Hybridbildung oder Fremdkörper im System?

*Erfahrungen und Überlegungen zur Situation in Mecklenburg-Vorpommern
und Baden-Württemberg*

Abstract: This article examines the situation of the training of religion teachers in two German *Länder* (states) that have not introduced the BA-/MA-model (Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg). While the traditional state exam at the end of the training still is in use there, the training has

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

nevertheless been modularized. The authors describe the respective situation in the two Länder, offering preliminary evaluations based on their teaching experience and students' views.

Keywords: teacher training, religion teacher, modularization, Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg

Schlagworte: Lehrerbildung, Religionslehrer, Modularisierung, Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg

Die im Titel des vorliegenden Beitrags erscheinende Kombination zweier Bundesländer, die weder als geografische Nachbarn noch als von den kulturellen oder gar von den kirchlichen und religiösen Lebensumständen her eng verwandte Geschwister gelten können – Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg also –, mag überraschen. Sie ergibt sich an dieser Stelle aus dem Umstand, dass diese beiden Bundesländer in der Lehrerbildung zwar modularisiert, aber bislang nicht auf das BA-/MA-System umgestellt worden sind. Insofern bieten sie für das vorliegende Themenheft, das nach dem Stand der (Religions-)Lehrerbildung „nach Bologna“ fragt, gemeinsam eine Art Kontrastfolie.¹

1 Vorüberlegungen

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind gerade diejenigen Fächer, die mit dem Staatsexamen abschließen und auf Berufsfelder vorbereiten, deren Qualitätssicherung im besonderen gesellschaftlichen Interesse liegt – wie Jura und Medizin, aber auch Theologie (für das Pfarramt) sowie die verschiedenen Lehramtsstudiengänge –, in den Fokus der Debatte geraten. Aus verschiedenen Perspektiven wurden und werden sie als „Bremse“ der Reformen begriffen: „Die Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen, sind unter anderem durch die Ausrichtung auf ein konkretes Berufsziel, den fehlenden Zwischenabschluss und die reglementierten Studieninhalte gekennzeichnet. Demgegenüber sind die Charakteristika der Bologna-Studiengänge gerade die kurzen Studienphasen bis zum ersten qualifizierenden Abschluss und die flexiblen Anschlussmöglichkeiten an das Beschäftigungssystem.“²

Modularisierung und Kreditierung der Studienorganisation vertragen sich der Idee nach zudem grundsätzlich nicht mit einer punktuellen Abschlussprüfung. Dabei wird besonders bemängelt, dass die Besonderheit der deutschen Staatsexamina zu unflexibel sei, um auf veränderte Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zu reagieren, und aufgrund mangelnder Anschlussfähigkeit der Abschlüsse zu wenig international, um Import und Export von Studierenden ins Ausland und aus dem Ausland zu befördern. Diese Gravamina wiegen vor allem deshalb schwer, weil an manchen universitären

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).

¹ Ein sehr guter Überblick zur Situation findet sich bei J. Bauer/U. Diercks/L. Rösler/J. Möller/M. Prenzel, Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: Unterrichtswissenschaft 40(2012), 101–120. Als Länder mit (modularisiertem) Staatsexamen werden dort genannt: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen (S. 105).

² Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch, 2007, 4. Vgl. auch zur Darstellung im Folgenden die anderen Beiträge in diesem Heft.

Standorten über ein Drittel aller Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben ist.

Wenn durchgreifende Reformen avisiert werden, war und ist umstritten, wie der Staat in Zukunft seine Rolle hinsichtlich dieser Fächer zu begreifen habe: Soll er sich auf die Zulassungsbedingungen zu einem staatlich reglementierten Beruf konzentrieren und diese durch Referendariat und zweites Staatsexamen zu sichern versuchen, während er die erste Ausbildungsphase inklusive der Prüfungshoheit komplett an die Universitäten übergibt? Das hieße, nach Formulierung der transparenten Anforderungen, die von den Absolventen erwartet werden, die Qualitätssicherung an die Hochschulen zu delegieren. Davon könnte man sich erhoffen, die Hochschulen auch tatsächlich für ein erhöhtes Engagement und erkennbare Verantwortung in der Lehramtsausbildung zu gewinnen, das bis dato nicht oder kaum zu beobachten sei. Diesbezüglich wird sogar über weit reichende Konsequenzen im Sinne von Zielvereinbarungen nachgedacht, die bis zur „Schließung von Standorten reichen könnten, wenn Hochschulen ihrer Verantwortung nicht gerecht werden.“³ Eine besondere Herausforderung besteht dann aus Sicht der Hochschulen darin, insbesondere bei knappen Ressourcen die Polyvalenz von Modulen oder wenigstens Veranstaltungen in den Modulen zu sichern, gleichzeitig auf den Berufsfeldbezug zu achten und zu klären, wie und wann die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Module zu integrieren sind. Blicke es hingegen bei einem vollumfänglichen Staatsexamen, dann müsste der Staat weit über die Genehmigung von Prüfungsordnungen und Organisation der Abschlussprüfung hinaus involviert werden: Denn dann „müssten alle Klausurthemen dem Staatlichen Prüfungsamt angezeigt werden, müssten sich die Studenten für jede Modulprüfung beim Staatlichen Prüfungsamt anmelden, müsste für jede mündliche Prüfung ein Hochschulexterner als Beisitzer gewonnen werden – Maßnahmen, die zu erheblichem Mehraufwand führten, ohne die Qualität der Ausbildung signifikant zu erhöhen.“⁴

Für das herkömmliche Staatsexamen dagegen spricht, dass hier die Einheit eines grundständigen Studiums für den Lehrerberuf klarer erkennbar gewahrt werden kann als bei einem gestuften Studium. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer haben länger Zeit, sich mit der gewählten oder jedenfalls avisierten Berufsperspektive auseinander zu setzen und sich damit, wie immer wieder gewünscht wird, im Sinne der Ausbildung einer Berufsidentität Schritt für Schritt zu identifizieren. Darüber hinaus wird das Studium im Staatsexamen zumindest traditionell nicht durch beständige Prüfungen oder gar multiple Leistungsnachweise verschult.

Insofern ist es besonders interessant, dass es neben den Bundesländern, die die Reform des Lehramtsstudienganges komplett an die Bachelor- und Masterstruktur angepasst und dabei auch das Staatsexamen aufgegeben haben, trotz bzw. eingedenk der oben angedeuteten Schwierigkeiten eben auch Bundesländer wie Baden-Württem-

³ Ebd., 17.

⁴ Ebd., 16.

berg und Mecklenburg-Vorpommern gibt, die ein Kompromissmodell entwickelt haben, das die Lehramtsausbildung einphasig modularisiert anlegt und mit einem Mischsystem aus studienbegleitenden Modulprüfungen, die in die Endnote eingehen, und einer Staatsexamensprüfung am Ende versieht. Diese beiden Modelle stellen wir im Folgenden vor.⁵

2 Zur Situation in Mecklenburg-Vorpommern

„Uni Bolognese? Sechs Thesen über Bologna als selbstwidersprüchlichen Großversuch“⁶ – so hat der jetzige Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern, als er noch hochschulpolitischer Sprecher der SPD war, 2010 seinen Beitrag zur Auseinandersetzung mit den Bologna-Prozessen überschrieben und sich in ihm sehr kritisch positioniert. Er sah die Mobilität der Studierenden nicht erhöht, sondern eingeschränkt; sprach von einer „Verfachhochschulisierung der herkömmlichen Universität“, bei der insbesondere die wissenschaftsorientierten Studierenden „unter die Bologna-Räder“ kämen; betonte die Unmöglichkeit, Einheitlichkeit bzw. Vergleichbarkeit und Diversität bzw. die Betonung von Alleinstellungsmerkmalen in einem System zu vereinen; befürchtete einen Machtverlust von Landesregierung und -politik zu Gunsten der Bundes- und Europapolitik und identifizierte vor allem eine Tendenz zu „extralegalem Verhalten“, bei dem Hochschulangehörige sich zu verstellen beginnen, indem sie auf dem Papier „die bürokratischen Vorgaben des neuen Studiensystems“ einhalten, in der Praxis jedoch weitermachen wie bisher, „ohne dass es jemand merkt und übrigens meist auch mit Zustimmung der betroffenen Studierenden.“

Sehr kurze Zeit nach dieser harschen Kritik war ein Rollenwechsel zu vollziehen, und der bereits eingeleitete Prozess der Modularisierung des Lehramtes von eben diesem Kritiker in Kombination mit der Umsetzung des großangelegten Inklusionsvorhabens wesentlich mit zu verantworten. Der Minister war zu Kompromissen gezwungen und die Modularisierung des Lehramtes inklusive der Beibehaltung eines „abgespeckten“ Staatsexamens in Mecklenburg-Vorpommern war es auch.

Genese und jetziger Stand der modularisierten Lehramtsstudiengänge in Mecklenburg-Vorpommern am Beispiel des Faches ev. Religion

Das Jahr 2011 war in mancherlei Hinsicht für die Forcierung und Umsetzung des Bologna-Prozesses in Mecklenburg-Vorpommern bedeutsam. Am 1. Januar trat zunächst ein verändertes Landeshochschulgesetz in Kraft, das auch schon für die Lehrerbildung relevante Aspekte enthielt, wie z. B. ein mögliches Auslandssemester, das nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet wird, oder eine Reduktion der Prüfungslast, wobei jeder Studiengang die Anzahl der benoteten Prüfungen selbst regeln soll,

⁵ Autorin und Autor des vorliegenden Beitrags zeichnen für die nachfolgenden Abschnitte gemäß ihrer Standorte.

⁶ Mathias Brodtkorb, Uni Bolognese? Sechs Thesen über Bologna als selbstwidersprüchlichen Großversuch, in: Ders./Norbert Nieszery (Hg.), Uni Bolognese? Politische Rezepte für eine wissenschaftsfreundliche Reform des Bologna-Prozesses, Rostock 2011, 12–16.

ebenso wie die Zahl der Noten, die in die Endnote eingehen. Am 4. Juli 2011 trat dann noch unter dem CDU-Bildungsminister Henry Tesch das neue Lehrerbildungsgesetz in Kraft, um das über Jahre hinweg heftig gerungen worden ist. Nach dieser langen Vorlaufzeit war es überraschend, dass dann den Universitäten im Land nur noch ein Jahr Zeit gegeben wurde, um ihre Lehramtsstudiengänge bis zur Einführung zum Wintersemester 2012/13 komplett umzustellen und zu modularisieren. Dabei war nicht nur der enorme Zeitdruck für alle Abstimmungsprozesse ein erhebliches Problem, sondern auch die Tatsache, dass bestimmte zentrale Fragen zu Beginn des Prozesses noch gar nicht geklärt waren, wie z.B. die Frage, wie viele Punkte die Staatsexamensmodule bekommen sollten und wie sich die Verteilung des Workloads zu der Vorgabe zu verhalten habe, dass das letzte Semester eigentlich ein reines Prüfungssemester sein sollte. Zudem war ein lehramtsbezogener Profildbereich vorgesehen, der ebenfalls ohne ECTS-Punkte angegeben war.

Mit Ausnahme des Berufsschullehramtes, das auch mit einem Master abgeschlossen werden kann, hat sich Mecklenburg-Vorpommern dafür entschieden, die einphasige Lehrerausbildung im Grundschul-, Regionalschul-, Gymnasial- und Sonderschullehramt beizubehalten und nicht in ein BA/MA-Modell zu gießen⁷, weil sich diese Struktur nur bewährt hat, wenn Studienprogramme problemlos nach dem Einschnitt des BA getrennt werden können, um dann eine breit gefächerte Vertiefung zu ermöglichen. Im Lehramt setzt man dagegen auf einen kumulativen Kompetenzaufbau und eine „phasenübergreifende Professionalisierung“ (Lehrerbildungsgesetz MV, § 1 [2]), die verlangen, dass über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg, also vom Beginn des Studiums an sowohl fachwissenschaftliche als auch didaktische und bildungswissenschaftliche Anteile studiert werden müssen, die sich dann kontinuierlich im Studienverlauf, im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung vertiefen lassen.

Die Studienstruktur in den einzelnen Lehramtern stellt sich wie folgt dar: In der Sonderpädagogik werden 270 ECTS-Punkte vergeben, wobei 60 ECTS-Punkte auf ein allgemeinbildendes Fach entfallen (inklusive Religion) sowie 120 ECTS-Punkte auf zwei sonderpädagogische Fachrichtungen und ihre Fachdidaktiken sowie 60 ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften, je 15 ECTS-Punkte für Praktika und die Abschlussarbeit. Im Grundschullehramt sind 270 ECTS-Punkte vorgesehen, die sich in 150 ECTS-Punkte für vier Lernbereiche inklusive ihrer Didaktik (Religion kann ein solcher Lernbereich sein) und 90 ECTS-Punkte Bildungswissenschaften sowie je 15 ECTS-Punkte für Praktika und Abschlussarbeit aufgliedern. Im Lehramt für Regionalschulen sind 300 ECTS-Punkte zu vergeben, wobei die Fachwissenschaft für zwei gleichberechtigte Fächer 180 ECTS-Punkte umfasst und die Fachdidaktik gesondert 30 ECTS-Punkte erhält. Die Bildungswissenschaften umfassen 60 ECTS-Punkte, Praktika und Abschlussarbeit wieder je 15 ECTS-Punkte. Im Gymnasialen Lehramt findet noch einmal eine erhebliche Verschiebung der Gewichtung innerhalb der 300 ECTS-Punkte

⁷ Im Folgenden beziehe ich mich auf ein Gespräch mit Maik Walm, der im Rostocker Zentrum für Lehrerbildung die Prozesse der Modularisierung wesentlich mit begleitet hat und mich bei der Rekonstruktion der Genese von Entscheidungsprozessen, die nicht so ohne Weiteres nachzulesen sind, unterstützt hat.

statt: 210 ECTS-Punkte entfallen auf die beiden Fächer, die Fachdidaktiken erhalten 30 ECTS-Punkte, die Bildungswissenschaften nur noch 30 ECTS-Punkte und Praktika und Abschlussarbeit je 15 ECTS-Punkte.

Als Besonderheit im Bundesvergleich – sogar im Vergleich mit Baden-Württemberg und Bayern – lässt sich feststellen, dass der Anteil am fachwissenschaftlichen Studium insbesondere für das Regional- und das Gymnasiallehramt in Mecklenburg-Vorpommern am höchsten ausfällt.⁸ Gleichzeitig jedoch ist Mecklenburg-Vorpommern auch am weitesten fortgeschritten, was die Umsetzung der Inklusionsvorgaben in ECTS-Punkte im Kontext der Bildungswissenschaften angeht. Im Grundschul- und Regional-schullehramt müssen 22 ECTS-Punkte (ab 1/14 21 ECTS-Punkte) auf die Sonderpädagogik entfallen. Im Gymnasiallehramt ist dagegen keine Festlegung erfolgt. Im Fach ev. Religion gleicht die Universität Rostock den relativ geringen Anteil an Fachdidaktik von 15 ECTS-Punkten, d. h. zwei Module mit jeweils zwei didaktischen Veranstaltungen inklusive Schulpraktischer Übung und zugehörigen Prüfungen dadurch aus, dass z. B. im Gymnasialen Lehramt und anteilig auch im Grundschul-, Regionalschul- und Sonderschullehramt im Rahmen der 105 ECTS-Punkte 13 ECTS-Punkte Religionspädagogik als Fachwissenschaft studiert werden. Dazu gehören Veranstaltungen wie der Grundkurs Religionspädagogik und die Seminare „Religiöse Entwicklung und Erziehung“ und „Religionspädagogische Grundfragen und Leitbegriffe“.⁹ Das große Problem, wie ohne ECTS-Punkte das Erlernen der Sprachen im Gymnasialen Lehramt in die Modulstruktur integriert werden kann, wird durch ein doppeltes Angebot zu lösen versucht: Wenn beide Sprachen erlernt werden müssen, kann optional ein einjähriges Sprachenpropädeutikum vorgeschaltet werden, wenn nur eine Sprache erlernt werden muss, geschieht dies begleitend und die Regelstudienzeit bzw. die Regelprüfungstermine verschieben sich um zwei Semester. Die Modulstruktur im Fach Ev. Religion ist insbesondere in Rostock darauf angewiesen, dass die in ihnen angebotenen Veranstaltungen nicht nur prinzipiell von allen Lehrämtern, sondern eben auch polyvalent im modularisierten Pfarramtsstudiengang und z. T. auch im BA-Studiengang „Religion im Kontext“ genutzt werden können. D. h., wie in einem Baukastensystem muss darauf geachtet werden, dass immer im Sommer- und Wintersemester in allen Studiengängen die entsprechenden Veranstaltungen vorgehalten werden. Um eine Varianz in den Themenstellungen zu ermöglichen, sind die Veranstaltungsbezeichnungen möglichst weit gefasst wie z. B. „Kernthemen des Neuen Testaments“ oder „Exemplarische Problemfelder systematischer Theologie“.

Hinsichtlich der Modulprüfungen und der Staatsexamensprüfung am Ende ist folgende Festlegung erfolgt: In der Regel gibt es nur eine Prüfung pro Modul. Allerdings ist die nicht immer im Sinne einer strengen Modulprüfung im Sinne von Bologna

⁸ Vgl. die sehr gute vergleichende Zusammenstellung und Übersicht bei Maik Walm/Doris Wittek, *Lehrer_innenbildung in Deutschland – Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern*. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt 2013.

⁹ Vgl. die Studienordnungen und Modulhandbücher unter <http://www.theologie.uni-rostock.de/index.php?id:=7863> (Zugriff am 15.12.2013).

angelegt, wo alle Modulinhalte verknüpft geprüft werden müssten, sondern doch einzelnen Veranstaltungen zugewiesen. Das bringt das Problem mit sich, dass zwischen Modulprüfung und erfolgreichem Abschluss des Moduls nach Absolvierung aller Modulveranstaltungen noch einmal zu unterscheiden ist. Dadurch wird die Modulverwaltung noch komplizierter, als sie durch die Kombination von Freiversuch und Wiederholungsprüfungen, die die Prüfungslast erheblich erhöhen, ohnehin schon ist. Relativ weich sind die Bologna-Vorgaben allerdings hinsichtlich der Benotung der Module: „Die Hälfte der Module wird benotet und ergibt eine Gesamtnote des Hochschulabschlusses [...] Die Gesamtnote des Hochschulabschlusses geht in vollem Umfang in die Note der Ersten Staatsprüfung ein und macht 50% dieser Note aus. Bildungswissenschaftliche Veranstaltungen und Praxiserfahrungen werden grundsätzlich gleichmäßig über die gesamte Studienzeit verteilt.“ (Lehrerbildungsgesetz MV § 4 (3)) Bei den nicht benoteten Modulen wird die Prüfung nur mit bestanden/nicht bestanden abgeschlossen. Die Staatsexamensprüfungen werden in entsprechenden Modulen mit 3 ECTS pro Fach und 3 ECTS-Punkten pro Fachdidaktik veranschlagt und lediglich im Vier-Augen-Prinzip von den Hochschuldozierenden ohne Beteiligung aus dem Lehrerprüfungsamt abgenommen. Dies erscheint mir bei der Nomenklatur „Staatsexamen“ eigentlich der größte systemimmanente Widerspruch zu sein, denn damit ist die Prüfungshoheit de facto an die Hochschulen übergeben worden. Allerdings ist klar, worin das Landesinteresse besteht: Durch die Beibehaltung des nominellen Staatsexamens sichert sich das Land Einfluss auf die Studien- und Prüfungsordnungen, auf die Steuerung des Bedarfs an Ausbildung von Lehrkräften im eigenen Land – das Lehrerbildungsgesetz schreibt Kapazitäten fest, die die Universitäten im Land vorhalten müssen – und vor allem kann bildungspolitisch gesteuert werden, wenn es um die Umsetzung von Großvorhaben wie z. B. dem der Inklusion geht.

Bewertung

Die Modularisierung sollte eine Klärung des Arbeitsaufwandes, der Systematisierung und Entschlackung von Curricula mit sich bringen. In der Auseinandersetzung um die Studieninhalte des Faches ev. Religion ist in Rostock, für das ich (M.K.) insbesondere sprechen kann, trotz der Zwänge der notwendigen Polyvalenz, an bestimmten Stellen in diesem Sinne für zunehmende Transparenz und Konzentration in den Curricula gesorgt worden. Durch den geforderten Berufsfeldbezug im gesamten Studium werden auch die Fachwissenschaftler angehalten, über die Bildungsgehalte und die Bezüge zu den Schulcurricula in ihren Veranstaltungen nachzudenken. Wenn das gelingt, kann eine hermeneutische Reflexion der jeweiligen Bildungsgehalte und Relevanz der Gehalte quer durch alle Fächer und in ihrer Verknüpfung innerhalb eines Moduls gestärkt werden.

Schon nach einem Jahr Erfahrung (und aufgrund der vorgängigen Erfahrungen im BA „Religion im Kontext“) sind jedoch auch erhebliche Problemanzeigen notwendig, ohne dass schon über Erfahrungen aus einem Staatsexamensdurchgang berichtet werden könnte. Zunächst ist eine Mentalitätsumstellung im Sinne einer Verrechtlichung

und Fixierung auf das Abrechenbare zu beobachten. Noch nicht ganz so durchgedrungen scheint bei den Studierenden zu sein, dass auch die Lehrenden auf die Einhaltung des Workloads dringen können, d.h. auf eine tatsächlich zu erbringende Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, die ja mit einem bestimmten Stundenkontingent ausgewiesen ist. Sehr viel schwerwiegender ist aber die Tatsache, dass wir durch die strikten Modulvorgaben nicht nur die Flexibilisierung in der Beratung zu einem individuellen Studienaufbau verloren haben und schwerwiegende persönliche Probleme kaum noch auffangen können, sondern auch aufgrund eines fehlenden Campus-Managementsystems nicht verhindern können, dass es zwischen den Fächern Überschneidungen bei Pflichtveranstaltungen gibt, die wir nicht mehr durch eine Verschiebung innerhalb des Grundstudiums etc. ausgleichen können, weil die Veranstaltungen eben festliegen. Dafür gibt es bisher keine andere Lösung, als dann doch die strikten Modulgrenzen zu überschreiten und Vorgriffe bzw. Rückgriffe in den Modulen zuzugestehen. Das ist zwar nicht unbedingt eine Form eines „extralegalen Verhaltens“ im Sinne des Ministers, aber eben doch eine Tendenz, im Sinne der Praktikabilität strikte Vorgaben so weit aufzuweichen, wie es das System eben so gerade hergibt – und wie es vorher eben ohne „Verbiegung“ möglich war.

Hinsichtlich des Prüfungsaufkommens wird es bei diesem System aufgrund der vielen Wiederholungsprüfungen inklusive Freiversuchen in den Modulen zu einem erheblich erhöhten Aufwand kommen, der in seiner Folgewirkung – auch für das Studieren in der Regelstudienzeit und das entsprechende Ablegen des Staatsexamens – noch nicht absehbar ist.

3 Zur Situation in Baden-Württemberg

Zunächst ist zu konstatieren, dass fast alle für Mecklenburg-Vorpommern beschriebenen Effekte sich in ähnlicher Weise auch in Baden-Württemberg finden lassen. Das gilt ausdrücklich auch für die negativen Effekte – angefangen bei den veränderten Mentalitäten bis hin zu Problemen der Studierbarkeit, die nur durch eine Maximal-Interpretation der Vorschriften halbwegs bewältigt werden können. All dies braucht insofern im Folgenden nicht wiederholt zu werden.

Genese und jetziger Stand der modularisierten Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg am Beispiel des Faches ev. Religion (insbesondere Gymnasium)

Insgesamt stellt sich die Situation in Baden-Württemberg insofern kompliziert dar, als in diesem Bundesland neben der universitären Lehrerbildung mit dem gymnasialen Lehramt nach wie vor Pädagogische Hochschulen existieren, an denen die Lehramter für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschule studiert werden.¹⁰ Im Folgenden steht die universitäre Perspektive im Vordergrund. Mein eigener Erfahrungshintergrund an der Universität Tübingen wird sich dabei immer wieder bemerkbar machen.

¹⁰ Vgl. zum weiteren Hintergrund C. Cramer/K.-P. Horn/F. Schweitzer (Hg.), Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen, Jena 2012.

Baden-Württemberg gehört zu den Bundesländern, die sich der Umstellung auf das BA/MA-System im Bereich der Lehrerbildung nicht angeschlossen haben. (Auch hier ist das Lehramt Berufsschule die Ausnahme.) Zunächst handelte es sich dabei um einen prinzipiellen Beschluss, weil die herkömmliche Form des Staatsexamens bzw. eines nicht gestuften Lehramtsstudiums beibehalten werden sollte. Das galt unter der damaligen Kultusministerin Schavan. Mit deren Weggang aus Baden-Württemberg und mit der Übernahme des Amtes durch einen neuen Kultusminister (Minister Rau) kam es dann zu einer neuen Orientierung. Auch in Baden-Württemberg sollte das BA/MA-System eingeführt werden. Eine gerichtliche Klärung, die von den Universitäten angestoßen worden war, erbrachte allerdings, dass ein Master-Studium zwingend impliziere, dass weniger als die Hälfte der BA-Studierenden dafür zugelassen werden könnten. Die Mehrheit der Studierenden für das Lehramt hätte also die Möglichkeit eines Studienabschlusses, der zum Lehramt befähigt, bei einer Einführung des gestuften Studiums verloren. Dies war politisch nicht gewünscht, weshalb sich Baden-Württemberg dann doch wieder für die Beibehaltung des Staatsexamens entschied, allerdings mit der Maßgabe, dass der Lehramtsstudiengang modularisiert werden muss. Inzwischen freilich, mit der grün-roten Landesregierung, haben sich die Auspizien wiederum verändert. Seit Beginn der neuen Legislaturperiode wird die Auffassung vertreten, dass das Lehramtsstudium möglichst bald auf das BA/MA-System umgestellt werden soll. Bis heute ist dies allerdings nicht geschehen, soll aber – Pressemeldungen zufolge – alsbald nachgeholt werden. Da nunmehr bereits mehr als die Hälfte der Legislaturperiode verstrichen ist, wird sich dieser Plan nur unter großem Zeitdruck realisieren lassen – mit allen Folgen, die ein Umstellungsprozess ohne angemessene Zeitplanung mit sich bringen muss. Insofern ist die Situation ungewiss, und die Aussichten sind eher problematisch.

Auch wenn die Umstellung auf das BA/MA-System in Baden-Württemberg bislang also (noch) nicht erfolgt ist, wurde das Lehramtsstudium doch bereits in grundlegender Weise verändert. Als Weg dafür wurde, wie gesagt, die Modularisierung gewählt, die so gesehen als eine Art Kompromiss verstanden wurde. Für die Evangelisch-theologischen Fakultäten im Land (Heidelberg und Tübingen) ist dies insofern plausibel, als hier auch das Pfarramtsstudium inzwischen modularisiert ist. Zumindest in Tübingen wünschen sich die Studierenden eine hohe Parallelität und Kompatibilität der Studiengänge für Pfarramt und Lehramt, sodass sie unter dieser Voraussetzung ohne allzu großen Aufwand vom einen in den anderen Studiengang wechseln können, je nach persönlicher Entwicklung der Berufsmotivation, aber auch in Reaktion auf die sich immer wieder verändernden Gegebenheiten der beiden relevanten Arbeitsmärkte. Zudem wäre das Lehrangebot für Lehr- und Pfarramt nicht aufrechtzuerhalten, wenn – wie mitunter gewünscht¹¹ – alle Lehrveranstaltungen für jeweils nur eine der beiden Zielgruppen angeboten würden (wobei zu diesen beiden Gruppen inzwischen noch ein

¹¹ Vgl. zu dieser Forderung: Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh 1997; zur weiteren Diskussion: Theologische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionsleh-

ähnlich großer Anteil an Studierenden anderer Studiengänge kommt wie für Lehr- oder Pfarramt, etwa BA-Nebenfach-Studiengänge, was Zielgruppenangebote nur in seltenen Ausnahmefällen möglich macht – nicht nur in Theologie, sondern auch in allen anderen Fächern).

Zu den kennzeichnenden Merkmalen der Modularisierung, wie sie mit der Prüfungsordnung von 2009 für das Staatsexamen eingeführt wurde (hier liegen also noch keine Erfahrungen mit ersten Absolventinnen oder Absolventen vor), gehört natürlich an erster Stelle die Einführung von Modulen als Grundelementen für das Studium. Solche Module bedeuten, dass mehrere Lehrveranstaltungen gleichsam als Paket behandelt werden, das in einem Zusammenhang studiert werden muss. Nicht mehr die einzelne Lehrveranstaltung soll im Zentrum stehen, sondern eben die Kombination mehrerer Veranstaltungen. Um dies zu erzwingen, sind die Module mit einer Zeitbindung versehen, d. h. sie müssen in einer bestimmten, also klar begrenzten Zeit absolviert werden. Erworben werden dabei nicht mehr Leistungsnachweise im herkömmlichen akademischen Sinne, sondern Kreditpunkte, die dann gesammelt werden, um einen Abschluss erwerben zu können. Ein weiteres Merkmal der Module sind die mit ihnen verbundenen Prüfungen. Ursprünglich wurde davon ausgegangen, dass jedes Modul oder eventuell sogar jede Einzelveranstaltung eigens abgeprüft werden müsse. Nachdem die Universität Tübingen sich erst spät auf die Modularisierung eingelassen hat, konnte hier bereits von Erfahrungen an anderen Orten gelernt werden, nicht zuletzt aus den negativen Erfahrungen mit einer Vielzahl von Einzelprüfungen, unter denen die Studierenden ebenso leiden wie die Lehrenden (nämlich weil das Prüfungsaufkommen so groß wird, dass das Studium deutlich darunter leidet). So wurde in Tübingen versucht, die Zahl der Prüfungen auf ein absolutes Minimum zu reduzieren. Im Bereich der Religionspädagogik beispielsweise bedeutet dies, dass für die beiden Module im Grund- und Hauptstudium insgesamt nur eine Prüfungsleistung erbracht werden muss, und dies nicht in Gestalt einer eigenen Fachprüfung, sondern als Seminararbeit.

Für das gesamte Lehramtsstudium Gymnasium werden 300 ECTS angesetzt (für den Spracherwerb stehen bis zu zwei Semester zusätzlich zur Verfügung). Diese werden folgendermaßen verteilt¹²:

		Leistungspunkte
Erstes Hauptfach	Pflichtmodule	80
	Wahlmodule	14
	Fachdidaktikmodule	10
Zweites Hauptfach	Pflichtmodule	80
	Wahlmodule	14
	Fachdidaktikmodule	10

nerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (ekd-texte 96), Hannover 2008.

¹² Aus: Verordnung des Kultusministeriums (Baden-Württemberg) über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Gymnasiallehrerprüfungsordnung I -GymPO I) vom 31. Juli 2009, § 5.

Module Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium	12
Module Bildungswissenschaftliches Begleitstudium	18
Module Personale Kompetenz	6
Schulpraxissemester	16
Wissenschaftliche Arbeit	20
Mündliche Prüfung 1. Hauptfach	10
Mündliche Prüfung 2. Hauptfach	10
<hr/>	
Summe	300

Für die Religionsdidaktik interessant ist der Ausbau didaktischer Anteile, der mit der Umstellung auf das Modularisierungsstudium verbunden war. Nunmehr müssen in allen Lehramtsfächern auch für das Gymnasium in der Regel zwei fachdidaktische Veranstaltungen absolviert werden, wozu, je nach Fach, weitere Veranstaltungen kommen können (die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen waren und sind in dieser Hinsicht grundsätzlich anders strukturiert, im Sinne einer engen Verzahnung von fachlichen und pädagogischen Anteilen). In der Religionsdidaktik geht es hier, wie im Modulhandbuch der Evangelisch-theologischen Fakultät geregelt¹³, um ein Pro- und ein Hauptseminar sowie mindestens zwei Vorlesungen. Umgekehrt entfällt nun die obligatorische Abschlussprüfung in Religionsdidaktik, die mit der vorangehenden Prüfungsordnung 2001 eingeführt worden war.

Hinzuweisen ist schließlich noch auf das verpflichtende Praxissemester, das in Baden-Württemberg nun – anders als bis zum Jahr 2010 – auch tatsächlich in zusammenhängender Form stattfinden muss. War es früher möglich, ein solches Semester durch verschiedene Praxisanteile in den Semesterferien (also gleichsam gestückelt) nachzuweisen, so müssen die Studierenden nun ein Semester lang die Universität verlassen.

Bewertung

Eine Evaluation mit wissenschaftlichen Mitteln steht in Baden-Württemberg bislang nicht zur Verfügung. Insofern stütze ich mich im Folgenden auf eigene Beobachtungen sowie auf Äußerungen von Studierenden.

Mir selbst fällt es bislang schwer, einen Gewinn in der Modularisierung zu erkennen. Schon vor der Modularisierung war das Lehramtsstudium verhältnismäßig gut strukturiert. Insofern kann jetzt kaum von einem Strukturierungs- oder Orientierungsgewinn gesprochen werden. Ein großer Teil der Studierenden scheint allerdings die stärker kumulative Form der Prüfungen positiv wahrzunehmen, da nun nicht mehr alles an einer Abschlussprüfung am Ende des Studiums hänge. Auf Nachfrage räumen sie allerdings ein, dass es dafür auch ausreichen würde, wenn alle Leistungen ab der Zwischenprüfung für den Abschluss zählten und nicht schon vom Beginn des Studiums an, wie es jetzt der Fall ist.

¹³ Vgl. http://www.uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&tu=0&file=fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Evang-Theol/downloads/pruefungsordnungen/WS12-13_Pruefungsordnungen/Lehramt_Gymnasien/GymPO_I_Ev._Theol._-_Modulhandbuch_Stand_18_12_12.pdf&tt=1387038378&hash=456618dfc24fdeebfd1969431b93ff87fe35862f (abgerufen am 13.12.2013)

Sehr viel deutlicher sind aus meiner Sicht die Probleme. Sie betreffen zunächst die Studierbarkeit, die durch die zahlreichen minutiösen Festlegungen der Studienverpflichtungen nachhaltig beeinträchtigt wird. Dabei ist immer mit zu bedenken, dass Lehramtsstudierende mindestens zwei Fächer studieren, sodass die Studienpflichtleistungen in einer angesichts der Vielzahl möglicher Studienfächer kaum koordinierbaren Gestalt auf die Studierenden zukommen. Zumindest bislang scheint der Effekt denn auch eher in einer Verlängerung der Studiendauer zu liegen als in der erwünschten Verkürzung, zumal die Studierenden noch weitere Verpflichtungen koordinieren müssen (Praxissemester, Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium, pädagogische Studien, Persönlichkeitsbildung – all dies ist nun in strenger Weise vorgeschrieben, wie der oben wiedergegebene Auszug aus der Prüfungsordnung erkennen lässt).

Ob der oben erwähnte Vorteil der Staatsexamensstudiengänge, nämlich ein vergleichsweise langes, auf ein Berufsziel ausgerichtetes Studium mit innerer Geschlossenheit zu ermöglichen, bei der modularisierten Form tatsächlich noch gegeben ist, muss zumindest kritisch angefragt werden. Auch die Modularisierung kann sich, trotz vielleicht gegenteiliger Absichten, durchaus so auswirken, dass das Studium in viele kleine Einheiten zerlegt wird oder einfach faktisch zerfällt, weil nur noch die Teilziele von Modulabschlüssen zu zählen scheinen.

4 Zusammenfassung: Ergebnis und Ausblick

Die beiden Berichte sprechen für sich. Sie machen deutlich, dass viele Beschwerden, die aus den Bundesländern mit gestuften Systemen in der Lehrerbildung berichtet werden, sich auch bereits bei einer Modularisierung einstellen. Eine wirkliche Alternative zum gestuften System bestand nur solange, als die herkömmlichen Staatsexamensstudiengänge nicht auf die neuen Modulformen umgestellt waren. Die Hybridformen weisen im Vergleich zu den gestuften Studiengängen offenbar nur wenige Vorteile auf. Sie können allerdings, wenn ein moderater Gebrauch von der Benotung der Module gemacht wird und nahezu 50% der Modulprüfungen nur mit bestanden/nicht bestanden bewertet werden, ein Gegengewicht zu dem permanenten Prüfungsdruck in den komplett auf Modulprüfungen hin angelegten BA-/MA-Studiengängen in der Lehrerbildung darstellen. Damit leisten sie im besten Falle einen Beitrag zur Eindämmung des angedeuteten Mentalitätswandels bei den Studierenden, der auf eine „Leistungspunktesammelwut“ hinauslaufen kann und alle Studieninhalte bzw. –angebote nur auf ihre Verrechnbarkeit hin wahrnehmen lässt. Diese Beobachtungen zum Mentalitätswandel wären empirisch in einer Evaluation der Veränderungen durch Bologna zu überprüfen, und zugleich wäre zu erheben, wie dieser Wandel durch veränderte Studienbedingungen auch die Vorstellungen von Bildung bei den jetzigen Lehramtsstudierenden implizit verändert. Wird die Verwechslung von Bildung mit Ausbildung befördert? Wie wirkt sich das auf die spätere Gestaltung von „Bildungs“prozessen in der Schule aus?

Der Nachweis, dass die Modularisierung tatsächlich Vorteile erbringen kann, steht bislang noch aus, zumindest in den beiden Bundesländern, auf die wir uns beziehen.

Von einem Bemühen, die veränderten Ausbildungsformen einer evidenzbasierten Überprüfung zu unterziehen, ist ebenfalls noch nichts bekannt.

Zumindest in Baden-Württemberg scheinen die Tage des hybriden (modularisierten) Staatsexamens gezählt. Allerdings ist es eher der (partei-)politische Wille als eine Erfahrungsbasis, der für solche Intentionen und Entscheidungen ausschlaggebend ist. Die Lehrenden wurden nicht gefragt, weder nach ihren Erfahrungen noch nach etwaigen Vorschlägen.

Zwei weitere Fragen seien am Ende zumindest noch markiert, auch wenn sie im Rahmen dieser knappen Darstellung nicht mehr erörtert werden können:

- Was bedeutet die Modularisierung für das Verhältnis zwischen Staat und Kirche? Die Modularisierung orientiert sich vor allem an staatlichen Vorgaben, die nun weit auch in das Theologiestudium hineinwirken, und dies nicht nur in formaler Hinsicht. Entsprechend könnte die Hypothese formuliert werden, dass sich damit der Einfluss der Kirche deutlich verringert.
- Wie sich die Modularisierung auf die innere Einheit des Studiums auswirkt, müsste genauer untersucht werden. Trifft es zu, dass die Module vielleicht zwar einzelne Lehrveranstaltungen miteinander verbinden, dies aber auf Kosten des Gesamtzusammenhangs geschieht? Was passiert mit Bereichen oder Disziplinen und ihren Perspektiven, wenn sie einmal – eben mit der Absolvierung des entsprechenden Moduls – „abgehakt“ sind? Es ist jedenfalls nicht von der Hand zu weisen, dass sie damit im Bewusstsein der Studierenden jedenfalls tendenziell dem Vergessen anheimgegeben werden können.