

Modularisierte Lehramtsstudien Religion

Die aktuelle Reform theologischer Lehre
im Spiegel konkreter Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen¹

von Burkard Porzelt

Die aktuelle Reform der Lehramtsstudiengänge steht im Kontext des europäischen *Bologna*-Prozesses und der bundesdeutschen Debatte um eine „zukunftsorientierte Lehrerbildung“. Dass und in welcher Weise sich die dortigen Vorgaben konstruktiv auf die Lehramtsstudiengänge Religion münzen lassen, wird an der Struktur und Inhaltlichkeit des „*Münsteraner* Modulmodells“ exemplifiziert. Der Erwerb soliden Grundlagen- und Orientierungswissen, die Vernetzung theologischer Fächerperspektiven und die Einübung berufsfeldrelevanter Reflexion stehen im Zentrum dieses Gesamtcurriculums, dessen Strukturelemente ins konsekutive Studiensystem übernommen werden sollen.

Sämtlichen theologischen Hochschulstudien stehen grundlegende Reformen ins Haus. Allerdings variiert das Tempo, mit dem diese Wandlungen in Angriff genommen werden (müssen), je nach Bundesland, Universität und Studiengang beträchtlich. Wie sich bildungspolitische Vorgaben in eine verantwortete Studienreform ummünzen lassen und welche Hindernisse dabei begegnen, soll im Folgenden an einem konkreten Beispiel ausbuchstabiert und reflektiert werden. Im Blick ist die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge Religion in *Nordrhein-Westfalen*. Am Beispiel der Katholisch-Theologischen Fakultät *Münster* soll aufgezeigt werden, dass der allerorten manifeste Reformzwang trotz mancher berechtigter Einwände als Einladung für fachliche wie didaktische Verbesserungen theologischer Lehre begriffen werden kann und sollte.

1. Ein Blick auf die gegenwärtige Reformlandschaft

Die Ausbildung von Lehrer/innen steht hierzulande in einem rapiden und radikalen Umwälzungsprozess. Dieser Umwälzungsprozess betrifft gleichermaßen die erste wie die zweite Ausbildungsphase, das Hochschulstudium wie das Referendariat. Die Reformierung beider Phasen steht unter ähnlichen Vorzeichen. Allerdings werde ich mich im Folgenden auf die erste Phase der Lehrerausbildung konzentrieren. Im Blickpunkt stehen also die Lehramtsstudiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen. Dass deren Reform eine ungeahnte Geschwindigkeit angenommen hat, verdankt sich zwei Entwicklungen, die etwa gleichzeitig in Gang gekommen sind. Nämlich zum einen der gesamteuropäischen

¹ Der Beitrag beruht auf einem Referat bei der Ökumenischen Tagung der Konferenz der an der Lehramtsausbildung beteiligten evangelischen Theolog/innen in Bayern (KLT) und der Konferenz der Religionspädagog/innen an bayerischen Universitäten (KRBU) am 03.03.2005 in Heilsbronn.

Umgestaltung der Hochschulstudien, deren Initialzündung die *Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister von 1999* darstellte.² Zum zweiten ist auf die spezifisch deutsche Debatte um eine „zukunftsorientierte Lehrerbildung“³ hinzuweisen. Sie wurde entscheidend beeinflusst durch den ebenfalls 1999 vorgelegten *Abschlussbericht der Gemischten Kommission Lehrerbildung*, die von der *Kultusministerkonferenz* eingesetzt worden war und von *Ewald Terhart* geleitet wurde.⁴ Beide Quellgründe der gegenwärtigen Studienreformen gilt es zunächst in den Blick zu nehmen, bevor ich auf konkrete Erfahrungen in *Münster* zu sprechen kommen werde.

1.1 Allgemeine Vorgaben der gesamteuropäischen „Bologna-Reformen“

Die *Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister von 1999* formulierte das Ziel, einen „europäischen Hochschulraum“⁵ zu schaffen. In diesem „Hochschulraum“ soll es unabhängig von Land und Ort möglich sein, in kompatibler und vergleichbarer Weise zu studieren.⁶ Fünf Stichworte haben sich inzwischen als für dieses gesamteuropäische Reformprojekt entscheidend herausgestellt. Sie lauten (1) Konsekutivität, (2) Modularisierung, (3) studienbegleitende Prüfungen, (4) Leistungspunktesystem und schließlich (5) Akkreditierung.

Dem *Konsekutivitätsprinzip* zufolge sind einheitliche Studienabschlüsse angestrebt, die aufeinander aufbauen. Und zwar zunächst der Bachelorgrad, der frühestens nach drei Jahren bzw. sechs Semestern erworben werden kann⁷ und der nicht etwa nur eine Zwischentappe darstellen soll, sondern einen vollgültigen „berufsqualifizierenden Abschluss“.⁸ Auf den Bachelor aufbauend kann ein Masterstudium erfolgen, das sich über ein bis zwei Jahre – also zwei bis vier Semester – erstreckt.⁹ Schließlich gibt es – aufbauend auf den Mastergrad – die Möglichkeit der Promotion. Insgesamt also ein dreistufiges Gesamtge-

² *Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn ²2004, 277-282.

³ Ewald Terhart (Hg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim / Basel 2000, 57 et passim.

⁴ Terhart 2000 [Anm. 3].

⁵ *Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 277-282, 280.

⁶ Dass die deutschen Bundesländer im Bewusstsein partikularer Kulturhoheit mittenmang dabei sind, ohne gegenseitige Absprachen gesonderte Systeme der Lehrerausbildung zu etablieren, widerspricht diesem fundamentalen Anliegen des *Bologna-Prozesses* diametral.

⁷ *Bologna-Erklärung (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 277-282, 279. Während die *Bologna-Erklärung* mit Blick auf das Bachelorstudium lediglich festlegt, dass dieses „mindestens drei Jahre dauert“ (ebd.), beträgt die Regelstudienzeit für den Bachelor dem *Hochschulrahmengesetz* zufolge „mindestens drei und höchstens vier Jahre“ (*HRG Novelle von 2002: § 19 Abs. 2* nach Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 20).

⁸ Vgl. *HRG Novelle von 2002: § 19*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 20 sowie *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*, in: ebd., 31-33, 32.

⁹ Vgl. *HRG Novelle von 2002: § 19*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 20; *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*, in: ebd., 31-33, 32.

bilde, wobei sich das Hauptaugenmerk der gegenwärtigen Reformanstrengungen auf den Bachelor- und den Mastergrad richtet.

Das zweite Reformstichwort lautet „*Modularisierung*“. Diese betrifft die innere Struktur der reformierten Studiengänge. Einfach gesprochen bedeutet „Modularisierung“, dass Lehrveranstaltungen nunmehr ausschließlich in Gesamtgebänden angeboten werden. „Module“ also sind „Lehrpakete“ mit zweifachem Anspruch. In ihrer Binnenstruktur sollen Module eine didaktisch sinnvolle Konzentration auf bestimmte Themenbereiche und Zielkomplexe ins Werk setzen. Nach außen hin sollen Module stimmig in die übergreifende Inhaltlichkeit und Zielsetzung des jeweiligen Gesamtstudiums eingepasst sein. Module sind somit kein beliebiges Sammelsurium, sondern ein komponiertes Ganzes an Lehrveranstaltungen. Zugleich aber sind Module nicht misszuverstehen als starres Korsett. Bei der Entscheidung, welche konkreten Module im Laufe eines Studiums gewählt werden und aus welchen Elementen sich ein gewähltes Modul zusammensetzt, sollte den Studierenden ein maximaler Freiheitsspielraum eingeräumt werden. Deshalb kennt die Begrifflichkeit der reformierten Studienorganisation sowohl Modulelemente als auch Gesamtmodule mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad, je nachdem ob diese mit dem Attribut „Pflicht“, „Wahlpflicht“ oder „Wahl“ belegt sind. Zusammenfassend lässt sich das Stichwort „Modularisierung“ mit einem Originalzitat umschreiben, das ich einem Beschluss der *Kultusministerkonferenz* entnommen habe. Dort heißt es: „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden.“¹⁰

Das dritte Schlagwort der gegenwärtigen Studienreformen lautet „*studienbegleitende Prüfungen*“. Dieser Begriff spricht für sich. Die Fixierung auf punktuelle Block- und Abschlussprüfungen, die gerade im Verfahren der Staatsexamina auf die Spitze getrieben wurde, wird aufgegeben zugunsten vieler und permanenter Überprüfungen im Studienverlauf – in gewisser Analogie zu den Semestralprüfungen, die in anderen Staaten seit jeher üblich sind.

Hand in Hand mit dem dritten Stichwort der „studienbegleitenden Prüfungen“ geht das vierte Schlagwort „*Leistungspunktesystem*“. Während für die hiesige Studienorganisation bislang das Maß des in Semesterwochenstunden messbaren Lehrumfangs entscheidend war, findet nun ein Perspektivenwechsel statt. Die reale Arbeitslast der Studierenden – das Fachwort lautet „workload“ – rückt nun ins Zentrum. Leistungspunktesysteme dienen dazu, diesen studentischen Arbeitsaufwand zu erheben. Und zwar einerseits als Hilfe für

¹⁰ *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Anm. 2], 89-94, 91.

eine sinnvolle Konzeptionierung von Studiengängen.¹¹ Und andererseits zur Offenlegung tatsächlich erbrachter Arbeitsleistungen von Studierenden. Im Zuge des europäischen Reformprozesses hat sich mit dem *European Credit Transfer System (ECTS)* ein bestimmtes Leistungspunktesystem durchgesetzt. Dieses *ECTS* beziffert den zeitlichen Aufwand, der für erforderliche Studienaktivitäten realistisch erscheint. Dabei ist keinesfalls nur die unmittelbare Anwesenheit in Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, sondern „auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.“¹² Ein *ECTS*-Punkt entspricht einem Arbeitsaufwand von 30 Zeitstunden. „Die gesamte Arbeitsbelastung darf im Semester einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1800 Stunden nicht überschreiten.“¹³ In *ECTS*-Punkten manifestiert sich der quantitative Arbeitsaufwand von Studierenden. Um die Qualität von Studien- und Prüfungsleistungen einzuschätzen, wird es weiterhin Noten geben.¹⁴ Für die konzeptionelle Gestaltung von Studiengängen schließlich müssen inhaltliche und didaktische Überlegungen ausschlaggebend sein. Das *ECTS-System* dient hier letztlich nur als Hilfsmittel, um die faktische Studierbarkeit zu gewährleisten.

Das fünfte und letzte Reformstichwort, das ich anführen will, lautet „*Akkreditierung*“ (bzw. „*Reakkreditierung*“). Gemeint ist damit, dass sich die reformierten Studiengänge einer regelmäßigen externen Begutachtung unterwerfen müssen.¹⁵ Wer reformierte Studiengänge einrichten und wer sie aufrechterhalten will, der muss sich einer Art TÜV stellen, der diese Studiengänge unter die Lupe nimmt – und ihnen gegebenenfalls auch die „rote Karte“ zeigen kann. Damit stellt sich zwar das gewichtige Problem, wie sich nachvollziehbare Maßstäbe finden lassen, nach denen Akkrediteure ausgewählt und Akkreditierungen gestaltet werden sollen. Ungeachtet dieses Problems wäre eine Studienreform ohne Akkreditierung aber per se eine Fehlkonstruktion. Ohne die Sanktionsmacht externer Gutachter wäre Pseudoreformen Tür und Tor geöffnet, die das alte Studiensystem in einen Nebel neuer Formulierungen hüllen, ohne es substantziell zu verändern. Darüber hinaus bieten regelmäßige Begutachtungen die Chance, dass universitäre Selbstgenügsamkeit aufgesprengt wird und kontinuierliche Qualitätssicherung auch in der Hochschule selbstverständlich wird.

¹¹ Vgl. insb. *ECTS-Arbeitshilfen. Umsetzung des ECTS und Bemessungsmethoden des studentischen Arbeitsaufwands*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Ann. 2], 143-150, 148.

¹² *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000*, in: Hochschulrektorenkonferenz 2004 [Ann. 2], 89-94, 91.

¹³ Ebd., 92.

¹⁴ Vgl. bes. ebd., 93f.

¹⁵ Hierzulande ist damit zu rechnen, dass Akkreditierungen alle fünf bis sieben Jahre überprüft werden sollen (vgl. *Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen* (beschlossen auf der 41. Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004) (nach www.akkreditierungsrat.de [22.03.2005]).

1.2 Spezielle Ziele der reformierten Lehrer(aus)bildung

Konsekutivität, Modularisierung, studienbegleitende Prüfungen, Leistungspunktesystem und Akkreditierung sind Eckpunkte, mit denen sich sämtliche Hochschulstudiengänge, -fächer und -abschlüsse anzufreunden haben, um den Vorgaben des gesamteuropäischen Reformprozesses gerecht zu werden. Mit den allgemeinen Vorgaben des *Bologna*-Prozesses ist es aber bei der Umstrukturierung der Lehramtsstudien bei weitem nicht getan. Hier – im Falle der universitären Lehrerbildung – greift über die *Bologna*-Vorgaben hinaus ein zweiter, ein besonderer Diskurs. Dieser zweite, besondere Diskurs betrifft die Frage nach den Anforderungen, denen eine zukunftstaugliche Vorbereitung für den Lehrerberuf genügen muss.

Diese Frage steht im Zentrum des angesprochenen *Berichtes der Terhart-Kommission* von 1999. Grundsätzlich hält diese Kommission am vorgegebenen dreiphasigen System der Lehrerbildung fest. Die Konsekutivität von universitärem¹⁶ Lehramtsstudium, berufsvorbereitendem Referendariat und – bislang sträflich vernachlässigter – berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung wird unverändert als sinnvoll und chancenreich eingeschätzt. Was die innere Ausgestaltung dieser Stufen einerseits und deren Vernetzung miteinander anbetrifft, diagnostiziert die *Kommission* jedoch außerordentlichen Veränderungs- und Verbesserungsbedarf. Mit Blick auf die universitären Lehramtsstudien, auf die ich mich hier konzentriere, markiert die *Kommission* zwei Kernforderungen. Im Originalton: „Der inhaltliche Bezug der Studienelemente untereinander sowie insgesamt die Bezugnahme des Studiums auf das spätere Berufsfeld müssen deutlich verstärkt werden.“¹⁷

Das Zitat verweist auf ein zweifaches Defizit. Zum einen wird zu Recht beklagt, dass es den Lehramtsstudien bisheriger Prägung an kohärenter Inhaltlichkeit mangelt. Lehramtsstudierende begegnen vielfach einem unzusammenhängenden Wirrwarr an Einzelveranstaltungen, die zudem gerade an den Fakultäten immer noch vorrangig auf das Diplomstudium¹⁸ oder auf persönliche Forschungsvorlieben der Dozent/innen zugeschnitten sind. In diesem Wirrwarr aus eigenen Stücken ein Studienmenü zusammenzustellen, das einen tragfähigen Ein- und Überblick in das studierte Fach erlaubt, gleicht einer unmöglichen Überforderung. Zugleich kranken die bisherigen Lehramtsstudiengänge an einem sträflich unterbelichteten Praxis- und Berufsfeldbezug. Lehramtsstudium bedeutet hierzulande primär fachwissenschaftliches Studium. Fachdidaktische Elemente sind zumeist weder quantitativ noch qualitativ noch strukturell angemessen integriert.

Aus beiden Defizitanzeigen – jener der inhaltlichen Zersplitterung und jener der mangelhaften Berufsorientierung – folgert der *Kommissionsbericht*, dass sich die Lehramtsstudien nur dann an den Universitäten werden behaupten können – und dies gilt es gerade

¹⁶ Eine Verlagerung der ersten Phase der Lehrerbildung in die Fachhochschulen wurde seitens der *Kommission* durchaus in Erwägung gezogen. Die *Kommission* knüpft ihr Votum, es bei der universitären Verortung zu belassen (Terhart 2000 [Anm. 3], 92f. et passim), mit der ernsthaften Mahnung, die Universitäten müssten sich zukünftig entweder verstärkt auf die Aufgabe der Lehrerbildung einstellen „oder aber (der personellen, materiellen und inhaltlichen Konsequenzen eingedenk) die Lehrerbildung insgesamt anderen Institutionen [...] überlassen.“ (ebd., 86)

¹⁷ Ebd., 83.

¹⁸ Vgl. ebd., 84 und 95.

auch der universitären Theologie einzuschärfen! –, wenn folgende zwei Veränderungen eingelöst werden:

Unter dem Motto „Ende der Beliebigkeit“¹⁹ sind die Lehramtsstudiengänge an *verbindlichen Kerncurricula* auszurichten. Die reformierte Studienstruktur muss in transparenter und studierbarer Weise gewährleisten, dass es den angehenden Lehrer/innen möglich wird, einen rundweg soliden Ein- und Überblick in wesentliche Bereiche, Methoden und Inhalte der studierten Fächer zu gewinnen.

Der notwendige Berufsfeldbezug der Lehramtsstudien ist nur herstellbar, indem die *Fachdidaktiken* eine *grundlegende Aufwertung* erfahren – und zwar gleichermaßen in der Lehre wie in der Forschung. Die reformierte Struktur der Lehramtsstudien muss deshalb fachdidaktische Studienanteile deutlich gewichten und durchgängig integrieren. Die Notwendigkeit, fachdidaktische Forschung zu intensivieren, ergibt sich nicht nur aus sachimmanenten Gründen, sondern auch aus universitätspolitischen. Nur eine wissenschaftlich profunde Fachdidaktik wird sich dauerhaft als universitäre Disziplin etablieren können.

1.3 Die Bologna-Vorgaben – ein tauglicher Rahmen für die Reform der Lehramtsstudien

Betrachten wir die – sicherlich berechnete – Doppelforderung der *Terhart-Kommission*, die Lehramtsstudiengänge künftig auf inhaltlich plausible Kerncurricula hin auszurichten und sie deutlich stärker als bisher fachdidaktisch zu fundieren, dann werden deutliche Konvergenzen mit den Prinzipien des *Bologna*-Prozesses sichtbar – nämlich zu Konsekutivität, Modularisierung, studienbegleitenden Prüfungen, Leistungspunktesystem und Akkreditierung. Besonders deutlich werden diese Konvergenzen mit Blick auf das Prinzip der Modularisierung und der Konsekutivität. Modularisierung zielt ja nichts anderes an als eine transparente und stimmige Komposition von Studienelementen – also das, woran es derzeit im Lehramtsstudium weithin mangelt. Konsekutivität wiederum beinhaltet den Anspruch, auf unterschiedlichen Ebenen einen vollgültigen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben zu können – also Wasser auf die Mühlen einer integrativen Einbindung fachdidaktischer Elemente ins Lehramtsstudium. Auf Basis dieser meiner These, dass die Prinzipien der gesamteuropäischen Studienreform mit den Erfordernissen einer bundesdeutschen Reform der Lehrerbildung konvergieren, will ich mich nun ans Werk machen, das *Münsteraner* Curriculum zu skizzieren.

2. Zum Kontext des *Münsteraner* Reformversuches

Bevor ich näher darauf eingehe, in welcher Weise wir in *Münster* die Reformvorgaben des *Bologna*-Prozesses umzusetzen versuchen, will ich einige Informationen vorausschieken, die den Kontext verständlich machen sollen, in dem der dortige Reformversuch angesiedelt ist. Diese Informationen erscheinen mir notwendig, da ich nicht den Eindruck erwecken will, ich hätte Patentrezepte auf Lager, die sich ungeachtet der konkreten Ent-

¹⁹ Ebd., 16 und 20.

stehungsbedingungen auf andere Universitäten oder Bundesländer übertragen ließen. Was wir in *Münster* versuchen und wie wir es versuchen, lässt sich nur verstehen, wenn man eine Ahnung von den besonderen Gegebenheiten hat, welche die dortige Katholisch-Theologische Fakultät kennzeichnen, und wenn man einen Einblick hat in den Zeitplan der Studienreformen, der im wesentlichen durch die Bildungspolitik des Landes *Nordrhein-Westfalen* bestimmt wird.

Zunächst zur Situation der Lehramtsstudien an der *Münsteraner* Fakultät. Diese ist gekennzeichnet durch außerordentlich hohe Studierendenzahlen. Im Wintersemester 2004/05 beispielsweise waren von 2.411 Studienfällen insgesamt 1.492 Studierende für die Lehramtsstudiengänge Religion eingeschrieben, davon alleine 308 Erstsemester. Lehramtsabschlüsse werden somit mehr als viermal häufiger nachgefragt als etwa das Diplom. Differenziert man die Lehramtsstudierenden nach Schularten, dann ergibt sich folgende Verteilung:

Abb. 1: Studierendenstatistik Katholisch-Theologische Fakultät *Münster* WiSem 2004/05²⁰

WS 2004/05 Katholisch-Theol. Fakultät Münster	Grundschule	Hauptschule / Realschule	Gymnasium / Gesamtschule	Berufskolleg
Studienfälle insg. 2.411				
Lehramtsstudierende: Studienfälle insg. 1.492	560	267	594	71
davon Erstsemester	60	72	144	32

Alles in allem sind dies enorme Zahlen, die einerseits Anlass zur Freude sind, die andererseits aber erkennen lassen, dass die Modularisierung der Lehramtsstudien – wie später noch zu sehen sein wird – eines hohen organisatorischen Aufwandes bedarf.

Der Zeitplan der Studienreformen wurde uns im Wesentlichen von außen – und zwar von den zuständigen *Ministerinnen für Schule bzw. für Wissenschaft* aufdiktiert. Im Vertrauen auf die Einschätzungen der *Universitätsleitung* wiegten wir uns bis zum Frühjahr des vergangenen Jahres hinein in der Gewissheit, vom konventionellen Studiensystem mit Einzelveranstaltungen und Abschlussprüfungen direkt in das konsekutive und modularisierte Studienmodell überwechseln zu können. Kurzfristig erfuhren wir dann, dass es für sage und schreibe zwei Studienjahrgänge eine Zwischenlösung zu finden galt, die nur modularisiert, nicht aber konsekutiv ausgerichtet ist. Binnen weniger Monate stampften wir inzwischen für dieses Zwischenstadium Studienordnungen aus dem Boden, sodass sich der gegenwärtige Stand der Dinge wie folgt darstellt:

²⁰ Die Auflistung beruht ebenso wie die zuvor genannten Studierendenzahlen auf der offiziellen Studiengangsstatistik mit Stand vom 26.11.2004 (www.uni-muenster.de/Rektorat/Statistik/stg_042/02-0086.htm [25.02.2005]). Unterschiedliche Studiengänge, die einem Schultyp zuzurechnen sind, wurden zusammengefasst.

Abb. 2: „Zeitliche Dramaturgie“ der *Münsteraner* Reform der Lehramtsstudiengänge

NeuStudierende bis Sommersemester 2003 LPO 1994	NeuStudierende ab Wintersemester 2003/04 LPO 2003	NeuStudierende ab Wintersemester 2005/06 NRW-Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“
PS – Sek. I – Sek. II	GHR – GG – BK	BA + MA Akkreditierung (?!) Konsekutivität Leistungspunktesystem
	studienbegleitende Prüfungen Modularisierung	studienbegleitende Prüfungen Modularisierung

Wie erkennbar wird, befinden wir uns gegenwärtig in der mittleren Phase der Studienreform. Diese ist gekennzeichnet durch Modularisierung einerseits und durch studienbegleitende Prüfungen andererseits.²¹ Der Großteil unserer Studierenden hat das Studium aber noch unter der alten *LPO* aufgenommen, sodass von dieser Mehrheit nur unverbundene Einzelveranstaltungen besucht werden und Abschlussprüfungen abzuschließen sind. Für die Zeit ab dem Wintersemester 2005/06 schließlich ist die *Universität Münster* – gemeinsam mit der *Universität Dortmund* – in den Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“ aufgenommen worden, sodass dann das vollständige Reformmenü angeboten werden muss. Wir werden dann in ein und derselben Veranstaltung Studierende sitzen haben, die zwar ein und dasselbe Lehramt an ein und derselben Schulform anstreben, die aber dreierlei Abschlüsse erwerben und dreierlei Studien- bzw. Prüfungsordnungen unterliegen. Ich will diese Wirrungen aber nun hinter mir lassen, die durch einen direkten Übergang vom alten ins neue Studiensystem vermeidbar gewesen wären, und in die Beschreibung unseres Modulsystems „einsteigen“.

3. Das *Münsteraner* Modulsystem und dessen „innere Logik“

Als ich im Sommersemester 2003 an die Katholisch-Theologische Fakultät der *Universität Münster* kam, waren die Vorarbeiten für die Reformierung der Lehramtsstudien dort schon seit geraumer Zeit vorangetrieben worden. Die Grundideen, die damals vorlagen, haben sich bis ins jetzige Modulsystem hinein erhalten. Im Detail allerdings haben sich vielfache Präzisierungen und Veränderungen ergeben – vor allem angesichts der Tatsache, dass wir kurz vor Erstellung der „zwischenreformierten“ Studienordnungen noch einmal einen „Kassensturz“ unternehmen mussten, um unsere realen Lehrkapazitäten mit den konzeptionellen Wunschvorstellungen abzugleichen.

²¹ Dass jene modularisierten Studienordnungen auf Basis der *LPO 2003*, die ich im Folgenden referiere, noch der Genehmigung durch das Rektorat der Universität sowie der zuständigen Landesministerien und kirchlichen Stellen bedürfen, obwohl sich Studierende bereits faktisch nach ihnen richten, gehört zu den Paradoxa der derzeitigen Studienreformen.

3.1 Das Münsteraner Modulsystem im Überblick

Prinzipiell ist unser Modulsystem durch *Polyvalenz* in dem Sinne gekennzeichnet, dass die Kernbestandteile aller Module für sämtliche Lehramtsstudiengänge ausgelegt sind. Alle Module sind also schulstufen- oder schulartenübergreifend ausgerichtet. Im Detail gibt es von dieser Regelung allerdings Abweichungen,

- insofern innerhalb biblischer Module zwischen Seminaren mit und ohne Sprachanforderungen unterschieden wird;
- innerhalb fachdidaktischer Module schularten- und schulformenspezifische Seminare angeboten werden;
- Studiengängen mit höherem Workload innerhalb der Module mehr Lehrveranstaltungen abgefordert werden als Studiengängen mit geringerem Workload.

Ich will unser „Modulmenü“ für die Lehramtsstudiengänge nun im Gesamt vorstellen, um es dann genauer zu erläutern.

Abb. 3: s. Anhang

Ich räume ein, der erste Anblick dieses Planes mag aufgrund der Üppigkeit des Modulangebotes erschrecken – zumal sich hinter jedem ausgewiesenen Modul ein Paket von mindestens sechs Lehrveranstaltungen verbirgt. Die Menge der angeführten Module, die sich den großen Studierendenzahlen in *Münster* verdankt, soll im Folgenden aber nicht weiter interessieren. Viel wichtiger ist es mir, die „innere Logik“ zu veranschaulichen, die sich „hinter“ diesem Modulmenü verbirgt. Diese „innere Logik“ ist darauf ausgerichtet, die Schwächen der bisherigen Studienstruktur zu überwinden, die von der *Terhart-Kommission* ja zu Recht angeprangert wurden.

Das Ziel, einen tragfähigen Ein- und Überblick in die Theologie zu ermöglichen, wird in doppelter Hinsicht operationalisiert, nämlich

- durch die vier *Basismodule*, die jede/r Studierende absolvieren muss, sodass er oder sie mit Blick auf jede der Sektionen der Theologie Grundlagen- und Orientierungswissen erwerben kann – die Religionspädagogik ist hier im Kontext der Praktischen Theologie vertreten;
- durch die *Aufbaumodule*, die gezielt interdisziplinär (oder vielleicht besser: sektionsübergreifend) angelegt sind, sodass die Studierenden im Gegensatz zum bisherigen Studium tatsächlich erfahren können, wie unterschiedliche Grundperspektiven der Theologie ineinandergreifen. Die weit verbreitete Klage, dass die theologischen Einzelfächer bislang vielfach „ihr eigenes Süppchen kochen“ und die Studierenden mit der Aufgabe allein gelassen werden, die widersprüchlichen Sichtweisen ineinzubringen, wird hier konstruktiv aufgenommen. Dies scheint mir im Kontext der jetzigen Studienreformen außerordentlich dringlich und wichtig.

Das Ziel, die Fachdidaktik in gewichtiger und integrativer Weise ins Lehramtsstudium zu verankern, wird durch die *fachdidaktischen Aufbaumodule* operationalisiert, wobei die bildungspolitischen Vorgaben in *Nordrhein-Westfalen* verpflichtend vorschreiben, dass jedes Lehramtsstudium mindestens acht Semesterwochenstunden Fachdidaktik umfassen

muss – aus Sicht des Religionsdidaktikers eine außerordentlich willkommene und wichtige Weichenstellung.

Dass auch und gerade die fachdidaktischen Aufbaumodule interdisziplinär bzw. sektionsübergreifend strukturiert sind, ist ebenfalls eine bewusste Entscheidung, die sich keineswegs allein der Tatsache verdankt, dass in *Münster* aufgrund der hohen Studierendenzahlen alle Fachkolleg/innen aufgefordert sind, in der fachdidaktischen Lehre „mit anzupacken“. Die interdisziplinäre Struktur der fachdidaktischen Aufbaumodule bringt zum Ausdruck, dass das fachdidaktische Anliegen eine gesamttheologische Querschnittsaufgabe darstellt. Bei der theoretischen wie praktischen Bewältigung dieser fachdidaktischen Querschnittsaufgabe spielt die Religionspädagogik allerdings eine Schlüsselrolle²², weil sie jene Teildisziplin der Theologie ist, deren ureigener Gegenstand die Reflexion religiösen Lehrens und Lernens darstellt. Und zwar als „Interaktionswissenschaft“²³ zwischen Theologie, Pädagogik/Didaktik und empirischer Forschung.

Was die Religionspädagogik anbetrifft, ist mit Blick auf das Gesamtmodell unbedingt darauf hinzuweisen, dass sie eben nicht nur in der fachdidaktischen Modulschiene angesiedelt ist, sondern auch in den Basismodulen und fachwissenschaftlichen Aufbaumodulen ihren legitimen Platz hat. Dies erscheint mir entscheidend, gerade angesichts der drohenden Gefahr, dass sich die Religionspädagogik hierzulande immer mehr auf eine Theorie und Didaktik schulischen Religionsunterrichts verengt. So bedeutsam der Religionsunterricht ist – er ist in der gegenwärtigen sozioreligiösen Situation wichtiger denn je²⁴ –, für die Wissenschaftsdisziplin Religionspädagogik wäre es verhängnisvoll, würde sie sich einseitig auf dieses Praxisfeld fixieren.

3.2 *Wie und was studieren im Münsteraner Modulmodell?*

Ich will einen Schritt weitergehen – weg vom aufgezeigten „Gesamtmenü“ der Lehramtsmodule und hin zur Perspektive der Studierenden. Am Beispiel jener zwei Lehramtsstudiengänge, die in *Münster* am häufigsten nachgefragt werden und deren Workload am weitesten auseinanderklafft, will ich demonstrieren, wie sich das präsentierte Modulmodell konkret studieren lässt.²⁵

Abb. 4: s. Anhang

Links abgebildet sind die Studienvorgaben für das Lehramtsstudium GHR (Grund-, Haupt- und Realschulen und entsprechende Jahrgangsstufen der Gesamtschulen), rechts die Vorgaben für das Lehramtsstudium GG (Gymnasien und Gesamtschulen). Erkennbar wird, dass die Studierenden beider Studiengänge an ein und denselben Modulen partizi-

²² Nicht umsonst wurde mir als Religionspädagogen die Aufgabe übertragen, für das *Münsteraner* Reformprojekt Qualitätsstandards zu formulieren, die für fachdidaktische Lehrveranstaltungen verpflichtend sind.

²³ Klaus Wegenast, Religionspädagogik im Wandel. Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog, in: Religionspädagogische Beiträge 51/2003, 5–20, 6.

²⁴ Vgl. Burkard Porzelt, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 47 (2/2004), 57–71, 57.

²⁵ Zum rechtlichen Status der nachfolgend referierten Studienordnungen vgl. Fußnote 21.

pieren. Dies geschieht jedoch in „gestufter Dichte“ bzw. unterschiedlicher Intensität. Ungeachtet dieser Unterschiedlichkeit wird beiden Studiengängen abgefordert,

- sich in weit gespannter Weise auf das Gesamtspektrum der Theologie einzulassen,
- mit sektionsvernetzenden Lehrveranstaltungen in Berührung zu kommen und
- sich ausgiebig mit fachdidaktischen Themen und Fragestellungen zu befassen.

Die Tatsache, dass der überwiegende Teil der ausgewiesenen Lehrveranstaltungen Wahlpflichtcharakter besitzt, dokumentiert unser Anliegen, ungeachtet der Ausrichtung auf ein verbindliches Kerncurriculum ein Maximum an Wahlfreiheit zu ermöglichen. Nichtsdestoweniger liegt natürlich eine Gefahr des gesamten *Bologna*-Prozesses darin, dass das Studieren zukünftig übermäßig verschult ablaufen wird. Übermäßig verschult, insofern es das – unsererseits noch einzuführende – *ECTS*-System beinahe zwingend nahelegt, die regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu kontrollieren, da für diese Teilnahme ja Leistungspunkte attestiert werden sollen. Die Problematik der Verschulung, die ich mit großer Besorgnis sehe, besteht aber vollkommen unabhängig von unserem *Münsteraner* Modulsystem. Mit dieser Problematik sind wir allerorten konfrontiert, wo derzeit Studienformen anstehen.

3.3 Fachdidaktische Module – ein konzeptioneller Einblick

Bevor ich dazu übergehe, unsere *Münsteraner* Reformbemühungen aus persönlichem Blickwinkel zu bilanzieren, will ich noch einen Einblick geben in die inhaltliche „Logik“ einer Modulgruppe. Nicht zufällig habe ich die fachdidaktischen Aufbaumodule ausgewählt, deren Konzeptionierung von mir selbst verantwortet wurde. Zur Veranschaulichung will ich die Beschreibungen dieser fachdidaktischen Module präsentieren, die auch Bestandteil der einschlägigen Studienordnungen sind.

Abb. 5: s. Anhang

Die Darstellung gliedert sich – wie für Modulbeschreibungen üblich – in drei Teile. Auf die Charakterisierung des *Inhalts* folgt die Umschreibung der *Zielsetzung*, den Abschluss bildet die Darlegung der vermittelten *Kompetenzen*.

Was die Festlegung der Inhalte anbetrifft, die behandelt werden, suchen die Modulbeschreibungen einen Mittelweg einzuschlagen. Mit Blick auf diejenige theologische Sektion, mit der jeweils kooperiert wird, wird ein inhaltlicher Rahmen vorgezeichnet, der fachdidaktisch verantwortbar erscheint. Eine exakte Fixierung der Inhalte aber wird bewusst vermieden. Es ist nämlich ausdrücklich erwünscht, dass sich die Module flexiblen Schwerpunkten widmen – und zwar Schwerpunkten, die durch die besonderen Interessen der Lehrenden ebenso beeinflusst sein können wie durch aktuelle Tendenzen und Problemstellungen in Theologie und Pädagogik.²⁶

²⁶ Vier Beispiele für konkrete Modulthemen: „Erfahrung – Gottesglaube – Korrelation(sdidaktik)“ (*Porzelt / Werhick*: WiSem 2004/05); „Hören und Schen. Formen religiöser Erkenntnis und Vermittlung“ (*Hoeps / Müller*: SoSem 2005); „Mediale Rezeption biblischer Traditionen“ (*Zwick / Schmäzle*: WiSem 2005/06); „Konflikt

Grundlegend für die Modulbeschreibungen war ein Konsens über die Konzeption fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Dieser Konsens fußt auf drei Papieren, die in unterschiedlichen Gremien und Gruppen des Fachbereichs diskutiert und befürwortet wurden.

Unschwer lassen die Beschreibungen erkennen, dass den fachdidaktischen Modulen eine *korrelative Hermeneutik* zugrundeliegt. Ihr zufolge ist ein „produktiver Dialog“ zwischen christlicher Tradition einerseits und der „Erfahrungswelt der Schüler/innen“ andererseits angestrebt. Dass beide Dialogpartner in „Differenz“ zueinander stehen und deshalb eine spannungsvolle „Auseinandersetzung“ zu erwarten ist, wird ausdrücklich deutlich gemacht.

Verknüpft mit dieser korrelativen Hermeneutik fanden drei grundlegende Kriterien für fachdidaktische Lehrveranstaltungen in den Modulbeschreibungen ihren Niederschlag. Man könnte diese Kriterien auch als „Grundpfeiler“ bezeichnen, auf denen die Konzeption der fachdidaktischen Module ruht.

Diese konzeptionellen „Grundpfeiler“ lauten (1) „wissenschaftlicher Mehrquellenansatz“, (2) „exemplarische Lehr-/Lern-Situationen“ und (3) „Rekurs auf Dokumente religionspädagogischer Alltagspraxis“. Was damit gemeint ist, lässt sich relativ knapp plausibilisieren.

Zum einen ist die Prämisse leitend, dass Fachdidaktik als Interaktionsdisziplin zu verstehen ist. Somit liegt den Modulen ein „wissenschaftlicher Mehrquellenansatz“ zugrunde. Dieser „Mehrquellenansatz“ schließt im engeren Sinne theologische Theorien ebenso ein wie pädagogisch-humanwissenschaftliche Subjekt-, Unterrichts- und Bildungstheorien sowie schließlich didaktische und fachdidaktische Verbundtheorien. In fachdidaktischen Modulen sollen alle drei Theorietypen konstitutiv zur Geltung kommen.

Zweitens ist die Annahme leitend, dass fachdidaktische Module als exemplarische Lehr-/Lern-Situationen zu verstehen sind. Somit wird eine hochschuldidaktische Gestaltung angestrebt, die es den Studierenden erlaubt, sich unmittelbar in reflektiertem didaktischem Handeln zu erproben, ohne vordergründig schulischen Unterricht zu simulieren.

Und drittens ist die Prämisse leitend, dass die Qualität und Solidität fachdidaktischer Lehre entscheidend davon abhängt, dass diese einen erkennbaren Berufsfeldbezug aufweist. Demzufolge stehen die fachdidaktischen Module unter dem verbindlichen Anspruch, regelmäßig Brücken zur religionspädagogischen Alltagspraxis zu schlagen. Im universitären Kontext geschieht dieser Brückenschlag in der Regel auf indirektem Wege. Und zwar durch den Rekurs auf Dokumente, in denen sich religionspädagogische Praxis widerspiegelt. Dass diese sich widerspiegelnde Praxis mit Blick auf die Lehramtsstudiengänge primär der schulische Religionsunterricht ist, liegt auf der Hand.

Natürlich können Konzepte keine gelingende Praxis erzwingen. So ist es auch mit den präsentierten Modulbeschreibungen. Über sie lässt sich auf konzeptioneller Ebene streiten. Auf einem anderen Blatt steht, ob sie Früchte tragen und eine universitäre Lehrpraxis fördern, in der sich fachdidaktisches Spekulieren, Reflektieren und Experimentieren in spannender, bodenständiger und anspruchsvoller Weise ereignen kann. Um Letzteres zu klären, wäre eine empirische Perspektive vonnöten. Wissenschaftliche Didaktiker leben

jedenfalls vom Optimismus, dass gute Konzepte, wenn sie denn auch kommuniziert werden, gelingende Praxis anregen können. Mit diesen Ausführungen will ich zum abschließenden Kapitel überleiten. Es steht unter dem Titel „Blick zurück und Blick nach vorn“.

4. Blick zurück und Blick nach vorn

Blicke ich zurück auf die Zeit, in der ich bislang mitarbeitete an der Reform der Lehramtsstudiengänge, dann überkommt mich zunächst einiges Erstaunen, welche Unzahl an Sitzungen zu durchleben und durchleiden, welche Mengen an Papier zu durchforsten und beackern und welch beständige Überraschungen mir vergönnt waren.²⁷

Wenn ich nach vorn blicke, dann macht sich zwar einiges Grausen breit, wie rasch die Studienordnungen für die neuen Bachelorstudiengänge fertiggestellt sein müssten. Studienreformen hierzulande stehen unter panischem Zeitdruck. Zuversichtlich stimmt mich allerdings, dass offensichtlich in meiner Fakultät Konsens darüber besteht, nach welchen „Grundideen“ die neuen konsekutiven Lehramtsstudiengänge gestaltet werden sollen. Stichpunktartig lässt sich dieser Konsens folgendermaßen fassen: (1) Bachelor-Basisphase: „fachspezifische Grundlegung“; (2) Bachelor-Aufbauphase: „interdisziplinäre Festigung“; (3) Master: „begrenzte Schwerpunktsetzung“; (4) Promotion: „spezialisierte Forschung“.

Der erste Teil des Bachelorstudiums widmet sich der fach- bzw. sektionsspezifischen Grundlegung. In der Basisphase des Bachelorstudiums steht also die gründliche Einführung in die Biblische, Historische, Systematische und Praktische Theologie im Vordergrund, sodass die vorgestellten Basismodule übernommen werden können.

Der zweite Teil des Bachelorstudiums zielt auf die interdisziplinäre Festigung theologischen Wissens und Arbeitens. Die Aufbauphase des Bachelors wird somit weiterhin durch die interdisziplinären Aufbaumodule bestimmt. Deren Anzahl wird allerdings im fachwissenschaftlichen Bereich reduziert, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Bachelor-Aufbauphase knapper bemessen sein wird als das jetzige Hauptstudium, was durch den Workload des neu zu konzipierenden Masterstudiums ausgeglichen werden sollte.

Der Masterstudiengang, für den uns derzeit noch wesentliche Rahmeninformationen fehlen, soll den Studierenden die Chance eröffnen, in begrenztem Maße eigene Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Hier soll Raum sein, sich vertieft mit einem Teilbereich der Theologie auseinanderzusetzen, ohne den Blick auf das Gesamtgefüge der Theologie zu verlieren.

Wenn die Promotion auch nur für eine Minderheit der Lehramtsstudierenden in Frage kommt, betrachten wir sie doch konzeptionell und strukturell als vierte Phase eines kon-

²⁷ Kaum eine Sitzung unserer *Kommission für Lehre und Studium* verging ohne ungeahnte Absurditäten aus dem Schloss (der *Universitätsleitung*) oder aus Düsseldorf (dem *Wissenschafts- oder Schulministerium*). Genannt sei beispielsweise die Tendenz, bisherige Aufgaben der staatlichen Prüfungsämter nun auf die Schulentem der universitären Fachbereiche zu verlagern, ohne dafür zu sorgen, dass diese die ihnen übertragenen Arbeiten personell wie finanziell zu bewältigen vermögen!

sekutiven Gesamtstudiums. Der Promotionsstudiengang eröffnet die Möglichkeit, sich in einem spezialisierten Forschungsvorhaben zu engagieren.

Der exemplarische Blick auf den *Münsteraner* Reformversuch mag verdeutlicht haben, dass eine Umstrukturierung theologischer Hochschulstudien, welche die Vorgaben des *Bologna*-Prozesses konstruktiv aufzunehmen versucht, durchaus Rahmenbedingungen schaffen kann, die der fachlichen und didaktischen Qualität der theologischen Lehre zuträglich sind. Damit die ohnehin unvermeidliche Reformierung der Theologiestudien in diesem Sinne gewinnbringend erfolgen kann, ist es allerdings zwingend nötig, dass sich die Verantwortlichen in theologischen Instituten und Fakultäten frühzeitig auf den Weg machen, fundierte Positionen zu einer realisierbaren wie wünschenswerten Studienstruktur zu entwickeln. Nur wer über Vorarbeiten verfügt, die in den eigenen Reihen durchdiskutiert und ausgefeilt wurden, ist angesichts des aktuellen Reformtempos davor geschützt, zum bloßen Spielball der Bildungs-, Universitäts- und Kirchenpolitik zu werden. Nur wer beizeiten beginnt, sich über Inhalte und Formen zukunftstauglicher Theologiestudien eigene Gedanken zu machen, gewinnt Spielraum, um die anstehenden Reformen im Rahmen der oft allzu bescheidenen Möglichkeiten selbst aktiv zu beeinflussen. Wer dabei überkommene Curricula und Besitzstände lediglich äußerlich ins Gewand des neuen Studienreformchinesisch zu kleiden sucht, ohne das Studium substantiell zu verändern, befindet sich allerdings auf dem Holzweg. Eine bloße „Umetikettierung“ des Bisherigen wäre nicht nur riskant, da eine ernsthafte (Re)Akkreditierung vorgetäuschte Reformen entlarven müsste – erste Beispiele dafür gibt es ja bereits. Vor allem aber wäre eine solche Strategie des „Umetikettierens“ in der Sache unverantwortlich, da der aktuelle Studienreformprozess wertvolle Chancen bietet, die universitäre Theologie zum Nutzen des Faches, seiner Didaktik und der Studierenden als wissenschaftliche Disziplin mit Berufsfeldbezug zu profilieren.

Today's reform of the courses of educational studies is placed within the context of both the Bologna process and the German discussion on "future-oriented educational training". With reference to the "Münster modular model" the present paper exemplifies that and how the given premises may be constructively applied to the course of educational studies in religion. The overall curriculum, whose structural elements shall be integrated into the consecutive system of studies, is centred upon gaining serious basic knowledge and orientation, combining the perspectives of different theological disciplines, and exercising reflection on the future professional fields.

Abb. 3: 'Gesamtmenü' der Module für die Lehramtsstudiengänge

	Pflichtmodule Grundstudium		Wahlpflichtmodule Hauptstudium					
WiSem	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Historischen Theologie	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Praktischen Theologie	Fachwiss. Aufbaumodul: Tora (Biblische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Christentum in Zeit und Raum (Historische mit Systematischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Gottesfrage (Systematische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Handeln der Christen ad extra (Praktische mit Biblischer Theologie)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der Bibel (Biblische Theologie und Fachdidaktik)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der Christentums- und Theologiegeschichte (Historische Theologie und Fachdidaktik)
SoSem	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Biblischen Theologie	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Systematischen Theologie	Fachwiss. Aufbaumodul: Messias (Biblische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Wege christlichen Denkens (Historische mit Systematischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Menschenbild (Systematische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Kirche ad intra (Praktische mit Biblischer Theologie)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenslehre und -reflexion (Systematische Theologie und Fachdidaktik)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit christlich motiviertem und gedeutetem Handeln (Praktische Theologie und Fachdidaktik)
WiSem	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Historischen Theologie	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Praktischen Theologie	Fachwiss. Aufbaumodul: Tora (Biblische mit Systematischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Christentum in Zeit und Raum (Historische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Gottesfrage (Systematische mit Biblischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Handeln der Christen ad extra (Praktische mit Systematischer Theologie)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der Bibel (Biblische Theologie und Fachdidaktik)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenslehre und -reflexion (Systematische Theologie und Fachdidaktik)
SoSem	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Biblischen Theologie	Basismodul: Einführung in die Grundfragen der Systematischen Theologie	Fachwiss. Aufbaumodul: Messias (Biblische mit Systematischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Wege christlichen Denkens (Historische mit Praktischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Menschenbild (Systematische mit Biblischer Theologie)	Fachwiss. Aufbaumodul: Kirche ad intra (Praktische mit Systematischer Theologie)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der Bibel (Biblische Theologie und Fachdidaktik)	Fachdidaktisches Aufbaumodul: Lernen in Auseinandersetzung mit der Christentums- und Theologiegeschichte (Historische Theologie und Fachdidaktik)
	(2semestriger Turnus)		(2semestriger Turnus)			(3semestriger Turnus)		

Abb. 4: Modularisiertes Lehramtsstudium GHR und GG

Modularisierter Lehramtsstudiengang **GHR**

(Grund-, Haupt- und Realschulen und entsprechende Jahrgangsstufen der Gesamtschulen)

4 Basismodule (Pflicht), umfasst jeweils

- 1 Vorlesung (2 SWS; Pflicht)
- 1 Unterseminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 weitere Veranstaltung der jeweiligen Sektion (2 SWS; Wahlpflicht); beim ersten studierten Basismodul ist dies ein Tutorium (2 SWS), das dem Unterseminar verpflichtend zugerechnet ist

1 Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (EiWA) (1 SWS Pflicht plus 1 SWS Wahlpflicht) – zugeordnet einem der Basismodule

Σ 26 SWS

1 fachwissenschaftliches Aufbaumodul (Wahlpflicht) umfasst

- 1 interdisziplinäres Modulforum (3 SWS; Pflicht)
- 1 Modul-Seminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 Modul-Vorlesung (2 SWS; Wahlpflicht)

Dabei ist über die beiden durch das Modul-Forum vertretenen Sektionen hinaus mindestens eine weitere Sektion abzudecken.

Σ 7 SWS

1 fachdidaktisches Aufbaumodul (Wahlpflicht) umfasst

- 1 interdisziplinäres Modulforum (3 SWS; Pflicht)
- 1 Modul-Seminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 Modul-Vorlesung (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 praktikumsbegleitende Veranstaltung (2 SWS; Wahlpflicht) oder (falls Kernpraktikum andernorts) 1 zusätzliche fachdidaktische Veranstaltung (2 SWS; Wahlpflicht)

Σ 9 SWS

Σ 42 SWS, davon mind. 9 aus der Fachdidaktik

Modularisierter Lehramtsstudiengang GG
(Gymnasien und Gesamtschulen)

4 Basismodule (Pflicht) umfasst jeweils

- 1 Vorlesung (2 SWS; Pflicht)
- 1 Unterseminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 weitere Veranstaltung der jeweiligen Sektion (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 vertiefende Veranstaltung der jeweiligen Sektion (2 SWS; Wahlpflicht); im systematisch-theologischen Basismodul ist dies eine Vorlesung zu philosophischen Grundfragen der Theologie

1 Tutorium (2 SWS; Wahlpflicht) – zugeordnet einem Basismodul-Unterseminar

1 Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (EiWA) (1 SWS Pflicht plus 1 SWS Wahlpflicht) – zugeordnet einem der Basismodule

Σ 36 SWS

3 fachwissenschaftliche Aufbaumodule (Wahlpflicht) umfasst jeweils

- 1 interdisziplinäres Modulforum (3 SWS; Pflicht)
- 1 Modul-Seminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 Modul-Vorlesung (2 SWS; Wahlpflicht)

Dabei ist über die beiden durch das Modul-Forum vertretenen Sektionen hinaus jeweils mindestens eine weitere Sektion abzudecken.

Σ 21 SWS

1 fachdidaktisches Aufbaumodul (Wahlpflicht) umfasst

- 1 interdisziplinäres Modulforum (3 SWS; Pflicht)
- 1 Modul-Seminar (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 Modul-Vorlesung (2 SWS; Wahlpflicht)
- 1 praktikumsbegleitende Veranstaltung (2 SWS; Wahlpflicht) oder (falls Kernpraktikum andernorts) 1 zusätzliche fachdidaktische Veranstaltung (2 SWS; Wahlpflicht)

Σ 9 SWS

Σ 66 SWS, davon mind. 9 aus der Fachdidaktik

Abb. 5: Beschreibungen der fachdidaktischen Aufbau module

Lernen in Auseinandersetzung mit der Bibel

(Biblische Theologie und Fachdidaktik)

Das Modul beruht auf der Prämisse, dass die Bibel als religiöses, kulturelles, geschichtliches und existenzielles Zeugnis in der Auseinandersetzung mit heutigen Schüler/innen bildende Wirkung entfalten kann. Dabei bedeutet 'bildende Auseinandersetzung', dass die biblischen Texte und die Erfahrungswelt der Schüler/innen in ihrer Differenz in einen produktiven Dialog treten können, der einen Zugewinn an Kundigkeit und Mündigkeit ermöglicht.

Konstitutiv für die Gestaltung des Moduls ist einerseits die Konzentration auf einen grundlegenden Themenbereich oder Traditionskomplex der Bibel und andererseits der wissenschaftliche Rekurs auf die Eigenart der Kontexte und Subjekte heutigen Lehrens und Lernens.

Ziel des Moduls ist es, mit Blick auf diese beiden Bezugspunkte analysierend, reflektierend und erprobend zu erkunden, wie sich in verantwortlicher Weise schulische Lernprozesse in Auseinandersetzung mit der Bibel legitimieren, konzipieren, projektieren, arrangieren und evaluieren lassen.

Lernen in Auseinandersetzung mit der Christentums- und Theologiegeschichte

(Historische Theologie und Fachdidaktik)

Das Modul beruht auf der Prämisse, dass Zeugnisse der Christentums- und Theologiegeschichte in ihrer religiösen, kulturellen, historischen und existenziellen Dimension in der Auseinandersetzung mit heutigen Schüler/innen bildende Wirkung entfalten können. Dabei bedeutet 'bildende Auseinandersetzung', dass Zeugnisse der Christentums- und Theologiegeschichte und die Erfahrungswelt der Schüler/innen in ihrer Differenz in einen produktiven Dialog treten können, der einen Zugewinn an Kundigkeit und Mündigkeit ermöglicht.

Konstitutiv für die Gestaltung des Moduls ist einerseits die Konzentration auf eine grundlegende Epoche oder Themenstellung der Christentums- und Theologiegeschichte und andererseits der wissenschaftliche Rekurs auf die Eigenart der Kontexte und Subjekte heutigen Lehrens und Lernens.

Ziel des Moduls ist es, mit Blick auf diese beiden Bezugspunkte analysierend, reflektierend und erprobend zu erkunden, wie sich in verantwortlicher Weise schulische Lernprozesse in Auseinandersetzung mit der Christentums- und Theologiegeschichte legitimieren, konzipieren, projektieren, arrangieren und evaluieren lassen.

Lernen in Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenslehre und -reflexion

(Systematische Theologie u. Fachdidaktik)

Das Modul beruht auf der Prämisse, dass die christliche Glaubenslehre und -reflexion in ihrer religiösen, kulturellen, geschichtlichen und existenziellen Dimension in der Auseinandersetzung mit heutigen Schüler/innen bildende Wirkung entfalten kann. Dabei bedeutet 'bildende Auseinandersetzung', dass die christliche Glaubenslehre und -reflexion und die Erfahrungswelt der Schüler/innen in ihrer Differenz in einen produktiven Dialog treten können, der einen Zugewinn an Kundigkeit und Mündigkeit ermöglicht.

Konstitutiv für die Gestaltung des Moduls ist einerseits die Konzentration auf einen grundlegenden Themenbereich oder Traditionskomplex der christlichen Glaubenslehre und -reflexion und andererseits der wissenschaftliche Rekurs auf die Eigenart der Kontexte und Subjekte heutigen Lehrens und Lernens.

Ziel des Moduls ist es, mit Blick auf diese beiden Bezugspunkte analysierend, reflektierend und erprobend zu erkunden, wie sich in verantwortlicher Weise schulische Lernprozesse in Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenslehre und -reflexion legitimieren, konzipieren, projektieren, arrangieren und evaluieren lassen.

Lernen in Auseinandersetzung mit christlich motiviertem und gedeutetem Handeln

(Praktische Theologie und Fachdidaktik)

Das Modul beruht auf der Prämisse, dass Zeugnisse christlich motivierten und gedeuteten Handelns in ihrer religiösen, kulturellen, geschichtlichen und existenziellen Dimension in der Auseinandersetzung mit heutigen Schüler/innen bildende Wirkung entfalten können. Dabei bedeutet 'bildende Auseinandersetzung', dass Zeugnisse christlich motivierten und gedeuteten Handelns und die Erfahrungswelt der Schüler/innen in ihrer Differenz in einen produktiven Dialog treten können, der einen Zugewinn an Kundigkeit und Mündigkeit ermöglicht.

Konstitutiv für die Gestaltung des Moduls ist einerseits die Konzentration auf einen grundlegenden Vollzug oder Bereich christlich motivierten und gedeuteten Handelns und andererseits der wissenschaftliche Rekurs auf die Eigenart der Kontexte und Subjekte heutigen Lehrens und Lernens.

Ziel des Moduls ist es, mit Blick auf diese beiden Bezugspunkte analysierend, reflektierend und erprobend zu erkunden, wie sich in verantwortlicher Weise schulische Lernprozesse in Auseinandersetzung mit christlich motiviertem und gedeutetem Handeln legitimieren, konzipieren, projektieren, arrangieren und evaluieren lassen.

Vermittelte Kompetenzen:

- bibelwissenschaftliche Befunde und Theorien zu dem im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Bibel kennen, darlegen, zuordnen und mit Blick auf ihre didaktischen Möglichkeiten und Grenzen problematisieren;
- Befunde und Theorien zur Begründung, zu individuellen, institutionellen und schulischen Voraussetzungen sowie zur unterrichtlichen Verwirklichung religiöser Lernprozesse kennen und diese auf das Lernfeld 'Bibel' hin bedenken und beurteilen;
- einschlägige bibeldidaktische Konzeptionen kennen und mit Blick auf den im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Bibel erörtern und reflektieren;
- konkrete Zeugnisse unterrichtlicher Praxis (z.B. Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, empirische Daten) in bibeldidaktischem Interesse analysieren und bewerten;
- in exemplarischer Weise eigene Lern- und Lehrprozesse in Auseinandersetzung mit dem im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Bibel planen, erproben und reflektieren

Lernen in Auseinandersetzung mit der Bibel

(Biblische Theologie und Fachdidaktik)

Vermittelte Kompetenzen:

- Befunde und Theorien der Kirchen- und Theologiegeschichtswissenschaft zu der im Modul fokussierten Epoche oder Themenstellung kennen, darlegen, zuordnen und mit Blick auf ihre didaktischen Möglichkeiten und Grenzen problematisieren;
- Befunde und Theorien zur Begründung, zu individuellen, institutionellen und schulischen Voraussetzungen sowie zur unterrichtlichen Verwirklichung religiöser Lernprozesse kennen und diese auf das Lernfeld 'Christentums- und Theologiegeschichte' hin bedenken und beurteilen;
- einschlägige kirchengeschichtsdidaktische Konzeptionen kennen und mit Blick auf die im Modul fokussierte Epoche oder Themenstellung der Christentums- und Theologiegeschichte erörtern und reflektieren;
- konkrete Zeugnisse unterrichtlicher Praxis (z.B. Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, empirische Daten) in kirchengeschichtsdidaktischem Interesse analysieren und bewerten;
- in exemplarischer Weise eigene Lern- und Lehrprozesse in Auseinandersetzung mit der im Modul fokussierten Epoche oder Themenstellung der Christentums- und Theologiegeschichte planen, erproben und reflektieren.

Lernen in Auseinandersetzung mit der Christentums- und Theologiegeschichte

(Historische Theologie und Fachdidaktik)

Vermittelte Kompetenzen:

- systematisch-theologische Befunde und Theorien zu dem im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Glaubenslehre und -reflexion kennen, darlegen, zuordnen und mit Blick auf ihre didaktischen Möglichkeiten und Grenzen problematisieren;
- Befunde und Theorien zur Begründung, zu individuellen, institutionellen und schulischen Voraussetzungen sowie zur unterrichtlichen Verwirklichung religiöser Lernprozesse kennen und diese auf das Lernfeld 'christliche Glaubenslehre und -reflexion' hin bedenken und beurteilen;
- einschlägige theologiedidaktische Konzeptionen kennen und mit Blick auf den im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Glaubenslehre und -reflexion erörtern und reflektieren;
- konkrete Zeugnisse unterrichtlicher Praxis (z.B. Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, empirische Daten) in theologiedidaktischem Interesse analysieren und bewerten;
- in exemplarischer Weise eigene Lern- und Lehrprozesse in Auseinandersetzung mit dem im Modul fokussierten Themenbereich oder Traditionskomplex der Glaubenslehre und -reflexion planen, erproben und reflektieren.

Lernen in Auseinandersetzung mit der christlichen Glaubenslehre und -reflexion
(Systematische Theologie u. Fachdidaktik)

Vermittelte Kompetenzen:

- praktisch-theologische Befunde und Theorien zu dem im Modul fokussierten Vollzug oder Bereich christlich motivierten und gedeuteten Handelns kennen, darlegen, zuordnen und mit Blick auf ihre didaktischen Möglichkeiten und Grenzen problematisieren;
- Befunde und Theorien zur Begründung, zu individuellen, institutionellen und schulischen Voraussetzungen sowie zur unterrichtlichen Verwirklichung religiöser Lernprozesse kennen und diese auf das Lernfeld 'christlich motiviertes und gedeutetes Handeln' hin bedenken und beurteilen;
- einschlägige Konzeptionen christentumspraktischer Didaktik kennen und mit Blick auf den im Modul fokussierten Vollzug oder Bereich christlich motivierten und gedeuteten Handelns erörtern und reflektieren;
- konkrete Zeugnisse unterrichtlicher Praxis (z.B. Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, empirische Daten) unter dem Blickwinkel christentumspraktischer Didaktik analysieren und bewerten;
- in exemplarischer Weise eigene Lern- und Lehrprozesse in Auseinandersetzung mit dem im Modul fokussierten Vollzug oder Bereich christlich motivierten und gedeuteten Handelns planen, erproben und reflektieren.

Lernen in Auseinandersetzung mit christlich motiviertem und gedeutetem Handeln
(Praktische Theologie und Fachdidaktik)