

David Käbisch

Bildungsräume im Vergleich. Das theologische Lehramtsstudium in Marburg und Frankfurt am Main

Abstract: Since its inception in 1999, all the efforts of the Bologna Process have been targeted at creating a common European Higher Education Area ("Europäischer Bildungsraum"). The main objective of this process was meant to ensure more comparable and compatible systems of higher education. Has it succeeded? This comparative case study will attempt to answer this question related to the theological education of teachers in Marburg und Frankfurt am Main. For that purpose, the author introduces the theory of 'Bildungsräume' as a means of analyzing the theological education of these universities from a historical, empirical, systematic and didactic point of view. Borrowing this format used by historians, the paper describes important aspects of theological education in its contribution to the training of teachers in Germany.

Keywords: theological education, training of teachers, Bologna Process, university didactics, multidimensional comparative methodology

Schlagworte: Theologiestudium, Lehrerbildung, Bologna-Prozess, Hochschuldidaktik, mehrdimensionale komparative Methodologie

Wer mit der Bahn von Frankfurt am Main nach Marburg an der Lahn fährt, muss sich auf ein Kontrastprogramm einstellen. Marburg ist seit Jahren mit der Sanierung des Provinzbahnhofs überfordert und empfängt seine Besucher mit dem Dauerlärm einer vierspurigen Hochstraße, die das schmale Tal zerschneidet und das Flussufer als Naherholungsraum zerstört hat. Entlang der Straße gelangen die Pendler zum Hauptgebäude der Geisteswissenschaften, das eingeschlossen von Auto- und Eisenbahn einen trostlosen Anblick bietet. Zwischen zerbrochenen Gehwegplatten wuchert Gras, Automaten werben für eingeschweißte Kuchenstücke, und vor der schmucklosen Bibliothek suchen die Studierenden das Weite, da sie ihr eigenes Wort nicht verstehen. Bildungsräume, die zum Lernen, Verweilen und Gedankenaustausch einladen, sehen anders aus.

Auch Frankfurt ist eine Stadt mit Bausünden der westdeutschen Wiederaufbaumoderne. Im Vergleich zum alten Campus Bockenheim scheint das Land Hessen jedoch beim neuen Campus Westend aus Fehlern der Vergangenheit gelernt zu haben. Der weitläufige Park und die hellen Gebäude bilden nicht nur eine gefällige architektonische Einheit, sondern laden Lehrende und Studierende (nicht zuletzt durch viele infor-

melle Treffpunkte) zur formellen und informellen Kommunikation ein. Im Unterschied zu den autogerechten Lernfabriken der 1960er Jahren wurde hier verstanden, dass Bildung eine ganzheitliche Angelegenheit ist, die ohne adäquate Bildungsräume nicht zu haben ist.

Studierende leben und lernen nicht nur unter unterschiedlichen architektonischen Gegebenheiten. Auch unter historischen, empirischen und systematischen Gesichtspunkten lassen sich deren Bildungsräume miteinander vergleichen. Mit dem facettenreichen Begriff des Raumes können dabei drei Aspekte unterschieden werden: zum Ersten die physisch fassbaren Räume, zum Zweiten die auf geografisch-administrative Räume bezogene Bildungspolitik auf lokaler, regionaler, nationaler und transnationaler Ebene (vgl. das Ziel eines einheitlichen europäischen Bildungsraumes im sog. Bologna-Prozess), und zum Dritten die Universität als Raum für vielfältige Sozialbeziehungen, ohne die Bildungsprozesse nicht denkbar sind. Der folgende Vergleich geht damit von der Erwartung aus, dass eine raumbezogene Bildungsforschung weiterführende Einblicke in das Lehramtsstudium zu geben vermag.¹

1. Das preußische Erbe. Historische Perspektiven

Im Vergleich zum ‚neuen‘ Zentrum der Marburger Geisteswissenschaften erscheint das alte Universitätshauptgebäude, das dem theologischen Fachbereich in den 1960er Jahren zur alleinigen Nutzung überlassen wurde, wie ein Relikt aus guter alter Zeit. Das 1879 eingeweihte, neogotische Gebäude kann sogar als Sinnbild für das noch heute wirksame preußische Erbe stehen. So suchte ‚Berlin‘ nach der Annexion der hessischen Kleinstaaten 1866 einen einheitlichen preußischen Bildungsraum zu etablieren, was zu Konflikten und Kompromissen auf regionaler und lokaler Ebene führte. Im Ergebnis wurden die Volksschullehrerseminare nach preußischem Vorbild umstrukturiert, während ein Studium allein für Gymnasiallehrer vorgesehen blieb.² Bis heute lernen an der Marburger Universität Studierende allein für das Pfarr- und das höhere Lehramt, und es war u. a. Friedrich Niebergall, der in den Diskussionen um eine Integration der Volksschullehrerbildung in die Universitäten für die Gründung eigenständiger Pädagogischer Akademien (u. a. in Frankfurt am Main) eintrat.³ Die zweite Stelle für Praktische Theologie, die Niebergall 1922 noch ohne Spezifizierung übertragen bekommen hatte, wird erst seit einigen Jahren mit einem Schwerpunkt in der Religionspädagogik ausgeschrieben – eine fachbereichsinterne Absprache, die nicht der Stellenpolitik der Universität entspricht. Nur drei der 18 Fächer, die heute für das Lehramt in Marburg

¹ Zur Unterscheidung physischer, politischer und sozialer Räume (hier allerdings im Sinne einer sozial konstruierten Raumwahrnehmung) vgl. Sylvia Kesper-Biermann, Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther Möller/Johannes Wischmeyer (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, 21–41, hier 25–27.

² Volksschullehrerseminare bestanden u. a. in Homberg, Fulda und Schlüchtern, und das erste Gymnasiallehrerseminar wurde 1876 in Gießen eingerichtet. Die zweiphasige Ausbildung war erst 1917 flächendeckend etabliert. Dazu Sylvia Kesper-Biermann, Schulwesen, in: Winfried Speitkamp (Hg.), Handbuch der hessischen Geschichte, Band 2, Marburg 2010, 1–45, hier 26.

³ Vgl. Friedrich Niebergall, Die Ausbildung zum Religionslehrer, in: MERU 18 (1925), 22–24.

studiert werden können, werden von einer Professur mit fachdidaktischen Anteilen (für Politik, Sport und ev. Religion) betreut.

Anders als die seit 1527 bestehende Marburger Universität verzichtete Frankfurt aus politischen, organisatorischen und weltanschaulichen Gründen auf eine Theologische Fakultät an der 1914 eröffneten Stiftungsuniversität. Die Gymnasiallehrerbildung wurde stattdessen über Jahrzehnte mit Theologieprofessuren an der Philosophischen Fakultät abgedeckt. Gegen die Gründung einer Theologischen Fakultät sprachen am Vorabend des Ersten Weltkrieges neben kirchenkritischen Stimmen in der linksgerichteten Stadtvertretung die Nähe zu den Fakultäten in Marburg, Gießen und Heidelberg und der von Stifterfamilien geäußerte Wunsch nach einer säkularisierten und liberalen Universität.⁴ Diese ortstypische Mentalität mag auch ein Grund dafür gewesen sein, warum der preußische Staat in dieser Stadt ein bildungspolitisches Experiment wagte: Die Gründung einer Pädagogischen Akademie, an der ab 1926 evangelische, katholische und jüdische Volksschullehrerinnen und -lehrer erstmals gemeinsam ausgebildet werden sollten.⁵ Auch wenn dieses Experiment u.a. am Widerstand der Fuldaer Bischofskonferenz, der Zentrumspartei und der katholischen Lehrerverbände scheiterte und die Nationalsozialisten die Lehramtsbildung 1934 nach Weilburg verlegten, wurde sie zur Keimzelle der beiden 1987 gegründeten Frankfurter Fachbereiche für evangelische und für katholische Theologie. Diese gingen – vereinfacht gesagt – aus den Professuren der Pädagogischen Hochschulen und der Philosophischen Fakultät hervor. Es ist damit auch dem Erbe der preußischen Akademien und späteren Hochschulen zu verdanken, dass Frankfurt heute mit mehr als 25 fachdidaktischen Professuren ausgestattet ist.

Das Marburger und Frankfurter Fallbeispiel zeigt damit, wie die preußische Kultuspolitik eines einheitlichen Bildungsraumes auf regionaler und lokaler Ebene realisiert wurde – und bis heute nachwirkt.

2. Institutionelle und individuelle Lernvoraussetzungen. Empirische Perspektiven

Seit seiner Gründung 1987 hat der Frankfurter Fachbereich eine Verdopplung seiner Studierendenzahlen erlebt, während diese sich im selben Zeitraum am Marburger Fachbereich halbiert haben. So lernten und lehrten im WS 2013/14 insgesamt 771 Theologiestudierende (davon 20% für das höhere Lehramt) und 15 Professuren in Marburg, während in Frankfurt 761 Studierende (davon 60% in vier Lehramtsstudiengängen) von 8 Professuren betreut wurden. Auch wenn angehende Lehrkräfte weniger Pflichtmodule als ‚Pfarrämter‘ und ‚Diplomer‘ absolvieren, ist der Frankfurter Fachbereich damit zu 207% ausgelastet.

⁴ Dazu Karl Dienst, *Theologie ohne Theologische Fakultät? Zu den Anfängen des Fachbereichs „Evangelische Theologie“ an der J. W. Goethe-Universität in Frankfurt/Main*, in: JHKV 60 (2009), 145–185, hier 146 f.

⁵ Vgl. Wilhelm Gerhard Schuwerack, *Der Kampf um die simultane pädagogische Akademie in Frankfurt am Main, Düsseldorf 1929*.

	WS 83/84		WS 93/94		WS 03/04		WS 13/14	
	MR	F**	MR	F	MR	F	MR	F
Gesamtzahl	1.548	(344)	815	617	366	738	771	761
Kirchliches Examen	1.301	(153)	608	125	219	61	296	59
Diplom	–	(12)	8	69	36	72	266	138
B.A./M.A. etc.*	–	(43)	48	57	32	304	57	111
LA Grundschule	–	(38)	–	227	–	123	–	136
LA Haupt-/Realschule	–	(26)	–	31	–	101	–	199
LA Gymnasium	247	(65)	151	89	79	75	152	95
LA Förderschule	–	(7)	–	19	–	2	–	23
Anteil Lehramt	16% (247)	40% (247)	18% (151)	59% (366)	21% (79)	41% (301)	20% (152)	60% (453)

Tab1.: Studierendenzahlen an den Fachbereichen für evangelische Theologie in Marburg und Frankfurt ohne B.A. und M.A. in Islam- und Religionswissenschaft; *Magister oder B.A./M.A. im Haupt- oder Nebenfach Theologie sowie die Ergänzungsprüfungen in den Lehramtsstudiengängen. **Zahlen aus dem Gründungssemester 1987/88

Für das Profil beider Studienorte sind auch die Teilnahmezahlen am Religionsunterricht in Frankfurt und Marburg aufschlussreich. So gehören nur 13% der Marburger Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe keiner oder einer anderen Konfession als der evangelischen an, während deren Anteil in Frankfurt mit 28% mehr als doppelt so hoch zu beziffern ist. Auch in der Sekundarstufe I haben es die Marburger mit vergleichsweise homogenen Lerngruppen zu tun, wenn sie an Schulen dieser Kleinstadt ihre Praktika absolvieren. Demgegenüber stoßen Praktikanten in Frankfurt auf andere Voraussetzungen. Von den dortigen Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht gehören 46,5%, also fast die Hälfte, keiner oder einer anderen Konfession als der evangelischen an. An Schulen, an denen der Religionsunterricht oftmals (so in der Grundschule) oder in der Regel (so an Förderschulen) im Klassenverband erteilt wird, überwiegt der Anteil nichtevangelischer Kinder und Jugendlicher z.T. um ein Mehrfaches.

Schulform	evangelisch	andere
Grundschule		
– Frankfurt	2678 (48%)	2901 (52%)
– Marburg	4424 (68%)	2087 (32%)
– Hessen	88533 (69%)	39009 (31%)
Haupt-/Realschule		
– Frankfurt	511 (63%)	294 (37%)
– Marburg	3083 (72%)	1225 (28%)
– Hessen	43175 (80%)	10688 (20%)
Förderschule		
– Frankfurt	21 (11%)	173 (89%)
– Marburg	118 (55%)	96 (45%)
– Hessen	3060 (53%)	2668 (47%)

Schulform	evangelisch	andere
Gym. Kl. 5–10		
– Frankfurt	2738 (69%)	1207 (31%)
– Marburg	2719 (84%)	507 (16%)
– Hessen	54550 (81%)	12607 (19%)
Gym. Oberstufe		
– Frankfurt	1722 (72%)	672 (28%)
– Marburg	1185 (87%)	183 (13%)
– Hessen	29470 (84%)	5485 (16%)

Tab. 2: Teilnahmehzahlen am evangelischen Religionsunterricht im Schulamtsbezirk Frankfurt am Main, Marburg und in ganz Hessen 2010/2011. Eigene Zusammenstellung von Daten aus der Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD) des Hessischen Kultusministeriums, Stand September 2011.

Auskunft über individuelle Lernvoraussetzungen gibt die erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität⁶ und die von Thomas Heller durchgeführte Panelstudie, an der neben Marburg und Frankfurt 21 weitere Fakultäten für evangelische Theologie teilgenommen haben.⁷ Insbesondere vier Ergebnisse sind aufschlussreich: Zum Ersten besteht kein empirisch beschreibbarer Zusammenhang zwischen Studienerfolg und dem Alter, dem Geschlecht, der Herkunft nach Stadt/Land, der familiären Situation, dem familiären Bildungshintergrund und der Studienfinanzierung. Zum Zweiten erwies sich die „Gesundheit der Probanden als wichtiger Bedingungsfaktor des Studienerfolgs.“⁸ Zum Dritten sind die „Sprachkenntnisse in Latein sowie zu Studienbeginn bereits absolvierte Sprachprüfungen“ sehr gewichtige Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs.⁹ Und zum Vierten gaben 80,9% aller Befragten in Frankfurt an, dass Religion in ihrem Hochschulalltag keine Rolle spiele.¹⁰ Für beide Studienorte ergeben sich aus diesen (und weiteren Daten) zahlreiche Entwicklungsaufgaben in Forschung und Lehre.

3. Die Marburger und Frankfurter Modulpläne. Systematische Perspektiven

Die Modulpläne in Marburg und Frankfurt haben die beiden Theologen geprägt, die an ihrer Entstehung maßgeblich beteiligt waren. So lehrte Bernhard Dressler von 2003 bis 2012 an der Philipps-Universität und vertrat ein bildungstheoretisches Rahmen-

⁶ Studierendenbefragung an der Goethe-Universität Ergebnisbericht. Lehramt nach Fächern, Teil I und II (Stand 04. 10. 2013). An der Erhebungen (WS 2012/13) nahmen insgesamt 8.500 Studierende teil (s. www.studierendenbefragung.uni-frankfurt.de)

⁷ Thomas Heller, Studienerfolg im Theologiestudium. Exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge), Jena 2011. An beiden Erhebungen (WS 2007/08 und WS 2009/10) nahmen 195 Studierende für das Pfarr- und 213 für das Lehramt teil (N=408).

⁸ Heller, Studienerfolg, 250.

⁹ Heller, Studienerfolg, 253.

¹⁰ Studierendenbefragung Teil I, 9.

konzept für die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts, während Hans-Günther Heimbrock von 1990 bis 2013 an der Goethe-Universität wirkte und seinen Schwerpunkt auf kommunikationsfördernde Lehrveranstaltungen und eine ‚empirisch-theologische Erschließung gelebter Religion‘ legte.¹¹ Aufgrund gemeinsamer Rahmenvorgaben liegen die Unterschiede zwischen beiden Studienorten auch sonst weniger in der formalen Modulstruktur, sondern in den Lehrinhalten.¹²

Das Marburger Studium hat Dressler 2007 ausführlich beschrieben¹³, sodass die Änderungen zusammengefasst werden können, die sich seitdem ergeben haben. So sollten in vier interdisziplinären Profilmodulen „die fachwissenschaftlichen Strukturen auf themengenerierende Weise mit didaktischen Erschließungsperspektiven verschränkt“¹⁴ werden:

1. Rechtfertigung und Erlösung (NT und ST)
2. Norm und Freiheit (Sozialethik und AT oder NT)
3. Gottesbilder und Gottes Wirklichkeit (AT und ST)
4. Religion(en) und Kultur (Religionsgeschichte und KG)

Die wesentlichste Änderung ist die Abschaffung dieser Module und die Reduktion der Präsenzzeiten (in der Regel 4 SWS pro Modul statt 6 SWS), um die Studierbarkeit zu verbessern: Die Profilmodule erwiesen sich als zu starr, da jedes Modul nur alle vier Semester angeboten wurde und bei einem Auslandsstudium, einer Krankheit oder ähnlichen Gründen nicht absolviert werden konnte. Die Profilmodule führten ferner zu einer nicht gewünschten Isolierung der Lehramts- von den Pfarramtsstudierenden, die diese in der Regel nicht besuchten. Das neue System ist flexibler und bietet die Chancen, nach der Absolvierung aller Basismodule eigene Schwerpunkte zu setzen.

Auch in Frankfurt haben sich seit der ersten Modulgeneration Änderungen ergeben. So wurden zum WS 2011/12 alle Lehramtsstudiengänge mit dem Ziel umgestaltet, die Anzahl von kumulativen Teilprüfungsleistungen zu Gunsten von (dann etwas umfas-

¹¹ Vgl. Bernhard Dressler, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken, in: Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hg.), Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen/Berlin/Toronto 2013, 183–202. Hans-Günther Heimbrock/Sigrid Schlesinger, Verständigung über Religion. Konzept zu einer kommunikationsfördernden Lehrveranstaltung, in: Anna-Katharina Szagun (Hg.), Universitas semper reformanda. Neue Lernwege in Theologie und Religionspädagogik, Münster 2003, 24–39. Hans-Günther Heimbrock, Evangelische Theologie als Praxis-Wissenschaft. Empirisch-theologische Erschließung gelebter Religion, in: Stefan Alkier/Hans-Günther Heimbrock (Hg.), Evangelische Theologie an staatlichen Universitäten. Konzepte und Konstellationen evangelischer Theologie und Religionsforschung, Göttingen 2011, 203–242.

¹² Für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen in Hessen sind für die Zwischenprüfung 60, für das Lehramt an Gymnasien, Förder- und Berufsschulen 90 Leistungspunkte erforderlich. Für die Grundschule und die Haupt/Realschule sind insgesamt 180, für die übrigen Studiengänge insgesamt 240 Leistungspunkte nachzuweisen. In den Erziehungswissenschaften sind in der Regel 60 Leistungspunkte einzubringen. Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studienanteile können in je eigenständigen Modulen oder integriert organisiert werden. Der Studienanteil in den Fachdidaktiken soll in der Regel mit 60 Leistungspunkten gewichtet werden. Vgl. dazu § 26 der Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV), Stand: 23. Dezember 2011.

¹³ Bernhard Dressler, Nicht ohne Wolle stricken? Lehrerbildung in Marburg, in: ZPT 59 (2007), 3–13.

¹⁴ Dressler, Nicht ohne Wolle stricken, 8.

senderen) Modulabschlussprüfungen zu reduzieren. Zudem werden diese Prüfungen erstmals mit eigenen Leistungspunkten gewürdigt. Die neuen Modulordnungen erweitern zudem die Wahlfreiheit bei den ins Staatsexamen einzubringenden Modulnoten und schreiben eine größere Vielfalt bei den Prüfungsformen (mdl. Prüfung, Klausur, Essay, Hausarbeit etc.) vor.

Alte Ordnung 2005			Neue Ordnung 2011		
Modul	Veranstaltungen	Modulprüfungen	Modul	Veranstaltungen	Modulprüfungen
BW1	GK, V, PS	2 (kumulativ)	AT/NT 1	GK, GK, PS	1
BW 2	S, V, V	2 (kumulativ)	AT/NT 2	S, S, V, V	1
BW 3a/b	S, V	1	KR 1a/	PS, V, V, S	1
KR 1	PS, V	1	ST 1a/b	PS, V, V, S	1
KR 2	S, V	1	PT/RP 1	PS, Ü, S, S	1
KR 3	S	1	PT/RP 2	S, S, V	1
ST 1	PS, V	1	SSP	S, S, V	1
ST 2	S, V	1			
ST 3	S	1			
PT 1	PS, S, V	3 (kumulativ)			
PT 2	Ü, S	2 (kumulativ)			
RB	S, S	2 (kumulativ)			
RK	S, S, V	3 (kumulativ)			
RD	S, S, V	3 (kumulativ)			

Tab. 3: Moduländerungen für das Lehramt an Gymnasien in Frankfurt am Main.

Alle Änderungen dürften sich für die Studierenden als ein Gewinn herausstellen. Gleichwohl lassen sich auch in Marburg und Frankfurt Nachteile der Bologna-Regularen benennen. Dazu gehört zunächst der hohe, nicht zuletzt durch die Einführung neuer Ordnungen bedingte organisatorische Aufwand, der Zeit und Aufmerksamkeit bindet.¹⁵ Darüber hinaus ist vor allem in Frankfurt der Besuch von Lehrveranstaltungen über das vorgeschriebene Pensum hinaus kaum möglich, sodass auch hier (wie in Marburg bereits geschehen) Wahlmöglichkeiten geschaffen werden sollten. Auch für Studienortwechsel gibt es kaum Anreize, zumal die fehlende Kompatibilität der Studienangebote (selbst innerhalb eines Bundeslandes wie in Marburg und Frankfurt) mit Organisationsstress verbunden ist. Nicht zuletzt erwies sich die in der Bologna-Reform angestrebte Verschränkung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erschließungsperspektiven als schwer realisierbar, sodass entsprechende Module (in Marburg) wieder abgeschafft wurden.

¹⁵ Vgl. zum Folgenden auch die Einschätzung von Bernd Schröder/Monika Fuchs in dieser ZPT-Ausgabe.

4. Entwicklungsaufgaben. Hochschuldidaktische Perspektiven

Mit der Neubesetzung der beiden Professuren im Jahr 2013 wird sich auch die religionspädagogische Forschung und Lehre an beiden Orten verändern. Wichtige Entwicklungsaufgaben lassen sich dabei aus den bislang beschriebenen historischen, empirischen und systematischen Einsichten ableiten. So hat die Bildungspolitik der vergangenen 15 Jahre mit ihrer Zielvorgabe, einen einheitlichen europäischen Bildungsraum zu etablieren, zu wenig gesehen, dass nicht nur auf nationaler und regionaler, sondern auch auf lokaler Ebene heterogene und historisch gewachsene Bildungsräume bestehen. Diese lassen sich nicht ohne Schaden an ihrem Profil vereinheitlichen. Stärker, als es bislang in Marburg und Frankfurt der Fall war, sollten daher bildungstheoretische und empirische Zugänge der Bildungsforschung um historische Methoden ergänzt werden

Zum Zweiten muss angesichts eines Anstiegs des sog. Burnout-Syndroms unter Lehrkräften bedenklich stimmen, dass ein Drittel der Frankfurter Lehramtsstudierenden angibt, bereits im Studium von einer psychischen oder physischen Erkrankung beeinträchtigt zu werden.¹⁶ Die Frankfurter Pflichtveranstaltung „Verständigung über Religion“ setzt sich daher nicht nur zum Ziel, dass Studierende ihre zukünftige Berufsrolle in praxisnahen Kommunikationssituationen reflektieren und die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und Schulwirklichkeit möglichst früh kennenlernen. Zum Seminarprogramm gehört auch eine aus Mitteln der EKHN finanzierte Supervision, um diese Selbstreflexion professionell zu begleiten. Es handelt sich hier um ein Angebot, das die bestehenden, in der Regel auf das Pfarramt bezogenen Formen der kirchlichen Studienbegleitung in Marburg (und an anderen Orten) ergänzen könnte.

Zum Dritten stellt sich die Frage nach einer schulformübergreifenden Religionsdidaktik in Frankfurt dringender als in Marburg, da aus Kapazitätsgründen nur wenige schulformspezifische Veranstaltungen angeboten werden können. Das Marburger Konzept einer Didaktik des Perspektivenwechsels, das Eingang in die hessischen Kerncurricula gefunden hat, bietet dafür einen weiterführenden, bildungstheoretischen Ansatz.¹⁷ Grund-, Haupt- oder Realschüler brauchen keine andere Bildungstheorie als eine Gymnasiastin oder Berufsschülerin, sehr wohl aber spezifische Lernaufgaben, mit denen sie ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme entwickeln können.

Zum Vierten hat sich gezeigt, dass die Ausarbeitung einer Fachdidaktik für das gemeinsame Lernen mit konfessionsverschiedenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern vor allem für die nichtgymnasialen Schulformen und damit in Frankfurt auf der Agenda steht. Während zur Selbst- und Fremdwahrnehmung von evangelischen und katholischen Kindern und Jugendlichen bereits empirische Untersuchungen vorliegen¹⁸, haben Menschen, die nicht Mitglied einer Kirche oder Religionsgemein-

¹⁶ Studierendenbefragung Teil 1, 40. Der Anteil von Studierenden ohne gesundheitliche Beeinträchtigung liegt universitätsweit bei 64,4% (N=2.765).

¹⁷ Vgl. Dressler, Fachdidaktik, 183–202.

¹⁸ Zum Beispiel Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau/Gütersloh 2002.

schaft sind (so der hier vorausgesetzte, formale Begriff der Konfessionslosigkeit), bislang kaum Aufmerksamkeit in Forschung und Lehre gefunden. Empirische Praxisprojekte, wie sie bislang im Frankfurter Studium als Modulprüfungen vorgesehen sind, sind dafür ein geeignetes Lehrformat.

Zum Fünften konnte am Frankfurter Beispiel gezeigt werden, dass Theologiestudierende in einem religionskritischen akademischen Umfeld lernen.¹⁹ An der Universität ist damit eine Situation präfiguriert, die sich an Schulen fortsetzt. Neben Kunst und Musik gilt Religion hier oft als ein Nebenfach, und Theologiestudierende sollten bereits in ihrem Studium auf die damit einhergehenden Akzeptanzprobleme und Kommunikationssituationen (gegenüber Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber Eltern, Kollegen und der Schulleitung) vorbereitet werden.

Zum Sechsten sollten Lehramtsstudierende nicht nur in fachdidaktischer, sondern auch in liturgischer und gemeindepädagogischer Hinsicht qualifiziert werden. Die gültigen Modulpläne in Marburg und Frankfurt berücksichtigen demgegenüber kaum, dass sich die Beschäftigung mit Religion an der Schule nicht auf den Religionsunterricht beschränken sollte, zumal der Ausbau von Ganztagschulen neue Möglichkeiten eröffnet, das Schulleben u. a. mit Schulanfangsgottesdiensten oder Kooperationen in der Konfirmandenarbeit mitzugestalten.²⁰

Und schließlich resultiert eine Entwicklungsaufgabe aus dem Umstand, dass die zu Studienbeginn noch zu absolvierenden Sprachprüfungen für das höhere Lehramt für den Studienerfolg ausschlaggebend sind.²¹ Demgegenüber machen Studierende immer wieder die Erfahrung, dass das Lateinum zwar als eine Voraussetzung des Deutsch-, Geschichts- oder Theologiestudiums nachgewiesen werden muss, in den Lehrveranstaltungen dann aber keine erkennbare Rolle spielt. Die Spracherwerbsphase sollte daher stärker mit den Inhalten des Studiums verknüpft werden, statt die Lektürefähigkeit ohnehin schon übersetzter Texte anzustreben (‚Verstehens- statt Übersetzungsmethodik‘).

5. Fazit

Der mehrperspektivische Vergleich von Bildungsräumen ist nicht nur auf nationaler, sondern auch auf regionaler und lokaler Ebene weiterführend. Am Beispiel Marburgs und Frankfurts konnte dabei gezeigt werden, dass auch nach 15 Jahren Bologna-Reform nicht einmal innerhalb eines Bundeslandes von einem einheitlichen (und schon gar nicht einheitlich europäischen) Bildungsraum gesprochen werden kann. Das Konzept einer raumbezogenen Bildungsforschung erwies sich aber auch in anderer Hinsicht als aufschlussreich. Es lenkt den Blick zunächst auf architektonisch-städtebauliche Gegebenheiten. So können heute eine Reihe an religionsdidaktisch bedeutsamen Fachkombinationen nur sehr schwer in Frankfurt studiert werden, da der geisteswis-

¹⁹ Studierendenbefragung Teil I, 9.

²⁰ Vgl. dazu Marcell Sass, Gemeinsame Feierpraxis an öffentlichen Schulen. Methodologische Überlegungen zu einem interdisziplinären Thema Praktischer Theologie, in: IJPT 15 (2011), 116–135.

²¹ Heller, Studienerfolg, 253.

senschaftliche und der naturwissenschaftliche Campus so weit auseinanderliegen, dass beispielsweise die Modulanforderungen für ein Studium der Biologie und Theologie kaum in der Regelstudienzeit erfüllt werden können. Hingewiesen sei auch auf die typischen Folgen einer Pendleruniversität, da sich Studierende kaum Wohnraum in Campusnähe leisten können. Der damit einhergehende Pendlerstress wirkt sich nicht nur auf das Studentenleben, die Gesundheit und die Sozialbeziehungen, sondern auch auf Bildungsprozesse aus, die ohne ein gewisses Maß an Muße in der ohnehin eng getakteten Modulstruktur nicht gelingen können. Das Konzept einer raumbezogenen Bildungsforschung nimmt in diesem Zusammenhang die Universität auch als Sozialraum in den Blick, der heute wohl gezielter als früher (z. B. durch kommunikationsfördernde Lehrangebote, eine professionelle Studienbegleitung und informelle Treffpunkte) zu gestalten ist: Denn die Qualität von Lernprozessen ändert sich kaum, wenn sich Bildungsreformen nur auf die Makroebene der Bildungspolitik und die Mesoebene von Modulplänen beziehen. Entscheidend für die Qualität (und dies dürfte auch für die Lehre an anderen Universitäten gelten) ist vielmehr die Mikroebene der konkreten sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden.